

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.

TESIS DOCTORAL

Estudio de la correlación entre evaluación objetiva y autoevaluación de la competencia comunicativa en lengua inglesa en el contexto de la Formación del Profesorado.

Director: Dr. D. Fernando Trujillo Sáez

Doctorando: D. Carlos Luis Salvadores Merino

Curso 2008 / 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Carlos Luis Salvadores Merino
D.L.: GR. 1995-2009
ISBN: 978-84-692-1864-8

Agradecimientos

Sin duda alguna, esta es posiblemente la parte de esta tesis más difícil y emotiva de escribir. En ella se rememoran todos los momentos, los buenos y los malos, los momentos de nervios, de dudas, pero también los momentos de ilusión y satisfacción. No es fácil escoger las palabras exactas que expresen con precisión toda la ayuda, el apoyo, la amistad y la profesionalidad de las personas que han contribuido a llevar a buen puerto este proyecto. Igualmente, siempre es una tarea ardua elaborar una lista que incluya a todas estas personas, sin excluir a nadie pero sin hacerla demasiado extensa.

Así pues, en mi caso, he decidido usar la palabra que a mi entender, sin pomposidad ni grandilocuencia, expresa todo eso de forma simple y llana: *gracias*. Gracias a todos por haberme regalado vuestra ilusión, vuestra confianza, vuestro ánimo, vuestro tiempo, vuestras ganas, gracias en definitiva por estar siempre cuando os he necesitado y, sobre todo, por vuestra amistad.

De entre todas estas personas que me han ayudada a elaborar esta investigación quisiera mostrar mi agradecimiento a:

En primer lugar al director de esta investigación Dr. D. Fernando Trujillo Sáez por su inestimable ayuda, sin la cual esta investigación no sería lo que es. Su ilusión, su ánimo, su guía, su saber hacer y, especialmente, su amistad han sido un ejemplo y un estímulo en todo momento.

En segundo lugar, a mis compañeros del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada y a los de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. De entre éstos último quisiera hacer una mención muy especial para D^a Lourdes Navarro, responsable de la biblioteca de nuestra Facultad, quien, a pesar de la dificultad que ello entrañaba, fue capaz de proporcionarme todas y cada una de la referencias bibliográficas que le solicité.

En tercer lugar, quisiera agradecer a D^a. Sonia Ferrusola y a D. Javier Benítez, profesores del Instituto de Idiomas de Ceuta y acreditados por la Universidad de Cambridge para la administración de los exámenes de ESOL, por su colaboración desinteresada en la administración y corrección de las pruebas del *First Certificate in English* de UCLES.

Por último, a mi mujer, a mis hijos y a mi familia por ser pacientes y comprensivos y por todo el tiempo el tiempo robado en innumerables días y noches de trabajo.

Finalmente, quisiera añadir que todos los errores que aquí se puedan encontrar son sólo achacables al autor de este trabajo.

ÍNDICE

Agradecimientos	3
1 INTRODUCCIÓN	
2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	21
5.1 Introducción.....	21
5.2 Perspectiva estructural.....	23
5.3 Perspectiva creativa o generativa o del sistema - Noam Chomsky.....	24
5.4 Perspectiva sociocultural o del hablante - D.H. Hymes	27
5.5 Perspectiva de la didáctica de las lenguas	30
El modelo de Canale Swain (1980) y Canale (1983)	32
El modelo de Savignon.....	40
Confirmación del modelo de Hymes: Hornberger.....	43
5.6 Perspectiva de la evaluación - Bachman.....	46
5.7 Perspectiva del enfoque comunicativo - Celce-Murcia, Dörney y Thurrel (1995) 56	
5.8 Perspectiva institucional / plurilingüe y pluricultural - El Consejo de Europa	61
Threshold Level 1975, un modelo nocio-funcional	63
El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	65
Las Competencias Generales.....	67
La Competencia Comunicativa de la Lengua.....	69
5.9 Nuevos modelos de dominio lingüísticos	74
La perspectiva pluricultural	74
5.10 Conclusión.....	79
3. LA EVALUACIÓN.....	81
5.1 Introducción.....	81
5.2 La necesidad y los posibles beneficios de la evaluación	83
5.3 Definición de prueba, medición y evaluación.....	85
Test o Prueba: definición del término.....	87
3.3.1.3. Pruebas Estandarizadas.....	119
La Medición.....	125
5.4 Evaluación Alternativa	138
La autoevaluación.....	145
Los Portafolios.....	172
El Portfolio Europeo de las Lenguas.....	180
5.5 CONCLUSIÓN.....	186
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	189
Justificación	189
5.6 Tipo de estudio.....	193
5.7 Objetivos de investigación	197
5.8 Variables.....	199
5.9 Población y muestra.....	205
5.10 Metodología.....	206
Cuestionario del estudiante.....	208
Cuestionario de autoevaluación	209
Instrumento de evaluación objetiva externa.....	214
5.11 Conclusión.....	240
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	243
5.12 Introducción.....	243

Ficha técnica	243
5.13 Metodología	245
5.14 Resultados de la investigación	247
Estudio de las variables independientes	248
Estudio de las variables dependientes	288
Análisis de la correlación de la evaluación objetiva y la de auto-evaluación	365
5.15 Interpretación de los resultados	414
Respuesta a las preguntas de la investigación	415
6. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	435
Futuras líneas de investigación	442
7 BIBLIOGRAFÍA	445
8 ANEXO I	467
9 ANEXO II	539
10 ANEXO III	553
11 ANEXO IV	555

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pirámide de Savignon	41
Figura 2. Modelo de competencia comunicativa (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel, 1995:6).....	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de las posibles diferencias existentes entre la evaluación tradicional y la evaluación alternativa Brown (2004:13).	141
Tabla 2. Distribución de la población y la muestra de la investigación por especialidades y cursos en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.	246
Tabla 3. Variable independiente edad para el total de la muestra.	249
Tabla 4. Distribución de la variable independiente edad para el total de la muestra. .	249
Tabla 5. Distribución de la variable independiente edad para el total de la muestra por especialidades.	251
Tabla 6. Variable independiente edad de los no especialistas.	251
Tabla 7. Distribución de la variable independiente edad de los no especialistas.	252
Tabla 8. Variable independiente edad de los especialistas.	252
Tabla 9. Distribución de la variable independiente edad de los especialistas.	253
Tabla 10. Variable independiente sexo.	254
Tabla 11. Distribución de la variable independiente sexo por especialidades.	255
Tabla 12. Variable independiente estudios universitarios o certificaciones académicas previas.	256
Tabla 13. Distribución de la variable independiente estudios universitarios o certificaciones académicas previas.	257
Tabla 14. Variable independiente especialidad de la diplomatura de Magisterio que cursa actualmente.	258
Tabla 15. Frecuencias de la variable independiente especialidad de la diplomatura de Magisterio que cursa actualmente.	258
Tabla 16. Variable independiente “especialidad actual es la primera opción”.	259
Tabla 17. Variable independiente estudios cursados en otras especialidades.	260
Tabla 18. Variable independiente años de estudio de la lengua inglesa del total de la muestra.	261
Tabla 19. Frecuencias de la variable independiente años de estudio de la lengua inglesa del total de la muestra.	261
Tabla 20. Variable independiente años de estudio de los no especialistas.	263
Tabla 21. Frecuencias de la variable independiente años de estudio de los no especialistas.	264
Tabla 22. Variable independiente años de estudio de los especialistas.	264
Tabla 23. Frecuencias de la variable independiente.	265
Tabla 24. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado del total de la muestra.	265
Tabla 25. Frecuencia de la variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado del total de la muestra.	266
Tabla 26. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado de los no especialistas.	267
Tabla 27. Frecuencia de la variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado de los no especialistas.	267
Tabla 28. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado de los especialistas.	268
Tabla 29. Frecuencia asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado de los especialistas.	268
Tabla 30. Variable independiente duración en años de las clases extraescolares para el total de la muestra.	269

Tabla 31. Frecuencia de la variable independiente duración en años de las clases extraescolares para el total de la muestra.	269
Tabla 32. Variable independiente duración en años de las clases extraescolares de los especialistas.	271
Tabla 33. Frecuencia de la variable independiente duración en años de las clases extraescolares de los no especialistas.	272
Tabla 34. Variable independiente duración en años de las clases extraescolares de los especialistas.	272
Tabla 35. Frecuencia de la variable independiente duración en años de las clases extraescolares de los especialistas.	273
Tabla 36. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en la actualidad.	274
Tabla 37. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en la actualidad de los no especialistas.	275
Tabla 38. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en la actualidad de los especialistas.	276
Tabla 39. Variable independiente visitas a países de habla inglesa.	276
Tabla 40. Variable independiente visitas a países de habla inglesa de los especialistas.	277
Tabla 41. Variable independiente duración de la visita a países de habla inglesa.	278
Tabla 42. Frecuencia de la variable independiente duración de la visita a países de habla inglesa.	278
Tabla 43. Variable independiente realización de pruebas de evaluación objetivas.	280
Tabla 44. Frecuencia de la realización de pruebas de evaluación objetivas.	280
Tabla 45. Variable independiente realización de pruebas de autoevaluación.	281
Tabla 46. Frecuencia de la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés.	282
Tabla 47. Variable independiente duración del estudio de otras lenguas extranjeras. .	283
Tabla 48. Frecuencia de la variable independiente duración del estudio de otras lenguas extranjeras.	284
Tabla 49. Frecuencias nombres de la lengua extranjera.	285
Tabla 50. Asignación de valores a los distintos niveles de la escala del MCERL.	289
Tabla 51. Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) para el total de la muestra.	290
Tabla 52. Frecuencia del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) para el total de la muestra.	291
Tabla 53. Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los no especialistas.	292
Tabla 54. Frecuencia del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los no especialistas.	293
Tabla 55. Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los especialistas.	295
Tabla 56. Frecuencia del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los especialistas.	295
Tabla 57. Escuchar.	297
Tabla 58. Frecuencia de Escuchar.	298
Tabla 59. Hablar.	299
Tabla 60. Frecuencia de Hablar.	299
Tabla 61. Dialogar.	301
Tabla 62. Frecuencia de Dialogar.	301

Tabla 63. Escribir.	303
Tabla 64. Frecuencia de Escribir.	303
Tabla 65. Leer.	304
Tabla 66. Frecuencia de Leer.	305
Tabla 67. Resumen nivel global PEL y actividades lingüísticas.	306
Tabla 68. Calificación Global PEL por la variable independiente Edad.	308
Tabla 69. Tabla de contingencia variable independiente edad comparada con resultados globales PEL. Recuento.	309
Tabla 70. Tabla de contingencia de la variable independiente edad no especialistas nivel global PEL.	310
Tabla 71. Tabla de contingencia de la variable independiente edad especialistas nivel global PEL.	311
Tabla 72. Nivel global del PEL según la variable independiente sexo.	311
Tabla 73. Nivel global del PEL según la variable independiente Especialidad.	313
Tabla 74. Nivel global del PEL según la variable independiente primera opción.	316
Tabla 75. Nivel global del PEL según otras especialidades.	317
Tabla 76. Distribución calificación media del PEL por años de estudio.	318
Tabla 77. Distribución Calificación media del PEL por años de estudio por intervalos.	319
Tabla 78. Tabla de contingencia años de estudio no especialistas nota global. PEL.	321
Tabla 79. Tabla de contingencia años de estudio especialistas nota global. PEL.	321
Tabla 80. Distribución calificación media del PEL por la variable independiente asistencia a asistencia a clases en horario extraescolar.	322
Tabla 81. Distribución calificación media del PEL por la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras.	324
Tabla 82. Nota global del FCE del total de la muestra.	327
Tabla 83. Frecuencia de la nota global del CE del total de la muestra.	328
Tabla 84. Nota global del FCE de los especialistas.	330
Tabla 85. Frecuencia de la nota global del FCE de los especialistas.	330
Tabla 86. Nota global del FCE de los no especialistas.	332
Tabla 87. Frecuencia de la nota global del FCE de los no especialistas.	333
Tabla 88. Expresión Oral o <i>Speaking</i>	335
Tabla 89. Frecuencia de Expresión Oral o <i>Speaking</i>	336
Tabla 90. Comprensión Oral o <i>Speaking</i>	338
Tabla 91. Frecuencias de Comprensión Oral o <i>Speaking</i>	339
Tabla 92. Comprensión Escrita o <i>Reading</i>	341
Tabla 93. Frecuencias Comprensión Escrita o <i>Reading</i>	342
Tabla 94. Expresión Escrita o <i>Writing</i>	344
Tabla 95. Frecuencias de la Expresión Escrita o <i>Writing</i>	345
Tabla 96. Uso de las Estructuras Gramaticales y Vocabulario o <i>Use of English</i>	347
Tabla 97. Frecuencias Uso de las Estructuras Gramaticales y Vocabulario o <i>Use of English</i>	347
Tabla 98. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente edad.	351
Tabla 99. Tabla de contingencia edad especialistas nota global FCE.	353
Tabla 100. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente sexo.	354
Tabla 101. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente Especialidad de Magisterio que cursan actualmente.	355

Tabla 102. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente especialidad actual es la Primera Opción.....	357
Tabla 103. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente años de estudio de la lengua inglesa.	359
Tabla 104. Tabla de contingencia la variable independiente años de estudio de los especialistas nota global de FCE.	360
Tabla 105. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado.	360
Tabla 106. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés.....	362
Tabla 107. Calificaciones obtenidas por aquellos estudiantes que aprueban el FCE y nivel alcanzado en el cuestionario del PEL.....	368
Tabla 108. Correlación notas globales del FCE y del PEL con el total de la muestra.	369
Tabla 109. Calificaciones globales de las pruebas de FCE según la variable Especialidad.....	370
Tabla 110. Nivel global del PEL según la Especialidad de Magisterio.	371
Tabla 111. Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil.	371
Tabla 112. Tabla de contingencia nota global de FCE y del PEL de estudiantes de la especialidad de Educación Infantil.	372
Tabla 113. Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil Educación Primaria	373
Tabla 114. Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical.	373
Tabla 115. Tabla de contingencia nota global de FCE y del PEL de estudiantes de la especialidad de Educación Musical.....	374
Tabla 116. Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física.....	375
Tabla 117. Tabla de contingencia nota global del FCE y la nota global del PEL de la especialidad de Educación Física.	376
Tabla 118. Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjera - Inglés.	376
Tabla 119. Tabla de contingencia nota global de FCE y del PEL de estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés.	377
Tabla 120. Correlaciones entre la actividad lingüística Escuchar o <i>Listening</i> del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de todo el conjunto de la muestra	379
Tabla 121. Correlaciones entre la actividad lingüística Escribir o <i>Writing</i> del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de todo el conjunto de la muestra.	379
Tabla 122. Correlaciones entre la actividad lingüística Leer o <i>Reading</i> del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de todo el conjunto de la muestra.	380
Tabla 123. Correlaciones entre la actividad lingüística Hablar o <i>Speaking</i> del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de todo el conjunto de la muestra.	380

Tabla 124. Correlaciones entre la actividad lingüística Dialogar o <i>Interactive Communication</i> del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de todo el conjunto de la muestra.....	381
Tabla 125. Tabla comparativa de los coeficientes de correlación obtenidos en las actividades lingüísticas comparados con los de Ross (1998).....	382
Tabla 126. Correlaciones entre la actividad lingüística Escuchar o <i>Listening</i> del cuestionario del PEL y de pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil.....	384
Tabla 127. Correlaciones entre la actividad lingüística Escribir o <i>Writing</i> del cuestionario del PEL y de pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil.....	384
Tabla 128. Correlaciones entre la actividad lingüística Leer o <i>Reading</i> del cuestionario del PEL y de pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil.....	385
Tabla 129. Correlaciones entre la actividad lingüística Hablar o <i>Speaking</i> del cuestionario del PEL y de pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil.....	385
Tabla 130. Correlaciones entre la actividad lingüística Dialogar o <i>Interactive Communication</i> del cuestionario del PEL y de pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil.....	386
Tabla 131. Correlaciones entre la actividad lingüística Escuchar o <i>Listening</i> del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Primaria.....	387
Tabla 132. Correlaciones entre la actividad lingüística Escuchar o <i>Listening</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical.....	388
Tabla 133. Correlaciones entre la actividad lingüística Escribir o <i>Writing</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical.....	388
Tabla 134. Correlaciones entre la actividad lingüística Leer o <i>Reading</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical.....	389
Tabla 135. Correlaciones entre la actividad lingüística Hablar o <i>Speaking</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical.....	389
Tabla 136. Correlaciones entre la actividad lingüística Dialogar o <i>Interactive Communication</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical.....	390
Tabla 137. Correlaciones entre la actividad lingüística Escuchar o <i>Listening</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física.....	391
Tabla 138. Correlaciones entre la actividad lingüística Escribir o <i>Writing</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física.....	392
Tabla 139. Correlaciones entre la actividad lingüística Leer o <i>Reading</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física.....	393
Tabla 140. Correlaciones entre la actividad lingüística Hablar o <i>Speaking</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física.....	393
Tabla 141. Correlaciones entre la actividad lingüística Dialogar o <i>Interactive Communicatio</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física.....	394

Tabla 142. Correlaciones entre la actividad lingüística Escuchar o <i>Listening</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjer - Inglés.	395
Tabla 143. Correlaciones entre la actividad lingüística Escribir o <i>Writing</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjer - Inglés.	395
Tabla 144. Correlaciones entre la actividad lingüística Leer o <i>Reading</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjer - Inglés.	395
Tabla 145. Correlaciones entre la actividad lingüística Hablar o <i>Speaking</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjer - Inglés.	396
Tabla 146. Correlaciones entre la actividad lingüística Dialogar o <i>Interactive Communicatio</i> del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjer - Inglés.	397
Tabla 147. Tabla resumen de las correlaciones entre el total de la muestra, las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE y las distintas especialidades, excepto Educación Primaria.	399
Tabla 148. Correlaciones entre la variable independiente Años de Estudio de la lengua inglesa y Niveles globales del PEL y del FCE del conjunto de la muestra.	403
Tabla 149. Correlación Años de Estudio de la lengua inglesa y Niveles globales del PEL y del FCE en la especialidad de Educación Infantil.	404
Tabla 150. Correlaciones Años de Estudio de la lengua inglesa y Niveles globales del PEL y del FCE especialidad de Educación Musical.	405
Tabla 151. Correlaciones Años de Estudio de la lengua inglesa y Niveles globales del PEL y del FCE especialidad de Educación Física.	406
Tabla 152. Correlaciones Años de Estudio de la lengua inglesa y Niveles globales del PEL y del FCE especialidad de Educación Lengua Extranjera - Inglés.	407
Tabla 153. Correlaciones calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente sexo.	410
Tabla 154. Correlaciones calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente edad.	411
Tabla 155. Correlaciones calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente asistencia a clases extraescolares de lengua inglesa en el pasado.	412
Tabla 156. Correlaciones calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente conocimiento de otra lengua extranjera.	413

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Distribución de la variable independiente edad.....	250
Gráfica 2. Distribución de la variable independiente edad por intervalos.....	250
Gráfica 3. Variable independiente edad de los especialistas.	253
Gráfica 4. Distribución de la variable independiente sexo.....	254
Gráfica 5. Variable independiente sexo del total de la muestra y por especialidades..	256
Gráfica 6. Variable independiente estudios universitarios o certificaciones académicas previas.....	257
Gráfica 7. Variable independiente especialidad de la diplomatura de Magisterio que cursa actualmente.	259
Gráfica 8. Variable independiente “especialidad actual es la primera opción”.....	260
Gráfica 9. Variable independiente años de estudio de lengua inglesa del total de la muestra.	262
Gráfica 10. Variable independiente años de estudio de lengua inglesa del total de la muestra.	263
Gráfica 11. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado del total de la muestra.	266
Gráfica 12. Gráfica de columnas de la variable independiente duración en años de las clases extraescolares para el total de la muestra.....	270
Gráfica 13. Gráfica de barras de la variable independiente duración en años de las clases extraescolares para el total de la muestra.	271
Gráfica 14. Variable independiente duración en años de las clases extraescolares de los especialistas.	273
Gráfica 15. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en la actualidad.....	275
Gráfica 16. Variable independiente visitas a países de habla inglesa.	277
Gráfica 17. Variable independiente duración de la visita a países de habla inglesa. ...	279
Gráfica 18. Gráfica de la Variable independiente realización de pruebas de evaluación objetivas.....	281
Gráfica 19. Variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés.....	283
Gráfica 20. Variable independiente duración del estudio de otras lenguas extranjeras.	284
Gráfica 21. Variable independiente Nombres de la lengua extranjera.	286
Gráfica 22. Histograma del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) para el total de la muestra.....	291
Gráfica 23. Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) para el total de la muestra.....	292
Gráfica 24. Histograma del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los no especialistas.	293
Gráfica 25. Gráfica del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los no especialistas.	294
Gráfica 26. Histograma del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los especialistas.	295
Gráfica 27. Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los especialistas.	296
Gráfica 28. Grafica de barras de Escuchar.	298
Gráfica 29. Histograma de Escuchar.	298

Gráfica 30. Gráfica de barras de Hablar.....	299
Gráfica 31. Histograma de Hablar.....	300
Gráfica 32. Gráfica de barras de Dialogar.....	301
Gráfica 33. Histograma de Dialogar.....	302
Gráfica 34. Diagrama de barras de Escribir.....	303
Gráfica 35. Histograma de Escribir.....	304
Gráfica 36. Diagrama de barras de Leer.....	305
Gráfica 37. Histograma de Leer.....	305
Gráfica 38. Distribución de calificación media según la variable independiente edad comparada con la media global del PEL (línea roja).....	308
Gráfica 39. Distribución de calificación más frecuente según la variable independiente Edad comparada con la media global del PEL (línea roja).....	309
Gráfica 40. Distribución calificación media según la variable independiente sexo comparada con la media global del PEL (línea roja).....	312
Gráfica 41. Distribución calificación más frecuente según la variable independiente sexo y comparada con la media global del PEL (línea roja).....	312
Gráfica 42. Distribución Calificación media del PEL por la variable independiente especialidad y comparada con la media global del PEL (línea roja).....	314
Gráfica 43. Distribución Calificación global del PEL por la variable independiente especialidad más frecuente y comparada con la media global del PEL (línea roja).....	314
Gráfica 44. Distribución calificación media del PEL por la variable independiente primera opción y comparada con la media global del PEL (línea roja).....	316
Gráfica 45. Distribución Calificación global del PEL por variable independiente primera opción más frecuente y comparada con la media global del PEL (línea roja).....	316
Gráfica 46. Distribución calificación media del PEL por años de estudio por intervalos y comparada con la media global del PEL (línea roja).....	319
Gráfica 47. Distribución calificación más frecuente del PEL por años de estudio por intervalos y comparada con la media global del PEL (línea roja).....	320
Gráfica 48. Distribución Calificación media del PEL por la variable independiente asistencia a clases en horario extraescolar y comparada con la media global del PEL (línea roja).....	322
Gráfica 49. Distribución calificación más frecuente del PEL por la variable independiente asistencia a clases en horario extraescolar y comparada con la media global del PEL (línea roja).....	323
Gráfica 50. Distribución Calificación más frecuente del PEL por la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras.....	324
Gráfica 51. Distribución Calificación más frecuente del PEL por la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras y comparada con la media global del PEL (línea roja).....	324
Gráfica 52. Histograma de la nota global del FCE del total de la muestra.....	329
Gráfica 53. Histograma de la nota global del FCE de los especialistas.....	331
Gráfica 54. Histograma de la Nota global del FCE de los no especialistas.....	334
Gráfica 55. Gráfica de la Expresión Oral o <i>Speaking</i>	336
Gráfica 56. Histograma Expresión Oral o <i>Speaking</i>	337
Gráfica 57. Comprensión Oral o <i>Speaking</i>	340
Gráfica 58. Histograma de la Comprensión Oral o <i>Speaking</i>	340
Gráfica 59. Comprensión Escrita o <i>Reading</i>	343
Gráfica 60. Histograma Comprensión Escrita o <i>Reading</i>	343
Gráfica 61. Gráfica de la Expresión Escrita o <i>Writing</i>	345

Gráfica 62. Histograma de la Expresión Escrita o <i>Writing</i>	346
Gráfica 63. Gráfica del Uso de las Estructuras Gramaticales y Vocabulario o <i>Use of English</i>	348
Gráfica 64. Histograma Uso de las Estructuras Gramaticales y Vocabulario o <i>Use of English</i>	348
Gráfica 65. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente edad. La línea roja indica la calificación global del FCE.	351
Gráfica 66. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente especialidad de Magisterio que cursan actualmente. La línea roja indica la calificación global del FCE.	355
Gráfica 67. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente especialidad actual es la primera opción. La línea roja indica la calificación global del FCE	357
Gráfica 68. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente años de estudio de la lengua inglesa.	359
Gráfica 69. Gráfica de la distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente Asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado.	361
Gráfica 70. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés.	362

INTRODUCCIÓN

La publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) han supuesto un hito en lo concerniente a la didáctica de las lenguas extranjeras. En el poco tiempo que ha transcurrido desde su aparición han originado cambios radicales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y su uso se ha extendido por toda Europa de manera muy exitosa y rápida. La clave de este éxito quizás se halla en la propia naturaleza de los mismos. El MCERL es un documento descriptivo y flexible, pretende aconsejar no imponer. En él se resume la evolución de la didáctica de las lenguas en los últimos 30 años, ofreciendo una visión holística e integradora de la misma. Por esta razón en su subtítulo se incluyen los tres pilares sobre los que descansa: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Estos tres aspectos son interdependientes, por lo que esta última es considerada también como una parte más de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en el complemento necesario de los otros dos.

Por su parte el PEL puede ser considerado como la puesta en práctica del MCERL. Además de compartir bastantes elementos comunes como, por ejemplo, las escalas de descripción de niveles y los cuadros de autoevaluación, también comparten objetivos como la concienciación y la reflexión sobre el aprendizaje. El primero está dirigido sobre todo a los aprendices y usuarios de las lenguas, y el segundo a los profesionales de la enseñanza de idiomas y otras personas con responsabilidad.

Así pues, y dada la posibilidad de utilizar estos dos elementos, las escalas de descripción de niveles con base empírica y los cuadros de autoevaluación relacionados con dichas escalas que se encuentran en el MCERL y en el PEL, nos hemos planteado la realización de una investigación sobre la evaluación y la autoevaluación de la competencia comunicativa en lengua inglesa de los estudiantes¹ de Magisterio de la Facultad de Educación y

¹ A lo largo de esta investigación utilizaremos el genérico para referirnos a ambos sexos con el fin de agilizar la lectura de la misma.

Humanidades de Ceuta. En dicha investigación pretendemos comprobar la precisión en la autoevaluación de dichos estudiantes.

El primero de los objetivos es determinar el nivel de competencia comunicativa con respecto a la escala de niveles del MCERL de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de las especialidades de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Maestro de Educación Musical, Maestro de Educación Física y Maestro de lengua Extranjera - Inglés. Esto nos va a permitir conocer su nivel al comienzo de sus estudios universitarios y cotejar nuestros resultados con los obtenidos en una investigación similar sobre los niveles de competencia lingüística de estudiantes de Magisterio de la Facultad de Educación de Granada y Melilla (Jiménez Jiménez, 2004).

El segundo de los objetivos es determinar el grado de precisión en la autoevaluación en lengua inglesa de estudiantes de Magisterio, tanto especialistas como no especialistas. Este objetivo está relacionado con las reformas que se avecinan en la educación superior. Éstas demandan la aplicación de nuevas metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las cuales los estudiantes se conviertan en el centro de los mismos. Estos nuevos enfoques metodológicos han de alcanzar no sólo a la instrucción sino también a la evaluación, ya que ésta es una parte más de aquella. Para que esto sea realmente así, los nuevos métodos de evaluación han de permitir que el estudiante sea copartícipe en la misma. Estos nuevos métodos incluyen, entre otros: la autoevaluación, los diarios, la evaluación por compañeros, los portafolios...etc. Sin embargo, para que estos métodos sean adoptados por profesores y estudiantes tienen que tener dos características fundamentales propias de cualquier instrumento de evaluación: validez y fiabilidad. En consecuencia, han de realizarse estudios que demuestren la precisión de estos métodos.

En nuestra investigación pretendemos comprobar si es posible realizar una autoevaluación precisa de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Así pues, además de intentar determinar el nivel de competencia comunicativa en lengua extranjera de los estudiantes mediante una prueba

estandarizada, nos planteamos igualmente la posibilidad realizar una prueba de autoevaluación y comparar los resultados entre ambos tipos de evaluación. Consideramos que un estudio de tipo correlacional es el más conveniente para lograr nuestros objetivos que no son otros que comparar las pruebas realizadas por los profesores.

Como ya hemos mencionado anteriormente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) nos brindaban una doble oportunidad: de una parte, del PEL podremos extraer el cuestionario de autoevaluación y utilizarlo como prueba subjetiva; de otra, el MCERL nos proporciona la escala de niveles con la que determinar los grados de competencia comunicativa. El First Certificate in English (FCE) de *University of Cambridge Local Examinations Syndicate* (UCLES) que usaremos como prueba objetiva, tiene correspondencias con los niveles del MCERL. Así pues, nos encontramos con la posibilidad de llevar a cabo un estudio correlacional de los resultados de la evaluación objetiva y subjetiva en el que los dos instrumentos de medición de la competencia comunicativa, el FCE y el PEL, tienen correspondencias con la misma escala de niveles, es decir, la escala de niveles del MCERL.

El tercero de los objetivos planteados es la reflexión sobre la utilización de la autoevaluación como herramienta de evaluación y de enseñanza-aprendizaje. Estimamos que de los resultados obtenidos en este estudio pueden extraerse conclusiones que pueden favorecer la difusión del MCERL y del PEL en la educación superior, lo que al mismo tiempo puede ser muy beneficioso en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto de la formación del profesorado. Si partimos de la base de que el PEL es un proyecto que puede considerarse como la aplicación práctica y una consecuencia lógica del MCERL, consideramos que los estudiantes de Magisterio de la especialidad de lenguas extranjeras deberían conocer y estar familiarizados con estos dos documentos, dados los beneficios que su uso puede aportar. Como estudiantes que son, el PEL, junto con la autoevaluación, son potentes herramientas de promoción, motivación y concienciación del aprendizaje de lenguas extranjeras. Como futuros profesores, el PEL ofrece

una amplia variedad de enfoques y actividades para poner en práctica los contenidos del MCERL y fomentar el plurilingüismo y la pluriculturalidad.

Una vez planteados los objetivos procedemos a explicar de forma somera las dos partes de la que consta esta investigación: la primera parte, en la que encontramos el marco teórico, capítulos primero y segundo, y la segunda parte, la investigación propiamente dicha, el resto de los capítulos.

En el primer capítulo, Competencia Comunicativa, al ser ésta una investigación sobre evaluación, lo primero que haremos es exponer las diferentes concepciones del término competencia comunicativa. Para ello haremos un repaso por las teorías más habitualmente aceptadas para definir dicho constructo. Considerando que no existe un único método de clasificación de dichas teorías, hemos creído interesante agruparlas en función de la perspectiva que reflejan.

En el segundo capítulo, Evaluación, estudiaremos la evaluación desde el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras. Procederemos a definir diferentes conceptos relacionados con la evaluación, estudiaremos sus características y las distintas clasificaciones que de ella se han realizado. Seguidamente, analizaremos los métodos alternativos de evaluación y prestaremos especial atención a la autoevaluación, a los portafolios y al Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), por ser éste el instrumento de evaluación subjetiva escogido en esta investigación.

En el tercer capítulo, Diseño de la Investigación, expondremos las características metodológicas de este estudio que, entre otras, se caracteriza por ser descriptivo, cuantitativo y correlacional. Asimismo, expondremos los objetivos, a los que ya hemos hecho referencia, y las preguntas de la investigación, las cuales están relacionadas con el nivel de competencia comunicativa en lengua inglesa de los estudiantes de Magisterio, la existencia de posibles correlaciones entre la evaluación objetiva y la subjetiva y los factores que pueden facilitar la precisión de la autoevaluación. Seguidamente, describiremos los instrumentos que hemos escogido para llevar a cabo esta investigación: un cuestionario del estudiante, elaborado por nosotros mismos;

el instrumento de evaluación objetiva, el First Certificate in English (FCE) de UCLES; y, por último, el instrumento de evaluación subjetiva, el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

En el cuarto capítulo, Análisis e Interpretación de los Datos, éstos, en primer lugar, serán analizados estadísticamente utilizando el paquete estadístico SPSS. Presentaremos los resultados agrupados en cuatro bloques: en el primero los resultados de las variables independientes. En el segundo, los resultados de la autoevaluación. En el tercero, los resultados de la evaluación objetiva. Por último, los resultados de las correlaciones de ambos tipos de evaluación. A continuación, llevaremos a cabo la interpretación de los resultados para poder dar respuesta a las preguntas de nuestra investigación.

En el último capítulo, Implicaciones Didácticas y Futuras Investigaciones, expondremos, basándonos en los resultados obtenidos, cuales son, a nuestro juicio, las implicaciones didácticas que pueden extraerse de este estudio. Este aspecto es muy importante para nosotros dado el contexto en el que se enmarca esta investigación, esto es, la enseñanza de lenguas extranjeras en la formación del profesorado. Finalmente, plantearemos futuras líneas de investigación que puedan derivarse de los resultados obtenidos en este trabajo.

Planteadas pues las líneas maestras, iniciamos esta tesis doctoral con el marco teórico de la misma que comprende los capítulos primero y segundo.

2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

5.1 Introducción

El motivo de la inclusión de la definición del concepto de competencia comunicativa en este capítulo viene dado por la necesidad que surge en toda evaluación de establecer un marco teórico que defina de forma precisa qué se pretende evaluar.

Si analizamos los elementos que componen todo proceso de enseñanza-aprendizaje, generalmente se pueden formular tres preguntas:

- Qué aprender: la respuesta se referirá a la habilidad o conocimiento que se pretende adquirir.
- Cómo aprender: aquí se plantean los métodos y los instrumentos de enseñanza-aprendizaje.
- Qué nivel de habilidad o conocimiento se ha adquirido: es decir, el grado de adquisición de esa habilidad o conocimiento en el transcurso o al final del proceso, determinado por un procedimiento de evaluación.

Al ser ésta una investigación sobre evaluación, con todo, parece previsible que nos centremos en el último punto exclusivamente: la evaluación. No obstante, y como afirma Bachman (1990: 81), toda evaluación se basa en dos pilares fundamentales: el primero sería la necesidad de definir las habilidades objeto de dicha evaluación, de lo cual nos ocuparemos en este capítulo; y el segundo, describir los instrumentos de observación para, a continuación, proceder a su medición.

Se hace pues imprescindible determinar de forma clara y explícita qué queremos evaluar. Si no sentamos una base concreta y precisa sobre la que construir el resto del proceso, seguramente todo nuestro trabajo será en vano.

Por consiguiente, lo primero que trataremos de hacer en esta investigación es definir la habilidad sobre la que vamos a evaluar a los estudiantes participantes.

Nos gustaría señalar, sin embargo, que una de las particularidades de cualquier estudio relacionado con el conocimiento humano es la gran dificultad que entraña el hecho de definir de forma lo más exacta posible aquellos aspectos que lo componen. Así pues, la primera dificultad surge precisamente del término que vamos a utilizar: competencia comunicativa.

El lenguaje humano, al ser una de las características que más diferencian al hombre de otros seres vivos, ha sido objeto de una gran diversidad de estudios, tanto de disciplinas pertenecientes a las ciencias experimentales como a las humanas o sociales. En lo que a éstas últimas se refiere y, por centrar de alguna forma el objetivo de nuestra investigación, el concepto de competencia comunicativa ha sido objeto de estudio en diferentes disciplinas, como por ejemplo la lingüística, la sociología, la antropología o la psicología, entre otras. Obviamente, este concepto también se ha convertido en la piedra angular de estudios y teorías relacionadas con la adquisición o enseñanza de las lenguas y con la evaluación. Por lo tanto, podríamos afirmar que una de las características básicas del concepto de competencia comunicativa es su marcado carácter interdisciplinar (Cenoz, 1996).

Durante las tres últimas décadas aproximadamente, autores como Hymes (1972), que fue quien lo propuso, Canale y Swain (1980), Canale (1983), van EK (1984), Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), y recientemente el Consejo de Europa en el MCERL (MEC, 2002), entre otros, han aceptado este término para referirse a esa habilidad o conocimiento que comprende el lenguaje humano. Sin embargo, todos ellos han propuesto modelos distintos desde diversas perspectivas para describir y relacionar las diferentes dimensiones que lo integran.

A lo largo de este capítulo intentaremos hacer una exposición de forma cronológica del origen y evolución del concepto. Dada la gran trascendencia del mismo en las disciplinas antes mencionadas, han surgido gran cantidad de propuestas que han intentado definir dicho concepto desde distintos enfoques y por un número muy considerable de investigadores. Es por esto que procuraremos ser someros y prestaremos especial atención a aquellos autores y propuestas que, a nuestro modo de ver, han tenido una mayor relevancia en la evolución de dicho concepto.

Asimismo, procuraremos poner de manifiesto el carácter interdisciplinar al que antes nos hemos referido prestando también especial atención a las distintas perspectivas desde las que ha sido propuesto. Baste simplemente reseñar que estas aportaciones han sido formuladas desde disciplinas tan diversas, como por ejemplo, la lingüística (Chomsky, 1965), la etnografía (Hymes, 1972), las teorías sobre la enseñanza de las lenguas (Canale y Swain, 1980) o la evaluación (Bachman, 1990), entre otras, lo que sin duda alguna pone de manifiesto su gran trascendencia e importancia.

5.2 Perspectiva estructural

El primer autor en acuñar el concepto de *competencia* es Noam Chomsky (1965) al establecer la dicotomía entre competencia y actuación. Sin embargo, su teoría no aflora de forma espontánea ni por casualidad, sino que surge en cierto modo como respuesta al estructuralismo.

A principios del siglo XX, el estructuralismo se desarrolla a ambos lados del Atlántico; en Europa de la mano de Ferdinand de Saussure y en Estados Unidos de Leonard Bloomfield principalmente. Esta nueva corriente se postula como una revolución en el campo de la lingüística, pues, tradicionalmente, los estudios filológicos habían centrado su interés en fenómenos individuales, como por ejemplo, el estudio de la evolución de una palabra o un sonido. El estructuralismo, a diferencia de estos estudios previos, fijará su interés en la estructura de la lengua. En él podemos distinguir tres características: en primer

lugar, el rechazo frontal de la filología- la realidad de la lengua no se halla en los textos escritos sino en la palabra hablada- por lo que la filología se convierte en la lingüística. En segundo lugar, se concibe la lengua como una estructura de estructuras, es decir, a partir de un plano o nivel inferior se pasa a otro superior. En tercer lugar, la lengua posee un marcado carácter social, por lo que el hombre adquiere la lengua en una sociedad y en ella la utiliza (Vez Jeremías, 2000:37).

5.3 Perspectiva creativa o generativa o del sistema – Noam Chomsky

A finales de los años cincuenta surge una nueva corriente en la lingüística: la teoría generativa-transformacional. Ésta más que oponerse radicalmente al estructuralismo lo que propugna es reelaborar uno de los conceptos básicos de sus teorías; a saber, que lo importante no es tanto definir qué se entiende por oración, sino el modo en que ésta es capaz de aportar un significado. El interés de los lingüistas se centra no ya en la descripción o en la catalogación de los patrones oracionales, sino en las reglas capaces de generarlos, es decir, las transformaciones que permiten establecer relaciones entre las distintas estructuras sintácticas. Nace así la lingüística transformacional (Vez Jeremías, 2000:51).

La publicación del libro *Syntactic Structures* (Chomsky, 1957) marca el inicio de esta nueva corriente lingüística. Su interés se centra fundamentalmente en el estudio de la sintaxis ya que, hasta la fecha, los lingüistas estructuralistas habían fijado su atención en los estudios sobre la fonética y la morfología (Stern, 1983:141). Con todo, no será hasta la revisión de su teoría y la publicación de su libro *Aspects of the Theory of Syntax* (Chomsky, 1965), en el que la semántica se convertirá en el foco de atención de sus estudios y en el que el término competencia tomará fuerza a raíz de la distinción hecha por éste entre competencia y actuación (*competence – performance*). A este respecto, conviene recordar que la primera tiene por

objeto el estudio del conocimiento de las reglas gramaticales en una situación ideal, como describe N. Chomsky en la siguiente cita (Chomsky, 1965:3):

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.

Por tanto, la competencia es entendida como la capacidad ilimitada de cada uno de los hablantes para crear nuevas oraciones de la lengua respectiva. Por el contrario, la actuación comprendería el uso real de esa lengua en situaciones concretas (Chomsky, 1965).

De forma más explícita, podríamos apuntar que, para la perspectiva asociada a la gramática generativa y transformacional, el mundo de la teoría se divide en dos partes: la *competencia* lingüística y la *actuación* lingüística. La competencia lingüística se relaciona con el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, esto es, con el conocimiento no consciente o difícil de explicitar pero necesariamente implícito en aquello que el hablante-oyente ideal tiene capacidad de decir. El primer objetivo de esta teoría es proporcionar una descripción explícita de tal conocimiento. Partiendo de dicho conocimiento, podemos producir un conjunto infinito de oraciones y referirnos a la lengua como algo “creativo”, como *energía*, enlazándola con la concepción humboldtiana de la lengua que la consideraba no como *ergón* (producto) sino como *energeia* (fuerza activa). La *actuación* lingüística, por el contrario, se entiende de forma más explícita como interesada en procesos a menudo denominados de codificación y descodificación, esto es, “el conjunto de manifestaciones lingüísticas concretas y reales del hablante” (Černý, 1998:241) y que se encuentra además influenciada por una serie de factores extralingüísticos, como por ejemplo, la capacidad limitada de la memoria o las distracciones del hablante, entre otras, por lo que de ninguna manera se puede considerar la actuación como un reflejo fiel de la competencia.

A pesar de lo novedoso que pudiera parecer este planteamiento, en realidad, podemos encontrar muchas afinidades con la dicotomía lengua (*langue*) y habla (*parole*) establecida por Saussure (1916), ya que tanto aquella como la competencia se refieren al sistema de la lengua adquirido y que es usado por los hablantes de una sociedad. Sin embargo, también podemos evidenciar algunas diferencias significativas. En primer lugar, para Chomsky, la *competencia* se refiere siempre a un hablante particular (Černý, 1998:242). Por el contrario, Saussure (1916) considera la *langue* como el sistema común de la lengua. En segundo lugar, si bien es cierto que Chomsky asocia la competencia (el conocimiento de un hablante oyente de su lengua) y la actuación (el uso real de la lengua en situaciones concretas) con los conceptos de lengua y habla de Saussure, por otra parte considera como taxonómicas todas las corrientes estructuralistas anteriores ya que éstas no tratan de explicar los fenómenos de la lengua; únicamente se limitan a observarlos y a describirlos, puesto que sólo se fijan en la estructura superficial. En contraposición, su teoría, al trabajar con transformaciones, es capaz de dar la descripción semántica de la oración, de llegar al significado semántico de la oración, a la sazón, a la estructura profunda (Černý, 1998: 238). En relación con esta distinción, Hymes (1972:272) ya apuntaba el hecho de que la terminología empleada por Chomsky era superior a la empleada por Saussure, ya que aquella iba más allá de la consideración de la lengua como un simple inventario sistemático de elementos para llegar a renovar la concepción humboldtiana de los procesos subyacentes.

En cuanto a los conceptos de habla y actuación, ambos autores los relacionan con los actos de habla y la realización personal o particular de la lengua o de la competencia, razón por la cual en ambos casos también se les concede sólo un papel secundario. No obstante, Saussure (1916: 37) entiende que lengua y habla son elementos solidarios ya que, por una parte, sin el habla la lengua no sería comprensible ni efectiva; por otra, porque el habla es necesaria para que se establezca la lengua, puesto que históricamente el habla siempre ha precedido a la lengua. De igual manera, Chomsky (1965) asume que la relación entre competencia y actuación es necesaria ya que es precisamente a través de ésta que podemos descubrir la competencia.

Por consiguiente, y la vista de lo expuesto anteriormente, podemos observar que la teoría formulada por Chomsky tiene como objeto de estudio la competencia y la formulación de una teoría lingüística centrada principalmente en las reglas gramaticales y en las oraciones, esto es, en el conocimiento de la lengua y no en la habilidad para usarla. Hemos de entender dicho conocimiento como el dominio del sistema abstracto de las reglas que permiten elaborar oraciones correctas desde el punto de vista gramatical, referido siempre a un hablante-oyente abstracto, idealizado, impersonal que vive en una sociedad homogénea. En mi opinión, este concepto tuvo en su día una gran importancia en la definición del “hablante nativo ideal” como objeto de estudio, pero hoy día ese modelo está superado con propuestas como las aportadas por autores como Alptekin (2002) o Widdowson (2003), entre otros, y que expondremos en la última parte de este capítulo.

Esta concepción teórica, de marcado carácter formalista, se enmarca en la tradición de la lingüística moderna que ha considerado la estructura de la lengua como objeto principal de estudio y ha considerado su uso como algo secundario. A pesar de no tener una influencia directa en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, la importancia de dicha teoría radica principalmente en el hecho de que puede ser considerada como punto de partida de otras teorías posteriores.

5.4 Perspectiva sociocultural o del hablante - D.H. Hymes

Si la teoría de Chomsky ayudó a difundir y extender el término *competencia*, fue Hymes - un etnógrafo de la comunicación - quien acuñó por primera vez el término de competencia comunicativa.

Influido por la sociolingüística, la pragmática, la etnolingüística y los trabajos de Roman Jakobson sobre el análisis de las funciones del lenguaje (Spolsky, 1988a:138), Hymes propuso su concepto de competencia comunicativa como reacción a las teorías de Chomsky, y es costumbre

presentar la propuesta de Hymes como una mejora con respecto a estas últimas, puesto que abarca aspectos del lenguaje que van más allá de los puramente gramaticales (Widdowson, 1989:129). La principal crítica que hace Hymes de la teoría de la competencia de Chomsky es que, en primer lugar, propone unos objetivos ideales, abstrayéndolos de los rasgos socioculturales; en segundo lugar, la adquisición de la misma se considera también como independiente de éstos rasgos socioculturales; y, finalmente, la actuación tiene como connotación más preeminente la de ser la manifestación imperfecta del sistema subyacente. Para entender la teoría chomskiana es necesario destacar la ausencia de factores socioculturales y la identificación de actuación con imperfección. La imagen que se desprende de esta visión es la de un hablante-oyente ideal que vive aislado del mundo, sin contacto social ninguno y que sólo ocasionalmente interviene en el entorno social (Hymes, 1972:272).

Por el contrario, Hymes asume que la competencia de un usuario en una lengua conlleva una serie de capacidades y juicios de valor relacionados con los factores socioculturales. Por tal razón, cuando un niño aprende una lengua, no sólo distingue lo que es gramatical, sino también lo que es apropiado. Este niño no sólo aprende qué decir sino también cómo, dónde, cuándo o a quién decirselo. Es capaz de adquirir una serie de repertorios de actos de habla, de tomar parte en los mismos y evaluar sus logros por medio de otros. En conclusión, dicha competencia se enriquece con las necesidades y la experiencia social.

Hymes propuso entonces una nueva definición de competencia lingüística más amplia que la sugerida originalmente por Chomsky. Propone el término *competencia comunicativa* para incluir “las reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles” (Hymes, 1972:278) con el fin de integrar la teoría lingüística con la teoría de la comunicación y la teoría de la cultura. Esta concepción de la competencia comunicativa, que incluye tanto el conocimiento como la habilidad del hablante / oyente, se divide en cuatro sectores (Hymes, 1972:281 y 284-6):

- Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*, esto es, si dentro de un sistema formal resulta posible, es gramatical, cultural o comunicativo.
- Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación. Esta segunda pregunta define parte de lo que queda incluido en la teoría de la lingüística bajo el encabezamiento de la actuación y aceptabilidad.
- Si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa.
- Si (y en qué grado) se *da* en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva. Es decir, la aplicación del principio medieval de “*factum valet*”, es decir, una acción prohibida por las reglas, se ha de considerar correcta si, sin embargo, ocurre.

Dentro de este marco de referencia, podemos apreciar que Hymes le da un giro radical al estudio del concepto de competencia comunicativa, pues parte del punto de vista del hablante y no del sistema comunicativo (Hymes, 1972:282, citado en Hornberger, 1989: 217). Propone entonces que el acto de habla ha de sustituir al código como objeto de estudio de la lingüística. La *competencia comunicativa* describe el conocimiento y la habilidad de los individuos para el uso adecuado de la lengua en los acontecimientos comunicativos en los que se deben encontrar a sí mismos en cualquier comunidad de hablantes (Hornberger, 1989:218).

Sin embargo, a pesar de las diferencias existentes entre ambos y del hecho de que el concepto de competencia comunicativa que aparece en Hymes surge como reacción al de Chomsky, se hace necesario puntualizar que ambos conceptos no están exactamente en la misma línea. Chomsky acepta la existencia de las reglas de uso, pero no muestra interés por el uso del lenguaje. Para Chomsky (1980:90, citado en Widdowson, 1989:129) “language is a derivative and perhaps not a very interesting concept”

La cuestión radica entonces en el hecho de que para Hymes la lingüística trata del lenguaje en su totalidad mientras que para Chomsky el foco de interés de la lingüística es fundamentalmente la gramática. Así pues, la noción de competencia de Chomsky no tiene nada que ver con la realización del comportamiento lingüístico, ya sea de carácter comunicativo o de otro tipo, por lo que, en consecuencia, su teoría no encaja en el marco teórico de Hymes.

Para Chomsky, la competencia es el conocimiento de algo más abstracto que el lenguaje, es el conocimiento de un sistema de reglas, de parámetros y configuraciones mentales para las que el lenguaje sirve de evidencia. Considera el conocimiento gramatical como un *estado mental* por debajo del nivel de la lengua. No es una habilidad para hacer nada, ni siquiera para formar o entender oraciones pues el conocimiento puede existir sin que sea accesible. Por otro lado, para Hymes, la *competencia* es la habilidad para hacer algo, para, en definitiva, usar la lengua; el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta. Por tanto, y para aclarar los términos, para Chomsky la competencia es *conocimiento* y para Hymes es *conocimiento y habilidad* (Widdowson, 1989:129).

Por lo tanto, la diferencia entre competencia lingüística, el conocimiento de determinadas reglas y la competencia comunicativa no es únicamente una diferencia cuantitativa, sino también cualitativa. Para Hymes, esta última, además de conocimiento de las reglas, incluye también la habilidad o la destreza para usar tal conocimiento respecto al contexto en el que es emitido.

5.5 Perspectiva de la didáctica de las lenguas

Cooper, Pride, Campbell y Wales, Habermas o Jakobovits, entre otros, sostenían que el concepto de competencia comunicativa debía incluir otras consideraciones además de las propiamente lingüísticas. A pesar de que los autores antes mencionados poseen también sus propias especificidades, en términos generales las variaciones con respecto a la propuesta de Hymes son relativamente pequeñas (Pérez Cañado, 2004:14).

Así, por ejemplo, Cooper (1968) considera que los componentes de la competencia comunicativa son sólo dos: los parámetros sociolingüísticos y los gramaticales. Por su parte, Pride (1970:287) aboga por la necesidad de incluir los factores sociales junto con los gramaticales, mientras que Campbell y Wales (1970) aceptan la dicotomía competencia y actuación de Chomsky pero, al igual que Hymes, rechazan excluir de dicha dicotomía los factores socioculturales y contextuales. Igualmente, Habermas (1970) también acepta la propuesta de Chomsky, pero puntualiza que cualquier hablante, para participar en una conversación habitual, necesita disponer tanto un cierto grado de competencia lingüística como de competencia comunicativa. Del mismo modo, Jakobovits (1970) coincide en el rechazo de la visión restrictiva del concepto propuesto por Chomsky. Ahora bien, se aleja de los autores anteriores en el hecho de que su propuesta excluye el conocimiento de la gramática como uno de los factores que componen la competencia comunicativa (Pèrez Cañado 2004).

A tenor de esta última propuesta, se produjo a lo largo de los años 70 un gran debate entorno a la exclusión o inclusión de la competencia lingüística o gramatical (entendiendo ésta como el conjunto de reglas de la gramática) en la definición de competencia comunicativa. Dentro de los partidarios de su exclusión encontraríamos a Allen (1978), Jakobovits (1970), Palmer (1978), Paulston (1974) y Widdowson (1971). Por otro lado, entre los partidarios de su inclusión figurarían Campbell y Wales (1970), Connors *et al.* (1978), Cooper (1968), Hymes (1972), Morrow (1977), y Savignon (1972) entre otros. Munby (1978) también apoya las tesis de estos últimos y señala para ello que si la competencia gramatical fuera excluida se podría llegar a dos conclusiones erróneas: en primer lugar, que la competencia comunicativa y la gramatical habrían de ser enseñadas de forma diferenciada y, en segundo lugar, que podría entenderse que la competencia gramatical no es un componente esencial de la competencia comunicativa. Para concluir, sería oportuno añadir que de la misma forma que Hymes (1972) afirmaba que las reglas de la gramática eran inútiles sin las reglas de uso de la lengua, éstas resultarían del todo inútiles sin las reglas gramaticales (Canale y Swain, 1980:5).

El modelo de Canale Swain (1980) y Canale (1983)

Desde que fuera introducido por Hymes, el término competencia comunicativa había pasado a tener significados e implicaciones bastante diversas. Esta falta de acuerdo sobre la aplicación, conceptualización e investigación del concepto en el campo de la pedagogía comunicativa del lenguaje motivó que Canale y Swain (1980) publicaran su estudio "*Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*". Este estudio tiene como principal objetivo clarificar el concepto de competencia comunicativa, especialmente en el campo del aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras (más concretamente, fue diseñado para la elaboración de programas curriculares de lengua extranjera) intentando aportar una definición de las dimensiones de la competencia comunicativa que fuera más allá de la competencia gramatical.

The examination of the theoretical bases has led us to question some of the existing principles, and in turn to develop a somewhat modified set of principles which is consistent with a more comprehensive theoretical framework for the consideration of communicative competence. These principles serve as a set of guidelines in terms of which communicative approaches to second language teaching methodologies and assessment instruments may be organized and developed (Canale y Swain, 1980: 1).

Su interés tenía como origen la necesidad de medir los progresos de los alumnos de francés ya que las pruebas basadas exclusivamente en la gramática no parecían del todo apropiadas para los programas de inmersión comunicativa. Fue por esta razón que en su modelo incluyeron la competencia lingüística dentro de la competencia comunicativa, para poner de manifiesto su indivisibilidad, ya que las reglas de la gramática carecen de significado sin las reglas de uso (Spolsky, 1989a:139).

Su investigación está dividida en cuatro partes: primera, antecedentes de los enfoques comunicativos y distinción de las nociones competencia

comunicativa y de actuación; segunda, revisión de las distintas teorías sobre la competencia comunicativa; tercera, propuesta de un nuevo marco teórico para este concepto que sea a la vez explícito, adecuado y justificable; y, finalmente, sus implicaciones y elaboración de propuestas para futuras investigaciones en el campo de la enseñanza y evaluación de segundas lenguas.

En la primera parte de su estudio, y como paso previo al análisis de las distintas teorías que se habían elaborado hasta la fecha sobre la competencia comunicativa, realizan algunas consideraciones con respecto a una serie de nociones, conceptos y el alcance de los mismos, pues uno de sus objetivos principales consistía precisamente en aclarar qué se entiende por competencia comunicativa y qué abarca. En primer lugar, se muestran de acuerdo con la diferenciación entre *competencia* y *actuación* hecha por Chomsky. Desde esta perspectiva, una teoría de la competencia comunicativa equivaldría a una teoría de la gramática referida, fundamentalmente, a las reglas lingüísticas que sirven para generar y describir la gramaticalidad de las oraciones de una lengua. De igual modo, una teoría de la actuación centraría su atención en la aceptabilidad de las oraciones, en la percepción y en la producción del habla (Canale y Swain 1980:3)

Asimismo, comparten con Hymes (1972) y con Campbell y Wales (1970) una noción más amplia de la competencia comunicativa que incluye no sólo la competencia gramatical o conocimiento de las reglas de la gramática, sino también la competencia contextual o sociocultural, a saber, el conocimiento de las reglas de uso. Por dicha razón, asumen también la distinción entre competencia comunicativa y competencia de actuación (Canale y Swain 1980:4). Por el contrario, se distancian de Hymes al rechazar la inclusión del término *habilidad de uso* dentro de la noción de competencia comunicativa.

En su trabajo adoptan el término *competencia comunicativa* para referirse a “the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence or knowledge of the rules of language use” (Canale y Swain 1980:6). Abogan además por la distinción entre competencia comunicativa y competencia de

actuación (realización de ambas competencias y su interacción en la producción real y comprensión de los enunciados). La razón que esgrimen para mantener estas distinciones es que resultan esenciales para los fines de la enseñanza y evaluación de las lenguas, ya que los planes de estudio de los enfoques comunicativos han de integrar tanto los aspectos de la competencia gramatical como los de la competencia sociolingüística. Además, los métodos de enseñanza y los instrumentos de evaluación deben estar diseñados para incluir la competencia comunicativa y la actuación, esto es, la demostración del conocimiento de la lengua en situaciones reales de comunicación y con propósitos comunicativos auténticos (Canale y Swain 1980:6).

Una vez establecido qué es lo que incluye mínimamente la noción de competencia comunicativa (la competencia gramatical y la sociolingüística), plantean tres consideraciones: la primera es que tanto la competencia comunicativa como la de actuación son subcomponentes, a su vez, de un ente de mayor amplitud: la competencia y la actuación de la lengua respectivamente; segundo, la noción de habilidad de uso no está incluida en la de competencia comunicativa; y, por último, los factores psicolingüísticos, como por ejemplo la memoria, deben ser tratados como aspectos de la competencia de la actuación y no de la comunicación.

Hechas estas consideraciones, en la segunda parte de su investigación comienzan haciendo una revisión de las distintas teorías que se habían elaborado hasta la fecha sobre la competencia comunicativa, para acto seguido, clasificarlas en tres tipos:

- Teorías de habilidades básicas de comunicación (enfocadas hacia las habilidades mínimas de comunicación oral necesarias para comunicarse en una lengua extranjera, como por ejemplo Savignon (1972), Schultz (1977) y Van Ek (1976), entre otros). Estas teorías están diseñadas básicamente para programas de enseñanza de lenguas. Su característica principal es la de describir los niveles mínimos que permiten satisfacer las necesidades de comunicación básicas de los alumnos de lenguas extranjeras. Aunque no siempre quede claro qué

habilidades se incluyen en estas teorías, se pone gran énfasis en las funciones de la lengua o funciones comunicativas, mientras que las reglas del lenguaje son relegadas a un segundo plano (Canale y Swain 1980:9). Sin embargo, Canale y Swain (1980) no se muestran del todo de acuerdo con estas teorías ya que, aun admitiendo que los aspectos comunicativos han de prevalecer sobre la precisión gramatical, consideran que estos últimos son necesarios e indispensables para la adquisición de la competencia comunicativa, especialmente en las etapas iniciales del aprendizaje de una segunda lengua. Por ello proponen que se realice una combinación de énfasis tanto en la precisión gramatical como en la comunicación significativa (Canale y Swain 1980:14).

- Perspectivas sociolingüistas sobre la competencia comunicativa (centradas en la relación entre el lenguaje y el contexto social en el que se produce), cuyos representantes más destacados son Dell Hymes y M.A.K. Halliday. Los trabajos llevados a cabo en estos campos son de naturaleza más teórica y analítica. Respecto al primero, Canale y Swain (1980) comparten por una parte el rechazo de la noción de competencia de Chomsky (1965), que equivale a la competencia gramatical exclusivamente, y por otra, la necesidad de incluir los aspectos sociolingüísticos en la noción de competencia comunicativa por ser considerados cruciales sea en el campo de la enseñanza sea en el de la evaluación de lenguas extranjeras. En contraposición, discrepan en que consideran innecesaria la inclusión de la competencia psicolingüística (el segundo sector de Hymes (1972), lo *factible*) dada su irrelevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Aún así, se muestran de acuerdo con él en la inclusión de las reglas de probabilidad de ocurrencia (el cuarto sector de Hymes, *se da*), las cuales son, a su modo de ver, uno de los aspectos fundamentales del uso de la lengua y que ha sido ignorado en casi todos los demás modelos de competencia (Canale y Swain, 1980:16-17). En cuanto a Halliday (1973, 1978), coinciden con él en que ciertamente se produce una interacción entre las opciones gramaticales y las semánticas, pero discrepan cuando éste

sostiene que las opciones semánticas son la realización de las opciones de comportamiento social, primero porque aquéllas están constreñidas por algunos aspectos del conocimiento humano y, segundo, porque no se debe dar preeminencia a las opciones de comportamiento social sobre las opciones semánticas a la hora de describir lo que se quiere decir en una lengua (Canale y Swain 1980:19).

- Por último, teorías integradoras de la competencia comunicativa, aquéllas que son capaces de sintetizar el conocimiento de los principios gramaticales básicos, el conocimiento de cómo el lenguaje ha de ser usado en los distintos contextos sociales para realizar las funciones comunicativa y, por último, el conocimiento de cómo pueden ser combinados los enunciados y las funciones del lenguaje de acuerdo con los principios del discurso (Canale y Swain 1980:20). Según lo anterior, consideran que la teoría más integradora es la propuesta por Munby (1978) aunque también destacan a otros autores como por ejemplo Allen (1978), Allen y Widdowson (1975), Candlin (1978), Morrow (1977), Stern (1978), Widdowson (1975, 1978) y Wilkins (1976). A su modo de ver, el principal problema de algunas de estas teorías comunicativas es que en ellas se produce un exceso de énfasis del papel desempeñado por las funciones comunicativas y las opciones de comportamiento social a la hora de seleccionar las formas gramaticales en detrimento de otros factores, como la complejidad gramatical y la transparencia. Como consecuencia de ello, el principal problema que se plantea en este tipo de distribución de énfasis es que puede ocurrir que en las etapas iniciales del aprendizaje de una segunda lengua las formas gramaticales que han de ser aprendidas no sean presentadas de forma eficaz. A fin de solucionar este problema, proponen que ciertos factores, como por ejemplo la complejidad gramatical, sean tenidos en cuenta a la hora de especificar tanto las formas gramaticales como las funciones comunicativas referidas a las necesidades sociolingüísticas de los alumnos de segundas lenguas (Canale y Swain 1980:24).

Una vez hecho este análisis, proceden a poner de manifiesto las carencias que estas teorías presentan: falta de atención a las estrategias de comunicación (cómo hacer frente a una situación comunicativa real y cómo mantener el canal comunicativo abierto); ausencia de criterios amplios de secuenciación de los conceptos semánticos, de las formas gramaticales y de las funciones comunicativas; y, por último, falta de criterios válidos de evaluación y de adquisición de distintos niveles con respecto a una teoría sobre la competencia comunicativa (Canale y Swain 1980:25).

A renglón seguido, en la tercera parte, proponen su propio marco teórico a fin de subsanar tales carencias, aunque, como paso previo a la exposición del mismo, presentan una serie de principios pedagógicos para la enseñanza de segundas lenguas basadas en el enfoque comunicativo:

- La competencia comunicativa se compone de: competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación, a las que denominarán competencia estratégica.
- El enfoque comunicativo ha de responder a las necesidades comunicativas del alumno, éstas deben ser especificadas con respecto a las competencias anteriormente mencionadas. Estas necesidades comunicativas han de ser genuinas y producirse en situaciones reales de comunicación.
- En las primeras etapas de la enseñanza de las segundas lenguas es aconsejable hacer un uso adecuado de aquellos aspectos de la competencia comunicativa que el alumno ha desarrollado en su lengua materna.
- El objetivo primario de un programa de lengua extranjera consiste en dotar al alumno de la información, la práctica y la experiencia necesarias para satisfacer sus necesidades comunicativas en la lengua extranjera (Canale y Swain 1980:27-28).

Junto a estos principios pedagógicos, asumen una serie de principios con respecto a la naturaleza de la comunicación que pueden ser de gran ayuda para comprender su modelo. Así, y siguiendo a Morrow (1977), la

comunicación se basa en la interacción personal y sociocultural. Coinciden con Candlin (1978) en que la relación entre la proposición (el significado literal de un enunciado) y el significado social varía según los distintos contextos socioculturales y del discurso; y que la comunicación implica una continua evaluación y negociación de los significados. Con Palmer (1978) coinciden en que la comunicación supone una reducción de la incertidumbre por parte de los interlocutores. Finalmente, consideran que la comunicación comprende tanto el lenguaje verbal como el no verbal, el modo oral y el escrito, las habilidades de producción y las de comprensión, (Canale y Swain 1980:29).

Canale y Swain (1980) propusieron un marco teórico de tres componentes con los que poder describir la competencia comunicativa: la competencia *gramatical*, la competencia *sociolingüística* y las estrategias de comunicación, a las que denominarán competencia *estratégica*. Después, Canale (1983) añadió una más: la competencia *discursiva*.

- 1- La competencia *gramatical* incluye el conocimiento de los elementos léxicos, las reglas de morfología, la sintaxis, la semántica a nivel de gramática de la oración y fonología. Está relacionada con el conocimiento y la habilidad para expresar de forma adecuada el significado literal de los enunciados. Además, sostienen que hasta la fecha no existía ninguna teoría gramatical que haya de ser seleccionada sobre las otras a la hora de describir la competencia gramatical ni que sea relevante para la pedagogía de las segundas lenguas. Sin embargo, ésta, la competencia gramatical, ha de ser un asunto de gran interés para cualquier programa de segundas lenguas que incluya entre sus objetivos proporcionar a los alumnos de segundas lenguas el conocimiento necesario para expresar de forma exacta el significado literal de los enunciados.

- 2- La competencia *sociolingüística*, que incluye tanto el conocimiento de las normas socioculturales de uso como las normas del discurso. Las primeras tienen como objeto mostrar hasta qué punto un enunciado o una función comunicativa es apropiada en un contexto sociocultural

determinado. Las segundas nos indican hasta qué extremo es apropiada la actitud, registro o estilo transmitidos por una forma gramatical en un contexto sociocultural dado. Así, y hasta que no se desarrolle un marco teórico más apropiado, estas reglas han de ser entendidas en los términos de cohesión (conectores gramaticales) y coherencia (combinación apropiada de funciones comunicativas) propuestos por Halliday y Hassan (1976) y Widdowson (1978).

- 3- La competencia *estratégica*, está formada por las estrategias de comunicación verbal y no verbal necesarias para compensar dificultades en la actuación o una insuficiente competencia. Estas estrategias son de dos tipos: aquellas que se refieren a la competencia gramatical y las que se refieren a la competencia sociolingüística.

Los aspectos básicos del marco teórico presentado aquí esta relacionado con, en primer lugar, la naturaleza de la comunicación, entendida como el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio de símbolos verbales y no verbales; en segundo lugar, la distinción entre competencia comunicativa y comunicación real; y por último, los principales componentes de la competencia comunicativa.

Más tarde, Canale (1983) revisa y modifica este modelo proponiendo otro con cuatro componentes, diferenciando la competencia *sociolingüística* de la competencia *discursiva*. Según este marco revisado, las áreas de la competencia comunicativa incluyen:

- Competencia *Sociolingüística*, relacionada con las reglas socioculturales de uso y las reglas del discurso. Esta competencia sociolingüística se ocupa de adecuar los enunciados a los factores contextuales en los que se producen: los participantes, los propósitos, la interacción y las normas y convenciones propias de ésta. Dicha adecuación aúna, tanto el significado (funciones, actitudes e ideas) como la forma (verbal y/o no verbal, según el contexto).

- Competencia *Discursiva*, relacionada con la manera en la que se combinan las formas y los significados para lograr un texto trabado ya sea escrito o hablado en diferentes géneros, entendiendo por género el tipo de texto, bien narrativo, argumentativo, un artículo científico o dialogado. La unidad del texto viene dada por la cohesión, que implica la manera en la que las distintas frases están unidas, y la coherencia, que hace referencia a las relaciones que se establecen entre los diferentes significados en un texto (Canale, 1983:7-9).

El modelo propuesto por Canale y Swain (1980) y el revisado por Canale (1983) han tenido una gran influencia en las teorías de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y en el desarrollo de modelos posteriores, como por ejemplo en el modelo de Bachman (1990) o el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995).

El modelo de Savignon

Basándose en el modelo de Canale (1983), Savignon (1983), elabora una propuesta más dinámica, ya que considera que el hecho de que el modelo de éste sirva para describir mínimamente qué componentes están incluidos en la competencia comunicativa (Canale, 1983:12) no es suficiente. Reconoce sin embargo que uno de los méritos que ha conseguido dicho modelo es el de agrupar distintos enfoques de la competencia comunicativa y poner de manifiesto que ésta posee una entidad mayor al incluir la competencia lingüística o gramatical dentro de la misma. No obstante, plantea asimismo la necesidad de complementarlo en cierta manera y sugiere, por ello, que entre los distintos componentes de la competencia comunicativa se producen posibles relaciones e interacciones. La forma en la que éstas se producen, sin embargo, está abierta a la especulación, pues parece que puede depender de la naturaleza y de la amplitud de la experiencia del hablante, tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera. Dichas relaciones e interacciones son representadas mediante una pirámide invertida (Savignon, 2002:8)

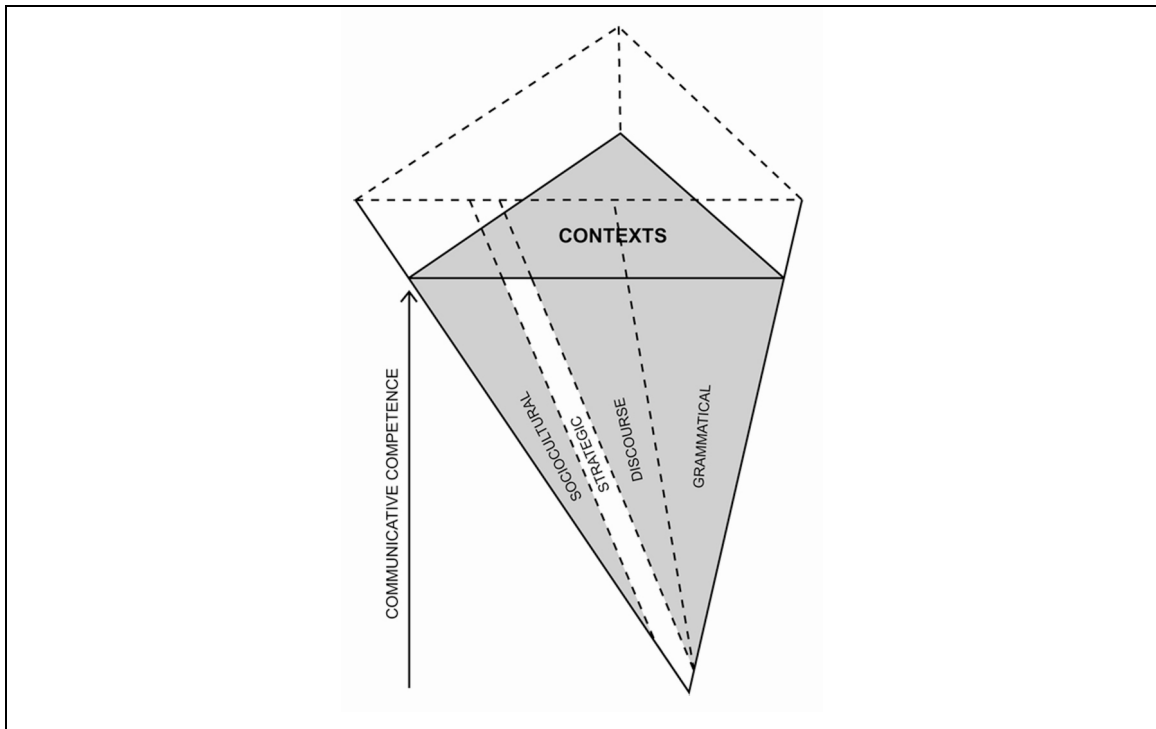


Figura 1. Pirámide de Savignon

Esta figura representa una pirámide invertida en la que se sugieren posibles relaciones entre la competencia *gramatical*, la *sociolingüística*, la *discursiva* y la *estratégica* a medida que el conjunto de la competencia comunicativa se incrementa.

Comenzando desde el vértice de la pirámide invertida y continuando hacia arriba, la base, podemos apreciar cómo los incrementos en las distintas competencias producen un aumento general de la competencia comunicativa total. Esta pirámide sirve igualmente para ilustrar el hecho de que la competencia comunicativa es un ente mayor que engloba la competencia gramatical y que sus distintos componentes se relacionan entre sí, debido a que el aumento en uno de ellos interactúa con los demás para producir un incremento en conjunto de la competencia comunicativa. El diagrama muestra del mismo modo cómo un cierto grado de competencia sociolingüística y estratégica permite alcanzar también un cierto nivel de competencia comunicativa sin necesidad de haber adquirido ni siquiera un mínimo de competencia gramatical. Esto es posible gracias a que las reglas universales

de interacción social, o bien la necesidad o disposición a comunicarnos mediante gestos u otros medios, nos permiten comunicarnos sin el uso del lenguaje verbal, siempre y cuando haya un receptor/interlocutor dispuesto a ello. Así pues, la competencia estratégica está presente en todos los niveles de competencia y disminuye a medida que aumenta el conocimiento de las reglas gramaticales, sociolingüísticas y del discurso (Savignon, 1983:49).

La inclusión de la competencia estratégica en todos los niveles de competencia demuestra primero que, indistintamente del nivel de competencia que se pueda poseer, nunca se posee un conocimiento total de la lengua y, segundo, la habilidad para hacer frente a las posibles limitaciones es un componente omnipresente en la competencia comunicativa. En suma, cualquiera que sea la importancia asignada a cada uno de los distintos componentes indistintamente del nivel de competencia, es fundamental tener siempre en cuenta la naturaleza interactiva de las relaciones que entre ellos se establecen y que la competencia comunicativa no es sólo la mera suma de sus componentes sino algo más (Savignon, 1983:50).

En este sentido y, coincidiendo con Savignon, también se manifiesta Stern (1983) quien señala que, dada la complejidad del sistema de reglas de una lengua, resulta prácticamente imposible aceptar que alguien que no sea un hablante nativo pueda adquirir un grado total de competencia comunicativa. De aquí se puede concluir que, por una parte, la competencia comunicativa de un alumno de lengua extranjera ha de ser necesariamente distinta de la que tiene el hablante nativo. Por otra, que, además de la competencia gramatical y la sociolingüística - que son limitadas en un usuario de una segunda lengua - existe una tercera habilidad relacionada con la forma en la que ha de comportarse una persona cuya competencia sociocultural y gramatical es limitada y a la que Canale y Swain (1980) han denominado competencia estratégica. Así, y coincidiendo también en este aspecto con Savignon, Stern (1983:230-1), sostiene que cuanto mayor sea el grado de competencia gramatical y sociolingüística, en consecuencia, se producirá una disminución de la importancia del grado de competencia estratégica.

Confirmación del modelo de Hymes: Hornberger

A diferencia de Savignon, Hornberger (1989) considera que el modelo de Hymes (1972) es más apropiado para el aprendizaje de una segunda lengua extranjera que el propuesto por Canale y Swain (1980) y el revisado por Canale (1983), ya que incluye una serie de aspectos excluidos o pasados por alto en el modelo de estos últimos.

“As I suggested at the outset, Hymes provides, in my opinion, a model which is fully adequate for understanding the acquisition of second language communicative competence. In fact, Hyme’s model, as originally proposed, incorporates not only the four components that Canale and Swain suggested for a theoretical framework which could provide a basis on which “communicative approaches to second language teaching methodologies and assessment instruments may be organized and developed” (1980:1), but also includes aspects which Canale and Swain either exclude or overlook” (Hornberger, 1989:224-5)

Comienza Hornberger apuntando que Canale y Swain (1980:30) ponen gran énfasis en el papel que juegan las funciones comunicativas y el contexto social en la definición de competencia comunicativa de Hymes, identificándolo casi exclusivamente con lo que ellos denominan el componente sociolingüístico, es decir, con el uso apropiado de la lengua en un contexto social. Si bien es cierto que tanto la adecuación, las funciones de la lengua, y las reglas de uso son elementos destacados en su modelo, cabe señalar que no son los únicos. En el primero de los cuatros sectores descritos por Hymes (1972), *si y hasta qué punto algo es formalmente posible*, se incluye todo el sistema lingüístico, desde la fonética y la fonología, pasando por la morfología, la sintaxis, la semántica y, finalmente, la pragmática, por lo que también incluye lo que Canale y Swain definieron como las reglas de cohesión y coherencia. Es más, pasan por alto el hecho de que el modelo de Hymes (1972) incluye la competencia estratégica en el cuarto sector, “lo que *se da en la realidad*”, y que Canale y Swain identifican por separado (Hornberger, 1989:225).

Podríamos resumir diciendo que, además de la inclusión de los cuatro componentes identificados por Canale y Swain (competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica), el modelo de Hymes (1972) toma en consideración algunos aspectos de la competencia comunicativa que quedan excluidos o pasados por alto en el marco de referencia de Canale y Swain, a saber: la *habilidad del uso*, la *dimensión más allá del control del usuario*, la *factibilidad* y la *perspectiva etnográfica del contexto* (Hornberger, 1989:226).

- En cuanto a la primera, la *habilidad del uso*, ésta ha de ser entendida como un estado, es decir, hace referencia al *potencial* del individuo para realizar un acto de habla posible, factible y apropiado, no a la *realización* expresa del mismo (Hornberger, 1989:226). Canale y Swain excluyen la habilidad para el uso de Hymes (1972) de su marco de referencia por no ser práctico en el diseño de programas de enseñanza y por sugerir una cierta deficiencia lingüística (Canale y Swain, 1980:7). Hornberger rechaza esta argumentación señalando que no está plenamente justificado que una potencial deficiencia en el uso acarree como consecuencia una cierta deficiencia lingüística más de lo que supondría una potencial deficiencia en el conocimiento; igualmente, no tiene mucho sentido excluir la motivación, uno de los factores de la habilidad para el uso (Hymes, 1972:283), de un modelo de competencia comunicativa que pretende informar sobre ciertos conceptos de la adquisición de una lengua extranjera.
- En segundo lugar, el sector de Hymes (1972) “*lo que se da en la realidad*” tiene un mayor alcance de lo que abarca la competencia discursiva de Canale y Swain ya que dicho sector incluye, además, aspectos de la competencia del hablante que son inconscientes en gran medida y aquellos otros como las intenciones del hablante o los que se escapan a su control (Hornberger, 1989:226).
- En tercer lugar, Canale y Swain también excluyen el sector de la *factibilidad* de Hymes (1972), puesto que consideran que los aspectos psicológicos han de ser incluidos en la actuación y no en la competencia

comunicativa. Por su parte Hornberger cree que un grado distinto de *factibilidad* puede producir un tipo diferente de competencia comunicativa y, por tanto, un acontecimiento comunicativo distinto (Hornberger, 1989:227).

- Finalmente, Hornberger (1989:227) considera que Hymes (1972) ofrece un enfoque más apropiado de la adecuación y el contexto social que el descrito en el modelo de Canale y Swain. De hecho, aunque estos autores reconocen la importancia del contexto al incluirlo en las reglas socioculturales para el uso del componente sociolingüístico, al mismo tiempo limitan el alcance de la adecuación de dos formas: en primer lugar porque opinan que la exactitud gramatical y la comunicación significativa pueden ser enseñadas sin necesidad de hacer referencia a la adecuación (Canale y Swain, 1980:15) y, en segundo lugar, porque aceptan el hecho de que existen condiciones de adecuación universales. Hornberger (1989:227) cree que la concepción de la adecuación de éstos es muy limitada ya que, por una parte, es precisamente la combinación de la forma (exactitud gramatical), la función (función comunicativa) junto con el contexto social lo que constituye lo que es adecuado; en efecto, el uso adecuado de la lengua implica no sólo conocer las condiciones de adecuación (el contexto) - por ejemplo, para una orden - sino también cómo formular (forma) la orden para lograr la función directiva. No tiene sentido alguno hablar de comunicación significativa entendida ésta como separada de alguna forma de la adecuación. Resultaría entonces contradictorio para la comprensión adecuada del uso de la lengua en el contexto sugerir que, como es posible que existan algunas condiciones de adecuación universales, ésta no necesitaría ser enfatizada en los primeros estadios de la enseñanza. Por consiguiente, si bien es posible que exista un grupo idealizado universal de condiciones de adecuación, el grupo particular para cada contexto debería definirse etnográficamente, por lo que el conjunto de condiciones universales de adecuación, si existiera, podría darse en tantos escenarios culturales /lingüísticos como lenguas existen. En consecuencia, este grupo básico universal no es suficiente para

abarcar toda la gama de posibles acontecimientos comunicativos específicos que pudieran darse en una segunda lengua.

En definitiva, el modelo de Hymes (1972) permite la inclusión no sólo de la gama completa de la competencia lingüística sino también la de otros aspectos de la competencia comunicativa como son la motivación, la memoria, la percepción del hablante, la descripción completa de la adecuación y el contexto y, por último, los factores externos que se escapan del control del hablante. Si bien es cierto que todos estos aspectos no pueden ser enteramente “enseñables”, sin duda alguna, forman parte del modelo de competencia comunicativa, bien sea en el proceso de su adquisición, enseñanza o aprendizaje tanto en la L1 o la L2 (Hornberger ,1989:229).

5.6 Perspectiva de la evaluación - Bachman

El propósito de Bachman (1990) al dar a conocer su concepto de *Habilidad Lingüística Comunicativa* no es otro que el de proporcionar una base amplia para el desarrollo y uso de las pruebas de lengua y para la investigación en evaluación de segundas lenguas. A diferencia de Chomsky (1965) y de Hymes (1972) que están interesados en el término competencia desde la óptica de la lingüística y de la etnografía de la comunicación respectivamente, Bachman (1990) lo hace desde el punto de vista de las teorías de la evaluación.

Su modelo es consecuente con los trabajos sobre *competencia comunicativa* anteriormente elaborados: Hymes (1972), Munby (1978), Canale y Swain (1980), Savignon (1983), Canale (1983) y en los que se reconoce que la habilidad para usar la lengua de forma comunicativa incluye tanto el conocimiento, o competencia en la lengua, como la capacidad para usar o implementar esa competencia

Este modelo o marco de referencia se presenta como una mera guía para mostrar las posibles direcciones en investigación y desarrollo en el campo

de la evaluación del lenguaje. Su objetivo es el de superar las limitaciones de los marcos de referencia anteriores que se usaban para medir el dominio de la lengua y que estaban basados en modelos de destrezas y componentes como los propuestos por Lado (1961) y Carrol (1961, 1968). Estos marcos diferenciaban las destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) de los componentes del conocimiento (gramática, vocabulario, fonología, ortografía); sin embargo, no mostraban cómo se relacionan las destrezas y los conocimientos, de ahí su fracaso para reconocer el contexto total del uso de la lengua. Para alcanzar dicho objetivo, Bachman, en primer lugar, muestra la manera en la que las habilidades y el conocimiento están relacionados; reconoce el contexto total del uso de la lengua (tanto el contexto del discurso como el de la situación); admite también la interacción dinámica entre ese contexto y el discurso mismo y, por último, incluye una visión más amplia de la comunicación que la de servir de mero transmisor de información (Bachman (1990:82-3).

A su marco teórico de referencia lo denomina *Communicative Language Ability* (CLA) o *Habilidad Lingüística Comunicativa* (HLC) y se puede describir como un marco en el que se incluyen tanto el conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar dicha competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado. Dicho marco teórico está formado por tres componentes: competencia de la *lengua*, competencia *estratégica* y *mecanismos psicológicos*.

La competencia de la *lengua* engloba un conjunto de componentes de conocimiento que son usados en la comunicación por medio del lenguaje. La competencia *estratégica* sirve para relacionar la competencia lingüística con el contexto en el que tiene lugar el uso de la lengua y con las estructuras de conocimiento del mundo (conocimiento sociocultural) del usuario de dicha lengua. Por último, los *mecanismos psicológicos* se refieren a los procesos neurológicos y psicológicos involucrados en la ejecución del lenguaje como un fenómeno físico (Bachman, 1990:84).

1. La competencia de la *lengua*, basándose en datos empíricos, está subdividida en dos categorías: la competencia organizativa y la competencia pragmática.

1.1. La primera de ellas, la competencia organizativa, incluye las habilidades que controlan la producción o el reconocimiento de aquellas oraciones que son gramaticalmente correctas, la comprensión de su contenido proposicional y su organización para formar textos. A su vez, dentro de la competencia organizativa podemos distinguir dos subcompetencias: la competencia gramatical y la competencia textual.

1.1.1 Dentro de la primera, la competencia gramatical, se engloban varios aspectos independientes como el conocimiento del vocabulario, la morfología, la sintaxis, la fonología y la grafología. Como podemos apreciar todos ellos coinciden con los que Widdowson (1978) consideraba formaban parte del *language usage* (Bachman, 1990:87).

1.1.2. La segunda subcompetencia, la competencia textual, comprende el conocimiento de las convenciones que se usan para unir enunciados con el objeto de formar un texto, ya sea hablado o escrito, y consistente en una o más frases o enunciados que se estructuran siguiendo unas reglas de cohesión (los modos de marcar explícitamente las relaciones semánticas y las convenciones que controlan el orden de la información conocida y no conocida en el discurso) y de organización retóricas (que incluyen los métodos comunes de desarrollo como la narración, la descripción, o la comparación) (Bachman, 1990:88).

1.2. La segunda competencia de la lengua, la competencia pragmática, trata de las relaciones entre los usuarios de la lengua y el contexto de la comunicación. A su vez, ésta consta de dos subcompetencias: la competencia ilocutiva y la sociolingüística.

1.2.1 La primera, la competencia ilocutiva, se refiere al conocimiento de las convenciones pragmáticas para ejecutar funciones lingüísticas aceptables (Bachman, 1990:90) y se utiliza tanto para expresar como para interpretar la

fuerza ilocutiva del lenguaje, dentro del cual, los actos de habla y las funciones del lenguaje adquieren especial relevancia. Siguiendo a Searle (1969) y a Austin (1962), Bachman distingue cuatro tipos de actos de habla:

- Acto enunciativo, que consiste simplemente en manifestar algo.
- Acto proposicional, que se refiere a algo o expresa un predicado sobre algo.
- Acto ilocutivo, es la función que se realiza cuando se manifiesta algo.
- Acto perlocutivo, o el efecto de un acto ilocutivo dado sobre el oyente.

Dentro de esta misma competencia, Bachman (1990:92-4), en parte sigue la propuesta de Halliday (1973,1976) a la vez que la amplía al distinguir cuatro macrofunciones del lenguaje:

- Función *ideativa*, que expresa el significado en términos de nuestra experiencia del mundo real.
- Función *manipulativa*, cuyo propósito principal es influir en el mundo que nos rodea. En ella podemos identificar:
 1. La función *instrumental*, con la que usamos la lengua para conseguir que se realicen acciones.
 2. La función *regulatoria*, que se usa para controlar o manipular el comportamiento de otras personas.
 3. La función *interactiva*, cuyo uso es crear, mantener o cambiar las relaciones personales.

1. Función *heurística*, relacionada con el uso de lenguaje para ampliar nuestro conocimiento. Se produce normalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de memorización consciente y solución de problemas.
2. Función *imaginativa*, nos permite usar el lenguaje con fines humorísticos o estéticos, donde el valor proviene del uso que se le asigna al propio lenguaje (chistes, metáforas y otros usos figurativos). A pesar del hecho de que aquí han sido tratadas de forma separada, en casi todos los casos estas funciones se dan de forma simultánea, ya que son las conexiones entre dichas funciones las que proporcionan coherencia al discurso (Bachman, 1990:92-4).

1.2.2. La segunda subcompetencia dentro de la competencia pragmática es la sociolingüística, que incluye el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas para realizar funciones lingüísticas de manera adecuada en un contexto dado. En definitiva, esta competencia se refiere a las sensibilidades hacia las convenciones de la lengua o el control de éstas y que está condicionada por las características específicas del contexto en el que se usa dicha lengua. La competencia sociolingüística comprende, pues, cuatro habilidades:

2.1. Sensibilidad hacia las diferencias dialectales o de variantes: las distintas variedades regionales o sociales pueden estar caracterizadas por convenciones diferentes de manera que las adecuaciones de uso dependerán de las diferencias que de ellas pudieran derivarse.

2.2. Sensibilidad hacia las diferencias de registro: estas diferencias se pueden distinguir en términos de tres aspectos del uso del lenguaje en contexto: campo del discurso (materia que se trata), modo del discurso (hablado o escrito) y estilo del discurso (las relaciones entre los participantes / interlocutores).

2.3. Sensibilidad a la naturalidad: se refiere a la capacidad para discernir si un enunciado es, no sólo lingüísticamente correcto, sino también si está expresado de un modo parecido al usado por el hablante nativo.

2.4. Habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado: esta habilidad nos capacita para conocer las convenciones de uso y asignar significados a una serie de imágenes y lenguaje figurado profundamente enraizado en cualquier cultura o comunidad de hablantes.

Podríamos, a modo de resumen, señalar que la competencia de la lengua consta de dos tipos de competencia: la organizativa y la pragmática. La primera incluye los conocimientos necesarios para reconocer si uno o más enunciados son correctos o no desde el punto de vista gramatical, comprender su contenido proposicional y, por último, organizarlos para formar textos orales o escritos. La segunda, la competencia pragmática, incluye los conocimientos, que además de la competencia organizativa, son usados en la realización e interpretación contextualizada de actos ilocutivos socialmente adecuados en el discurso. Estas competencias incluyen también el conocimiento de las funciones lingüísticas, o reglas sociolingüísticas de adecuación, y de referencias culturales y lenguaje figurado (Bachman, 1990:98).

Según la visión de Bachman, los distintos subcomponentes de la competencia de la lengua no pueden ser considerados independientes entre sí. Al contrario, considera que existe interacción entre ellos. Esta visión dinámica e interactiva del uso de la lengua y la comunicación también afecta a las estrategias de comunicación, las cuales constituyen el segundo bloque de su modelo: la competencia estratégica.

2. La competencia estratégica es considerada en el modelo de Bachman (1990) como separada de la competencia de la lengua pues considera a aquélla no como una mera parte más de ésta sino como una habilidad general que capacita al individuo para realizar tanto los aspectos lingüísticos como los no lingüísticos del lenguaje. En este sentido, al

incluir la competencia estratégica dentro del concepto más general de la competencia comunicativa podemos apreciar que no hay una variación significativa con respecto a la propuesta hecha por Canale y Swain (1980).

Donde sin embargo podemos apreciar mayores diferencias es en el hecho de que, si bien estos autores se inclinaban más por la definición interactiva de Tarone (1981, citado en Bachman,1990:98) en la cual la competencia estratégica es descrita como el acuerdo entre dos interlocutores por lograr un entendimiento mutuo, Bachman es más partidario de la visión psicolingüística ofrecida por Faerch y Kasper (1984, citado en Bachman,1990:98-9), quienes rechazan la visión interactiva por poseer ciertas limitaciones, dado que muchas situaciones de comunicación, como la lectura o redacción de textos escritos, se componen de un único interlocutor, por lo que éste no recibe *feedback* alguno. Estos últimos describen un modelo en el cual la fase de planificación y la fase de ejecución están incluidas en la producción hablada. Así las cosas, Bachman considera que se hace necesario ampliar la formulación de este modelo por lo que, a su modo de ver, la competencia estratégica debe incluir tres componentes: evaluación, planificación y ejecución:

2.1.-Componente evaluativo.- Este componente inicial tiene cuatro funciones principalmente (Bachman, 1990:100):

1.- Identificar la información necesaria para alcanzar un objetivo comunicativo en un contexto dado, incluidas variedades dialectales o las distintas variantes de una lengua.

2.- Determinar qué competencias lingüísticas se encuentran a nuestra disposición para, de la manera más efectiva, transmitir la información a fin de lograr dicho objetivo comunicativo en lengua nativa, segunda lengua o lengua extranjera.

3.- Asegurarse qué habilidades y conocimientos compartimos con nuestro interlocutor.

4.- Evaluar hasta qué punto se ha logrado el objetivo.

2.2.- Componente de planificación.- En esta segunda etapa, este componente recupera elementos (gramaticales, textuales, elocutivos y sociolingüísticos) de la competencia de la lengua y formula un plan cuya realización tiene por objeto la consecución del objetivo comunicativo establecido. En los contextos monolingües, los ítems relevantes parten de la lengua materna (L1), mientras que en contextos bilingües de segunda o lengua extranjera (L2), son recuperados de la lengua materna a partir del sistema de interlengua del usuario (L1) o de la segunda lengua o lengua extranjera (L 2).

2.3.- Componente de ejecución.- Este último componente utiliza los mecanismos psicofisiológicos relevantes para llevar a cabo el plan en el modo y mediante el canal más apropiado para conseguir dicho objetivo.

Para Bachman (1990:102), la comunicación implica un intercambio dinámico entre contexto y discurso, por lo que el uso comunicativo del lenguaje no sólo comprende la mera producción e interpretación de textos, sino también la relación de éstos con el contexto en el que se producen. De aquí se deduce que la interpretación del discurso requiere la habilidad de usar las competencias del lenguaje disponibles con el objetivo de evaluar el contexto para determinar qué información es relevante para, seguidamente, unir esta información con la información del discurso. En pocas palabras, la función de la competencia estratégica es unir la información nueva, pendiente de procesar, con la información relevante que ya está disponible.

3. Finalmente, junto con la competencia de la lengua y la competencia estratégica, Bachman considera un tercer componente: los mecanismos psicofisiológicos. A diferencia de las dos primeras, estos últimos no forman parte de la habilidad comunicativa de la lengua. Sin embargo,

con el fin de hacer una descripción lo más completa posible, considera necesario incluir dichos mecanismos por su implicación en el uso de la lengua. Estos mecanismos se refieren principalmente a los procesos neurológicos y fisiológicos: el canal (auditivo y visual) y el modo (receptivo y productivo).

En una revisión posterior del modelo, Bachman y Palmer (1996) introducen algunos cambios con respecto al modelo anterior. El objetivo de este modelo es delimitar de forma clara y precisa la distinción entre conocimiento y habilidad de uso de la lengua. Este modelo teórico sigue estando enfocado a la evaluación y su objetivo consiste en proporcionar un marco teórico que sirva de guía para la definición de constructos aplicables a la elaboración y desarrollo de cualquier tipo de pruebas de lengua. Su definición de habilidad lingüística (Language Ability, LA - término que emplea ahora en lugar de Communicative Language Ability, CLA) no varía de forma sustancial respecto a la versión anterior:

“The model of language ability we adopt in this book is essentially that proposed by Bachman (1990), who defines language ability as involving two components: language competence, or what we will call *language knowledge*, and *strategic competence*, which we will describe as a set of metacognitive strategies. It is this combination of language knowledge and metacognitive strategies that provides language users with the ability, or capacity, to create and interpret discourse, either in responding to tasks on language tests or in non-test language use” (Bachman y Palmer, 1996:67)

Donde encontramos variaciones más significativas es cuando se da un cambio en el número de componentes que conforman la habilidad lingüística. Éstos son ahora dos: el conocimiento de la lengua y la competencia estratégica. El primero, el conocimiento de la lengua, es básicamente el mismo que la competencia de la lengua. Incluye el conocimiento organizativo, dentro del cual encontramos dos áreas: conocimiento gramatical y textual, ambas descritas en el modelo anterior. El conocimiento pragmático, presenta como novedad el hecho de que la competencia ilocutiva se denomina ahora

conocimiento funcional, el que se refiere a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas; y además incluye, el conocimiento sociolingüístico, descrito ya en el anterior modelo (Bachman y Palmer, 1996:68-70).

En cuanto al segundo componente, la competencia estratégica, a la que describen como un conjunto de estrategias metacognitivas, sigue manteniendo tres componentes. Sin embargo, mientras los dos primeros - la evaluación y la planificación - se mantienen intactos, el último de ellos - el de ejecución - pasa a denominarse planificación de objetivos.

La competencia en la lengua se divide en:

- La competencia *organizativa* comprende las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y organizándolo para formar textos. Estas habilidades son de dos tipos:

- La competencia *gramatical*, en la que se hallan las competencias implicadas en el sistema lingüístico.
- La competencia *textual*, en la que se encuentran las convenciones para la elaboración de textos.

- La competencia *pragmática*, comprende las relaciones entre signos y sus referentes, al igual que las relaciones entre usuarios de la lengua y el contexto de comunicación. Comprende dos dimensiones:

- La competencia *ilocutiva* se refiere a las relaciones entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar por medio de los enunciados.
- La competencia *sociolingüística* se refiere a las condiciones que especifican qué enunciados son apropiados en determinadas

situaciones, fijando de esta forma el registro, la variedad dialectal y referencias culturales

5.7 Perspectiva del enfoque comunicativo - Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995)

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995) desarrollaron este modelo de competencia comunicativa desde la perspectiva del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Consideraban que, desde el modelo propuesto por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) no se había realizado de forma seria ni sistemática ningún intento a fin de especificar los contenidos que deberían formar parte de un programa de enseñanza de lenguas desde un enfoque comunicativo con referencia a un constructo bien definido y claro de la competencia comunicativa. Estiman sólo parcialmente interesante el modelo de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) – este último en prensa aún en aquella época – ya que ambos habían sido diseñados específicamente para la confección de pruebas de nivel de lengua y no para establecer los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras. La elaboración de su modelo fue motivada porque estaban convencidos de las posibilidades que podía implicar el confeccionar una propuesta clara y explícita sobre la enseñanza de las destrezas comunicativas. Esta propuesta precisaba que, previamente, se elaborase una descripción detallada que explicitase el término “competencia comunicativa” y de qué subcomponentes constaba para utilizarlos como base a la hora de establecer los contenidos en el diseño de programas de enseñanza de las lenguas. En consecuencia, y en línea con el sentido práctico de su modelo, pusieron especial énfasis en especificar de forma detallada los contenidos de cada uno de los componentes que conforman la competencia comunicativa. En el momento de presentar su modelo hicieron dos consideraciones. La primera, que su modelo había sido desarrollado principalmente desde la perspectiva de la enseñanza de las lenguas extranjeras, aunque en muchos aspectos podía ser aplicable de igual manera a la enseñanza de la lengua materna; la segunda, que su propósito era continuar con el trabajo iniciado por Canale y Swain (1980) y Canale (1983), el cual, a su

modo de ver, constituía el primer intento de elaboración de un modelo completo de competencia comunicativa enfocado tanto a la enseñanza como a la evaluación de las lenguas (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel, 1995:6-7).



Figura 2. Modelo de competencia comunicativa (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel, 1995:6).

Este modelo de competencia comunicativa se representa mediante una pirámide con un círculo interior inscrito y otro exterior que la circunscribe (fig 2.5). En el centro del círculo interno se encuentra la competencia *discursiva*. En los vértices encontramos la competencia *sociocultural*, la *lingüística* y la *accional*. Por último, en el círculo exterior podemos ver la competencia estratégica. Esta disposición no se hace al azar, ya que una de las características que definen a este modelo es el hecho de que la competencia

discursiva asume una posición central que la relaciona con la competencia *lingüística*, *accional* y *sociolingüística*. Por su parte, la competencia *estratégica* incluye todo un inventario de estrategias a la que recurren los hablantes para resolver problemas o para compensar posibles deficiencias en otras competencias. Esta distribución, además de poner en evidencia el gran protagonismo que se le otorga a la competencia *discursiva* frente al peso relativo que se asigna a las competencias *lingüística*, *accional* y *sociolingüística*, destaca también las relaciones que se establecen entre estas últimas y la primera.

Como ya hemos apuntado anteriormente, uno de los objetivos de este modelo es continuar los trabajos de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) por lo que únicamente existen diferencias de índole menor y puramente terminológicas. La primera de estas diferencias con respecto a dichos autores es la relativa a la utilización del término competencia *lingüística*, que se corresponde con el de competencia *gramatical* de Canale y Swain (1980) y Canale (1983). El cambio de la terminología se debe a que se quiere poner de manifiesto de forma explícita la inclusión tanto de la fonología como del léxico, además de la morfología y la sintaxis.

La segunda está relacionada con el uso del término competencia *sociocultural* en lugar de competencia *sociolingüística* a fin de poder distinguirla de la competencia *accional* y para, al mismo tiempo, enfatizar el hecho de que los recursos de la lengua se encuentran dentro de los componentes lingüísticos, accionales y del discurso, puesto que el conocimiento de los recursos lingüísticos es distinto del conocimiento de las reglas socioculturales (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:11).

Por otra parte, entre los componentes básicos de su modelo y el modelo de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) existen muchas similitudes, las competencias *lingüística*, del *discurso*, la *sociocultural* e incluso la competencia *estratégica*, pueden encontrar su equivalente en el modelo de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996). De igual forma, podemos encontrar también algunas diferencias. La primera de ellas tiene relación con el

conocimiento funcional, que es denominado competencia *accional*. Si bien es cierto que existen correspondencias entre ambas, este cambio terminológico se debe a una cuestión de perspectiva. Así, Bachman y Palmer (1996) adoptan una concepción más teórica de las funciones de la lengua, mientras que el enfoque pedagógico de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995) conlleva una descripción más detallada y taxonómica tanto de los actos de habla como de las funciones del lenguaje.

La segunda diferencia radica en el hecho de que en el modelo de los primeros el conocimiento del léxico se enmarca en la dimensión pragmática, lo que resalta la independencia del significado del contexto. En el modelo de los segundos, se considera que el léxico forma parte, junto con la gramática, de la competencia lingüística (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:13). De hecho, el uso del término competencia lingüística se debe a la intención de explicitar la inclusión del componente léxico y fonológico además de la gramática.

- La competencia *discursiva* se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado. A su vez, en ella podemos encontrar una serie de subáreas que contribuyen a la competencia *discursiva*: cohesión, deixis, la estructura de género y la estructura conversacional. Esta competencia es el eje en torno al que se organizan las restantes competencias (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel, 1995:13).
- La competencia *lingüística* se corresponde en términos generales al mismo concepto que aparece en Canale y Swain (1980). Comprende la sintaxis, la morfología, la fonología y la léxicografía (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel, 1995:16).
- La competencia *accional* es una adición al modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), dado que resultaba imposible incluir las taxonomías de las distintas funciones del lenguaje que los alumnos deben manejar en las competencias establecidas según dicho modelo. La competencia *accional* guarda también similitudes con la competencia

illocutiva del modelo de Bachman (1990) y el conocimiento funcional de Bachman y Palmer (1996) pues desde una perspectiva amplia de la pragmática y la sociolingüística, podría ser de utilidad separar la dimensión asociada a los intentos accionales de la dimensión ligada a los factores socioculturales (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel, 1995:19). Así pues, la competencia *accional* se define como la habilidad para transmitir y comprender los intentos comunicativos mediante la realización e interpretación de los actos de habla y las funciones lingüísticas. Pese a todo, a la hora de definir los componentes específicos de esta competencia, surge el problema de proporcionar una definición clara y explícita de qué se entiende por función lingüística. Para ello y por razones prácticas, se han escogido una serie de listas de las funciones más comunes del lenguaje que han sido elaboradas y usadas en la enseñanza de lenguas, como las propuestas por van Ek (1977) o van Ek y Trim (1991a). Por consiguiente, la competencia *accional* incluye dos componentes: el conocimiento de las funciones del lenguaje y el conocimiento de los conjuntos de actos de habla; además, comprende el conocimiento de cómo éstos y las funciones del lenguaje pueden ser organizados y secuenciados en situaciones de la vida real (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel, 1995: 17-21).

- La competencia *sociocultural*, se refiere al conocimiento del hablante para expresar mensajes de forma adecuada según el contexto global sociocultural en el cual se lleva a cabo la comunicación, de conformidad con los factores pragmáticos relacionados con la variación en el uso de la lengua (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel, 1995:23). Los factores incluidos en la competencia sociocultural se dividen en cuatro categorías: factores del contexto social (variables relacionadas con los participantes y con la situación comunicativa); factores de adecuación estilística (convenciones de cortesía, grados de registro); factores culturales (conocimiento del marco sociocultural, de las variantes regionales, etc) y, por último, factores de la comunicación no verbal (lenguaje corporal, uso del espacio,...etc).

- La competencia *estratégica* es conceptualizada como el conocimiento y uso de las estrategias de comunicación. Dentro de estas estrategias distinguen tres perspectivas: la perspectiva psicolingüística, estrategias compensatorias usadas por el hablante para solucionar problemas y alcanzar los objetivos comunicativos; perspectiva interaccional, que incluye estrategias de interacción para comprobar la comprensión o la petición de ayuda al interlocutor; y, por último, perspectiva de continuación o mantenimiento de la conversación, que engloba estrategias capaces de mantener el canal abierto para resolver las dificultades en la comunicación (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel, 1995:26).

Para concluir, podríamos afirmar que, por una parte, cabría resaltar la forma en la que reparten el peso relativo de cada una de las competencias, especialmente la competencia discursiva, a la que otorgan una posición central, pero poniendo en evidencia la interacción de ésta con los demás componentes. Por otra, este modelo ofrece una descripción muy detallada de todos los componentes que conforman la competencia comunicativa con el propósito manifestado por los propios autores de que sirva de parrilla a la que puedan recurrir los profesionales de la enseñanza de lenguas, tanto los diseñadores de métodos o materiales de enseñanza como los examinadores de lenguas. En estrecha relación con este aspecto nos encontramos los trabajos del Consejo de Europa, que procederemos a describir seguidamente.

5.8 Perspectiva institucional / plurilingüe y pluricultural - El Consejo de Europa

El Consejo de Europa se fundó en 1949 con el objetivo, entre otros, de promover la concienciación de la identidad europea basada en los valores comunes compartidos entre los ciudadanos de los distintos países europeos. La promoción de estos valores tuvo como uno de sus pilares más importantes la educación y, en relación con ella, la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Los objetivos que se propusieron fueron: promover la mutua comprensión y

entendimiento, los intercambios culturales y educativos y facilitar la movilidad de los ciudadanos entre los distintos estados. La consecución de estos objetivos requería un sistema eficaz y a gran escala en el ámbito del aprendizaje de lenguas.

A partir de 1957 se comenzó a elaborar una serie de trabajos encaminados a promover la cooperación internacional en la enseñanza de lenguas. A principios de los años 70, el Consejo de Europa desarrolló políticas educativas dirigidas a la consecución de los objetivos marcados en su agenda educativa y cultural. Desde el inicio, la idea del aprendizaje de lenguas con propósitos comunicativos generó dos aspectos de gran relevancia: primero, analizar las necesidades comunicativas de los alumnos y, segundo, describir la lengua que deben estudiar para satisfacer dichas necesidades. Bajo estas premisas, se elaboró el esquema de unidades / crédito para el aprendizaje de adultos. A fin de lograr este objetivo se comenzaron diversos trabajos en tres áreas: el análisis de las necesidades de los alumnos; el desarrollo del enfoque nocio-funcional para la definición del Nivel Umbral de habilidad comunicativa en lengua extranjera; y la elaboración y promoción del concepto de autonomía del aprendizaje (Little, 2002).

En relación con estos programas nocio-funcionales, también ejercieron gran influencia sobre las reformas de los currículos de enseñanza de lenguas del Consejo de Europa los trabajos de Wilkins (1976, citado en Stern, 1983:132). Su propuesta consistió en organizar los programas de lenguas extranjeras tomando como base los principios semánticos (nocionales) en lugar de los gramaticales. En consecuencia, en vez de diseñar un curso de idiomas en términos de nombres, artículos, tiempos verbales, concordancia de adjetivos, etc, Wilkins propuso que las categorías básicas del significado (nociones) deberían constituir el marco esencial de dicho curso. Su esquema incluyó nociones sobre el tiempo, el espacio y la cantidad, entre otras; además, se incluían también funciones que pudieran ser necesarias para los alumnos de lengua extranjera, como por ejemplo: pedir información, saludar, informar, hacer una petición,... etc.

Wilkins en todo momento era consciente de que las necesidades prácticas del enfoque comunicativo iban por delante de las investigaciones y de las teorías existentes hasta la fecha así que, al no disponer de un marco semántico (nocional) en el que basar dicho curso, desarrolló una taxonomía de conceptos para este tipo de programas. Su clasificación semántica se basaba en tres principios de la teoría del significado: las categorías semántico-gramaticales, las de significado modal y, por último, las categorías de las funciones comunicativas. En el mismo sentido, los encargados del Proyecto de Lenguas Extranjeras del Consejo de Europa, al no disponer tampoco de fundamentos teóricos a los que recurrir, elaboraron sus propios esquemas basados en conceptos semánticos y sociolingüísticos, incluidas las nociones y funciones de Wilkins, a la par que diseñaron sus propios inventarios en los que se especificaban las situaciones, siempre en términos del papel representado por el alumno, los escenarios, los temas, además de un listado de actividades, funciones y nociones (Stern, 1983:132).

Threshold Level 1975, un modelo nocio-funcional

El Threshold Level (van Ek, 1975) fue publicado por el Consejo de Europa con el objetivo de investigar la viabilidad del sistema de unidad/crédito en la enseñanza de adultos en Europa. El proyecto consistía básicamente en el desarrollo conceptual y planificación de los instrumentos necesarios que sirviesen de apoyo a profesores y diseñadores de cursos a la hora de analizar las necesidades educativas de los alumnos para poder definir de forma concreta y concisa qué objetivos de aprendizaje eran los más adecuados. Sin embargo, lo verdaderamente revolucionario en el campo de la enseñanza de las lenguas fue el hecho de que todo el sistema de formación de oraciones, la gramática y el léxico, ya no constituían un objetivo de aprendizaje en sí mismo, sino un medio para alcanzar los fines comunicativos. En consecuencia, el éxito o el fracaso se medían no en términos de mayor o menor precisión gramatical, sino en la eficacia en la comunicación. No obstante, el Threshold Level (1975) no debía ser considerado como un mero plan de estudios sino, más bien, como una declaración de objetivos (van EK y Trim, 1991). Éste se convirtió en el

primer intento de establecer de forma detallada el repertorio comunicativo que los alumnos pudieran necesitar en relación con las situaciones en las que se vieran involucrados a la hora de hablar o de comprender enunciados, la tipología de actividades lingüísticas en las que pudieran participar, las funciones lingüísticas (propósitos comunicativos) que tuvieran que realizar y las nociones (significados generales y específicos) que necesitasen expresar en situaciones cotidianas de la vida real.

A pesar de lo ambicioso que pudiera parecer el objetivo que perseguía el Threshold Level, en él existían dos serias limitaciones: por un lado, se ceñía exclusivamente a la comunicación oral; y, por otro lado, establecía qué tenían que hacer los alumnos en la lengua extranjera objeto de estudio, pero en ningún momento se especificaba el grado de habilidad que habían de poseer para conseguirlo, por lo que su aportación en el campo de la evaluación era poco interesante (Little, 2002: 175).

En consonancia con otros trabajos del Consejo de Europa, el enfoque del Threshold Level (1975) está más en relación con la *actuación* que con el *conocimiento lingüístico*. De la misma manera se puede apreciar que mantiene una estrecha relación con el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972) y es muy similar al de Canale y Swain (1980) y Canale (1983). Dicha relación se hará más explícita en la siguiente fase de su desarrollo.

En la década de los ochenta continuaron las investigaciones dirigidas a la búsqueda de un modelo más amplio y complejo que el presentado en el Threshold Level (1975), por lo que los trabajos del Consejo de Europa se encaminaron entonces hacia la elaboración de un modelo en el que se especificaran los objetivos de aprendizaje, centrándose en el *alcance* (van Ek 1986) y en los *niveles* (van Ek 1987) de los mismos. En el primer trabajo (*Scope*, 1986) van Ek identificó cinco dimensiones de la habilidad comunicativa: competencia *lingüística*, *sociolingüística*, del *discurso*, *sociocultural* y *social*. Éstas eran consideradas no como elementos independientes, sino como distintas partes de un todo. De esta forma, se reforzó el concepto de competencia comunicativa que emanaba del Threshold

Level (1975) y que se trasladaría posteriormente al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

El segundo de los trabajos de van Ek (1987), *Levels*, constituiría uno de los pilares básicos y más innovadores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y consiste en la descripción de escalas de niveles de dominio en la lengua extranjera, esto es, qué sabe hacer el alumno con la lengua extranjera. De este modo, a principios de los noventa, Van Ek junto con Trim recibieron el encargo de desarrollar los trabajos destinados a elaborar la definición de los niveles de referencia del Consejo de Europa: *Threshold* (Umbral) (1991a), *Waystage* (Plataforma) (1991b), y *Vantage* (Avanzado) (1997).

Todos estos trabajos sentaron las bases de uno de los documentos que más influencia ejerce actualmente en los procesos de aprendizaje-enseñanza de las lenguas extranjeras: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) fue publicado en 2001 coincidiendo con la celebración del Año Europeo de las Lenguas. Hoy es la piedra angular del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa. Para la elaboración del mismo se han llevado a cabo investigaciones y proyectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas a lo largo de más de diez años y con la colaboración de especialistas de la lingüística aplicada en un gran número de países.

El MCERL es hoy en día un instrumento de consulta básico en el área de la enseñanza de las lenguas en Europa. El MCERL trata de ser un punto de encuentro, un lugar en el que reflexionar sobre todas aquellas cuestiones relativas al aprendizaje-enseñanza de las lenguas. Su objetivo primordial es ayudar al usuario; no pretende imponer, por el contrario, sólo pretende

aconsejar. Tampoco se busca indicar a los profesionales qué contenidos establecer o cómo han de ser enseñados. Únicamente se plantean una serie de preguntas y es misión de usuarios y profesionales darles respuesta.

Para lograr sus objetivos, el MCERL posee una serie de características que pueden ayudar a conseguir dichos objetivos (MECD, 2002: XIII-XIV):

- Ser integrador, es decir, el usuario debería ser capaz de encontrar en él todo lo necesario para describir sus objetivos, sus métodos y sus productos.
- Ser transparente. Ésta es quizás una de sus grandes aportaciones, pues sus escalas de niveles y los descriptores propuestos se fundamentan en la comprobación realizada por profesores nativos y no nativos de gran experiencia docente y perfiles muy variados en distintos ámbitos educativos.
- Ser coherente. La metodología que se recomienda en él no se ciñe a un método en particular, sino que se presentan opciones y se invita al usuario a que reflexione sobre su práctica actual, a tomar decisiones consecuentes y a describir lo que realmente hace. La finalidad de MCERL no es otra que ayudar a que el usuario tome sus propias decisiones.

El MCERL proporciona una base común en todo aquello relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas: elaboración de programas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. Describe de forma integradora lo que los estudiantes de idiomas han de aprender con el fin de usar la lengua para comunicarse. Asimismo, los conocimientos y las destrezas son descritos con el propósito de actuar de forma eficaz. Igualmente, se describe el contexto cultural y los niveles de dominio de la lengua necesarios para comprobar el progreso de cada alumno a lo largo de las distintas fases de aprendizaje y a lo largo de su vida (MECD, 2002: 1).

La perspectiva del Marco es la del enfoque orientado hacia la acción que se resume perfectamente en esta cita:

“El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto generales como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones y restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan procesos para producir y recibir **textos** relacionados con **temas en ámbitos** específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias” (MECD, 2002:9).

Una vez visto de forma somera en qué consiste la propuesta del MCERL, pasaremos a continuación a analizar el concepto de competencia comunicativa que emana del mismo y, que, debido a su carácter taxonómico, intenta abarcar todos los ámbitos que intervienen en el lenguaje, razón por la que divide la competencia comunicativa en componentes separados.

Las Competencias Generales

Una de las aportaciones más interesantes del MCERL en la definición del concepto de competencia comunicativa es la de relacionar las competencias propiamente lingüísticas con otras competencias generales que también intervienen en la comunicación. Canale (1983) en su modelo ya había señalado que la teoría de la competencia comunicativa interactuaba con otros sistemas de conocimiento no estrictamente relacionados con la comunicación como son, por ejemplo, el conocimiento del mundo, la motivación o la personalidad.

En este primer grupo (MECD, 2002: 99-105) se incluyen una serie de competencias que, aunque no sean lingüísticas en el sentido estricto del

término, mantienen una estrecha relación con éstas, ya que contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del ser humano.

- Conocimiento declarativo (*saber*). Dentro de esta competencia se incluyen:
 - El conocimiento del mundo que puede derivar de la experiencia o de la educación. Este conocimiento comprende: lugares, instituciones, personas, objetos, etc.
 - El conocimiento sociocultural, que se refiere al conocimiento de la sociedad y la cultura de la lengua objeto de estudio.
 - La consciencia intercultural, que se produce al contrastar el conocimiento, la percepción y la comprensión de las relaciones entre el mundo de origen, nuestro mundo, y el mundo de la comunidad objeto de estudio. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone la toma de conciencia del modo en que la comunidad es vista desde la perspectiva de los demás, habitualmente en forma de estereotipos, esto es, conocimiento subjetivo.
- Las destrezas y las habilidades (*saber hacer*). En ellas se incluyen:
 - Las destrezas y las habilidades prácticas, referidas a aquéllas que el alumno pueda necesitar para comunicarse con eficacia.
 - Las destrezas y las habilidades interculturales, aquellas capacidades que permiten relacionar la cultura propia con la cultura extranjera. También se incluyen aquí las capacidades de intermediación cultural y las de superación de los estereotipos.

- La competencia existencial (*saber ser*). En esta competencia se incluyen toda una serie de factores individuales relacionados con la personalidad del alumno y que abarca aspectos muy diversos como sus creencias, su personalidad, su estilo cognitivo, sus valores, sus motivaciones,... etc; en suma, todos aquellos factores que conforman su personalidad e identidad propia.
- La capacidad de aprender (*saber aprender*). En el sentido amplio del término, “*saber aprender*” se refiere a la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias, incorporar conocimientos nuevos y a modificar los modificados ya existentes cuando sea necesario. Dentro de esta capacidad se distinguen varios componentes:
 - La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.
 - La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes.
 - Las destrezas de estudio.
 - Las destrezas heurísticas, es decir, las destrezas de descubrimiento y análisis.

La Competencia Comunicativa de la Lengua

Con el propósito de llevar a cabo sus intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua ejercen las capacidades generales antes mencionadas, además de otras relacionadas de forma más específica con la lengua. Desde este punto de vista, se pueden distinguir en la competencia comunicativa los siguientes componentes (MECD, 2002: 106-127):

- La competencia *lingüística*. Describir y definir competencia lingüística de una lengua es una tarea muy difícil, dada la cantidad y variedad de teorías al respecto, como ya hemos visto. El MCERL solamente procura determinar y clasificar los componentes principales de la competencia lingüística, entendidos éstos como el conocimiento de los recursos formales y su capacidad para usarlos. Es a partir de estos componentes que podemos articular mensajes bien formados y significativos. El punto de partida es ofrecer algunos parámetros que puedan resultar útiles en la descripción del contenido lingüístico. Además, el progreso de cada alumno es posible clasificarlo mediante escalas de niveles:
 - La competencia léxica abarca el conocimiento del vocabulario de una lengua y su capacidad para usarlo. Incluye elementos léxicos (expresiones hechas, modismos, expresiones fijas, frases hechas y régimen semántico o expresiones compuestas por palabras que habitualmente se utilizan conjuntamente); y elementos gramaticales (artículos, pronombres, posesivos, preposiciones,...etc.).
 - La competencia gramatical puede ser definida como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y su capacidad para usarlos de forma correcta, es decir, la capacidad de comprender y expresar significados produciendo y reconociendo frases y oraciones bien formadas en función de estos principios. La descripción de la organización gramatical comprende elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones. También incluye la morfología (organización interna de las palabras) y la sintaxis (organización de las palabras en forma de oraciones).
 - La competencia semántica incluye la conciencia y el control de la organización del significado con los que cuenta el alumno. Se hace la distinción entre la semántica léxica

(trata los asuntos relacionados con el significado de las palabras), la semántica gramatical (trata el significado de los elementos y procesos gramaticales) y la semántica pragmática (se ocupa de las relaciones lógicas – presuposición, vinculación,...etc.).

- La competencia fonológica implica el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de los fonemas y de la composición fonética de las palabras y las oraciones.
- La competencia ortográfica contiene el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de los símbolos de los que se componen los textos escritos.
- La competencia ortoépica está relacionada con la capacidad de los usuarios de saber articular una pronunciación correcta a partir de una forma escrita.
- La competencia *sociolingüística*. Esta competencia comprende el conocimiento de una serie de destrezas necesarias para abordar con éxito el componente social de la lengua. En esta competencia encontramos los siguientes componentes:
 - Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales que varían sustancialmente según las lenguas o las culturas.
 - Las normas de cortesía. Al igual que los marcadores, varían según la lengua o la cultura. Estas normas son de gran importancia ya que suelen ser fuente de malentendidos interculturales.

- Las expresiones de sabiduría popular. El conocimiento de estas fórmulas fijas es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural.
- Diferencias de registro. Este término se usa para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua usadas en distintos contextos.
- Dialecto y acento. Dentro de esta competencia también se distingue la capacidad por parte del usuario de reconocer marcadores lingüísticos como, por ejemplo, la clase social, la procedencia regional o nacional, el grupo étnico o profesional.
- La competencia *pragmática*. Esta competencia se refiere al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se utilizan para realizar funciones comunicativas y se secuencian según esquemas de acción e interacción. Dentro de la competencia *pragmática* se distinguen otras subcompetencias como:
 - La competencia discursiva, que es la capacidad que posee el usuario de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de la lengua.
 - La competencia funcional se refiere al uso del discurso hablado y escrito en la comunicación para fines funcionales concretos. En esta competencia se incluyen: las microfunciones (uso de las funciones en enunciados aislados), las macrofunciones (uso de las funciones en secuencias de oraciones) y esquemas de interacción (modelos de interacción social).

A modo de resumen, y, como señalábamos al inicio de este apartado, podríamos afirmar que uno de los fines del Marco era el de ser integrador y de ahí su carácter taxonómico, que le lleva a intentar abarcar la totalidad de aquellos aspectos involucrados en el lenguaje humano. Para ello, clasifica las competencias en dos grandes grupos: las *generales*, aquéllas que tienen que ver con el ser humano (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) y las *comunicativas*, aquéllas que son más propias el lenguaje (competencia lingüística, sociolingüística y pragmática). No obstante, el hecho de dividir las componentes separados no ha de entenderse como que existen de forma aislada; al contrario, éstas interactúan de forma compleja para desarrollar la personalidad comunicativa de cada individuo.

Una vez definidas las competencias, se procede a dar una descripción clara y explícita de los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo - y ésta es otra de las novedades del Marco - se plantea que tanto el grado de adquisición de las distintas competencias como el logro de los objetivos han de ser flexibles, adaptándose a las necesidades de cada usuario. Así pues, el Marco defiende la existencia de competencias *parciales* (tanto de las generales como de las comunicativas), ya que es posible que algunos usuarios bien pudieran necesitar en un momento dado un conocimiento más restringido de la lengua por distintas razones. El concepto de competencia parcial en una lengua es significativo: no se trata de estar satisfecho con el dominio parcial o limitado de una lengua sino de considerarlo como parte de una competencia plurilingüe. También hay que señalar que esta competencia parcial, que forma parte de una competencia múltiple, es al mismo tiempo una competencia funcional respecto a un objetivo limitado y concreto (MECD, 2002: 133).

El aprendizaje de lenguas extranjeras no es un fin, como acabamos de señalar, sino un medio para lograr el objetivo último: que es el de que tanto las diversas lenguas y como las diferentes culturas sirvan de instrumento de unificación y de mutua comprensión, desde el respeto a la diversidad y la pluralidad. Este hecho distingue significativamente el modelo propuesto del Marco de los demás, puesto que aporta a la definición del término competencia comunicativa una nueva dimensión de mayor entidad que se extiende más allá

de otras relacionadas exclusivamente con la enseñanza o evaluación de las lenguas. Desde esta perspectiva, la finalidad del aprendizaje de lenguas no es el sólo la de alcanzar un nivel de dominio de dos o más lenguas de forma aislada, sino, por el contrario, lo que se pretende es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que se puedan aprovechar todas las capacidades lingüísticas (MEC, 2001:4-5). Es en el aprovechamiento de estas capacidades donde, a nuestro modo de ver, radica la esencia del Marco: el plurilingüismo y la pluriculturalidad.

5.9 Nuevos modelos de dominio lingüísticos

La perspectiva pluricultural

A pesar de que el Marco ha supuesto un hito en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, probablemente haya aportado, a nuestro modo de ver, una de las definiciones más completas del término competencia comunicativa sin embargo las controversias respecto a qué aspectos de la comunicación abarca el concepto de competencia comunicativa no han terminado con la publicación del mismo. De hecho, continúan de forma intensa y enriquecedora. Algunas de estas discusiones mantienen estrechos vínculos con los conceptos anteriormente mencionados de pluriculturalidad y plurilingüismo. Consideramos que puede ser interesante destacar algunas de ellas ya que, al ser ésta una investigación sobre evaluación y enseñanza de lenguas, se exponen una serie de reflexiones que podrían ofrecer interesantes aportaciones en estos campos, especialmente las referidas al concepto de *hablante nativo*, por haber sido éste considerado como el modelo a seguir en los procesos de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras. El MERCL no contempla el concepto de "*hablante nativo ideal*" como modelo del dominio de una lengua. Por el contrario propone el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan cabida todas las capacidades lingüísticas y propone que se proporcione a los alumnos la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe (MECD, 2002:5).

En relación con las condiciones de adecuación universales y con la enseñanza de la lengua inglesa, Alptekin (2002) manifiesta ciertas reservas respecto a la validez, en primer lugar, del modelo de competencia comunicativa basado en la noción de *hablante nativo* por considerarlo utópico, poco realista y restrictivo con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera. En segundo lugar, es incapaz de servir de modelo para reflejar el estatus de *lingua franca* que ha adquirido la lengua inglesa. Por una parte, señala que una de las críticas que recibía el modelo de Chomsky (1965) era debida a que consideraba que la *competencia* se refería a un hablante nativo "ideal". Éste, por añadidura, se concebía como una mera abstracción inexistente, por lo que las teorías posteriores sugirieron que el énfasis debía ser puesto en el hablante nativo "real" en relación con la actuación o el uso de la lengua. Con todo, cuando nos referimos a este último concepto de hablante nativo "real" nos encontramos también ante otra abstracción o idealización. Esta percepción monolítica de la lengua y de la cultura ha originado que el modelo de competencia comunicativa basado en el *hablante nativo* sea considerado cuanto menos utópico, al igual que el concepto de hablante nativo *ideal* de Chomsky (1965), (Alptekin, 2002:59). Podríamos tomar a modo de ejemplo de esta abstracción o idealización el hecho de que uno de los modelos de *pronunciación correcta* del inglés, el *Received Pronunciation* o RP, en su origen vinculado a los hablantes del sureste de Gran Bretaña, hoy en día ha perdido ese componente geográfico y ha ido adquiriendo de forma paulatina un carácter más social, ya que identifica a los hablantes con una cierta clase social, profesional o nivel educativo (Trujillo *et al*, 2002:124).

Por otra parte, y dado que la globalización tanto social como económica necesitan de un medio de comunicación mundial, el inglés ha ganado el estatus de *lingua franca*, una especie de franquicia lingüística, según Widowson (2003:50), por lo que el *English as an International Language* (EIL) es considerado como una variante más de la lengua inglesa. En consecuencia, actualmente, es normal que se produzcan muchos actos comunicativos entre hablantes nativos y no nativos o entre no nativos exclusivamente. Sin embargo, se utilizan las formulas de cortesías americanas o británicas, dado que en la mayoría de los cursos de enseñanza de inglés se incluyen interacciones entre

hablantes nativos exclusivamente, sobre los que recae la autenticidad del lenguaje presentado en el aula con el fin de representar de forma real el uso de la lengua del hablante nativo.

Pero, como señala Widdowson (1998, citado en Alptekin, 2002:61), el lenguaje que pudiera ser considerado *real* para hablantes nativos puede no serlo para los no nativos, ya que para que el lenguaje sea auténtico en su rutina de funciones pragmáticas tiene por fuerza que estar localizado dentro del discurso de una comunidad en particular. Así pues, la autenticidad basada en el hablante nativo restringe la autonomía del profesor no nativo: por una parte, su actividad de enseñanza está inseparablemente unida a la enseñanza de la cultura del hablante nativo, mientras que la cultura del propio alumno es completamente ignorada, y, por otra, casi ningún método de enseñanza tiene en consideración la L1 del alumno (Alptekin, 2002: 61-2).

A la vista de todo esto, Alptekin (2002:63) rechaza el modelo de competencia comunicativa basado en la estandarización de las normas del hablante nativo y propone que la definición de competencia comunicativa ha de ser reconsiderada y reformulada incluyendo en la misma: modelos lingüísticos bilingües, promoción de la competencia intercultural, y por último, materiales docentes que incluyan contextos socioculturales locales y globales en los que se produzcan interacciones entre hablantes nativos y no nativos.

Una propuesta en sentido parecido es la elaborada por Trujillo *et al* (2002:126). Señalan que en la enseñanza de la lengua inglesa, por ejemplo, al existir una gran mayoría de hablantes no nativos con respecto a hablantes nativos - más aún si se trata de aquellos hablantes de RP antes mencionados - se puede llegar a la conclusión de que el inglés que hoy se enseña será usado probablemente por los alumnos para la comunicación con hablantes no nativos, esto es, para la comunicación internacional. Es por tal motivo que abogan por incorporar otros acentos, como por ejemplo el del inglés como lengua internacional (EIL) en los planes de estudios a fin de familiarizar y capacitar a los alumnos para la comunicación con hablantes nativos y de otras lenguas (Jenkins, 2000).

Proponen además que el modelo de pronunciación correcta ha de basarse no en relación a un modelo o norma nacional, sino que ha de ser entendido en términos de eficacia comunicativa. Así, la pronunciación correcta será aquella que garantice la inteligibilidad en una situación comunicativa dada y con unos hablantes concretos, de forma que en función de qué circunstancias y qué interlocutor, el hablante escogerá la forma lingüística más adecuada. El hablante, esforzándose por ser comprendido y el oyente, haciendo un esfuerzo por comprender, establecerán una serie de mecanismos que les permitan alcanzar su objetivo de comunicación (Trujillo *et al*, 2002:156-7).

De igual forma, Widdowson (2003:35-44) se cuestiona los diversos tipos de variantes del inglés y si alguna de ellas podría ser considerada como modelo para los alumnos, ya que muchos de ellos escogen el inglés por ser éste el medio de comunicación internacional por excelencia. A tenor de lo anterior, plantea entonces una serie de cuestiones relacionadas con el Inglés Estándar que están íntimamente ligadas con la idea de utopía e idealización del hablante nativo ya mencionada. Comienza diciendo que en cualquier plan de estudios de la lengua inglesa se establece como objetivo alcanzar un grado competencia comunicativa lo más parecida a la que poseen los hablantes nativos. Sin embargo, surgen dos preguntas respecto al Inglés Estándar: quiénes son los hablantes nativos y qué incluye esa competencia. La respuesta está elaborada en términos similares a los expuestos anteriormente: los hablantes nativos no son los habitantes de Inglaterra, sino un grupo social determinado que se caracteriza por ser representar una variedad cuyo uso es puramente institucional.

“...Standard English [is] the variety of the English Language which is normally employed in writing and normally spoken by “educated” (las comillas son de los autores) speakers of the language. It is also, the variety of English that students of English as a Foreign Language (EFL/ESL) are taught when receiving formal instruction. The term Standard English refers to grammar and vocabulary (*dialect*) but not to pronunciation (*accent*) (las cursivas y los paréntesis son de los autores) (Trudgill and Hannah, 1994:1, citados en Widdowson, 2003:44).

Así pues, es sobre este grupo social, los denominados *educated*, sobre los que recae la custodia del Inglés Estándar, variante que es considerada como modelo en el aprendizaje del inglés y que, además, ha sido ampliamente descrita en manuales de gramática y diccionarios, estableciendo qué es correcto y qué no lo es (no se describe lo que los hablantes nativos hacen, sino lo que se considera oficialmente correcto). Todo esto acarrea dos consecuencias la primera, es que esta variante se convierte para los estudiantes de inglés en su única fuente de conocimiento de esa lengua por lo que, sin lugar a dudas, la enseñanza de la gramática y de la ortografía se convierten en dos pilares muy importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, a diferencia de otras variantes, se usa mayoritariamente en la forma escrita y con una finalidad institucional (en la educación, en los negocios, en la administración,...etc.).

La segunda consecuencia es que el Inglés Estándar es una lengua internacional usada por diferentes comunidades y, por tanto, trasciende más allá de los límites geográficos y culturales. El énfasis, por tanto, recae principalmente en la eficacia de la comunicación y no en la identidad de la comunidad que la habla. Todo esto hace posible que esta variante elabore sus propias convenciones y costumbres, sus propios códigos, sus propios estándares y, en definitiva, su propia cultura, por lo que la figura del hablante nativo se torna irrelevante, especialmente en lo relativo al vocabulario.

Finalmente, nos gustaría poner de manifiesto que consideramos que estas últimas propuestas muestran unas perspectivas muy interesantes en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, especialmente el inglés, pues rompen con la visión monolítica y quizás en cierto modo desfasada que se ha asumido a lo largo del tiempo del *hablante nativo* adscrito exclusivamente a una comunidad geográfica determinada y considerado como único modelo y garante de la misma. Se propone entonces un cambio de perspectiva que se acerque más al uso real de la lengua y, en consecuencia, que permita ampliar dicho concepto para enriquecerlo con las aportaciones de otras comunidades y

culturas que también utilizan de esa lengua como medio de comunicación habitual en un mundo globalizado como el de hoy.

5.10 Conclusión

A nuestro modo de ver, resulta llamativo que en tan pocos años hayan surgido tantas teorías relativas a este concepto y desde campos tan diversos. Es, sin duda, una muestra clara de su relevancia y trascendencia, ya que figura como el objetivo principal en todos los programas de enseñanza de lenguas.

Hemos visto hasta aquí un resumen de las distintas concepciones que del término competencia comunicativa se han elaborado. Se ha intentado mostrar las distintas perspectivas desde las que se ha descrito el concepto y la influencia que éstas han podido tener en el desarrollo y evolución de las teorías posteriores con el objeto de resaltar, como apuntamos al principio, una de las características del este concepto: su interdisciplinariedad. Asimismo, hemos podido apreciar la dificultad y la complejidad que entraña acotar y abarcar de forma clara y precisa los conocimientos y las habilidades que a él se asocian.

Todas ellas se aproximan bastante en lo fundamental, excepción hecha de la teoría de Chomsky, que se centra en uno sólo de los planos del concepto: el conocimiento de las propiedades formales lingüísticas. Sin embargo, las diferencias en el resto surgen, sobre todo, en el intento de fijar la extensión y la clasificación de los distintos componentes o dimensiones que lo conforman.

No obstante, por nuestra parte, nos gustaría añadir que consideramos que la interpretación que del concepto se aporta en el MCERL, sin excluir las otras, nos parece bastante acertada. En primer lugar, porque lleva a cabo una descripción detallada e integradora que incluye no sólo la competencia lingüística propiamente dicha, sino porque también considera como partes integrantes de la comunicación como son las competencias *generales*. En segundo lugar, el MCERL contempla igualmente la adquisición de competencias *parciales* en relación con actividades o necesidades específicas

de los usuarios. Finalmente, aporta una escala de niveles transparente y con bases empíricas, razón por la cual la hemos escogido para esta investigación.

No quisiéramos concluir este capítulo sin destacar su valor pedagógico por la influencia que el MCERL tiene hoy en día en la enseñanza de lenguas extranjeras en los sistemas educativos y en los procedimientos de evaluación. Quizás el éxito de la concepción de la competencia comunicativa que emana del MCERL sea debida a que no es cerrada, ni tampoco pretende ser la única. Al contrario, está abierta a posibles modificaciones y ampliaciones, además de aceptar el hecho de que es exclusivamente una propuesta y que, como tal, puede evolucionar y adaptarse a futuras aportaciones.

3 LA EVALUACIÓN

5.1 Introducción

Todos hemos participado alguna vez a lo largo de nuestras vidas en un proceso de evaluación. Los estudiantes necesitan saber qué habilidades tienen, qué progresos están haciendo y qué pueden hacer con esas habilidades. Por su parte, los profesores quieren asegurarse de que objetivos de enseñanza-aprendizaje previamente establecidos hayan sido alcanzados y en qué grado; y si las metodologías y los materiales escogidos son los adecuados para la consecución de dichos objetivos con el fin de poder tomar las decisiones adecuadas. Igualmente, las instituciones académicas necesitan conocer el grado preciso de dominio de los estudiantes a fin de otorgar certificados académicos, organizar la admisión de estudiantes en un curso o en una universidad o realizar la distribución de los mismos en los correspondientes niveles.

Estamos, en definitiva, habituados a evaluar y a ser evaluados, y esto lo asumimos como algo habitual. Sin embargo, si aceptamos participar en este proceso es porque consideramos que es válido, mide lo que tiene que medir, y es fiable, es decir, la prueba o pruebas realizadas son consistentes. Por este motivo se han llevado a cabo gran cantidad de estudios e investigaciones destinadas a lograr instrumentos que midan correctamente aquellas habilidades o capacidades para las que han sido diseñados, dada la importancia del impacto que tanto a nivel social como individual se derivan de los resultados obtenidos en dichas evaluaciones. Este impacto está relacionado con la influencia de los resultados en los procesos educativos en general y la manera en la que éstos afectan a los individuos en particular. Dos ejemplos relacionados con la influencia de este impacto pueden ser , a nivel institucional, las posibles consecuencias derivadas de los resultados del estudio 2003 PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) ; y a nivel individual, por ejemplo, las que se puedan desprender de los resultados

obtenidos por los estudiantes de Bachillerato en la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), que condiciona tanto el acceso mismo a la universidad como la elección de estudios universitarios.

En el caso concreto de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la evaluación adquiere además una relevancia en relación con la metodología, especialmente en enfoques de enseñanza centrada en el estudiante (*learned-centred*), en el aprendizaje autónomo (*autonomous learning*) y en el aprendizaje para toda la vida (*long-life learning*). Esto es debido a que la evaluación es considerada como una parte más del proceso mismo y no, como ocurría tradicionalmente, su apéndice final. Estas metodologías consideran que la evaluación puede aportar grandes beneficios a los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que aportan un importante *feedback* a estudiantes y profesores, tanto sobre la evolución de dicho proceso como sobre el grado de consecución de los objetivos. Asimismo, la evaluación permite también la auto-formación y el auto-aprendizaje que, a su vez, posibilitan el aprender a aprender, una de las ocho competencias básicas incluidas en la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Hechas estas consideraciones generales, en nuestra investigación vamos a tratar principalmente de aquellos aspectos de la evaluación relacionados con la enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así las cosas, y recordando de nuevo la cita de Bachman (1990: 81) con respecto a las partes de la que consta la evaluación, ésta se basa en dos pilares fundamentales: el primero sería la necesidad de definir las habilidades objeto de esa evaluación, de lo que ya nos hemos ocupado en el capítulo anterior al intentar describir los componentes de la competencia comunicativa; y el segundo, definir los instrumentos de observación para, a continuación, proceder a su medición, que es lo que pasaremos a exponer y analizar en este capítulo.

A grandes rasgos y de forma genérica, podríamos afirmar que en todo proceso de evaluación, una vez establecido qué se va a evaluar, el siguiente paso consta generalmente de tres fases: recogida de datos, cuantificación de

los mismos y, finalmente, procesamiento y toma de decisiones. Para que este proceso se realice satisfactoriamente, primeramente hemos de seleccionar el instrumento o instrumentos de recogida de datos en función del objetivo u objetivos establecidos previamente. En cuanto a la cuantificación, es muy importante que se realice sobre la base de una escala de medición adecuada. Finalmente, tras el procesamiento de los datos llegamos al momento crucial, la toma de decisiones.

En las páginas siguientes trataremos de describir una serie de conceptos, procesos, tipologías y metodologías relacionadas con la evaluación en el campo de la enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras. Con todo, es oportuno apuntar algunas consideraciones implícitas en toda evaluación y los pasos que han de seguirse en la misma. En primer lugar, una vez definidas de forma clara y precisa las habilidades lingüísticas que queremos evaluar, es conveniente asegurarse de que de las realizaciones derivadas de las pruebas puedan ser interpretadas como indicativas de esa habilidad o competencia, tanto en el contexto de las pruebas que hemos realizado como en situaciones reales. En segundo lugar, que los resultados obtenidos en dichas pruebas sean unidimensionales, es decir, midan una única e idéntica habilidad. Por último, que los ítems o las partes de una prueba sean localmente independientes, es decir, que la respuesta individual a cada uno de ellos no dependa de las respuestas a otros ítems de igual dificultad (Bachman, 1990:11).

5.2 *La necesidad y los posibles beneficios de la evaluación*

Una vez señaladas las consideraciones generales sobre la evaluación, podríamos comenzar haciendo una reflexión acerca de la necesidad y de los posibles beneficios que podrían derivarse de la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, tanto en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras como en el de la investigación.

En principio, esta afirmación puede parecer carente de toda lógica por las connotaciones negativas que el término evaluación despierta en muchos

estudiantes. Prueba de ello es que cualquier estudiante ya sea de lengua extranjera o de cualquier otra materia - niño, adolescente o adulto - cuando escucha la palabra examen o prueba, al final de una unidad, de un trimestre o de un curso, inmediatamente experimenta un estado de tensión, estrés y desasosiego. El motivo de esta ansiedad es debido a que, en la mayoría de los casos, no consideramos la evaluación como un aspecto más del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, sino, como sucede en las metodologías tradicionales, únicamente como un mero apéndice o final de dicho proceso, esto es, como algo exógeno y ajeno al mismo.

Sin embargo, desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas extranjeras, las cosas se ven de forma muy distinta. La evaluación tiene un valor doble, tanto para los profesores y las instituciones como para los estudiantes. Por una parte, suministra información exacta sobre el grado de consecución de los objetivos de enseñanza-aprendizaje; por otra, una vez conocido éste, puede ayudar a tomar las decisiones apropiadas que faciliten la plena consecución de los mismos. Los resultados obtenidos pueden servir a los profesores y a las instituciones para medir el nivel de dominio de sus estudiantes, de igual modo que para valorar la adecuación, la calidad y la utilidad de los métodos y los materiales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, los estudiantes pueden recibir información sobre su grado de dominio de la lengua extranjera, lo que puede ayudarles a autoregular su aprendizaje desde el momento que se les da a conocer sus puntos fuertes y sus carencias.

Asimismo, la necesidad de la evaluación se hace patente también en el campo de la investigación relacionados con el aprendizaje-enseñanza de las lenguas extranjeras. El investigador necesita instrumentos para medir el dominio lingüístico de los individuos objeto de estudio. Es preceptivo pues escoger cuidadosamente un instrumento, una prueba ya existente, o diseñar uno propio para que éste le facilite la consecución de los objetivos (McNamara, 2000: 5).

5.3 Definición de prueba, medición y evaluación.

Para comenzar, consideramos interesante proceder a la exposición de una serie de aclaraciones terminológicas cuyo fin es delimitar conceptos y evitar posibles confusiones. Creemos pues que es obligado comenzar aportando una definición clara, en la medida de lo posible, de algunos conceptos básicos ya que, a menudo, pueden resultar poco claros dado que tienden a ser considerados como sinónimos.

Así pues, y empezando por el concepto mismo de evaluación, ésta ha de entenderse a partir aquí de forma genérica como un proceso que consta de tres fases: la utilización de instrumentos de medición (pruebas), la cuantificación de los resultados obtenidos (medición) y la toma de decisiones respecto a las informaciones recogidas (evaluación). Una vez visto qué entendemos por evaluación, procedemos a definir las partes de las que consta: *prueba*, *medición* y *evaluación* (Bachman, 1990:18-49):

- La *prueba*² (*test*) es el instrumento de medida diseñado con la finalidad de obtener una muestra específica del comportamiento humano.
- La *medición* (*measurement*) en el campo de las ciencias sociales es el proceso de cuantificación de las características de las personas (en nuestro estudio la competencia comunicativa) según una serie de procedimientos y reglas específicas.
- La *evaluación* (*evaluation*) consiste en reunir información de forma sistemática con el fin de tomar decisiones (Weiss, 1972, citado en Bachman, 1990:22).

La *prueba* tiene como objeto la cuantificación de las características de los individuos según una serie de procedimientos explícitos. Lo que realmente la distingue de otras formas de medición es el hecho de que está diseñada

² Consideramos que el término *prueba* abarca el mismo concepto que el término *test*, por lo que estimamos innecesario su distinción.

para obtener una muestra específica del comportamiento humano. En el caso de las lenguas extranjeras, las pruebas pueden ser vistas como el mejor medio para asegurar que la muestra de dominio de lengua obtenida es suficiente para los propósitos de medición que se pretenden. De tal modo, a partir de una muestra de ese dominio, se puede inferir una habilidad general.

La *medición*, por su parte, incluye tres rasgos distintivos:

- La *cuantificación* implica la asignación de grados bien mediante la asignación de números o también de categorías no numéricas como por ejemplo aprobado, suspenso o notable. Esto distingue la cuantificación de las descripciones cualitativas como por ejemplo el uso de informes o notaciones verbales y no verbales o incluso representaciones visuales.
- Las *características* de lo que se pretende medir. En un proceso evaluativo es posible asignar números a las características físicas o mentales de las personas. En el caso de las primeras, la estatura o el peso pueden ser observadas de forma directa. En el caso de las segundas, los atributos o habilidades mentales sólo pueden ser observados de forma indirecta. Estos atributos incluyen la comprensión lectora, la inteligencia, la aptitud, la actitud, la fluidez en la expresión oral, entre otros. De todo esto se desprende que las habilidades lingüísticas sólo pueden ser observadas de forma indirecta y, por tanto, su cuantificación se infiere de los resultados obtenidos en las pruebas.
- Por último, toda cuantificación debe ser realizada conforme a unas *reglas* y unos *procedimientos* explícitos de manera que estos mismos puedan ser aplicables a otras personas en otros contextos.

Finalmente, la *evaluación*, conlleva la interpretación y la toma de decisiones a partir de la información recogida. La probabilidad de que las decisiones que se tomen sean las correctas dependerá fundamentalmente de la calidad de los datos obtenidos. De aquí se desprende que cuanto mayor sea

la fiabilidad y la relevancia de la información obtenida, mayor será la probabilidad de que las decisiones tomadas sean las correctas.

A modo de resumen de todo lo anterior, y a fin de complementarlo, el término evaluación en el contexto del aprendizaje-enseñanza de las lenguas extranjeras, se encuentra definido en el MCERL como: “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario” (MECD, 2002: 177). Sin embargo, para valorar ese dominio es posible que necesitemos realizar uno o varias pruebas y, además, tendremos que cuantificar de alguna manera esos resultados. Seguidamente procederemos a analizar los distintos tipos y clasificaciones de las pruebas, de las escalas de medición y los tipos de evaluación.

Test o Prueba: definición del término

Al ser la evaluación uno de los pilares de nuestra investigación, cobra gran relevancia hacer un repaso por la literatura relacionada con la misma, a fin de analizar las diferentes definiciones del término test o prueba. Igualmente, consideramos preciso describir las diferentes tipologías de pruebas, las características de las mismas y los usos que de ellas puedan derivarse.

Comenzaremos por retomar la definición de Bachman (1990:20-22), según la cual el término *test o prueba* es definido como el instrumento de medida diseñado con la finalidad de obtener una muestra específica del comportamiento humano, lo que nos permitirá cuantificar las características de un individuo de acuerdo con una serie de procedimientos explícitos. Esta última apreciación es de gran relevancia para entender la naturaleza de las pruebas, su diseño, desarrollo y posterior uso. Así, en el caso de las pruebas de lengua, las muestras han de ser diseñadas de forma cuidadosa ya que no todas pueden servir al examinador para realizar inferencias sobre los resultados obtenidos. Tales inferencias dependen de las muestras concretas de la lengua que se hayan usado, permitiéndonos centrarnos en aquellos aspectos específicos que sean de nuestro interés. Por este motivo, las pruebas de lengua pueden ser consideradas como el mejor instrumento para asegurarnos

que la muestra de lengua obtenida es la adecuada para alcanzar los objetivos de evaluación para los que ha sido diseñada. En suma, el valor de las pruebas reside en la capacidad de las mismas para obtener las muestras de comportamiento que permitan al examinador interpretarlas como una evidencia de los atributos o habilidades que se pretenden medir.

Además de Bachman (1990), el término *prueba* también ha sido definido por otros autores. Así, Genesee y Upshur (1996: 141) la definen como “un método de recogida de información”. Para Brown (2004:3), una prueba también es definida como “un método de medición de la habilidad, conocimiento o actuación de una persona en un dominio dado”. Seguidamente, Brown (2004:3-4), analiza los distintos componentes y las características propias de esta definición: en primer lugar, una prueba es un método y, como tal, tiene que ser explícito y estar debidamente estructurado. Es, además, un instrumento formado por una serie de técnicas, procedimientos e ítems que requiere una actuación por parte de la persona que lo realiza. En segundo lugar, una prueba debe ser capaz de medir algo y de proporcionar a la persona que lo realiza una información o un resultado específico; en caso contrario, no puede ser considerado como tal. Por ello, en las pruebas que se centran en una habilidad o conocimiento específico, como por ejemplo las realizadas en una clase, los resultados son ofrecidos generalmente de forma no numérica, por ejemplo, mediante letras o comentarios. Otras, las pruebas estandarizadas a gran escala, se centran en medir una habilidad o un conocimiento más general y, habitualmente, ofrecen resultados numéricos o porcentajes con respecto a una categoría. En tercer lugar, una prueba mide a un individuo con respecto a una o varias competencias, habilidades o conocimientos; por esto se vuelve indispensable que el administrador de la prueba tenga en cuenta a quien va dirigida ésta a fin de seleccionar la más adecuada. En cuarto lugar, una prueba mide la actuación de una competencia o subcompetencia. Las pruebas basadas en la medición de la competencia miden muestras del uso real de la lengua de la persona examinada; es a partir de los resultados obtenidos en ellas que el examinador puede inferir el nivel de competencia general. Finalmente, una prueba mide un *dominio dado*. Para que cumpla los fines para los que fue diseñado, una prueba tiene que proporcionar una medición lo más

exacta posible de la habilidad de la persona examinada referida a un dominio concreto. Esto es, una prueba de gramática, por ejemplo, también puede reflejar el dominio de vocabulario u ortografía de un hablante. De ahí que tengamos que poner especial cuidado en que la prueba mida sólo eso - la gramática - y no otras habilidades que puedan estar incluidas e interferir en el proceso y desvirtualizando de este modo los resultados.

En relación con esto último, nos gustaría apuntar que lo primero que hay que tener en cuenta a la hora de seleccionar una prueba en particular es, sobre todo, el propósito de la misma y el contexto donde se va a llevar a cabo. De tal manera, distintos propósitos requerirán distintos tipos de pruebas, de forma que una prueba que resulta adecuada en una situación puede ser no sólo inadecuada en otra sino además improcedente. Hay que asumir entonces que la elección de un tipo concreto de prueba dependerá fundamentalmente de los objetivos finales establecidos, del propósito específico de esa prueba y de los medios disponibles para la realización de la misma. Visto lo anterior, cada situación en la que haya que usar una prueba es única (Hughes, 1989:6).

3.3.1.1 Tipos de pruebas

Nuestro propósito en este apartado es ofrecer una visión pormenorizada de las distintas clasificaciones que se han hecho de las pruebas. Éstas atienden a distintos factores, aunque el más común sea el propósito para el que han sido diseñadas.

3.3.1.1.1 *Según la información obtenida*

Desde un punto de vista diacrónico, una de las más clásicas es la propuesta hecha por Hughes (1989: 9-14). Este autor considera que la finalidad última de las pruebas es la obtención de información. Ésta varía según la situación y el contexto en el que nos encontremos. Sin embargo, es posible categorizar las pruebas de acuerdo a un reducido número de tipos de información que estemos buscando. Las pruebas, por consiguiente, se pueden

clasificar según el tipo de la información que se pretenda obtener, lo que nos permitirá elegir, por ejemplo, la que consideremos más adecuada para cada situación. Esta clasificación distingue cuatro tipos:

- Pruebas de Dominio. Están diseñadas para medir la habilidad de una persona en una lengua dada sin tener en cuenta la preparación lingüística o el tipo de enseñanza que ha recibido. El contenido de estas pruebas se basa no en el programa de un curso sino en la especificación de lo que los estudiantes han de ser capaces de hacer en una lengua para ser considerados competentes en la misma. En este tipo de pruebas se entiende por competente aquel candidato que posee el suficiente dominio de una lengua para realizar un propósito en particular, por ejemplo, si éste tiene un conocimiento suficiente de esa lengua para llevara a cabo estudios en una determinada universidad. En otras pruebas sin embargo, el concepto de dominio tiene un carácter más general, como el examen del First Certificate in English de UCLES, en el cual el objetivo de las pruebas es poner de manifiesto si el candidato ha alcanzado un cierto estándar con respecto a unas ciertas habilidades específicas. A pesar de todas las diferencias que puedan existir respecto a los contenidos o a los diferentes niveles de dificultad, todas las pruebas de dominio comparten en común el hecho de que no están basadas en un curso o un programa de estudios en el que el candidato haya tomado parte. No obstante, este tipo de pruebas tienen gran influencia sobre los métodos y los contenidos de muchos programas de aprendizaje de lenguas.
- Pruebas de Aprovechamiento. A diferencia de los anteriores, estas pruebas sí están directamente relacionadas con los programas y los cursos de lengua extranjera. Su objetivo es comprobar si el estudiante o los programas han alcanzado los objetivos establecidos al inicio de los mismos. Dentro de este grupo distinguimos aquellas que se realizan a lo largo del curso (progress achievement tests - pruebas de medición del progreso) y aquéllas que se realizan al final del mismo (final achievement tests – pruebas de medición final del progreso) y que

pueden ser administradas tanto por los propios profesores como por otras autoridades educativas. El problema que se puede presentar en este tipo de pruebas es que si éstas se basan exclusivamente en una serie de puntos o aspectos muy concretos de un programa o en los libros o materiales usados a lo largo del mismo, podría suceder que, en el caso de que la elección de las pruebas haya sido realizada de forma errónea, los resultados finales se viesen seriamente afectados. Esto puede evitarse si las pruebas se basan directamente en los objetivos del curso, lo que, en primer lugar, obliga a definir de forma exacta e inequívoca tales objetivos; en segundo lugar, permiten que los resultados muestren claramente el grado de cumplimiento de los objetivos alcanzado por los estudiantes, obligando a los responsables del programa a esforzarse en la elección de los libros y de los materiales a fin de asegurar su idoneidad con respecto a los objetivos. Finalmente, todo lo anterior aporta una información fidedigna tanto de los logros individuales como colectivos, además de promover un beneficioso efecto *backwash* o *washback*³ en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Pruebas de Diagnóstico. Sirven para detectar los puntos fuertes y las carencias de los estudiantes con respecto a su dominio de la competencia lingüística. Gracias a ellos los estudiantes pueden detectar las áreas específicas que necesitan ser reforzadas. Sin embargo, para que esta información sea lo más exacta posible la prueba ha de ser necesariamente muy detallada, específica y a la vez extensa, por lo que la elaboración y la administración de las mismas hace que sea poco práctica. En consecuencia, el número de pruebas que son elaboradas exclusivamente con carácter de diagnóstico es muy reducido. Con todo, dada su utilidad tanto en la instrucción individualizada como en el autoaprendizaje, estos inconvenientes se han superado con la elaboración y el uso de pruebas de evaluación de dominio basados en programas de ordenadores que facilitan el uso de los mismos a los

³ Alderson y Wall (1993:115) se refieren a él como la influencia de las pruebas en la enseñanza.

estudiantes ofreciéndoles la información que necesitan, a la vez que evitan la presencia de una persona que lo administre.

- Pruebas de Nivel. Su finalidad es la de situar al estudiante en el curso o nivel más adecuado según su grado de dominio lingüístico.

3.3.1.1.2 Según la construcción de las pruebas

Una vez vista la clasificación desde el punto de vista de la información obtenida y la finalidad para la que ha sido diseñada, es decir, el uso que de ella se va a hacer, Hughes (1989:14-19) aporta una perspectiva diferente y propone una clasificación basada en el criterio de la construcción de la prueba, con lo que tenemos:

- Evaluación directa e indirecta. Se considera que una prueba es directa cuando requiere que el estudiante lleve a cabo precisamente la habilidad que se pretende medir. Por ejemplo, si queremos saber su habilidad a la hora de escribir una redacción, se le pide que escriba una redacción. A este respecto, las pruebas relacionadas con las habilidades de escritura y expresión oral nos proporcionan información directa o fácilmente observable de la habilidad del candidato en las mismas. Además, la evaluación directa, siempre y cuando las pruebas que realicemos se ajusten a la habilidad que deseamos medir, aporta algunas ventajas: facilita la creación de las condiciones en las que basar nuestros juicios o decisiones; facilita la evaluación y la interpretación de la actuación de los candidatos; y, por último, la práctica de las pruebas mismas aporta un beneficioso efecto *backwash* o *washback*. Por el contrario, en la evaluación indirecta, se intentan medir las habilidades que subyacen bajo las destrezas en las que estamos interesados. Así, en las pruebas relacionadas con la comprensión auditiva y lectora, por ejemplo, la información sobre sus habilidades no puede ser observada de forma directa sino que ha de inferirse mediante la evaluación indirecta.

- Evaluación analítica y evaluación global. La primera se refiere a la evaluación de cada uno de los distintos componentes de la lengua que queremos evaluar de forma individual, por ejemplo, series de ítems que evalúan una estructura gramatical específica. La evaluación global, por contra, requiere que el candidato combine distintos elementos lingüísticos a fin de realizar la tarea que se le pide.
- Evaluación con referencia a la norma y con referencia a un criterio. La primera supone la evaluación de un estudiante en relación con los resultados obtenidos por otros estudiantes. Realmente no sabemos qué sabe o qué puede hacer con la lengua dicho estudiante, sólo nos informa sobre su posición con respecto a los otros. Por el contrario, la evaluación con respecto a un criterio, sí nos informa de la habilidad del estudiante en esa lengua debido a que su propósito es hacer una clasificación en relación a su actuación sobre una tarea o tareas específicas. Si, por ejemplo, un estudiante supera las pruebas, aprueba y si no es así, suspende, indistintamente del número de ellos que lo consigan. De este tipo de pruebas puede desprenderse que tienen dos aspectos positivos: por un lado, establecen un estándar significativo en términos de lo que los estudiantes pueden o saben hacer con esa lengua; por otro, les motivan a alcanzar dichos estándares.
- Evaluación objetiva y evaluación subjetiva. La distinción aquí se basa exclusivamente en el criterio para asignar puntuaciones. Si no se requiere un juicio o apreciación personal, como por ejemplo en la corrección de una prueba de respuesta múltiple, la evaluación es totalmente objetiva. El caso contrario sería el de la asignación de puntuaciones a una redacción, donde el corrector ha de basarse en su propio juicio.

3.3.1.1.3 *Según las decisiones que se vayan a tomar.*

Otra clasificación es la propuesta por Bachman (1990). Esta clasificación aporta una descripción de los distintos tipos de pruebas agrupadas según el uso que se les vaya a dar y las decisiones que se vayan a tomar. Así, establece que la primera consideración a tener en cuenta a la hora de escoger una prueba es el propósito o el fin que se pretende una vez obtenida la información mediante dicha prueba o pruebas. En el caso de las pruebas de lenguas principalmente sirven como fuente de información en el ámbito de programas educativos o como indicadores de una habilidad o conocimiento en una investigación relacionada con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, como en el caso de esta investigación. En el primer caso, en los ámbitos educativos, las pruebas guardan una estrecha relación con la evaluación dado que el uso fundamental de los mismos es suministrar información para ayudar en la toma de futuras decisiones. Esta información puede ser cualitativa (no medible), es decir, obtenida mediante la observación, informes de autoevaluación, parrillas de actuación; o cuantitativa (medible), esto es, notas del profesor, parrillas de autoevaluación o las propias pruebas (Bachman, 1990:54).

A pesar de lo que acabamos de afirmar, se hace necesario añadir que, si se utilizan las pruebas como fuente de información en la evaluación, es necesario hacer tres asunciones. En primer lugar, la información obtenida en los resultados es un pilar básico en la eficacia de los programas educativos, es decir, que la responsabilidad y el *feedback* son mecanismos fundamentales para lograr una efectividad continuada en cualquier programa educativo. En segundo lugar, es posible mejorar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje mediante los cambios realizados basados en el *feedback* obtenido de las pruebas. Si no aceptamos este hecho no hay razón alguna para realizar las pruebas ya que si no vamos a tomar ninguna decisión, evidentemente, no tiene sentido hacer ninguna prueba. En tercer lugar, tanto el desarrollo o proceso como el producto de los resultados finales de un programa educativo dado son siempre medibles (Bachman, 1990:55-6). Además de estas asunciones, debemos considerar que, por un lado, la tipología y la cantidad de pruebas, al igual que la calidad de la información de las pruebas realizadas, depende tanto

de las decisiones que vayamos a tomar como del tipo de información necesaria para tomar las decisiones correctas. Por otro lado, y, en lo concerniente a la calidad de esa información, las decisiones tomadas en los programas educativos repercuten siempre en las personas, con efectos importantes sobre sus vidas. Por esta razón, es esencial que dicha información sea lo más válida y fiable posible.

Hechas estas consideraciones sobre la relación existente entre las pruebas y la evaluación o toma de decisiones y, puesto que el fin principal de las mismas en los programas educativos es el de suministrar información fiable para ayudar a tomar las decisiones más adecuadas Bachman (1981, citado en Bachman, 1990:58-60) clasifica las distintas pruebas en función de si las decisiones se van a tomar sobre los individuos (micro evaluación) o sobre los programas educativos (macro-evaluación).

- Decisiones sobre los individuos - microevaluación
- Decisiones sobre los estudiantes: Dentro de esta categoría Bachman (1990:58-60) distingue cuatro grupos distintos de pruebas:

1) De selección o entrada. Es el tipo de pruebas más común para los estudiantes y su objetivo es determinar si éstos están listos para la instrucción y, por consiguiente, si deberían o no entrar en un determinado programa o centro.

2) De nivel. El fin es agrupar a los estudiantes de forma homogénea de acuerdo a una serie de factores como, por ejemplo, su nivel de habilidad lingüística o sus necesidades educativas o profesionales.

3) De diagnóstico. Este tipo de pruebas ofrecen una valiosa información sobre los puntos fuertes y las carencias de los estudiantes, lo que determinará los niveles y las actividades de

enseñanza. A diferencia de los dos anteriores, este tipo de pruebas se basan principalmente no en un conocimiento general, sino en uno más específico centrado específicamente en un programa de estudios.

4) De progreso y clasificación. Proporcionan un importante *feedback* sobre la efectividad del aprendizaje de los estudiantes e informan sobre el progreso de los mismos, ayudando al profesor a tomar decisiones relativas a cuándo pasar de una a otra unidad o si alguno de los estudiantes necesita algún tipo de actividad alternativa ya que también informan sobre los puntos fuertes y las carencias de éstos. Si este tipo de pruebas están basadas en los contenidos de un curso reciben el nombre de prueba de *aprovechamiento*.

- Decisiones sobre los profesores

Igualmente, debemos tomar también decisiones sobre los profesores, puesto que éstos no sólo han de ser competentes en el dominio de la lengua sino también deben poseer competencias metalingüísticas y una gran variedad de estrategias pedagógicas y comunicativas. De hecho, un profesor de lengua extranjera no sólo ha de ser competente en las habilidades lingüísticas – gramaticales, textuales sociolingüísticas - sino también en toda una serie de estrategias pedagógicas orientadas a la competencia comunicativa. Por este motivo, las pruebas lingüísticas que se aplican a los estudiantes no son suficientes para evaluar a los profesores.

- Decisiones sobre los programas - macroevaluación

La información obtenida mediante las pruebas de enseñanza de lenguas puede ser de gran utilidad en la toma de decisiones sobre los programas. Así, en el desarrollo de nuevos programas, fijaremos nuestra atención en la evaluación de distintos componentes específicos de los mismos en términos de adecuación, eficacia y eficiencia, a fin de que las

mejoras introducidas incrementen al máximo estas tres características. La actuación de los estudiantes, por ejemplo en las pruebas de aprovechamiento, puede suministrar información muy interesante relativa al grado de consecución de los objetivos fijados, determinando, de esta manera, aquellas áreas en las que se producen mayores deficiencias. En relación con la evaluación de programas, haremos un análisis mas extenso en el apartado⁴ sobre la relación entre el *feedback* y el *backwash* o *washback* y la evaluación.

- Utilización de las pruebas de lengua en la investigación.

El uso de las pruebas lingüísticas en la investigación ha jugado siempre un papel crucial en las investigaciones llevadas a cabo en los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas en relación con la naturaleza del dominio de la lengua, su procesamiento, los procesos de adquisición y aprendizaje, entre otros. Un claro ejemplo podría ser esta misma investigación en la que las pruebas sobre la medición de la competencia comunicativa son la base de la misma, como por ejemplo en la investigación de Jiménez Jiménez (2004).

3.3.1.1.4 *Según las características de las pruebas.*

En muchos casos las personas encargadas de preparar, diseñar, planificar y llevar a cabo pruebas de lengua se preguntan qué tipo de prueba o pruebas son las más adecuadas para cada situación. Para ello se hace ineludible conocer las características propias de cada una de ellas, lo que nos permitirá clasificarlas y elegir la más adecuada para cada situación. Basándose en estas características, Bachman (1990:70) elabora una clasificación de las pruebas lingüísticas según sus cinco características distintivas: el propósito o uso para el que son destinadas; el contenido en el que se basan; el marco de

⁴ Apartado 3.3.1.2. Características de las pruebas.

referencia en el que son interpretados los resultados; el método de calificación y el método empleado.

- El propósito o uso. Toda prueba lingüística se elabora con un objetivo, bien para su uso en investigación o en un contexto académico. En el primer caso, se utilizan para comprobar hipótesis sobre la naturaleza de la competencia lingüística o para aportar información sobre las distintas actuaciones de los participantes con distintas características o en diferentes condiciones de adquisición o de enseñanza-aprendizaje de una lengua. En el segundo caso, el de su uso en contextos académicos, estas pruebas aportan gran cantidad de información, lo que nos va a permitir tomar una gran variedad de decisiones. Así pues, y, según el tipo de decisiones que adoptemos, podemos clasificar estas pruebas en: aquellas relacionadas con la admisión (*selección, entrada y preparación*); las relacionadas con el nivel educativo o las que buscan la detección de necesidades en áreas educativas concretas (*nivel y diagnosis*); aquellas en las que las decisiones a adoptar están relacionadas con el progreso de los individuos con respecto a un programa (*progreso, aprovechamiento o dominio*).
- El contenido sobre el que se basan. El contenido de las pruebas lingüísticas puede estar basado en una teoría general sobre la competencia lingüística, las denominadas pruebas de *proficiency* o *dominio*. También es posible que estas pruebas versen sobre un dominio específico de esta competencia general y que habitualmente se encuentra enmarcado en un programa de estudios. Estas últimas se denominan pruebas de *aprovechamiento* o *achievement*. Finalmente, en este mismo grupo podemos incluir las pruebas de *aptitud*, que se asemejan a las pruebas de dominio ya que se basan también en una teoría general pero, a diferencia de estas últimas, la teoría en la que se basan incluye las habilidades que están relacionadas con la adquisición de la misma en vez de su uso.

- El marco de referencia para interpretar los resultados. Los resultados de las pruebas pueden ser interpretados de dos maneras distintas según el marco de referencia que adoptemos. Cuando estos resultados son interpretados en relación con la actuación de un grupo determinado de individuos, hablaremos de pruebas *con referencia a la norma*. Dentro de este tipo de pruebas, una de las más representativas son las pruebas estandarizadas. Éstas presentan tres características (Grondlund, 1985, citado en Bachman, 1990:74): primera, las pruebas estandarizadas se basan en un contenido estándar, que no varía de una prueba a otra, basado en una teoría sobre la competencia lingüística o en una especificación de las necesidades que se esperan de los usuarios de una lengua; segunda, tampoco hay variación ni en la administración y puntuación de las pruebas; tercera y, última, estas pruebas han sido previamente sometidas a un concienzudo proceso de investigación y desarrollo empírico. Si, por otra parte, estos resultados son interpretados con respecto a un determinado nivel o dominio específico, hablaremos entonces de pruebas *con referencia a un criterio*. Un ejemplo de este tipo de pruebas son las realizadas a los estudiantes que son evaluados respecto a su grado de dominio del programa de un curso, y no con respecto al nivel que ocupan dentro de la clasificación dentro de la clase, como es el caso, por ejemplo, de las pruebas de diagnóstico o de nivel. De esta manera, cualquier estudiante puede alcanzar la máxima o la mínima calificación indistintamente del número de estudiantes que logren esta misma puntuación. Es pues importante señalar que es precisamente el nivel alcanzado por los estudiantes en ese dominio del contenido específico sobre el que se basa la prueba lo que constituye el criterio y no el punto de corte para tomar decisiones. A la vista de lo anterior, Bachman (1990:75) señala dos diferencias básicas entre las pruebas con referencia a la *norma* y las pruebas con referencia a un *criterio*. En primer lugar se diferencian en su diseño, construcción y elaboración; en segundo lugar, en los resultados obtenidos y en su interpretación. En el caso de los primeros, su diseño y elaboración plantea como uno de sus objetivos principales poner de relieve las máximas diferencias entre individuos, esto es, sus distintas partes o

Ítems son seleccionadas según su capacidad para discriminar aquellos que obtienen buenos resultados respecto a los que no los obtienen. Es por esto que las puntuaciones obtenidas son interpretadas exclusivamente en referencia a las logradas por los demás participantes en la prueba. Por el contrario, los segundos, están diseñados principalmente para ser representativos de un nivel específico de una habilidad o dominio de un contenido. Sus partes o ítems son seleccionadas en función de su capacidad para representar los niveles de habilidad o dominio de dicho contenido. En consecuencia, las puntuaciones obtenidas son interpretadas únicamente como indicadores de un nivel de habilidad o dominio de un contenido dado.

- El procedimiento de contabilidad de puntuaciones. Dentro de este grupo Bachman (1990:76) distingue entre pruebas *objetivas* y *subjetivas*. En las primeras, la corrección de las prueba está completamente determinada por una serie de criterios predeterminados, lo que impide que el corrector o correctores apliquen sus propios criterios. Un ejemplo típico de prueba objetiva es una prueba de respuesta múltiple o un dictado. En los segundos, el corrector debe aplicar su criterio personal basado en su interpretación subjetiva de los criterios de calificación, por ejemplo: pruebas sobre entrevistas orales o pruebas de redacción.
- El método específico de evaluación. Esta última tipología clasifica las pruebas según el método utilizado en la realización de las mismas. Dada la gran cantidad de métodos existentes es poco factible hacer una clasificación exhaustiva de las mismas. No obstante, y, a grandes rasgos, podemos distinguir, por una parte, un primer grupo en el que se encontrarían las *pruebas de actuación* o *performance tests*, en las que se pretende que los individuos imiten, dentro de lo posible, una actuación lingüística lo más parecida posible a situaciones de uso reales, como en las entrevistas orales o en las redacciones. Por otra parte, otro gran grupo que estaría compuesto por aquellas pruebas que implican el uso o combinación de más de un método: *pruebas de*

respuesta múltiple, completar huecos, dictados o los cloze tests, entre otros (Bachman, 1990:77).

3.3.1.1.5 *Según el método de elaboración y propósito de las mismas.*

Otra clasificación distinta es la propuesta por MacNamara (2000: 5-7). Los dos pilares sobre los que basa su clasificación son: el método de elaboración y el propósito de las mismas.

- El método, esto es, el “cómo” están diseñados. De forma muy general, tomando el método como elemento distintivo, encontraríamos dos tipos: pruebas de *lápiz y papel*, que se basan principalmente en la respuesta a diversas preguntas en formatos distintos, por ejemplo, *cloze tests* o *multiple choice tests* y se usan principalmente en la evaluación o bien de componentes separados de la lengua como, por ejemplo, la gramática o el vocabulario; o en habilidades receptivas, la comprensión oral y escrita. En ambos casos, y, especialmente en las pruebas estandarizadas, los ítems de las mismas suelen ser en formato de respuesta fija, lo que los hace muy fáciles de administrar ya que al estudiante sólo se le exige que escoja una respuesta, de entre varias, por lo que no se utiliza en pruebas de habilidades productivas, expresión oral y escrita. Las pruebas de actuación, son aquéllas que se basan en la realización de un acto comunicativo como, por ejemplo, una conversación o una redacción, y en las que a partir de una muestra de éstas el corrector o correctores, basados en una serie de criterios de calificación, infieren los resultados finales.

- El propósito, es decir, el “por qué”. En el segundo grupo, tendríamos las pruebas de *aprovechamiento* y las pruebas de *dominio*. En el caso de las primeras, se asocian habitualmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo las pruebas de fin de trimestre o de curso, los portafolios u observaciones en las que se lleva un registro del progreso del estudiante basado en la participación y los trabajos en el aula. Este

tipo de pruebas tiene como fin acumular evidencias del grado de aprovechamiento durante o al final de un curso con el objetivo de comprobar si el estudiante ha progresado y en qué grado en términos de consecución de unos objetivos de enseñanza previamente establecidos. Es por esta razón que este tipo de pruebas suele ceñirse exclusivamente al programa en cuestión y guardan escasa relación con el uso de la lengua fuera del contexto de la propia clase. Las pruebas de aprovechamiento se relacionan, pues, con el pasado ya que miden lo que los estudiantes han aprendido como resultado del proceso de enseñanza. Por el contrario, las pruebas de dominio se relacionan con una situación futura de uso del lenguaje sin referencia alguna al proceso previo de aprendizaje. Así, por ejemplo, las pruebas de habilidad comunicativa de personal sanitario pueden estar basadas en representaciones que simulan futuros escenarios de comunicación con pacientes u otros profesionales sanitarios.

3.3.1.1.6 *Según el propósito: pruebas para el aula y pruebas estandarizadas.*

La cuarta clasificación es la propuesta por Brown (2004: 42-65). En ella distingue primeramente entre las pruebas diseñadas para el aula y las pruebas estandarizadas. Es nuestra intención describir ahora las diseñadas para el aula porque más adelante dedicaremos un apartado exclusivamente para hablar de las pruebas estandarizadas⁵.

Dentro de las pruebas centradas en el aula Brown (ibid.:42-65) distingue cinco tipos según el propósito de las mismas:

- Pruebas de Aptitud Lingüística. Están diseñadas para medir la capacidad o habilidad general de un individuo para aprender una lengua y el grado de éxito en esa empresa. Establecen el dominio lingüístico de

⁵ Apartado 2.3.1.3. Pruebas estandarizadas.

un estudiante indistintamente de los estudios previos que haya realizado.

- Pruebas de Dominio. Su objetivo es medir la competencia lingüística global de una persona. Estas pruebas no están limitadas o condicionadas por un programa, un curso o una habilidad lingüística específica. Por este motivo se relacionan habitualmente con la evaluación con referencia a la norma y la evaluación sumativa puesto que, normalmente, sólo obtenemos una única calificación o, en el mejor de los casos, alguna indicación de los resultados obtenidos en alguna de las partes de la misma. Un ejemplo típico son las pruebas estandarizadas TOEFL. El elemento crucial de este tipo de pruebas lo constituye la manera en la que el constructo de la habilidad lingüística se especifica ya que las tareas que tienen que realizar los estudiantes deben ser muestras legítimas de la lengua inglesa usada en un contexto específico.
- Pruebas de Nivel. El propósito es actuar como asistente en la clasificación de estudiantes con el objeto de identificar la etapa o nivel del programa o curso de enseñanza más adecuado a su dominio específico de la lengua. A menudo este tipo de pruebas incluyen algunas muestras de materiales correspondientes a distintos cursos o niveles. El resultado de la prueba debería indicar el punto en el que el estudiante vaya a encontrar materiales, ni demasiado fáciles ni tampoco demasiado difíciles, pero suficientemente motivadores.
- Pruebas de Diagnóstico. Estas pruebas están específicamente diseñadas para evidenciar aspectos específicos de un idioma con el ánimo de localizar los puntos fuertes y las carencias del dominio lingüístico de un estudiante o un grupo de estudiantes. En ocasiones es difícil establecer una línea divisoria clara entre estas pruebas y las anteriores pues cualquier información obtenida mediante una prueba de nivel puede asimismo ser usada con fines de diagnóstico. Igualmente sucede algo parecido con respecto a las pruebas de aprovechamiento y

las pruebas de dominio, en las que sólo se perfila una sutil línea divisoria entre ambas. Las primeras, las pruebas de aprovechamiento, analizan el grado en el que las características propias de la lengua ya han sido adquiridas por los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Por el contrario, las pruebas de dominio nos permiten obtener información acerca de las áreas sobre las que tendrán que trabajar los estudiantes en el futuro. En consecuencia, estas pruebas aportarán una información más pormenorizada del estudiante, tanto de la competencia general como de las distintas subcompetencias de la lengua.

- Pruebas de Aprovechamiento. Su finalidad es establecer el grado de cumplimiento de los objetivos de enseñanza de un curso o de un programa. Habitualmente se centran en unos objetivos concretos de un programa y se corresponden además con un período de tiempo específico, una unidad, un trimestre o un curso completo. También pueden asumir características propias de pruebas de diagnóstico por ser de utilidad para indicar a los estudiantes que áreas específicas necesitan ser reforzadas en el futuro. Finalmente, podemos concluir afirmando que las pruebas de aprovechamiento mantienen una estrecha relación con la evaluación sumativa en el sentido que se realizan siempre al final de una unidad, de un trimestre o de un período lectivo. Sin embargo, también están vinculadas con la evaluación formativa ya que una prueba de este tipo que haya sido adecuadamente diseñada nos puede aportar un valioso efecto *backwash* o *washback* acerca de la calidad de la actuación del estudiante en distintas subáreas de dicha unidad o curso.

3.3.1.1.7 *Según criterios taxonómicos.*

Finalmente, pasaremos a exponer la clasificación aportada por Genesee y Upshur (1996: 151-155). Estos dos autores consideran que la proliferación de clasificaciones de las pruebas, lejos de ayudar, más bien genera grandes dosis de confusión. El problema, según ellos, radica básicamente en el hecho de que muchos de los términos utilizados en dicha clasificaciones no son mutuamente

excluyentes. Así, una misma prueba, por ejemplo una redacción, puede ser clasificada como prueba de dominio, como prueba de diagnóstico o bien como prueba de aprovechamiento.

Su propósito, por tanto, no es el de aportar una nueva clasificación concreta, sino que simplemente revisan las ya existentes para poner de manifiesto la terminología usada en este campo de forma que cualquier estudioso del tema se familiarice con la misma.

Una vez hechas estas aclaraciones, exponen las distintas clasificaciones que existen de las pruebas según sea su enfoque:

- Pruebas que se refieren a la competencia lingüística subyacente. La competencia lingüística abarca todas aquellas habilidades o conocimientos de la lengua subyacentes que han adquirido los estudiantes de una lengua extranjera. Al ser una abstracción que no puede ser observada de forma directa, la observación ha de ser realizada de forma indirecta. La observación directa sólo puede hacerse sobre la actuación, que es la habilidad lingüística de un individuo para usar la lengua de forma correcta y apropiada en diferentes situaciones. A partir de aquí, lo único que nos resta es inferir la competencia lingüística.
- Pruebas que se basan en aspectos específicos o subdestrezas lingüísticas que los estudiantes han adquirido. Dichos aspectos a menudo han sido descritos como los aspectos estructurales o gramaticales de la lengua - ortografía, vocabulario, sintaxis, pronunciación, entre otros. Estas categorías tradicionalmente han sido utilizadas para organizar el aprendizaje de la lengua. Dentro de este grupo podemos encontrar:

Pruebas analíticas, que son aquéllas que se centran en una subcategoría específica del lenguaje, como las que acabamos de mencionar. De hecho, podríamos afirmar que

casi ninguna prueba mide una única subcategoría, ya que, por ejemplo, una prueba sobre actuación gramatical podría bien reflejar la actuación del individuo en vocabulario u ortografía.

Pruebas integrales, que son aquéllas que se centran en varias subcategorías.

- Pruebas que se basan en el método de evaluación. La primera característica de este tipo de pruebas es que no aportan ninguna información sobre la competencia lingüística o sobre las habilidades específicas que están siendo evaluadas. Por ejemplo, una redacción puede ser calificada por la ortografía, la gramática, la organización textual u alguna otra característica. La segunda característica es que el número de los posibles modelos puede ser ilimitado. Entre los más comunes nos encontramos con:

Cloze tests (texto con huecos), dictados, redacciones, completar huecos, pruebas de respuesta múltiple, entrevistas, etc.

- Pruebas que se centran en el tipo de información suministrada:

Pruebas de Aprovechamiento: nos informan sobre el progreso de un estudiante respecto a una serie de objetivos educativos o un dominio lingüístico definido.

Pruebas de Dominio: proporcionan información sobre el dominio lingüístico general de un estudiante.

Pruebas de Actuación: suministran información sobre la actuación lingüística de un estudiante en una situación específica.

Pruebas de Diagnóstico: son aquellas que ofrecen información sobre los puntos fuertes y las carencias de los estudiantes.

- Pruebas que se centran en las decisiones que se toman una vez conocidos los resultados de los mismos:

Pruebas de Nivel: identifican los niveles apropiados para cada estudiante en un curso o programa específico a fin de situarlos en el más adecuado.

Pruebas de Admisión: son similares a las anteriores, pero se diferencian en que se usan para admitir o rechazar estudiantes en cursos o programas educativos.

Pruebas de Fin de Curso: se usan para la promoción de estudiantes a un nivel superior o para otorgar un certificado.

Una vez expuestas estas clasificaciones de los distintos tipos de pruebas, nos gustaría, antes de finalizar esta apartado, hacer una serie de consideraciones. En primer lugar, en este estudio no pretendemos indicar cuál de estas clasificaciones es la mejor o la más adecuada. Al igual que estos dos últimos autores sólo pretendemos recopilar y exponer aquellas que resultan más comúnmente aceptadas. Nos hemos limitado a exponerlas de forma más o menos exhaustiva y en función de los criterios que cada autor ha considerado oportunos para su clasificación. No obstante, coincidimos con Genesee y Upshur (1996) en que la profusión misma de clasificaciones además de una terminología que no es excluyente tiende más a confundir que a aclarar conceptos.

En segundo lugar, que existan distintos tipos de pruebas o que algunos autores las clasifiquen siguiendo un criterio parecido o distinto no es una cuestión prioritaria en esta investigación. En ocasiones unas se solapan con

otros; en otras se complementan; en algunas, su combinación resulta incluso contradictoria. Lo realmente importante a nuestro modo de ver es el hecho de tener un conocimiento preciso de la finalidad para la que ha sido diseñada cada una de ellas y las características propias que las definen. Esto nos facilita la elección del tipo de prueba que mejor sirva para alcanzar nuestros objetivos de la forma más eficaz.

Así, en contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, podemos necesitar pruebas que nos proporcionen información sobre el grado de consecución de los objetivos del curso o programa de manera que nos ayuden a tomar decisiones sobre metodología, materiales, etc. Sin embargo, en contextos de investigación, lo que podemos necesitar son pruebas que nos permitan comparar la actuación lingüística de varios individuos con distintas características o en distintas situaciones con el fin de comprobar la validez de las hipótesis de nuestras investigaciones.

3.3.1.2 Características de las Pruebas

Las pruebas son instrumentos que nos posibilitan la recogida de información, y, consecuentemente, éstas han de ser calidad. Así pues, el tipo de pruebas y la calidad de las mismas determinarán el valor de la información obtenida, que, a fin de cuentas, es lo que nos permitirá realizar una evaluación adecuada, esto es, tomar la decisión correcta sabiendo que los datos de los que disponemos son válidos y fiables. Esta premisa no es exclusiva sólo de la investigación educativa sino también es básica en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicha importancia ha sido puesta de manifiesto por autores como, por ejemplo, Bachman y Palmer (1996:19), quienes sostienen que las pruebas deben ser consideradas como un componente más del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, al igual que, por ejemplo, los materiales o las actividades didácticas. La diferencia existente entre las pruebas y otros componentes relacionados con la instrucción radica esencialmente en los objetivos. Así, mientras que el objetivo principal de estos últimos es la

promoción del aprendizaje, en el caso de las pruebas, y por ende, de la evaluación, el objetivo primario es la medición. Esto no impide que además sirvan para otros propósitos pedagógicos, aunque éstos no sean su fin principal. De esta manera, podemos observar que, de las cinco características que nos disponemos a describir a continuación, tres de ellas pueden estar también relacionadas con otros componentes del aprendizaje. Por ejemplo, podemos considerar la autenticidad de una muestra concreta de la lengua que puede ser usada en la instrucción; la practicidad de un determinado enfoque pedagógico en una situación concreta y el efecto *backwash* o *washback* o efecto de repercusión de una determinada actividad de aprendizaje. Sin embargo, hay dos características que son exclusivas de las pruebas: la fiabilidad y la validez. Estas pueden ser consideradas características esenciales de la medición puesto que proporcionan la más importante justificación para el uso de las pruebas, además de servir como base a la hora de tomar decisiones o hacer inferencias a partir de los resultados aportados por las mismas. Así pues, para que las pruebas sirvan para alcanzar los objetivos y los fines para los que han sido diseñadas - la obtención de una información de calidad - éstas tienen que poseer una serie de características o propiedades que las doten de validez y fiabilidad.

Bachman y Palmer (1996: 17-8) se oponen a la concepción tradicional en la que estas características eran consideradas más o menos independientes e incluso contrapuestas. En esta línea, Morrow (1979, 86, citado en Bachman y Palmer, 1996:18) consideraba que no era posible diseñar pruebas que fuesen al mismo tiempo auténticas y fiables. Por su parte, Bachman y Palmer (*ibid*) sostienen que, en lugar de fijarse en la tensión que pueda existir entre las diferentes características de las pruebas, hay que fijarse en su complementariedad. Abogan pues por la búsqueda de un equilibrio adecuado entre estas características. La razón esgrimida es que en el diseño y desarrollo de las pruebas lingüísticas hemos de considerar siempre en primer lugar el fin que se persigue con las mismas. Consecuentemente, la característica más importante, a su modo de ver, es la utilidad. Proponen entonces un modelo de utilidad de las pruebas, que es la suma de todas las otras seis características: fiabilidad, validez del constructo, autenticidad, interactividad, impacto y

practicidad. Para alcanzar el máximo grado de utilidad deben seguirse estos tres principios: primero, procurar maximizar la utilidad de la prueba en lugar de las otras características individuales; segundo, éstas no pueden ser evaluadas de forma independiente sino en el grado en el que se ha efectuado su combinación entre ellas para alcanzar la máxima utilidad; y, tercero, el equilibrio y la proporción de estas características no pueden ser prescrito de forma genérica, sino que ha de determinarse para cada situación específica, variando de una a otra en función del contexto y del propósito de las pruebas. A tenor de lo expuesto hasta aquí, sostienen que para que una prueba sea útil ha de ser desarrollada con un fin específico, para unos destinatarios concretos y para un dominio lingüístico dado.

Estas características también han sido descritas por distintos autores como Hughes (1989:22-49), Bachman (1990:160-240), Bachman y Palmer (1996:17-40), McNamara (2000:47-77), Genesee y Upshur (1996:54-72) y Brown (2004:19-42) y Bachman (2004:117-293) entre otros. Siguiendo a estos autores podemos destacar una serie de características propias de las pruebas tales como: fiabilidad, validez, autenticidad, practicidad e impacto o efecto *backwash* o *washback* o efecto de repercusión.

- Fiabilidad

En términos generales se puede definir como la consistencia y la estabilidad de una prueba. Para que una prueba sea fiable se tiene que aplicar a varias situaciones y producir puntuaciones semejantes. Esto viene a significar que si un grupo de estudiantes hace una misma prueba en días diferentes obtendrán resultados muy similares si no ha habido cambios en sus conocimientos.

Bachman (1990:160) señala que una de las preocupaciones fundamentales en el desarrollo y uso de pruebas de lenguas ha sido la de identificar las posibles causas que motivan el error en una medición dada de la competencia lingüística y también minimizar los efectos de factores distintos de la habilidad que queremos medir como, por ejemplo, el

cansancio, la falta de interés o de motivación. Por lo tanto, cuanto menor sea la influencia de estos factores en los resultados de las pruebas, mayor será la fiabilidad de las mismas. En consecuencia, siempre que se produzca un incremento en la fiabilidad de las mediciones, estaremos, al mismo tiempo, satisfaciendo una condición necesaria para la validez: para que una prueba sea válida ha de ser fiable, lo que demuestra la existencia de una estrecha relación entre ambas. En un sentido parecido se manifiesta Bueno González (1996: 28) quien considera que la fiabilidad de las pruebas incluye tanto la prueba propiamente dicha como toda una serie de factores externos en la que ésta tiene lugar. Estos factores (las condiciones ambientales, el personal encargado de la administración, el formato y la redacción de la prueba, etc) no pueden ser desdeñados y, por tanto, hay que procurar que, en la medida de lo posible, gocen igualmente de la máxima fiabilidad.

Genesee y Upshur (1996:57-60) definen la fiabilidad como la ausencia de fluctuaciones no sistemáticas en una prueba, es decir, que la información obtenida es consistente. En ocasiones, sin embargo, es más sencillo determinar la inconsistencia de una prueba y, por lo tanto, que la información obtenida está sujeta a fluctuaciones. Para ello, distinguen tres fuentes de dicha inconsistencia: *rater reliability*, relacionada con la inestabilidad o inconsistencia de la persona o personas que tienen que recoger la información; *object-related or person related reliability* relacionada con la persona o personas de las que se recoge la información; y, por último, *instrument-related reliability* relacionada con los procedimientos utilizados en la recogida de dicha información.

Bachman y Palmer (1996:19-21) la definen como la consistencia de la medición. Los resultados de una prueba son fiables si son consistentes a través de diferentes características de situaciones de evaluación. La fiabilidad es pues una característica esencial de los resultados de las pruebas ya que, a menos que dichos resultados sean consistentes, éstos no podrán proporcionarnos ninguna información sobre la habilidad que queremos medir. Pero, por otro lado, hemos de reconocer que también es

imposible eliminar la inconsistencia de forma completa y absoluta, por consiguiente, lo que se debe intentar en el diseño de cualquier prueba es minimizar los efectos de esas posibles fuentes de inconsistencia.

- Validez

Bachman (2004) considera que la conceptualización teórica de la validez se debe en gran medida a los trabajos de Messick (1989):

Validity is an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the *adequacy* and *appropriateness* of *inferences* and *actions* based on test scores or other methods of assessments (Messick, 1989:13, citado en Bachman, 2004:259)

Una vez asumida esta conceptualización de la validez, se hace necesario, a fin de comprenderla, tener en cuenta cinco consideraciones con respecto al uso de dicho término (Linn y Gronlund, 2000:75-6, citados en Bachman, 2004:259-60): primero, la validez es una cualidad de las interpretaciones y de los usos de los resultados de las evaluaciones, no es una cualidad ni de las pruebas ni de los resultados de las mismas; segundo, la validez del uso de una determinada prueba es una cuestión de grado, esto quiere decir que nunca podremos probar que nuestra interpretaciones o usos son totalmente válidos, sino que son los más plausibles; tercero, la validez es siempre específica de un uso particular o de una interpretación (cuando desarrollamos una prueba siempre lo hacemos con unas interpretaciones y unos usos concretos, por lo que el uso de los resultados de dicha prueba puede no ser apropiado en otras situaciones y con otros propósitos); cuarto, la validez es un concepto unitario, por lo que, a pesar de que se hable de validez de contenido, concurrente, predictiva o de constructo, la validez es una cualidad única de las maneras en las que usamos una prueba específica; quinta y última, la validez implica un criterio de evaluación global.

Otra definición interesante es la que aporta Hughes (1989: 22) cuando afirma que una prueba es considerada válida si mide lo que se supone que tiene que medir. Este autor distingue además entre cuatro tipos distintos de validez: en primer lugar, validez de contenido, si el contenido mismo de la prueba constituye un ejemplo representativo de las habilidades o estructuras lingüísticas con las que dicha prueba está relacionada; en segundo lugar, validez relacionada con el criterio, la cual nos muestra hasta qué punto los resultados de la prueba concuerdan con los aportados por otro tipo de evaluación independiente y altamente dependiente de la habilidad del candidato. Ésta a su vez se divide en validez concurrente, que se establece cuando tanto la prueba como el criterio son administrados a la vez, y validez predictiva, que está relacionada con el grado en el que una prueba es capaz de predecir la actuación futura de los candidatos. En tercer lugar distingue la validez de constructo, que se produce cuando se puede demostrar que una prueba mide únicamente la habilidad que se supone que tiene que medir. En último lugar, describe lo que él denomina *face validity*, que se da cuando una prueba parece medir lo que tiene que medir.

La validez es considerada también como el grado o la medida en la que la información que ha sido recogida por la prueba refleja la característica o el atributo que se pretende conocer (Genesee y Upshur 1996: 62-9). Es quizás la característica más importante de todas ya que si el procedimiento de recogida de información no es el adecuado, las conclusiones y posteriores decisiones tomadas a partir de estos datos pueden ser inadecuadas o inapropiadas. La validación de una prueba incluye la reflexión sobre su diseño y sus objetivos y también la evidencia empírica que emana de los datos. Es por esto que hemos de asegurarnos de que los resultados obtenidos no se verán influenciados por otros factores distintos de la habilidad que queremos medir.

Por otra parte, Bachman (1996:160-2) considera que para lograr comprender el concepto de validez hay que asumir que éste es complementario del de fiabilidad ya que este último es un requisito para la validez y por tanto han de ser vistos como aspectos complementarios que

nos van a servir para identificar, estimar e interpretar las fuentes de las variaciones en los resultados de las pruebas. Los objetivos de ambos se complementan a la hora de diseñar y desarrollar las pruebas porque, por un lado, se minimizan los errores en la medición y, por otro, se maximizan los efectos de la habilidad lingüística que pretendemos medir.

Estos autores arriba mencionados, al igual que Bachman (1990:160), también aprecian una estrecha relación entre la validez y la fiabilidad. Consideran que una prueba sólo podrá ser considerada válida si es a la vez fiable. Ambas también se pueden medir mediante un índice, siendo 0.0 el valor mínimo y 1.0 el valor máximo. Estas cifras obviamente representan valores teóricos dado que tanto la validez como la fiabilidad no pueden ser evaluadas de forma directa sino estimada; en consecuencia, no podemos confiar en obtener una validez totalmente perfecta. Entonces, para medir la validez de los datos obtenidos mediante las pruebas hemos de recurrir a estimaciones indirectas. Los tres principales procedimientos para hacerlo son (a) relevancia del contenido. Por este procedimiento se examina si tanto el método como el contenido del proceso de evaluación son representativos del tipo de habilidad que queremos medir. Este procedimiento reviste gran importancia en las pruebas de aula y en las pruebas estandarizadas. En el primer caso, es importante conocer si el contenido de la prueba es representativo del tipo de habilidad lingüística que el profesor ha enseñado y está interesado en evaluar y, en el segundo, en el caso, por ejemplo, de las pruebas de nivel los estudiantes podrían ser indebidamente asignados a una clase o nivel específico en el caso de que la prueba careciese de relevancia de contenido. (b) La relación con el criterio o *criterion relatedness*, que es el grado en el que la información sobre algún atributo o calidad evaluada por un método se correlaciona con la información sobre la misma u otra cualidad relacionada evaluada por un método diferente. (c) Por último, la validez del constructo, es quizás la más difícil de comprender y la menos útil en las pruebas de aula; sin embargo, es muy importante para juzgar la calidad de las pruebas estandarizadas. La validez del constructo se refiere al grado en el que ciertos conceptos explicativos representan la información obtenida mediante este instrumento.

- Autenticidad

Bachman y Palmer (1996:23-5) definen la autenticidad como “the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the features of target language task”. Esta característica se refiere a la relación que guardan las tareas que aparecen en las pruebas con las propias del mundo real. Un ejemplo de autenticidad es solicitar a un estudiante adolescente que desarrolle una tarea que implique un acto habitual en su vida diaria como, por ejemplo, la compra de un CD de música. Estos autores consideran de crucial importancia esta característica pues nos va a permitir demostrar que la actuación de este estudiante en una prueba lingüística se corresponde con esa misma la actuación en una situación de la vida real. Esto implica la generalización de un dominio lingüístico específico, más allá del contexto mismo de la tarea de la prueba.

Bachman y Palmer (1996:39), consideran que la importancia de esta característica se basa en dos pilares: primero, establece una conexión entre la actuación en la prueba y las tareas de la lengua objeto de estudio y lo que pretendemos generalizar; y, en segundo lugar, en la medida que las personas que van a realizar la prueba perciben la autenticidad relativa de las tareas de dicha prueba, lo que puede facilitar una mejora en la actuación.

Esta posible mejora ha provocado que, en los últimos años, la mayoría de las tareas de las pruebas lingüísticas sean diseñadas teniendo en cuenta el principio de autenticidad. Según Brown (2004:28) existen varias formas de dotar de autenticidad una prueba: empleando un lenguaje lo más natural posible; contextualizando los ítems en vez de usarlos de forma aislada; incluyendo temáticas relevantes o de interés para los estudiantes; organizando de forma episódica los ítems; y, por último, usando, en la medida de los posible, tareas que sean lo más cercanas a la realidad. Así, por ejemplo, las tareas de comprensión escrita incluyen textos escritos extraídos del mundo real similares a aquellos que podrían o que se supone que podrían encontrarse los estudiantes en cualquier situación cotidiana. De

igual manera, las pruebas de comprensión oral consisten en tareas que incluyen toda una serie de elementos no lingüísticos como, por ejemplo, ruidos o interrupciones.

- Practicidad

Esta característica se refiere principalmente a las condiciones en las que una prueba ha de administrarse. Estas condiciones nos obligan a que tengamos que decidirnos por un tipo u otro de prueba. Por esta razón, tanto en la investigación como en el aula, es imprescindible planear con detenimiento los condicionantes de tiempo, disponibilidad de medios y de dinero antes de decidirnos por una prueba concreta. Una prueba es práctica si cumple las siguientes características: tiene un coste adecuado; su duración en el tiempo es la correcta; es relativamente fácil de ser administrada y, finalmente, si los procedimientos de corrección son específicos y no exigen una excesiva cantidad de tiempo (Brown, 2004:19).

- Efecto de repercusión o impacto (*backwash* o *washback*)

En el caso del *efecto de repercusión o impacto* de las pruebas (*backwash* o *washback*), habría que empezar por hacer una serie de aclaraciones respecto al uso de la terminología empleada porque puede resultar un poco confusa. Algunos autores como Bachman y Palmer (1996:29-31) consideran que existen diferencias entre ambos términos ya que incluyen el *washback* como un aspecto más del *impacto* y que por tanto se encuentra dentro del alcance del mismo. Wall (1997), basándose en el alcance de los efectos de cada uno de ellos, también distingue entre *impacto* (any of the effects that a test may have on individuals, policies or practices, within the classroom, the school, the educational system or society as a whole) y *backwash* o *washback* (the effects of testing on teaching and learning) (Wall, 1997:291). Alderson no utiliza el término *impacto* y, además, establece que no existe ninguna diferencia entre el uso del término *backwash* y *washback*: “to clarify the distinction between the terms *backwash* and *washback*: there is none.” (Cheng, *et al.*, 2004: xi). En

esta investigación procederemos a adoptar el término *washback* de aquí en adelante por ser éste el utilizado tradicionalmente en la lingüística aplicada y no existir ninguna diferencia de tipo semántica o pragmática con respecto a otros términos (Alderson y Wall, 1993:115).

Sentada esta aclaración terminológica, podemos proceder a su definición. Hughes (1989:1) define el concepto de *washback* como “ The effect of testing on teaching and learning”. Alderson y Wall (1993:115) se refieren a él como la influencia de las pruebas en la enseñanza. Esta característica de las pruebas se refiere de forma general a la medida en la que los estudiantes y profesores son influenciados por las pruebas: las estrategias que utilizan para superarlas o la información que proporcionan los resultados de las mismas sobre la consecución de objetivos de enseñanza o de diagnóstico de dominio lingüístico. Por este motivo, Alderson y Wall (1993:117) afirman que las pruebas pueden determinar en gran medida, bien de forma positiva o negativa, lo que sucede en las aulas. Según la hipótesis del *washback*, tanto los profesores como los estudiantes realizan una serie de actividades específicas que normalmente no harían de no ser por las pruebas, como por ejemplo, preparar las lecciones de forma más concienzuda, realizar las tareas o tomarse más en serio la asignatura de la que se van a examinar. Esta influencia está asentada en el principio de que la evaluación debería guiar tanto la enseñanza como el aprendizaje (Cheng, 2005:26). La importancia del *washback effect* reside por tanto en el hecho de que promueve una serie de principios propios de la adquisición del lenguaje como son: motivación, autonomía y autoconfianza entre otras (Brown 2004: 29). No obstante, hay que hacer una salvedad, y es que no siempre que se administra una prueba ha de producirse necesariamente dicho efecto. Ello dependerá de las circunstancias que rodeen a la misma y de los objetivos que se hayan establecido previamente. Si una prueba es congruente con el sentimiento y los propósitos de los objetivos del curso, entonces, obtendremos un efecto beneficioso; en caso contrario, el efecto obtenido será negativo (Cheng, 2005:26). Así, hablaremos de *washback negativo* cuando los profesores tienden a ignorar actividades y temas del programa que no contribuyen de forma directa a superar una determinada prueba o pruebas, lo que provoca una distorsión en el currículo (Vernon,

1956:166, citado en Cheng, 2005:29). Por otro lado, el efecto del *washback* puede ser positivo o beneficioso sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje dado que puede fomentar una actitud positiva hacia las pruebas y disposición a trabajar en pos de la consecución de los objetivos de las mismas (Cheng, 2005:30).

En un sentido parecido se manifiesta Brown (2004: 29), quien considera que el efecto del *washback* puede ser positivo y negativo y producirse tanto antes como después de la evaluación. La evaluación puede promover un efecto negativo cuando las enseñanzas se dirigen exclusivamente a la superación de una o varias pruebas. Por contra, puede producir un efecto positivo cuando la evaluación sirve de diagnóstico de los puntos fuertes y las carencias de los estudiantes. Brown (2004) señala además a la evaluación informal como la más propicia para producir este efecto positivo, porque en ella se da un mayor nivel de *feedback* entre profesor y estudiante. Por el contrario, en la evaluación formal, aunque también se puede producir, es menos frecuente que esto suceda puesto que el estudiante, tras finalizar una prueba, recibe únicamente la notificación de una calificación por medio de una letra o un número, por lo que no se produce ningún tipo de efecto *washback*.

Para concluir este apartado y vista la influencia de estas características en la calidad de la información recabada por medio de las pruebas, consideramos aconsejable que todas ellas se tomen en consideración tanto en el diseño y elaboración de nuestras propias pruebas como en la selección de aquellas otras que se vayan a administrar. En caso contrario, los resultados obtenidos podrían carecer de validez y de utilidad si el tipo de prueba o pruebas elegidas no son idóneas. En consecuencia, la información así obtenida no sería la adecuada para conseguir nuestros objetivos finales.

Por este motivo, en nuestra investigación hemos tenido muy en cuenta lo que Bachman y Palmer (1996:17-8) afirmaban respecto a que el equilibrio entre las distintas características dependía tanto del contexto como de los propósitos para los que se diseñaban y desarrollaban las pruebas. Por tanto, la elección de unas pruebas u otras es una cuestión puramente subjetiva derivada de una

serie de juicios o valoraciones por parte de los examinadores o investigadores, como es el caso. Es por esto que, aunque todas estas características son importantes, hemos pretendido otorgar un puesto prioritario en nuestra investigación a la fiabilidad y a la validez. Por consiguiente, al proceder a la selección de los instrumentos de recogida de datos, hemos escogido dos pruebas de refutada fiabilidad y validez como son el First Certificate in English (FCE) de *University of Cambridge Local Examinations Syndicate* (UCLES) y el cuestionario de autoevaluación extraído del Portfolio Europeo de la Lengua (PEL).

3.3.1.3. Pruebas Estandarizadas

La razón por la que vamos a profundizar en la descripción de este tipo de pruebas se debe a que vamos a utilizar una prueba estandarizada en nuestra investigación, el *First Certificate in English*, como uno de los instrumentos de recogida de datos. Hemos considerado, pues, que sería interesante ahondar en la descripción de este tipo de prueba mediante una revisión de la literatura al respecto.

Para comenzar, quisiéramos resaltar que este tipo de pruebas son sobradamente conocidas por la mayor parte de los estudiantes de lenguas extranjeras. Muchos de ellos han participado en algún tipo prueba estandarizada, bien en una lengua extranjera o en cualquier otra asignatura. Además, muchas escuelas, universidades, empresas e instituciones gubernamentales han promovido su uso durante el último siglo. La razón principal de esta popularidad radica, quizás, en el hecho de que son instrumentos de evaluación que gozan de gran practicidad, fiabilidad y validez, especialmente cuando se pretende evaluar a un gran número de personas de forma simultánea, rápida y efectiva. Sin embargo, en el ámbito académico, se hace obligatorio definir qué es una prueba estandarizada, qué no lo es y cómo interpretar los resultados para poder evaluar a los estudiantes de forma precisa en todos los objetivos propuestos, pues éstos, en ocasiones, no pueden ser medidos de forma adecuada mediante el uso de este tipo de

pruebas ya que el formato utilizado está probablemente descontextualizado (Brown, 2004:66).

En consonancia con estas reticencias, muchos profesores pusieron en evidencia las disparidades existentes entre los contenidos de las tareas de estas pruebas estandarizadas y los contenidos de las enseñanzas en las aulas. A la vista de estas objeciones, durante los últimos 20 años se ha hecho un esfuerzo por establecer correspondencias entre las especificaciones de las pruebas estandarizadas y los objetivos de los programas de enseñanza (Brown, 2004:104-5).

Una vez hechas estas consideraciones, se hace obligado definir el término prueba estandarizada. Daniel Madrid (2004:450) define éstas como

“tests which measure an individual’s linguistic and communicative competence according to pre-established criteria and demands set by certain committees, organisations, or institutions, not taking into account the type of syllabus or course which (s)he might have previously followed”.

Entre las características propias que definen este tipo de pruebas, Brown (2004:67) considera que una buena prueba estandarizada es el producto de un proceso de profunda investigación y desarrollo empírico; con unos procedimientos estandarizados de administración y calificación; y, finalmente, como ejemplo típico de pruebas con referencia a la norma, cuyo objetivo es el de ubicar en un continuo a los candidatos a lo largo de una escala o gama de calificaciones y para diferenciarlos por su posición relativa en dicha escala o gama.

Estas pruebas son, además, un instrumento de evaluación que se caracteriza, primero, por tener unos procedimientos uniformes de administración, diseño, corrección y calificación; segundo, por medio de un procedimiento que repetidas administraciones y continuas investigaciones demuestra validez de criterio y de constructo. Por último, y quizás lo más

destacable, estas pruebas presuponen un conjunto de estándares sobre los que se basan dichos procedimientos (Brown, 2004:104).

En cuanto a la finalidad de estas pruebas, su objetivo es mostrar si los candidatos han alcanzado un cierto dominio con respecto a ciertas habilidades específicas. Presentan además la ventaja de que, al ser los exámenes independientes de las instituciones académicas, se pueden hacer comparaciones válidas entre candidatos provenientes de distintos países e instituciones (Hughes, 1989:10).

Para que esto sea posible, estas pruebas presuponen unos objetivos y unos criterios estandarizados que se mantienen a lo largo de todas y cada una de ellas y abarcan todo un conjunto de competencias que no forman parte de un currículo concreto. Por este motivo, la elaboración de una buena prueba estandarizada conlleva un largo proceso de desarrollo e investigación, al igual que una gran cantidad de trabajo y entrenamiento especializado. Implica, además, compilar un gran número de ítems para las distintas pruebas, la administración de estos ítems a un grupo de prueba con la finalidad de determinar su funcionamiento, la selección de aquéllos que mejor resultado hayan dado, y, en algunos casos, el desarrollo de normas que ayuden a interpretar los resultados obtenidos (Genesee y Upshur, 1996: 232).

Todo esto ha influido notablemente en su popularización y su extensión por muchos países y a muchas lenguas. En consecuencia, existen gran cantidad y variedad de pruebas estandarizadas. Por el contenido de nuestro estudio, vamos a hacer referencia principalmente a aquellas más comunes en nuestro entorno. De entre ellas podíamos destacar algunas de las reseñadas a continuación:

- *Test of English as a Second Language* (TOEFL). Estas pruebas son bastante habituales en universidades y en el mundo laboral.

- *University of Cambridge Local Examinations (UCLES)*. Son quizás las más extendidas y los candidatos europeos suelen ser los más numerosos.
- *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)*⁶. Son títulos oficiales que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España.

No obstante, como cualquier tipo de prueba, las pruebas estandarizadas poseen sus propias ventajas e inconvenientes, como ya hemos indicado anteriormente. De entre sus ventajas, Brown destaca, (2004:68 y 110):

- Son prácticas. Son productos previamente elaborados y fiables, lo que permite al profesor o investigador liberarse de la tarea de construir una prueba.
- Están suficientemente reconocidas y validadas; constituyen además una base común para la interpretación de resultados.
- Pueden ser administradas a grupos grandes en un tiempo relativamente reducido.
- La corrección también se puede hacer en un tiempo razonable y de forma objetiva.

En cuanto a los inconvenientes, Brown apunta (2004:68 y 111):

- No se ajustan a un currículo en particular por lo que su uso como prueba de aprovechamiento no es aconsejable debido a los inconvenientes propios de la estandarización. Puede ocurrir que los objetivos del curso o del programa no coincidan con los planteados por estas pruebas de

⁶ Véase la página de Instituto Cervantes <http://diplomas.cervantes.es/general/descripcion.jsp> (16/12/2008).

forma que los estudiantes sean examinados de algunos aspectos que no estarían incluidos en los objetivos del curso.

- Los resultados obtenidos por los candidatos producen un *feedback* muy reducido.
- Uno de los riesgos que entraña el uso de estas pruebas es que tanto el aprendizaje como la enseñanza de la lengua extranjera se centre exclusivamente en la superación de estas pruebas dado el impacto social que tienen. Como consecuencia de esto, puede ocurrir que se desdeñen otros aspectos del aprendizaje de la lengua que no son tenidos en consideración a la hora de diseñar estas pruebas.

Una vez hechas estas consideraciones, a continuación revisaremos las distintas partes de las que puede constar una prueba estandarizada. Una de las premisas de la estandarización es que este tipo de prueba contenga un procedimiento uniforme. El objetivo de la misma es que todos los candidatos sean examinados de forma justa, esto es, que todos tengan las mismas oportunidades y no se produzcan situaciones que puedan favorecer a algunos candidatos sobre otros.

Habitualmente, estas pruebas se componen de un conjunto de distintos materiales que hacen que la administración, corrección, diseño e informe de resultados pueda ser realizada simultáneamente a grandes grupos y en lugares muy diversos (Genesee y Upshur, 1996:233). Los materiales de los que consta una prueba de este tipo son normalmente:

- Un cuadernillo con las pruebas y las instrucciones para el estudiante.
- Una o varias hojas con las soluciones.

- Un manual explicativo que contiene instrucciones precisas para el examinador de cómo tiene que ser administrada la prueba.
- Un manual con información técnica relativa al proceso de elaboración del mismo, la corrección de las pruebas y la interpretación de los resultados.

Una vez vistos los distintos materiales de los que consta, procederemos a analizar el uso que de las mismas se suele hacer. En primer lugar, estas pruebas son frecuentemente utilizadas en el ámbito académico como instrumento de selección para la de admisión de estudiantes en universidades, cursos y programas de lengua extranjera y en otros programas de índole académica. En segundo lugar, se pueden usar en la investigación educativa, como en el caso de este estudio y en el de Jiménez Jiménez (2004), con la finalidad de determinar el grado de dominio de una lengua extranjera de un grupo de estudiantes en un momento dado. Finalmente, también pueden ser usadas como instrumentos de diagnóstico para detectar problemas en estudiantes de manera individual, ofreciéndonos información sobre qué estudiantes tienen problemas y en qué áreas específicas se localizan; asimismo, nos revelan qué estudiantes se encuentran dentro del rango normal. Las pruebas estandarizadas también pueden ser utilizadas como instrumento de diagnóstico en los programas educativos a nivel local, regional o incluso nacional. En estos casos, el interés se centra no ya en la toma de decisiones sobre los estudiantes sino sobre si el funcionamiento de los programas de lenguas es el adecuado con el fin de realizar los ajustes necesarios tanto en los planes de estudio como en las metodologías de enseñanzas (Genesee y Upshur, 1996:234).

Para concluir, podríamos resumir diciendo que son instrumentos muy versátiles y eminentemente prácticos, ya que en algunos casos es más fácil usar una prueba que esté disponible que elaborarla; además la administración, corrección e interpretación de los resultados ya ha sido previamente establecida (Genesee y Upshur, 1996:233). Todo esto motiva que se usen de forma muy profusa con muy distintos fines.

La Medición

Como señalábamos en el apartado 2.3.1., en el que definíamos los términos relacionados con la evaluación, ésta incluía, en primer lugar, las pruebas, el instrumento de recogida de información, es decir, la recogida de muestras específicas de la habilidad lingüística de una persona. Una vez recopilados los datos, se procedía a la medición y a la cuantificación de esas muestras. Los números o letras asignados en esta medición o cuantificación deben ser los apropiados con respecto a la habilidad o atributo que queremos medir. A la forma en la cual organicemos o agrupemos dichos números o letras se le llama *escala de medición*.

3.3.1.3 Tipos de escalas

Como afirma Bachman (1990:26-30), la competencia lingüística, a diferencia de atributos físicos como el peso o la altura, no puede ser observada de forma directa sino que hemos de realizar una observación indirecta. Las escalas de medición tienen que ser entonces definidas, ya que no podemos recurrir a la comparación directa. Si pretendemos medir un atributo o habilidad de un individuo, necesitamos determinar qué conjunto de números nos proporcionarán una mejor medida. Este conjunto de números usados en la medición deben ser los adecuados para medir la habilidad o atributo que se pretende medir y éstos junto con las distintas formas de organizar dichos conjuntos, constituyen las escalas de medición. Estas escalas tienen cuatro propiedades:

4. Unicidad, si se asignan números diferentes a personas con distintos valores del atributo.
4. Ordenados por magnitud, si los números más altos indican una mayor cantidad del atributo.

4. De intervalos iguales, si las diferencias entre los niveles de habilidad se corresponden con las diferencias en números.

4. Punto de cero absoluto, si un valor cero es indicativo de una carencia total de esa habilidad.

Cualquier escala debería poseer, al menos, todas estas características; sin embargo, no todos los atributos que queremos medir o cuantificar encajan en la misma escala y, al mismo tiempo, no todos los procedimientos que usamos para observar y cuantificar el comportamiento encajan en la misma escala. En consecuencia, se hace necesario el uso de escalas distintas en función de las características del atributo que pretendamos medir y del tipo de procedimiento de medición que vayamos a utilizar. Así pues y según las propiedades que posean, podemos clasificar los tipos de escalas de medición en cuatro tipos: nominales, ordinales, de intervalo y de ratio.

Escalas nominales: son aquéllas que utilizan números para designar las clases o categorías de un determinado atributo. Estos números se asignan de forma arbitraria, pues es indistinta la numeración que se le asigne a cada categoría siempre que ésta tenga un número único. La característica peculiar de estas escalas es que mientras las categorías a las que se asignan los números son únicas, éstas no están ordenadas en relación a las otras. De hecho se las denomina también escalas categóricas puesto que cuantifican categorías. Estas escalas poseen, pues, la propiedad de la unicidad.

Escalas ordinales: son aquéllas que comprenden un número de distintos niveles de un atributo y que están ordenadas unas con respecto a las otras. El ejemplo más común de una escala ordinal es una clasificación en la que los individuos son agrupados como primero segundo, tercero,..etc, en función de algún atributo o habilidad. La diferenciación de los puntos o niveles de este tipo de escalas, normalmente, se establecen bajo la premisa de *mayor que* o *menor que* un individuo con respecto a otro. Las escalas ordinales además de poseer la característica de la unicidad también poseen la de orden.

Escalas de intervalo: son aquellas en las que las distancias o intervalos entre los diferentes niveles son iguales. Estas escalas, además de poseer la característica de unicidad y de orden propias de las escalas ordinales, poseen la de intervalos iguales.

Escalas de ratio: son aquellas que poseen el cero absoluto o carencia total de esa habilidad o atributo, lo que las diferencia de las anteriores. Este tipo de escalas que poseen el cero absoluto se denominan así porque nos permiten hacer comparaciones en términos de ratios o proporciones en dichas escalas.

Cada una de estas cuatro propiedades nos proporciona un tipo de información diferente. A su vez, los cuatro tipos de escalas están ordenados en función de la cantidad de información que nos suministran. Es por este motivo que a las diferentes escalas se las denomina también niveles de medición. Así pues, la escala nominal es el nivel más bajo de tipo de escala o nivel de medición ya que es la que proporciona una menor cantidad de información al ser sólo capaz de hacer distinciones entre categorías. En el lado opuesto se encontraría la escala de ratio, el nivel más alto, puesto que posee las cuatro propiedades y además es la que nos suministra una mayor cantidad de información.

Siguiendo a este mismo autor y centrándonos ya en el campo de las lenguas extranjeras, Bachman (1990:42-5) establece que hay que seguir tres pasos en la medición cualquier lengua: definición teórica del constructo, esto es definirlo de forma clara, precisa y sin ambigüedades; definición operacional del constructo o cómo vamos a aislar dicho constructo para hacerlo observable; y, por último, establecer los procedimientos que sirvan para cuantificar o transformar en una escala las observaciones de la actuación. En relación con este último paso, convendría recordar que, cuando se trata de medir un constructo mental, nuestras observaciones son siempre indirectas, por lo que no existe un patrón de unidades de medición. Es por esto entonces que se hace necesario en primer lugar - siempre que pretendamos establecer una escala para medir habilidades mentales - definir las unidades de medición. En

el caso de las pruebas de lenguas, estas unidades suelen ser definidas de dos formas: establecimiento de los puntos o niveles de la actuación en esa lengua o habilidad lingüística en una escala; o bien contabilizando las tareas que se han superado de forma correcta.

En relación con esto último, McNamara (2000:40-3) afirma que la mayoría de los sistemas de calificación se diseñan en forma de escalas. La razón para ello reside en el hecho de que éstas permiten un elevado grado de flexibilidad a los usuarios, tanto a los que quieren usar las múltiples distinciones disponibles en las mismas como a los que, simplemente, pretenden centrarse en un único punto de corte o una parte de la escala. La preparación de una escala implica el desarrollo de descriptores de nivel, es decir, describir mediante palabras las actuaciones que ilustren cada nivel de competencia definido en la escala. Este conjunto de descripciones se denomina escala de calificación y en la misma se establece un número variable de distinciones o niveles diferentes. Uno de los aspectos más importantes en la definición de cualquier escala es establecer la forma en la que se define el nivel máximo. En el caso de las escalas de lenguas extranjeras, se identifica a éste con la actuación de un hablante nativo o con expertos en el uso de esa lengua.

Se asume, pues, que la actuación de éstos es distinta de aquellos hablantes no nativos y en la medida en que estos últimos se aproximen a la actuación del hablante nativo se producirá un aumento de su propia competencia. Sin embargo, la uniformidad de actuación de esos hablantes nativos ideales rara vez se ha podido demostrar empíricamente. Por contra, la actuación de esos hablantes nativos ideales se caracteriza por ser muy variable y, además, depender en gran medida del nivel educativo de cada hablante. A pesar de todo esto, la actuación de ese supuesto hablante ideal sigue ocupando el nivel máximo en la mayoría de las escalas. No obstante, como ya comentamos en el apartado 2.9.1. , La perspectiva pluricultural, se están haciendo propuestas, entre ellas la del MCERL, en las que no se adopta la figura del hablante nativo ideal como modelo de competencia comunicativa y en las que se propone el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan cabida todas las capacidades lingüísticas.

Si establecer ese nivel máximo puede originar una gran controversia, el número de niveles de una escala también es un asunto importante a tener en cuenta. Puede producirse una gran frustración entre los estudiantes si este número es demasiado reducido como para que no puedan apreciarse distinciones de forma clara y satisfactoria que permitan apreciar los progresos alcanzados por éstos. Tampoco tiene mucho sentido establecer un número muy elevado de distinciones que vayan más allá de la habilidad que pretendemos medir. El número definitivo de niveles dependerá en gran medida de los fines u objetivos para los que se ha creado la escala, como el de guiar y reducir el comportamiento de los examinadores o para informar de los resultados del proceso de calificación a los usuarios: profesores, empleados, padres...etc.

De igual modo, los problemas pueden surgir de los juicios emitidos por los examinadores. McNamara (2000:43-5) destaca la gran dificultad que entraña el hecho de tener que emitir un juicio respecto a la actuación de una persona en una habilidad determinada. En ocasiones, la calificación se deriva del equilibrio de toda una serie de distintas percepciones respecto a esa actuación lo que lleva al examinador a emitir una única impresión del impacto de la actuación entendida ésta como un todo; este tipo se denomina de calificación holística. Una alternativa a este enfoque es la de calificar los distintos aspectos de la actuación de forma independiente, lo que se denomina calificación analítica.

En relación con esta distinción, Bachman y Palmer (1996:208-210) proponen un modelo analítico de escalas de evaluación que incorpore la noción por la que la habilidad lingüística está formada por múltiples componentes, lo que implica el uso por separado de elementos de calificación de carácter analítico para cada uno de los diferentes componentes en la definición del constructo. Critican por este motivo las escalas globales u holísticas de la habilidad lingüística desarrolladas por las aproximaciones tradicionales, ya que éstas se basaban en una visión unitaria de la misma, lo que produce una única puntuación denominada calificación global. Ponen de manifiesto, además, que el uso de este tipo de escalas globales acarrea tres grandes problemas:

problemas de inferencia, ya que es difícil determinar qué áreas concretas del conocimiento de una lengua reflejan esa puntuación; problemas de dificultad en la asignación de niveles debido a que el examinador tiene que determinar a qué criterios les asigna prioridad cuando éstos se producen de forma simultánea; y, por último, problemas de ponderación de los distintos componentes debido a que con las escalas globales siempre cabe la posibilidad de que, bien de forma consciente o inconsciente, el examinador haga un reparto desigual en la ponderación de los distintos componentes para llegar a una única calificación. Este problema también se puede producir en las escalas analíticas, sin embargo, al hacer explícita la forma en la que se va a calificar cada uno de los componentes, se puede solucionar este problema bien mediante la formación de los examinadores o bien mediante procedimientos estadísticos.

A la vista de todo lo anterior, Bachman y Palmer (1996:211) proponen un modelo de calificación analítico basado en dos principios: el primero, las definiciones operacionales en las escalas están basadas en las definiciones teóricas del constructo; el segundo, los distintos niveles de una escala están referenciados a los niveles específicos de las diferentes áreas de la habilidad lingüística, correspondiendo el nivel más bajo a la definición de carencia total de dicha habilidad y el nivel más alto se correspondería con la de maestría en la misma. De igual forma, insisten en que cuando se trate de desarrollar una escala de calificación analítica el número de escalas ha de corresponderse con el mismo número de componentes existentes en el constructo. Finalmente, justifican el uso de escalas analíticas dado que, a su modo de ver, aporta dos ventajas: primera, permite suministrar un perfil de las áreas de la habilidad lingüística que se califica; segunda, este tipo de escalas tienden a reflejar lo que los examinadores realmente hacen cuando califican las muestras del uso de la lengua que aparecen en las pruebas.

3.3.1.4 Escalas de dominio lingüístico

Durante la década de los 80 se produjo un incremento en el número de escalas de dominio de la lengua (North y Schneider, 1998:217-8). Dos fueron las causas de tal incremento: en primer lugar, la aparición de un movimiento general dirigido a aumentar la transparencia en los sistemas educativos. En segundo lugar, este incremento guardaba una estrecha relación con los procesos de integración internacional, especialmente en Europa, que valora en mayor medida la capacidad de poder explicar el significado del aprovechamiento de un objetivo lingüístico concreto. Como resultado de todo esto, y a diferencia de lo que sucedía en los diez o quince años anteriores, en los que era rara la existencia de escalas que no estuvieran directa o indirectamente relacionadas con la escala del US Foreign Service - que se remonta a los años 50 - en los últimos años hemos asistido a una proliferación de escalas europeas que no toman como referencia las escalas norteamericanas. Como ejemplos más notables podríamos citar:

- *University of Cambridge / Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English (1990)*
- *Eurocenters Scale of Language Proficiency (1993).*
- *British Languages Lead Body: National Language Standards (1993).*
- *The Eurocentres Scale of Language Proficiency (North 1991,1993)*
- *The Finnish Scale of Language Proficiency (Luoma, 1993)*

Además de éstas, y dentro del contexto de los proyectos europeos de desarrollo de escalas, podemos encontrar otras como el proyecto CAN-DO de ALTE o el proyecto DIALANG. Pero sin duda alguna la más interesante de todas ellas en términos generales y, concretamente para nuestro estudio, es la aportada por el MCERL por el alcance y el reconocimiento logrado entre los

usuarios, las instituciones académicas y políticas. Esta última la describiremos de forma más extensa en el apartado siguiente. Las dos primeras, las explicaremos someramente dada su importancia y, sobre todo, por su aportación a la investigación en el campo de la evaluación y la autoevaluación en concreto:

- La escala propuesta por la Asociación de Examinadores de Lenguas ALTE (Association of Language Testers in Europe) (1994) se basa en una estructura de niveles "*Puedo Hacer*" (*Can Do*). Tiene como objetivo la creación y validación de un conjunto de escalas relacionadas con la actuación que permitan la descripción objetiva de lo que los estudiantes son capaces de hacer. Los descriptores de niveles de dominio de la lengua son independientes de la lengua que se evalúa, constituyendo un marco de referencia que permite establecer equivalencias entre los sistemas de exámenes de ALTE (MECD, 2002: 235).
- El proyecto DIALANG (1997-2003) es una aplicación del MCERL con fines de diagnóstico. El objetivo es diseñar un instrumento que proporcione información de diagnóstico. Las escalas descriptivas se basan directamente en el MCERL. Además, añade otras dos escalas descriptivas, también relacionadas y basadas en el MCERL, que sirven para informar y explicar a los estudiantes los resultados obtenidos. Uno de los aspectos más novedosos de este proyecto es el uso conjunto de la autoevaluación y de una parrilla de descriptores para realizar una evaluación de diagnóstico. Es por esta razón que está dirigido principalmente a adultos que quieran conocer su nivel de dominio de una lengua extranjera y obtener información sobre sus cualidades e insuficiencias (MECD 2002: 217).

Ambas escalas se caracterizan porque, a diferencia de otras escalas de la competencia lingüística que parecen haber sido producidas de forma pragmática o intuitiva, éstas han tenido en cuenta para su elaboración los siguientes aspectos (Parrondo, 2004: 969):

- La utilización de un modelo de competencia comunicativa.
- La comprobación exhaustiva de las categorías y de las formulaciones de los descriptores, de modo que sean relevantes y tengan sentido para los usuarios.
- El uso de un modelo de medición.
- El esmero en evitar los riesgos en la aplicación de contenidos de escalas ordenados para un contexto determinado a otros contextos incompatibles.
- La utilización de tecnología basada en trabajos de campo de naturaleza empírica.

Según North y Schneider (1998:217-8) los planteamientos metodológicos de muchas de estas escalas de dominio representan lo que Bachman (1990:325-30) denomina como *mundo real* o enfoque conductista de la evaluación. En ellas se intenta describir lo que un estudiante en particular es capaz de hacer en el mundo real a un nivel determinado. Otras escalas adoptan otros enfoques metodológicos que Bachman denomina como *habilidad interactiva*, y que tratan de describir aquellos aspectos de la habilidad lingüística del estudiante que son objeto de muestreo.

En relación con esto último, Alderson (1991:71-76), basándose en la finalidad de uso de las escalas, establece una clasificación de tres componentes: las orientadas hacia el evaluador, equivalentes a las escalas de *habilidad interactiva* (Bachman,1990) y cuyo fin es aportar consistencia al proceso de calificación; las orientadas hacia el usuario, cuyo fin es dotar de significado a las calificaciones otorgadas una vez que éstas han sido publicadas; y, por último, las orientadas hacia el constructor, cuyo fin es servir de guía para la construcción de pruebas o en el diseño de programas.

Es posible, no obstante, pensar que todos estos complejos cuadros analíticos de descriptores de la *habilidad interactiva* diseñados para definir perfiles puedan confundir más que ayudar el proceso real de la evaluación. Sin embargo los problemas realmente llegan cuando una escala diseñada para una función específica es usada para otra bien disintinta.

Como hemos podido apreciar, pues, parece haber surgido un gran interés en las instancias educativas y políticas por establecer unos cánones comunes de medición de la competencia comunicativa. La aparición de varias escalas de dominio de la lengua y de los descriptores asociados a las mismas en estos años podría deberse a una serie de razones como las que se señalan a continuación (North y Schneider, 1998:219):

- Estas escalas proporcionan modelos o estereotipos con los que los estudiantes pueden comparar su propia posición en la escala (autoevaluación).
- Estas escalas incrementan la fiabilidad de las calificaciones otorgadas de forma no subjetiva, ya que constituyen un estándar común y dan sentido a este tipo de valoraciones.
- Para las entidades que certifican la competencia lingüística, las escalas ofrecen directrices para la confección de las pruebas.
- Los usuarios de exámenes obtienen información adecuada sobre los resultados obtenidos.
- Las escalas proporcionan coherencia interna en las actividades académicas a las instituciones educativas tanto en la realización de pruebas (de diagnóstico o de clasificación, por ejemplo) como en el establecimiento de objetivos educativos o el diseño de materiales.

- Finalmente, estas escalas permiten la comparación entre estudiantes de distintos países o regiones y diferentes sistemas o modelos educativos mediante la aplicación de un patrón común.

A modo de conclusión, nos gustaría apuntar que a pesar de toda esta aparente diversidad de escalas, estamos asistiendo en el fondo a un proceso de homogeneización de los niveles y de los descriptores de las distintas escalas que toman al MCERL como punto de referencia y con el que la mayoría de ellas están relacionadas. La influencia de este documento en los sistemas educativos europeos es de tal magnitud que se podría comparar al impacto que en los mismos tuvo la adopción generalizada de los enfoques comunicativos en los años ochenta (Parrondo, 2004:967).

3.3.1.5 Niveles Comunes de Referencia del MCERL

Uno de los principios básicos de la Unión Europea es el derecho a la libre circulación de profesionales y estudiantes. En los últimos años se han ido articulado toda una serie de medidas encaminadas a promover la movilidad y los intercambios entre los ciudadanos europeos y como se plasmó en los acuerdos de Lisboa del año 2000.

Sin embargo, la diversidad de legislaciones y de titulaciones hacía muy difícil que este proceso pudiera llevarse a cabo. La gran multitud de distintos certificados provocaba que la equiparación entre los mismos resultase una tarea ardua, costosa y lenta. Por esta razón, surgió la idea de elaborar una serie de instrumentos que permitieran el reconocimiento de cualquier certificado o diploma emitido en cualquier país de la Unión Europea.

La aportación del MCERL en la comparación de certificaciones ha sido muy importante. Uno de sus objetivos es el de “ayudar al usuario a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de educación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificaciones” (MECD, 2002:23). Esto se consigue no sólo

estableciendo unos niveles comunes de referencia, sino también haciendo que los descriptores sean *transparentes*, esto es, “la información tiene que ser formulada explícitamente y con claridad, de modo que sea asequible y fácil de entender por los usuarios” (MECD, 2002: 7).

Los descriptores del MCERL han sido desarrollados partiendo de los resultados del proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica que se desarrolló entre 1993 y 1996 y que se conoce también como el *Proyecto Suizo*. A partir de una metodología de trabajo basada en un banco de ítems, su objetivo era desarrollar un banco de descriptores claros de la competencia comunicativa en el que cada ítem tuviera un coeficiente de dificultad asociado. Este banco de ítems se usó más adelante para elaborar la primera edición de los niveles de referencia comunes del MCERL (2002) y, posteriormente, crear los instrumentos de autoevaluación de un prototipo del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) (Parrondo, 2004: 969).

Los niveles comunes de referencia del MCERL parten en cierta medida de la división clásica: *básico*, *intermedio* y *avanzado*. Esta clasificación se ve incrementada con otros tres niveles más que se obtienen de subdividir a su vez cada uno de estos tres niveles. Tenemos pues que en el MCERL encontramos seis niveles que permiten describir suficientemente la competencia lingüística de un usuario⁷:

⁷ Véase la página web del OAEEP, sección del PEL disponible en <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/niveles-de-competencia.html> (16/12/2008).

Niveles de Competencia Lingüística del Portfolio									
<p>El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establece una escala de 6 niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y su reconocimiento público.</p> <p>En la edición española del MCER (traducida por el Instituto Cervantes) se dividen de la siguiente forma:</p>									
C = Usuario Competente	<table border="1"> <tr> <td>C2</td> <td>(Maestría)</td> </tr> <tr> <td colspan="2">El usuario competente: C2. "Dominio extenso operativo" o "Maestría". Es el nivel de competencia alto que consiguen muchos profesionales de la lengua, no habitual sólo por ser hablante nativo.</td> </tr> <tr> <td>C1</td> <td>(Dominio Operativo Eficaz)</td> </tr> <tr> <td colspan="2">El usuario competente: C1. "Dominio operativo adecuado". Representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio. (Generalmente este nivel lo alcanzan personas con estudios académicos medios o superiores en su lengua materna)</td> </tr> </table>	C2	(Maestría)	El usuario competente: C2. "Dominio extenso operativo" o "Maestría". Es el nivel de competencia alto que consiguen muchos profesionales de la lengua, no habitual sólo por ser hablante nativo.		C1	(Dominio Operativo Eficaz)	El usuario competente: C1. "Dominio operativo adecuado". Representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio. (Generalmente este nivel lo alcanzan personas con estudios académicos medios o superiores en su lengua materna)	
	C2	(Maestría)							
	El usuario competente: C2. "Dominio extenso operativo" o "Maestría". Es el nivel de competencia alto que consiguen muchos profesionales de la lengua, no habitual sólo por ser hablante nativo.								
C1	(Dominio Operativo Eficaz)								
El usuario competente: C1. "Dominio operativo adecuado". Representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio. (Generalmente este nivel lo alcanzan personas con estudios académicos medios o superiores en su lengua materna)									
B = Usuario Independiente	<table border="1"> <tr> <td>B2</td> <td>(Avanzado)</td> </tr> <tr> <td colspan="2">El usuario independiente: B2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</td> </tr> <tr> <td>B1</td> <td>(Umbral)</td> </tr> <tr> <td colspan="2">El usuario independiente: B1. Es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua objeto de estudio.</td> </tr> </table>	B2	(Avanzado)	El usuario independiente: B2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.		B1	(Umbral)	El usuario independiente: B1. Es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua objeto de estudio.	
	B2	(Avanzado)							
	El usuario independiente: B2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.								
B1	(Umbral)								
El usuario independiente: B1. Es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua objeto de estudio.									
A = Usuario Básico	<table border="1"> <tr> <td>A2</td> <td>(Plataforma)</td> </tr> <tr> <td>A1</td> <td>(Acceso)</td> </tr> <tr> <td colspan="2">El usuario básico: A1 y A2. La persona capaz de comunicarse, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica.</td> </tr> </table>	A2	(Plataforma)	A1	(Acceso)	El usuario básico: A1 y A2. La persona capaz de comunicarse, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica.			
	A2	(Plataforma)							
	A1	(Acceso)							
El usuario básico: A1 y A2. La persona capaz de comunicarse, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica.									

Figura 3. Niveles de Competencia Lingüística del MECRL

A pesar de que estos niveles intentan abarcar en su totalidad el rango de competencia comunicativa que pueda tener un hablante, es obvio que estas escalas son en cierta manera aproximativas porque ningún usuario posee ni el cero absoluto ni el máximo posible de esta escala. Como muy acertadamente señala McNamara (2000:42), el 100% de esa competencia que parece tener el hablante nativo "ideal" de esa lengua no ha podido ser demostrado empíricamente ya que el grado de competencia de los hablantes nativos varía

en función de diversos factores como por ejemplo la formación académica o la clase social a la que pertenecen. Lo realmente destacable no es tanto si son seis, tres o cinco los niveles establecidos, sino la capacidad de los descriptores de esos niveles para describir con claridad y transparencia los objetivos de aprendizaje y la coherencia de secuenciación de los niveles.

5.4 Evaluación Alternativa

A principios de los 80 surge un nuevo concepto al que se le denomina "Alternative Assessment". Se plantean nuevas formas de evaluación que difieren de las pruebas tradicionales. Una de las razones para este cambio era que tanto los profesores como los estudiantes se habían dado cuenta de las deficiencias de las pruebas estandarizadas. Por este motivo surgieron toda una serie de métodos e instrumentos alternativos de evaluación, "an alternative to standardized testing and all the problems found with such testing" (Huerta-Macias, 1995:8).

Otros autores como Dochy, Segers y Sluujmans (1999) resumen en la siguiente cita la evolución de las metodologías de evaluación que se ha llevado a cabo en las últimas décadas del siglo pasado:

"...the era of testing has changed in recent years into an era of assessment" (Birenbaum, 1996, citado en Dochy, *et al.*, 1999:331)

La era de la evaluación mediante pruebas se caracterizaba por la completa separación existente, por un lado, entre las pruebas, que eran realizadas de forma totalmente pasiva por los estudiantes, descontextualizadas y sin relación alguna con las experiencias de los estudiantes; y, por otro lado, los resultados de la medición de dichas pruebas que se reducían exclusivamente a una única calificación global (Wolf *et al.* 1991, citados en Dochy *et al.*, 1999:331). Por el contrario, la era de la evaluación alternativa promueve la integración de la evaluación y la instrucción, considerando al

estudiante como una persona activa que comparte la responsabilidad, reflexiona, colabora y mantiene un diálogo continuo con el profesor.

En un sentido muy parecido se manifiesta Hamayan (1995:212-3), justifica este cambio de tendencia debido principalmente a dos factores. El primero de ellos, el aumento de la importancia de la relación entre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La razón que aduce es que si la evaluación ha de guiar el aprendizaje, dada la unión existente entre ambos, en consecuencia, ésta, necesariamente, debe ser asimismo reflejo del aprendizaje mismo. Un segundo factor lo constituiría la evolución de la evaluación hacia objetivos más sofisticados y complejos. En los años setenta, el énfasis se fijaba en la adquisición de una serie de logros en unas habilidades muy concretas. Esto provocó la proliferación de pruebas analíticas centradas en aspectos muy concretos de la lengua. Sin embargo, éstos no son válidos para medir los logros de otros objetivos distintos de estas habilidades tradicionales de la competencia de la lengua. En consecuencia, en la década de los ochenta y noventa, y, con la aparición de corrientes más holísticas e integradoras de la competencia lingüística, surgieron con fuerza metodologías de evaluación alternativas.

Estas nuevas metodologías y los instrumentos alternativos a la evaluación *tradicional* incluyen el uso de portafolios, la autoevaluación, la observación del profesor o de los compañeros, los diarios y los registros, entre otros. La principal diferencia con respecto a la evaluación tradicional radica en el hecho de que lo que en definitiva se demanda de los estudiantes es que sean capaces de mostrar qué son capaces de hacer, esto es, los estudiantes son evaluados por lo que son capaces de producir, no de reproducir. El principal objetivo de la evaluación alternativa es, pues, recoger muestras de cómo los estudiantes se, procesan y completan las tareas de la vida cotidiana en un dominio particular (García y Pearson, 1994:657, citado en Huerta-Macias, 1995:9).

Otros autores como Brown y Hudson (1998:657) evitan el término evaluación alternativa y prefieren el de *alternativas* a la evaluación. Consideran

que el primero puede tener un matiz destructivo por conllevar las siguientes implicaciones: primera, podría pensarse que la evaluación alternativa, al igual que la música alternativa, se refiere a una nueva forma de hacer las cosas; segundo, que éstas, además, son completamente distintas; y, por último, que están exentas de la responsabilidad derivada de la elaboración de pruebas y de la toma de decisiones. A su modo de ver, los profesores de lenguas siempre han evaluado de una forma o de otra, por lo que estos nuevos métodos forman parte de una larga tradición.

Brown (2004: 252), en coincidencia con Brown y Hudson (1998), piensa que no hay necesidad de usar el término “alternativo” ya que la palabra evaluación engloba de por sí todas esas alternativas. Sugiere que el uso de ese término puede causar confusión dado que parece referirse a algo nuevo y diferente, pero en realidad, esto no es así. Es por esto que en su lugar propone el uso del término *alternativas en evaluación*.

Otros como Genesee y Upshur (1996) aceptan esta terminología pero no están de acuerdo con los fines perseguidos en ciertos casos al no considerar conveniente su uso como instrumento de gradación de estudiantes.

“We do not favour the use of alternative assessment methods because, in our opinion, it subverts the numerous distinct advantages of alternative assessment that are possible when grading is not an issue” (Genesee y Upshur, 1996:77).

No es ciertamente nuestro objetivo en este estudio enzarzarnos en disputas terminológicas. Simplemente, pretendemos poner de manifiesto opiniones de algunos autores respecto la terminología empleada para referirse a nuevos métodos o *alternativas* a la evaluación de la competencia comunicativa que han ido cobrando fuerza en los últimos años Su objetivo es trasladar a la evaluación nuevos enfoques como el aprendizaje centrado en el estudiante, el aprendizaje autónomo o el aprendizaje para toda la vida, y los nuevos modelos didácticos encaminados a la promoción del plurilingüismo y la interculturalidad (Bernaus, 2004:4-5).

A pesar de las objeciones anteriormente expuestas, consideramos que, puesto que el término evaluación alternativa es el más extendido entre un gran número de autores, es el que vamos a utilizar a lo largo de esta investigación. Hechas pues estas aclaraciones terminológicas, procederemos a analizar las posibles diferencias que puedan existir entre la evaluación *tradicional* y la *alternativa* y que han sido puestas de manifiesto en la comparación hecha por Brown (2004:13)

<i>Traditional Assessment</i>	<i>Alternative Assessment</i>
<i>One-Shot, standardized exams</i>	<i>Continuous long-term assessment</i>
<i>Timed, multiple-choice format</i>	<i>Untimed, free-response format</i>
<i>Decontextualized test items</i>	<i>Contextualized communicative tasks</i>
<i>Scores suffice for feedback</i>	<i>Individualized feedback and washback</i>
<i>Norm-referenced scores</i>	<i>Criterion-referenced scores</i>
<i>Focus on the right answer</i>	<i>Open-ended creative answers</i>
<i>Summative</i>	<i>Formative</i>
<i>Oriented to product</i>	<i>Oriented to process</i>
<i>Non-interactive performance</i>	<i>Interactive performance</i>
<i>Fosters extrinsic motivation</i>	<i>Fosters intrinsic motivation</i>

Tabla 1. Resumen de las posibles diferencias existentes entre la evaluación tradicional y la evaluación alternativa Brown (2004:13).

A todas estas diferencias con respecto a la evaluación tradicional, Huerta-Macias (1995:9) añade cuatro más:

- No interrumpe las tareas diarias de la clase ya que no exige un tiempo específico para la realización de las pruebas y se integra plenamente en las tareas cotidianas.
- La evaluación alternativa refleja el currículo, permite que los estudiantes sean evaluados en aquello que hacen diariamente en el aula, a diferencia de las pruebas estandarizadas que a menudo incluyen pruebas incongruentes con las actividades de clase.

- Al estar la recogida de información basada en actividades cotidianas y en diversas fuentes, suministra información tanto sobre los puntos fuertes como las carencias de los estudiantes.
- Al basarse exclusivamente en tareas cotidianas, es la más adecuada para atender a la diversidad multicultural de los estudiantes de lenguas extranjeras, pues carece de prejuicios culturales, lingüísticos o normativos.

Una vez vistas las diferencias con respecto de la evaluación tradicional, el siguiente paso será el de describir sus características. Hamayan (1995) considera que dentro de la evaluación alternativa podemos encontrar cinco características:

- Proximidad al uso y a la actuación real de la lengua: la evaluación alternativa se basa en actividades que tienen una auténtica función comunicativa y que se producen en situaciones cotidianas de la vida real.
- Proporciona una visión holística de la lengua: al estar basada en la noción de que las relaciones entre los distintos aspectos de la lengua no pueden ser ignorados, la lengua es evaluada no tanto como una estructura sino más bien como una herramienta de comunicación.
- Aporta una visión integradora del aprendizaje: la evaluación alternativa intenta capturar la totalidad de destrezas y habilidades del estudiante. Esto permite la integración de las distintas dimensiones del aprendizaje, tanto los procesos de adquisición e integración del conocimiento como las actitudes del estudiante hacia el aprendizaje mismo.
- Promueve el desarrollo de la corrección: permite diseñar pruebas que satisfagan las necesidades individuales de los estudiantes, mostrando de esta forma el dominio de un estudiante en un contexto que es relevante en su vida o en sus experiencias.

- Referencias múltiples: el uso de la evaluación alternativa conlleva a menudo la obtención de información mediante el uso de numerosas fuentes y medios distintos.

Vistas las características y las diferencias propias de la evaluación alternativa, pasaremos a analizar los propósitos y los usos de la misma. En primer lugar y en lo que respecta a los usos, tradicionalmente la evaluación alternativa ha sido utilizada principalmente para evaluar a los estudiantes, aunque también su uso se ha extendiendo a la evaluación de programas y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, en el caso de la evaluación de los estudiantes, la evaluación alternativa nos aporta una visión interna del dominio lingüístico de los estudiantes que no puede ser obtenida mediante el uso de las pruebas estandarizadas. Esta información tiene un carácter extensivo y, al mismo tiempo, refleja una gran variedad de habilidades y de destrezas en diferentes contextos (Graves y Sunstein, 1992 y Hamp-Lyons, 1992, citados en Hamayan, 1995:216). Si a esto añadimos el hecho de que la mayor parte de las pruebas de autoevaluación se desarrollan a lo largo de un semestre o durante todo el curso escolar, la imagen que percibimos nos describe no sólo el nivel de dominio de la lengua extranjera, sino también el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está desarrollando a lo largo del tiempo de forma continuada. En definitiva, la evaluación alternativa nos permite centrarnos tanto en el proceso como en el producto del aprendizaje (Kramer, 1990, citado en Hamayan, 1995:216).

Como hemos podido apreciar anteriormente, la evaluación alternativa proporciona a los estudiantes una información significativa, a diferencia de la tradicional que sólo aporta una calificación final. Así, y en lo referente a los estudiantes, esto representa un gran beneficio para ellos ya que les permite apreciar sus propios logros en términos que ellos mismos pueden comprender, lo que a su vez les permite asumir responsabilidades en su propio aprendizaje. A los padres les posibilita su participación en el proceso educativo; y, por último, a los profesores les proporciona información sobre sus estudiantes, lo que les será de gran ayuda en la toma de decisiones de carácter educativo (Hamayan, 1995:215).

En cuanto al segundo de los usos, la de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los procedimientos de evaluación alternativa están siendo utilizados con éxito para evaluar no sólo al estudiante, sino también los procesos de aprendizaje. Dado que el *feedback* es un componente esencial de la evaluación, éste les permite a los profesores hacer un seguimiento de la instrucción y realizar los cambios necesarios en respuesta a los resultados obtenidos en la evaluación de los estudiantes. Todo este proceso anima a los profesores a usar estos resultados para extraer conclusiones no sólo sobre los estudiantes sino también sobre los procesos de enseñanza (Hamayan, 1995:216).

No pretendemos abrir aquí un debate entre las pruebas estandarizadas o evaluación tradicional y evaluación alternativa. Pensamos que ambos son instrumentos válidos y complementarios siempre y cuando tengamos definidos los objetivos que perseguimos y los medios materiales de los que disponemos para llevar a cabo la evaluación. Esta opinión se corrobora en un documento del Consejo de Europa (Oscarsson, 1978:1, citando a Council of Europe 1977:4) en el que se recogen las recomendaciones del simposio “A European unit/credit system for modern language learning by adults” celebrado en Ludwigshafen y en el que se aconseja desarrollar “effective evaluation tools, ranging from self-assessment instruments to standardized tests for defined objectives” Si, por ejemplo, necesitamos un instrumento de medición que sea eminentemente práctico y fiable podríamos decantarnos por los primeros. En cambio, si lo que queremos es obtener un alto grado de efecto *washback* o efecto de repercusión y de autenticidad, nuestra elección recaería en los segundos. De la misma opinión son también Brown y Hudson (1998:657) quienes consideran que todos los distintos tipos de pruebas son importantes ya que todos ellos pueden ser de utilidad para un propósito dado, además de poseer sus propias ventajas y desventajas.

En nuestra opinión las pruebas no son los únicos instrumentos válidos de evaluación. Existen otros métodos alternativos como, por ejemplo, la autoevaluación, la observación o los portafolios, entre otros. Todos ellos son

únicamente meros instrumentos de evaluación. Lo realmente importante es el uso que vayamos a hacer de los resultados obtenidos y esto, en definitiva, es lo que va a hacer que sean apropiados o inapropiados (Bailey, 1998:204, citado en Brown, 2004:251).

Seguidamente, al igual que hicimos en el caso de las pruebas estandarizadas, vamos a proceder a examinar la literatura relativa a la evaluación alternativa y a la autoevaluación, ya que ha sido usada como instrumento de evaluación en esta investigación. Asimismo, como el cuestionario de autoevaluación está tomado del Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL), también revisaremos la literatura relacionada con el mismo y con los portafolios.

La autoevaluación

El interés por el papel de la autoevaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Peirce, Swain y Hart ,1993:25) se ha incrementado en los últimos años (Oscarsson,1989; Davidson y Henning,1985; LeBlanc y Painchaud,1985; Henner-Satanchina y Holec, 1985; Blue,1988; Bachman y Palmer,1989; Blanche y Merino, 1989 y Janssen-van Dieten,1989) debido principalmente al desarrollo de las metodologías de enseñanza de lenguas centradas en el estudiante y en el aprendizaje autónomo (Knowles, 1975; Holec, 1980; Rea, 1981; Riley, 1985; Dickinson, 1987; Nunan, 1988; Brown, 1991).

“There is general consensus in the literature that language learning is enhanced if the learner takes initiative in the language learning and assessment process and if responsibility for the management of language learning and assessment is shared by both the language teacher and the language learner.” (Peirce *et al.*, 1993:25)

Una de las razones esgrimidas para explicar este incremento es que la autoevaluación es considerada como uno de los pilares del aprendizaje autónomo. Esto es debido principalmente a que proporciona al estudiante la oportunidad de evaluar sus propios progresos, lo que le ayuda a centrarse en

sus objetivos de aprendizaje (Harris, 1997:12). El hecho de asumir por parte del estudiante un papel más activo en su propio aprendizaje tiene como consecuencia considerar como objetivo último de la evaluación, no tanto la valoración de logros finales sino la mejora del aprendizaje (Sadler, 1998, citado en McDonald y Boud, 2003:210). De igual manera, el creciente interés que han ido ganando conceptos como autenticidad e interactividad (Bachman y Palmer, 1996:136-7) ha provocado que se haya incrementado el uso de la autoevaluación (Hamayan, 1995; Bachman, 2002:15).

Otro motivo por el que la autoevaluación ha ido ganando fuerza es que ha adoptado un papel crucial en el aprendizaje *a lo largo de toda la vida*. Dochy *et al* (1999) afirman que, dado que la educación superior debería contribuir a la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida, los métodos tradicionales de evaluación no se ajustan a los objetivos propios de este tipo de aprendizaje: pensamiento reflexivo, actitud crítica, capacidad de evaluarse a uno mismo y capacidad para resolver problemas. En este mismo sentido se manifiestan Boud y Falchicov, (2006) quienes consideran que el aprendizaje a lo largo de toda la vida se ha convertido en la *raison d'être* de la educación superior y su objetivo último debe ser dotar a los estudiantes de instrumentos de aprendizaje y evaluación que puedan estar a su disposición una vez que, finalizados sus estudios superiores, no dispongan de la infraestructura necesaria como, por ejemplo, profesores, cursos y la evaluación formal, entre otros. Estos instrumentos de evaluación han de ser eficaces y sostenibles en el tiempo permitiendo a los estudiantes convertirse en evaluadores de su propio aprendizaje.

Este aumento en el uso de la autoevaluación ha motivado también un incremento en el número de investigaciones sobre la misma. Los trabajos sobre autoevaluación han ido dirigidos a la consecución de dos objetivos, (Oscarsson, 1984, citado en Finch, 2003:6): uno, la investigación sobre las distintas formas de participación del estudiante en la evaluación (Oscarsson, 1978,1984; Von Elek, 1982; LeBlanc y Painchaud, 1985; Heilenman, 1990, Harris, 1997 y Finch, 2003),;el otro, la investigación sobre el grado en el que los diferentes métodos e instrumentos de autoevaluación son capaces de aportar

resultados relevantes y fiables. Estos últimos han sido motivados por el hecho de que, tradicionalmente, la autoevaluación ha sido considerada como informal y subjetiva. En consecuencia, la mayoría de los estudios que sobre la autoevaluación se han llevado a cabo se han concentrado principalmente en investigar si los instrumentos de autoevaluación de la competencia comunicativa son fiables y válidos. Estas investigaciones sobre la validez de dichos instrumentos, a menudo bajo la forma de estudios de correlacionales, consisten en establecer comparaciones entre los resultados procedentes de la autoevaluación y otros obtenidos a partir de distintos tipos de pruebas externas: pruebas estandarizadas, pruebas de dominio...etc. La finalidad es comprobar si los resultados que se desprenden del uso de la autoevaluación son precisos y, por tanto, si el grado de fiabilidad es aceptable.

La mayoría de estos estudios se ha realizado con estudiantes universitarios - Oscarsson (1978), Bachman y Palmer, (1981), Rea, (1981), LeBlanc y Painchaud (1985), Blue (1988), Boud y Falchikov (1989), Falchikov y Boud, 1989 o Blanche y Merino (1989), entre otros - mientras que las investigaciones con estudiantes de educación secundaria - Pierce y O'Malley (1992) o Finch (2003) - y primaria - Madrid (1991), Peirce *et al.*(1993) - son más escasas .

Estos trabajos han producido resultados desiguales y contradictorios en cuanto a su validez y fiabilidad. Por una parte, nos encontramos con autores en los que los resultados obtenidos mediante pruebas de autoevaluación han generado cierto escepticismo y falta de confianza en la habilidad de los estudiantes para evaluar sus propios logros, especialmente en contextos de educación formal: Davidson y Henning (1985), Blue (1988:100), Janssen-van Dieten (1989:31), Peirce *et al.*(1993:38). La causa más común de estas bajas correlaciones se debe a que los estudiantes no han recibido ningún tipo de preparación en autoevaluación (Harris, 1997:19).

En el lado opuesto, nos encontramos autores como LeBlanc y Painchaud (1985), Oscarsson (1978,1989), Blanche y Merino (1989), Boud y Falchikov (1989), Bailey (1998), Ross (1998:10) y Delgado *et al.*(1999), entre

otros. Todos ellos coinciden en afirmar que, tras haber realizado una serie de estudios basados en investigaciones sobre autoevaluación, los resultados estadísticos demuestran la validez y fiabilidad de la autoevaluación con coeficientes de correlación cuyos valores normalmente se encuentran en una horquilla situada entre $r = .50$ y $.60$ (Blanche y Merino, 1989:315), $r = .53$ (LeBlanc y Painchaud, 1985:679); $r = .63$ (Ross,1998:4) o $r = .58$ y $.64$ (Bailey,1998, citado en Brown,2004:270).

En general, la precisión de los resultados obtenidos mediante la autoevaluación depende en cierta medida de dos factores principalmente: por un lado, de las habilidades lingüísticas que se quieran medir y, por otro, de los materiales que se utilicen en el proceso. En relación con estos últimos, el tipo de preguntas que se realicen en las pruebas o cuestionarios tiene gran influencia en los resultados de las correlaciones que se producen entre la autoevaluación y las diferentes pruebas de dominio. De este modo, aquellos ítems relacionados con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes proporcionan una mayor fiabilidad que aquéllos que no guardan dicha relación (Bachman y Palmer, 1989; LeBlanc y Painchaud, 1985, citados en Pierce y O'Malley, 1992:18). Si, además, dichos ítems incluyen descripciones de situaciones lingüísticas concretas de la vida real que permitan al estudiante interpretarlas en términos de comportamiento, la precisión de las correlaciones aumenta en gran manera (LeBlanc y Painchaud, 1985:683, Blanche y Merino, 1989:324). En consecuencia, se puede afirmar en términos generales que la autoevaluación es un instrumento válido y fiable de medición de la competencia comunicativa (Peirce *et al.*, 1993:25).

Sin embargo, y, a pesar de las altas correlaciones obtenidas en estas investigaciones, algunos autores como Bachman y Plamer (1989) muestran ciertas reticencias a la hora de aceptar totalmente esta última aseveración. Consideran que los estudios llevados a cabo no son totalmente concluyentes dado que existen diferencias significativas tanto en el diseño de las pruebas como en el propósito de las mismas.

3.4.1.1 Definición y tipología de las pruebas de autoevaluación

Existen dos problemas añadidos con respecto a la autoevaluación que podrían de alguna manera apoyar estas reticencias. El primero de ellos sería el de establecer qué se entiende o qué abarca exactamente el término autoevaluación:

Self-assessment refers to the involvement of learners in making judgements about their own learning, particularly about their achievements and the outcomes of their learning. Self-assessment is formative in that contributes to the learning process and assists learners to direct their energies to areas for improvement, and it may also be summative, either in the sense of learners deciding that they have learned as much as they have wished to a given area, or, in formal institutional settings, it may contribute to the grades awarded to the students (Boud y Falchicov, 1989:529).

Esta es una definición bastante genérica y, a nuestro modo de ver, bastante aceptable. El problema surge entonces por el hecho de que las distintas acepciones o términos que aparecen en la literatura, como por ejemplo autoevaluación (*self-assessment* o *self-testing*), autocalificación (*self-rating*) o autovaloración (*self-appraisal*), entre otros, son usados de forma indistinta en los diferentes trabajos para referirse al concepto de autoevaluación. En consecuencia, la ausencia de un término que defina de forma consistente este concepto ha traído como consecuencia que la comparación de los resultados de los diferentes trabajos que sobre la misma se han realizado ha motivado que la comparación entre los mismos haya sido problemática.

A fin de poner un poco en claro todas estas diferencias terminológicas, algunos autores han establecido una clara distinción entre autoevaluación y autocalificación:

“Self-assessment is not self-rating (although the latter may be part of the former)” (LeBlanc y Painchaud, 1985:674).

Del mismo modo, Boud y Falchicov (1989:529-30) distinguen también entre autoevaluación y autocalificación. El término autoevaluación abarcaría dos elementos claves en cualquier evaluación: la identificación de criterios o estándares que han de ser aplicados al trabajo de uno mismo y la elaboración de juicios sobre el grado de consecución de esos criterios. El término autocalificación por otra parte implicaría la elaboración de juicios del propio trabajo pero sin implicación directa con el establecimiento de esos criterios. Un ejemplo de autocalificación es cuando a los estudiantes se les proporcionan modelos de respuestas o una escala estándar. Esta diferencia explicaría la causa por la que numerosos estudios que se enmarcan dentro de la etiqueta de autoevaluación no son considerados como tales, dado que en realidad no implican en modo alguno a los estudiantes en la selección de criterios, únicamente les piden que se califiquen a sí mismos en una escala preestablecida de antemano. Esta imprecisión en la terminología utilizada hace que la comparación de los resultados entre los diferentes estudios sea cuanto menos problemática o, en algunos casos, contradictoria, lo que, a su vez, ocasiona que haya que analizar con cautela dichos resultados (Ross, 1998).

El segundo problema viene dado por el hecho de que su definición puede depender no tanto de qué se entiende por autoevaluación, sino del propósito de la misma. Las pruebas de autoevaluación han sido usadas para fines muy diversos que incluyen desde pruebas de nivel de estudiantes universitarios (LeBlanc y Paichaud, 1985) hasta su uso en pruebas de certificación de profesores de lenguas (Haughton y Dickinson, 1988, citados en Peirce *et al.*, 1993:26), evaluación de currículos, evaluación de diagnóstico o determinación de niveles. Como consecuencia de esta variedad de propósitos tan diversos, algunos autores (Oscarsson, 1989; Herman, Aschbacher y Winters, 1992, citados en Hamayan, 1995:217; Bachman, 2002:15) han intentado categorizar el término distinguiéndolo según su finalidad: la autoevaluación dirigida hacia el *producto* y la autoevaluación dirigida hacia el *proceso*. En la primera, se intenta demostrar el resultado de una actuación, comportamiento o actividad en un momento dado, pruebas de nivel, de selección, de certificación, o diagnóstico, entre otras. Esta evaluación, que se lleva a cabo en un momento de específico, presenta como ventajas, entre

otras, que elimina la posibilidad de fraude o que los estudiantes copien (LeBlanch y Painchaud, 1985). Al mismo tiempo posee una gran practicidad ya que se produce un gran ahorro en costes y tiempo (Strong-Klause, 2000). Sin embargo, presenta algunos inconvenientes derivados de una serie de factores que pueden afectar a la precisión de la autoevaluación: la redacción de las preguntas, el contexto sociocultural de los estudiantes, su nivel de dominio y las destrezas que son objeto de autoevaluación (Strong-Klause, 2000).

El segundo tipo es la autoevaluación orientada hacia el proceso mismo de aprendizaje. En ella se intenta demostrar cómo el estudiante procesa la información. A diferencia del anterior que se realiza en un momento dado, ésta se lleva a cabo durante un periodo de tiempo más amplio. El interés por este último tipo ha crecido con fuerza debido principalmente a la difusión de las teorías del aprendizaje centrado en el estudiante. En estas teorías, tanto los estudiantes como los profesores asumen que la evaluación es una responsabilidad compartida por ambos (Oscarsson, 1989). Otro de los posibles beneficios de este tipo de autoevaluación es promover la autonomía en el aprendizaje y considerar que la autoevaluación puede ser un complemento a otros métodos de evaluación tradicionales (Dickinson, 1987:16; Hasselgreen, 2005:341).

Si, como acabamos de apreciar, tanto la extensión como la terminología misma de la autoevaluación generan ciertas divergencias, de igual manera el concepto mismo de autoevaluación es, a priori, cuanto menos contradictorio. ¿Cómo es posible que el propio estudiante evalúe su propio progreso sin caer en la tentación de ser deshonesto? ¿Qué sentido tendría entonces realizar este tipo de pruebas? Si la evaluación que este estudiante está llevando a cabo tiene como objeto la obtención de una certificación, es evidente que la autoevaluación puede, en este caso, carecer de fiabilidad y validez. Es muy probable que la necesidad de ese estudiante de aprobar una asignatura determinada u obtener una certificación pueda incidir negativamente en la validez de esos resultados. Por el contrario, si de lo que se trata no es tanto de la obtención de un certificado, sino de considerar la autoevaluación como una parte más del proceso de aprendizaje, es entonces cuando ésta cobra plena

vigencia (Dickinson, 1987). La utilidad de la autoevaluación viene dada principalmente por ser considerada como una parte más del proceso de enseñanza aprendizaje (LeBlanc y Painchaud, 1985:637; Dochy *et al.*, 1999). Es por esta razón que, durante las últimas décadas ha surgido un renovado interés en el incremento en el uso de la misma debido sobre todo a las metodologías centradas en el estudiante, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Sadler, 1998; McDonald y Boud, 2003:210). En estas metodologías los estudiantes no sólo han de ser capaces de trabajar de forma autónoma, sino también de evaluar su propia actuación y progreso.

“...recent years have seen an increase in interest in the ways in which students may be encouraged to take more responsibility for their own learning. Life-long learning requires that individuals be able not only to work independently, but also to assess their own performance and progress” (Falchicov y Boud, 1989:395).

Hechas estas consideraciones sobre la terminología y el concepto de autoevaluación, examinaremos los posibles tipos de pruebas. Brown (2004:271-69) elabora una clasificación de los distintos tipos de pruebas de autoevaluación:

- Evaluación directa de la actuación. En este tipo de pruebas el estudiante examina cualquier tipo de producción específica, bien sea oral o escrita, justo después de la realización de la misma. Hoy en día existen multitud de oportunidades proporcionadas por muchos sitios de internet, como por ejemplo DIALANG.
- Evaluación indirecta de la actuación. Por el contrario, en este caso se trata de examinar la habilidad general del estudiante y se evalúa durante períodos más largos.
- Evaluación metacognitiva. Su objetivo no es el de examinar actuaciones pasadas sino el de establecer objetivos además de una serie de puntos de referencia sobre el proceso de consecución de dichos objetivos.

- Evaluación socioafectiva. Su objetivo se centra en el análisis de los factores afectivos que interviene en el aprendizaje: la motivación, la ansiedad, obstáculos emocionales de diversa índole, etc.
- Pruebas elaboradas por los propios estudiantes. Estos tipos de pruebas implican la participación de los estudiantes en el proceso mismo de construcción de dichas pruebas, lo que puede ser productivo, intrínsecamente motivador y servir para desarrollar los procesos de autonomía del aprendizaje.

3.4.1.2 Implicaciones de la autoevaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Hasta aquí hemos analizado la autoevaluación en términos genéricos de enseñanza. Seguidamente, vamos a estudiar la relación existente entre la autoevaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de las lenguas extranjeras. En primer lugar, su objetivo principal puede ser tanto la evaluación formativa como la sumativa. De hecho, se han ido introduciendo progresivamente un número considerable de instrumentos de autoevaluación como medios de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje en muchas instituciones educativas, universidades fundamentalmente (Boud y Falchikov, 2005). Sin embargo, su utilización como instrumento de gradación o calificación es notablemente escaso (Stefani, 1994:69). Por este motivo, nos centraremos en este capítulo en describir la autoevaluación desde la perspectiva de la evaluación formativa y su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Dicho esto, y, desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el uso formativo de la autoevaluación puede aportar un amplio abanico de beneficios. Quizás por esto, distintos autores recomienden su uso en el campo de la evaluación formativa (Dickinson, 1987:151; McDonald y Boud, 2003:210, Brown, 2004:295) - especialmente en pruebas de nivel y de

diagnosis – porque prepara al estudiante para el aprendizaje autónomo y porque enfatiza el aprendizaje al fijar su atención en el proceso y no en el producto, lo que la convierte en una parte vital del aprendizaje autónomo (Dickinson, 1987: 16; Blanche, 1988: 75 y Harris:1997:12).

De igual forma, otros autores se manifiestan en el mismo sentido y se muestran de acuerdo en que la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje mejora y promueve la concienciación sobre dicho proceso pues le hace partícipe del mismo (Rea, 1981, citado en Finch, 2003:63; Blanche y Merino, 1989:323, Oscarsson, 1989:4). Asimismo, es un instrumento que puede ser de gran valía en la supervisión y dirección del propio aprendizaje (Dochy *et al.* 1999).

No obstante, para que pueda alcanzar todo su potencial ha de ser cuidadosamente diseñada, por lo que es aconsejable tener en cuenta las siguientes consideraciones, (Brown, 2004:277):

- Explicar de forma clara el propósito de la evaluación. En contextos de enseñanzas tradicionales es posible que los estudiantes se encuentren incómodos ante la realización de este tipo de pruebas y, en consecuencia, hay que prepararlos para las mismas.
- Definir de forma clara y meridiana las tareas de forma que los estudiantes sepan en todo momento qué es lo que tienen que hacer.
- Promover la imparcialidad de la evaluación de la actuación o de la habilidad. Es conveniente establecer criterios de evaluación transparentes que promuevan la objetividad de los resultados.
- Asegurarse de un *washback* efectivo mediante la realización de actividades de seguimiento de manera sistemática que promuevan la autoreflexión y el análisis más allá de las pruebas.

La autoevaluación es, pues, un instrumento de medición en el sentido amplio del término ya que puede ayudar a tomar decisiones sobre las medidas necesarias para la consecución de nuestros objetivos de enseñanza. Gracias a ella, podemos, en todo momento, conocer el grado de cumplimiento de esos objetivos de forma autónoma, esto es, fomenta el aprendizaje autónomo dando a los estudiantes un mayor control sobre su propio aprendizaje y sienta los cimientos para continuar con el aprendizaje más allá del contexto académico ya que no dispondrá de profesores, cursos o evaluaciones formales (Boud y Falchicov, 2006:399).

Por último, el MCERL también aporta su punto de vista sobre estos posibles beneficios: “el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los estudiantes a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de forma más eficaz” (MECD, 2002:192).

A la vista de lo expuesto hasta aquí, y, si reflexionamos por un momento sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera, nos daremos cuenta de que la autoevaluación no es sólo aconsejable sino que es necesaria por el hecho de que motiva al estudiante para participar en dicho proceso de aprendizaje. También posibilita su implicación en el proceso mismo de la evaluación, lo que le facilita ser consciente de sus propios progresos (Falchicov y Boud, 1989:395; Harris, 1997:15).

La autoevaluación mantiene, por un lado, una estrecha relación con las teorías didácticas de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera puesto que el estudiante es considerado el centro de dicho proceso y, por otro, con las teorías relacionadas con el aprendizaje para toda la vida (Nunan, 1988:134-135). Asimismo, el uso de métodos de formación en la autoevaluación como parte del currículo proporciona una base para la adquisición de las diferentes destrezas que los estudiantes necesitarán una vez que hayan concluido sus estudios académicos (McDonald y Boud, 2003:219).

3.4.1.3 La autoevaluación como instrumento de evaluación.

Vista la vinculación de la autoevaluación con las metodologías de enseñanza-aprendizaje de idiomas y siendo ésta importante, no olvidamos que, al fin y al cabo, éste es un estudio sobre evaluación. Seguidamente, vamos a proceder a examinar de forma detallada las implicaciones de la autoevaluación con los procesos mismos de la evaluación.

El término de autoevaluación en el campo de las lenguas extranjeras está habitualmente relacionado con la respuesta a una serie de cuestiones sobre cómo y en qué grado los estudiantes juzgan su propia habilidad en la lengua objeto de estudio. Las técnicas y los materiales usados en la autoevaluación incluyen, entre otros: la realización de pruebas e informes de forma autónoma, la evaluación realizada por otros compañeros, los diarios, el uso de escalas globales de dominio y la realización de los cuestionarios conocidos como “*Can-Do*” *statements*, en los que se requiere que los estudiantes afirmen en positivo si son capaces realizar una serie de funciones lingüísticas (Oscarsson, 1997:175, Falchikov y Goldfinch, 2000:287).

Su uso como técnica de recogida de información en contextos educativos es relativamente reciente. Su popularización se debe en gran medida a los métodos de investigación cualitativa en los que frecuentemente se utilizan técnicas de observación de los participantes o entrevistas como base para la recogida y análisis de los datos. Asimismo, las teorías sobre el aprendizaje, como por ejemplo, las centradas en el estudiante, el aprendizaje por tareas y el aprendizaje a lo largo de la vida han contribuido de forma notable a la difusión de la autoevaluación. En ellas se afirma que el aprendizaje es más efectivo y relevante si el estudiante se implica de forma activa en el proceso. Por su parte, en las teorías de aprendizaje cognitivas y constructivistas, se afirma que la propia reflexión y la reconstrucción creativa de los conceptos y nociones adquirida juegan un papel crucial en la construcción del nuevo conocimiento. En consecuencia, la evaluación podría verse beneficiada de la participación del propio estudiante (Gipps, 1995, citado en Oscarsson, 1997:175).

Otra de las razones que podrían explicar la extensión en el uso de la autoevaluación es, quizás, el hecho de que es considerada como uno de los instrumentos esenciales de la evaluación *alternativa* (McNamara, 2000:7; Pierce y O'Malley 1992), convirtiéndose en una de las opciones más habituales a los denominados métodos tradicionales, como por ejemplo las pruebas estandarizadas. Éstas, en ocasiones, adolecen de cierta influencia negativa y restrictiva en el proceso de enseñanza. La autoevaluación, por el contrario, motiva a los estudiantes para que participen y se hagan responsables del proceso mismo de la evaluación, además de proporcionarles evidencias de su progreso en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, la difusión de la autoevaluación está relacionada con la estrecha relación existente entre la autoevaluación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que ya hemos mencionado en páginas anteriores, y en la que aquella se ha convertido en uno de sus componentes básicos. Este tipo de aprendizaje adquiere especial relevancia en una sociedad cambiante como la nuestra. Dados los cambios vertiginosos que se producen en la misma, se requiere que los estudiantes y los empleados sean capaces tanto de trabajar de forma independiente como de evaluar el desarrollo de sus capacidades después de haber finalizado su etapa en la educación formal. Los métodos tradicionales de evaluación no se ajustan a los objetivos de este tipo de aprendizaje que se caracteriza por ser reflexivo, crítico, con capacidad para la autoevaluación y la resolución de dificultades (Dochy y Moerkerke, 1997, citados en Dochy, Segers y Sluifmans, 1999:333). En el mismo sentido se manifiesta Boud (2000) quien sugiere que los actuales métodos de evaluación en la educación superior no dotan a los estudiantes de los medios adecuados para este aprendizaje. Propone entonces la adopción del concepto de la evaluación sostenida, esto es, la adopción de métodos e instrumentos de evaluación que sirvan no sólo para cubrir las necesidades de calificación y *feedback* durante el período de formación sino que, además, cubran las necesidades formativas que puedan surgir una vez finalizado dicho período, sentando las bases de ese aprendizaje futuro mediante la evaluación con instrumentos que les permitan afrontar menos desafíos. En consecuencia, si

consideramos que la educación superior ha de dirigirse hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, los métodos de evolución tendrán, por fuerza, que estar en armonía (Boud y Falchicov, 2006:400).

No obstante lo anterior, su uso hace aflorar posiciones contrapuestas. De hecho, desde el punto de vista de las teorías sobre la evaluación, la autoevaluación tiene sus defensores y sus detractores debido a las características específicas de la misma. Algunas de las críticas más comunes quizás sean aquéllas que se centran en los resultados obtenidos mediante este tipo de instrumentos de evaluación subjetiva y que son considerados como inherentemente poco fiables (Oscarsson, 1989:2). Sin embargo, como ya hemos expuesto anteriormente, se han realizado diversos estudios en los que ha quedado establecida la fiabilidad de la autoevaluación como instrumento de medición de la competencia lingüística, objetivo que compartimos en esta investigación.

En estos estudios (Oscarsson, 1978; Blanche y Merino; 1989; Boud y Falchicov, 1989; Ross, 1998 y Delgado *et al.*, 1999) ha quedado demostrado que los estudiantes son capaces de evaluar con precisión su actuación en una lengua extranjera y que los resultados aportados tienen relevancia. En ellos se han producido altas correlaciones entre los resultados de la autoevaluación y los obtenidos con respecto a ciertas pruebas estandarizadas o evaluaciones externas realizadas por profesores o tutores. Aún así, y a pesar de estos resultados, la autoevaluación ha sido considerada tradicionalmente como antitética con respecto a los fines de la evaluación en contextos educativos. La razón para ello podría residir en el hecho de que, si bien aporta ventajas claramente perceptibles, por ejemplo, la promoción de la motivación de estudiantes y profesores, a menudo también introduce algunos aspectos no deseados en la evaluación (Ross, 1998:1-2).

A pesar de todos los aspectos positivos que puede acarrear su utilización, la autoevaluación plantea algunos inconvenientes debido a su naturaleza subjetiva (Brown, 2004:270) por lo que, como ya hemos mencionado antes, tiende a ser usada con ciertas restricciones y reticencias.

Por esta razón, no se emplea de forma habitual en procesos de selección o gradación de estudiantes, ni tampoco en la emisión de certificados (Oscarsson, 1989:2). Sin embargo, su uso en pruebas de nivel con estudiantes universitarios es una posibilidad real como han demostrado en su estudio LeBlanc y Painchaud (1985). También puede ser utilizada como instrumento de evaluación en procesos de emisión de certificados de diplomas de cursos de postgrado para profesores de inglés en forma de colaboración entre profesor y estudiante (Dickinson, 1988, citado en Oscarsson, 1989:2). Más recientemente, en un proyecto para la Universidad de Basel, realizado en 1999-2000, se adaptaron los descriptores del MCERL para crear un instrumento de autoevaluación diseñado para el acceso a la universidad (MECD, 2002: 212).

A modo de resumen podríamos afirmar que, a la vista de lo expuesto anteriormente, la autoevaluación puede ser considerada como un instrumento válido y fiable de evaluación. Su uso más frecuente como instrumento de evaluación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se da en pruebas de nivel (Leblanc y Painchaud, 1985; Oscarsson, 1989:2), diagnóstico o aprovechamiento, entre otras.

3.4.1.4 Posibles beneficios de la autoevaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Seguidamente, procederemos a exponer tanto los posibles beneficios derivados de su utilización como la necesidad de su uso como instrumento de aprendizaje y evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras:

- La autoevaluación es un objetivo de aprendizaje en si mismo (Dickinson, 1987:136), ya que proporciona formación en la evaluación ampliando las perspectivas de ésta última, lo que es beneficioso para el aprendizaje y la promoción del mismo (Blanche, 1988:75; Oscarsson, 1989:3-5; Chamot y O'Malley, 1994:119, Little, 2005:322).

- Es uno de los pilares básicos de las pedagogías centradas en el estudiante (Little, 2005:321) y del aprendizaje autónomo (Henner-Stanchina y Holec, 1985:998; Dickinson, 1987:136; Blanche, 1988:75; Harris, 1997:12; Brown, 2004:270).
- Promociona el aprendizaje autónomo una vez finalizada la instrucción formal (Oscarsson, 1989:3-5; Dochy, Segers y Sluijmans, 1999; Little, 2005:322).
- Fomenta la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, (Dickinson, 1987:136). Esta implicación ayuda a los estudiantes a comprender qué significa aprender de forma autónoma a la vez que motiva el aprendizaje de la lengua en cuestión (Brown y Hudson, 1998:666).
- Aumenta los niveles de motivación (Blanche y Merino, 1989) y de concienciación sobre el propio aprendizaje en los estudiantes estimulándoles a considerar tanto los contenidos como la evaluación del curso de forma más crítica (Blanche, 1988:75; Oscarsson, 1989:3-5). Esto, a su vez, incrementa la concienciación del progreso individual, no sólo en términos de objetivo lingüísticos sino también comunicativos (Harris, 1997:15; Brown y Hudson, 1998:666).
- Ayuda a la consecución de los objetivos al incrementar el conocimiento del estudiante con respecto a la amplia variedad de posibles objetivos de enseñanza (Oscarsson, 1978:2; 1989:3-5).
- Posibilita la colaboración del estudiante con el profesor en el proceso evaluativo (Oscarsson, 1989:3-5), lo que facilita que ambos puedan compartir la responsabilidad que acarrea la evaluación (Dickinson, 1987:136; Harris, 1997:17). Además, la combinación de la autoevaluación con el *feedback* que le proporcionan los profesores

aporta grandes beneficios en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006:207).

- Permite a los estudiantes descubrir sus puntos débiles y sus carencias (Boud y Falchicov, 1989:530), lo que facilita la reflexión sobre sus necesidades y la consecución de los objetivos de aprendizaje o la obtención de mejores calificaciones (Harris, 1997:12-5; Dochy, Segers y Sluijmans, 1999:337).
- En relación con lo anterior, mediante el uso de la autoevaluación, los estudiantes pueden apreciar que el aprendizaje de una lengua es diferente del estudio de otras materias, ya que el primer objetivo no es únicamente el conocimiento de la lengua sino, sobre todo, la actuación en esa lengua. Conseguir que los estudiantes reflexionen sobre su propia actuación es quizás la clave para ser capaz de percibir su propio progreso en términos comunicativos (Harris, 1997:12-5).
- Al ayudar a los estudiantes a ser conscientes de su propio progreso puede animarles a apreciar y valorar lo que están aprendiendo (Harris, 1997:19).
- Posee una gran practicidad dado que las pruebas de autoevaluación pueden diseñarse para ser administradas de forma rápida (Brown y Hudson, 1998:666). De igual modo, su utilización es muy práctica en grupos de estudiantes muy numerosos en los que se hace casi imposible hacer un seguimiento personalizado de su proceso de aprendizaje, ahorrando costes y tiempo (Harris, 1997:17; Delgado *et al.* 1999:32; Strong-Klause, 2000). Además, evita problemas de vigilancia en los exámenes (Lebanc y Painchaud, 1985).
- Proporciona un tipo de información que no puede ser obtenida por medio de la evaluación externa o las pruebas estandarizadas (Hamayan, (1995:216; Delgado *et al.* 1999:32).

- La información obtenida permite una fácil interpretación y comprensión. Esto ayuda a que los estudiantes aprecien sus logros en términos que ellos mismos pueden comprender, facilitando la asunción de la responsabilidad en su aprendizaje (Hamayan, 1995:215).

Así las cosas, a la hora de realizar pruebas de autoevaluación con estudiantes, es conveniente tener en cuenta una serie de consideraciones previas que pueden afectar a la precisión de los resultados de dichas pruebas:

- a) Los estudiantes con un mayor nivel de competencia en la lengua tienden a infravalorarse. Por el contrario, los de menor nivel tienden a sobrevalorarse (Leblanc y Painchaud, 1985:675; Blanche, 1988; Boud y Falchicov, 1989:540; Heilenman, 1990:177; Delgado *et al.*, 1999:32 Dochy, Segers y Sluijmans, 1999:334).
- b) La precisión puede variar asimismo en función de las habilidades que se pretendan medir, de las tareas que se demanden - cuanto más específicas sean éstas, mayor precisión se requiere (Peirce *et al.*, 1993:39) - y del idioma que se utilice (Blanche, 1988:81, Delgado *et al.* 1999:42). La redacción de las preguntas de los cuestionarios puede influir negativamente en la precisión (Strong-Klause, 2000). Por ejemplo, los acontecimientos descritos en algunas pruebas pueden ser situacionales, lo que puede favorecer que no todos los estudiantes los interpreten de igual forma (Ross, 1998:12).
- c) Igualmente, la precisión puede depender en ocasiones de la habilidad de los estudiantes y de los materiales utilizados (Blanche, 1988:81, citado en Brown y Hudson, 1998:666).
- d) La falta de experiencia tanto en pruebas de autoevaluación como en la lengua objeto de estudio reducen de igual manera la precisión (Blanche y Merino, 1989:324; Jassen-van Dieten, 1989:44, citado en Harris, 1997:17; Ross, 1998:13).

- e) Los resultados de la autoevaluación pueden verse afectados por diferentes tipos de presiones debidas a expectativas personales o de los padres de los estudiantes, por la necesidad de obtener unas determinadas calificaciones, por las aspiraciones profesionales, por los diferentes contextos socioculturales de los que provienen los estudiante,etc. (Blanche y Merino, 1989:324; Heilenman, 1990:175; Harris, 1997:15; Strong-Klause, 2000; Finch, 2003:64).
- f) El propósito de las pruebas puede incidir en la precisión de los resultados. Así, una misma prueba puede resultar muy precisa si es, por ejemplo, utilizada en una investigación de poca repercusión. Sin embargo, esa misma prueba puede ser imprecisa si es utilizada con fines de asignación de niveles o de selección (Brown y Hudson, 1989; 666).
- g) Existen igualmente un grupo de factores de carácter subjetivo que influyen directamente sobre los resultados de las pruebas de autoevaluación: son los denominados *response effects*. Éstos pueden ser definidos como el conjunto de inclinaciones en determinadas personas a responder a factores distintos de los contenidos de las preguntas. Estos factores incluyen: aquiescencia (inclinación a responder de afirmativamente independientemente del contenido de la pregunta), la redacción de las preguntas (sobre todo aquéllas formuladas negativamente o que presentan gran dificultad y complejidad), influencia del contexto y la conveniencia social (*social desirability* o inclinación a dar una respuesta que se ajuste a unos valores sociales concretos) (Heilenman, 1990:175-6; Delgado *et al.* 1999:32).

Con todo, se puede atenuar la influencia negativa de estos factores en las pruebas para lograr que los resultados obtenidos mediante las pruebas en la autoevaluación ganen en precisión. Esto se puede conseguir con la promoción de la práctica en pruebas de autoevaluación. De hecho, se puede

percibir una mayor precisión cuando los estudiantes reciben formación y preparación en las mismas y se llevan a cabo mediante un asesoramiento adecuado (Huttonen, 1986, citado en Oscarsson 1989:3, Harris, 1997:16; MECD 2002: 192). Asimismo, se puede percibir este aumento si se potencia que el estudiante reciba *feedback* sobre su propia actuación respecto a los objetivos de enseñanza en las mismas habilidades o destrezas que se pretenden evaluar (Delgado *et al* 1999:32-3). En el mismo sentido se manifiestan Boud y Falchicov (1989), Delgado *et al.* (1999) y Dochy *et al.* (1999), quienes plantean el hecho de que la precisión de la autoevaluación se incrementa con el paso del tiempo y en los casos en los que los participantes han recibido algún tipo de *feedback* sobre los objetivos y las habilidades medidas.

De igual modo, la precisión de la autoevaluación se ve favorecida cuando el estudiante dispone de medios estandarizados y adecuados de medición. Si los distintos niveles de medición de la lengua han sido claramente establecidos, el estudiante será capaz de reconocerlos e interpretarlos de forma adecuada, lo que le posibilitará expresar sus propias intuiciones sobre su nivel de dominio de la lengua objeto de estudio (Oscarsson, 1980:14, LeBlanc y Painchaud, 1985:683). Un ejemplo es lo que sucede con los descriptores de niveles que aparecen en el MCERL y que son usados en el PEL para la autoevaluación.

Por último, y en relación con lo anterior, es aconsejable prestar la suficiente atención y cuidado en la elaboración y redacción de las preguntas tanto de los cuestionarios de autoevaluación como de los descriptores de niveles. En el MCERL (MECD 2002: 192) se afirma que la precisión aumenta cuando la evaluación se hace en relación con unos descriptores claros que definan patrones de dominio lingüístico y, al mismo tiempo, se relaciona con una experiencia concreta, especialmente en aquellos casos en los que las preguntas se relacionan con experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras (Heilenman, 1990:192). En relación con la redacción de las preguntas y de los descriptores, Harris (1997:13-18) afirma también que cuanto más específicas sean las preguntas más fácil será para los estudiantes

responder a las mismas, y, por tanto, se podrá obtener una mayor precisión. En el caso de los estudiantes de menor edad el uso de cuestionarios guiados y escalas de niveles simplificadas, más que conveniente, es casi una necesidad.

Esto último puede llevarnos a hacernos un par de consideraciones en relación con la eficacia de los instrumentos de autoevaluación según la edad y el nivel de dominio de los estudiantes. En cuanto a esta última, podemos plantearnos la siguiente duda: ¿tienen todos los estudiantes, indistintamente de su nivel de dominio, la capacidad suficiente para realizar una autoevaluación precisa de su competencia comunicativa? La respuesta a esta pregunta despierta puntos de vista contrapuestos. Autores como Blanche y Merino (1989:332) justifican la autoevaluación como instrumento de evaluación preciso incluso en niveles de principiante o falso principiante:

“Students could and should be asked to assess their ability to handle topics on a regular basis as there is much evidence that they can do it with a fairly high degree of accuracy. This kind of self-appraisal would be particularly helpful in the case of (false) beginners”.

El MCERL también se muestra de acuerdo en el hecho de que los estudiantes son capaces de realizar una autoevaluación de la manera adecuada indistintamente de su nivel de dominio, (MECD 2002: 192).

Por contra, y, en lo que a la influencia del nivel de dominio se refiere, otros autores, entre otros Boud y Falchicov (1989), tras analizar los resultados obtenidos por medio de la autoevaluación de los estudiantes contrastados con los obtenidos por sus profesores, llegan a la conclusión de que aquellos estudiantes con un nivel superior tienden a la infravalorarse, mientras que aquellos que poseen un nivel más bajo tienden a sobrevalorarse. Al mismo tiempo, los estudiantes de niveles superiores son capaces de predecir su actuación de forma más exacta que los estudiantes de niveles inferiores.

Como hemos observado, y, aun existiendo opiniones divergentes, no parecen existir demasiados inconvenientes para que los estudiantes adultos,

incluso en los niveles básicos o de principiante, puedan realizar una autoevaluación de su dominio lingüístico de forma precisa.

La otra consideración a la que nos referíamos anteriormente - la edad - nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿Es la edad de los estudiantes un condicionante a la hora de determinar la precisión en la evaluación de su propia competencia comunicativa? Al igual que en la pregunta anterior, aquí también existen posturas contrapuestas.

Autores como, por ejemplo, Painchaud y LeBlanc (1984, citados en Leblanc y Painchaud, 1985:675), afirman que los estudiantes adultos sí pueden participar en pruebas de autoevaluación. En primer lugar, porque, en tareas de selección de estudiantes y en situaciones de aprendizaje en el aula, estos estudiantes son conscientes de lo que esperan de un curso de lenguas. En segundo lugar, porque, antes de comenzar a aprender una lengua extranjera, han alcanzado un elevado dominio de la lengua materna, permitiéndoles conocer de forma más o menos implícita por qué y cómo usarla. Por esta razón, los estudiantes adultos son los únicos capacitados para identificar la relación entre los objetivos de la tarea propuesta y su nivel de conocimiento en un momento dado (Huart, 1978, citado en Leblanc y Painchaud, 1985:675).

En una posición intermedia se encuentra el MCERL. Éste no toma partido de forma categórica, no niega la capacidad de los estudiantes de menor edad, pero tampoco lo considera como una posibilidad: “la experiencia indica que al menos, los estudiantes adultos son capaces de realizar tales valoraciones cualitativas respecto a su propio nivel de competencia lingüística” (MECD 2002: 192).

En una posición distinta se sitúan Falchicov y Boud (1989:425) para quienes la precisión en las pruebas de autoevaluación depende no tanto de la edad sino del nivel de dominio o conocimiento de los estudiantes, resultando entonces que a mayor nivel, mayor precisión. Esto es debido a que, como sucede normalmente, los estudiantes más capaces suelen ser los estudiantes adultos que son los que se encuentran en los cursos más avanzados.

Hay, sin embargo, autores para quienes la edad no parece suponer un inconveniente. Así, Harris (1997:18) no encuentra ningún inconveniente a la realización de pruebas de autoevaluación con estudiantes de secundaria. No obstante, pone en relieve que los estudiantes más jóvenes necesitan algún tipo de ayuda o facilidades en cuanto a la elaboración de los cuestionarios de autoevaluación como, por ejemplo, cuestionarios guiados y la utilización de escalas de nivel más sencillas, evitando el uso de preguntas abstractas y procurando que las actividades sean cortas y abiertas. Sin embargo, estos estudiantes, una vez obtenida la formación y la práctica necesarias, son tan capaces de evaluarse a sí mismos como los estudiantes adultos y, además, son menos reacios que los estudiantes mayores a participar en este tipo de pruebas.

Otros autores consideran asimismo que las pruebas de autoevaluación pueden efectuarse de forma precisa con estudiantes de menor edad. De este modo, Madrid (1991:38) en un estudio elaborado con estudiantes de primaria observa fuertes correlaciones entre los resultados de la autoevaluación y las pruebas realizadas por los profesores. Madrid y MacLaren (2004:463) por su parte efectúan una valoración de los aspectos positivos y negativos de la autoevaluación referida específicamente a estudiantes de primaria.

Ventajas de la autoevaluación en estudiantes de primaria:

- Al menos en las fases iniciales, promueve la concienciación del estudiante con respecto al currículo poniendo una mayor atención y entusiasmo en las actividades de aprendizaje.
- Brinda al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje haciéndolo más responsable del mismo
- Puede generar intercambio de opiniones e ideas entre el profesor y los estudiantes sobre las tareas aportando un *feedback* muy interesante.

- Puede ayudar a los estudiantes a comprender el grado de consecución de los objetivos y a comprender y aceptar las calificaciones recibidas.

Sin embargo, existen también ciertos inconvenientes que hay que tener en cuenta a la hora de utilizarla como instrumento de evaluación en el aula. Entre los inconvenientes de la autoevaluación con estudiantes de corta edad nos encontraríamos:

- Algunos estudiantes pueden tomarse la autoevaluación de forma seria al principio pero relajarse más adelante y distorsionar los resultados.
- Se hace necesaria una cierta preparación previa para la realización de la misma.
- Los estudiantes con bajo nivel de dominio pueden no estar satisfechos con este proceso y carecer de la motivación necesaria.

Hasta aquí hemos analizado las dificultades inherentes a la propia autoevaluación y a los individuos y que se centran principalmente en la falta de precisión debido a su naturaleza subjetiva. Existen, no obstante, otros tres tipos de factores que son ajenos al propio sujeto pero que dificultan la realización de este tipo de evaluación. Nos referimos, en primer lugar, a los contextos socioculturales o educativos en los que los sujetos se encuentran inmersos. En cuanto a los primeros, el distinto contexto cultural (Blanche y Merino, 1989:325), puede ser un elemento que influya de forma negativa en la precisión de los resultados de la autoevaluación. En muchos de los estudios analizados por estos autores, los estudiantes eran en su mayoría adultos extranjeros que no compartían los mismos sistemas de valores que sus profesores. Esto, sumado a la falta de criterios comunes y válidos, afecta negativamente a la precisión de los resultados.

En lo referente a los segundos, Harris (1997:12) señala que en algunos contextos educativos formales en los que el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio – por ejemplo, en la educación secundaria o incluso algunos estudios universitarios - los estudiantes están muy poco motivados o demuestran escaso interés por la misma. Esta falta de motivación se debe a dos razones fundamentalmente: la primera es que los objetivos han sido fijados de antemano por las autoridades educativas respectivas, limitando en gran manera cualquier objetivo individual; el segundo, el hecho de que la evaluación se centra exclusivamente en pruebas estandarizadas de final de curso y con carácter sumativo. En estos contextos difícilmente encontraremos lugar para la autoevaluación. Estas restricciones en el uso de la autoevaluación propiciadas por el contexto son corroboradas por Blue (1988: 100, citado en Harris, 1997:12), quien tras realizar un estudio entre estudiantes universitarios constata que existen serias limitaciones para la utilización de la autoevaluación como método preciso de evaluación de la competencia lingüística. La causa que explicaría esto hay que buscarla en el hecho de que muchos de estos estudiantes de secundaria o de universidad están preocupados primordialmente o bien por las calificaciones obtenidas o bien en las pruebas de acceso a la universidad (Finch, 2003:64). La razón por la que se les da tanta importancia es por el hecho de que, a largo plazo, éstas les proporcionarán una oportunidad para continuar con sus estudios en la universidad u obtener un buen empleo. Sin embargo, incluso para ellos, la autoevaluación puede serles de utilidad, ya que al obligarles a reflexionar sobre sus necesidades, puede convertirse en una herramienta de gran utilidad para localizar sus cualidades y sus insuficiencias y, de esta forma, ayudarles mejorar dichas calificaciones o a superar con éxito un curso determinado. Igualmente, puede proporcionarles las bases para el análisis de su propio aprendizaje una vez hayan abandonado la educación superior, dotándoles de las capacidades necesarias para el aprendizaje futuro (McDonald y Boud, 2003:219; Boud y Falchicov, 2006:399).

En segundo lugar, otro factor externo a tener en cuenta y que incide en la precisión y relevancia de los resultados obtenidos en la autoevaluación es el formato en el que se confeccionan las preguntas, tanto de los cuestionarios de autoevaluación como los descriptores de los diferentes niveles. El formato

elegido, como hemos podido apreciar anteriormente, puede tener gran influencia en cuanto a la fiabilidad de los resultados y en la motivación en la participación y desarrollo de las pruebas. En ellas, habitualmente, suele utilizarse un cuestionario en el que se le plantean una serie de preguntas al estudiante. Existen tres aspectos que pueden determinar dicho formato: la formulación, bien sea en positivo (CAN DO) o bien sea en negativo; la lengua usada en el mismo, es decir, la lengua materna del estudiante o la lengua extranjera objeto de estudio; y, por último, el grado de concreción y de especificidad de los enunciados o preguntas, esto es, descripciones genéricas o específicas.

En cuanto al primero de estos aspectos, la formulación de los ítems, es frecuente el hecho de utilizar el formato en positivo mediante enunciados del tipo CAN DO porque, quizás, es el más fácil de construir; puede también ser adaptado a distintos propósitos y se centra sobre todo en lo que el estudiante es capaz de hacer (Harris, 1997:13). El MCERL señala además que los descriptores de las escalas - tanto de actividades comunicativas como de aspectos de dominio - siempre que sean independientes y enunciados en positivo, pueden ser incluidos en listas de control (MECD 2002:181). La razón que se aduce para justificar la formulación en positivo es que ésta es necesaria si se pretende que los niveles de dominio de la lengua sirvan de objetivo en vez de simples instrumentos de selección (MECD 2002:197).

Por el contrario, aquellos enunciados que están formulados en positivo y negativo indistintamente pueden, con frecuencia, producir aquiescencia por parte del examinado. Es más, hay evidencias fehacientes que muestran que si la formulación se produce únicamente en negativo las preguntas inducen a error, ya que es más difícil mostrar discrepancia con un enunciado negativo que estar de acuerdo con uno positivo, por lo que su uso debe efectuarse con gran precaución (Elliot, 1961, citado en Heilenmann, 1990:176). Si bien es posible que, como afirman Bachman y Palmer (1989, citados en Heilenmann, 1990:193), los estudiantes son más conscientes de sus debilidades que de sus habilidades, sin embargo, pedir a los estudiantes que identifiquen aquello que no saben hacer mediante el uso de formatos en negativo puede,

inevitablemente, generar altas dosis de confusión. El problema seguramente se magnificará si, además, los enunciados o las preguntas están redactados en la lengua extranjera (Heilenmann, 1990:193).

En relación con el segundo aspecto, la lengua utilizada en los enunciados en las preguntas puede producir variaciones en los resultados (Delgado *et al.*, 1999:34). A fin de obtener una mayor precisión, es aconsejable que los enunciados o las preguntas estén redactados en la lengua materna del estudiante (Oscarsson, 1980:20; 1989:6). En el mismo sentido se manifiestan Blanche y Merino (1989:334), quienes sugieren que los ítems de las descripciones sean traducidas o redactadas en la lengua materna de los estudiantes, a menos que se trate de estudiantes con un elevado nivel de dominio. Sugieren, además, que estos ítems sean reformulados de manera que el estudiante tenga la oportunidad de reflexionar sobre todos y cada uno de los aspectos del curso. Por el contrario, otros autores (Leblanc y Painchaud, (1985:681-2), afirman que es indistinto el uso de la L1 o la L2 siempre y cuando los estudiantes posean la capacidad de comprender los enunciados, ya que este aspecto no afecta a los resultados. Lo que realmente hace mejorar dichos resultados es el hecho de que los enunciados o las preguntas del cuestionario reflejen descripciones y situaciones cotidianas para usuarios potenciales de lengua extranjera de manera que puedan interpretarlas correctamente.

Finalmente, el tercero y último de los aspectos antes mencionados es el relativo a la experiencia de los estudiantes y al grado de concreción y especificidad de las preguntas y los enunciados. Se ha observado que cuanto más relevantes para con la experiencia de los estudiantes y más específicas sean las preguntas, por ejemplo, las descripciones de situaciones lingüísticas concretas que el estudiante pueda manejar en términos de conducta, mayor fiabilidad obtendremos de las respuestas (Blanche y Merino, 1989:332; Heilenmann, 1990:192; Peirce *et al.*, 1993:25; Harris, 1997:13; Ross, 1998:12).

3.4.1.5 Conclusión sobre la autoevaluación.

Para finalizar este apartado sobre la autoevaluación, nos gustaría poner de manifiesto que, tras este breve repaso a la literatura sobre la misma, podemos sacar la conclusión de que su utilización en la evaluación formativa y dirigida hacia la promoción y mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras aporta más beneficios que inconvenientes, por lo que su uso resultaría muy aconsejable. Sin embargo, somos conscientes de que su uso en la evaluación sumativa como instrumento de medición de la competencia comunicativa con fines de selección, gradación o calificación de los logros finales presenta todavía un gran número de interrogantes respecto de su fiabilidad y validez. No obstante, coincidimos con MacDonald y Boud (2003) en que puede ser utilizada como un valioso instrumento de formación en la evaluación en general y sumativa en particular. Dada su flexibilidad, la autoevaluación puede ser utilizada de forma conjunta con otros métodos o instrumentos de evaluación externos, por ejemplo, evaluaciones objetivas como las realizadas por el profesor o las pruebas estandarizadas, y, de esta forma convertirse en una inestimable ayuda capaz de mejorar de forma substancial los resultados finales de estas pruebas externas.

Los Portafolios

Uno de los instrumentos de evaluación alternativa más extendidos en el contexto de las metodologías comunicativas de enseñanza de lenguas extranjeras junto con la autoevaluación son los portafolios. Éstos presentan de forma práctica la recogida de los trabajos de los estudiantes, la interpretación de las evidencias de sus actuaciones y la evaluación de dicha actuación conforme a los objetivos de aprendizaje (Valdez Pierce, y O'Malley, 1992:20).

Durante décadas los portafolios han sido patrimonio exclusivo, entre otros profesionales, principalmente de fotógrafos, modelos y diseñadores gráficos. En ellos se recopilaban sus trabajos y habilidades a fin de poder mostrarlos de forma compacta y adecuada. Sólo recientemente se ha extendido su uso a las metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas, y, al igual que sucedía en el caso de las profesiones antes mencionadas, son

utilizados por los estudiantes para seleccionar, agrupar y mostrar su trabajo. Esta popularidad, sin embargo, ha ido pareja al desarrollo y extensión de metodologías de evaluación alternativas a la evaluación tradicional, como por ejemplo, la autoevaluación y los mismos portafolios. Estas metodologías se desarrollaron a partir de la década de los setenta y los ochenta y, en los noventa, se convierten en habituales debido en gran medida a las adopción en los procesos de enseñanza-aprendizaje de metodologías que promovían la autonomía en el aprendizaje y centradas en el estudiante (Holec, 1980; Dickinson, 1987; Holec, 1987; Nunan, 1988).

3.4.1.6 Definición y características de los portafolios.

Una vez hechas estas consideraciones procederemos a ver las definiciones que han aportado distintos autores. En el contexto de la evaluación, un portafolio puede ser definido como:

...purposeful collections of any aspects of students' work that tell the story of their achievements, skills, efforts, abilities and contributions to a particular class (Brown y Hudson, 1998:664).

Otras definiciones, de carácter muy similar, son las aportadas por Genesee y Upshur (1996: 99) que definen los portafolios como "a purposeful collection of students' work that demonstrates....their efforts, progress, and achievements in given areas". O la propuesta por O'Malley y Valdez Pierce (1996:5): "systematic collection of student work that is analysed to show progress over time and with regard to instructional objectives".

Al igual que sucedía en el caso de la autoevaluación, los portafolios pueden estar orientados tanto hacia la instrucción como hacia la evaluación. Gottlieb (1995:12) utiliza el acrónimo *CRADLE* para describir seis posibles características de los portafolios referidas tanto a la evaluación como al aprendizaje:

Collecting
Reflecting
Assessing
Documenting
Linking
Evaluating

Como *colecciones* que son, describen la vida y la identidad de los estudiantes. Otra característica importante es que promueven la *reflexión* mediante el uso de la autoevaluación o de diarios. Son instrumentos de *medición* compartidos por profesores y estudiantes con los que se mide la calidad y el progreso del proceso de aprendizaje. Son, igualmente, instrumentos de *documentación* de los progresos alcanzados por el estudiante. Sirven de *nexo* entre el profesor, el estudiante y la comunidad al ser un producto tangible que identifica a cada estudiante de forma individual. Finalmente, son poco prácticos ya que la evaluación mediante el uso de portafolios exige gran cantidad de tiempo pero, en compensación, aportan un inestimable *washback effect* o *efecto rebote* y proporcionan una gran cantidad de *feedback*.

Así pues, podemos resumir diciendo que un portafolio es, en definitiva, una compilación de distintos trabajos realizados por los estudiantes a lo largo de un período – un trimestre, un semestre o todo un curso escolar - con uno o varios objetivos establecidos de antemano. Estos trabajos son reflejo de las tareas de aprendizaje que normalmente se realizan en el aula: textos, diarios, dibujos, grabaciones en audio o video, posters, etc, y, frecuentemente, van acompañados de anotaciones bien del profesor o bien por el propio autor del portafolio sobre sus progresos en el aprendizaje (Kohonen, 2001:81). Dentro de este catálogo se podrían incluir materiales propios tanto de actividades de enseñanza-aprendizaje (ensayos, presentaciones, trabajos, etc.), como de evaluación: pruebas, calificaciones, certificaciones académicas, pruebas de autoevaluación y, en definitiva, todo aquello que pueda ser un fiel reflejo del

proceso de aprendizaje llevado a cabo por el estudiante en el aula, tanto en lo referido a niños como adultos.

3.4.1.7 Implicaciones de los portafolios en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Una vez vistas sus características principales, sería interesante ver qué beneficios potenciales podríamos obtener de su uso en la evaluación y en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Dos síntesis de los mismos pueden ser encontradas en Brown (2004:257) y en Genesee y Upshur (1996: 100):

Los portafolios proporcionan:

- Un informe continuo sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje.
- Una visión holística del aprendizaje del estudiante.
- Oportunidades para llevar a cabo una evaluación colaborativa y negociación de los objetivos de enseñanza.
- Evidencia tangible del progreso del aprendizaje de los estudiantes que puede ser compartida con padres, educadores o instituciones.
- Oportunidad para usar el metalenguaje para hablar sobre el lenguaje.
- Medición de distintas dimensiones del proceso de aprendizaje.

Los portafolios promueven:

- La implicación de los estudiantes en el proceso de la evaluación.
- Asunción de las responsabilidades propias de la autoevaluación.

- Interacción con los profesores y otros estudiantes.
- Motivación y responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje.
- Actitud crítica sobre el proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje colaborativo.

A pesar de todos estos aspectos positivos que pueden aportar, los portafolios presentan algunos inconvenientes. De entre ellos destacaríamos, por lo pernicioso que pueda llegar a ser, el hecho de que pueden convertirse en un cajón de sastre en los que se almacena todo tipo materiales de forma asistemática y sin un fin específico. Esto puede ocasionar que al final ni los estudiantes ni los profesores sepan muy bien qué hacer con ellos y, consiguientemente, no se alcance el objetivo o los objetivos para los que fueron diseñados. Para evitar estos riesgos, es conveniente seguir una serie de pautas:

- Establecer los objetivos de forma explícita. Un portafolio aportará gran cantidad de efecto *washback* y autenticidad cuando forme parte de un currículo evitando que se convierta en una mera *carpeta de materiales*.
- Dar instrucciones específicas acerca de la clase de materiales que han de ser incluidos.
- Exponer los descriptores de autoevaluación a los estudiantes de forma clara y precisa.
- Proporcionar un feedback positivo y efectivo al final de cada proceso de evaluación.

3.4.1.8 Implicaciones de los portafolios en la evaluación de lenguas extranjeras.

Todas estas ventajas aportadas por los portafolios en los procesos de enseñanza-aprendizaje han contribuido a que se haya extendido su uso. Dicha extensión es debida en gran medida al hecho de que uno de los objetivos fundamentales para la mayoría de los educadores es implicar de forma activa a los estudiantes en su aprendizaje. Una de las formas más efectivas de implicar a los estudiantes es mediante el uso de los portafolios, dado el papel activo que asigna a los estudiantes (Smolen *et al.*, 1995:22). En contraste con los portafolios, algunos métodos tradicionales de evaluación, por ejemplo, las pruebas estandarizadas, consideran a los estudiantes como meros actores pasivos en lo concerniente a la evaluación y, en consecuencia, hacen responsables de la misma única y exclusivamente a los examinadores. Estos métodos proporcionan una mínima oportunidad a los estudiantes de participar en el proceso evaluador y asumir posiciones de responsabilidad y control. Por el contrario, los portafolios, les permiten asumir el papel de agentes activos mediante la reflexión y toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, otorgándoles así el control sobre el mismo facilitando la integración del aprendizaje y la evaluación. Esta reflexión, a su vez, posibilita la evaluación de sus puntos fuertes y de sus debilidades con respecto al dominio de la lengua, lo que supone una inestimable ayuda a la hora de establecer y precisar los objetivos de aprendizaje.

Otra objeción importante con respecto a la evaluación tradicional es que algunas de estas pruebas, como las pruebas de respuesta múltiple u otras pruebas estandarizadas, carecen de autenticidad. La principal razón para ello es que no se corresponden con las actividades típicas que los estudiantes llevan a cabo en el aula. A su vez, tampoco pueden ser de utilidad para realizar un análisis pormenorizado a lo largo del curso de los estudiantes con respecto a los objetivos establecidos en los currículos, ya que las pruebas estandarizadas se realizan, generalmente, una o dos veces por año (Valdez Pierce y O'Malley, 1992:1)

Si las diferencias alejan a los portafolios de la evaluación tradicional, sucede todo lo contrario con la autoevaluación. Existe una gran relación entre los portafolios y la autoevaluación puesto que ésta es un elemento indispensable en la evaluación mediante portafolios (Valdez Pierce y O'Malley, 1992:24). Esta relación se puede apreciar cuando a los estudiantes se les pide que reflexionen sobre su progreso en relación con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos y que, en consecuencia, seleccionen aquellas muestras de su trabajo que ellos consideren más representativas respecto de dichos objetivos. Además, ambos instrumentos de evaluación se pueden complementar de forma muy productiva para alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje previamente establecidos. Al mismo tiempo, ambos están estrechamente relacionados con la evaluación formativa dado que pueden proporcionar elevados índices de *washback effect* o *efecto repercusión*; también, a su vez, son instrumentos claves en las metodologías de enseñanza centradas en el estudiante y del aprendizaje continuo o para toda la vida (Gardner, 1999:213; Little, 2005).

La conexión existente entre autoevaluación y portafolios también es puesta de manifiesto por otros autores como Brown y Hudson (1998:662). Así, los portafolios, junto con la autoevaluación y la evaluación de la actuación son una parte más de una metodología actual sobre la evaluación de la competencia comunicativa denominada *evaluación auténtica*. Este concepto se refiere a "the multiple forms of assessment that reflect student learning, achievement, motivation and attitudes on instructionally-relevant classroom activities" (O'Malley y Valdez Pierce, 1996:4, citados en Kohonen, 2001:81). La evaluación auténtica ofrece nuevas posibilidades de apoyo al aprendizaje auto dirigido proporcionando herramientas de evaluación tanto de los progresos como de los resultados. Las pruebas *auténticas* evalúan la actuación del estudiante mediante el uso de tareas y actividades que reflejan los objetivos del aula, los programas y el aprendizaje de la forma más real posible.

Dentro de las pruebas auténticas cobran gran relevancia los portafolios. Kohonen (2001:81-2) expone algunas consideraciones generales respecto a los beneficios que los portafolios pueden aportar, su elaboración y su clasificación. En primer lugar, los portafolios promueven los dos objetivos

principales de los programas de enseñanza de lenguas centrados en los estudiantes: el primero de ellos es la comunicación sobre el aprendizaje; el segundo es el desarrollo de una conciencia crítica sobre dicho aprendizaje (Nunan, 1988:2). En segundo lugar, a la hora de diseñarlos hay que tener en cuenta, por una parte, el contenido de los mismos, es decir, sobre qué tipo de tareas y de materiales van a trabajar los estudiantes; por otra, el proceso de aprendizaje, esto es, cómo se va a guiar al estudiante en la realización de las tareas (Candlin, 1987). Por último, los portafolios pueden adquirir distintos significados según el contexto. Con el objeto de enfatizar los dos objetivos de la enseñanza de lenguas antes mencionados, podemos distinguir entre dos tipos de portafolios: los orientados hacia el proceso de aprendizaje o *working portfolios* y los orientados a informar sobre los resultados *showcase portfolios*.

A la vista de lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que el principal valor que puede aportar la utilización de los portafolios en el aprendizaje de una lengua es su uso como instrumento de medición del progreso de los estudiantes. Como tal, proporcionan una información continua y detallada de este proceso que además puede ser compartida por otros. Asimismo, presenta otros efectos muy positivos: son una herramienta de evaluación que promueve la propiedad y la responsabilidad y, a su vez, permiten a los estudiantes involucrarse de forma activa en el proceso de evaluación. Sin embargo, esta implicación no sucede de forma automática, es indispensable que exista una concienciación por parte de profesores y estudiantes para hacer de los portafolios un instrumento de evaluación compartido. Una forma de promocionar estos objetivos es, por ejemplo, centrarse en cómo enseñar a los estudiantes a ser independientes en el aprendizaje. Para conseguir esto, el guiar a los estudiantes en el establecimiento de objetivos puede ser una buena estrategia para que los estudiantes sean capaces de evaluar sus propios puntos fuertes y sus carencias, sus necesidades de aprendizaje y las medidas han de ser tomadas para alcanzar los objetivos. Para ello es necesario que analicen de forma crítica sus trabajos y, a continuación, los midan con referencia a una escala. Una vez hecho esto, pueden decidir por sí mismos qué aspectos de su trabajo han de mejorar. Todo este proceso de aprendizaje y promoción de la autoevaluación puede llevarse a cabo mediante el uso de

portafolios. Este proceso en el que los estudiantes asumen la responsabilidad de decidir qué está bien, qué necesitan mejorar y en qué aspectos es aconsejable centrarse, sin duda alguna, incrementa su autoconocimiento, su autoconfianza como estudiantes para aprender a aplicar y utilizar estrategias metacognitivas que mejoren su aprendizaje (Smolen *et al.*, 1995:22).

Asimismo, conviene señalar que, para que los portafolios puedan ser considerados como verdaderos instrumentos de evaluación alternativa, la validez y la fiabilidad de sus contenidos ha de ser establecida de forma explícita. Así, para que un portafolio pueda ser considerado un instrumento de evaluación las evidencias han de ser emparejadas con criterios específicos en forma de una escala descriptiva que proporcione de manera sobrada una segunda evidencia. Los datos han de ser recogidos de forma sistemática mediante las tareas de evaluación correspondientes y éstas han de basarse en los programas y los objetivos curriculares. La base de la evaluación alternativa es la utilización de rubricas que son alineadas con tareas específicas. Estos indicadores de actuación pueden ser listas de control, escalas de puntuación, o una matriz que sirva de criterio para la medición. Al hacer esto estaremos creando los estándares de nivel (Gottlieb, 1995:13).

A modo de resumen, podríamos concluir, que aunque uno de los mayores inconvenientes que presentan los portafolios es el de la falta de practicidad, dado que exigen una gran cantidad de tiempo a estudiantes y a profesores, sin embargo, los beneficios derivados de su uso hacen recomendable su utilización. Así, por medio de pruebas de autoevaluación bien elaboradas y estructuradas, pueden proporcionar aceptables niveles de fiabilidad. Por otro lado, su punto fuerte es que suministran altos niveles de autenticidad, relevancia y, especialmente, de efecto *washback*. Todo esto se puede lograr si se establecen de forma clara los objetivos, las tareas y los criterios según los cuales los estudiantes van a ser evaluados.

El Portfolio Europeo de las Lenguas

3.4.1.9 Introducción

Este proyecto nació del compromiso del Consejo de Europa con respecto a la promoción del intercambio cultural, del aprendizaje autónomo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Su gestación tuvo lugar en el simposio de Rüschnikon, Suiza, en 1991. Entre los años 1998 y 2000 se llevó a cabo un proyecto piloto del PEL en quince países bajo el patrocinio del Consejo de Europa. Finalmente, su presentación formal se realizó en 2001 en el transcurso del Año Europeo de las Lenguas (Little, 2002:182). Su objetivo principal es el de convertirse en una herramienta de promoción del plurilingüismo y de la pluriculturalidad, reflejando de esta manera el interés de Consejo de Europa por profundizar en la comprensión mutua entre ciudadanos, el respeto por la diversidad de culturas y la protección y promoción de la diversidad lingüística y cultural (Trujillo, 2006:110). El término *portfolio*, que en español debería ser *portafolio*, se debe a que el Consejo de Europa estimó, que por razones de uniformidad, se utilizara el término inglés *portfolio* en todas las lenguas, por lo que es este término es el que aparece de forma oficial en toda la documentación relativa al mismo (Cassany, 2006:57).

3.4.1.10 Descripción del PEL

El PEL es un proyecto que puede considerarse como la aplicación práctica y una consecuencia lógica del MCERL. Es un instrumento dirigido sobre todo, no a los profesionales de la enseñanza, como es el caso de este último, sino a los estudiantes y usuarios de las lenguas. Entre el PEL y el MCERL existen lazos muy estrechos pues comparten el mismo instrumento de control del aprendizaje, esto es, el sistema de escalas de evaluación y las mismas tablas de descriptores por niveles y destrezas. Sus objetivos son (Dobson, 2006:27):

- La profundización del entendimiento mutuo entre los ciudadanos de Europa.

- El respeto por la diversidad de culturas y la manera de ser.
- La promoción y la protección de la diversidad lingüística.
- El aprendizaje de lenguas como un proceso continuo a lo largo de toda la vida.
- El desarrollo individual del estudiante.
- La descripción clara de competencias y calificaciones para facilitar la movilidad.

Vistos los objetivos, pasaremos a analizar sus funciones. Éstas son dos: una función informativa (*producto*) y otra pedagógica (*proceso*); ambas se complementan entre sí. Por una parte, apoya el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje mediante la fijación de objetivos y la autoevaluación. Por otra, el propietario del PEL es responsable de mantener al día el autoinforme, es decir, la autoevaluación de los logros y de la experiencia intercultural en la lengua extranjera. Ambas funciones son a su vez apoyadas por los niveles comunes de referencia del MCERL (Little 2005:325).

En su función formativa el PEL no pretende sustituir a las certificaciones, sino más bien documentar, organizar y complementar las competencias del estudiante presentando información adicional. Su función pedagógica, consiste en hacer más transparente al estudiante el proceso de aprendizaje, ayudándole a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación. Esto le posibilita tomar una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, facilitando la autonomía y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Dobson, 2006:29). En consecuencia, las metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas que se basan en el PEL ofrecen un amplio abanico de posibilidades en la promoción del aprendizaje de lenguas, tanto en lo que respecta a la función informativa como a la pedagógica que emana del PEL (Kohonen 2002:84).

En lo tocante a su parte física, el PEL se divide en tres partes (García et al. 2004:83):

- El *Pasaporte*, que permite especificar los niveles de competencia de cada una de las habilidades lingüísticas a partir del uso de la autoevaluación.
- La *Biografía*, que muestra lo que cada persona es capaz de hacer en cada lengua a la vez que permite la incorporación de información relacionada con las experiencias lingüísticas y culturales.
- El *Dossier*, que permite la selección de los materiales que ejemplifican la información que aparece en el *Pasaporte* y la *Biografía*.

Hasta aquí, hemos hecho descrito la parte formal del mismo, pero su importancia radica esencialmente en su uso como instrumento didáctico y de evaluación. La utilización del PEL conlleva necesariamente la implicación del propietario en la autoevaluación, que en PEL requiere dos tipos: por un lado, de recopilación y sumativa en el pasaporte lingüístico, en el que los denominados cuadros de autoevaluación (MECD, 2002:30-1) desempeñan un papel central en los cuatro modelos validados; y, por otro lado, formativa en la biografía lingüística, que utiliza la fijación de objetivos y la parrilla de autoevaluación derivados de las escalas ilustrativas del MCERL, y en el dossier, donde se incluyen las muestras lingüísticas que justifican las opiniones recopilados en la biografía (Little, 2005:326)

La fortaleza del PEL como instrumento de autoevaluación radica fundamentalmente en la combinación de su uso junto con las escalas de descriptores del MCERL de la competencia en la L1 o en una lengua extranjera, lo que nos permite, desde edades muy tempranas, saber si podemos realizar tal o cual tarea y si, además, éstas nos resultan fáciles o difíciles. Sin embargo, esta misma fortaleza puede considerarse al mismo tiempo una debilidad, ya que los instrumentos de autoevaluación incluidos en el PEL se centran sólo de forma superficial en los aspectos cualitativos del

lenguaje. Una segunda limitación es que no existe ningún principio que nos permita determinar cuántos descriptores definen un nivel o cuántas tareas comunicativas deben ser realizadas para adquirir un determinado nivel (Little, 2005:326-7).

3.4.1.11 Implicaciones didácticas del PEL

La autoevaluación, como ya hemos descrito en páginas anteriores promueve la autonomía y la reflexión sobre el aprendizaje. En el PEL se hace un especial énfasis en la utilización de la autoevaluación y de reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, proporcionándonos una valiosísima información acerca de qué, dónde, cuándo, cómo y por qué se aprende. Por otro lado, nos aporta una alternativa a la enseñanza tradicional en la que el estudiante desempeñaba únicamente un papel pasivo. Con el uso del PEL, el profesor se convierte en un tutor, en un guía, en un mediador del aprendizaje. Es pues tarea del estudiante asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, que es activo y está centrado en él.

Este aprendizaje no se ajusta exclusivamente a la duración de los periodos académicos, sino que es un aprendizaje para toda la vida. Es por esto que el PEL puede ser considerado como el instrumento adecuado para su desarrollo, un instrumento que le permita aprender no sólo una determinada lengua, más bien de lo que se trata es de que aprenda a aprender lenguas de forma autónoma para, en definitiva, poder ser plurilingües. El PEL no apunta una lengua sino a la competencia plurilingüe y, por tanto parcial, de un usuario con diversas lenguas.

Para lograr este objetivo, el PEL promueve el uso de estrategias de aprendizaje derivadas de las metodologías del aprendizaje centrado en el estudiante y el aprendizaje autónomo. Entre otras destacaríamos: la reflexión sobre el propio aprendizaje, la auto-crítica y el análisis sobre el proceso y el producto.

3.4.1.12 El PEL como instrumento de evaluación.

En cuanto a su aspecto como instrumento de evaluación, como ya hemos mencionado anteriormente, el PEL se basa en el MCERL. En este último, en su capítulo nueve, el de la evaluación, se postula que busca ser un punto de encuentro, no un instrumento de evaluación, la cual se centra en las capacidades de estudiante y no en la evaluación del proceso, de los materiales o de los profesores.

Siguiendo esta filosofía, el PEL ofrece a los estudiantes la posibilidad de contar con un instrumento de evaluación continua que le puede aportar un importante *feedback* para avanzar o reconducir sus esfuerzos. La autoevaluación se convierte en la opción más adecuada en materia de evaluación y medición del progreso del aprendizaje basado en una metodología en la que los estudiantes son sujetos agentes de su propio aprendizaje. Por este motivo, su combinación con tablas de descriptores basados en las escalas de niveles del MCERL puede ayudarles a obtener datos fiables acerca de la consecución de los objetivos de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, a poner de manifiesto los puntos fuertes y las carencias de los estudiantes para adoptar las medidas necesarias y tomar las decisiones adecuadas para superar con éxito las metas fijadas (Dobson, 2006).

A modo de conclusión, podemos decir que el PEL aboga por el aprendizaje reflexivo. En este tipo de aprendizaje la fijación de objetivos y la autoevaluación son dos pilares básicos. Entonces, dado que la autoevaluación en el PEL está basada en los niveles comunes de referencia del MCERL, tanto la autoevaluación, como la evaluación de los profesores y las evaluaciones externas pueden estar todas ellas orientadas hacia las mismas descripciones de comportamiento. Por esta razón, tanto el PEL como el MCERL pueden contribuir de forma muy notable a promover una cultura de la evaluación en la que la autoevaluación contribuya crear un proceso de acercamiento entre el aprendizaje y la evaluación mayor del que ha existido hasta la fecha. El PEL puede jugar un papel esencial en esta cultura porque asigna un papel central a la autoevaluación y al desarrollo de las capacidades individuales de reflexión

del estudiante de lenguas extranjeras. No se trata de que la autoevaluación reemplace a las evaluaciones de los profesores o de las instituciones, sino, más bien, que por medio del desarrollo de las habilidades de autoevaluación los estudiantes conozcan los procesos de “moderación social” que subyacen en los niveles comunes de referencia del MCERL y a la interacción entre los programas y la evaluación, lo que es de suma importancia en cualquier empresa educativa (Little, 2005:323-4/335).

5.5 CONCLUSIÓN

A lo largo de este capítulo hemos repasado las tipologías y las metodologías de evaluación más habituales. En algunos casos hemos visto como diferentes autores mostraban su particular visión sobre unas y otras. Hemos podido apreciar puntos de vista y opiniones respecto a las definiciones, clasificaciones, ventajas e inconvenientes de tal o cual metodología o instrumento de evaluación.

En nuestra opinión y, a modo de conclusión, nos parece muy revelador e interesante lo que Brown y Hudson (1998:657) opinan respecto a la evaluación de las lenguas. Opinan ellos que existe una gran diferencia entre la evaluación de lenguas extranjeras y otras prácticas de evaluación en otras disciplinas. La razón para ello hay que buscarla en la complejidad de la habilidad que se pretende evaluar como de las distintas pruebas que habitualmente se utilizan. ¿Qué pruebas son las más válidas o fiables? ¿Qué pruebas son más fáciles de calificar? ¿Qué pruebas son más aconsejables en la medición de una habilidad en concreto? Todas estas preguntas son legítimas pero, de igual forma, todas las pruebas pueden ser útiles para algún propósito, en algún lugar y en un momento dado. En resumen, todos los diferentes tipos de pruebas son importantes porque todos tienen sus ventajas y desventajas.

Como ya hemos puesto de manifiesto anteriormente en este capítulo, a la hora de escoger un método de evaluación, lo fundamental y más importante es, en primer lugar, establecer los objetivos de forma clara y explícita y, a

renglón seguido, seleccionar los mejores métodos posibles según nuestro criterio teniendo en cuenta siempre el contexto y la situación en la que se van a realizar las pruebas. Puede incluso que dos o más métodos se complementen y sean los adecuados para alcanzar ese objetivo,

"...the measurement used to ascertain second language competency depends on the purpose to which it will be put as well as the effect it has on teaching and learning" (Heilenman, 1990:194).

4 .DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Justificación

Acabamos de observar en el capítulo anterior como la autoevaluación ha incrementado su uso en el transcurso de las últimas décadas. Para no insistir de nuevo sobre el mismo asunto, queremos simplemente recordar que esta profusión en su utilización se debe, entre otras razones, al desarrollo de metodologías centradas en el alumno, que promocionan el aprendizaje autónomo y que están enfocadas hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. En todas ellas la evaluación es considerada como una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje y no un mero apéndice del mismo.

De igual modo y en relación con esto mismo, la publicación del MCERL y del PEL ha dado un impulso definitivo al uso de la autoevaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto como herramienta de aprendizaje como de evaluación. Así las cosas, y, desde la perspectiva de la evaluación, el *MCERL* no sólo considera la autoevaluación en sí misma como un instrumento de gran utilidad, sino que incluso aconseja el uso de la misma en combinación con otros tipos de pruebas objetivas: “la autoevaluación puede ser un complemento eficaz de las pruebas y de la evaluación que realiza el profesor” (MECD, 2002: 192).

Sin embargo, la aceptación de la autoevaluación como instrumento válido y fiable de evaluación puede encontrarse, en ocasiones, grandes obstáculos, especialmente en contextos formales (Harris, 1997). La subjetividad, inherente a la autoevaluación misma, y la falta de las herramientas apropiadas para llevarla a cabo pueden provocar una reducción de su precisión (Brown 2004: 270). Es por esto que, a menudo, surgen serias dudas y reparos sobre la conveniencia de su utilización. No obstante, éstas pueden ser superadas mediante el uso de descriptores precisos de los niveles de referencia, como los que propone el *MCERL*, y que confieren al proceso de autoevaluación validez y transparencia. Éstos describen de forma bastante

precisa los niveles de competencia que los estudiantes son capaces de afrontar en situaciones comunicativas, esto es, están formulados de manera que describen lo que el estudiante es capaz de hacer con las lenguas (García *et al.* 2004).

En lo que a la perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras respecta, la autoevaluación se muestra como una potente herramienta que promueve la autonomía, la motivación y la toma de conciencia de dichos procesos. La autoevaluación, en combinación con el PEL y el MCERL, es el instrumento con el que el estudiante puede actualizar continuamente la información sobre su grado de dominio de la lengua; asimismo, le proporciona un continuo y valioso *feedback* acerca de su progreso personal, poniendo de manifiesto los puntos fuertes y carencias de su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, le permite avanzar o reconducir sus esfuerzos.

Del mismo modo, y, dado que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida, es conveniente proporcionar al estudiante instrumentos que le permitan, no sólo aprender una lengua extranjera, sino, fundamentalmente, aprender a aprender, esto es, que le ayuden en la adquisición de tres de las ocho Competencias Básicas incluidas en la Ley Orgánica de la Educación (B.O.E. de 4 de mayo de 2006). La primera, la competencia en *comunicación lingüística en una lengua extranjera*, está referida al ámbito de la expresión y la comunicación, dotada de un valor instrumental y relacional. La segunda, *aprender a aprender*, referida al ámbito del desarrollo personal, nos permite continuar en el aprendizaje a lo largo de la vida. La tercera, autonomía e iniciativa personal nos capacita para el establecimiento de objetivos y la toma de decisiones en relación con nuestro propio aprendizaje.

Se necesitan herramientas que promuevan la reflexión y la auto-crítica sobre el proceso de aprendizaje, esto es, que le permitan igualmente analizar tanto el proceso como el producto (qué sabemos y, sobre todo, cómo podemos saber más) (García *et al.* 2004). En definitiva, el uso combinado del *PEL* y de la

autoevaluación como instrumento de evaluación puede promocionar de forma efectiva el aprendizaje autónomo de la lengua extranjera a lo largo de la vida.

Hasta aquí, hemos podido constatar la importancia que la autoevaluación ha ido adquiriendo en las metodologías de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo tras la publicación del MCERL y del PEL. Hemos apreciado también que existe un alto grado de unanimidad respecto a los beneficios de la autoevaluación en lo referente al uso de la misma en el aprendizaje. Sin embargo, esta unanimidad no es tan patente cuando se trata de valorar la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos mediante la misma. Es por esto que hemos considerado oportuno realizar una investigación cuyo objetivo principal fuese el de comprobar dicha fiabilidad y validez usando en este caso los cuestionarios de autoevaluación del PEL, que se basan en los descriptores de niveles del MCERL. Queremos comprobar, en definitiva, si se pueden producir correlaciones entre las pruebas objetivas y las pruebas de autoevaluación como se afirma en el MCERL:

“Dicha autoevaluación estructurada puede llegar a guardar correlación con las evaluaciones que realizan profesores y con las pruebas, igualando la correlación (nivel de validez concurrente) que habitualmente existe entre los profesores mismos, entre las pruebas y entre la evaluación que realiza el profesor y las pruebas” (MECD, 2002: 192).

Otro objetivo que hemos tenido en cuenta en el diseño de esta investigación ha sido intentar familiarizar, por medio de la participación en la misma, a los estudiantes de la muestra con estos dos documentos tan importantes en la investigación-acción de lenguas extranjeras en Europa. Todo el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y en su autonomía que emana del PEL y del MCERL puede tener implicaciones didácticas muy interesantes en el caso concreto de la formación de los estudiantes de Magisterio, sobre todo en la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés. En el actual plan de estudios, los estudiantes sólo cursan una asignatura de lengua extranjera propiamente dicha, Lengua Extranjera – Inglés. Esto trae como consecuencia que el peso del aprendizaje de esa lengua recaiga en gran

medida sobre el propio estudiante, quien, lógicamente, ha de formarse de manera autónoma y responsabilizarse de su propio aprendizaje. La tarea del profesor ha de ser entonces la de dotar al estudiante de los instrumentos que le ayuden en su auto aprendizaje. Éste no ha de circunscribirse exclusivamente a su periodo universitario, sino que ha de extenderse también a lo largo de toda su vida profesional.

En este contexto de formación permanente, la evaluación puede ser un pilar básico en todo este proceso formativo. La evaluación externa, la realizada por el profesor o por otro tipo de instrumentos, como por ejemplo las pruebas estandarizadas, proporcionan al estudiante información sobre su grado de consecución de los objetivos de los cursos mientras dura su período de aprendizaje formal y académico o, como en el caso de las últimas, sobre su nivel de dominio en un momento dado. De igual manera, la autoevaluación, debidamente estructurada con los descriptores y niveles adecuadamente definidos, como los que aparecen en el MCERL y el PEL, también puede ser de gran utilidad a la hora de conocer el grado de consecución de dichos objetivos y las posibles necesidades de aprendizaje que puedan surgir, tanto en su período de aprendizaje formal, como especialmente, una vez que finalice el mismo. Para ello, la reflexión sobre su propio aprendizaje que se deriva del uso de la autoevaluación puede constituir una herramienta muy beneficiosa. Asimismo, esta reflexión puede facilitarle el establecimiento de sus propios objetivos derivados de sus propias necesidades de aprendizaje y la consecución de éstos por si mismo, promoviendo su motivación.

Llegados a este punto, consideramos que sería interesante hacer un estudio de las correlaciones entre la evaluación objetiva y la autoevaluación para analizar las posibles relaciones existentes entre ambas y las implicaciones didácticas que de ellas puedan deducirse de estas relaciones.

Nuestro estudio pretende investigar la validez de la autoevaluación como instrumento de medición de la competencia comunicativa mediante la realización de un estudio correlacional. Para ello vamos a comparar los resultados obtenidos mediante una prueba normalizada, la prueba del *First*

Certificate in English de UCLES, con los resultados del cuestionario de autoevaluación extraído del Portfolio Europeo de las Lenguas (Edición Adultos). Este tipo de estudio en el que se comparan los resultados de una prueba normalizada con un cuestionario de evaluación es muy común en la literatura sobre autoevaluación. Como ya hemos expuesto en el capítulo anterior, la mayoría de estos estudios sobre autoevaluación son del tipo correlacional e intentan analizar las posibles correlaciones existentes entre la autoevaluación y la evaluación objetiva. En la década de los setenta, ochenta y los noventa se han realizado algunos estudios de este tipo, como por ejemplo: Oscarsson (1978), Raasch (1980), Bachman y Palmer, (1981), Rea, (1981); Anderson (1982); LeBlanc y Painchaud (1985), Blue (1988), Boud y Falchikov (1989), Falchikov y Boud, 1989 o Blanche y Merino (1989) o Delgado et al. (1999), entre otros. La diferencia con respecto a estos trabajos radica en el hecho de que el cuestionario de la autoevaluación está tomado directamente del PEL, que a su vez toma los descriptores y las escalas de niveles del MCERL.

Uno de los objetivos más importantes de este estudio es, a la vista del análisis de los resultados, contestar a las hipótesis de trabajo, pero también confiamos en que nos proporcione otras nuevas hipótesis relacionadas con la autoevaluación y el PEL y que podrían ser investigadas en estudios posteriores.

5.2 Tipo de estudio

En lo que al diseño de esta investigación respecta, el tipo de estudio que hemos realizado es descriptivo por ser nuestro objetivo describir hechos y características de una población dada de forma objetiva y comprobable (Colás Bravo, 1998:177). Según Van Dalen y Meyer (1981) estos métodos, además, son muy apropiados en determinados campos educativos debido a que permiten:

- Recoger información factual detallada que describa una determinada situación.

- Identificar problemas.
- Planificar futuros cambios y tomar decisiones.
- Realizar comparaciones y evaluaciones.

En lo concerniente a nuestro estudio, este último apartado es el que más nos interesa dado que puede ofrecer respuesta a alguna de las preguntas que en él se formulan. Por una parte queremos comparar los resultados obtenidos en la evaluación objetiva y en la subjetiva. Por otro, pretendemos hacer una evaluación del nivel de competencia comunicativa que tienen los estudiantes de primer curso de Magisterio de la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés al comenzar sus estudios y de los estudiantes de segundo curso de las especialidades de Educación infantil, Educación Física, Educación Musical y Educación Primaria.

Como acabamos de apuntar, la primera característica de este estudio es la de ser *descriptivo*. Como señala Bisquerra (1989: 66), en este tipo de métodos el principal objetivo, como su propio nombre indica, es describir un fenómeno. Una segunda característica es que es *cuantitativo*, ya que mide, por medio del uso de pruebas, los fenómenos que se pretenden describir, esto es, el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes participantes en el estudio y los coeficientes de correlación existentes entre la evaluación objetiva y la autoevaluación. Esta característica tiene una gran importancia para la consecución de los objetivos del estudio pues la obtención de datos concretos nos va a permitir la realización de un análisis estadístico con el fin de procesar y analizar los datos.

La tercera característica de este estudio es que es una *investigación correlacional*. Este tipo de investigaciones abarca estudios y proyectos en los que se intenta descubrir o aclarar posibles relaciones mediante el empleo de coeficientes de correlación. Las relaciones puestas de manifiesto pueden indicar simplemente vínculos en un contexto dado o proporcionar una plataforma sobre la cual se pueden realizar predicciones sobre las variables

implicadas en el estudio. Su diseño básico es sencillo y consiste en reunir dos o más puntuaciones sobre el mismo grupo de sujetos y, seguidamente, proceder al cálculo de los coeficientes de correlación (Cohen y Manion, 1990:203).

Las técnicas de correlación habitualmente intentan responder a tres preguntas relativas a dos variables o conjuntos de datos: ¿existe relación alguna entre esas dos variables o conjunto de datos? La respuesta a esta primera pregunta es fundamental puesto que únicamente en el caso de que ésta sea positiva podremos formular las dos siguientes preguntas: si existe dicha relación, cuál es su dirección y cuál es su magnitud.

En este contexto se entiende por relación cualquier tendencia de las dos variables o conjunto de datos a cambiar de dirección consecuentemente. Así, cuando las dos variables fluctúan en la misma dirección se dice que existe una relación positiva, en cambio si lo hacen en direcciones opuestas se dice que son negativas. La dirección de la relación viene representada por el signo + si es positiva por el signo menos - si es negativa. Puede ocurrir también que no haya ningún signo ni positivo ni negativo, entonces se sobreentiende que la relación es positiva (Cohen y Manion, 1990:201).

Los investigadores tienden no obstante a interesarse más por la última pregunta que nos hacíamos, es decir, por la magnitud o tamaño de la correlación obtenida. Para medir la dirección y la magnitud de la correlación se utiliza frecuentemente el coeficiente de correlación momento-producto de Pearson que abarca de +1 a -1. Este coeficiente resume la dirección y la magnitud.

El fin último de los estudios correlacionales es “investigar las relaciones que se dan entre variables” y sus características específicas serían (Colás y Buendía, 1998:156):

- El investigador trabaja en marcos naturales ya establecidos y en funcionamiento.

- No se da manipulación previa de las variables con las que se trabaja.
- Van destinadas a la prueba de hipótesis que corroboren teorías o las cuestionen.
- Intentan hallar explicaciones mediante el estudio de las relaciones.

Así las cosas, consideramos que este tipo de estudios es el más apropiado para nuestra investigación porque:

- Permite descubrir o aclarar relaciones y el alcance de las mismas (Cohen y Manion, 1990:209); lo que en nuestra investigación puede resultar especialmente útil para confirmar o no nuestras hipótesis acerca de las relaciones entre evaluación objetiva y autoevaluación.
- Genera, en los pasos iniciales de un proyecto, hipótesis para posteriores investigaciones (Cohen y Manion, 1990:209). Uno de los objetivos de este estudio es desarrollar posibles nuevas hipótesis que pudieran promover la realización de otras investigaciones.

De igual forma que consideramos las ventajas de este tipo de estudios, igualmente somos conscientes de las limitaciones que se desprenden de este tipo de estudios. La primera de ellas es que los índices de correlación significan únicamente *concomitancia*, esto es, las variables no son necesariamente la “causa” y el “efecto” la una de la otra (Mouley 1978, citado en Cohen y Manion, 1990:205). Es decir, no pueden establecer relaciones causales porque el investigador no puede manipular la variable independiente, dado que el investigador no crea la situación de estudio (Colás y Buendía, 1998:155). Una segunda limitación que se nos podría plantear es que los índices de correlación pueden ser relativamente imprecisos debido a que la muestra no es muy amplia, como es el caso de nuestra investigación.

No obstante lo anterior, consideramos que, en la investigación que nos ocupa, las ventajas de los métodos correlacionales superan a los inconvenientes. Para ello nos basamos en la literatura relacionada con este campo y en los trabajos de autores como, por ejemplo, los de Boud y Falchikov (1989), Oscarsson (1989) o Blanche y Merino (1989), entre otros, quienes realizaron un trabajo de revisión de la literatura sobre autoevaluación en las lenguas extranjeras y estudios correlacionales: "Several studies included quantitative comparisons between self-appraisals and more objective measures of proficiency, usually in the form of calculations of Pearson product-moment correlation coefficients"; también es interesante el estudio de Ross (1998:1), quien realizó un meta-análisis de la literatura relacionada con este tipo de investigaciones en la que los estudios correlacionales eran los más utilizados: "By far the most common metric used in the literature was the product-moment correlation".

Estos trabajos analizan otros estudios en los que se compara la evaluación objetiva con la autoevaluación y en todos ellos se usan estudios de tipo correlacional. Algunos de estos estudios correlacionales también tenían muestras relativamente pequeñas: 23 estudiantes universitarios en el caso de Windeatt (1981) y 22 estudiantes universitarios Anderson (1982).

Somos conscientes de que los estudios correlacionales que se realizan con muestras reducidas de población como la nuestra pueden tener resultados no del todo fiables, pero, aún así, consideramos que pueden proporcionarnos resultados interesantes por ser estos métodos potentes herramientas exploratorias que no necesitan de grandes muestras (Cohen y Manion, 1990:210).

5.3 *Objetivos de investigación*

El ámbito científico de este estudio es, por un lado, la medición de los niveles de la competencia comunicativa y el análisis y las consecuencias didácticas de los resultados. Por otro lado, se considera la utilización de la

autoevaluación como instrumento de evaluación y las implicaciones didácticas que de su uso pudieran desprenderse.

Para ello hemos establecido cuatro objetivos científicos:

- Primero.- Determinar el nivel de competencia comunicativa en lengua inglesa de los estudiantes de primer curso de Magisterio en la especialidad de Lengua Extranjera - Inglés y estudiantes de segundo curso de otras especialidades - Educación infantil, Educación Física, Educación Musical y Educación Primaria – mediante pruebas de evaluación objetiva (prueba estandarizada) y autoevaluación (cuestionario de autoevaluación de PEL).
- Segundo.- Analizar de los resultados de las correlaciones de los dos tipos de evaluación arriba mencionados que de tal forma podamos nos permitan comprobar el grado de precisión de los resultados de la autoevaluación.
- Tercero.- En caso de que las correlaciones sean positivas, determinar qué variables pueden influir en la precisión de la autoevaluación.
- Cuarto.- Reflexionar sobre el uso de la autoevaluación y su valor formativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y sentar las bases para futuras investigaciones.

A partir de estos objetivos, se definen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es nivel de competencia comunicativa con respecto a los niveles del MCERL de los estudiantes participantes según los mecanismos de evaluación objetiva y subjetiva?
- ¿Existen correlaciones entre la evaluación objetiva y la subjetiva?

- ¿Qué factores facilitan una autoevaluación precisa?
- ¿Qué conclusiones didácticas podríamos obtener de las posibles correlaciones?

5.4 Variables

En este estudio las variables utilizadas se ciñen prácticamente a aquellas que pudieran ser pertinentes o más interesantes para el análisis y posterior estudio de las posibles relaciones que pudieran existir entre evaluación y autoevaluación de la competencia comunicativa en lo relativo a la validez de los datos obtenidos.

Atendiendo a la definición aportada por Colás y Buendía (1998), “una variable es un símbolo al que le pueden ser asignados valores numéricos o modalidades diversas”. Siguiendo a esta misma autora, las variables se pueden clasificar según su función en tres tipos:

1 – En función de los fenómenos a los cuales se vincula:

- Variables de estímulo: el conjunto de condiciones externas al individuo capaz de suscitar una respuesta.
- Variables de respuesta: hace referencia a un comportamiento del individuo.
- Variables orgánicas: se refieren a las diferencias individuales que podamos encontrar en los sujetos, como por ejemplo: características físicas, psicológicas o mentales.

2 – En función del proceso experimental:

- Variable independiente: es la que controla el investigador y que provoca el fenómeno que se intenta determinar en el sujeto.
- Variables dependientes: son las que se producen en el sujeto en función de las variaciones de la variable independiente.
- Variaciones extrañas: son todas las demás que pueden actuar sobre el sujeto durante el experimento y tener cierta influencia en los resultados.

3– En función de las propiedades matemáticas:

- Variables cualitativas: engloban todas las características que no pueden ser cuantificadas.
- Variables cuantitativas: son aquellas que sí pueden ser medidas.

A la vista de todo lo anterior, en nuestro estudio distinguimos:

- Variables independientes:
 - La edad de los participantes. Agrupa a los estudiantes según la edad de los mismos.
 - El sexo de los participantes. Hace referencia a la pertenencia a un grupo determinado según su sexo.

- Los estudios o certificaciones académicos previos. Alude al conjunto de certificaciones académicas que el estudiante haya conseguido con anterioridad a la matriculación en el curso académico en el que se realizó la investigación (otras diplomaturas o licenciaturas, por ejemplo).
- Especialidad de la diplomatura de Magisterio. Se refiere a la especialidad concreta que se encuentran cursando los participantes en el momento de la realización de esta investigación.
- La especialidad actual es la primera opción. Hace referencia a si la especialidad que está cursando es su primera opción o, si por el contrario, le hubiese gustado hacer otra pero no ha podido por diversos motivos.
- Estudios cursados en otras especialidades. Se refiere a si el estudiante posee otra u otras especialidades distintas de la que se encuentra cursando.
- Años de estudio de la lengua inglesa. Hace alusión a los años de experiencia en aprendizaje de la lengua inglesa.
- Asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado. Se refiere a si el estudiante ha asistido con anterioridad, pero ya no lo hace, a clases de lengua inglesa fuera de los currículos oficiales, bien en instituciones públicas, por ejemplo, escuelas oficiales de idiomas, o privadas, por ejemplo, academias.
- Duración de las mismas. En caso de haber asistido, esta variable hace referencia al número de años durante los cuales el estudiante ha asistido.

- Asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en la actualidad. Hace referencia a si el estudiante asiste a clases de lengua inglesa a la vez que cursa sus estudios de la especialidad correspondiente.
- Visitas a países de habla inglesa. Se refiere a si el estudiante ha visitado algún país de habla inglesa para estudiar inglés.
- En caso afirmativo, número de veces y duración de las mismas. Hace alusión a si han realizado una o varias visitas y al tiempo que han durado las mismas.
- Realización de pruebas de evaluación objetiva de la competencia comunicativa distintas de las realizadas durante los estudios reglados. Se refiere al hecho de si el estudiante ha hecho algún tipo de examen de lengua inglesa que no sean los realizados en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Prueba de Acceso a la Universidad o en la propia Universidad.
- Realización de algún tipo de prueba de autoevaluación. Hace referencia a si el estudiante tiene algún tipo de experiencia en pruebas de autoevaluación de la lengua inglesa.
- Estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés. Hace referencia a estudios de otras lenguas extranjeras, bien de forma oficial o personal.
- Duración de esos estudios. Se refiere al número de meses o años de los mismos.

- Nombre de esa/s lengua/s. En caso de que la respuesta haya sido afirmativa, esta variable hace referencia a los nombres de dichas lenguas.
- Variables dependientes: para medir la competencia comunicativa de los estudiantes participantes en el estudio hemos utilizado dos variables siguiendo la misma estructura que en el instrumento de recogida de datos:

1 - Las pruebas de *First Certificate in English* de UCLES, con sus correspondientes subdivisiones, son el instrumento de recogida de datos de la prueba objetiva:

- Comprensión escrita (*Reading*). Esta parte el examen evalúa la habilidad del estudiante para leer y comprender textos no específicos extraídos de libros (de ficción y no ficción), revistas, diarios y periódicos. Se espera del estudiante que sea capaz de demostrar que puede comprender información general y específica, así como mostrar comprensión de la estructura del texto y deducir significados.
- Expresión escrita (*Writing*). Esta parte evalúa la capacidad del estudiante para escribir distintos tipos de textos no especializados tales como: cartas, artículos, informes y redacciones. La extensión de estos textos es de entre 120 y 180 palabras, tratan una amplia gama de temas y están dirigidos a un lector específico.
- Uso del inglés (*Use of English*). Esta parte requiere que el estudiante demuestre su

conocimiento y control del sistema gramatical y léxico de la lengua realizando diferentes tareas a nivel de textos y oraciones. Dichas tareas incluyen: identificar palabras según su significado, escribir la palabra adecuada según su significado y la estructura gramatical, transformación de palabras y oraciones e identificar errores en un texto.

- Comprensión oral (*Listening*). Esta parte evalúa la capacidad del estudiante de comprender el inglés hablado a través de una serie de tareas como extraer información general, extraer información específica, tomar notas con información específica y entender el significado general. La tipología es muy variada: entrevistas, debates, conferencias, extractos de programas radiofónicos, avisos y conversaciones.
- Expresión oral (*Speaking*). Esta parte evalúa la capacidad del estudiante para mantener una conversación en inglés en una amplia variedad de contextos. Contiene cuatro partes: una entrevista, un monólogo de aproximadamente un minuto, una tarea en colaboración con otro u otros estudiantes y un pequeño debate. A fin de estimular y dirigir las tareas se utilizan apoyos visuales tales como fotografías o dibujos.
- Calificación global del *First Certificate in English*. Por último, en esta parte se recoge la puntuación total obtenida por el estudiante en el conjunto de las distintas partes.

2- La otra variable es la tabla de descriptores para la autoevaluación tomada del PEL de adultos. Dicha tabla está subdividida en cinco actividades que se corresponden con las propuestas por el MCERL. Además de éstas, hemos añadido al final el nivel global del PEL alcanzado por los estudiantes. Como resultado tenemos:

- Escuchar. Comprensión oral.
- Leer. Comprensión escrita
- Conversar. Interacción oral.
- Hablar. Expresión oral.
- Escribir. Expresión escrita.
- Nota global PEL. Nivel que el estudiante ha obtenido en la escala global.

5.5 Población y muestra

La muestra de este estudio se compone de cuarenta y seis estudiantes de Magisterio; once de ellos cursaban la especialidad Lengua Extranjera – Inglés durante los cursos 2005 - 2006 y 2006 - 2007; el resto, treinta y cinco, estudiantes de segundo curso de otras especialidades – Educación infantil, Educación Física, Educación Musical y Educación Primaria - de la Facultad de Humanidades de Ceuta, durante el curso académico 2005 / 2006. Del total de estudiantes, trece son hombres y treinta y tres son mujeres.

Los estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés cursaban, durante la realización de las pruebas la asignatura Idioma Extranjero – Inglés, enfocada al aprendizaje de la lengua inglesa. Por otra parte, los estudiantes del resto de especialidades cursaban la asignatura Idioma

Extranjero y su Didáctica, dirigida principalmente hacia la enseñanza de la lengua inglesa.

Por último, y debido a que el número de estudiantes en la Facultad de Humanidades y Educación de Ceuta no era muy elevado, no se ha realizado ningún tipo de selección previa; sencillamente se invitó a tomar parte en el estudio a todos aquellos estudiantes que estaban matriculados y que formaban la población objeto de estudio. Esto es, de un total de estudiantes de 93 matriculados participaron en la investigación 46, un 50% aproximadamente del total de la población. Así las cosas, y a pesar de que la muestra no es muy grande, consideramos, con este número, que los resultados finales pueden resultar de gran interés.

5.6 Metodología

Al ser este un estudio sobre evaluación una de las premisas más importantes que hemos tenido presentes para la selección de los instrumentos de recogida de datos era que éstos tuviesen la máxima validez y fiabilidad. Estas dos son también las características más importantes, si cabe, que ha de tener cualquier prueba de evaluación. Por este motivo, además del cuestionario elaborado por nosotros mismos, hemos escogido dos pruebas que gozan de reconocida validez y fiabilidad:

- Cuestionario (Anexo I) del estudiante elaborado por nosotros. Éste nos ha servido para recabar los datos relativos a: edad, sexo, especialidad, estudios previos, años de estudio... etc.
- Como instrumento de evaluación subjetiva hemos seleccionado la tabla de descriptores para la autoevaluación, impresos del 8.1 al 8.6, de la Biografía del PEL de adultos del Consejo de Europa (Anexo II)
- Como instrumento de evaluación objetiva hemos considerado que la prueba estandarizada de UCLES, el *First Certificate in English (FCE)*, sería la más adecuada (Anexo IV)

La validez de los distintos modelos de Portfolios Europeos de las Lenguas está acreditada por el Comité de Validación nombrado por el Comité de Educación del Consejo de Europa. Este comité es responsable de comprobar que los diferentes modelos de PEL cumplan con los requisitos y las líneas generales establecidas por el Consejo de Europa (Little, 2002). En España hay cuatro PEL validados:

- Portfolio Infantil (de 3 a 7 años) - Modelo acreditado 50.2003.
- Portfolio Primaria (de 8 a 12 años) - Modelo acreditado 51.2003
- Portfolio Secundaria (de 12 a 18 años) - Modelo acreditado 52.2003
- Portfolio Adultos (de 16 o más años) - Modelo acreditado 59.2004

Los tres primeros fueron validados a finales del año 2003 y el último a lo largo del año 2004.

Por su parte, las pruebas estandarizadas de UCLES han sido reconocidas⁸ nacional e internacionalmente por muchas instituciones académicas y organizaciones empresariales. Entre otras, en el Reino Unido ha recibido la acreditación de la Autoridad de Cualificaciones y Currículos (Qualifications and Curriculum Authority) de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. En la página web de la Universidad de Cambridge se informa que: “The Cambridge ESOL examinations... are linked to the Association of Language Testers in Europe (ALTE) levels and to the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages and are the only certificated examinations referred to in the framework document as specifically linked to it by a long-term research programme”.

⁸ Véase la página web de University of Cambridge ESOL examinations en reconocimientos <http://www.cambridgeesol.org/recognition/index.html> (16/12/2008)

Esto es especialmente importante para nuestro estudio ya que establece una relación directa entre los dos instrumentos de medición: la prueba de FCE y el cuestionario de autoevaluación de PEL. Asimismo, hemos considerado oportuno poner de manifiesto que Jiménez Jiménez (2004) corroboró estadísticamente tanto la validez como la fiabilidad de esta prueba.

Por último, el desarrollo de las pruebas se llevó a cabo en un período de tiempo de dos semanas aproximadamente. En primer lugar, se cumplimentó el cuestionario en el que se recababan los datos personales de los sujetos participantes en el estudio. Seguidamente, se llevó a cabo la prueba de autoevaluación. Finalmente, una vez hecho todo esto, se procedió a la administración de las pruebas del FCE

Cuestionario del estudiante

Este cuestionario fue el primer paso que se llevó a cabo en esta investigación y que realizaron todos los participantes de la muestra. Nuestra intención era la de alcanzar los siguientes objetivos:

- Obtener información personal de los estudiantes participantes en la investigación relativa a: su propia circunstancia personal, experiencia en formación académica en general, experiencia en el aprendizaje de la lengua inglesa y en autoevaluación de la misma.
- Obtener información sobre su actitud y motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.
- Obtener información sobre su experiencia de aprendizaje de otras lenguas extranjeras distinta de la lengua inglesa.

De especial relevancia es el hecho de que este cuestionario fuera respondido de forma sincera, por lo que su respuesta se presentaba en forma de carta para ofrecer al estudiante un marco adecuado para que, con toda libertad, proporcione la información que considerase oportuna. A fin de que cada uno de ellos pudiese cumplimentarlo con la mayor cantidad posible de información, les facilitamos un esquema que le proporcionase un orden en sus

respuestas y, de forma más o menos directa, les preguntase sobre la información que esperábamos obtener.

Cuestionario de autoevaluación

Como ya se ha puesto de manifiesto anteriormente, el segundo instrumento de recogida de datos es la tabla de descriptores de autoevaluación de la Biografía del PEL de adultos del Consejo de Europa.

Aunque ya hemos hablado del mismo en el capítulo anterior, nos habíamos fijado exclusivamente en sus características como instrumento de evaluación y de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, no habíamos realizado una descripción pormenorizada de sus partes y de los diferentes contenidos que en él aparecen. Por esta razón, en este capítulo vamos a centrarnos en ofrecer una descripción detallada del cuestionario de autoevaluación, puesto que es el instrumento escogido en esta investigación como herramienta de evaluación subjetiva.

Como ya hemos constatado en el capítulo anterior, el PEL consta de tres partes (Dobson, 2006: 29-30):

- El Pasaporte de las Lenguas, donde se ofrece una perspectiva de las competencias del individuo en diferentes lenguas. Dicha perspectiva se define en términos de actividades lingüísticas y de los seis niveles del MCERL. En él se encuentra uno de los cuestionarios de autoevaluación que se ha usado en esta investigación.
- La Biografía Lingüística, facilita la participación del estudiante en el proceso de planificación y evaluación de su progreso. Proporciona además un enfoque para los procesos de reflexión que actúa de mediador entre el Pasaporte y el Dossier.

- El Dossier es la parte del PEL que más se asemeja al de un artista. En él, se pueden mostrar los materiales para ilustrar y verificar los logros y las experiencias registradas en el Pasaporte y la Biografía.

El PEL y el MCERL han experimentado un nacimiento y un crecimiento en paralelo desde el momento en el que el Consejo de Europa decide convertir al primero en instrumento práctico de la filosofía, de los niveles y de las escalas del MCERL. En consecuencia, los seis niveles de la tabla de descriptores de autoevaluación se corresponden con los niveles comunes de referencia del MCERL (MECD, 2002: 25). Esta es quizás una de sus aportaciones más importantes y que, al mismo tiempo, adquiere una gran relevancia en el PEL, ya que, por primera vez, han sido elaboradas con base empírica las distintas escalas con sus correspondientes descriptores (MECD, 2002: 209-212):

- A Usuario “básico”
 - A1 Acceso (*Breakthrough*). “Es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua; el estudiante puede interactuar de forma sencilla en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos”.
 - A2 Plataforma (*Waystage*). “Aquí se encuentran la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales. El estudiante que posee este nivel puede participar de forma más activa en conversaciones, pero con cierta ayuda y limitaciones”.
- B Usuario “independiente”
 - B1 Umbral (*Threshold*). “El estudiante de este nivel se caracteriza, primero, por la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una amplia variedad de situaciones; segundo, por la capacidad de saber

resolver y enfrentarse de forma sencilla a problemas cotidianos”.

- B2 Avanzado (*Vantage*). “Aquí el estudiante es consciente de su progreso. Al mismo tiempo, ya es capaz de argumentar de forma eficaz, se desenvuelve con gran soltura en un discurso de carácter social y posee además un énfasis en las destrezas del discurso en lo que a la coherencia y a la cohesión se refiere”.

- C Usuario “competente”
 - C1 Dominio operativo eficaz (*Efficiency Operational Proficiency*). “Este nivel se caracteriza por un repertorio lingüístico amplio, lo que permite una comunicación fluida y espontánea”.

 - C2 Maestría (*Mastery*). “A pesar de denominarse de esta forma, este nivel no implica necesariamente una competencia de hablante nativo o similar a él. Lo que se pretende reflejar aquí es el grado de precisión, propiedad y facilidad de los estudiantes brillantes” (MECD, 2002: 36-7).

Como ya hemos apuntado con anterioridad, la elaboración de estas escalas es uno de los logros más importantes del MCERL. Antes de que éste fuera publicado, las definiciones de escalas de niveles se realizaban en función de distintos criterios de diversa índole según los países o las instituciones. Su grado de aceptabilidad dependía en gran medida o bien de los expertos que las habían diseñado o del prestigio de la institución que expedía los certificados. Por el contrario, la definición de niveles en el MCERL se elaboró de forma totalmente sistemática y en base a una selección exhaustiva de descriptores tomada de diferentes países o instituciones, que, tras un proceso de análisis y depuración por parte de especialistas y docentes, dieron como resultado las

escalas tal como son. Esto ha propiciado la robustez de las escalas del MCERL, lo que a su vez es el principal motivo de su éxito y de facilitar la comparabilidad entre sistemas educativos, entre niveles de competencia y de certificaciones, lo que al mismo tiempo ha hecho posible la transparencia de las mismas (Figueras, 2006: 42).

Hechas estas consideraciones previas sobre los niveles de la tabla de descriptores del cuestionario de autoevaluación, procederemos a la descripción de la organización de los mismos en dicho documento. Así pues, cada nivel ocupa dos páginas (véase Anexo II). Al principio de cada una de ellas encontramos instrucciones sobre el procedimiento a seguir para llevar a cabo la autoevaluación. Éste consiste sencillamente en señalar con una cruz las casillas que se encuentran en la columna al lado de unos descriptores de grado de dominio de la lengua que se encuentran agrupadas en cinco actividades lingüísticas, las mismas que aparecen en el MCERL. En la tabla de descriptores de autoevaluación del PEL existen dos columnas, una para señalar las capacidades y otra para los objetivos. En nuestra investigación hemos hecho una pequeña adaptación dado que nuestro interés se centraba única y exclusivamente en conocer el grado de dominio de los estudiantes participantes. En consecuencia, en la tabla de descriptores de autoevaluación sólo aparece una columna, donde se señalará con una cruz si el estudiante cree estar en posesión de esa habilidad. En caso contrario se dejará en blanco.

En lo que respecta a los descriptores, como acabamos de mencionar, éstos se encuentran agrupados por actividades lingüísticas - las cinco propuestas por el MCERL - a saber: escuchar, leer, conversar, hablar, y escribir. En cada uno de estos apartados se encuentran los descriptores de dominio relacionados con las capacidades propias de cada una de ellas. A fin de ayudar al estudiante a responder con mayor precisión, cada una de ellas presenta, en un epígrafe al inicio, un pequeño texto aclaratorio sobre el contexto en el que han de entenderse los diferentes descriptores. Todos ellos están formulados siguiendo las siguientes recomendaciones (MECD, 2002: 197-8):

- *Formulación positiva(soy capaz de)*. Los niveles de dominio tienen que servir no sólo para seleccionar examinandos sino también para establecer objetivos.
 - *Precisión*. Los descriptores han de describir tareas concretas y grados concretos de destreza a la hora de realizar las tareas a fin de evitar vaguedades.
 - *Claridad*. Los descriptores han de ser transparentes, con una sintaxis sencilla y una estructura lógica y explícita.
 - *Brevedad*. Lo usuarios prefieren los descriptores cortos y suelen rechazar aquellos cuya extensión va más allá de dos líneas. Además, los descriptores breves y concretos se pueden utilizar como especificaciones independientes de criterios en listas de control o cuestionarios de autoevaluación.
 - *Independencia*. Este carácter independiente posibilita que el descriptor pueda ser usado como objetivo, lo que facilita su utilización en distintas formas de evaluación.

En lo concerniente al proceso de cumplimentación de las tablas de autoevaluación, se recomienda especialmente que el estudiante lea las casillas de cada descriptor con detenimiento. La razón para ello es que, dichas casillas, han de señalarse aún cuando se considere que no se posee un dominio perfecto o completo de la habilidad descrita. Una vez finalizado cada nivel, y, en caso de que se logre marcar más del 80 % de las casillas, probablemente el estudiante ha alcanzado en nivel correspondiente, por lo que, a continuación, se puede proceder a cumplimentar la tabla del siguiente nivel y así sucesivamente.

Este cuestionario de autoevaluación del PEL esta diseñado como una prueba de nivel. Su objetivo es informar del nivel de dominio que un estudiante

posee de la lengua extranjera para, a continuación, programar objetivos futuros de aprendizaje. En el caso de nuestra investigación, el objetivo era que, una vez que hubiesen realizado el recuento correspondiente, nos informasen del nivel alcanzado. A tal fin, se les hizo entrega de la *escala global* de los niveles del MCERL, impreso 3 del Pasaporte del PEL de adultos (Anexo III). Este documento recoge las seis escalas de niveles del MCERL. En él el estudiante tenía que marcar la casilla con el nivel alcanzado, tanto en cada una de las cinco actividades lingüísticas como en el cómputo global de la prueba de autoevaluación. De esta forma, un estudiante puede, por ejemplo, haber obtenido un nivel A 2 en escribir, un B2 en hablar y un B1 en el cómputo global de la prueba de autoevaluación. Esto ha sido de gran utilidad puesto que nos ha permitido realizar pruebas estadísticas tanto por actividades lingüísticas como por calificaciones globales entre las obtenidas en el PEL y las distintas actividades lingüísticas y la nota global del FCE. Por último debía de escribir un pequeño comentario expresando su opinión respecto al nivel alcanzado y si éste coincidía o no con el nivel que cada participante creía tener.

Para finalizar, nos gustaría añadir que en nuestro estudio prestamos atención a dos aspectos fundamentales a la hora de decantarnos por este cuestionario como el instrumento de autoevaluación del mismo:

- Que las escalas de niveles y los descriptores de dominio de la lengua estén basados en el MCERL, por lo que asumimos que la validez y la fiabilidad estaban aseguradas.
- Que existiese una correspondencia entre los niveles de la prueba de autoevaluación y la prueba de evaluación objetiva externa, de lo que hablaremos a continuación.

Instrumento de evaluación objetiva externa

En lo referente al instrumento de evaluación objetiva, seleccionamos la prueba de *First Certificate English* (FCE) para la evaluación de la competencia

comunicativa, diseñada por el *University of Cambridge Language Examinations Syndicate (UCLES)*. Este departamento forma parte de la Universidad de Cambridge desde 1858. Asimismo fue, junto con la universidad de Salamanca, miembro fundador de la *Association of Language Testers in Europe (ALTE)* y colaboró estrechamente con el Consejo de Europa en el desarrollo del Marco Común Europeo para las Lenguas (<http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/who/organisation.html> 16/12/2008).

Es necesario poner de manifiesto que los exámenes de la Universidad de Cambridge cuentan con una larga experiencia en el campo de la evaluación de las lenguas extranjeras. Es por esto que su elección como instrumento de evaluación objetiva estaba justificada por varias razones. En primer lugar, los exámenes de Cambridge ESOL Examinations (exámenes de inglés para hablantes de otras lenguas de la Universidad de Cambridge) se encuentran entre los más reconocidos a nivel nacional e internacional. Este reconocimiento está avalado no sólo por el gran número de participantes (en estas pruebas han participado más de 1.5 millones de estudiantes de 135 países), sino también por instituciones educativas, gobiernos y corporaciones de diversos países (<http://www.cambridgeesol.org/recognition/index.html> ,16/12/2008).

Otra de las razones por las que escogimos la prueba del FCE de UCLES como instrumento de evaluación objetiva fue porque tuvimos la oportunidad de contar con la ayuda de dos examinadores acreditados por UCLES en la administración y en la corrección de las pruebas. Esto nos aseguraría que tanto la administración de los distintas partes de la prueba como la corrección de las mismas se realizarían según los criterios establecidos por UCLES. A nuestro juicio, todo esto aportaría a esta prueba de evaluación objetiva de la competencia comunicativa seguridad respecto a la administración y corrección de las diferentes pruebas.

Por último, la elección de la prueba del FCE se vio apoyada también por el hecho de que Jiménez Jiménez (2004), en un estudio similar, la utilizó para medir el nivel de competencia lingüística de los estudiantes de Magisterio de la especialidad de Lengua extranjera - Inglés de la Facultad de Humanidades de

Melilla y de la Facultad de Educación de Granada. A la vista de los resultados de las pruebas estadísticas, demostró la idoneidad de la misma para tal fin.

4.6.1.1 Equivalencias de niveles de la prueba de FCE y el MCERL

Una cuestión importante para el estudio de las posibles correlaciones entre la evaluación objetiva y la autoevaluación consistía en la correspondencia entre los distintos niveles de ambas pruebas. De nada servirían estos instrumentos si entre ellos no existiesen paralelismos en los niveles de medición.

Una de las características de de los exámenes de UCLES es que son pruebas con referencia a un criterio al estar vinculados a los niveles del MCERL. De esta forma, todos los estudiantes que realizan las pruebas tienen que demostrar su dominio de la lengua en relación con estos niveles. Esto supone, por un lado, la definición del ámbito o ámbitos adecuados que son objeto de la prueba o el módulo concreto y, por otro, la determinación de los puntos de corte, esto es, la puntuación que se considera necesaria para alcanzar el nivel de dominio establecido en dicha prueba (MECD, 2002:184). Este enfoque de la evaluación con referencia a un criterio permite que puedan establecerse comparaciones entre los resultados obtenidos en las diferentes sesiones, lo que asegura que las calificaciones de los exámenes permanecen constantes a lo largo de los años. Esto es de gran importancia no sólo para los estudiantes sino también para las instituciones o empresas, que pueden fiarse de los niveles de habilidad lingüística reflejados en los diferentes niveles.

Todos los exámenes de ESOL de la Universidad de Cambridge tienen su correspondencia con los niveles del MCERL⁹. Es más, son los únicos exámenes de estas características que el propio MCERL admite que están relacionados con él. Se puede afirmar entonces que los niveles de los exámenes de ESOL de la Universidad de Cambridge están equiparados con

⁹ Véase la página web University of Cambridge ESOL examinations sobre alineamiento de sus exámenes con el MCERL <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-info/cefr.html> (16/12/2008).

los niveles del MCERL y del PEL. De todo lo anterior obtenemos las siguientes equivalencias:

- KET A 2 nivel introductorio o *Waystage*.
- PET B1 nivel intermedio o *Threshold*.
- FCE B2 nivel de usuario independiente intermedio avanzado o *Vantage*.
- CAE C1 nivel de usuario competente o *Effective Operational Proficiency*.
- CPE C2 nivel de buen usuario o *Mastery*.

Como ya hemos señalado antes, el nivel del FCE corresponde a un nivel B2 del MCERL. En este nivel de competencia los estudiantes deben ser capaces de:

- Captar el mensaje esencial de textos con temas de carácter concreto y abstracto y participar activamente en una conversación técnica dentro de su campo de especialización.
- Comunicarse con suficiente espontaneidad y fluidez con hablantes nativos sin que la conversación involucre un esfuerzo especial por parte de ninguno de los interlocutores.
- Expresarse de manera clara y matizada sobre temas diversos.
- Ser capaz de comentar noticias de actualidad y de examinar las ventajas y desventajas de situaciones concretas.

4.6.1.2 Descripción de la prueba de FCE (Anexo IV)

Dentro de la variedad de exámenes que ofrece esta universidad, el FCE se enmarca dentro de los Exámenes de Inglés General. Estos niveles se dividen en cinco, desde el nivel inicial (KET) hasta el nivel de máximo dominio (CPE):

- Nivel 1 *Key English Test* (KET)
- Nivel 2 *Preliminary English Test* (PET)
- Nivel 3 *First Certificate in English* (FCE)
- Nivel 4 *Certificate in Advanced English* (CAE)
- Nivel 5 *Certificate in Proficiency English* (CPE)

La prueba de FCE es una prueba que goza de gran popularidad y difusión. Del total de estudiantes que participan en las pruebas de UCLES, unos 500.000 al año de unas 150 nacionalidades distintas, 250.000 realizan la prueba del FCE (Hawkey, 2003).

Esta prueba consta de cinco partes con un valor global máximo de 200 puntos. A cada una se le asigna un valor máximo de 40 puntos. Para superarla con éxito, es necesario obtener un 60% de la puntuación total (120) puntos. Seguidamente procederemos a dar una descripción detallada de las distintas partes del FCE:

4.6.1.2.1 *Comprensión escrita (Reading).*

Objetivo.- Se espera que los estudiantes sean capaces no solo de leer textos adaptados de diferentes tipologías – de interés formativo y general – sino también de mostrar comprensión tanto de los aspectos generales como de los específicos, de la estructura del texto y, por último, han de ser capaces de deducir significados.

Duración.- Una hora y quince minutos.

Formato.- Esta prueba consta de cuatro partes. Cada una de ellas contiene un texto o varios textos más cortos relacionados entre sí y las correspondientes preguntas de comprensión.

Extensión de los textos.- Durante esta prueba se suministra a los estudiantes cuatro textos de una extensión aproximada de 350 a 700 palabras cada uno. Los tipos de textos son: guías o instrucciones, manuales, folletos, artículos y reportajes de prensa y revistas.

Calificación.- Cada una de las respuestas acertadas de la número 1 a la 20 se valora con 2 puntos. De la 21 a la 35 se valora con 1 punto. Posteriormente, el valor total de la prueba se transformará en 40 puntos¹⁰.

A continuación procedemos a describir cada una de las cuatro partes que componen las pruebas de *Reading*

¹⁰ Según Alderson *et al.* (1998: 279), la transformación tiene lugar cuando se le da el mismo peso a las partes de una prueba que tienen distinta duración. Para hacer una transformación, las notas de las distintas partes se convierten en porcentajes, dividiendo cada nota de cada parte por el número de ítems y multiplicando por 100 (Jiménez Jiménez, 2004:329).

Primera parte

Objetivo.- Extraer información general de texto.

Formato.- Un texto precedido de nueve titulares o resúmenes de los que sólo siete se relacionan con los párrafos de dicho texto.

Tipo de texto.- Un texto divulgativo titulado "*Hearing Dogs for Deaf People*".

Actividad.- Emparejamiento múltiple. El estudiante ha de seleccionar y emparejar un título o resumen con cada uno de los siguientes párrafos.

Número de preguntas.- En total aparecen nueve titulares. Uno sirve de ejemplo y de los ocho restantes hay uno que sirve de distracción para que no se produzca ningún emparejamiento por defecto

Segunda parte

Objetivo.- Extraer información específica del texto, deducir significados y opiniones.

Formato.- Un texto seguido de preguntas de respuesta múltiple, con cuatro opciones por pregunta y que siguen el mismo orden que el texto.

Tipo de Texto.- Un artículo de una revista titulado "*My father, the Master of Suspense*".

Actividad.- El estudiante han de seleccionar una de las cuatro opciones que se le ofrecen en cada una de las preguntas.

Número de preguntas.- En total son siete.

Tercera parte

Objetivo.- Mostrar comprensión de la estructura del texto.

Formato.- Un texto del que han sido suprimidos distintos párrafos u oraciones y que han sido colocados en orden aleatorio a continuación del texto.

Tipo de texto.- Un artículo de una revista titulado "*Tulipmania*".

Actividad.- El estudiante debe seleccionar las oraciones o párrafos y decidir de qué partes del texto han sido suprimidas para, a continuación, insertarlos en el espacio adecuado.

Número de preguntas.- En total deben ser seleccionadas siete de un listado de nueve. Un párrafo sirve de ejemplo y otro sirve de distracción ya que no se corresponde con ningún espacio.

Cuarta parte

Objetivo.- Extraer información específica y deducir el significado a través del contexto verbal.

Formato.- Un texto precedido de dieciséis oraciones relacionadas con la información que aparece en el texto de cierta extensión con varios párrafos o a una serie de textos cortos.

Tipo de texto.- Un artículo de una revista sobre juegos de mesa "*Board games*".

Actividad.- El estudiante debe atribuir la información que aparece en dichas oraciones y decidir cuál de ellas se puede emparejar con los diferentes párrafos o textos cortos. A diferencia de las partes 1 y 2, en esta última parte puede ocurrir que una o más oraciones puedan emparejarse con el mismo párrafo o texto corto

Número de preguntas.- En total son quince porque la primera es un ejemplo.

4.6.1.2.2 *Expresión escrita (Writing).*

El objetivo.- Escribir textos no especializados (cartas, artículos, informes o redacciones) con un propósito determinado y dirigidos a un lector específico.

Formato.- La prueba consta de dos partes. La primera de ellas es obligatoria y en la segunda el estudiante puede elegir una de entre las cinco opciones que se le ofrecen.

Extensión de los textos.- El número de palabras que debe contener cada uno de los textos es de entre aproximadamente 120 y 180 palabras.

Duración.- La duración de la prueba es de 1 hora y 30 minutos.

Calificación.- En la evaluación de esta prueba se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: contenido, organización y cohesión, registro y formato, corrección lingüística y contenido de la información.

Cada uno de estos aspectos se valora de 0 a 10 en cada actividad y la media de las dos será la calificación obtenida en este aspecto. El total de la prueba se transformará en 40 puntos.

En lo referente a los errores tanto de ortografía como de puntuación sólo serán tenidos en cuenta en la evaluación general cuando dificulten la comunicación.

La calificación obtenida por el estudiante dependerá de los siguientes criterios de corrección:

BANDA 5	<p>Realiza perfectamente la actividad, como queda demostrado en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Recoge todos los aspectos del contenido con una expresión original.• Amplia variedad de estructuras y vocabulario, que demuestra su control de la lengua.• Mínima existencia de errores, debidos, quizás, a la ambición.• Clara organización textual con variedad de recursos de enlace.• Presentación y registro totalmente apropiados teniendo en cuenta el objetivo de la actividad y su destinatario. <p>Consigue completamente el efecto deseado en el lector-destinatario.</p>
BANDA 4	<p>Realiza bien la actividad, como queda demostrado en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Recoge todos los aspectos del contenido con suficiente detalle.• Buena variedad de estructuras y vocabulario en relación con la tarea asignada.• En general, presenta gran precisión. Los errores se deben principalmente al intento de usar un lenguaje complejo.• Organización textual adecuada. Ideas claramente organizadas con recursos de enlace apropiados.• Presentación y registro apropiados teniendo en cuenta el objetivo de la actividad y su destinatario. <p>Consigue el efecto deseado en el lector- destinatario.</p>

<p style="text-align: center;">BANDA 3</p>	<p>La realización de la actividad ha sido razonablemente lograda, como queda demostrado en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recoge los aspectos principales del contenido. Algunas omisiones de tipo menor. • Variedad adecuada de estructuras y vocabulario que cumplen con la tarea asignada. • Presencia de algunos errores que no dificultan la comunicación. • Organización de textual adecuada con recursos de enlace sencillos. • Presentación y registro, en general, apropiados teniendo en cuenta el objetivo de la actividad y su destinatario. <p>Consigue, en general, el efecto deseado en el lector-destinatario.</p>
<p style="text-align: center;">BANDA 2</p>	<p>Intentó realizar la actividad pero no lo logró adecuadamente por las siguientes razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algunas omisiones de los aspectos principales del contenido y/o inclusión de información irrelevante. • Estructuras y vocabulario limitado. • Presencia de ciertos errores que, al distraer al lector, dificultan la comunicación. • Organización textual inadecuada con muy escasa o ninguna utilización de recursos de enlace. • Presentación y registro no apropiados teniendo en cuenta el objetivo de la actividad y su destinatario. <p>El mensaje no es comunicado de forma clara al lector-destinatario.</p>

BANDA 1	<p>Intentó realizar la actividad pero no lo logró por las siguientes razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muchas omisiones y/o considerable información irrelevante, posiblemente debido a una equivocada interpretación de la tarea. • Estructuras y vocabulario muy limitado. • Errores frecuentes que dificultan la comunicación, con poco o ningún control de la lengua • Ausencia completa de organización textual y de recursos de enlace. • Presentación y registro no apropiados ni coherentes teniendo en cuenta el objetivo de la actividad y su destinatario. <p>Consigue un efecto muy negativo en el lector- destinatario.</p>
BANDA 0	<p>No consigue nada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje demasiado pobre para ser evaluado (menos de 50 palabras). • Contenido y/o información totalmente irrelevante. • Texto totalmente ilegible.

Seguidamente procederemos a describir las dos partes de las que consta la prueba de expresión escrita (*Writing*)

Primera parte

Objetivo.- Escribir una carta formal o informal en respuesta a una solicitud.

Formato.- Presentación de un texto corto – anuncios, cartas, postales, diarios, textos cortos - en el cual se ofrece la información y los datos necesarios para responder una carta. A dicho texto se le han añadido una serie de comentarios y notas al margen, bien en forma de texto, gráficos o dibujos.

Extensión de los textos.- El material aportado para la elaboración de dicha carta tiene una extensión máxima de 250 palabras. La carta elaborada por el estudiante ha de tener una extensión de entre 120 y 180 palabras aproximadamente.

Actividad.- Escribir una carta a los miembros de una joven orquesta que van a visitar mi ciudad en breve y a quienes me he ofrecido para ayudarles a organizar y hacer más agradable su estancia. Se ofrecen varias posibilidades: un cibercafé, un gimnasio, visitas turísticas por la ciudad en coche o en autobús y diversas actividades nocturnas.

Parte segunda

Objetivo.- Escribir un texto según la opción elegida.

Formato.- Elección de una actividad entre cinco opciones. Éstas pueden ser: un artículo, una carta informal, una carta de solicitud de información, un informe, una composición, un breve relato narrativo. En el caso de la última opción, el estudiante ha de elegir entre dos opciones basadas en una lista de distintos libros de lectura obligada y escribir: un informe, artículo, una composición o una carta informal. En nuestra investigación, hemos prescindido de esta quinta y última opción ya que el fin era utilizar el FCE exclusivamente como instrumento de medición objetivo de la competencia comunicativa y no como instrumento de certificación. Lógicamente, no existía ningún libro de lectura obligada.

Extensión de los textos.- Los textos que contienen la información para la elaboración de las distintas tareas tienen una extensión máxima de 70 palabras. El texto que han de escribir los estudiantes deberá tener una extensión entre 120 y 180 palabras.

A continuación, procedemos a exponer cada una de las actividades y el tipo de texto que presenta.

Actividad 1.- Basándote en tu experiencia personal, redacta un artículo para una revista juvenil de carácter internacional sobre la pregunta de si la gente joven sabe como crear su propia forma de entretenimiento.

Tipo de texto.- Artículo periodístico.

Actividad 2.- Has decidido participar en un concurso de relatos cortos, por lo que tienes que escribir un relato corto a partir de una oración de inicio.

Tipo de texto.- Texto narrativo.

Actividad 3.- Imagínate que acabas de comenzar a trabajar para el ayuntamiento de tu ciudad y has tenido que inspeccionar las nuevas instalaciones deportivas de tu barrio, por ejemplo: un estadio de fútbol, una piscina o una pista de tenis. Tu jefe te ha encargado que redactes un informe comentando los aspectos positivos y negativos que hayas observado.

Tipo de texto.- Texto corto utilizando el formato de un informe.

4.6.1.2.3 *Uso de la lengua (Use of English)*

Objetivo.- El objetivo de esta prueba es demostrar el conocimiento que el estudiante tiene de la gramática y del léxico.

Formato.- Consta de cinco partes con una serie de tareas gramaticales y léxicas. Excepto en la prueba número tres en la que nos encontramos oraciones independientes totalmente descontextualizadas, en el resto de las pruebas las oraciones están contextualizadas en un texto.

Número de preguntas.- Sesenta y cinco.

Duración.- 1 hora y 15 minutos.

Calificación de la prueba.- Se valorarán con un punto cada una de las respuestas acertadas correspondientes a las preguntas 1 a 30 y 41 a 65. De la 31 a la 40 se valorarán con dos puntos. El valor total de la prueba se transformará en 40 puntos.

Seguidamente procedemos a describir cada una de las cinco partes de las que consta esta prueba

Primera parte

Objetivo.- Reconocer la palabra adecuada dentro de un texto según su significado

Formato.- Consiste en un texto con huecos numerados. Cada hueco representa una palabra o frase. A continuación del texto, aparecen una serie de preguntas de elección múltiple con cuatro opciones cada una.

Actividad.- El estudiante ha de seleccionar la palabra o frase correcta de entre las cuatro posibles opciones teniendo en cuenta las diferencias semánticas existentes entre las mismas.

Número de preguntas.- 15 preguntas más una que sirve de ejemplo.

Segunda parte

Objetivo.- De nuevo hay que escribir la palabra que falta en un hueco pero en esta ocasión atendiendo a su significado y a la estructura gramatical de la oración. Se exige asimismo corrección ortográfica.

Formato.- Es un texto con huecos en el cual no se le ofrece al estudiante ningún tipo de opción, por lo que el estudiante ha de completar dichos huecos

con la palabra que estime oportuna. Puede darse el caso de que más de una palabra sea adecuada para completar correctamente el hueco.

Actividad.- En esta prueba el estudiante ha de seleccionar la palabra correcta en función del contexto y del significado de dicha palabra pero, sobre todo, de la estructura gramatical que la precede.

Tipos de palabras: verbos, preposiciones, conjunciones, pronombres, adverbios, artículos y adjetivos.

Número de preguntas.- 15, más una al inicio a modo de ejemplo.

Tercera parte

Objetivo.- Transformar oraciones tomando la palabra clave como referencia para demostrar dominio de las estructuras gramaticales. Al igual que en la parte anterior, se exige corrección ortográfica.

Formato.- Una oración completa seguida de la palabra clave. A continuación, aparece otra oración incompleta en la que aparece solamente el principio y el final.

Actividad.- El estudiante tiene que completar la segunda oración utilizando la palabra clave y sin realizar en ella ningún tipo de cambio y obteniendo como resultado una oración con idéntico resultado que la primera. Para ello sólo puede usar entre dos y cinco palabras incluida la palabra clave.

Tipo de estructuras gramaticales: voz pasiva, oraciones subordinadas consecutivas y condicionales, verbos o locuciones verbales seguidas de gerundio o infinitivo, estilo directo e indirecto y *phrasal verbs*.

Número de preguntas.- Diez, más una al inicio a modo de ejemplo.

Cuarta parte

Objetivo.- Corregir errores léxicos y gramaticales.

Formato.- Presentación de un texto con líneas numeradas de las que algunas son correctas y, en otros casos, existen errores gramaticales o de vocabulario debido a la existencia de una palabra extra e innecesaria.

Actividad.- El estudiante ha de reconocer los errores. En caso de que las líneas sean correctas, éstas se señalan con el símbolo “√” en la hoja de respuestas. En el caso de las incorrectas, esto es, que una palabra no debiera estar ahí, se escribe el error en dicha hoja.

Tipo de palabras incorrectas: verbos auxiliares, preposiciones, pronombres y adverbios

Número de preguntas.- Quince, más dos al inicio del texto a modo de ejemplo, una correcta y otra incorrecta.

Quinta parte

Objetivo.- Formación de palabras bien usando la derivación o la composición. Al igual que en otras partes anteriores, se exige corrección ortográfica

Formato.- Presentación de un texto con huecos y con una palabra, separada del texto, en mayúscula que aparece al final de la línea. Esta palabra pertenece a la misma familia léxica que la palabra que falta en el hueco.

Actividad.- A partir de esa palabra, el estudiante ha de formar una nueva palabra, usando la derivación o la composición, que se corresponda con cada hueco.

Número de preguntas.- Diez, más una al inicio a modo de ejemplo.

4.6.1.2.4 *Comprensión oral (Listening)*

Objetivo.- El objetivo de la prueba es comprender aspectos generales y específicos y deducir el significado según el contexto verbal de distintos tipos de discurso oral: monólogos, conversaciones, anuncios, entrevistas, etc.

Formato.- La prueba consta de cuatro partes. Cada una de ellas contiene uno o varios textos con sus correspondientes tareas de comprensión. El estudiante escuchará dos veces cada uno de los textos.

Número de preguntas.- Treinta

Duración.- Cuarenta minutos aproximadamente.

Calificación.- Cada respuesta se valorará con un punto. Seguidamente, el valor total de la prueba se transformará en 40 puntos

A continuación procederemos a describir de forma específica las cuatro partes de las que consta esta prueba:

Primera parte

Objetivo.- Extraer información general de texto oído.

Formato.- Preguntas de respuesta múltiple con tres opciones por pregunta.

Tipo de texto.- Ocho textos cortos, monólogos o diálogos, no relacionados entre sí, y con una duración aproximada de treinta segundos cada uno.

Actividad.- El estudiante ha de seleccionar una opción de entre las tres que se le ofrecen. Las preguntas pueden guardar relación con algún contenido en general del texto o bien con actitudes, emociones, opiniones o intenciones de los hablantes.

Número de preguntas.- Ocho

Segunda parte

Objetivo.- Tomar notas extrayendo información específica.

Formato.- Oraciones incompletas que hay que completar tomando las correspondientes notas de la audición. El número máximo de palabras que se pueden usar es de tres.

Tipo de texto.- Parte de una entrevista radiofónica sobre daltonismo.

Actividad.- Completar los huecos en las oraciones tomando la información de la audición de forma literal o deduciendo su significado. Para ello podrá utilizar hasta un máximo de tres palabras

Número de preguntas.- Diez

Tercera parte

Objetivo.- Entender el significado general de un texto oído.

Formato.- Listado de seis temas que han de ser relacionados con cinco personas diferentes. Uno de los temas sirve de distracción ya que no guarda relación con ninguna de las personas. Estos temas están conectados entre si, bien porque tratan el mismo asunto o porque realizan la misma función lingüística, por ejemplo, disculparse.

Tipo de texto.- Son cinco textos cortos en los que cinco personas hablan sobre el verano.

Actividad.- De los seis temas que escuchan los estudiantes han de relacionar cinco temas con cinco personas. Para ello han de tener en cuenta que hay un distractor que no se relaciona con nadie.

Número de preguntas.- Cinco.

Cuarta parte

Objetivo.- Extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto verbal.

Formato.- Un texto largo en el cual se escucharán opiniones, actitudes o ideas principales del mismo, seguido de respuestas de elección múltiple con tres opciones cada una. Éstas son de tres tipos: verdadero o falso, tres posibles respuestas A B C, por ejemplo; o el emparejamiento de oraciones con uno de los interlocutores o con lo que están diciendo.

Tipo de texto.- Una conversación sobre alojamiento de estudiantes universitarios y que se lleva a cabo entre un profesor, un estudiante y su madre.

Actividad.- El estudiante debe seleccionar una respuesta para cada pregunta. Éstas pueden referirse a un aspecto específico, un idea general del texto o deducir la respuesta por el contexto.

Número de preguntas.- Siete.

4.6.1.2.5 *Expresión oral (Speaking)*

Objetivo.- Los estudiantes han de demostrar su capacidad de usar las destrezas orales de forma correcta mediante el intercambio de información personal y objetiva y expresando opiniones, preferencias y actitudes.

Formato.- La prueba consta de cuatro partes. Los estudiantes son examinados de dos en dos. Durante la realización de las pruebas los estudiantes contestarán a diferentes preguntas de forma individual, se mantendrán monólogos o diálogos tanto con el otro estudiante como con los examinadores.

A fin de promover y guiar la interacción de los participantes, se usarán diferentes materiales gráficos como, por ejemplo, fotografías o dibujos.

Duración.- Catorce minutos aproximadamente.

Calificación de la prueba.- Se llevará a cabo una calificación individual y global de cada estudiante por parte de examinadores con amplia experiencia y formación para que se mantenga el estándar de calificación. Los aspectos sobre los que se centrará dicha calificación son:

- Gramática y vocabulario.
- Control del discurso.
- Pronunciación.
- Interacción

Cada uno de estos aspectos se valorará de 0 a 5. La nota total de la prueba se transformara en 40 puntos.

Los criterios de calificación para cada una de las partes son:

Gramática y vocabulario (Exactitud y uso apropiado)	<ul style="list-style-type: none">• Usar estructuras gramaticales y vocabulario con precisión, sin hacer pausas continuas para pensar en la palabra o en la estructura que debe usar.
Control del discurso (Variedad, coherencia y extensión)	<ul style="list-style-type: none">• Expresar las ideas siendo capaz de mantener un discurso fluido y coherente con variedad de recursos lingüísticos.• Usar estructuras gramaticales y léxico variado para expresar sus opiniones y justificarlas.

Pronunciación (Sonidos individuales y rasgos prosódicos)	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciar bien los sonidos tanto individualmente como en la cadena hablada. • Su acento y entonación han de ser apropiados al significado, es decir, se les permitirá un acento que, aun siendo semejante al de su lengua materna, no afecte al significado o impida la comunicación.
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener una conversación intercambiando el papel de hablante – oyente. • Iniciar una conversación, mantenerla y llevarla a fin, respetando el turno de palabra. • Ser coherente con sus ideas pidiendo explicaciones o respondiendo a las que se les formulen. • Mantener una velocidad y ritmo adecuado para la interacción. • Usar un lenguaje funcional y estratégico para mantener o modificar la interacción.

Primera parte

Objetivo.- Proporcionar información personal de los estudiantes con especial referencia a la familia, las aficiones, rutinas diarias, trabajo, lugar de residencia...etc.

Formato.- Entrevista sobre asuntos personales.

Tipo de interacción.- El examinador realiza una serie de preguntas y el estudiante ha de responder a las mismas.

Material.- No hay material complementario, simplemente el estudiante responde a las preguntas del examinador.

Duración.- Tres minutos.

Aspectos a calificar.- Corrección de las respuestas y extensión de las mismas.

Segunda parte

Objetivo.- Mostrar capacidad para organizar ideas expresándose de forma correcta y con un lenguaje apropiado.

Formato.- El examinador mostrará a un estudiante dos fotografías que, en forma de monólogo tendrá que comparar, contrastar y dar una opinión personal respecto a las mismas. Una vez haya finalizado el primero, el examinador mostrará otras dos fotografías distintas al segundo estudiante, que deberá realizar las mismas tareas.

Tipo de interacción.- El examinador asignará una tarea individual a cada estudiante y éstos han de contestar por turno. No podrán interrumpirse mientras hablan y, al final de cada turno, ambos estudiantes han de comentar lo que ha dicho el otro.

Material.- Instrucciones orales y material visual, dos fotografías

Duración.- Cuatro minutos.

Aspectos a calificar.- Capacidad de mantener un monólogo corto, coherencia en su discurso, organización de ideas, uso apropiado del lenguaje y claridad en el mensaje.

Tercera parte

Objetivo.- Mostrar la capacidad de participar en una conversación e interactuar con otros hablantes.

Formato.- Conversación con el compañero y con el examinador. Intercambio de información sobre situaciones cotidianas, sugiriendo soluciones a posibles problemas, contrastando opiniones, hacer especulaciones, además de mostrar acuerdo o desacuerdo en lo manifestado por el compañero.

Tipo de interacción.- El examinador muestra a los estudiantes diferentes materiales gráficos. A continuación, les asigna una tarea a fin de establecer un diálogo y un debate entre ambos

Material.- Instrucciones orales y distinto material visual, por ejemplo, fotografías, dibujos, diagramas...etc.

Duración.- Tres minutos.

Aspectos a calificar.- Capacidad para iniciar y mantener una conversación, controlar el turno de palabra y solicitar explicaciones o aclaraciones

Cuarta parte

Objetivo.- Mostrar el nivel lingüístico y la capacidad de interactuar y de exponer ideas de forma coherente.

Formato.- El examinador promoverá una discusión sobre el tema o temas tratados en la parte tercera. Con tal fin, se establecerá un diálogo entre éste y los estudiantes en el que estos últimos tendrán que exponer sus ideas, opiniones y sugerencias al respecto. Asimismo, tendrán también que mostrar acuerdo y desacuerdo con las opiniones vertidas por el compañero.

Tipo de interacción.- El examinador mantendrá una conversación con los estudiantes, les hará una serie de preguntas procurando que interactúen y que se establezca un diálogo o una discusión entre ambos.

Material.- No hay material complementario, sólo instrucciones orales por parte del examinador.

Duración.- Cuatro minutos

Aspectos a calificar.- Capacidad para mantener una conversación, control del turno de palabra, capacidad para expresar opiniones y coherencia en el discurso.

4.6.1.3 Corrección de las pruebas del FCE

Para finalizar este capítulo nos gustaría hacer unas consideraciones sobre el proceso de administración y corrección de las pruebas del FCE que hemos llevado a cabo en nuestra investigación. La primera de ellas es que una de las características de las pruebas estandarizadas es la homogenización. Este tipo de pruebas tienen unas premisas muy concretas en lo referente a la administración, la corrección y elaboración del informe final. Los exámenes de UCLES pueden ser administrados únicamente en los centros autorizados a tal efecto. Estos centros son seleccionados cuidadosamente y están sujetos a revisiones periódicas. Asimismo, la administración de los exámenes es responsabilidad de la agencia local de UCLES, que a su vez se encarga del proceso de distribución, realización y recogida de los mismos.

En segundo lugar y en lo relativo al proceso de corrección, éste se realiza de muy distintas maneras, dependiendo de la naturaleza de las preguntas y de si las respuestas han de ser corregidas de forma subjetiva o de forma objetiva. En el primer grupo (respuestas que han de ser corregidas de forma objetiva) nos encontramos la comprensión lectora o *Reading*, la comprensión oral o *Listening* y el uso del inglés o *Use of English*. En esto tres

casos los estudiantes han de marcar las respuestas en una hoja que se les entrega para tal fin y que posteriormente se envía a UCLES para su corrección mediante un lector óptico que trasfiere los datos a un ordenador.

En el segundo grupo, aquellas respuestas que han de ser corregidas de forma subjetiva, nos encontramos la expresión oral o *Speaking* y la expresión escrita o *Writing*. Las pruebas de expresión oral en los exámenes de UCLES son una parte integral de los mismos que han sido diseñadas para medir las destrezas lingüísticas de los estudiantes de forma global. Se realizan mediante el procedimiento de entrevista cara a cara con examinadores con gran preparación y, además de la preparación inicial, a fin de lograr un alto grado de estandarización en la calificación, estos examinadores acuden a reuniones anuales en las que asisten a sesiones de coordinación. Estas pruebas son calificadas por examinadores locales de los centros donde se llevan a cabo dichas pruebas. De este modo, los estudiantes son evaluados en relación a unos criterios comunes derivados del uso de escalas diseñadas para tal fin. La prueba se califica conforme a cinco criterios y de la media de éstos se deriva la nota global final.

En cuanto a las pruebas de expresión escrita, éstas son corregidas de forma centralizada en el Reino Unido por grupo de examinadores seleccionados y preparados por UCLES. Éstos se dividen en pequeños grupos a cargo de un coordinador con gran experiencia que se encarga de la supervisión de las calificaciones. Éste se encarga también de establecer un estándar de evaluación por medio de la selección de muestras según las preguntas. El objetivo de estas muestras es servir de modelo de respuesta de acuerdo con los distintos niveles de competencia referida al contenido, la cohesión y la coherencia, el alcance de las estructuras y el vocabulario y, finalmente, el registro y el formato según el lector a quien vaya dirigido el texto.

Con el objeto de replicar estos procesos de administración y corrección de las pruebas del FCE para que los datos obtenidos mediante esta prueba no quedasen invalidados por una defectuosa administración o corrección, nos pareció muy interesante y beneficioso poder contar con la inestimable ayuda de

dos examinadores externos para que nos ayudasen en la administración y la corrección de las pruebas, lo que le aseguraría la validez de los datos obtenidos. Estos dos examinadores - D^a. Sonia Ferrusola y a D. Javier Benítez-son profesores de inglés en Instituto de Idiomas de Ceuta y están acreditados por UCLES para la administración y corrección de los exámenes de Cambridge ESOL.

5.7 Conclusión

Así pues, en este capítulo hemos establecido cómo y con qué instrumentos vamos a intentar conseguir los objetivos de nuestra investigación: determinar el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes de algunas especialidades de Magisterio de la Facultad de Humanidades de Ceuta; estudiar en qué grado se correlacionan los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación objetiva y subjetiva; y, por último, reflexionar sobre la utilización de la autoevaluación como herramienta de enseñanza-aprendizaje en lenguas extranjeras el contexto de la formación del profesorado.

Para ello, vamos a realizar un estudio de tipo descriptivo, cuantitativo y correlacional. En él analizaremos estadísticamente los resultados de ambos tipos de evaluación con estadísticos descriptivos y de correlación, de los hablaremos con más detalle en el capítulo siguiente. Dicho análisis no se circuncribirá únicamente a las variables dependientes sino que incluiremos también a las independientes, lo que posiblemente nos aportará datos muy interesantes para intentar dar respuesta a las hipótesis de la investigación.

Para finalizar, nos gustaría llamar la atención sobre el hecho de que los dos instrumentos que hemos seleccionado como variables dependientes, el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y el First Certificate in English (FCE) de UCLES gozán de gran prestigio, validez y fiabilidad, como ya hemos puesto de manifiesto anteriormente. Igualmente, ambos están vinculados a la escala de niveles de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, lo que, a

buen seguro, puede proporcionarnos resultados muy interesantes y fiables sobre las posibles correlaciones.

5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

5.1 Introducción

Una vez expuesto el diseño de la investigación y los instrumentos que hemos utilizado en la misma, vamos a proceder a la presentación, análisis e interpretación de los datos que hemos obtenido. En esta sección podemos encontrar algunas de las respuestas a nuestras preguntas de investigación pero también algunas correlaciones que quizás no fueron previstas al comienzo del mismo y de las que iremos dando cuenta a lo largo de este capítulo.

A la hora de analizar e interpretar los resultados, nos planteamos un acercamiento a los datos tanto desde el enfoque de estudio de casos como de estudio cuantitativo en el cual compararemos las calificaciones obtenidas en el cuestionario de autoevaluación del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y en las pruebas del First Certificate in English (FCE) de UCLES.

Comenzaremos en primer lugar exponiendo las características técnicas del estudio. Seguidamente, analizaremos los datos relativos a las variables independientes, que hemos obtenido mediante el cuestionario del estudiante elaborado por nosotros específicamente para esta investigación. A continuación, analizaremos los datos de las variables dependientes obtenidos mediante el cuestionario de autoevaluación del Portfolio Europeo de las Lenguas y las pruebas del First Certificate in English (FCE) de UCLES. Para finalizar, en la última parte de este capítulo intentaremos dar respuesta a las preguntas de la investigación con el fin de comprobar nuestras hipótesis.

Ficha técnica

En primer lugar, vamos a exponer la ficha técnica de la investigación:

- Población objeto de estudio.

Estudiantes del primer curso de Magisterio de la especialidad de Lengua Extranjera - Inglés de primer curso y estudiantes de segundo curso de otras especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física y Educación Musical que cursaban la asignatura de segundo curso Didáctica de la Lengua Extranjera- Inglés.

- Muestra total del estudio

La muestra invitada fue el total de estudiantes matriculados en los cursos y asignaturas antes mencionados. El número total de la muestra participante se eleva a 46 estudiantes: 11 son de la especialidad de Lengua Extranjera - Inglés, y los 35 restantes pertenecen a otras especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física y Educación Musical.

- Tipo de pruebas.

Para la realización de esta investigación hemos optado por dos tipos de pruebas:

- Evaluación objetiva: pruebas del First Certificate in English (FCE) de UCLES
- Evaluación subjetiva o autoevaluación: cuestionario del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

- Cuestionario.

Cuestionario biográfico del estudiante elaborado por nosotros específicamente para esta investigación y utilizado para recoger información de tipo personal, académica, estudios que cursa o ha cursado, sobre su experiencia en el aprendizaje de la lengua inglesa y de otras lenguas extranjeras y, finalmente, sobre su experiencia en evaluación de las mismas.

Para la realización del estudio de los resultados del análisis estadístico mismo hemos utilizado el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows (versión 13.0).

5.2 Metodología

Para la realización de las pruebas las pruebas y la cumplimentación del cuestionario se han seguido la metodología que se señala a continuación:

- Proceso

Las pruebas del First Certificate English (FCE) se llevaron a cabo según las instrucciones de los diferentes exámenes en lo concerniente a la forma y a los tiempos. Fueron asimismo corregidas por dos correctores externos a esta investigación y que ya hemos mencionado en el capítulo anterior y por el autor de esta investigación. Estos dos profesores de inglés estaban acreditados por UCLES para la corrección de las distintas pruebas del First Certificate in English (FCE). El objetivo era que la administración y corrección de dichas pruebas se llevara a cabo de la forma más precisa y correcta posible.

La prueba de autoevaluación del PEL se realizó bajo la guía del autor de esta investigación para que los estudiantes, al ser para ellos la primera vez que participaban en una prueba de este tipo, la cumplimentaran de forma correcta.

Por último, el cuestionario del estudiante, se llevó también a cabo bajo la supervisión del autor de esta investigación por si a lo largo del mismo surgía alguna duda relativa al contenido de la redacción de las preguntas formuladas en el mismo.

1. Muestreo

Los participantes de la muestra fueron estudiantes de la carrera de Magisterio de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de las especialidades de Idioma Extranjero – Inglés de primer curso, y los de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física y Educación Musical

que cursaban la asignatura de segundo curso Idioma Extranjero (Inglés) y su Didáctica.

Así pues, en esta investigación se ha invitado a participar a toda la población matriculada. Se pretendía que el número de participantes en la muestra fuera el mayor posible para que los resultados obtenidos y las conclusiones que de los mismos se extrajeran tuviesen la máxima relevancia.

Especialidad	Total matriculados curso 2005 / 2006	Total muestra curso 2005/ 2006
Educación Infantil	48	17
Educación Primaria	4	1
Educación Musical	5	5
Educación Física	21	12
Lengua Extranjera-Inglés	Curso 05/06 - 7 Curso 06/07 - 8 Total 15	Curso 05/06 - 5 Curso 06/07 - 6 Total 11
Total	93	46

Tabla 2. Distribución de la población y la muestra de la investigación por especialidades y cursos en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

La razón de ello radicaba en que el número de la muestra tenía una gran importancia dado preguntábamos si los resultados de la correlación (si se producen altos coeficiente de correlación, como así indican nuestros resultados parciales) dependían del número de participantes en la investigación. La respuesta es afirmativa, pues, como en todos los estudios el tamaño muestral, el número de participantes influye en la veracidad de los resultados. Por eso es importante a la hora de plantear un estudio realizar cálculos previos para diseñar un buen cuestionario y elegir el método de muestreo más adecuado junto con el tamaño óptimo para que la muestra sea fiable y robusta.

5.3 Resultados de la investigación

Los resultados obtenidos en esta investigación se van a organizar en tres bloques:

- Estudio de las variables independientes de la investigación con el fin de obtener información sobre las características de la muestra objeto de estudio y de determinar sus condiciones estadísticas de distribución e independencia entre variables.
- Estudio de las variables dependientes y resultados pormenorizados de la competencia comunicativa obtenida por los estudiantes participantes y relacionando las variables dependientes con las independientes. Centraremos nuestra atención en las diferencias entre los resultados y su posible relación con las variables.
- Resultados de las correlaciones entre las pruebas de la evaluación objetiva (FCE) y la autoevaluación (PEL). Prestaremos gran atención a la posible relación entre las variables independientes y los resultados obtenidos.

Estudio de las variables independientes

Iniciaremos este apartado haciendo un estudio estadístico de las variables independientes. En este análisis utilizaremos las pruebas estadísticas que se describen a continuación:

Pruebas estadísticas:

1. Descriptivos básicos como frecuencia, porcentaje, porcentaje válido, porcentaje acumulado y tablas de contingencia.
2. Estadísticos de tendencia (central): media y mediana.
3. Estadísticos de distribución: desviación típica, varianza, moda, mínimo y máximo.

Así pues, vamos a proceder a la exposición de los resultados estadísticos obtenidos en nuestro estudio mediante un cuestionario biográfico del estudiante elaborado por nosotros mismos y del que hemos extraído los datos relativos a las variables independientes:

5.3.1.1 Variable independiente Edad

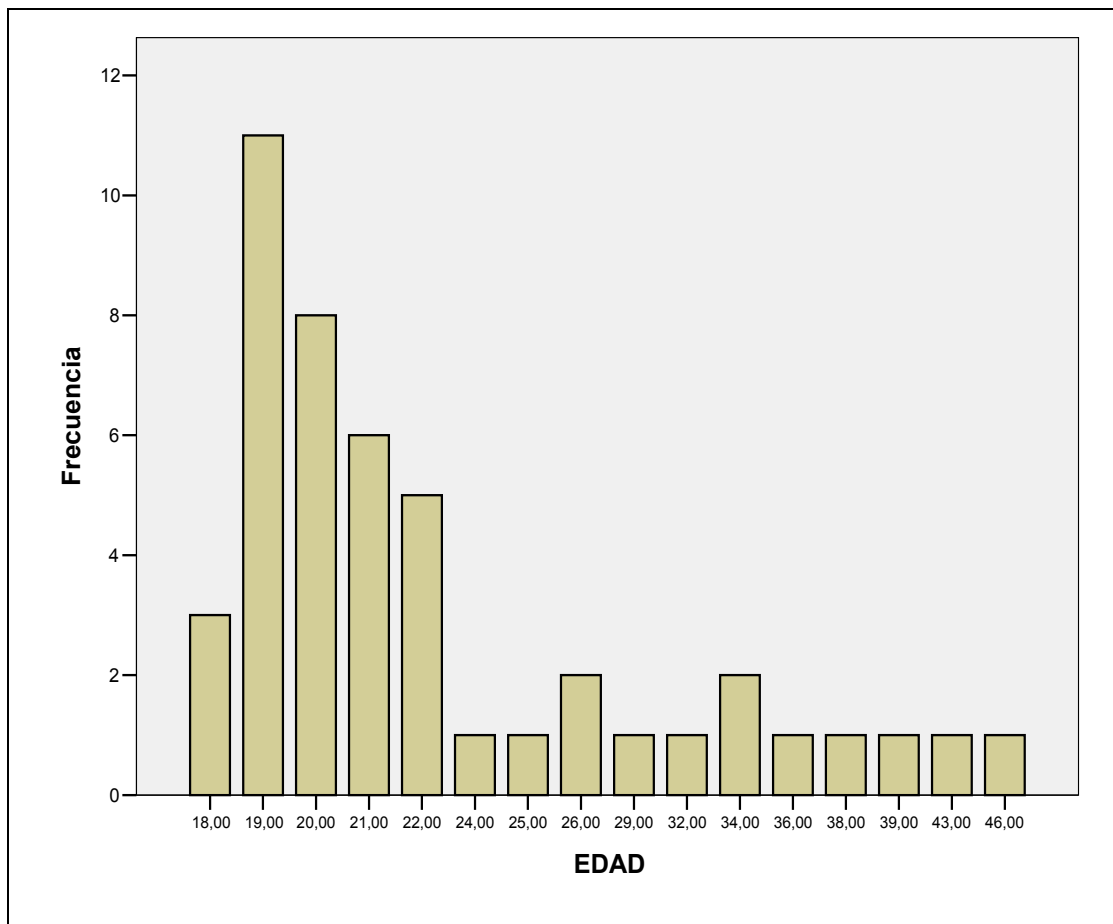
Agrupamos a los estudiantes según la edad de los mismos. Como podemos apreciar, a pesar de la gran variedad de edades, destaca la juventud de los estudiantes ya que el 71.7 % de la muestra se encuentra entre los 18 y los 22 años. De hecho, el porcentaje más alto dentro de la distribución de la muestra, el 24%, corresponde a estudiantes de 19 años.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		23,7174
Mediana		21,0000
Moda		19,00
Desv. típ.		7,13260
Varianza		50,874
Mínimo		18,00
Máximo		46,00

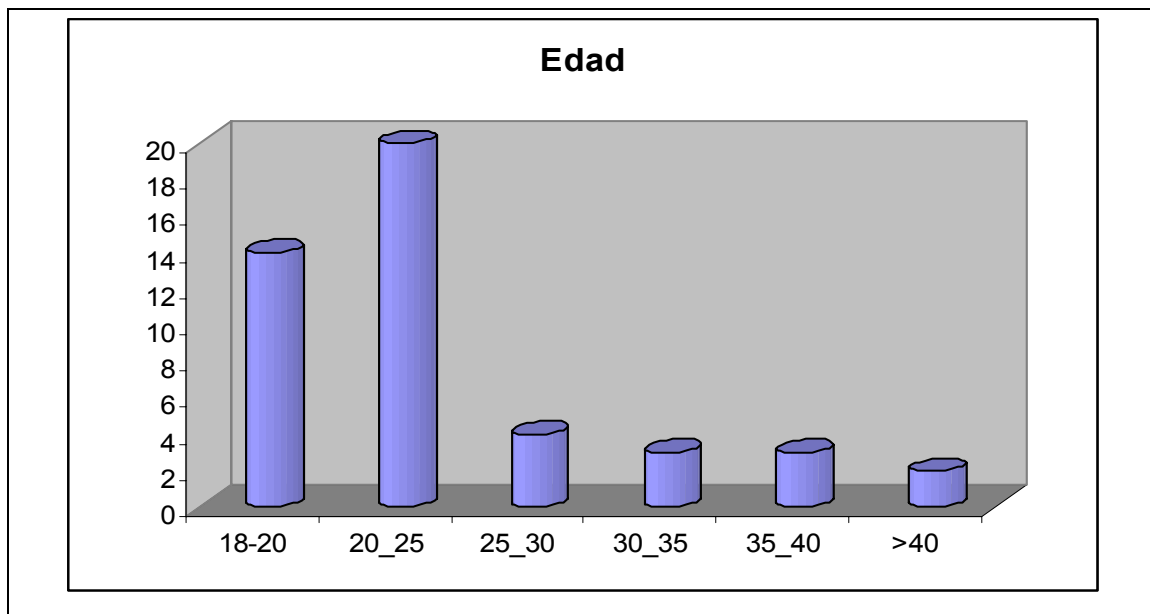
Tabla 3. Variable independiente edad para el total de la muestra.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 18,00	3	6,5	6,5	6,5
19,00	11	23,9	23,9	30,4
20,00	8	17,4	17,4	47,8
21,00	6	13,0	13,0	60,9
22,00	5	10,9	10,9	71,7
24,00	1	2,2	2,2	73,9
25,00	1	2,2	2,2	76,1
26,00	2	4,3	4,3	80,4
29,00	1	2,2	2,2	82,6
32,00	1	2,2	2,2	84,8
34,00	2	4,3	4,3	89,1
36,00	1	2,2	2,2	91,3
38,00	1	2,2	2,2	93,5
39,00	1	2,2	2,2	95,7
43,00	1	2,2	2,2	97,8
46,00	1	2,2	2,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Tabla 4. Distribución de la variable independiente edad para el total de la muestra.



Gráfica 1. Distribución de la variable independiente edad



Gráfica 2. Distribución de la variable independiente edad por intervalos.

Edad	Frecuencias	Educación	Educación	Educación	Educación	Lengua
		Infantil	Primaria	Musical	Física	Extranjera
18-20	14	3	1	1	3	6
20_25	20	10	0	4	6	0
25_30	4	1	0	0	3	0
30_35	3	1	0	0	0	2
35_40	3	0	0	0	0	3
>40	2	2	0	0	0	0
Media	23,71	24,41	18	20,2	22	26,63

Tabla 5. Distribución de la variable independiente edad para el total de la muestra por especialidades.

En la distribución por especialidades, podemos apreciar como la mayor parte del total de la muestra, el 76,1 %, se concentra entre los 18 y los 25 años.

Si a su vez, separamos los especialistas de los no especialistas, observamos que la distribución de estos últimos es muy similar, concentrándose la mayor parte de ellos, el 74,2 %, entre los 19 y los 22 años ya que son estudiantes de segundo curso.

N	Válidos	35
	Perdidos	0
Media		22,8000
Mediana		21,0000
Moda		20,00
Desv. típ.		6,19677
Varianza		38,400
Mínimo		18,00
Máximo		46,00

Tabla 6. Variable independiente edad de los no especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18,00	1	2,9	2,9	2,9
	19,00	7	20,0	20,0	22,9
	20,00	8	22,9	22,9	45,7
	21,00	6	17,1	17,1	62,9
	22,00	5	14,3	14,3	77,1
	24,00	1	2,9	2,9	80,0
	25,00	1	2,9	2,9	82,9
	26,00	2	5,7	5,7	88,6
	29,00	1	2,9	2,9	91,4
	32,00	1	2,9	2,9	94,3
	43,00	1	2,9	2,9	97,1
	46,00	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Tabla 7. Distribución de la variable independiente edad de los no especialistas.

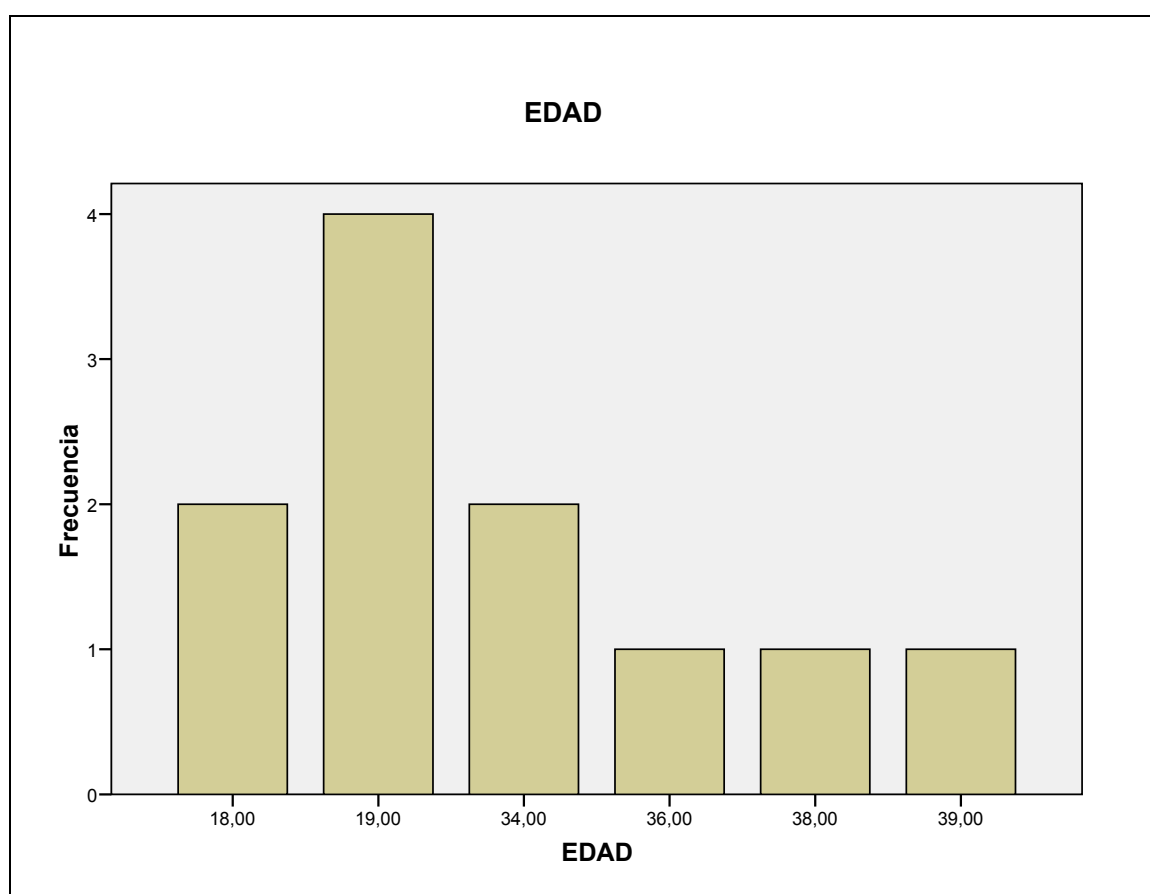
Por su parte, los especialistas presentan una distribución por edades diferente de la de los no especialistas ya que son estudiantes de primer curso, concentrándose en los dos bloques que reúnen a los casos extremos. Por un lado, la mitad de ellos, un 54 %, se encuentran entre los 18 y los 19 años, los más jóvenes. Por otro lado, el resto, son de los más mayores, de entre 34 y 39 años.

N	Válidos	11
	Perdidos	0
	Media	26,6364
	Mediana	19,0000
	Moda	19,00
	Desv. típ.	9,27656
	Varianza	86,055
	Mínimo	18,00
	Máximo	39,00

Tabla 8. Variable independiente edad de los especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18,00	2	18,2	18,2	18,2
	19,00	4	36,4	36,4	54,5
	34,00	2	18,2	18,2	72,7
	36,00	1	9,1	9,1	81,8
	38,00	1	9,1	9,1	90,9
	39,00	1	9,1	9,1	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Tabla 9. Distribución de la variable independiente edad de los especialistas.



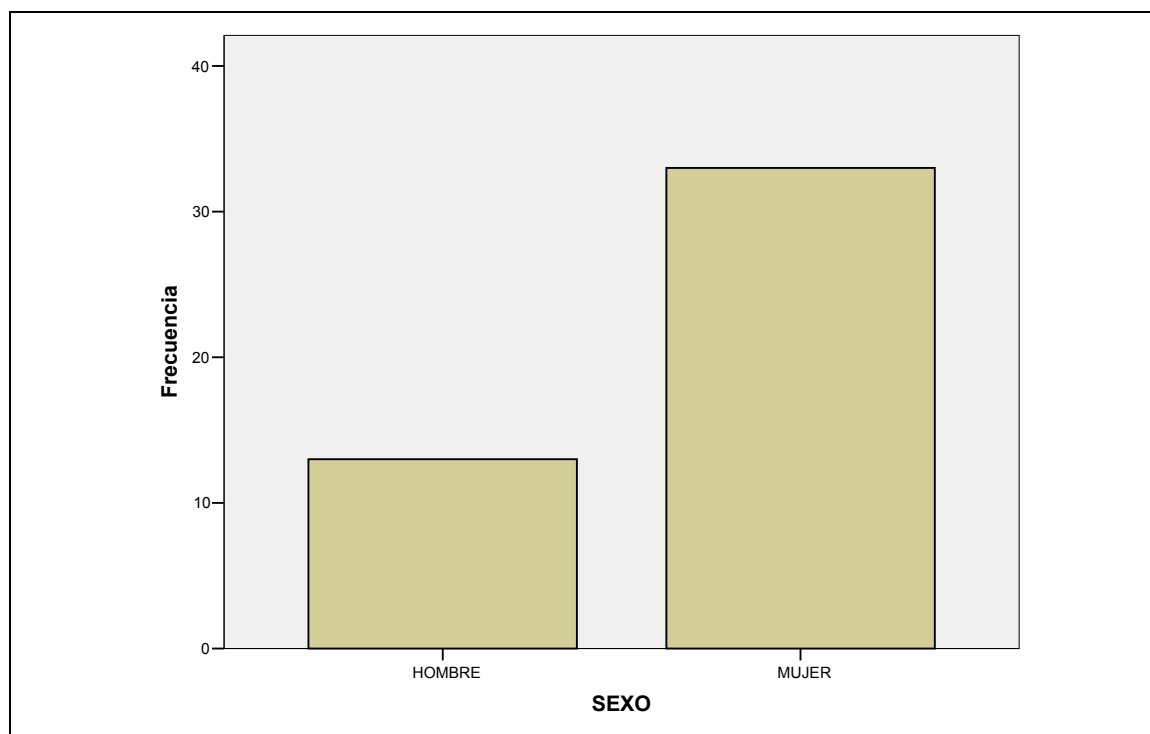
Gráfica 3. Variable independiente edad de los especialistas.

5.3.1.2 Variable independiente Sexo

Hace referencia a la pertenencia a un grupo determinado según su género. De los datos se desprende que la mayoría de la muestra son mujeres, que representan el 71 % del total.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	HOMBRE	13	28,3	28,3	28,3
	MUJER	33	71,7	71,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 10. Variable independiente sexo.



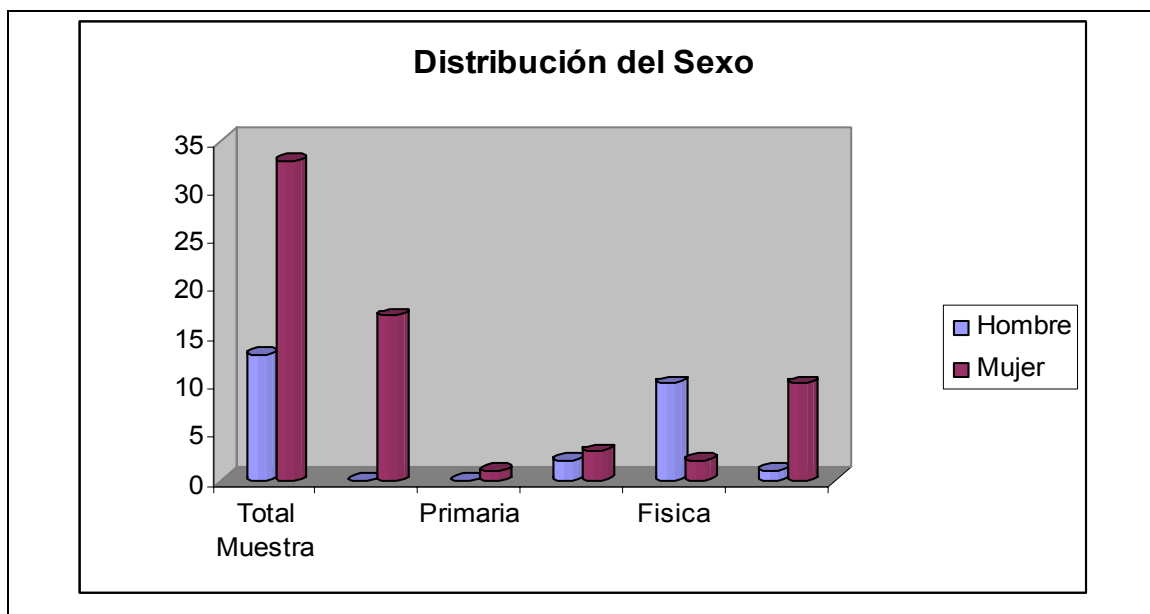
Gráfica 4. Distribución de la variable independiente sexo.

Cabe mencionar que, por una parte, el hecho de que el número de hombres es 0 en la especialidad más numerosa, Educación Infantil, y que ésta representa un tercio del total de la muestra. Por el contrario, en la especialidad de Educación Física, el número de hombres es de 10 frente a sólo 2 mujeres.

En la especialidad de Lengua Extranjera ocurre casi justo lo contrario, hay 1 sólo hombre por 10 mujeres.

	Hombre	Mujer	Media
Total Muestra	13	33	1,71
Educación Infantil	0	17	2
Educación Primaria	0	1	2
Educación Musical	2	3	1,6
Educación Física	10	2	1,16
Lengua Extranjera	1	10	1,9

Tabla 11. Distribución de la variable independiente sexo por especialidades.



Gráfica 5. Variable independiente sexo del total de la muestra y por especialidades.

5.3.1.3 Variable independiente Estudios Universitarios o Certificaciones Académicas previas

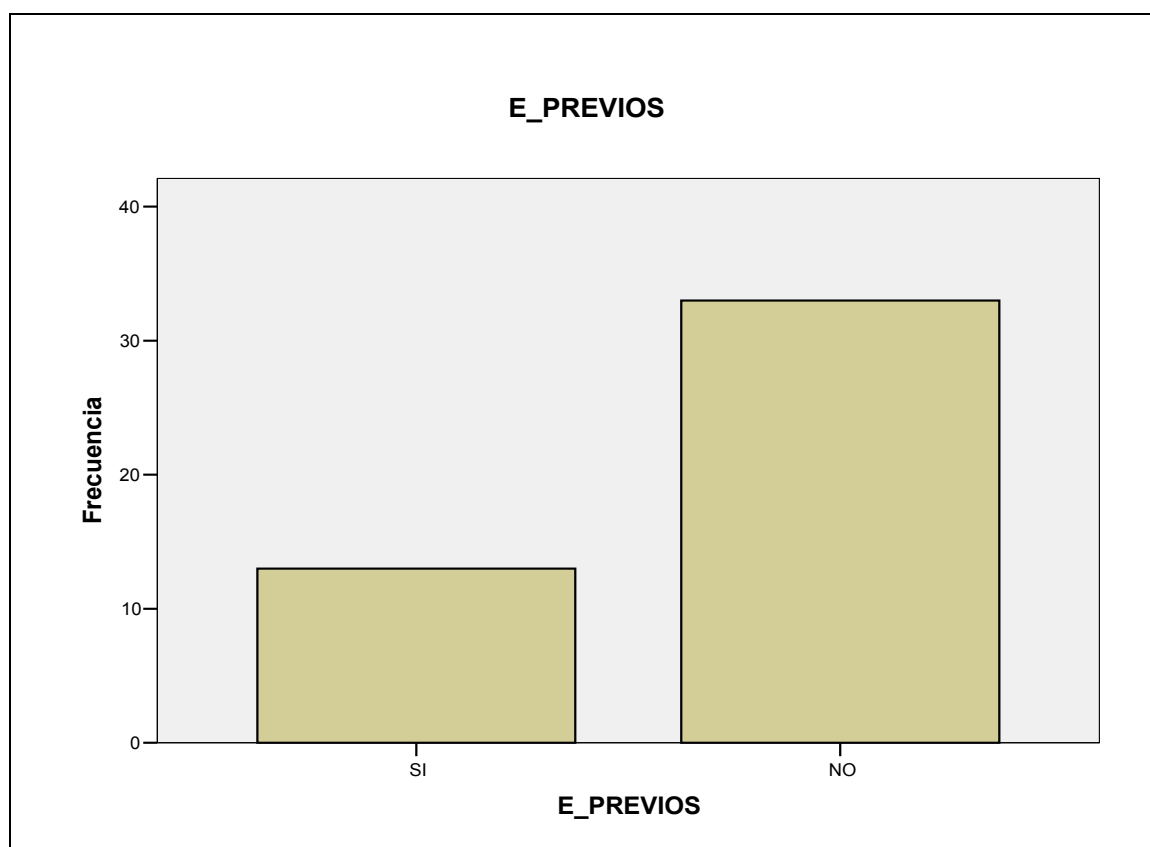
Hace referencia al conjunto de certificaciones académicas que el estudiante haya conseguido con anterioridad a la matriculación en el curso académico en el que se realizó la investigación (otras diplomaturas o licenciaturas, por ejemplo). Sólo un tercio de los participantes tiene estudios previos, exactamente el 28,3 %.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		1,7174
Mediana		2,0000
Moda		2,00
Desv. típ.		,45524
Varianza		,207
Mínimo		1,00
Máximo		2,00

Tabla 12. Variable independiente estudios universitarios o certificaciones académicas previas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	13	28,3	28,3	28,3
	NO	33	71,7	71,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 13. Distribución de la variable independiente estudios universitarios o certificaciones académicas previas.



Gráfica 6. Variable independiente estudios universitarios o certificaciones académicas previas.

5.3.1.4 Variable independiente Especialidad de la Diplomatura de Magisterio que cursa actualmente

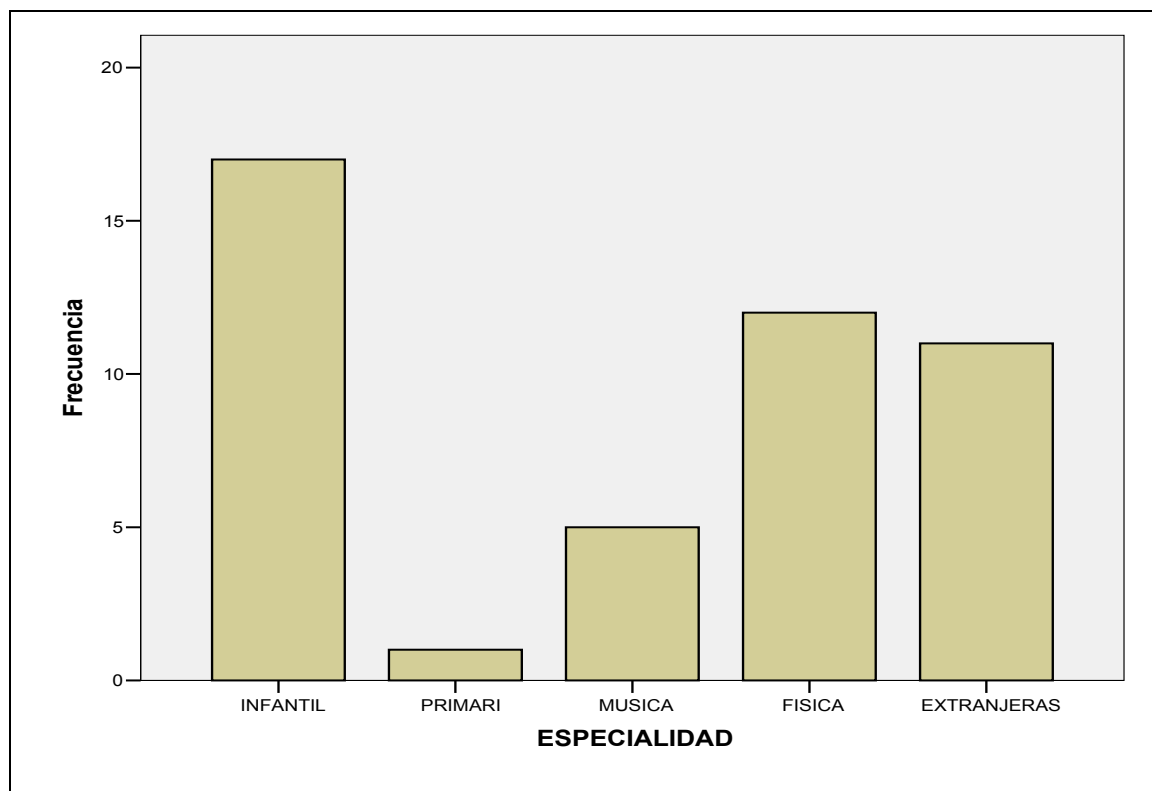
Se refiere a la especialidad concreta que se encuentran cursando en el momento de la realización de esta investigación. Podemos apreciar que un tercio de la muestra está formado por estudiantes de la especialidad de Educación Infantil, el 37 %. Las especialidades de Educación Física y Lengua Extranjera - Inglés, con un 26,1 y un 23,9 % respectivamente, forman los otros dos grupos importantes de la muestra. Educación Musical, con un 10,9 %, representa una pequeña porción. Por último, Educación Primaria con un 2,2 % del total tiene una presencia puramente testimonial.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		2,9783
Mediana		3,5000
Moda		1,00
Desv. típ.		1,66652
Varianza		2,777
Mínimo		1,00
Máximo		5,00

Tabla 14. Variable independiente especialidad de la diplomatura de Magisterio que cursa actualmente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
INFANTIL	17	37,0	37,0	37,0
PRIMARIA	1	2,2	2,2	39,1
MÚSICA	5	10,9	10,9	50,0
E. FÍSICA	12	26,1	26,1	76,1
L.EXTRANJERA	11	23,9	23,9	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Tabla 15. Frecuencias de la variable independiente especialidad de la diplomatura de Magisterio que cursa actualmente.



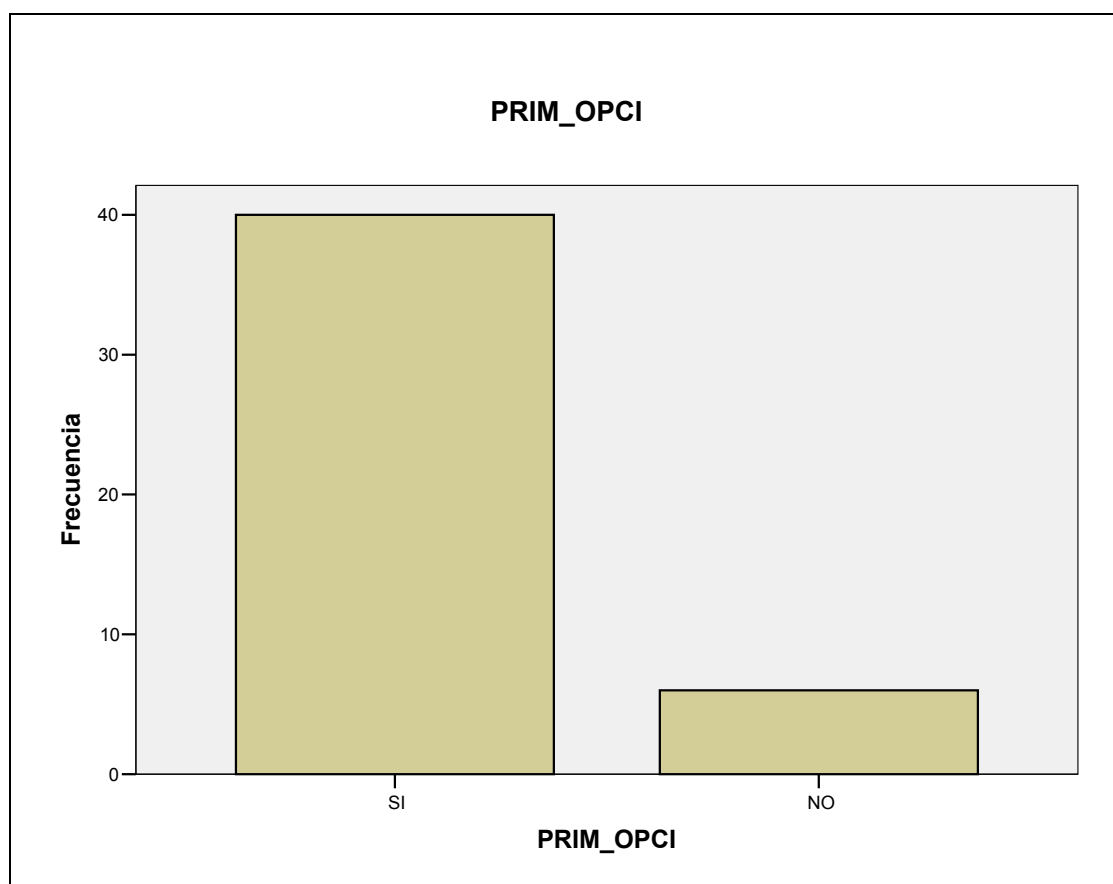
Gráfica 7. Variable independiente especialidad de la diplomatura de Magisterio que cursa actualmente.

5.3.1.5 Variable independiente Especialidad Actual es la Primera Opción

Hace referencia a si la especialidad que está cursando es su primera opción o, si por el contrario, le hubiese gustado hacer otra pero no ha podido por diversos motivos. Para la mayoría de los participantes, un 87 %, la opción elegida es la que querían estudiar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	40	87,0	87,0	87,0
	NO	6	13,0	13,0	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 16. Variable independiente “especialidad actual es la primera opción”.



Gráfica 8. Variable independiente “especialidad actual es la primera opción”.

5.3.1.6 Variable independiente Estudios Cursados en Otras Especialidades

Se refiere a si el estudiante posee otra u otras especialidades distintas de la que se encuentra cursando. En esta variable podemos apreciar que casi todos los participantes, el 91.3 %, carecen de estudios en otras especialidades.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	42	91,3	91,3	91,3
	AUDICION	1	2,2	2,2	93,5
	ESPECIAL	1	2,2	2,2	95,7
	8,00	2	4,3	4,3	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 17. Variable independiente estudios cursados en otras especialidades.

5.3.1.7 Variable independiente Años de Estudio de la Lengua Inglesa

Hace referencia a los años de experiencia en aprendizaje de la lengua inglesa.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		9,7609
Mediana		8,0000
Moda		7,00
Suma		449,00

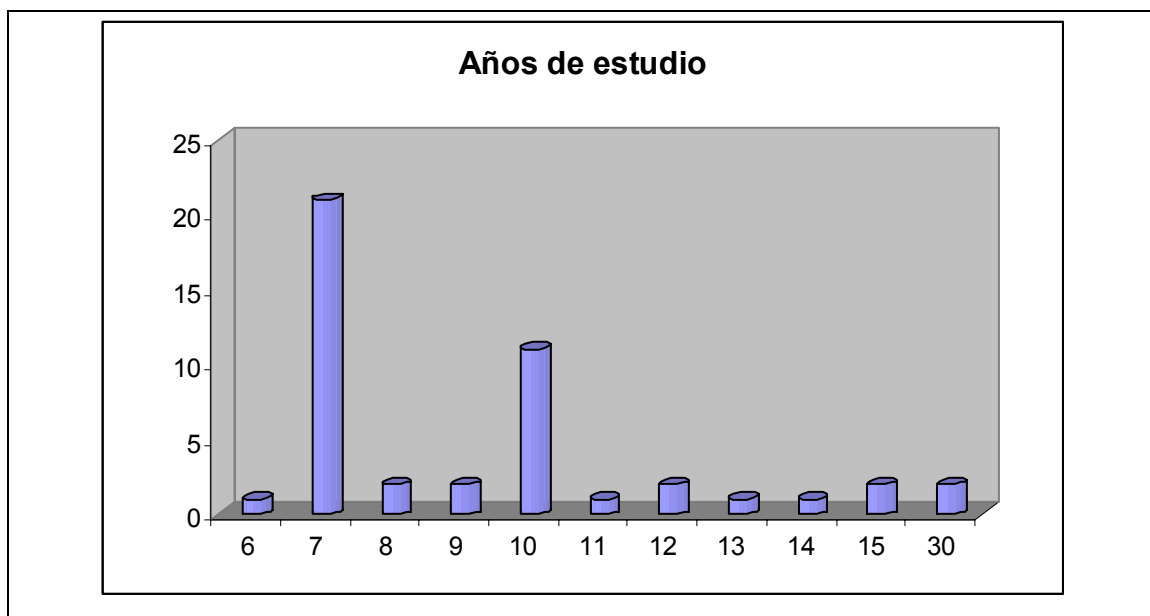
Tabla 18. Variable independiente años de estudio de la lengua inglesa del total de la muestra.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 6,00	1	2,2	2,2	2,2
7,00	21	45,7	45,7	47,8
8,00	2	4,3	4,3	52,2
9,00	2	4,3	4,3	56,5
10,00	11	23,9	23,9	80,4
11,00	1	2,2	2,2	82,6
12,00	2	4,3	4,3	87,0
13,00	1	2,2	2,2	89,1
14,00	1	2,2	2,2	91,3
15,00	2	4,3	4,3	95,7
30,00	2	4,3	4,3	100,0
Total	46	100,0	100,0	

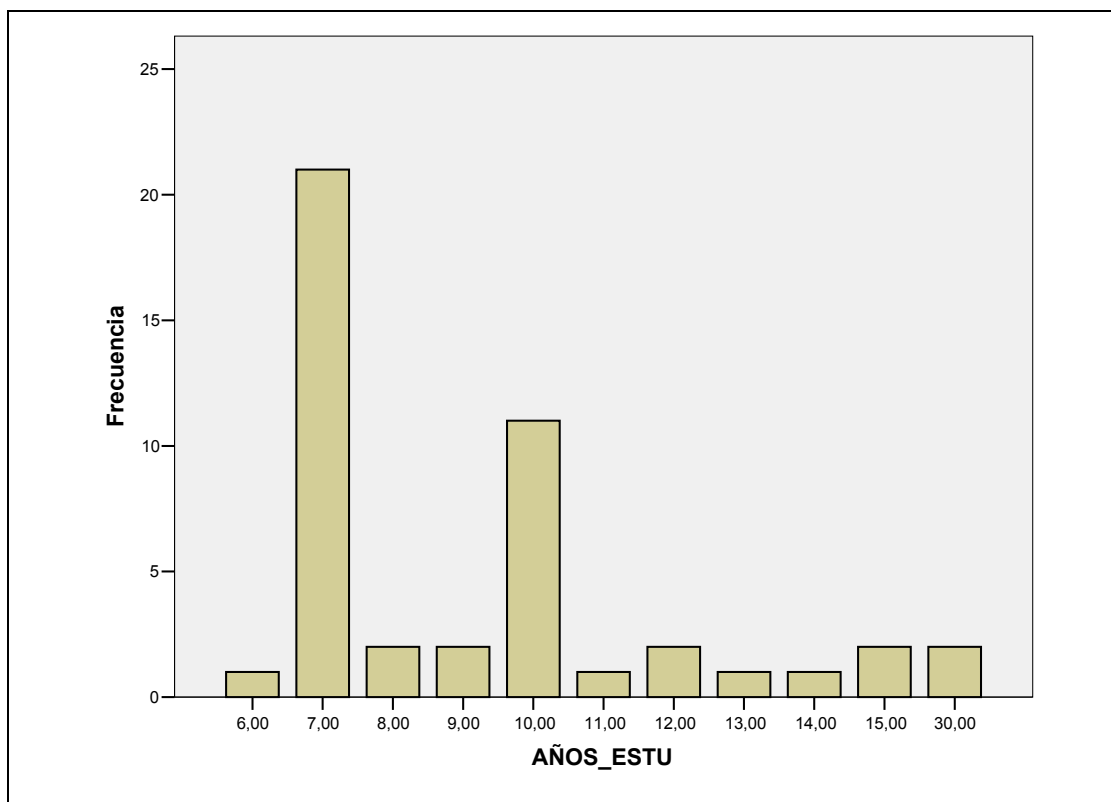
Tabla 19. Frecuencias de la variable independiente años de estudio de la lengua inglesa del total de la muestra.

Casi la mitad de los encuestados han estudiado 7 años, el 45,6 %; siendo la media del total de la muestra de 9.7 años. De hecho, si sumamos aquellos participantes que han estudiado la lengua inglesa en un periodo comprendido entre los 7 y los 10 años obtenemos un 80,4 % del total. Esto implica que la mayoría de los participantes tiene una larga y amplia experiencia en el estudio de la lengua inglesa y, en consecuencia, en el aprendizaje de

lenguas extranjeras por lo que su conocimiento de los procesos e instrumentos de aprendizaje es, asimismo, bastante amplio.



Gráfica 9. Variable independiente años de estudio de lengua inglesa del total de la muestra.



Gráfica 10. Variable independiente años de estudio de lengua inglesa del total de la muestra.

A continuación examinaremos los resultados distinguiendo a los especialistas de los no especialistas. Vamos, pues, a observar los datos que se desprenden del análisis de los años de estudio de estos últimos:

N	Válidos	35
	Perdidos	0
Media		8,4857
Mediana		7,0000
Moda		7,00
Desv. típ.		2,16077
Varianza		4,669
Mínimo		6,00
Máximo		15,00

Tabla 20. Variable independiente años de estudio de los no especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6,00	1	2,9	2,9	2,9
	7,00	18	51,4	51,4	54,3
	8,00	2	5,7	5,7	60,0
	9,00	2	5,7	5,7	65,7
	10,00	9	25,7	25,7	91,4
	11,00	1	2,9	2,9	94,3
	15,00	2	5,7	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Tabla 21. Frecuencias de la variable independiente años de estudio de los no especialistas.

Podemos apreciar que su experiencia de aprendizaje es muy amplia ya que la mayoría de ellos, el 91,4 % ha estudiado inglés en un rango que va desde los 6 hasta los 10 años.

Por su parte entre los especialistas, la mitad de ellos, el 45,5 %, los más jóvenes de ellos tienen una experiencia de aprendizaje en la lengua inglesa de al menos entre 7 y 10 años, la misma que los no especialistas. El resto, los más mayores, un 36.3%, se encuentran en una banda entre 12 y 14 años y los otros, casi un 18.2 %, tienen una experiencia acumulada de 30 años.

N	Válidos	11
	Perdidos	0
	Media	13,8182
	Mediana	12,0000
	Moda	7,00
	Desv. típ.	8,36443
	Varianza	69,964
	Mínimo	7,00
	Máximo	30,00

Tabla 22. Variable independiente años de estudio de los especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	7,00	3	27,3	27,3	27,3
	10,00	2	18,2	18,2	45,5
	12,00	2	18,2	18,2	63,6
	13,00	1	9,1	9,1	72,7
	14,00	1	9,1	9,1	81,8
	30,00	2	18,2	18,2	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Tabla 23. Frecuencias de la variable independiente años de estudio de los especialistas.

Antes de finalizar nos gustaría puntualizar que, aunque en el cuestionario no se especificaba nada, los participantes de la muestra han descrito mayoritariamente su experiencia relativa a los años de estudio en los currículos oficiales, ya fuera en el colegio o en el instituto. Esto explica, a nuestro modo de ver, el hecho de que la media sea tan elevada, 9,7609 años, y tan homogénea en cuanto a su distribución, ya que los valores más frecuentes, 7 y 10 años, representan el 80,4 % del total de la muestra.

5.3.1.8 Variable independiente Asistencia a Clases de Inglés en Horario Extraescolar en el Pasado

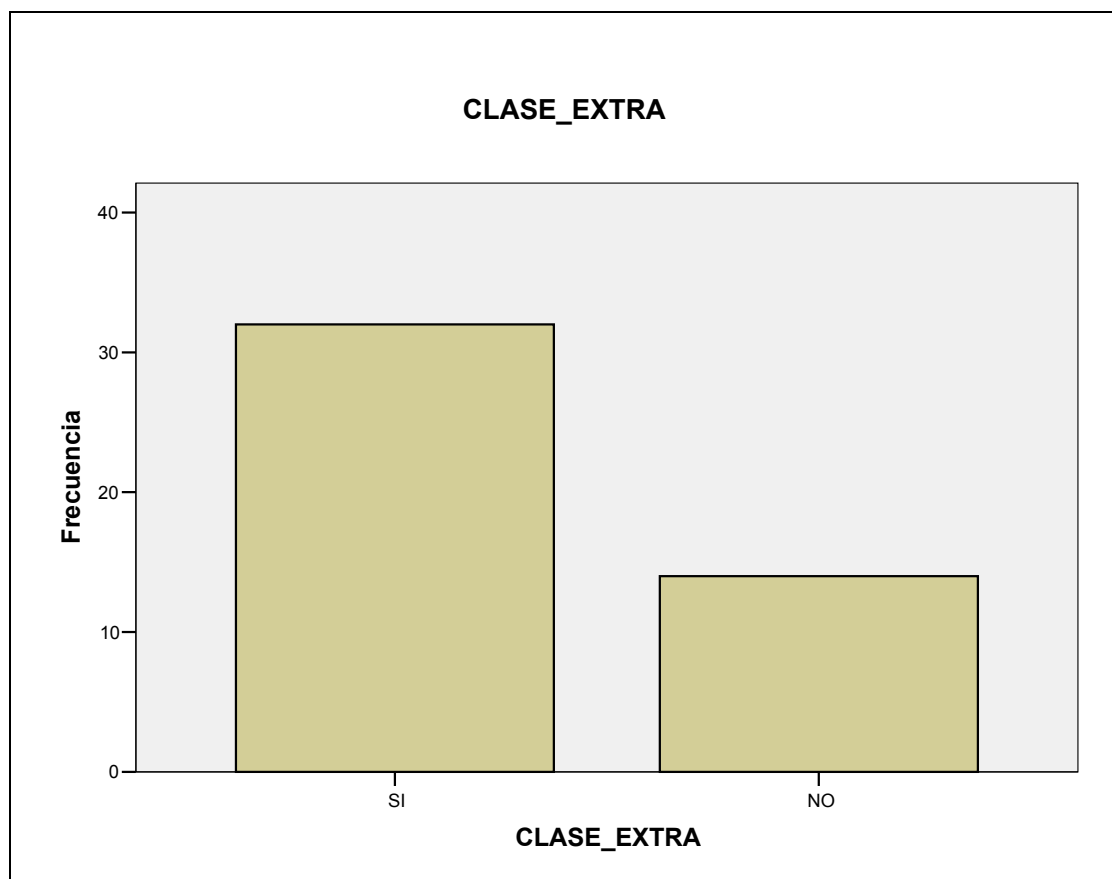
Se refiere a si el estudiante ha asistido con anterioridad, pero ya no lo hace, a clases de lengua inglesa fuera de los currículos oficiales, bien en instituciones públicas, por ejemplo, centros oficiales de idiomas, o privadas, por ejemplo, academias.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		1,3043
Mediana		1,0000
Moda		1,00
Desv. típ.		,46522
Varianza		,216
Mínimo		1,00
Máximo		2,00

Tabla 24. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado del total de la muestra.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	32	69,6	69,6	69,6
	NO	14	30,4	30,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 25. Frecuencia de la variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado del total de la muestra.



Gráfica 11. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado del total de la muestra.

A la vista de estos datos, podemos apreciar que casi dos tercios de los participantes, un 69,6 %, han asistido a clases extraescolares de inglés a lo largo de su vida.

Una vez vistos los resultados del total de la muestra vamos a analizar esta misma variable independiente diferenciando estudiantes especialistas y no especialistas. Empezaremos por estos últimos:

N	Válidos	35
	Perdidos	0
Media		1,3714
Mediana		1,0000
Moda		1,00
Desv. típ.		,49024
Varianza		,240
Mínimo		1,00
Máximo		2,00

Tabla 26. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado de los no especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	22	62,9	62,9	62,9
	NO	13	37,1	37,1	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Tabla 27. Frecuencia de la variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado de los no especialistas.

Podemos observar que la media de los no especialistas coincide con la del total de la muestra, 1,37 y 1,30 respectivamente. En lo que a la distribución se refiere, también obtenemos valores muy parecidos. Así, el 62,9 % de los no especialistas sí ha asistido a clases extraescolares de inglés. En

cuanto al total de la muestra, el porcentaje aumenta ligeramente hasta el 69,6 %.

Para finalizar, vamos a analizar los datos de los especialistas:

N	Válidos	11
	Perdidos	0
Media		1,0909
Mediana		1,0000
Moda		1,00
Desv. típ.		,30151
Varianza		,091
Mínimo		1,00
Máximo		2,00

Tabla 28. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado de los especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	10	90,9	90,9	90,9
	NO	1	9,1	9,1	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Tabla 29. Frecuencia asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado de los especialistas.

En cuanto a los especialistas, el 90% ha asistido a clases extraescolares de inglés en el pasado, un incremento del 30 % con respecto al porcentaje de los no especialistas. Esto es muy significativo pues todos menos uno han reforzado su experiencia de estudio del inglés con clases fuera de los currículos oficiales.

5.3.1.9 Variable independiente Duración de las Clases de Inglés en Horario Extraescolar en el Pasado

En caso de haber asistido, esta variable hace referencia al número de años durante los cuales el estudiante ha recibido dichas clases. La media es de 2.39 años, siendo de 1 a 3 años las cifras en las que se encuentran un tercio de los estudiantes participantes.

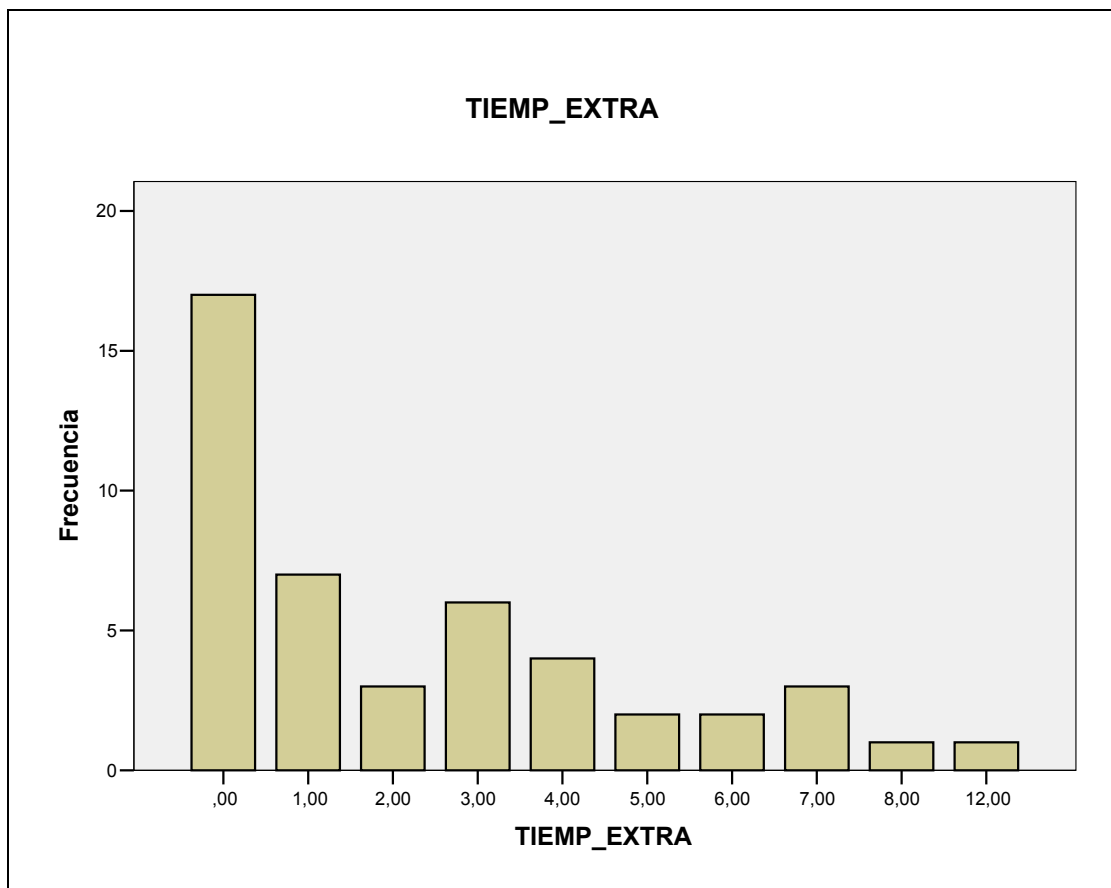
N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		2,3913
Mediana		1,0000
Moda		,00
Desv. típ.		2,79268
Varianza		7,799
Mínimo		,00
Máximo		12,00

Tabla 30. Variable independiente duración en años de las clases extraescolares para el total de la muestra.

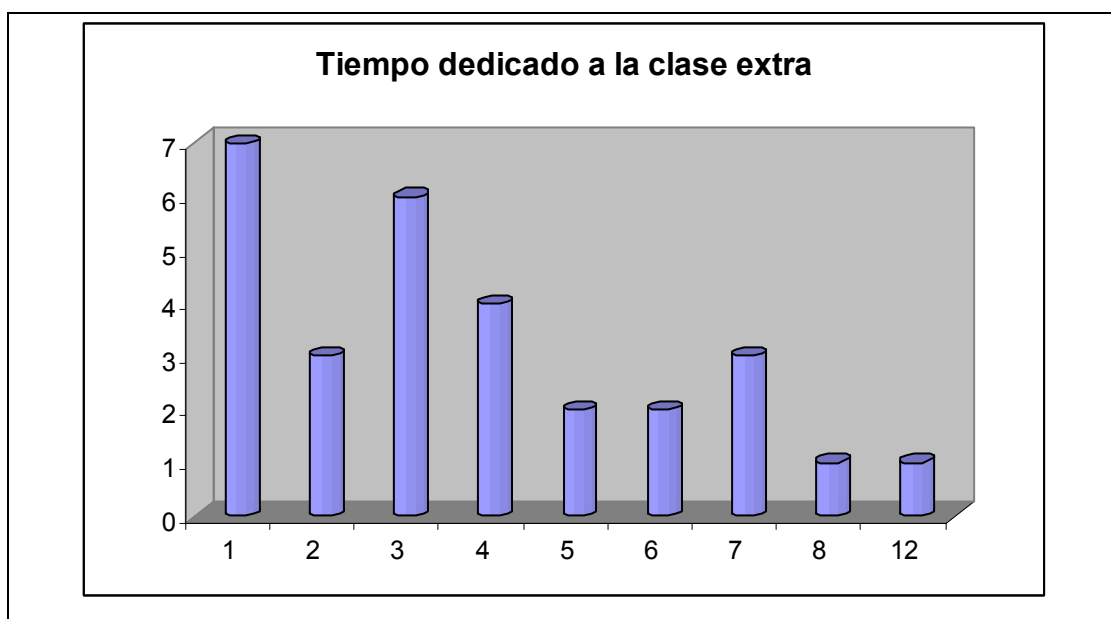
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ,00	17	37,0	37,0	37,0
1,00	7	15,2	15,2	52,2
2,00	3	6,5	6,5	58,7
3,00	6	13,0	13,0	71,7
4,00	4	8,7	8,7	80,4
5,00	2	4,3	4,3	84,8
6,00	2	4,3	4,3	89,1
7,00	3	6,5	6,5	95,7
8,00	1	2,2	2,2	97,8
12,00	1	2,2	2,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Tabla 31. Frecuencia de la variable independiente duración en años de las clases extraescolares para el total de la muestra.

La distribución de los valores es muy amplia, razón por la cual no podemos obtener una única moda. Así las cosas, los mayores porcentajes son de 1 y 3 años, con un 15,2 % y un 13 % respectivamente.



Gráfica 12. Gráfica de columnas de la variable independiente duración en años de las clases extraescolares para el total de la muestra.



Gráfica 13. Gráfica de barras de la variable independiente duración en años de las clases extraescolares para el total de la muestra.

Como en el apartado anterior, vamos a diferenciar los resultados atendiendo a si los estudiantes son especialistas o no. Comenzaremos analizando los datos de estos últimos:

N	Válidos	35
	Perdidos	0
Media		1,9143
Mediana		1,0000
Moda		,00
Desv. típ.		2,33101
Varianza		5,434
Mínimo		,00
	Máximo	7,00

Tabla 32. Variable independiente duración en años de las clases extraescolares de los no especialistas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	15	42,9	42,9	42,9
,00	6	17,1	17,1	60,0
1,00	2	5,7	5,7	65,7
2,00	3	8,6	8,6	74,3
3,00	4	11,4	11,4	85,7
4,00	1	2,9	2,9	88,6
5,00	1	2,9	2,9	91,4
6,00	3	8,6	8,6	100,0
7,00	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Tabla 33. Frecuencia de la variable independiente duración en años de las clases extraescolares de los no especialistas.

Con respecto a la media del total de la muestra apreciamos un descenso de 0,5 puntos siendo esta de 1,91 años para los no especialistas y de 2,39 para el conjunto de la muestra. Con respecto a la distribución, esta también es amplia. Vemos que los valores más frecuentes son 1 año y 4 años, con porcentajes del 17,1 y del 11,4 respectivamente.

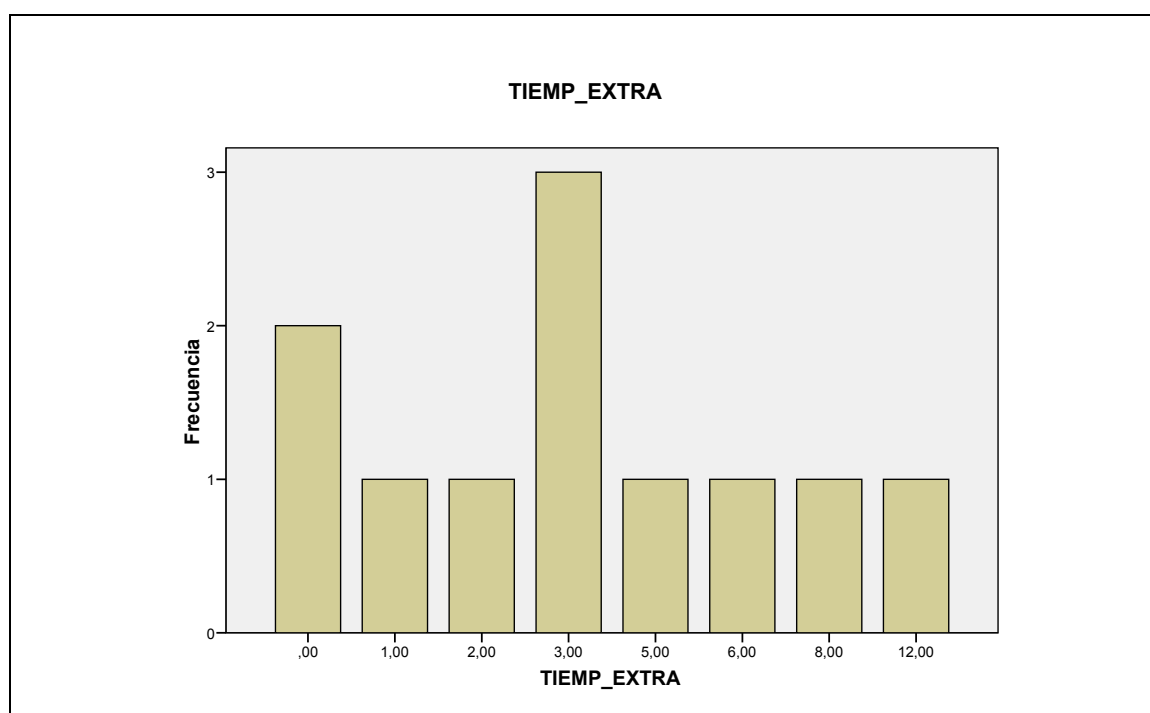
Presentamos a continuación esta misma variable pero referida a los especialistas:

N	Válidos	11
	Perdidos	0
Media		3,9091
Mediana		3,0000
Moda		3,00
Desv. típ.		3,64567
Varianza		13,291
Mínimo		,00
Máximo		12,00

Tabla 34. Variable independiente duración en años de las clases extraescolares de los especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	2	18,2	18,2	18,2
	1,00	1	9,1	9,1	27,3
	2,00	1	9,1	9,1	36,4
	3,00	3	27,3	27,3	63,6
	5,00	1	9,1	9,1	72,7
	6,00	1	9,1	9,1	81,8
	8,00	1	9,1	9,1	90,9
	12,00	1	9,1	9,1	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Tabla 35. Frecuencia de la variable independiente duración en años de las clases extraescolares de los especialistas.



Gráfica 14. Variable independiente duración en años de las clases extraescolares de los especialistas.

La media es de 3,9 años frente a los 1,9 de los no especialistas, es decir, dos años de diferencia. En cuanto a la distribución, el valor más frecuente es 3 años, donde encontramos la moda. Sin embargo estos datos hay que tomarlos con cierta precaución pues existe gran dispersión y valores

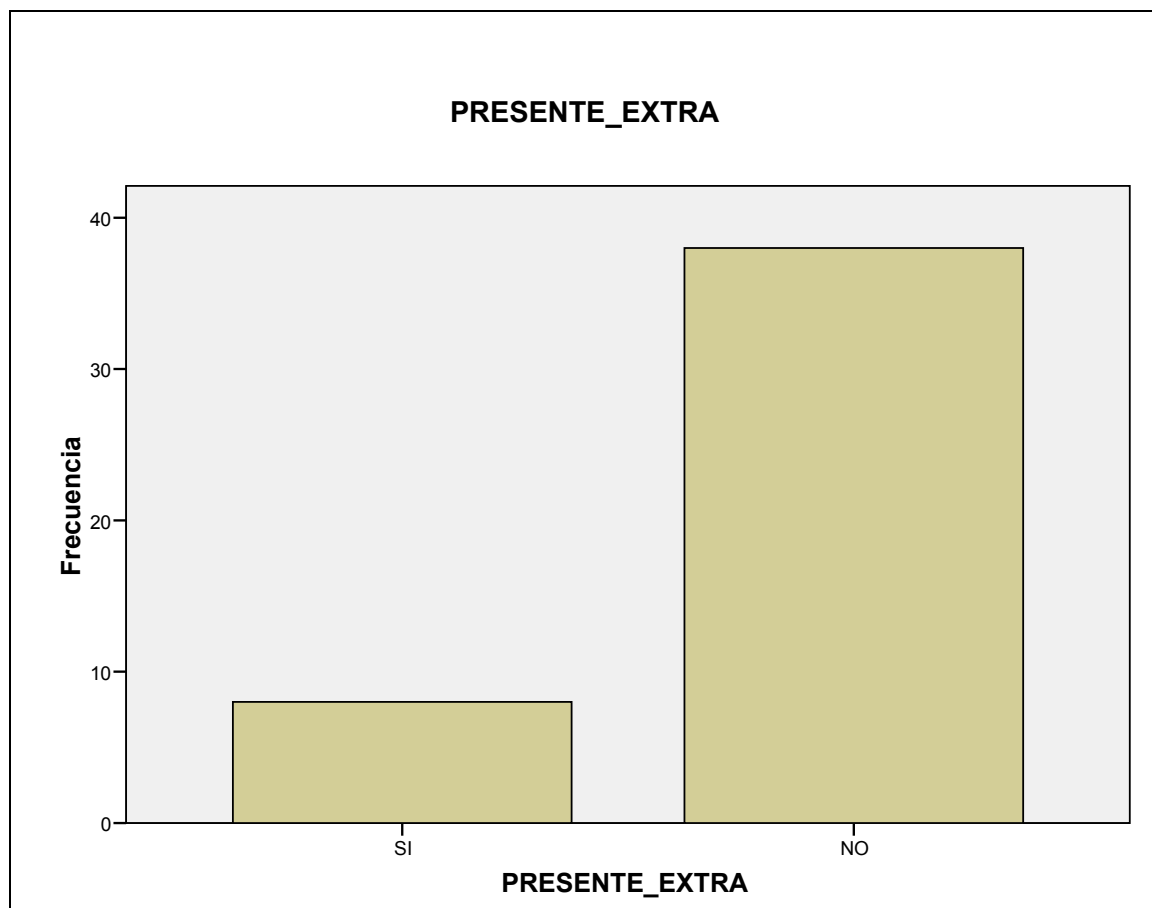
muy extremos, además de que el número es muy pequeño, únicamente nueve estudiantes de los once que integran el grupo de los especialistas.

5.3.1.10 Variable independiente Asistencia a Clases de Inglés en Horario Extraescolar en la Actualidad

Hace referencia a si el estudiante asiste a clases de lengua inglesa a la vez que cursa sus estudios de la especialidad correspondiente. Solamente un 17,4 % de los estudiantes asiste en la actualidad a estas clases mientras que el resto, el 82,6 %, no lo hace.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	8	17,4	17,4	17,4
	NO	38	82,6	82,6	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 36. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en la actualidad.



Gráfica 15. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en la actualidad.

A pesar de lo reducido del número de estudiantes que asisten en el presente a clases extraescolares, vamos a contrastar los datos entre especialistas y no especialistas:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	2	5,7	5,7	5,7
	NO	33	94,3	94,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Tabla 37. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en la actualidad de los no especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	54,5	54,5	54,5
	NO	5	45,5	45,5	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Tabla 38. Variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en la actualidad de los especialistas.

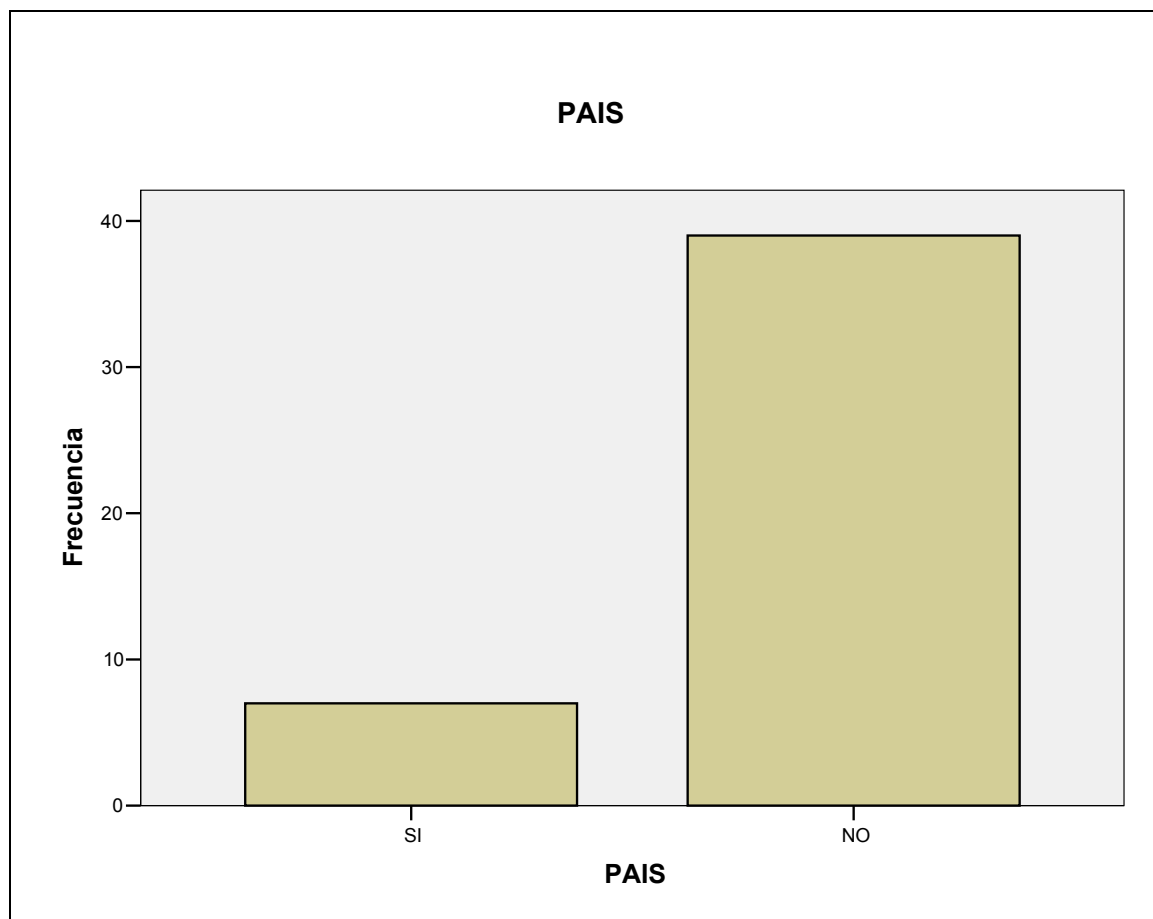
Una vez más se aprecian diferencias notables en lo referente a la experiencia de aprendizaje entre los especialistas y los no especialistas. Así, el 54,5 % de los primeros continúa asistiendo a clases extra en el presente frente al 5,7 % de los no especialistas, es decir, de 35 estudiantes sólo lo hacen 2.

5.3.1.11 Variable independiente Visitas a Países de Habla Inglesa

Se refiere a si el estudiante ha visitado algún país de habla inglesa para estudiar inglés. La gran mayoría no ha visitado ningún país de habla inglesa, el 84.8 % mientras que sólo unos pocos sí lo han hecho, el 15,2 %.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	7	15,2	15,2	15,2
	NO	39	84,8	84,8	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 39. Variable independiente visitas a países de habla inglesa.



Gráfica 16. Variable independiente visitas a países de habla inglesa.

De nuevo son los especialistas los que presentan las cifras más altas, 5 de 7, que es el total de la muestra.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	45,5	45,5	45,5
	NO	6	54,5	54,5	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Tabla 40. Variable independiente visitas a países de habla inglesa de los especialistas.

5.3.1.12 Variable independiente Número de Visitas y Duración de las Mismas

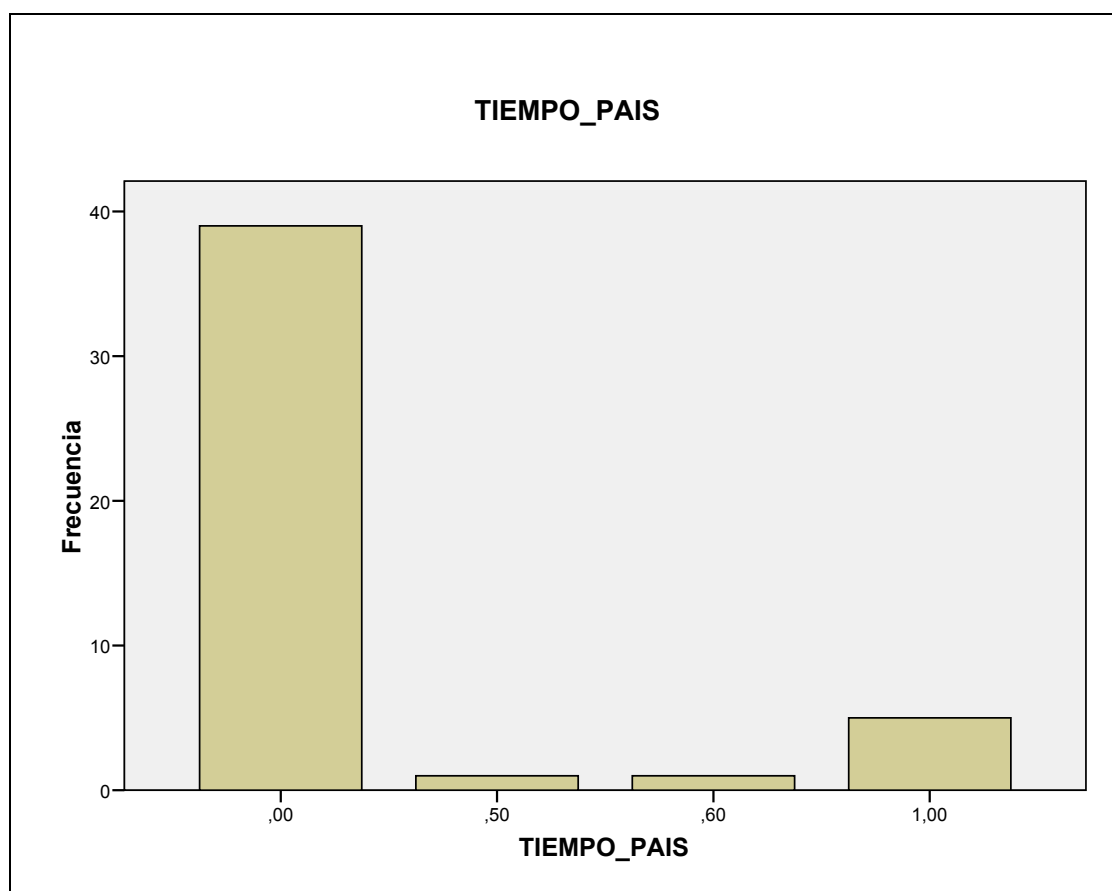
En caso afirmativo a al anterior pregunta, número de visitas y duración de las mismas. Se refiere a si han realizado una o varias visitas y al tiempo que han durado las mismas. Dicha duración ha sido de un año para la mayoría de los casos.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		,1326
Mediana		,0000
Moda		,00
Desv. típ.		,32664
Varianza		,107
Mínimo		,00
Máximo		1,00

Tabla 41. Variable independiente duración de la visita a países de habla inglesa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ,00	39	84,8	84,8	84,8
,50	1	2,2	2,2	87,0
,60	1	2,2	2,2	89,1
1,00	5	10,9	10,9	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Tabla 42. Frecuencia de la variable independiente duración de la visita a países de habla inglesa.



Gráfica 17. Variable independiente duración de la visita a países de habla inglesa.

5.3.1.13 Variable independiente Realización de Pruebas de Evaluación Objetiva de la Competencia Comunicativa Distintas de las Realizadas Durante los Estudios Reglados

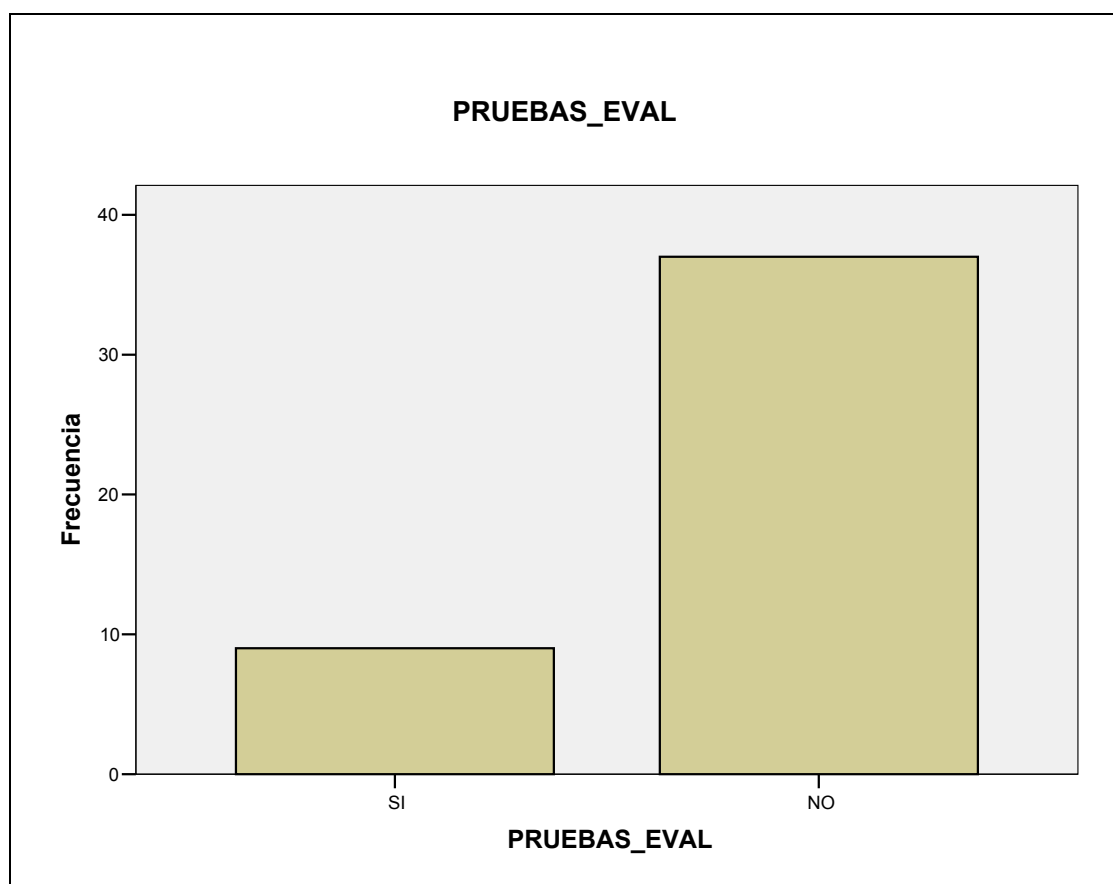
Se refiere a si el estudiante ha hecho algún tipo de examen de lengua inglesa que no sean los realizados en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Prueba de Acceso a la Universidad o en la propia Universidad. Apenas una cuarta parte de los participantes, el 19,6 %, ha realizado una prueba de este tipo, por lo que la gran mayoría de ellos, el 80,4 %, no ha realizado ninguna.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		1,8043
Mediana		2,0000
Moda		2,00
Desv. típ.		,40109
Varianza		,161
Mínimo		1,00
Máximo		2,00

Tabla 43. Variable independiente realización de pruebas de evaluación objetivas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	9	19,6	19,6	19,6
	NO	37	80,4	80,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 44. Frecuencia de la realización de pruebas de evaluación objetivas.



Gráfica 18. Gráfica de la Variable independiente realización de pruebas de evaluación objetivas.

5.3.1.14 Variable independiente Realización de Algún Tipo de Prueba de Autoevaluación

Hace referencia a si el estudiante tiene algún tipo de experiencia en pruebas de autoevaluación de la lengua inglesa. Ninguno de los participantes ha realizado este tipo de pruebas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NO	46	100,0	100,0	100,0

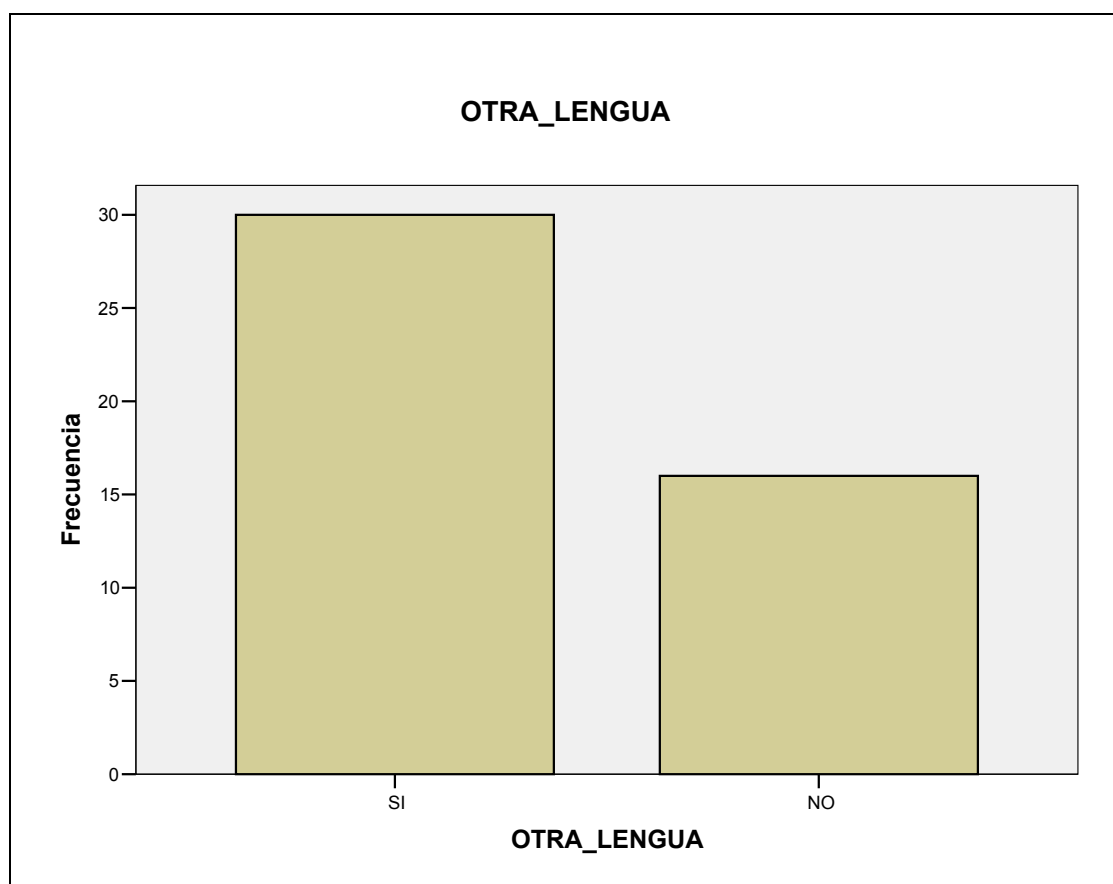
Tabla 45. Variable independiente realización de pruebas de autoevaluación

5.3.1.15 Variable independiente Estudio de Otras Lenguas Extranjeras Distintas del Inglés

Hace referencia a estudios de otras lenguas extranjeras, bien de forma oficial o personal. Como podemos apreciar, casi dos tercios, el 65,2 %, ha estudiado una lengua extranjera distinta del inglés, mientras que el resto, un 34,8 %, no ha estudiado ninguna.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	30	65,2	65,2	65,2
	NO	16	34,8	34,8	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 46. Frecuencia de la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés.



Gráfica 19. Variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés.

5.3.1.16 Variable independiente Duración de Esos Estudios

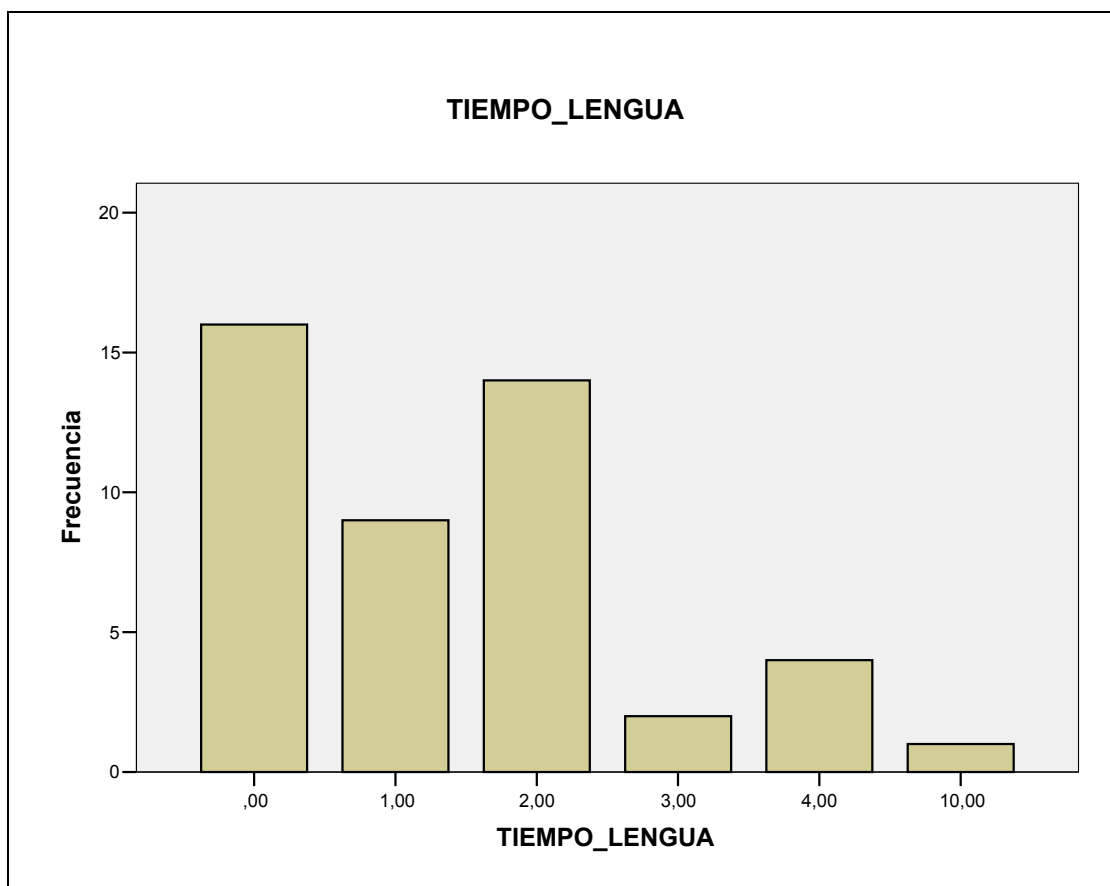
Hace referencia al número de meses o años de los mismos. La media está entorno a 1,5 años, situándose el 50 % de la muestra en una duración de entre 1 y 2 años.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		1,5000
Mediana		1,0000
Moda		,00
Desv. típ.		1,78575
Varianza		3,189
Mínimo		,00
Máximo		10,00

Tabla 47. Variable independiente duración del estudio de otras lenguas extranjeras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	16	34,8	34,8	34,8
	1,00	9	19,6	19,6	54,3
	2,00	14	30,4	30,4	84,8
	3,00	2	4,3	4,3	89,1
	4,00	4	8,7	8,7	97,8
	10,00	1	2,2	2,2	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 48. Frecuencia de la variable independiente duración del estudio de otras lenguas extranjeras.



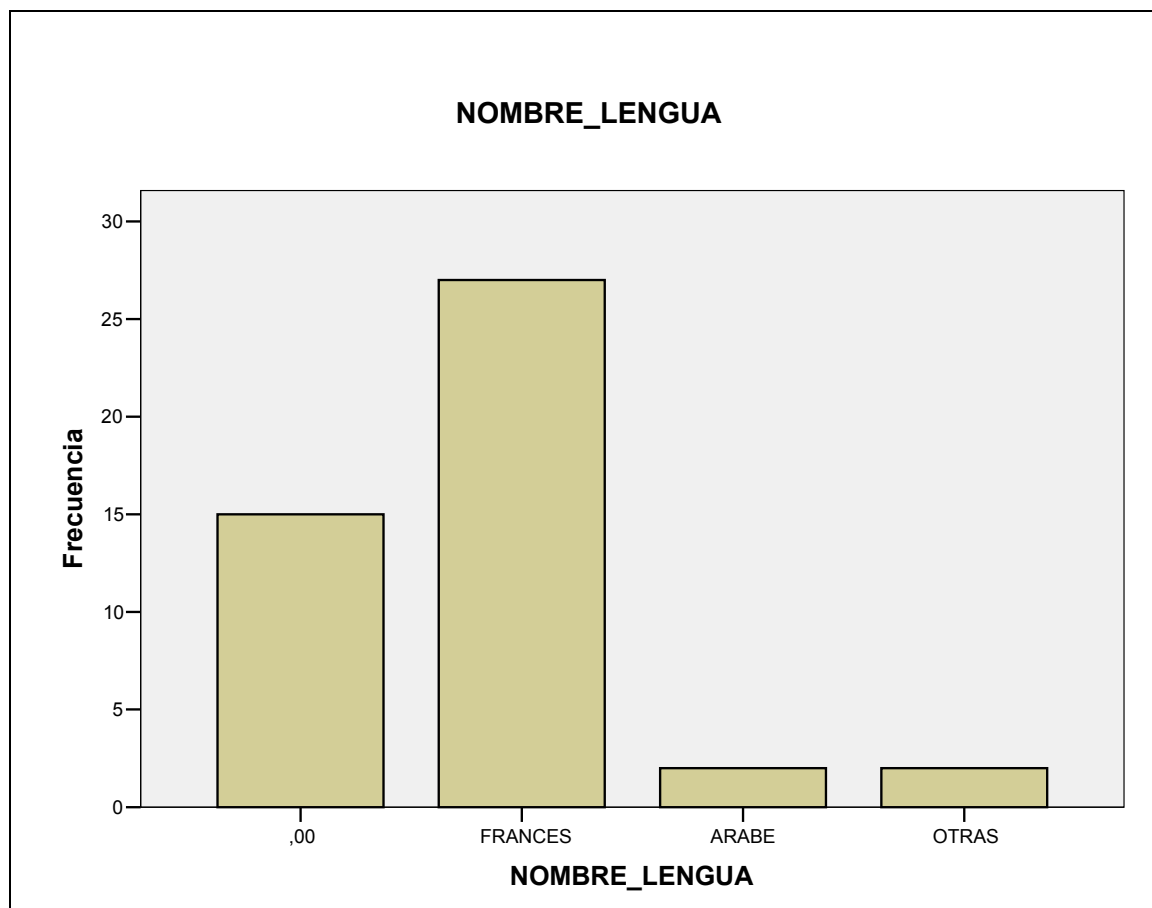
Gráfica 20. Variable independiente duración del estudio de otras lenguas extranjeras.

5.3.1.17 Variable independiente Nombre de Esa/s Lengua/s Extranjeras Estudiadas

En caso de que la respuesta haya sido afirmativa, esta variable hace referencia a los nombres de dichas lenguas. La lengua más estudiada es el francés, con un 58,7 %. El estudio del árabe y otras lenguas, con un 4,3 % cada una respectivamente, es puramente testimonial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	15	32,6	32,6	32,6
	FRANCES	27	58,7	58,7	91,3
	ARABE	2	4,3	4,3	95,7
	OTRAS	2	4,3	4,3	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 49. Frecuencias nombres de la lengua extranjera.



Gráfica 21. Variable independiente Nombres de la lengua extranjera.

5.3.1.18 Conclusión de las variables independientes

De los resultados obtenidos en el estudio se desprende un perfil del estudiante participante en la muestra que reúne las siguientes características y que puede ser reflejo en cierta medida del estudiante medio de Magisterio en al Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta dada la amplitud y variedad de la muestra, tanto en el número como en las especialidades:

- La mayor parte de los estudiantes son mujeres, el 71,7 %, y una gran parte de ellos, el 58,7 %, se encuentran en edades comprendidas entre los 19 y los 21 años.

- La especialidad con mayor número de estudiantes participantes en la muestra es la de Educación Infantil, 17, seguida de Educación Física, 12, Lengua Extranjera, 11, Educación Musical con 5 y, finalmente, Educación Primaria, 1.
- La especialidad que se encuentran estudiando es su primera opción para la mayoría de ellos, el 87 %, no habiendo realizado ninguna otra especialidad dentro de la diplomatura de Magisterio.
- La media de años de estudio de la lengua inglesa es de 9,7. Asimismo, dos tercios de los participantes han asistido en el pasado a clases de inglés en horario extraescolar, pero por un periodo muy breve, una media de 2,39 años. Esto mismo ya no sucede en el presente, ya que en la actualidad sólo un 17,4 de los estudiantes participantes asiste a clases extra de inglés.
- De los estudiantes participantes en la muestra sólo un 15,2 % ha visitado un país de habla inglesa y, además, por un periodo de tiempo de entre 6 y 12 meses.
- Un 80 % de los participantes no ha realizado nunca una prueba objetiva de evaluación de su competencia comunicativa fuera del ámbito escolar y ninguno de ellos ha participado en pruebas de autoevaluación.
- Para finalizar, el 65,2 % de los participantes ha estudiado otra lengua extranjera distinta del inglés, pero por un breve período, de entre uno y dos años.

A modo de resumen, podemos decir que el estudiante tipo de Magisterio que ha participado en esta investigación es una mujer joven, de entre 19 y 21 años. Estudia la especialidad de Educación Infantil, la cual ha sido su primera opción. Asimismo, tiene gran experiencia en el estudio del inglés, unos diez años; ha asistido a clases en horario extraescolar, aunque por un periodo breve de tiempo, y no ha realizado pruebas objetivas sobre su nivel de dominio en

dicha lengua fuera del ámbito escolar. Finalmente, ha estudiado otras lenguas extranjeras, francés en su mayoría, pero por un corto período de tiempo.

Estudio de las variables dependientes

Seguidamente vamos a proceder a dar cuenta de los resultados obtenidos en este estudio en relación con las variables dependientes:

- La evaluación subjetiva: el cuestionario de autoevaluación del Portfolio Europeo de las Lenguas.
- La evaluación objetiva: las pruebas del First Certificate English (FCE) de UCLES. En el análisis estadístico de estos resultados vamos a denominar las distintas actividades lingüísticas en inglés y en español para su mejor comprensión.

Al igual que hemos hecho en el caso de las variables independientes, utilizaremos las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas:

4. Descriptivos básicos como: frecuencia, porcentaje, porcentaje válido, porcentaje acumulado y tablas de contingencia.
5. Estadísticos de tendencia (central): media y mediana.
6. Estadísticos de distribución: desviación típica, varianza, moda, mínimo y máximo.

Una vez hayamos expuesto los resultados de las dos variables dependientes, procederemos a examinar dichos resultados en relación con las siguientes variables independientes: edad, sexo, especialidad, primera opción,

años de estudio del inglés, asistencia a clases en horario extraescolar y estudio de otras lenguas extranjeras.

5.3.1.19 Nivel global de la prueba del autoevaluación (cuestionario del PEL)

A fin de poder realizar el análisis estadístico de esta variable dependiente, tanto el descriptivo como el correlacional, hemos asignado los siguientes valores a los distintos niveles de la escala del MCERL

Escala MCERL	Valor
A 1	1
A2	2
B1	3
B2	4
C1	5
C2	6

Tabla 50. Asignación de valores a los distintos niveles de la escala del MCERL

Nos gustaría puntualizar que somos conscientes de que esta escala de la competencia comunicativa no se produce sobre intervalos equidistantes sino que el continuo está dividido en tramos desiguales, esto es, no abarca lo mismo un A1 que un A2 y así sucesivamente. Esto es debido a que a medida que se asciende en la escala los intervalos son mayores. No obstante, a efectos estadísticos, en este estudio vamos a considerar que todos los niveles poseen la misma extensión de dicho continuo para poder realizar los análisis estadísticos pertinentes.

Una vez hechas estas aclaraciones y establecidas las equivalencias, hemos realizado el análisis estadístico y obtenido los siguientes resultados:

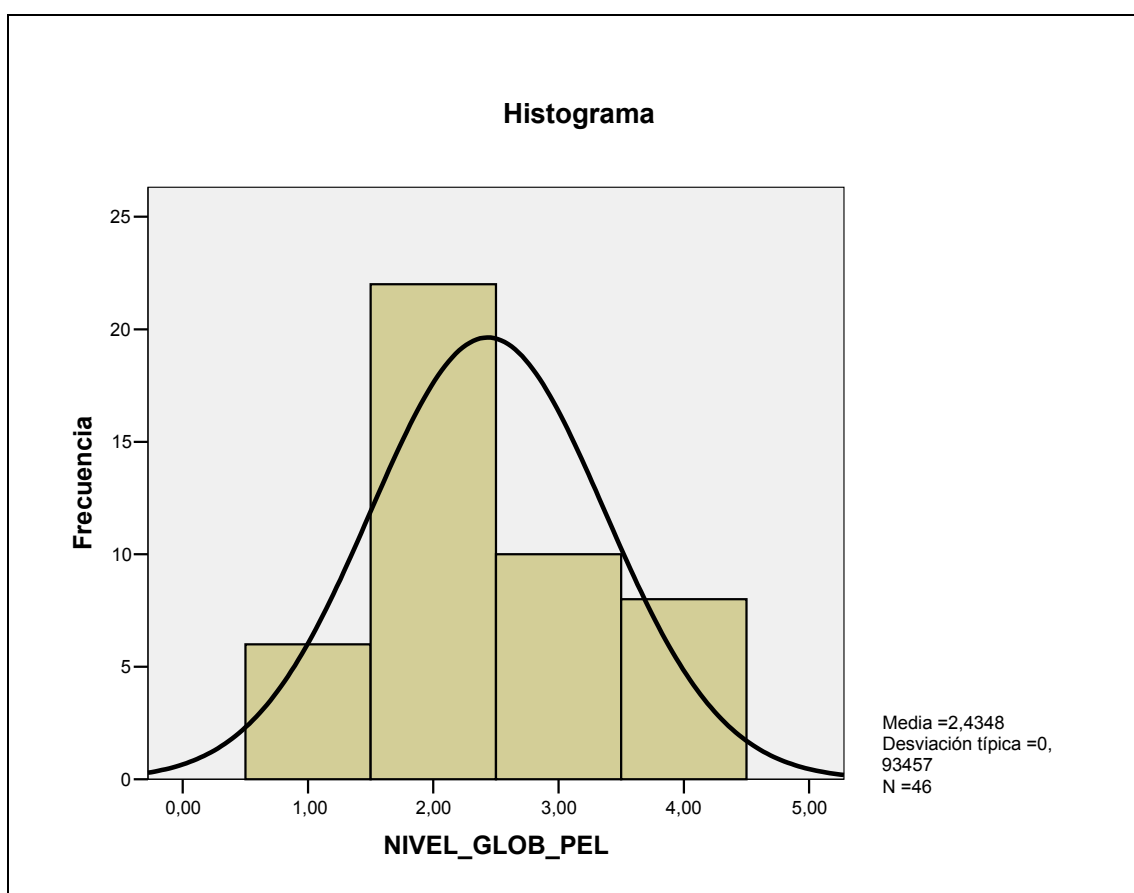
- La media global de la prueba de autoevaluación es 2.43, lo que nos indica que los entrevistados tienen una media global de A2 en la escala de niveles del MCERL.
- El rango de niveles alcanzados en la prueba de autoevaluación oscila entre el A1 y el B2, no habiendo alcanzado ninguno de los participantes el nivel de *Maestría*, es decir, ni el C1 ni el C2. Asimismo, podemos apreciar que dos tercios de los participantes, el 69,5 %, se encuentran entre los niveles medios A2, el 47,8 %, y el B1, el 21,7 %. Esto nos indica que la muestra presenta una distribución homogénea y que no hay abundancia de casos extremos, es decir, aquellos cuya actuación los sitúa en una posición alejada del resto del grupo y que, por consiguiente, podrían debilitar y distorsionar los resultados de las correlaciones (Bachman, 98:2000). Los niveles inferior y superior, el A1 con un 13 % y el B2 con un 17,4 %, representan sólo un tercio del total de la muestra. Al ser su porcentaje muy similar, la curva de distribución también es homogénea en los extremos.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		2,4348
Mediana		2,0000
Moda		2,00
Desv. típ.		,93457
Varianza		,873
Mínimo		1,00
Máximo		4,00

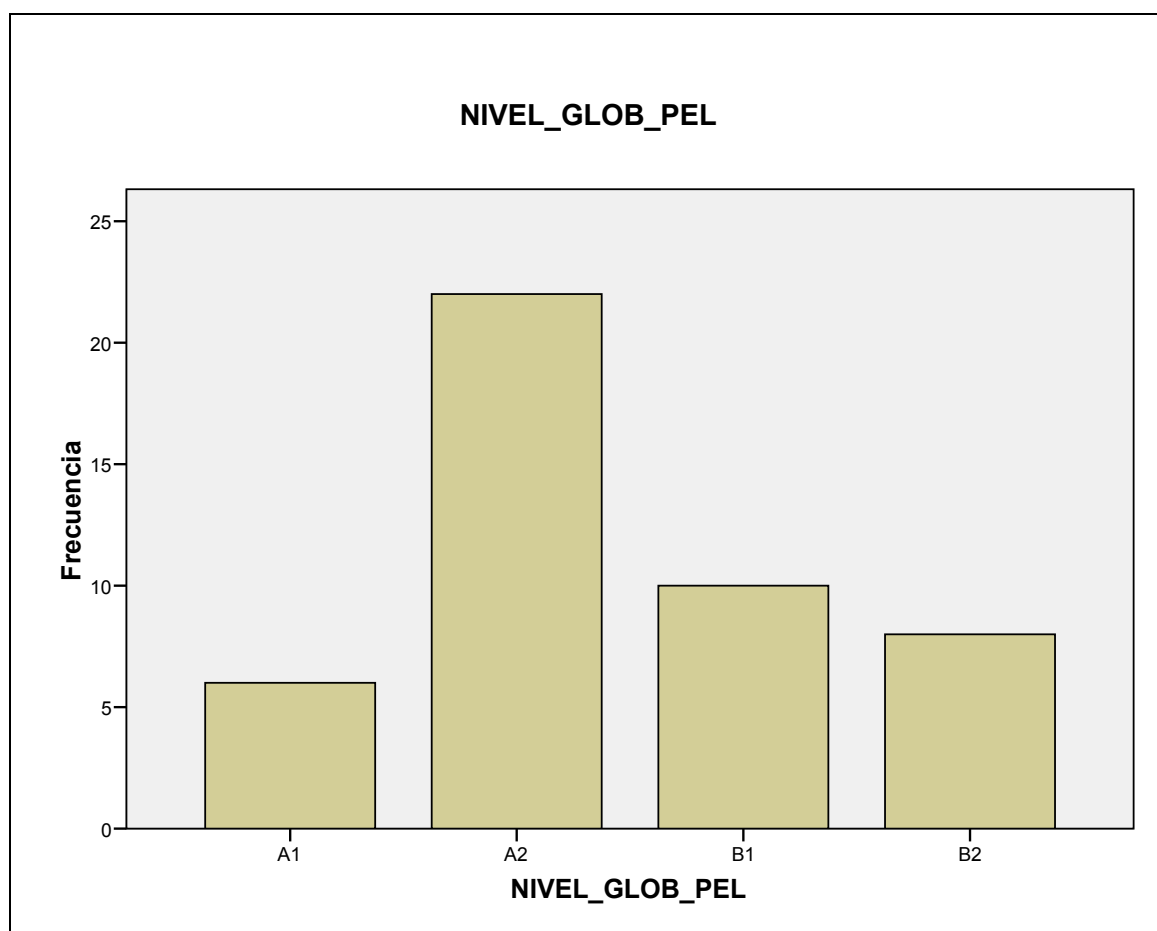
Tabla 51. Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) para el total de la muestra.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	6	13,0	13,0	13,0
	A2	22	47,8	47,8	60,9
	B1	10	21,7	21,7	82,6
	B2	8	17,4	17,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 52. Frecuencia del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) para el total de la muestra.



Gráfica 22. Histograma del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) para el total de la muestra.



Gráfica 23. Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) para el total de la muestra.

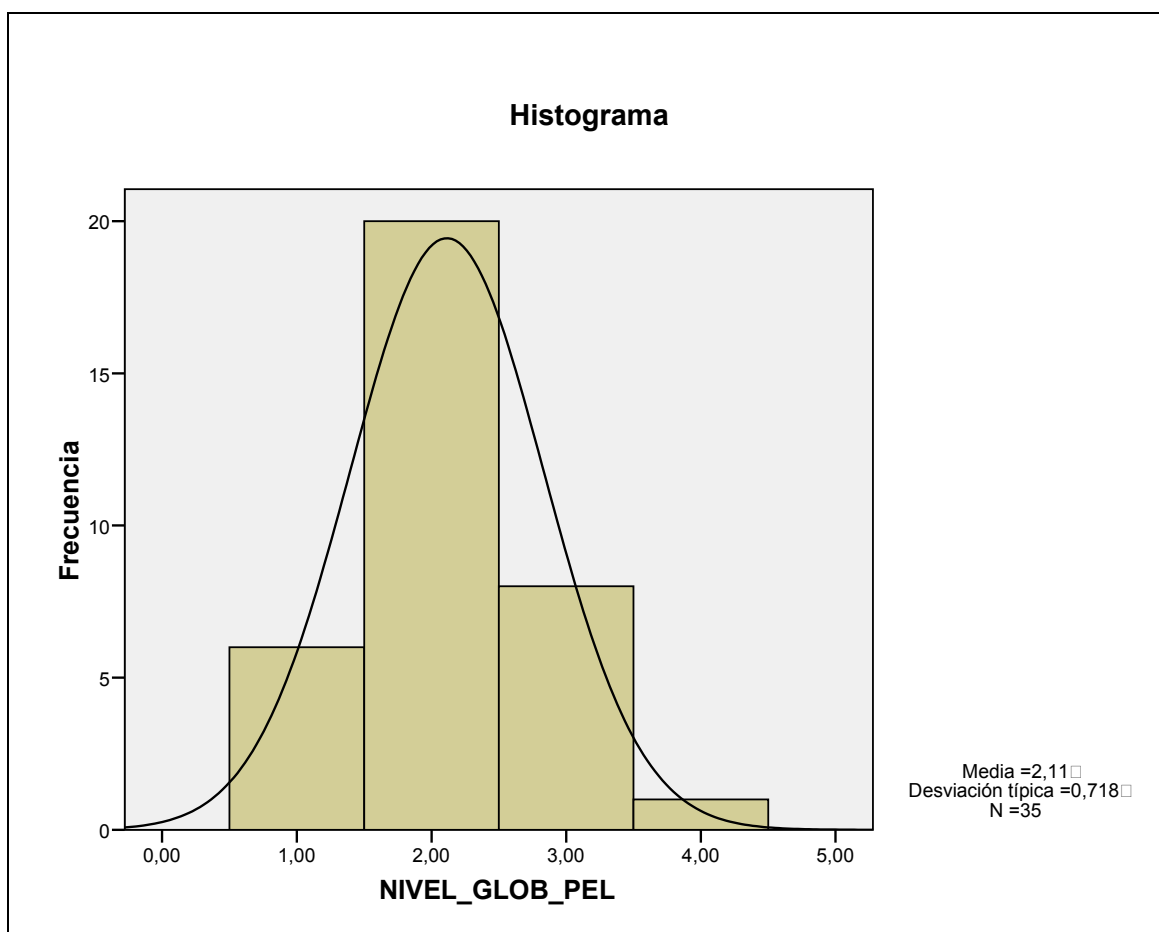
Hemos considerado que si en el estudio de las variables independientes hemos analizado algunas de éstas diferenciando entre especialistas y no especialistas, asimismo, podría ser hacer esta misma distinción en los resultados obtenidos en el cuestionario autoevaluación del PEL. Comenzaremos exponiendo los resultados de los no especialistas:

N	Válidos	35
	Perdidos	0
Media		2,1143
Mediana		2,0000
Moda		2,00
Desv. típ.		,71831
Varianza		,516
Mínimo		1,00
Máximo		4,00

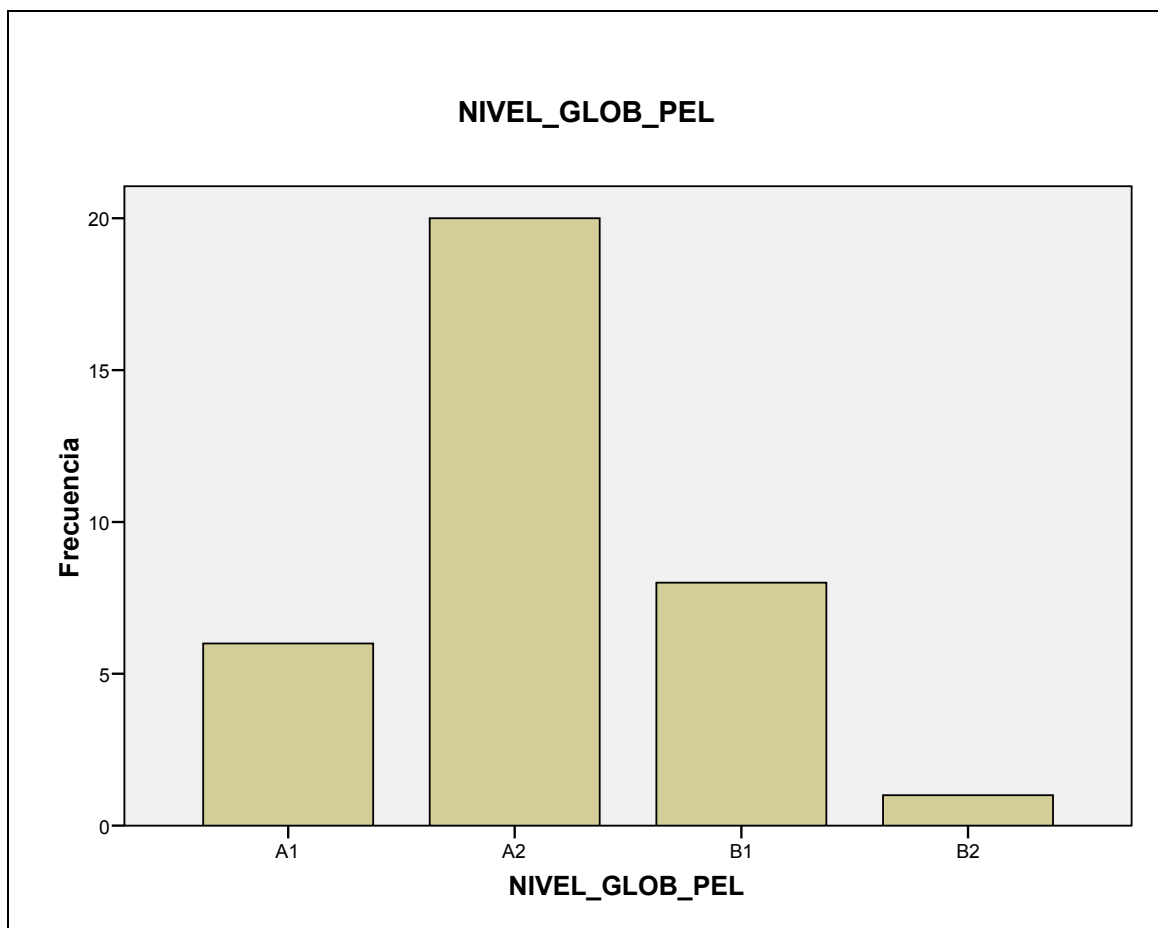
Tabla 53. Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los no especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	6	17,1	17,1	17,1
	A2	20	57,1	57,1	74,3
	B1	8	22,9	22,9	97,1
	B2	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Tabla 54. Frecuencia del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los no especialistas.



Gráfica 24. Histograma del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los no especialistas.



Gráfica 25. Gráfica del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los no especialistas.

Con respecto a la nota global, la media apenas baja 0,3 puntos, por lo que el nivel más frecuente es el A2 con un 57,1 %, muy similar al porcentaje del total de la muestra, un 47,8 %. En cuanto al resto de niveles, vemos que en A1 son los mismos casos, es decir, todos los A1 corresponden a no especialistas, el B1 es muy similar al global con un porcentaje del 22,9 y el 21,7 respectivamente, esto es, de los 8 casos del total 6 son no especialistas. Por último, en nivel B2 es el menos numeroso con un único representante de los 8 del total de la muestra, por lo que el resto son especialistas.

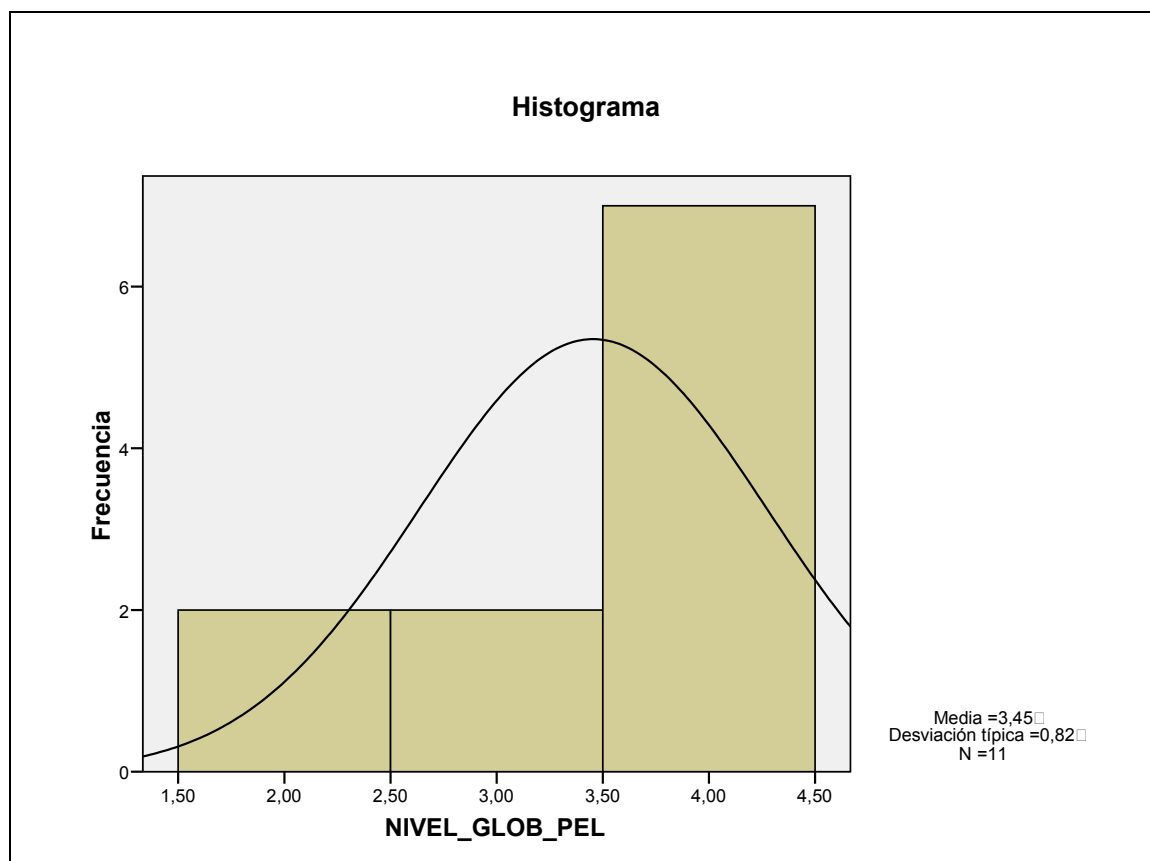
A modo de resumen podemos afirmar que los no especialistas presentan unos resultados muy parecidos a los del total de la muestra exceptuando el nivel más alto, el B2 que se corresponde en casi su totalidad con especialistas.

N	Válidos	11
	Perdidos	0
Media		3,4545
Mediana		4,0000
Moda		4,00
Desv. típ.		,82020
Varianza		,673
Mínimo		2,00
Máximo		4,00

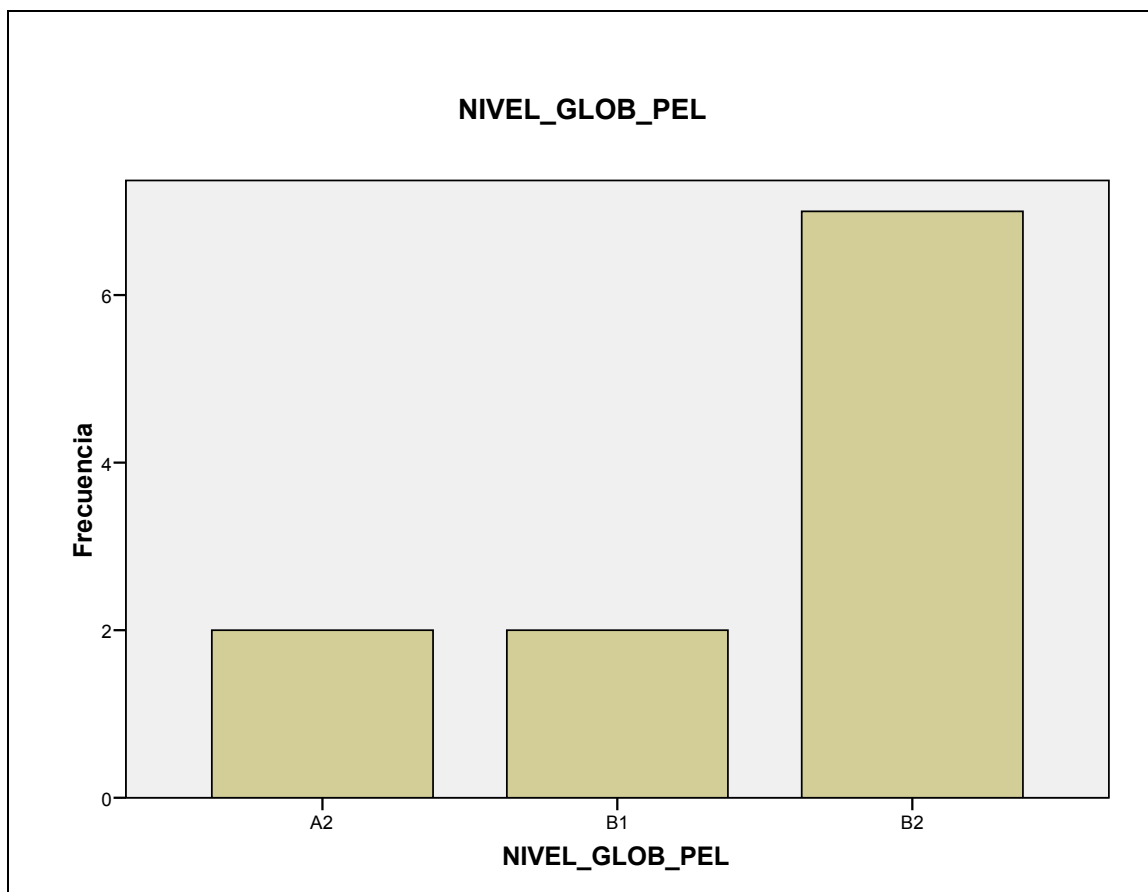
Tabla 55. Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A2	2	18,2	18,2	18,2
	B1	2	18,2	18,2	36,4
	B2	7	63,6	63,6	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Tabla 56. Frecuencia del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los especialistas.



Gráfica 26. Histograma del Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los especialistas.



Gráfica 27. Nivel global de la prueba de autoevaluación (cuestionario del PEL) de los especialistas.

La mayoría de los especialistas, dos tercios, se autoevalúan con un nivel B2. El otro tercio se reparte a partes iguales entre el B1 y el A2. Esto pone en relieve las diferencias de los especialistas tanto con respecto a la media del nivel global, 3,45 y nivel B2 frente a 2,43 y nivel A2; un punto de diferencia pero sobre todo, dos niveles más alto. Estas diferencias se dan asimismo con respecto a los no especialistas, 2,11 y nivel A2.

A modo de resumen, podemos decir que la diferenciación de los resultados ha puesto en evidencia que los resultados de la autoevaluación del total de la muestra son muy similares a los obtenidos por los no especialistas. Sin embargo, los resultados obtenidos por los especialistas se distancian considerablemente de éstos y de los del total de la muestra. La razón para ello pudiera encontrarse en el hecho de que, por un parte, los especialistas son 11

estudiantes frente a los no especialistas que son 35; pero, sobre todo, porque la mayoría de los especialistas se autoevalúan con las notas y, por tanto, con los niveles más altos, lo que incrementa dichas diferencias.

5.3.1.19.1 Resultados de las distintas actividades lingüísticas: Escuchar

Hasta aquí hemos descrito el nivel de dominio global de la competencia comunicativa de los estudiantes participantes. Sin embargo, consideramos que puede ser muy interesante en esta investigación describir también ese mismo nivel de dominio pero atendiendo a las distintas actividades lingüísticas en las cuales se han autoevaluado. De esta autoevaluación se han obtenido los siguientes resultados:

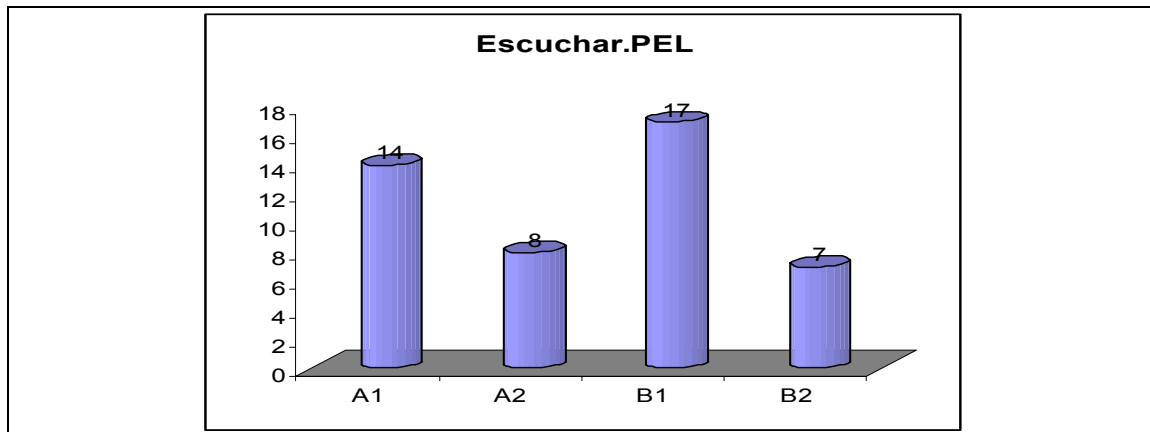
En la modalidad de *Escuchar*, la calificación media es A2, sin embargo la calificación más frecuente es B1, es decir, la mayoría de los encuestados tienen una calificación de B1 con una desviación típica de 1.08 obtenemos una media con una calificación superior. Esto es, el 30% de los encuestados ha obtenido una calificación de A1, y en el 37% de los casos se ha obtenido una calificación de B1, lo que supone que la media global tienda a A2, dada la existencia de una gran dispersión en la distribución de las calificaciones. Esto lo podemos observar en la distribución de la muestra:

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		2,3696
Mediana		3,0000
Moda		3,00
Desv. típ.		1,08236
Varianza		1,171
Mínimo		1,00
Máximo		4,00

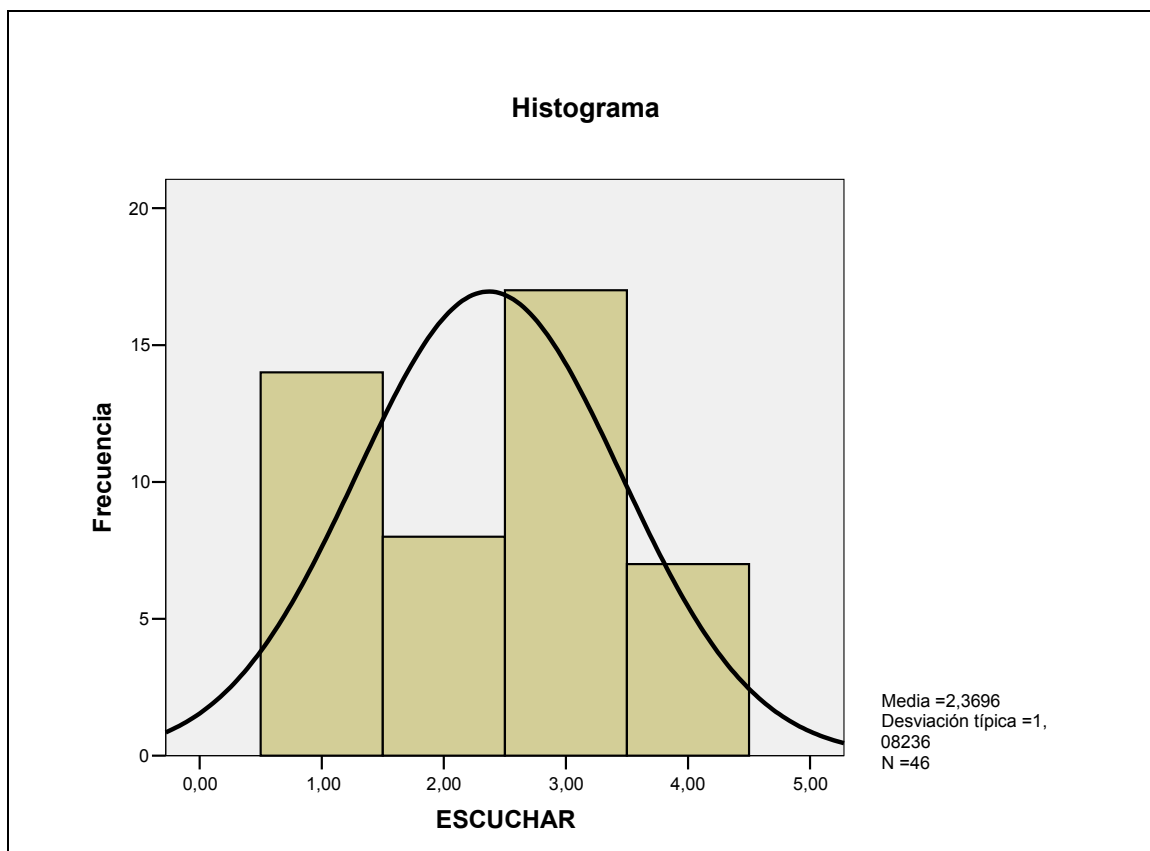
Tabla 57. Escuchar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	14	30,4	30,4	30,4
	A2	8	17,4	17,4	47,8
	B1	17	37,0	37,0	84,8
	B2	7	15,2	15,2	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 58. Frecuencia de Escuchar.



Gráfica 28. Gráfica de barras de Escuchar.



Gráfica 29. Histograma de Escuchar.

5.3.1.19.2 Resultados de las distintas actividades lingüísticas: Hablar

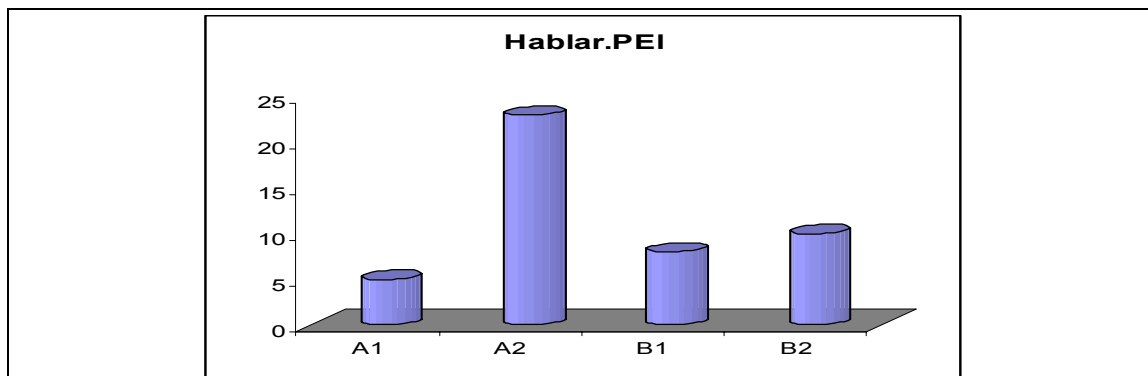
La modalidad de *Hablar*, presenta una dispersión inferior, por lo que tanto la media como el valor más frecuente coinciden en la calificación de A2, un 50 %. Su distribución está más concentrada en torno a esta puntuación, tal y como podemos observar en el gráfico.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		2,5000
Mediana		2,0000
Moda		2,00
Desv. típ.		,96032
Varianza		,922
Mínimo		1,00
Máximo		4,00

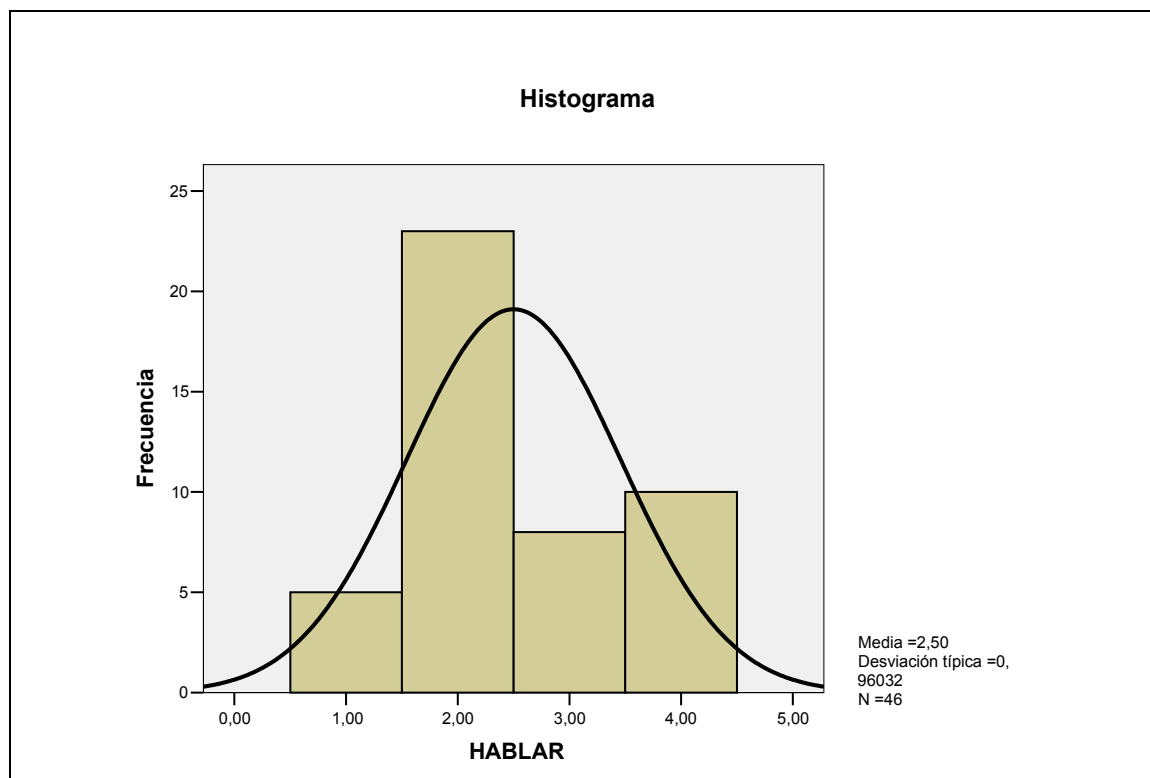
Tabla 59. Hablar.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A1	5	10,9	10,9	10,9
A2	23	50,0	50,0	60,9
B1	8	17,4	17,4	78,3
B2	10	21,7	21,7	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Tabla 60. Frecuencia de Hablar.



Gráfica 30. Gráfica de barras de Hablar.



Gráfica 31.Histograma de Hablar.

5.3.1.19.3 Resultados de las distintas actividades lingüísticas: Dialogar

La modalidad de *Dialogar*, aún presentando una dispersión de 1.02, presenta una distribución concentrada en torno a la media, siendo la calificación media A2, un 45,7 %. Esta modalidad tiene una mayor dispersión y continúa concentrada debido a la aparición de una nueva categoría C1, un 2,2%, no presentada anteriormente pero con un carácter puramente testimonial. La distribución en el resto de los niveles es muy pareja, 15,2 % para el nivel A1, 19,6 % para el nivel B1 y 17,4 % para el nivel B2 respectivamente.

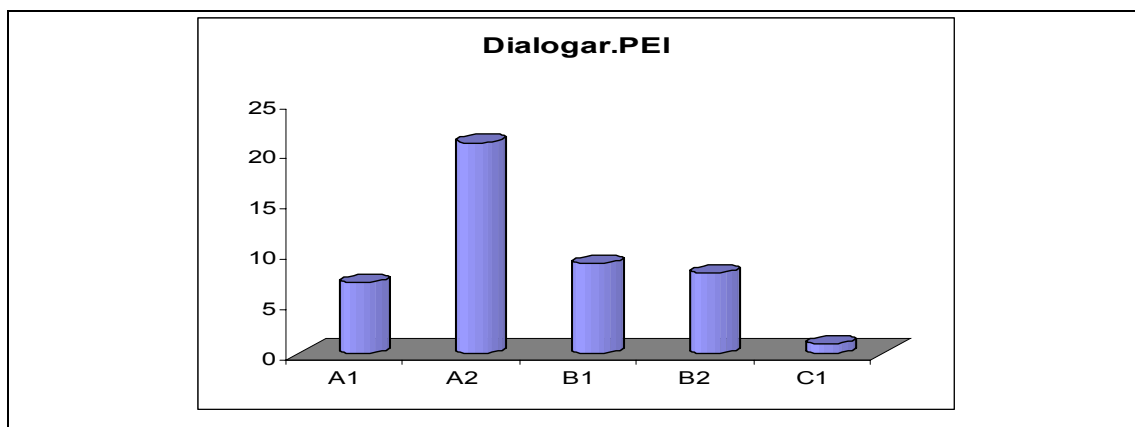
La diferencia con respecto a Hablar puede residir en que a los estudiantes les es difícil distinguir entre ambas. La primera establece una relación asimétrica entre el que habla y su audiencia ya que no se produce intercambio. En el caso de Dialogar la relación es simétrica pues en este caso sí se produce dicho intercambio.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		2,4565
Mediana		2,0000
Moda		2,00
Desv. típ.		1,02646
Varianza		1,054
Mínimo		1,00
Máximo		5,00

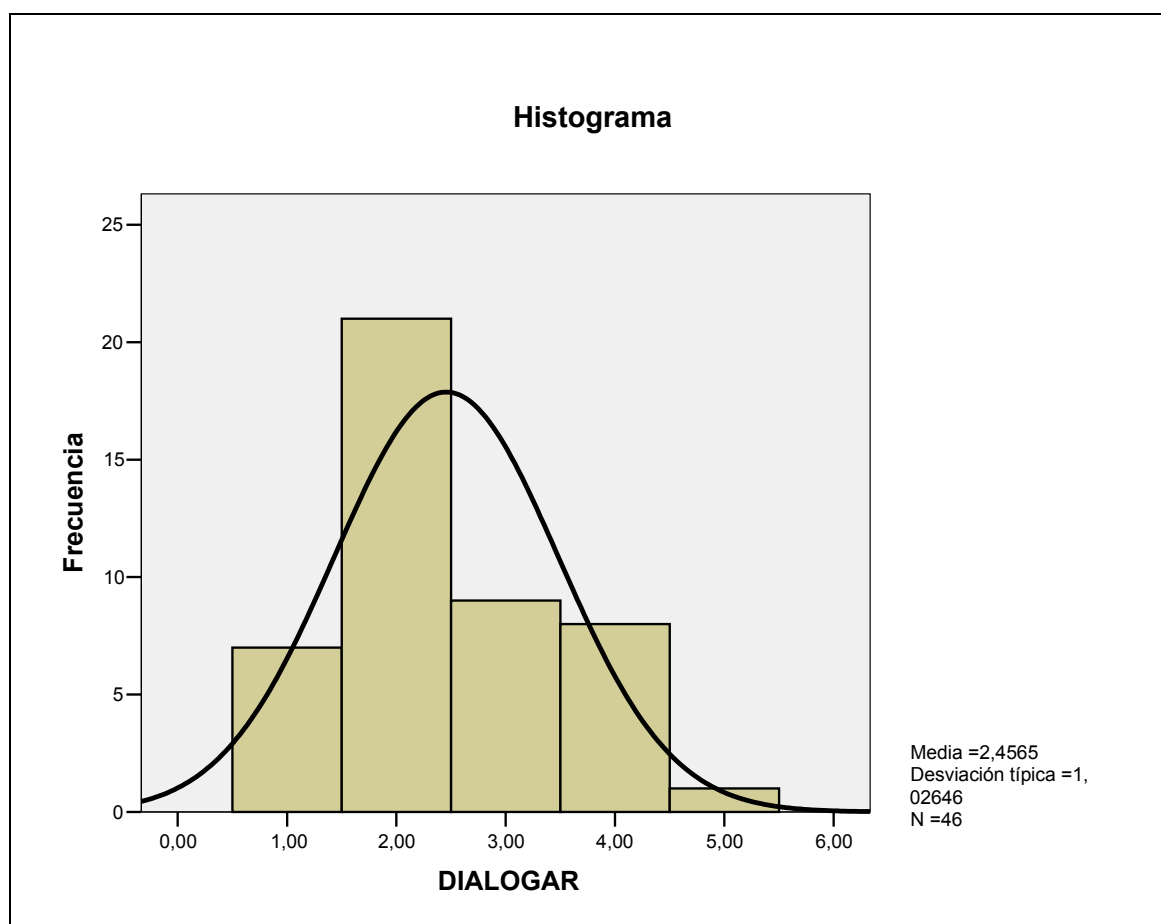
Tabla 61. Dialogar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	7	15,2	15,2	15,2
	A2	21	45,7	45,7	60,9
	B1	9	19,6	19,6	80,4
	B2	8	17,4	17,4	97,8
	C1	1	2,2	2,2	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 62. Frecuencia de Dialogar.



Gráfica 32. Gráfica de barras de Dialogar.



Gráfica 33. Histograma de Dialogar.

5.3.1.19.4 Resultados de las distintas actividades lingüísticas: Escribir

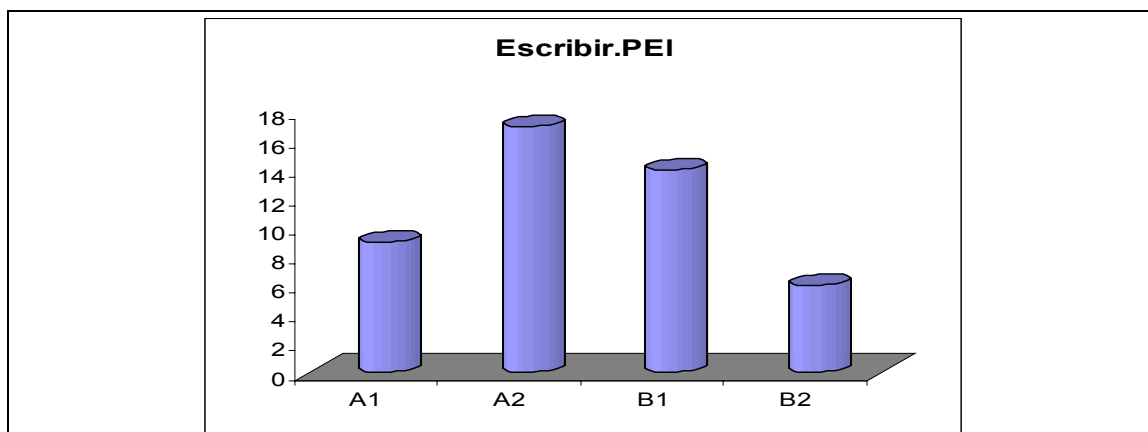
La calificación de *Escribir*, también presenta una calificación media de A2, y una distribución concentrada con una desviación de 0.95. Así podemos observar que del total de la muestra, dos tercios de la misma, el 67,4 %, se agrupan en los niveles A2 y B1 respectivamente. El resto se concentra con un porcentaje parecido en los valores inferior, el A1 con un 19,6 %, y superior, el B2 con un 13 %.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		2,3696
Mediana		2,0000
Moda		2,00
Desv. típ.		,95123
Varianza		,905
Mínimo		1,00
Máximo		4,00

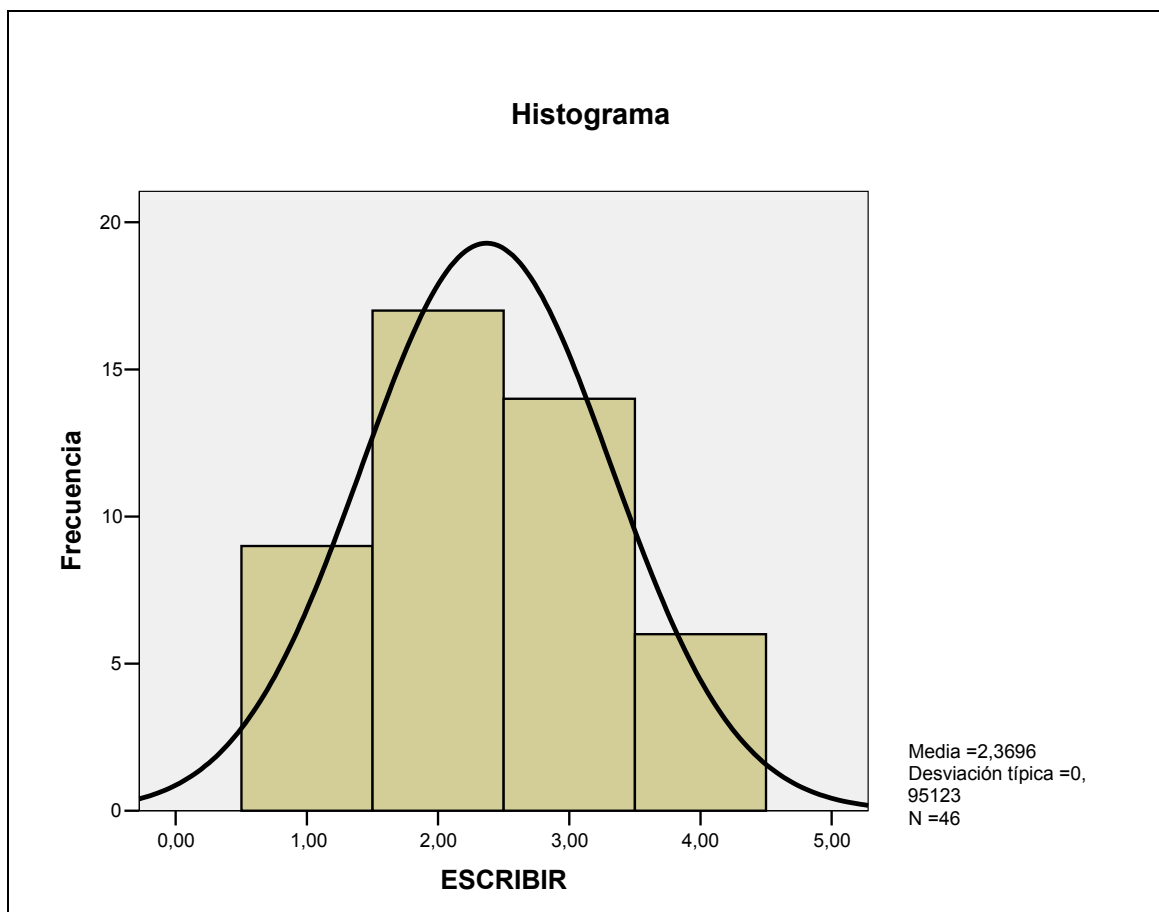
Tabla 63. Escribir.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	9	19,6	19,6	19,6
	A2	17	37,0	37,0	56,5
	B1	14	30,4	30,4	87,0
	B2	6	13,0	13,0	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 64. Frecuencia de Escribir.



Gráfica 34. Diagrama de barras de Escribir.



Gráfica 35. Histograma de Escribir.

5.3.1.19.5 Resultados de las distintas actividades lingüísticas: Leer

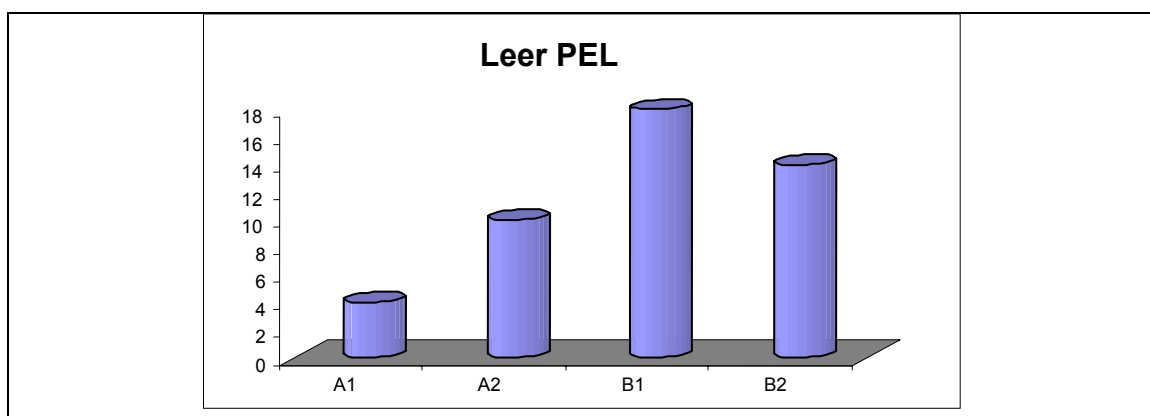
En la modalidad *Leer*, la distribución también se presenta concentrada y la calificación obtenida ha sido de B1, con un 39,1 %. El nivel B2, con un 30,4 % se encuentra a mitad de camino entre el B1 y el A2, con un 21,7 %. Finalmente, y alejado en cuanto al porcentaje se refiere, el nivel más bajo, el A1, alcanza una cifra muy baja, un 8,7 %.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		2,9130
Mediana		3,0000
Moda		3,00
Desv. típ.		,93870
Varianza		,881
Mínimo		1,00
Máximo		4,00

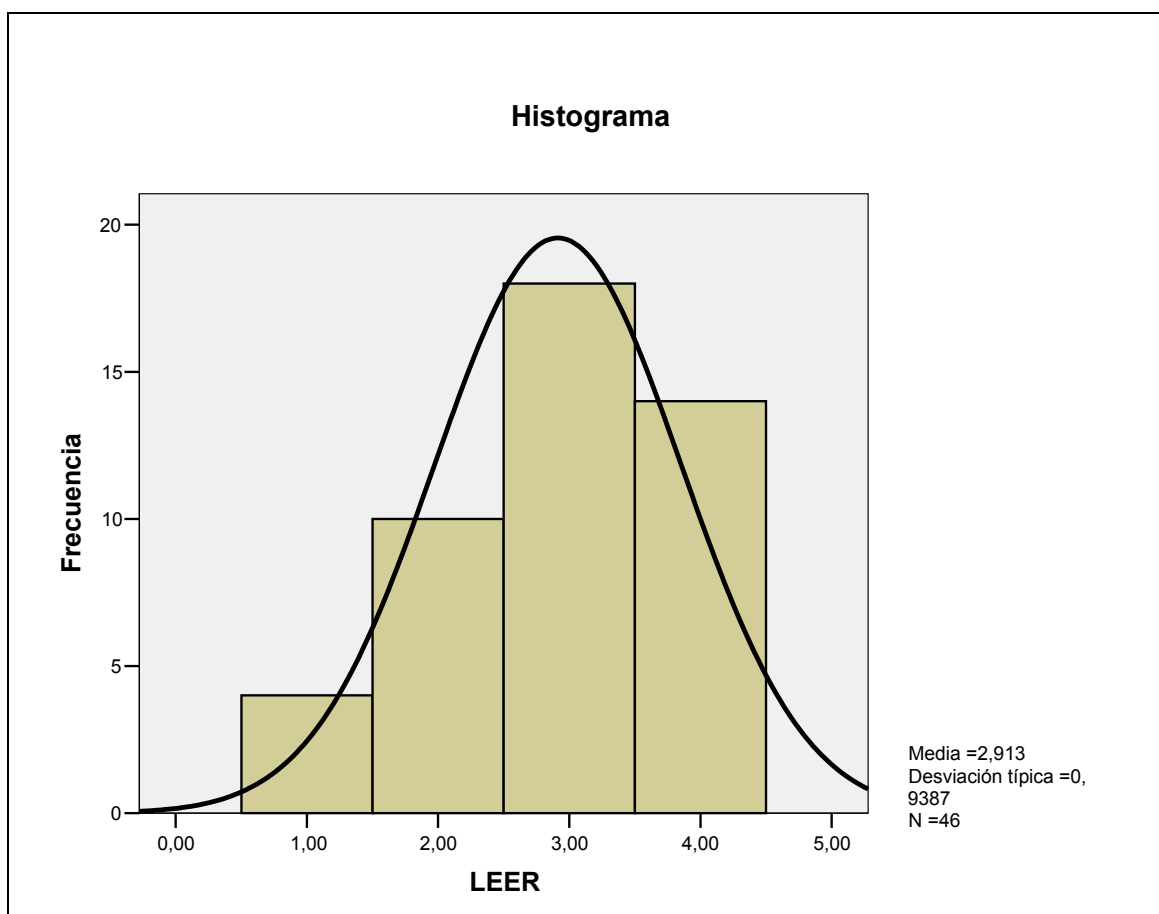
Tabla 65. Leer.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	4	8,7	8,7	8,7
	A2	10	21,7	21,7	30,4
	B1	18	39,1	39,1	69,6
	B2	14	30,4	30,4	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 66. Frecuencia de Leer.



Gráfica 36. Diagrama de barras de Leer.



Gráfica 37. Histograma de Leer.

5.3.1.19.6 Conclusión de los resultados de las distintas actividades lingüísticas

A modo de resumen podemos apreciar que no existen diferencias significativas entre los resultados de las diferentes actividades lingüísticas y los resultados globales del PEL, como podemos apreciar en la tabla más abajo. En general los resultados son muy parejos y con muy poca amplitud y diferencia entre los mismos, lo que puede ser indicativo de que la distribución es homogénea y que, como apuntábamos anteriormente, no se producen muchos casos extremos.

		ESCUCHAR	HABLAR	DIALOGAR	ESCRIBIR	LEER	NIVEL_GLOB_PEL
N	Válidos	46	46	46	46	46	46
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		2,3696	2,5000	2,4565	2,3696	2,9130	2,4348
Mediana		3,0000	2,0000	2,0000	2,0000	3,0000	2,0000
Moda		3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00
Desv. típ.		1,08236	,96032	1,02646	,95123	,93870	,93457
Varianza		1,171	,922	1,054	,905	,881	,873
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00

Tabla 67. Resumen nivel global PEL y actividades lingüísticas.

El análisis de los resultados de las diferentes actividades lingüísticas confirma lo que pudimos apreciar en los resultados del nivel global del PEL, esto es, que los estudiantes participantes se autoevalúan con un nivel que oscila entre el A2 y el B1, entre 2,36 y 2,91, ó, para ser más exactos, un A2 alto. Asimismo, podemos comprobar en este cuadro resumen que los resultados de las actividades lingüísticas son muy similares entre sí. Cabe mencionar, si acaso, que se producen ciertas diferencias en forma de ligeros aumentos en la mediana y en la moda, un punto para ser exactos. Éstos ocurren en las actividades relacionadas con la comprensión – Escuchar y Leer – mientras que en las actividades relacionadas con la producción – Hablar,

Dialogar y Escribir – las cifras son más bajas. Esto viene a poner de manifiesto que los estudiantes aprecian que su competencia comunicativa es mayor en las actividades de comprensión, ya que se requiere un menor dominio de la lengua extranjera. De igual manera, son conscientes de que en las actividades de producción se requiere un dominio mayor y, por tanto, un nivel de competencia comunicativa más elevado

5.3.1.20 Resultados del cuestionario del PEL comparada con alguna de las variables independientes

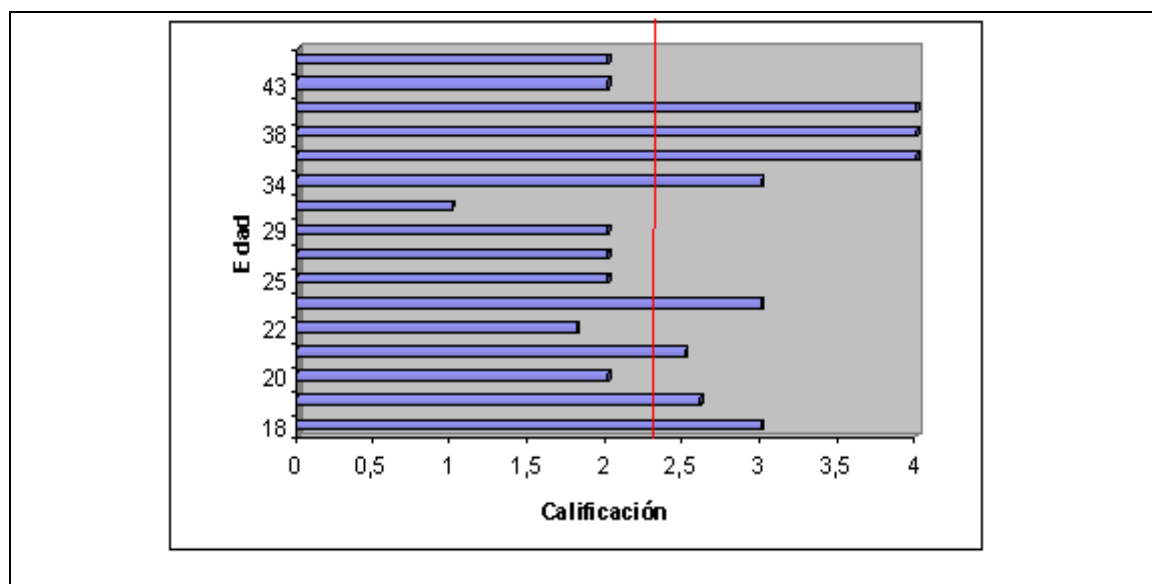
Seguidamente, para poder ofrecer una visión más detallada de la descripción de los datos analizaremos la calificación obtenida en el PEL en función de una serie de variables independientes: edad, sexo, especialidad que cursan, la especialidad elegida es su primera opción, años de estudio del inglés, asistencia a clases en horario extraescolar y estudio de otras lenguas extranjeras.

5.3.1.20.1 Variable independiente Edad comparada con los resultados globales PEL

En este subapartado vamos a proceder al análisis de la variable independiente *Edad* con respecto al nivel global obtenido en la prueba de autoevaluación del PEL. Con respecto a la *Edad*, la distribución queda de la siguiente forma:

EDAD	A1	A2	B1	B2	Media	Moda
18	1	0	0	2	B1 (3)	B2 (4)
19	0	6	3	2	A2 (2,6)	A2 (2)
20	1	6	1	0	A2 (2)	A2 (2)
21	0	4	1	1	A2 (2,5)	A2 (2)
22	2	2	1	0	A1 (1,8)	A1 (1)
24	0	0	1	0	B1 (3)	B1 (3)
25	0	1	0	0	A2 (2)	A2 (2)
26	1	0	1	0	B1 (3)	A2 (2)
29	0	1	0	0	A2 (2)	A2 (2)
32	1	0	0	0	A1 (1)	A1 (1)
34	0	0	2	0	B1 (3)	B1 (3)
36	0	0	0	1	B2 (4)	B2 (4)
38	0	0	0	1	B2 (4)	B2 (4)
39	0	0	0	1	B2 (4)	B2 (4)
43	0	1	0	0	A2 (2)	A2 (2)
46	0	1	0	0	A2 (2)	A2 (2)

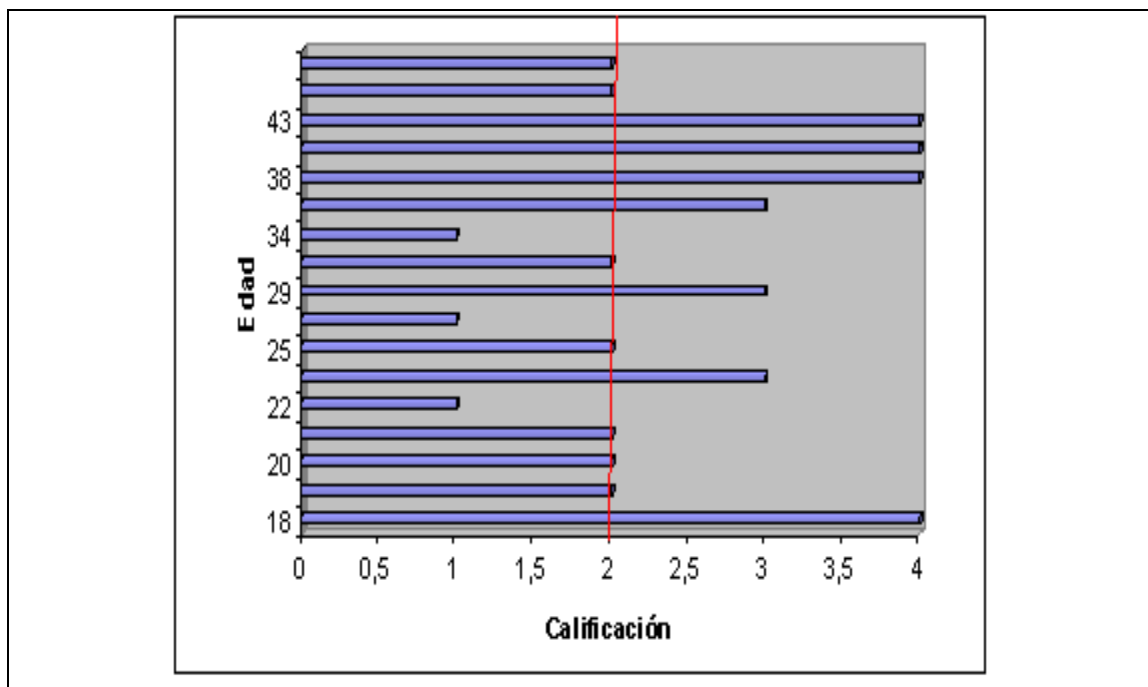
Tabla 68. Calificación Global PEL por la variable independiente Edad



Gráfica 38. Distribución de calificación media según la variable independiente edad comparada con la media global del PEL (línea roja).

		NIVEL_GLOB_PEL				Total
		A1	A2	B1	B2	
EDAD	18,00	1	0	0	2	3
	19,00	0	6	3	2	11
	20,00	1	6	1	0	8
	21,00	0	4	1	1	6
	22,00	2	2	1	0	5
	24,00	0	0	1	0	1
	25,00	0	1	0	0	1
	26,00	1	0	1	0	2
	29,00	0	1	0	0	1
	32,00	1	0	0	0	1
	34,00	0	0	2	0	2
	36,00	0	0	0	1	1
	38,00	0	0	0	1	1
	39,00	0	0	0	1	1
	43,00	0	1	0	0	1
	46,00	0	1	0	0	1
Total		6	22	10	8	46

Tabla 69. Tabla de contingencia variable independiente edad comparada con resultados globales PEL. Recuento.



Gráfica 39. Distribución de calificación más frecuente según la variable independiente Edad comparada con la media global del PEL (línea roja).

La calificación más frecuente en cada tramo de edad, tal y como podemos observar en la distribución más abajo expuesta, es distinta a la calificación media obtenida, eso es debido a la dispersión que han presentado los datos. El nivel A2, con 18 casos, se concentra en las edades comprendidas entre los 19 y 22 años respectivamente, donde, a su vez, se encuentran los alumnos de segundo curso, que son los no especialistas. También hay algunos estudiantes que se autoevalúan con un nivel B1, 6 casos. De todo esto resulta que en esta franja de edad, la más numerosa con 30 estudiantes, obtiene un nivel medio de A2 y una calificación media de 2,2, al igual que sucede de manera aproximada en la media global de PEL, nivel A2 y una calificación 2,4.

		NIVEL_GLOB_PEL				Total
		A1	A2	B1	B2	
EDAD	18,00	1	0	0	0	1
	19,00	0	4	3	0	7
	20,00	1	6	1	0	8
	21,00	0	4	1	1	6
	22,00	2	2	1	0	5
	24,00	0	0	1	0	1
	25,00	0	1	0	0	1
	26,00	1	0	1	0	2
	29,00	0	1	0	0	1
	32,00	1	0	0	0	1
	43,00	0	1	0	0	1
	46,00	0	1	0	0	1
Total		6	20	8	1	35

Tabla 70. Tabla de contingencia de la variable independiente edad no especialistas nivel global PEL.

Por contra, los especialistas son los responsables de los valores extremos. Estos estudiantes cursan primero y, por tanto, son de los más jóvenes, entre 18 y algunos de 19, y, a la vez, también son de los más mayores, 34,36, 38 y 39 años. Se autoevalúan con un nivel medio de A2, B1 y B2 respectivamente. La moda, como podemos apreciar en el gráfico que viene

a continuación, es de 4 puntos, o nivel B2, y la media es de 3,44 puntos, muy por encima del resto.

		NIVEL_GLOB_PEL			Total
		A2	B1	B2	
EDAD	18,00	0	0	2	2
	19,00	2	0	2	4
	34,00	0	2	0	2
	36,00	0	0	1	1
	38,00	0	0	1	1
	39,00	0	0	1	1
Total		2	2	7	11

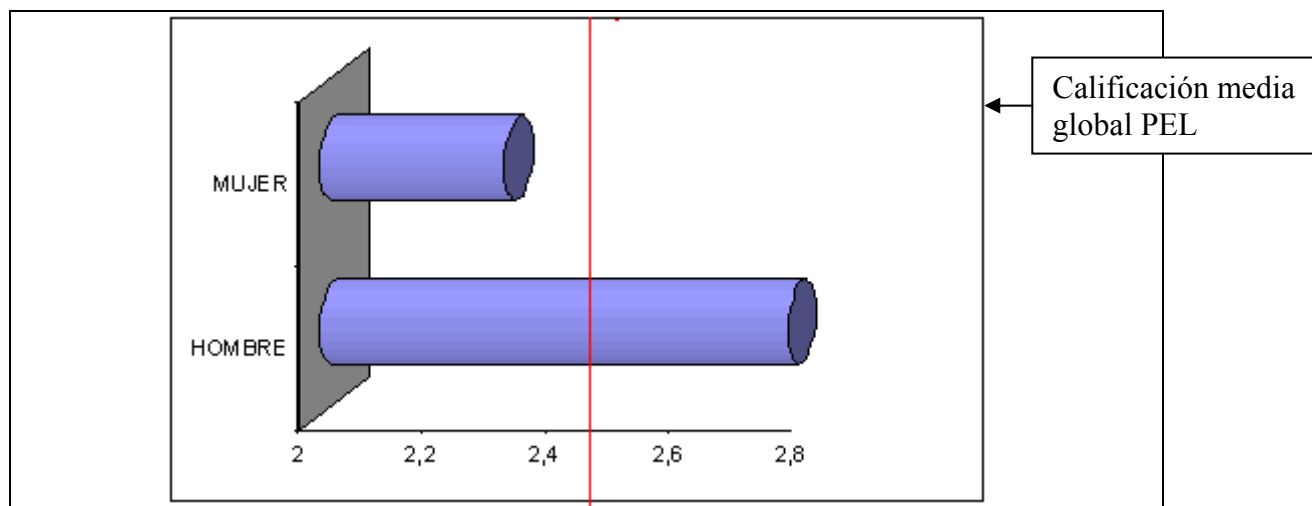
Tabla 71. Tabla de contingencia de la variable independiente edad especialistas nivel global PEL.

5.3.1.20.2 Variable independiente Sexo comparada con los resultados globales PEL

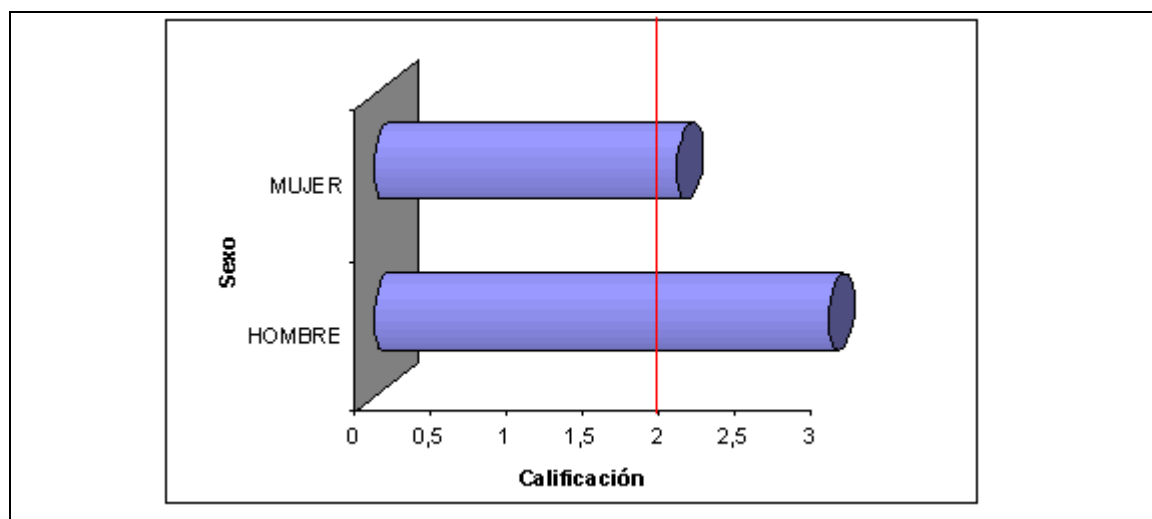
En este subapartado vamos a proceder al análisis de la variable independiente Sexo con respecto al nivel global obtenido en la prueba de autoevaluación del PEL.

SEXO	A1	A2	B1	B2	Media	Moda
HOMBRE	0	5	6	2	A2 (2,76)	B1 (3)
MUJER	6	17	4	6	A2 (2,30)	A2 (2)

Tabla 72. Nivel global del PEL según la variable independiente sexo.



Gráfica 40. Distribución calificación media según la variable independiente sexo comparada con la media global del PEL (línea roja).



Gráfica 41. Distribución calificación más frecuente según la variable independiente sexo y comparada con la media global del PEL (línea roja).

De estos resultados podemos afirmar que los hombres cuando se autoevalúan obtienen resultados superiores, esto es, un nivel A2 y una calificación de 2,76, como media y un nivel B1 y una calificación de 3 en lo que respecta a la moda. Las mujeres se autoevalúan con resultados inferiores. Obtienen de media también un nivel A2 pero con un calificación menor, 2,30. En cuanto a la moda el nivel es un A2 y la calificación un 2. No obstante, hay

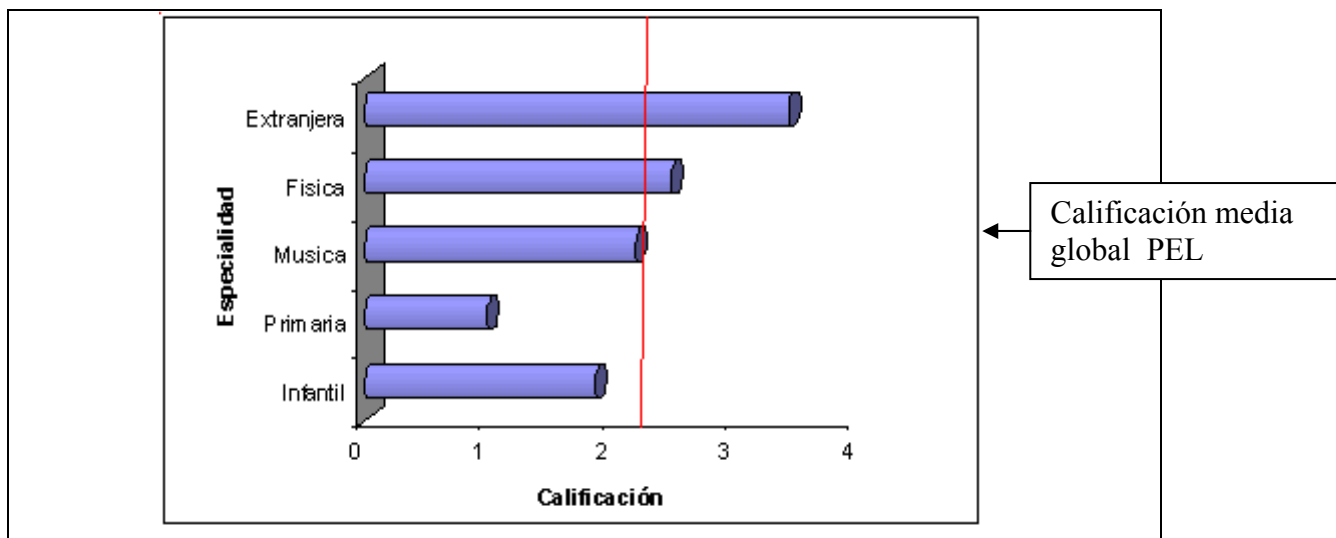
que tener en cuenta que el número de hombres representa sólo el 30 % del total de la muestra.

5.3.1.20.3 Variable independiente Especialidad de Magisterio que cursan actualmente comparada con los resultados globales PEL

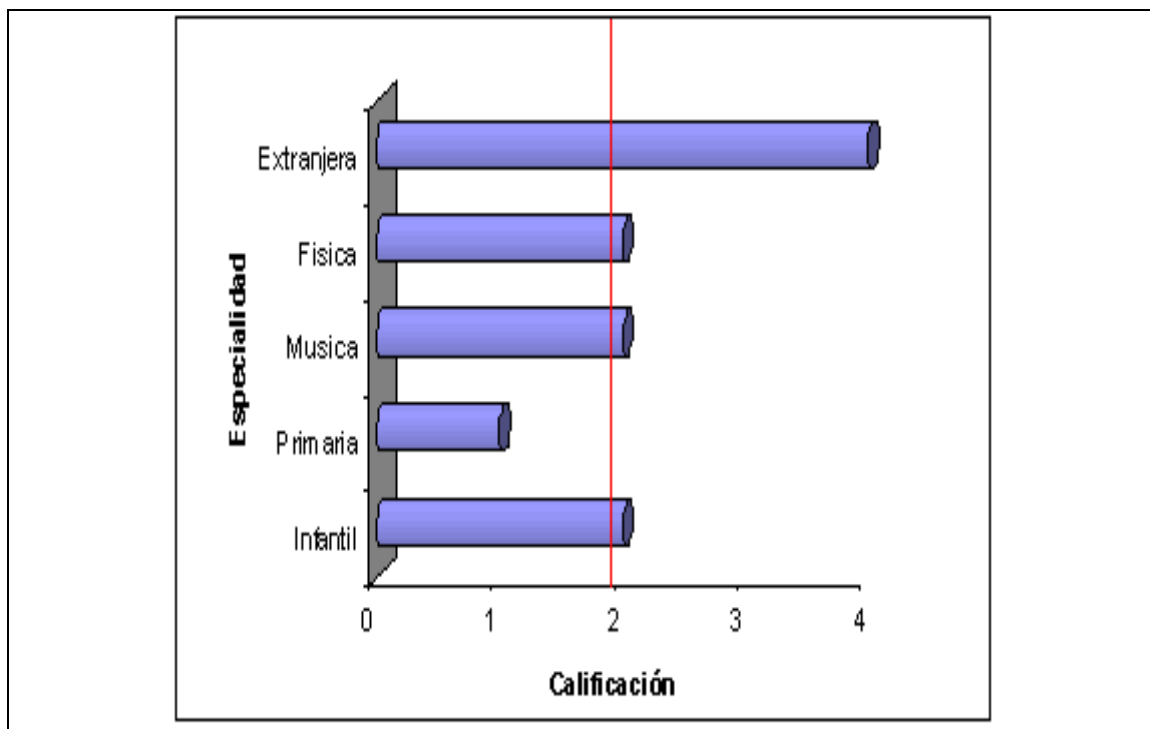
En este subapartado vamos a proceder al análisis de la variable independiente *Especialidad* con respecto al nivel global obtenido en la prueba de autoevaluación del PEL. No vamos a considerar a los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria ya que hay un único caso.

ESPECIALIDAD	A1	A2	B1	B2	Media	Moda
Infantil	4	11	2	0	A1 (1,88)	A2 (2)
Primaria	1	0	0	0	A1 (1)	A1 (1)
Música	0	4	1	0	A2 (2,2)	A2 (2)
E. Física	1	5	5	1	A2 (2,5)	A2 (2)
L. Extranjera	0	2	2	7	B1 (3,45)	B2 (4)

Tabla 73. Nivel global del PEL según la variable independiente Especialidad.



Gráfica 42. Distribución Calificación media del PEL por la variable independiente especialidad y comparada con la media global del PEL (línea roja).



Gráfica 43. Distribución Calificación global del PEL por la variable independiente especialidad más frecuente y comparada con la media global del PEL (línea roja).

Como podemos observar los estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés son los que se autoevalúan con los resultados más altos, tanto en media con un nivel B1 y la calificación media 3,45, como en frecuencia, la moda es un nivel B2 y la calificación es 4.

En el resto de especialidades, los no especialistas, podemos ver como en la media hay una ligera disparidad en los resultados finales de las especialidades de Educación Física, A2 ó 2,5, Educación Musical, nivel A2 y una calificación de 2,2, y Educación Infantil, nivel A1 y una calificación de 1,88. Sin embargo, dicha disparidad desaparece cuando observamos la frecuencia de las calificaciones ya que todas ellas obtienen una moda con un nivel A2 y una calificación de 2.

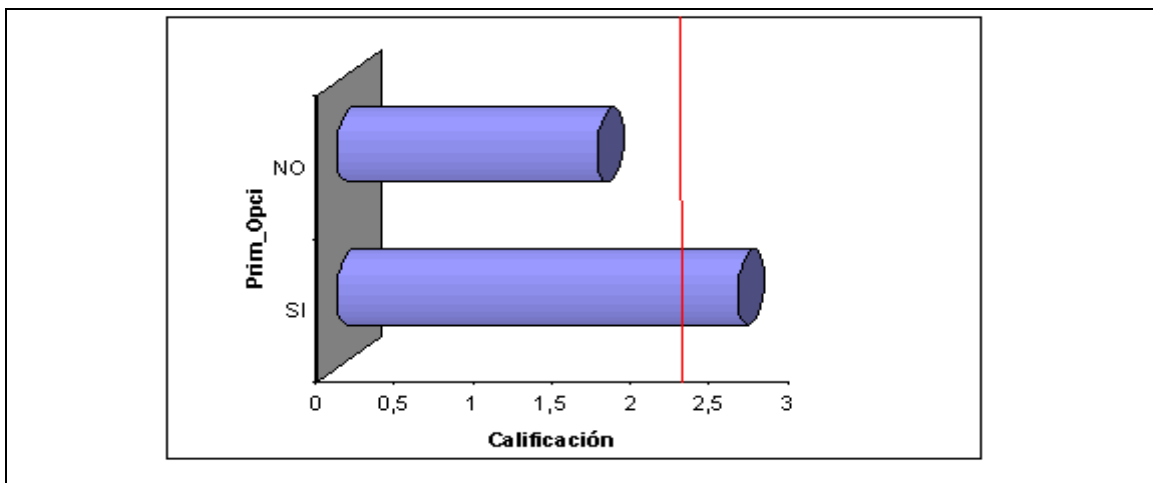
Asimismo, en esta última gráfica, la de la distribución de la frecuencia de las calificaciones, podemos observar de forma muy evidente como los estudiantes no especialistas obtienen la misma calificación que en la media global del PEL, la línea roja, un nivel A2 y una calificación ligeramente por encima de 2. Por el contrario, la calificación de los estudiantes de la Especialidad de Lengua Extranjera – Inglés, 4, es el doble de la obtenida por los anteriores.

5.3.1.20.4 Variable independiente la especialidad actual es la Primera Opción comparada con los resultados globales PEL

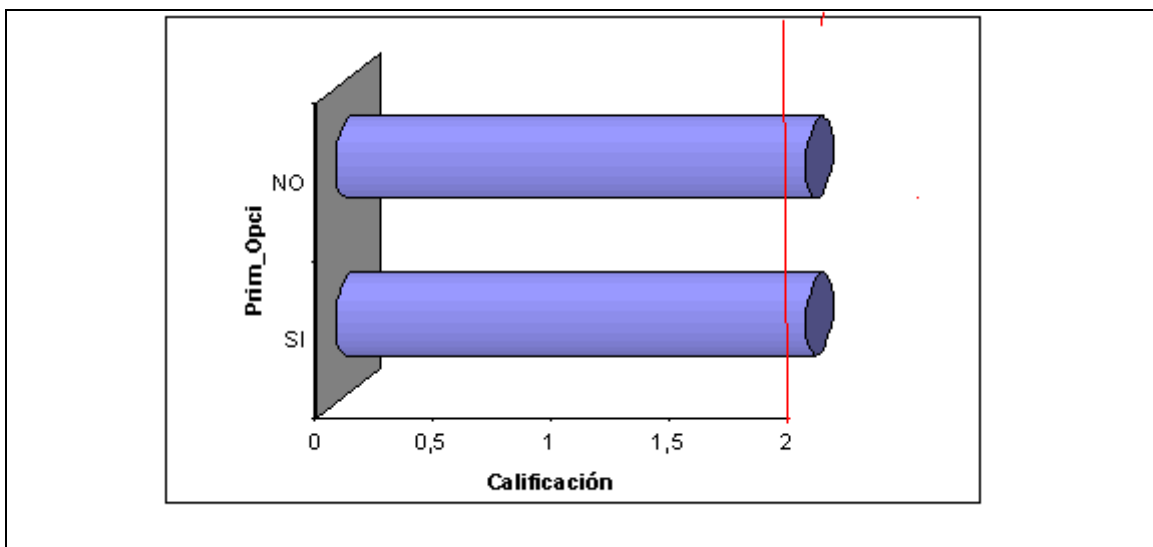
En este subapartado vamos a proceder al análisis de la variable independiente “la especialidad que cursan actualmente es la primera Opción” con respecto al nivel global obtenido en la prueba de autoevaluación del PEL.

PRIMERA						
OPCIÓN	A1	A2	B1	B2	Media	Moda
SI	4	18	10	8	A2 (2,55)	A2 (2)
NO	2	4	0	0	A1 (1,66)	A2 (2)

Tabla 74. Nivel global del PEL según la variable independiente primera opción



Gráfica 44. Distribución calificación media del PEL por la variable independiente primera opción y comparada con la media global del PEL (línea roja).



Gráfica 45. Distribución Calificación global del PEL por variable independiente primera opción más frecuente y comparada con la media global del PEL (línea roja).

En cuanto a aquellos participantes que se encuentran estudiando la especialidad que han elegido en *Primera Opción*, la media es superior, obteniendo un nivel A2 y una calificación media de 2,55. Por otro lado, aquellos estudiantes cuya especialidad elegida no es su primera opción se autoevalúan con un nivel A1 y una calificación media de 1,66.

Estas diferencias desaparecen en relación con la frecuencia. Los resultados son casi parejos. Ambos grupos obtienen un nivel A2 y una calificación de 2.

5.3.1.20.5 Variable independiente estudiantes que han estudiado Otras Especialidades comparada con los resultados globales PEL

En este subapartado vamos a proceder al análisis de la variable independiente “Estudiantes que han estudiado Otras Especialidades” con respecto al nivel global obtenido en la prueba de autoevaluación del PEL.

Este análisis no tiene sentido ya que el 92% de los encuestados (42) no han cursado otra especialidad; tan sólo existen cuatro casos: uno ha estudiado la especialidad de Audición y Lenguaje con una nota global en el PEL de A2 y otros tres encuestados han cursado la especialidad de Educación Especial; dos de ellos obtienen una nota global en el PEL de A1 y el otro se autoevalúa con un nivel A2.

OTRA ESPECIALIDAD	A1	A2	B1	B2
Ninguna	4	20	10	8
Audición	1	1	0	0
Especial	1	1	0	0

Tabla 75. Nivel global del PEL según otras especialidades.

5.3.1.20.6 Variable independiente Años de Estudio de la lengua inglesa comparada con los resultados globales PEL

En este subapartado vamos a proceder al análisis de la variable independiente *Años de Estudio* de la lengua inglesa con respecto al nivel global obtenido en la prueba de autoevaluación del PEL.

AÑOS DE ESTUDIO	NIVEL DE CALIFICACIÓN			
	A1	A2	B1	B2
6	0	1	0	0
7	5	10	6	1
8	0	2	0	0
9	0	1	1	0
10	1	7	3	0
11	0	1	0	0
12	0	0	0	2
13	0	0	0	1
14	0	0	0	1
15	0	1	0	1
30	0	0	0	2

Tabla 76. Distribución calificación media del PEL por años de estudio.

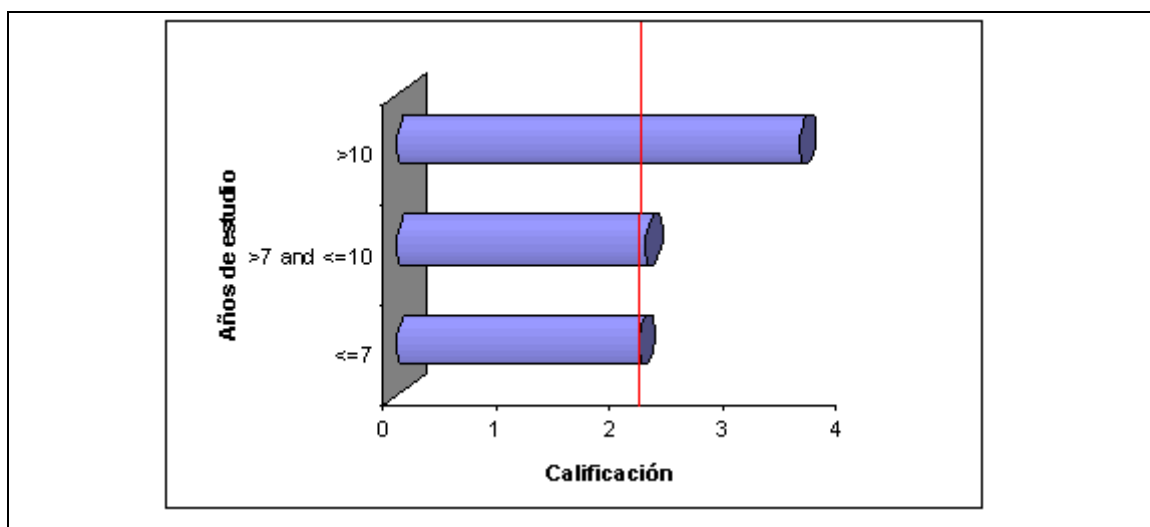
Debido a la distribución de años de estudio de la lengua inglesa que presentan los encuestados es muy dispersa, vamos a realizar intervalos para

apreciar mejor las diferencias. Para ello hemos establecido los siguientes intervalos:

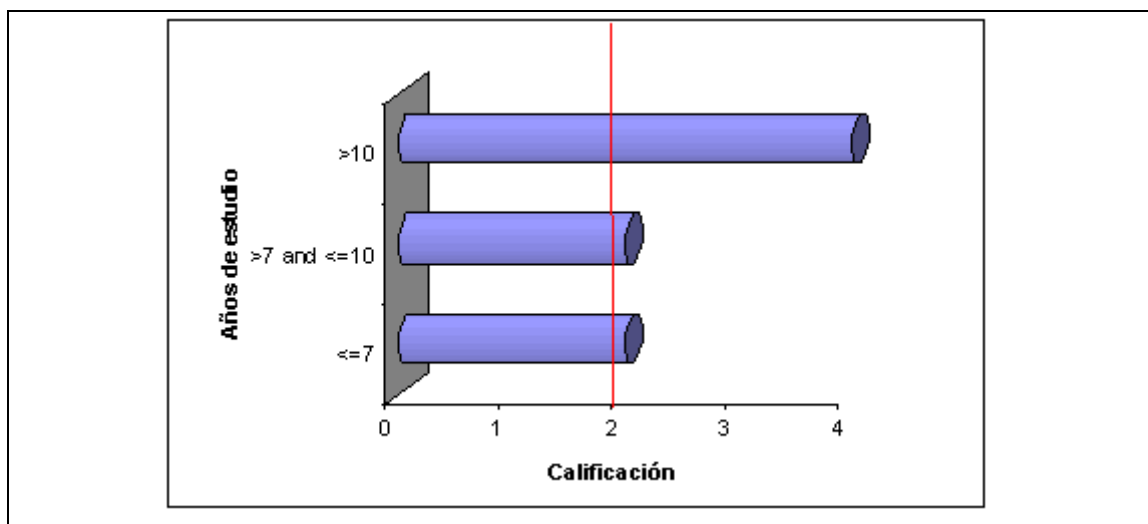
- ≤ 7 años
- >7 a ≤ 10 años
- >10 años

AÑOS DE ESTUDIO						
ESTUDIO	A1	A2	B1	B2	Media	Moda
≤ 7	5	10	6	1	A2 (2,13)	A2 (2)
>7 y ≤ 10	1	10	4	1	A2 (2,20)	A2 (2)
>10	0	2	0	7	B1 (3,55)	B2 (4)

Tabla 77. Distribución Calificación media del PEL por años de estudio por intervalos.



Gráfica 46. Distribución calificación media del PEL por años de estudio por intervalos y comparada con la media global del PEL (línea roja).



Gráfica 47. Distribución calificación más frecuente del PEL por años de estudio por intervalos y comparada con la media global del PEL (línea roja).

Los estudiantes que se encuentran en los dos primeros intervalos, ≤ 7 y $> 7 \leq 10$, se autoevalúan de forma muy similar, obtienen un nivel medio de A2 y una calificación de 2,13 y 2,20, respectivamente. En cambio, los estudiantes que se encuentran en el intervalo > 10 se autoevalúan con un nivel más alto, un B1, y también con una calificación más alta, 3,55.

En cuanto a la distribución, los resultados son casi idénticos. Así pues, la moda de los estudiantes con más de 10 años – todos son especialistas excepto uno – se autoevalúan con un nivel B2 y una calificación de 4, es decir, casi el doble con respecto a aquellos que se encuentran en los intervalos ≤ 7 y $> 7 \leq 10$, nivel A2 y una calificación de 2.

A continuación vamos a analizar la distribución de esta variable comparada con la nota global del PEL distinguiendo entre especialistas y no especialistas.

		NIVEL_GLOB_PEL				Total
		A1	A2	B1	B2	
AÑOS_ESTU	6,00	0	1	0	0	1
	7,00	5	9	4	0	18
	8,00	0	2	0	0	2
	9,00	0	1	1	0	2
	10,00	1	5	3	0	9
	11,00	0	1	0	0	1
	15,00	0	1	0	1	2
Total		6	20	8	1	35

Tabla 78. Tabla de contingencia años de estudio no especialistas nota global. PEL

Podemos observar en esta tabla como los no especialistas se localizan principalmente en el intervalo ≥ 7 y ≤ 10 , 31 de un total de 35 y se autoevalúan 17 con un nivel de A2 y 8 con un nivel B1, en la tónica con el nivel A 2 del conjunto de la muestra.

		NIVEL_GLOB_PEL			Total
		A2	B1	B2	
AÑOS_ESTU	7,00	0	2	1	3
	10,00	2	0	0	2
	12,00	0	0	2	2
	13,00	0	0	1	1
	14,00	0	0	1	1
	30,00	0	0	2	2
Total		2	2	7	11

Tabla 79. Tabla de contingencia años de estudio especialistas nota global. PEL

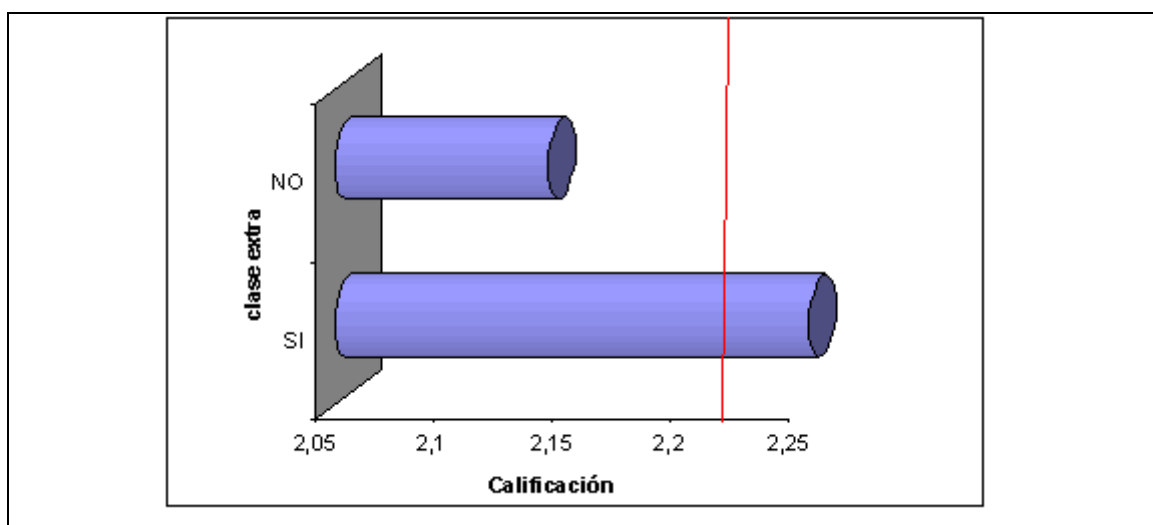
En contraste con lo anterior, encontramos a los especialistas, seis de once, que se localizan en el intervalo > 10 y se autoevalúan todos ellos con un nivel B2

5.3.1.20.7 Variable independiente Asistencia a Clases en Horario Extraescolar de la lengua inglesa en el pasado comparada con resultados globales PEL

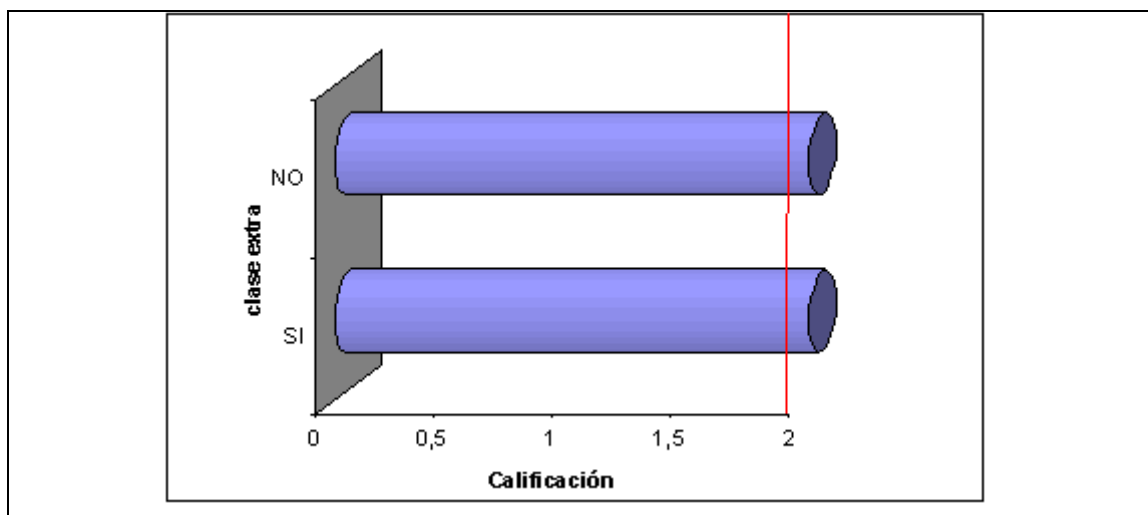
En este subapartado vamos a proceder al análisis de la variable independiente *Asistencia a Clases en Horario Extraescolar* de la lengua inglesa en el pasado con respecto al nivel global obtenido en la prueba de autoevaluación del PEL.

ASISTENCIA						
A CLASE						
EXTRA	A1	A2	B1	B2	Media	Moda
SI	3	16	5	8	A2 (2,56)	A2 (2)
NO	3	6	5	0	A2(2,14)	A2 (2)

Tabla 80. Distribución calificación media del PEL por la variable independiente asistencia a asistencia a clases en horario extraescolar.



Gráfica 48. Distribución Calificación media del PEL por la variable independiente asistencia a clases en horario extraescolar y comparada con la media global del PEL (línea roja).



Gráfica 49. Distribución calificación más frecuente del PEL por la variable independiente asistencia a clases en horario extraescolar y comparada con la media global del PEL (línea roja).

En el caso de los estudiantes que han asistido a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado se produce un aumento de medio punto en la calificación media, 2, 56, con respecto a aquellos que no lo han hecho, 2,14. Sin embargo, ambos obtienen el mismo nivel, A2.

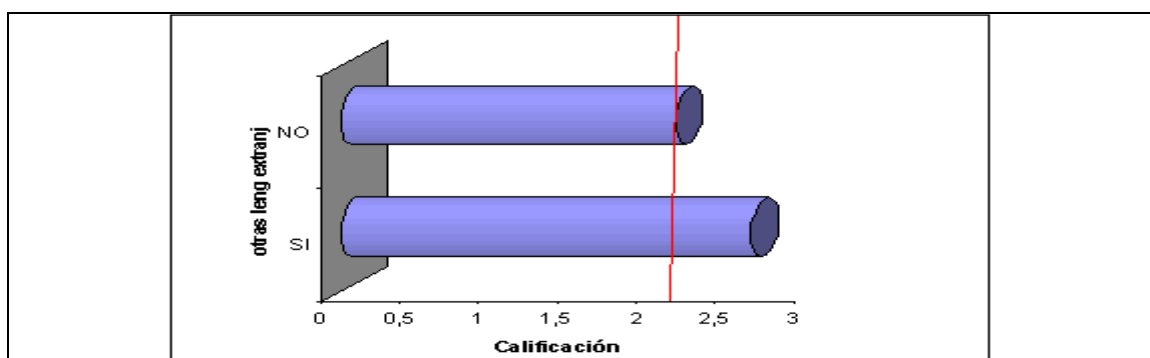
Al ser la diferencia tan pequeña, esta diferencia no se mantiene en la distribución de la frecuencia de las calificaciones, donde se obtienen los mismos resultados, un nivel A2 y una calificación de 2.

5.3.1.20.8 Variable independiente Estudio de Otras Lenguas Extranjeras distintas del inglés comparado con los resultados globales PEL

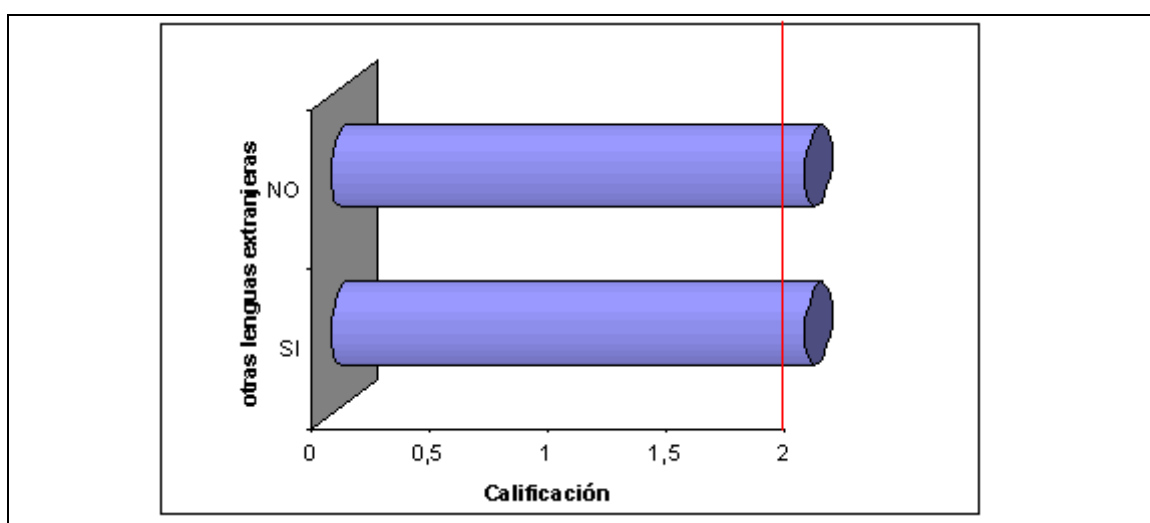
En este subapartado vamos a proceder al análisis de la variable independiente *Estudio de Otras Lenguas Extranjeras* distintas de la lengua inglesa con respecto al nivel global obtenido en la prueba de autoevaluación del PEL.

ESTUDIO OTRAS LENGUAS					Media	Moda
	A1	A2	B1	B2		
SI	1	16	7	6	A2 (2,60)	A2 (2)
NO	5	6	3	2	A2(2,12)	A2 (2)

Tabla 81. Distribución calificación media del PEL por la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras.



Gráfica 50. Distribución Calificación más frecuente del PEL por la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras.



Gráfica 51. Distribución Calificación más frecuente del PEL por la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras y comparada con la media global del PEL (línea roja).

Al igual que el apartado anterior, en lo referente a la calificación media, ésta es más alta en aquellos participantes que han estudiado otra lengua extranjera, también con una diferencia de medio punto. El nivel obtenido es en ambos grupos de un A2.

De igual manera, en la frecuencia se vuelve a producir otro empate, tanto en el nivel, A2, como en la calificación, 2.

5.3.1.20.9 Conclusiones a la comparación de los resultados del PEL con algunas variables independientes

Una vez vistos los resultados podemos apreciar que en lo referente a la variable independiente *Edad*, la calificación media presenta una gran dispersión en los resultados. Sin embargo, en la distribución de la calificación más frecuente, podemos comprobar que los estudiantes más jóvenes, 18 y 19 respectivamente, y los más mayores, de 34 a 39, esto es, aquellos que estudian el primer curso de la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés, obtienen las calificaciones más altas de autoevaluación, nivel B2 y una calificación de 4. En el resto, los no especialistas, se encuentran en su gran mayoría en la franja que va de los 19 a los 22, obtienen un nivel A2 y la calificación más frecuente está en torno a 2, que a su vez se corresponde con la media global del PEL, nivel A 2 y una calificación de 2,4. De todo ello podemos concluir que la edad en sí misma no es la responsable de que los estudiantes se autoevalúen con un mayor o menor nivel de su competencia comunicativa. Lo que sí motiva este incremento es si son especialistas o no ya que los estudiantes que se autoevalúan con un mayor nivel se incluyen tanto los más jóvenes como de los más mayores. Además los dos más mayores, con 43 y 46 años respectivamente, se autoevalúan con un nivel A2.

Estas mismas diferencias se pueden observar más claramente la variable independiente *Especialidad de Magisterio que cursan actualmente*. Así, para los especialistas la media es un nivel B1 y una calificación de 3,45 y la moda es de 4 puntos. En los no especialistas, la media oscila entre nivel A 1 y una calificación de 1,88 de Educación Infantil y un nivel A 2 y una calificación

de 2,5 de Educación Física. La moda es de 2. De nuevo las diferencias las marca exclusivamente la especialidad que cursan los estudiantes.

De igual manera, en la variable independiente *Años de Estudio* de la lengua inglesa aquellos que han estudiado por un período superior a 10 años obtienen unos resultados por encima de los resultados globales del PEL, esto es, una calificación media de 3,55, un nivel B1, y un nivel B2 y una calificación de 4 respecto a la moda. Asimismo, la mayoría de ellos, seis de un total de nueve, estudian la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés. Una vez más el incremento se debe a si son especialistas o no.

Por el contrario, en el resto de las variables no se aprecian grandes diferencias ya que no se pueden diferenciar los estudiantes especialistas de los no especialistas. Así, en la variable *Sexo*, los hombres obtienen mejores resultados en la autoevaluación que las mujeres, con una calificación media de 2,76 y un nivel A2. En la distribución de las calificaciones obtienen un nivel B1 y una calificación de 3. Por su parte las mujeres se autoevalúan con una calificación media de 2,3 y un nivel A2. En la distribución de las calificaciones obtienen un nivel A2 y una calificación de 2. Como podemos apreciar la diferencia reside principalmente en la moda ya que los hombres se autoevalúan un nivel por encima de las mujeres. En la media, sin embargo, las diferencias son muy escasas, sólo 0,46 puntos.

En cuanto a las otras variables, los resultados de las medias y de la moda son muy parecidos a los obtenidos en las calificaciones globales del PEL, un nivel A2 y un poco más de 2 puntos de calificación media y un nivel A 2 y una calificación de 2 en cuanto a moda.

A modo de resumen podríamos observar que, en general, las variables independientes *Edad*, *Especialidad que cursan en la actualidad* y *Años de estudio de la lengua inglesa* presentan diferencias destacables con respecto a los resultados globales del PEL. Estas diferencias no están causadas por ninguna de ellas sino porque que permiten distinguir entre especialistas y no especialistas, que es lo que realmente origina dichas diferencias. En el resto de

las variables los resultados son muy similares a los resultados globales del PEL. Más adelante, en el apartado de interpretación de los resultados intentaremos encontrar la justificación de estas diferencias.

5.3.1.21 Resultados globales de la prueba del Firts Certificate in English de UCLES (FCE)

Antes de comenzar este apartado consideramos conveniente realizar ciertas aclaraciones. Así pues, para poder responder a la pregunta sobre el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes participantes en la muestra hemos de expresarlo mediante una cantidad. Dicha cantidad ha de hacer referencia a una escala para que podamos determinarla con exactitud. Como punto de referencia vamos a tomar la escala del MCERL que consta de seis niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. El motivo de seguir esta escala no es otro que, como hemos visto en el capítulo cuarto, se han establecido equivalencias entre las pruebas de *FCE Cambridge Examinations* de UCLES y la escala de niveles del MCERL. Asimismo, como el cuestionario de autoevaluación del PEL está basado en esta misma escala, esto permite establecer equivalencias entre la medición obtenida en una y otra prueba respectivamente. De esta forma, si un candidato supera la prueba del FCE le correspondería un nivel B2 según la escala del MCERL.

Una vez hechas estas aclaraciones, podemos pasar a analizar los resultados en la tabla siguiente, confeccionada con los resultados obtenidos en las pruebas del FCE:

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		37,7674
Mediana		34,9500
Moda		27,40
Desv. típ.		17,70350
Varianza		313,414
Mínimo		11,80
Máximo		84,40

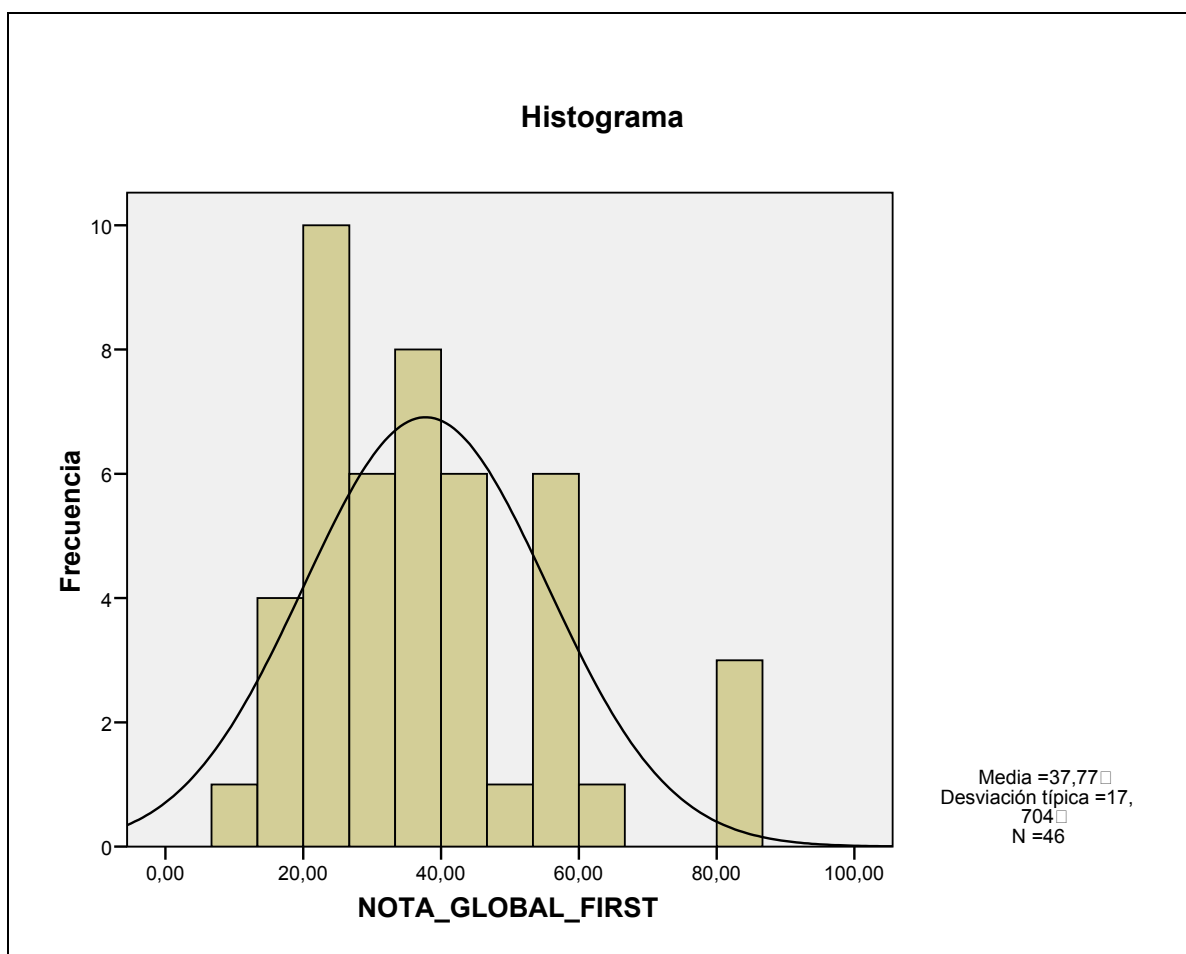
Tabla 82. Nota global del FCE del total de la muestra.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	11,80	1	2,2	2,2	2,2
	15,15	1	2,2	2,2	4,3
	16,30	1	2,2	2,2	6,5
	19,00	1	2,2	2,2	8,7
	19,45	1	2,2	2,2	10,9
	20,90	1	2,2	2,2	13,0
	21,15	1	2,2	2,2	15,2
	21,40	2	4,3	4,3	19,6
	22,50	1	2,2	2,2	21,7
	23,90	1	2,2	2,2	23,9
	24,60	1	2,2	2,2	26,1
	24,80	1	2,2	2,2	28,3
	25,90	1	2,2	2,2	30,4
	26,00	1	2,2	2,2	32,6
	27,40	3	6,5	6,5	39,1
	28,60	1	2,2	2,2	41,3
	30,45	1	2,2	2,2	43,5
	31,40	1	2,2	2,2	45,7
	33,50	1	2,2	2,2	47,8
	34,40	1	2,2	2,2	50,0
	35,50	1	2,2	2,2	52,2
	36,05	1	2,2	2,2	54,3
	36,50	1	2,2	2,2	56,5
	37,60	1	2,2	2,2	58,7
	38,70	1	2,2	2,2	60,9
	39,55	1	2,2	2,2	63,0
	41,00	1	2,2	2,2	65,2
	41,40	1	2,2	2,2	67,4
	42,60	1	2,2	2,2	69,6
	43,60	1	2,2	2,2	71,7
	43,65	1	2,2	2,2	73,9
	46,45	1	2,2	2,2	76,1
	52,40	1	2,2	2,2	78,3
	54,90	1	2,2	2,2	80,4
	55,00	1	2,2	2,2	82,6
	55,95	1	2,2	2,2	84,8
	56,35	1	2,2	2,2	87,0
	56,50	1	2,2	2,2	89,1
	57,00	1	2,2	2,2	91,3
	65,00	1	2,2	2,2	93,5
	80,40	1	2,2	2,2	95,7
	82,00	1	2,2	2,2	97,8
	84,40	1	2,2	2,2	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 83. Frecuencia de la nota global del CE del total de la muestra.

La media global del FCE es 37.76. En este caso, y a diferencia del análisis descriptivo del PEL, no tiene sentido estudiar el valor más frecuente puesto que al tratarse de valores continuos no se produce la misma puntuación, esto es, no hay una única moda.

Podemos observar asimismo que dos cuartas partes de los participantes, un 52,1 %, se encuentran en una puntuación comprendida entre 20,9 y 39,55. Hay otro cuarto, un 28,3 %, que obtiene una puntuación de entre 41 y 57. El cuarto restante resto se encuentra repartido entre la banda baja, un 10,9 % con puntuaciones que oscilan entre 11,8 y 19,45, y la banda alta donde se encuentran los aprobados, un 8.7 %, que obtienen puntuaciones comprendidas entre 65 y 84,4.



Gráfica 52. Histograma de la nota global del FCE del total de la muestra.

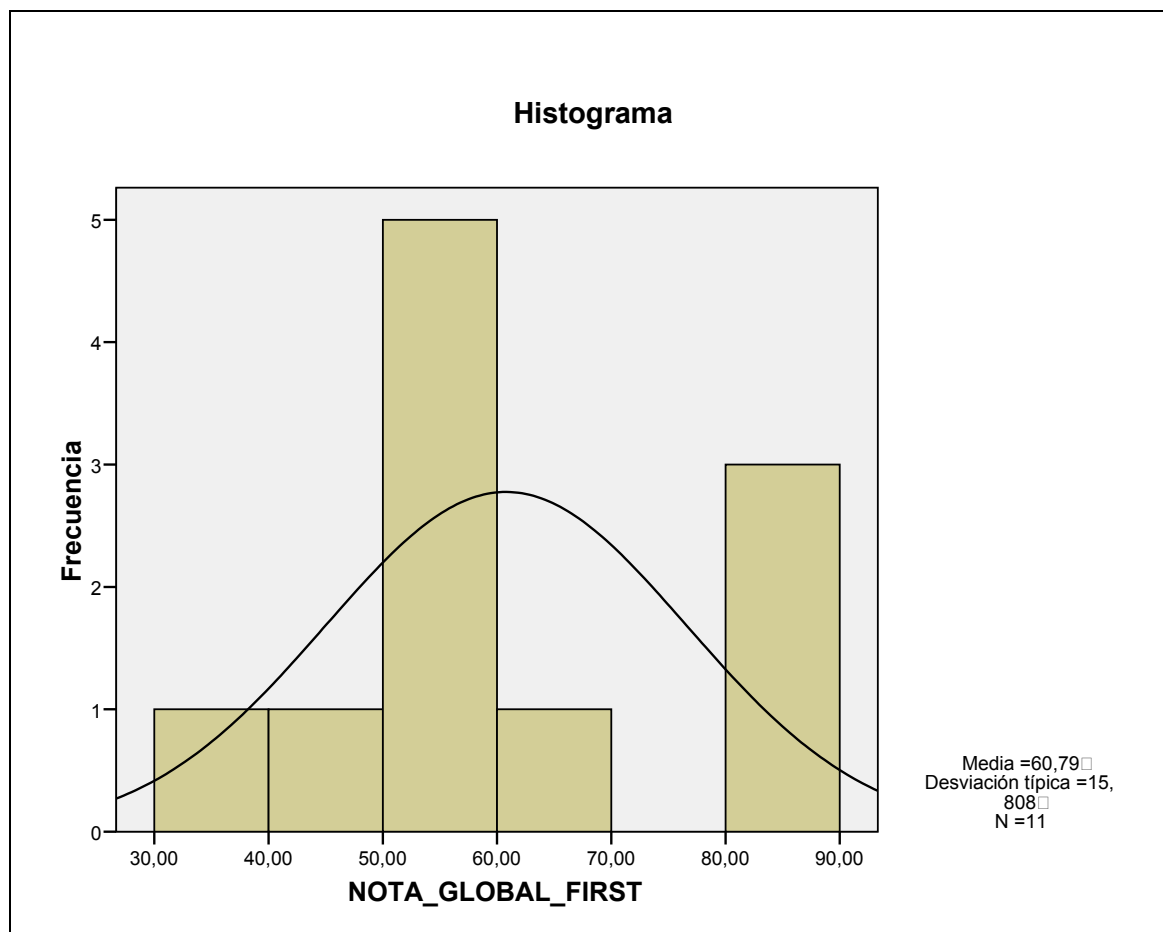
Como hemos hecho en el estudio de la autoevaluación, aquí también vamos a observar los resultados de la nota global distinguiendo los especialistas de los no especialistas:

N	Válidos	11
	Perdidos	0
Media		60,7864
Mediana		56,5000
Moda		36,05(a)
Desv. típ.		15,80764
Varianza		249,882
Mínimo		36,05
Máximo		84,40

Tabla 84. Nota global del FCE de los especialistas.
(a.-Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 36,05	1	9,1	9,1	9,1
42,60	1	9,1	9,1	18,2
52,40	1	9,1	9,1	27,3
55,95	1	9,1	9,1	36,4
56,35	1	9,1	9,1	45,5
56,50	1	9,1	9,1	54,5
57,00	1	9,1	9,1	63,6
65,00	1	9,1	9,1	72,7
80,40	1	9,1	9,1	81,8
82,00	1	9,1	9,1	90,9
84,40	1	9,1	9,1	100,0
Total	11	100,0	100,0	

Tabla 85. Frecuencia de la nota global del FCE de los especialistas.



Gráfica 53. Histograma de la nota global del FCE de los especialistas.

Podemos apreciar que la nota media de los especialistas es muy alta, 60,79, en comparación con la media global del FCE del total de la muestra, 37,76, existiendo una diferencia de 23,03 puntos, un 62,11%. Señalar además que en la distribución, aunque es dispersa, el 81,8% de los estudiantes de este grupo, es decir, 9 de un total de 11 obtienen una nota media superior a 52 puntos, o lo que es lo mismo, podríamos decir que superan la prueba del FCE. Así pues, de los especialistas el 18,2% no llega a 50 puntos, el 54,5% se concentra en una banda que va desde los 52 hasta los 65 puntos y otro grupo, el 27,3%, que obtiene calificaciones superiores a 80 puntos.

Todo esto muestra de forma nítida que casi todos los especialistas poseen un nivel de dominio de la competencia comunicativa mucho mayor que el resto de la muestra.

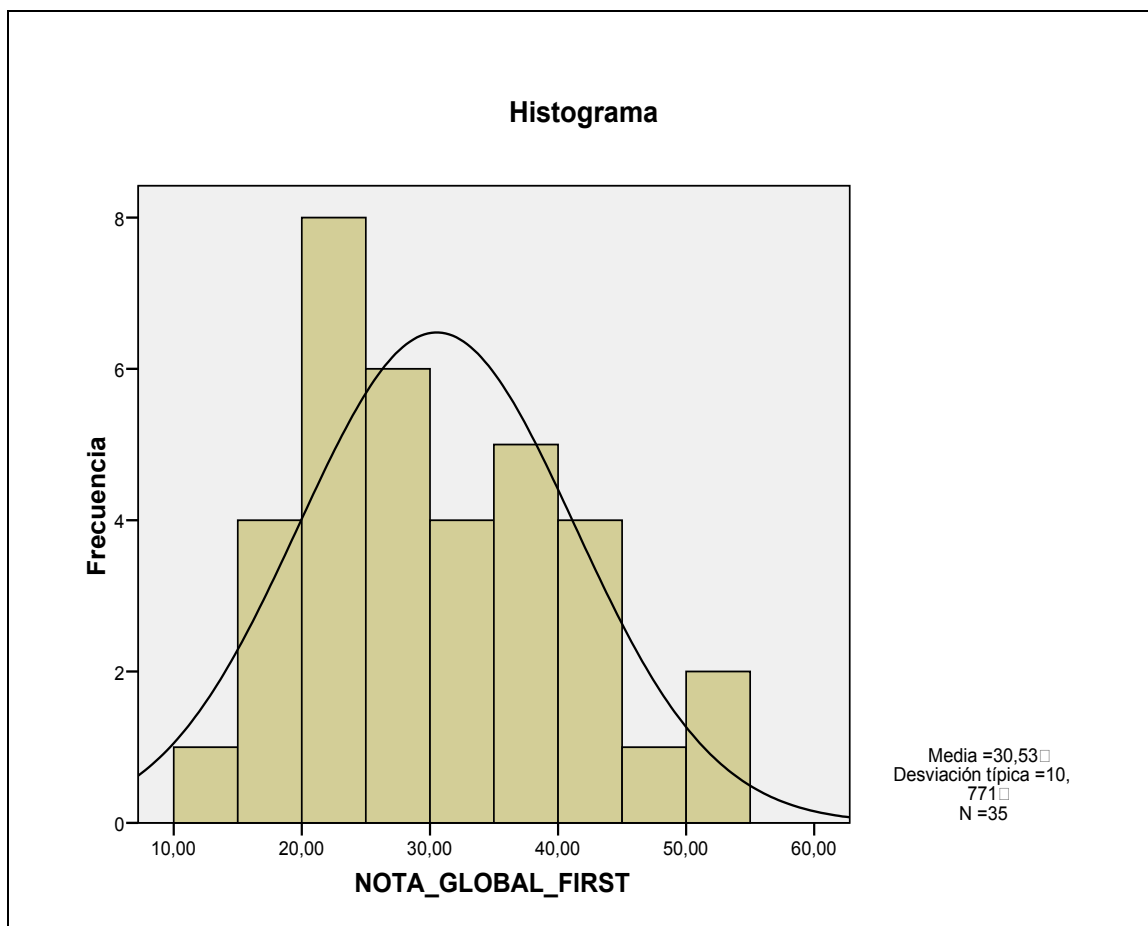
A renglón seguido vamos a analizar los resultados obtenidos por los no especialistas y compararlos con los del total de la muestra y con los resultados de los especialistas.

N	Válidos	35
	Perdidos	0
Media		30,5329
Mediana		27,4000
Moda		27,40
Desv. típ.		10,77082
Varianza		116,011
Mínimo		11,80
Máximo		55,00

Tabla 86. Nota global del FCE de los no especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	11,80	1	2,9	2,9	2,9
	15,15	1	2,9	2,9	5,7
	16,30	1	2,9	2,9	8,6
	19,00	1	2,9	2,9	11,4
	19,45	1	2,9	2,9	14,3
	20,90	1	2,9	2,9	17,1
	21,15	1	2,9	2,9	20,0
	21,40	2	5,7	5,7	25,7
	22,50	1	2,9	2,9	28,6
	23,90	1	2,9	2,9	31,4
	24,60	1	2,9	2,9	34,3
	24,80	1	2,9	2,9	37,1
	25,90	1	2,9	2,9	40,0
	26,00	1	2,9	2,9	42,9
	27,40	3	8,6	8,6	51,4
	28,60	1	2,9	2,9	54,3
	30,45	1	2,9	2,9	57,1
	31,40	1	2,9	2,9	60,0
	33,50	1	2,9	2,9	62,9
	34,40	1	2,9	2,9	65,7
	35,50	1	2,9	2,9	68,6
	36,50	1	2,9	2,9	71,4
	37,60	1	2,9	2,9	74,3
	38,70	1	2,9	2,9	77,1
	39,55	1	2,9	2,9	80,0
	41,00	1	2,9	2,9	82,9
	41,40	1	2,9	2,9	85,7
	43,60	1	2,9	2,9	88,6
	43,65	1	2,9	2,9	91,4
	46,45	1	2,9	2,9	94,3
	54,90	1	2,9	2,9	97,1
	55,00	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Tabla 87. Frecuencia de la nota global del FCE de los no especialistas.



Gráfica 54. Histograma de la Nota global del FCE de los no especialistas.

La nota media de los no especialistas es de 30,53, cerca de los 37,76 del total de la muestra pero la mitad de la que obtienen los especialistas, 60,76. En cuanto a la distribución, ésta es dispersa. Existen muchos valores distintos pero concentrados entre los 19 y los 39,55 puntos, lo que representa el 71,4%. Hay una moda, 27,40, pero sólo corresponde a tres estudiantes. A diferencia de lo que ocurría en los especialistas únicamente 2 estudiantes de un total de 35, el 5,8% alcanza los 55 puntos, es decir, podríamos considerar que superan la prueba del FCE.

5.3.1.21.1 *Análisis de las calificaciones de la prueba de FCE según las distintas actividades lingüísticas*

Seguidamente, vamos a examinar las calificaciones obtenidas por los estudiantes participantes en las pruebas del FCE atendiendo a las distintas actividades lingüísticas en las cuales han sido evaluados: Expresión Oral (*Speaking*), Comprensión Oral (*Listening*), Comprensión Escrita (*Reading*), Expresión Escrita (*Writing*) y Uso de las Estructuras Gramaticales y Vocabulario o *Use of English*.

De igual forma vamos a considerar que si para superar la prueba de FCE hay que obtener un 60% de la puntuación total, el caso de estas actividades es de 12 puntos sobre 20; así entendemos que un estudiante la supera cuando alcanza una puntuación igual o mayor de 12 puntos. Esto nos va facilitar el análisis, comparación e interpretación de los datos.

5.3.1.21.1.1 Expresión Oral (*Speaking*)

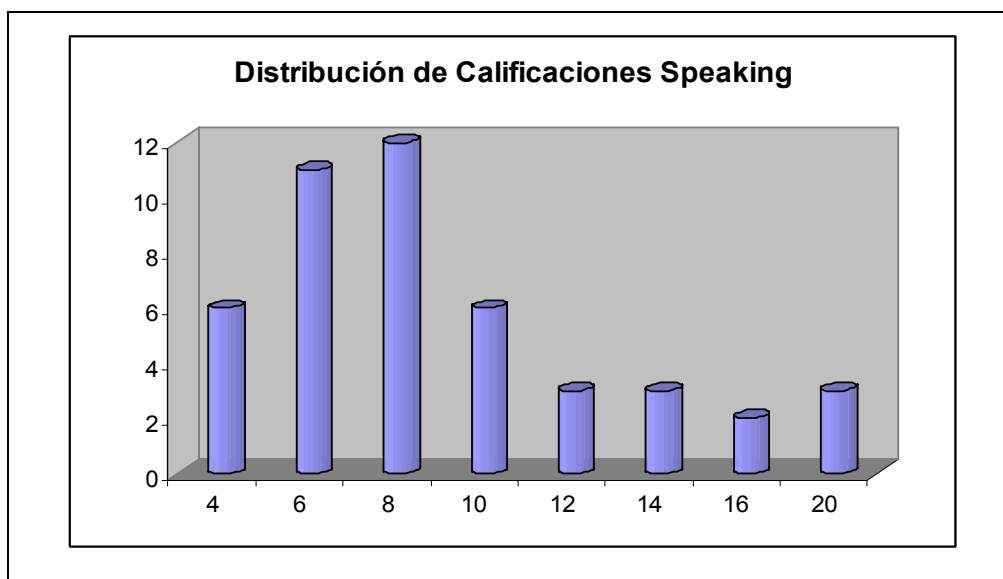
En la modalidad de *Expresión oral o Speaking*, la calificación media es 9.04, quedando la distribución de las calificaciones obtenidas en esta modalidad como sigue.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
	Media	9,0435
	Mediana	8,0000
	Moda	8,00
	Desv. típ.	4,29447
	Varianza	18,443
	Mínimo	4,00
	Máximo	20,00

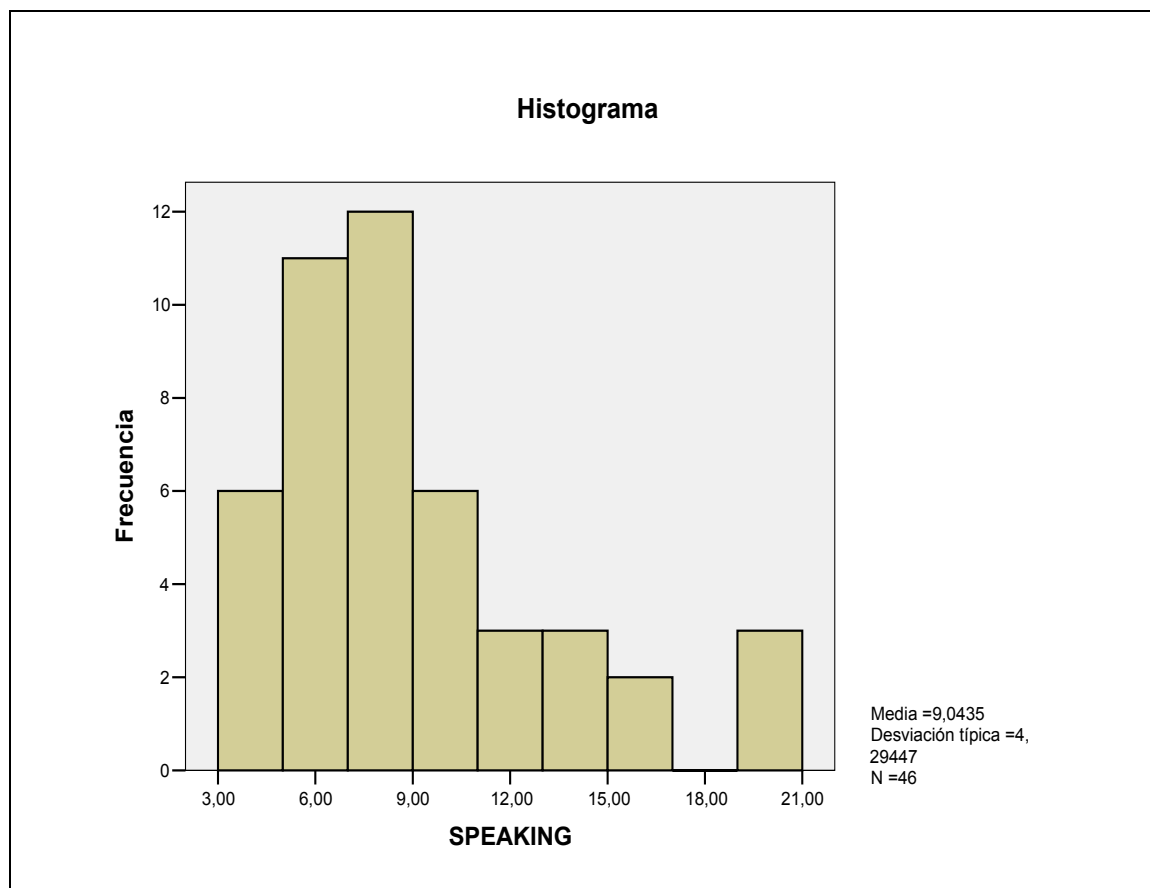
Tabla 88. Expresión Oral o *Speaking*.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4,00	6	13,0	13,0	13,0
	6,00	11	23,9	23,9	37,0
	8,00	12	26,1	26,1	63,0
	10,00	6	13,0	13,0	76,1
	12,00	3	6,5	6,5	82,6
	14,00	3	6,5	6,5	89,1
	16,00	2	4,3	4,3	93,5
	20,00	3	6,5	6,5	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 89. Frecuencia de Expresión Oral o *Speaking*.



Gráfica 55. Gráfica de la Expresión Oral o *Speaking*.



Gráfica 56. Histograma Expresión Oral o *Speaking*.

Dentro de los porcentajes alcanzados hay que destacar que tres cuartas partes obtienen calificaciones entre 4 y diez puntos sobre un total de sobre 20. De éstos, dos cuartas partes, el 50 %, obtiene una calificación de 6 y 8 puntos respectivamente. Otro cuarto, el 26 %, el 13 % que obtiene 4, y otro 13 % que obtiene 10 puntos. Es decir, tres de cada cuatro estudiantes consigue la mitad o menos de los puntos y sólo un 24 % de ellos superarían esa cifra. Los porcentajes obtenidos por estos estudiantes presentan una distribución bastante regular: 6,5 %, 6,5 %, 4,3 y 6,5 %, respectivamente.

Podemos apreciar que tres cuartas partes de la muestra no superan los 12 puntos y que, además, la mitad de ellos obtiene una puntuación igual a menor de 6.

5.3.1.21.1.2 Comprensión Oral (Listening)

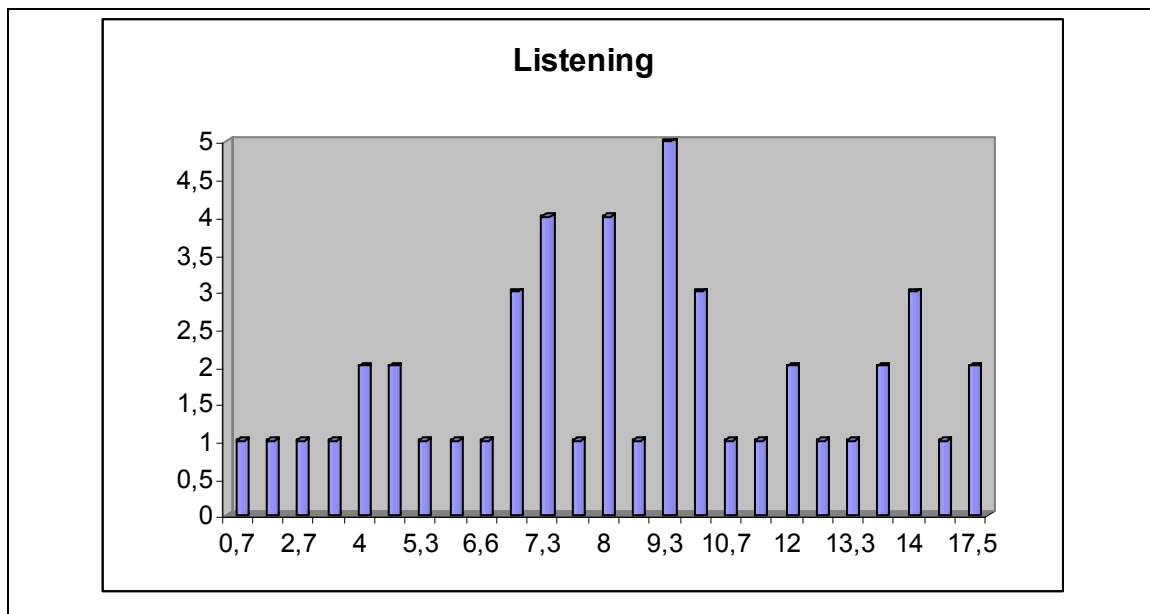
En la modalidad de comprensión oral o *Listening*, la calificación media es 8.92, quedando la distribución de las calificaciones obtenidas en esta modalidad como tal y como se muestra en el gráfico de abajo. Como hemos observado anteriormente, la moda no tiene sentido ya que la variedad en las calificaciones implica que no haya un valor más frecuente. En este caso la máxima calificación obtenida ha sido de 17.5

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		8,9239
Mediana		8,3500
Moda		9,30
Desv. típ.		3,94992
Varianza		15,602
Mínimo		,70
Máximo		17,50

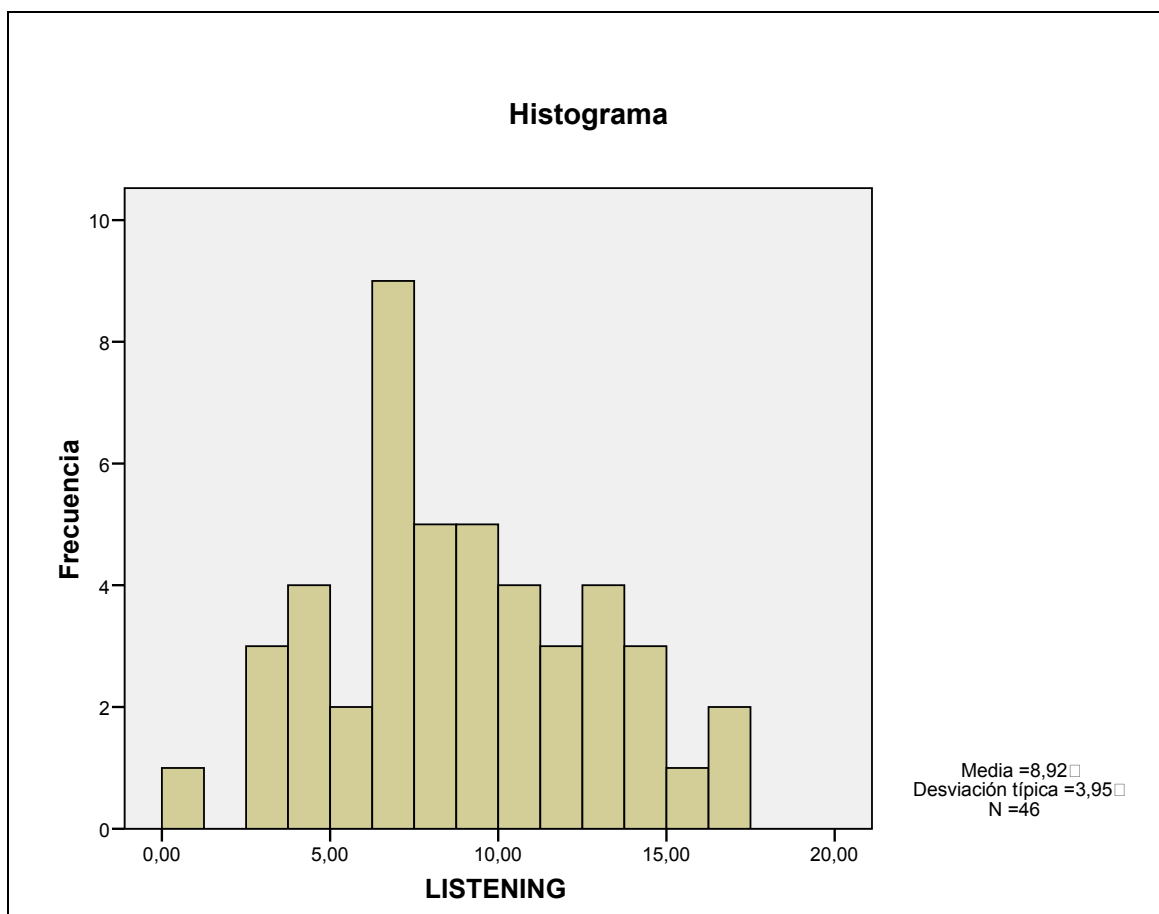
Tabla 90. Comprensión Oral o *Speaking*.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,70	1	2,2	2,2	2,2
	2,60	1	2,2	2,2	4,3
	2,70	1	2,2	2,2	6,5
	3,30	1	2,2	2,2	8,7
	4,00	2	4,3	4,3	13,0
	4,70	2	4,3	4,3	17,4
	5,30	1	2,2	2,2	19,6
	6,00	1	2,2	2,2	21,7
	6,60	1	2,2	2,2	23,9
	6,70	3	6,5	6,5	30,4
	7,30	4	8,7	8,7	39,1
	7,40	1	2,2	2,2	41,3
	8,00	4	8,7	8,7	50,0
	8,70	1	2,2	2,2	52,2
	9,30	5	10,9	10,9	63,0
	10,00	3	6,5	6,5	69,6
	10,70	1	2,2	2,2	71,7
	11,30	1	2,2	2,2	73,9
	12,00	2	4,3	4,3	78,3
	12,70	1	2,2	2,2	80,4
	13,30	1	2,2	2,2	82,6
	13,50	2	4,3	4,3	87,0
	14,00	3	6,5	6,5	93,5
	16,00	1	2,2	2,2	95,7
	17,50	2	4,3	4,3	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 91. Frecuencias de Comprensión Oral o *Speaking*



Gráfica 57. Comprensión Oral o *Speaking*.



Gráfica 58. Histograma de la Comprensión Oral o *Speaking*

De manera parecida lo que ocurría en el caso anterior, casi tres cuartas partes de los participantes, exactamente el 69,6 %, obtienen un calificación igual o inferior a 10 puntos. Por contra, la distribución de estas puntuaciones es más desigual. Algo parecido a lo que sucede en lo referente a la distribución ocurre en el caso de aquellos estudiantes que obtienen calificaciones superiores a 10, esto es, los porcentajes de la distribución de las calificaciones son todos muy bajos.

Igual que en el caso anterior, tres cuartas partes obtienen una calificación menor de 12, y de éstas sólo un cuarto obtiene puntuaciones iguales a menores de 6.

5.3.1.21.1.3 Comprensión Escrita (Reading)

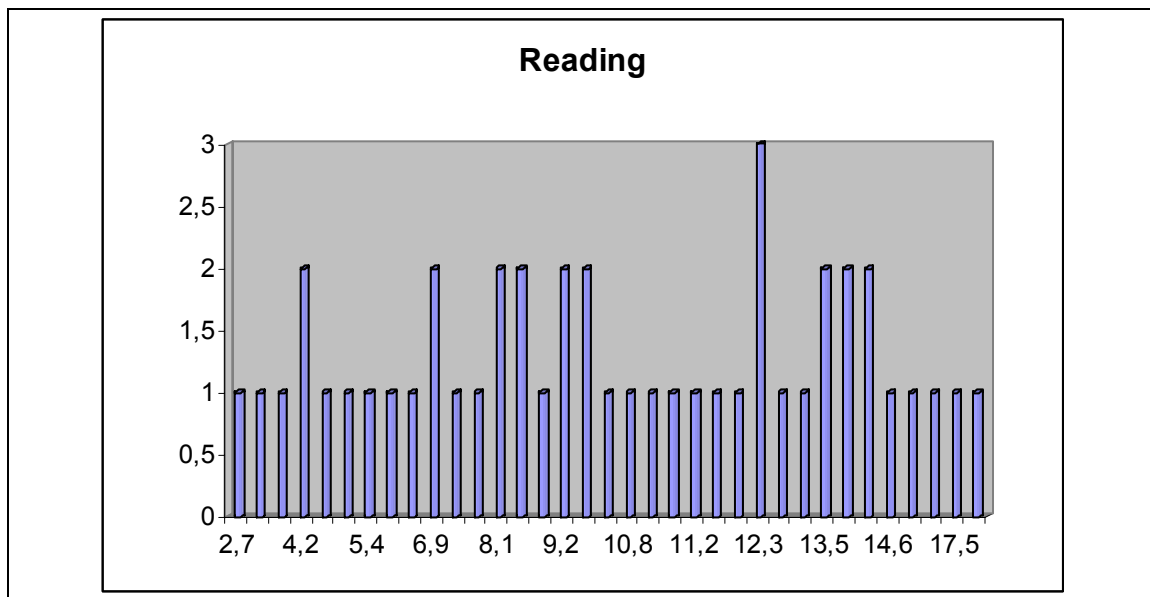
En la modalidad de *Comprensión Escrita o Reading*, la calificación media es 9.94, quedando la distribución de las calificaciones obtenidas en esta modalidad tal y como se muestra en el gráfico de abajo. Igualmente observamos lo comentado anteriormente, la moda no tiene sentido ya que la variedad en las calificaciones implica que no exista un valor más frecuente.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		9,9489
Mediana		9,8000
Moda		12,30
Desv. típ.		3,97091
Varianza		15,768
Mínimo		2,70
Máximo		17,70

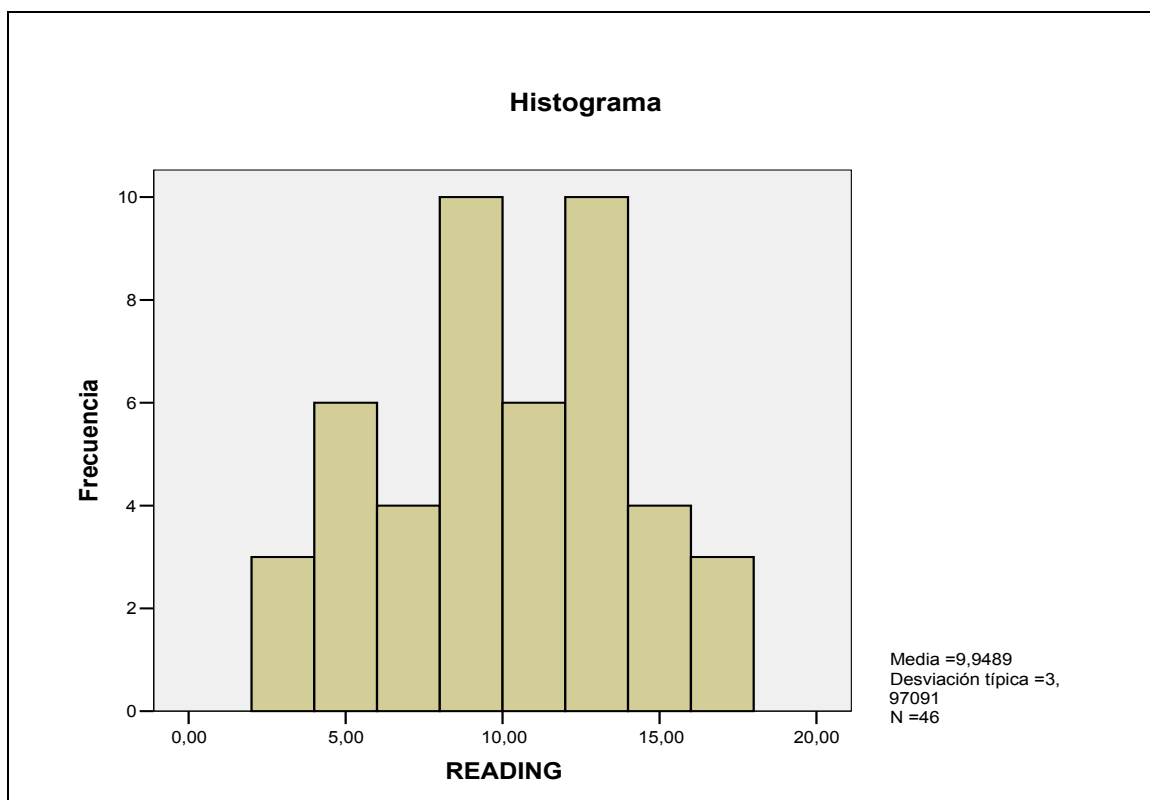
Tabla 92. Comprensión Escrita o *Reading*.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,70	1	2,2	2,2	2,2
	3,10	1	2,2	2,2	4,3
	3,80	1	2,2	2,2	6,5
	4,20	2	4,3	4,3	10,9
	4,30	1	2,2	2,2	13,0
	4,60	1	2,2	2,2	15,2
	5,40	1	2,2	2,2	17,4
	5,75	1	2,2	2,2	19,6
	6,20	1	2,2	2,2	21,7
	6,90	2	4,3	4,3	26,1
	7,30	1	2,2	2,2	28,3
	8,00	1	2,2	2,2	30,4
	8,10	2	4,3	4,3	34,8
	8,50	2	4,3	4,3	39,1
	9,00	1	2,2	2,2	41,3
	9,20	2	4,3	4,3	45,7
	9,60	2	4,3	4,3	50,0
	10,00	1	2,2	2,2	52,2
	10,75	1	2,2	2,2	54,3
	10,80	1	2,2	2,2	56,5
	11,10	1	2,2	2,2	58,7
	11,15	1	2,2	2,2	60,9
	11,20	1	2,2	2,2	63,0
	12,00	1	2,2	2,2	65,2
	12,30	3	6,5	6,5	71,7
	12,50	1	2,2	2,2	73,9
	12,90	1	2,2	2,2	76,1
	13,50	2	4,3	4,3	80,4
	13,80	2	4,3	4,3	84,8
	14,20	2	4,3	4,3	89,1
	14,60	1	2,2	2,2	91,3
	15,50	1	2,2	2,2	93,5
	16,90	1	2,2	2,2	95,7
	17,50	1	2,2	2,2	97,8
	17,70	1	2,2	2,2	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 93. Frecuencias Comprensión Escrita o *Reading*.



Gráfica 59. Comprensión Escrita o *Reading*.



Gráfica 60. Histograma Comprensión Escrita o *Reading*.

En este caso, las puntuaciones iguales o superiores a 10 se igualan en cuanto a la distribución, ya que el 52,2 % de los participantes obtiene una calificación menor o igual a 10 y el 47,8 % obtiene una calificación superior. Igual que en el caso de la comprensión oral, existe una gran variedad en la distribución de las calificaciones.

En esta actividad lingüística lo más reseñable es la gran dispersión. Además, añadir que dos tercios obtienen una puntuación menor a 12.

5.3.1.21.1.4 Expresión Escrita (Writing)

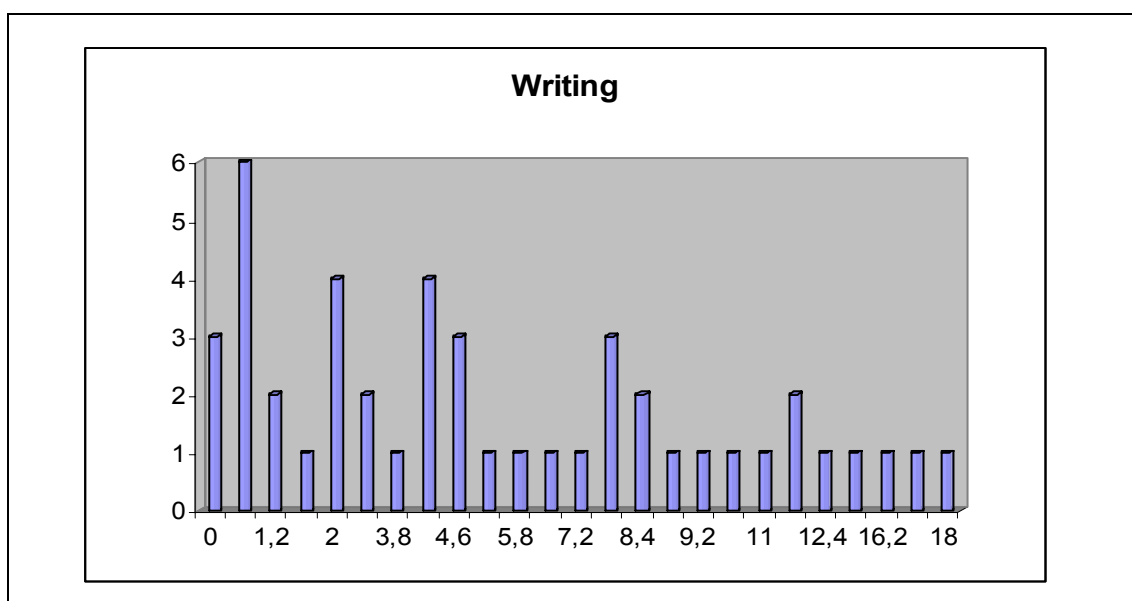
En la modalidad de *Expresión Escrita o Writing*, la calificación media es 5.64, quedando la distribución de las calificaciones obtenidas en esta modalidad tal y como se muestra en el gráfico de abajo. Observamos lo comentado anteriormente, la moda no tiene sentido ya que la variedad en las calificaciones implica que no haya un valor más frecuente.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		5,6478
Mediana		4,3000
Moda		,60
Desv. típ.		4,86058
Varianza		23,625
Mínimo		,00
Máximo		18,00

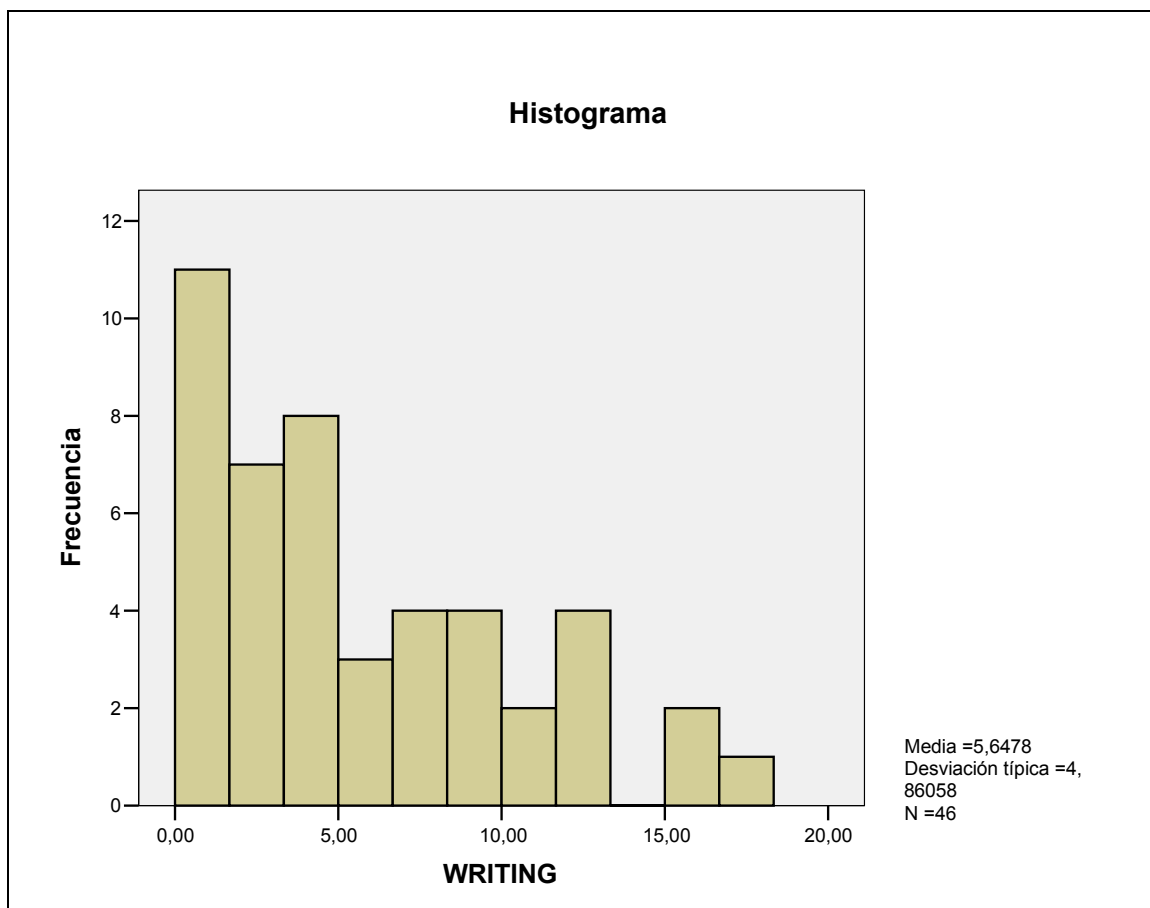
Tabla 94. Expresión Escrita o *Writing*.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	3	6,5	6,5	6,5
	,60	6	13,0	13,0	19,6
	1,20	2	4,3	4,3	23,9
	1,80	1	2,2	2,2	26,1
	2,00	4	8,7	8,7	34,8
	2,60	2	4,3	4,3	39,1
	3,80	1	2,2	2,2	41,3
	4,00	4	8,7	8,7	50,0
	4,60	3	6,5	6,5	56,5
	5,20	1	2,2	2,2	58,7
	5,80	1	2,2	2,2	60,9
	6,60	1	2,2	2,2	63,0
	7,20	1	2,2	2,2	65,2
	8,00	3	6,5	6,5	71,7
	8,40	2	4,3	4,3	76,1
	9,00	1	2,2	2,2	78,3
	9,20	1	2,2	2,2	80,4
	10,60	1	2,2	2,2	82,6
	11,00	1	2,2	2,2	84,8
	12,00	2	4,3	4,3	89,1
	12,40	1	2,2	2,2	91,3
	12,60	1	2,2	2,2	93,5
	16,20	1	2,2	2,2	95,7
	16,60	1	2,2	2,2	97,8
	18,00	1	2,2	2,2	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 95. Frecuencias de la Expresión Escrita o *Writing*.



Gráfica 61. Gráfica de la Expresión Escrita o *Writing*.

Gráfica 62. Histograma de la Expresión Escrita o *Writing*.

En la expresión escrita nos encontramos igualmente una gran variedad de calificaciones por lo que no existe un valor más frecuente. Sin embargo, las calificaciones son más bien bajas ya que el 80,4 de los participantes obtiene una nota inferior a 10. Asimismo, un 84,8% de los estudiantes obtiene una nota inferior a 12.

5.3.1.21.1.5 Uso de estructuras gramaticales y vocabulario (*Use of English*)

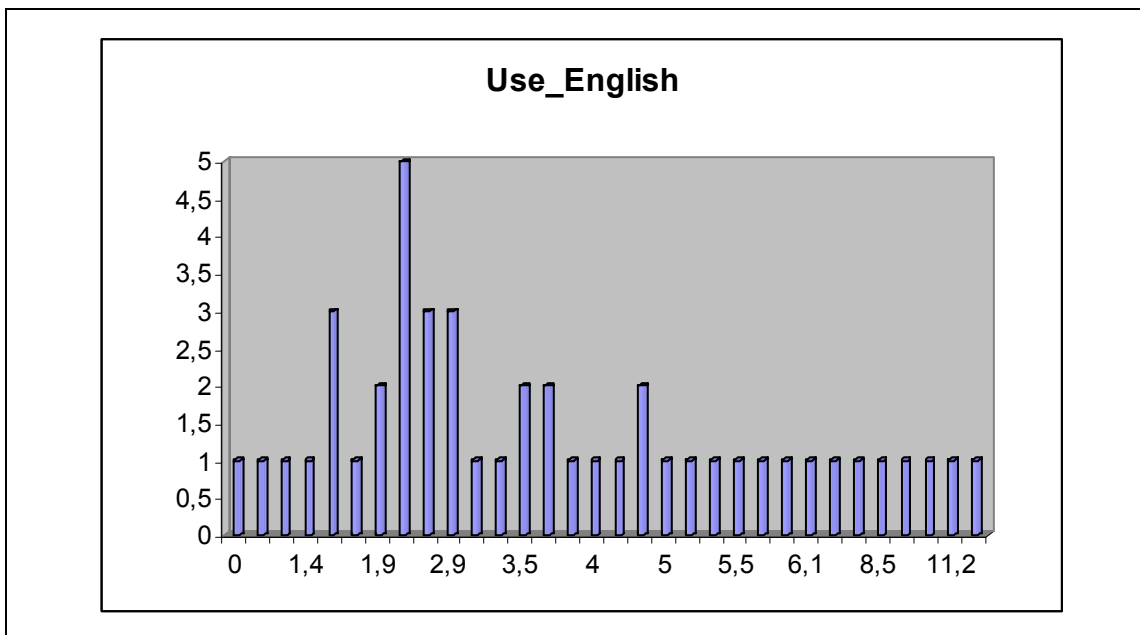
En la modalidad de Uso de las *Estructuras Gramaticales y Vocabulario o Use of English*, la calificación media es 4.20, quedando la distribución de las calificaciones obtenidas en esta modalidad tal y como se muestra en el gráfico siguiente. Observamos lo comentado anteriormente, la moda no tiene sentido ya que la variedad en las calificaciones implica que no haya un valor más frecuente.

N	Válidos	46
	Perdidos	0
Media		4,2054
Mediana		3,4750
Moda		2,40
Desv. típ.		2,97664
Varianza		8,860
Mínimo		,00
Máximo		14,70

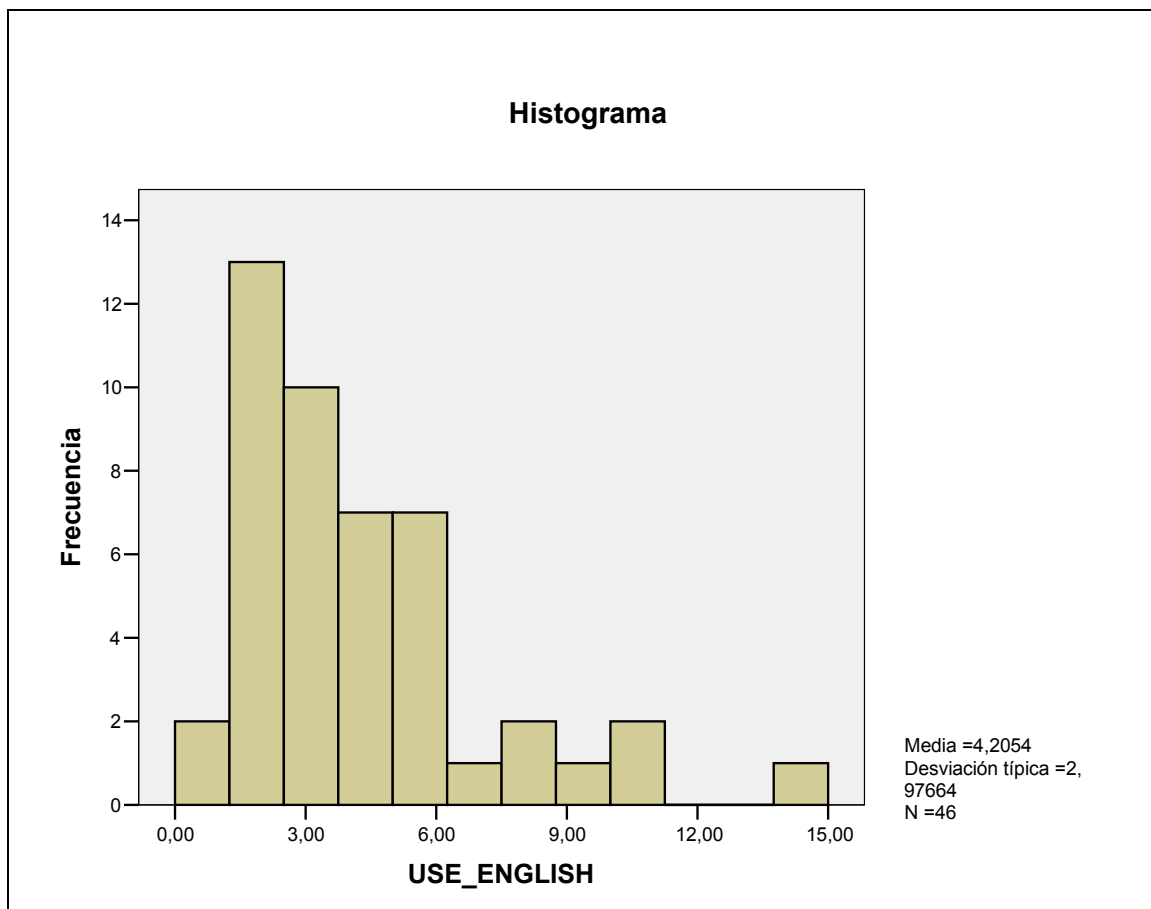
Tabla 96. Uso de las Estructuras Gramaticales y Vocabulario o *Use of English*.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ,00	1	2,2	2,2	2,2
,25	1	2,2	2,2	4,3
1,30	1	2,2	2,2	6,5
1,40	1	2,2	2,2	8,7
1,60	3	6,5	6,5	15,2
1,85	1	2,2	2,2	17,4
1,90	2	4,3	4,3	21,7
2,40	5	10,9	10,9	32,6
2,70	3	6,5	6,5	39,1
2,90	3	6,5	6,5	45,7
3,20	1	2,2	2,2	47,8
3,45	1	2,2	2,2	50,0
3,50	2	4,3	4,3	54,3
3,75	2	4,3	4,3	58,7
3,80	1	2,2	2,2	60,9
4,00	1	2,2	2,2	63,0
4,50	1	2,2	2,2	65,2
4,80	2	4,3	4,3	69,6
5,00	1	2,2	2,2	71,7
5,30	1	2,2	2,2	73,9
5,35	1	2,2	2,2	76,1
5,50	1	2,2	2,2	78,3
5,60	1	2,2	2,2	80,4
5,85	1	2,2	2,2	82,6
6,10	1	2,2	2,2	84,8
7,20	1	2,2	2,2	87,0
8,00	1	2,2	2,2	89,1
8,50	1	2,2	2,2	91,3
9,50	1	2,2	2,2	93,5
10,40	1	2,2	2,2	95,7
11,20	1	2,2	2,2	97,8
14,70	1	2,2	2,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Tabla 97. Frecuencias Uso de las Estructuras Gramaticales y Vocabulario o *Use of English*.



Gráfica 63. Gráfica del Uso de las Estructuras Gramaticales y Vocabulario o *Use of English*.



Gráfica 64. Histograma Uso de las Estructuras Gramaticales y Vocabulario o *Use of English*.

En el caso de esta actividad lingüística se produce una gran diversidad de calificaciones, incluso mayor que en los casos anteriores, no existiendo tampoco un valor frecuente. Asimismo, habría que destacar que las calificaciones son muy bajas, un 93,5 % obtiene una nota inferior a 10 y, de este mismo porcentaje, el 71,7 % obtiene una nota igual o inferior a 5 y, finalmente, el 50 % obtiene una nota igual o inferior a 3,45. Igualmente, es llamativo que, de toda la muestra, sólo un estudiante obtiene una puntuación por encima de 12 puntos y el 82,6 obtiene una puntuación menor de 6 e incluso el 45,7 obtiene menos de tres puntos.

5.3.1.21.2 Conclusión del análisis de las calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE

Hemos podido apreciar que en el caso de actividades lingüísticas relacionadas con la comprensión, tanto escrita (*Reading*) como oral (*Listening*), la calificación media se acerca mucho a 10, esto es, el 50% de la calificación posible y muy cerca del aprobado, 12 puntos aproximadamente. Esto sucede en el caso concreto de la comprensión escrita (*Reading*), donde la calificación media es 9,94 y con una distribución de los porcentajes bastante homogénea, ya que el 50 % de los participantes logra una calificación igual o superior a 10. En lo referente a la comprensión oral (*Listening*), la calificación media es de 8,92. Sin embargo, la distribución es más irregular ya que sólo el 30 % de los participantes logra una puntuación igual o superior a 10.

En lo tocante a las actividades lingüísticas relacionadas con la producción, las calificaciones son más bajas. En el caso de la expresión escrita (*Speaking*), aunque la nota global es de 9,04, el 76 % obtiene una nota igual o inferior a 10, por lo que, a pesar de tener una media muy cercana a 10 la distribución no es homogénea, sólo un tercio consigue superar esa calificación. En cuanto a la expresión escrita (*Writing*), la calificación media es de 5,84 y el 80 % obtiene una nota igual o inferior a 10.

Para finalizar, para la actividad lingüística uso de la gramática y el vocabulario (*Use of English*), la calificación media es de sólo 4,20 y un 93 % de los participantes obtiene una nota igual o inferior a 10.

5.3.1.21.3 *Relación de las calificaciones obtenidas en la prueba del FCE con algunas de las variables independientes*

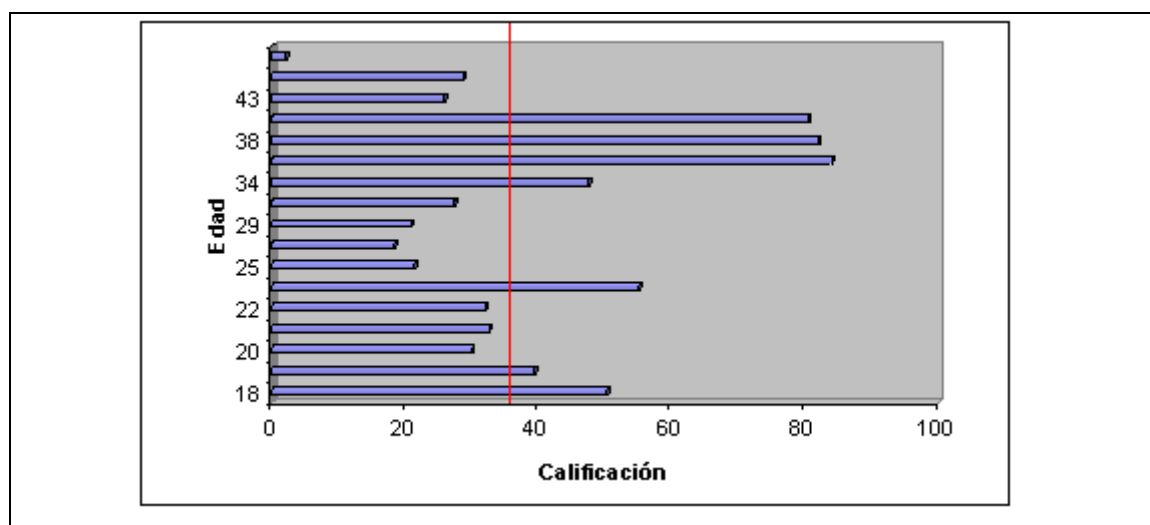
Una vez analizado los datos correspondientes a la nota global y a las diferentes actividades lingüísticas del FCE, pasaremos, a fin de poder ofrecer una visión más detallada de la descripción de los datos, a analizar la calificación obtenida en el FCE en relación a una serie de variables dependientes:

5.3.1.21.3.1 Calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente Edad

Una vez comparadas las calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la Edad, la distribución queda establecida de la siguiente forma:

	10-20	20-30	30-40	40-50	50-60	60-70	80-90	Media
18			1		2			50,31
19	1	2	2	2	2	1		39,35
20	2	2	2	1	1			29,96
21	1	1	3	1				32,6
22		2	2	1				32,1
24					1			55
25		1						21,4
26	1	1						18,3
29		1						20,9
32		1						27,4
34				2				47,5
36							1	84
38							1	82
39							1	80,4
43		1						25,9
46		1						28,6

Tabla 98. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente edad.



Gráfica 65. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente edad. La línea roja indica la calificación global del FCE.

Podemos destacar que existe una gran dispersión de edades, lo que, a su vez, conlleva que no se produzca una frecuencia en las calificaciones, salvo en el caso de los participantes de 19 y 20 años que representan el 39 % de la muestra y que obtienen una calificación media de 39,35 y 29,96 respectivamente.

En cuanto al resto de la muestra, las calificaciones más elevadas, unos 80 puntos sobre 100 se producen en los participantes con edades comprendidas entre 36 y 39. El problema reside en que el número es muy reducido, sólo tres de ellos. Las más bajas, se producen en las edades comprendidas entre 25, 26 y 29, con 21,4 18, 3 y 20,9 respectivamente. De igual modo que sucedía en el caso anterior, el número de participantes es muy reducido, sólo 4.

Para el resto de la muestra, un total de 21 participantes, es decir, el 45,6 %, el rango de calificaciones oscila entre 25,9 y 50,31 puntos sobre un total de 100.

En esta misma gráfica podemos observar como los no especialistas, que se sitúan en su mayoría entre los 19 y los 22, obtienen notas medias que oscilan entre aproximadamente los 39,35 y los 29,96 puntos. De esta manera vemos como, con la salvedad de la columna de los 19 años – en la tabla no se distingue por especialidades y por eso este valor es más alto – en el resto de edades de este grupo las notas medias se encuentran por debajo de la nota del FCE y bastante alejadas del aprobado.

Por otra parte podemos apreciar en la gráfica como los especialistas, los situados entre los 18 y algunos de 19, estudiantes de primer curso y, por tanto de los más jóvenes, obtienen notas medias, entre 55 y 65 puntos, por encima de la media del FCE, 37,76. En el otro grupo de especialistas encontramos algunos de los más mayores, el grupo entre 36 y 39, que obtienen notas medias, entre 80 y 84 puntos, muy por encima de la media del FCE e incluso

del aprobado. Esto mismo se puede constatar en la tabla que se presenta a continuación y en la que los hemos separado del resto de la muestra.

		NOTA GLOBAL FIRST										Total	
		36,05	42,60	52,40	55,95	56,35	56,50	57,00	65,00	80,40	82,00		84,40
E	18	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
D	19	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	4
A	34	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
D	36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	39	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Total		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11

Tabla 99. Tabla de contingencia edad especialistas nota global FCE.

5.3.1.21.3.2 Calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente Sexo

Una vez comparadas las calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según el Sexo, la distribución queda establecida de la siguiente forma:

SEXO		
NOTA GLOBAL FCE	HOMBRE	MUJER
11,8	1	0
15,15	1	0
16,3	0	1
19	0	1
19,45	1	0
20,9	1	0
21,15	0	1
21,4	1	1
22,5	0	1
23,9	0	1

24,6	0	1
24,8	0	1
25,9	0	1
26	0	1
27,4	0	3
28,6	0	1
30,45	0	1
31,4	0	1
33,5	0	1
34,4	0	1
35,5	1	0
36,05	0	1
36,5	1	0
37,6	0	1
38,7	0	1
39,55	1	0
41	0	1
41,4	1	0
42,6	0	1
43,6	1	0
43,65	1	0
46,45	0	1
52,4	0	1
54,9	1	0
55	0	1
55,95	0	1
56,35	0	1
56,5	1	0
57	0	1
65	0	1
80,4	0	1
82	0	1
84,4	0	1
Media	33,86	39,3

Tabla 100. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente sexo.

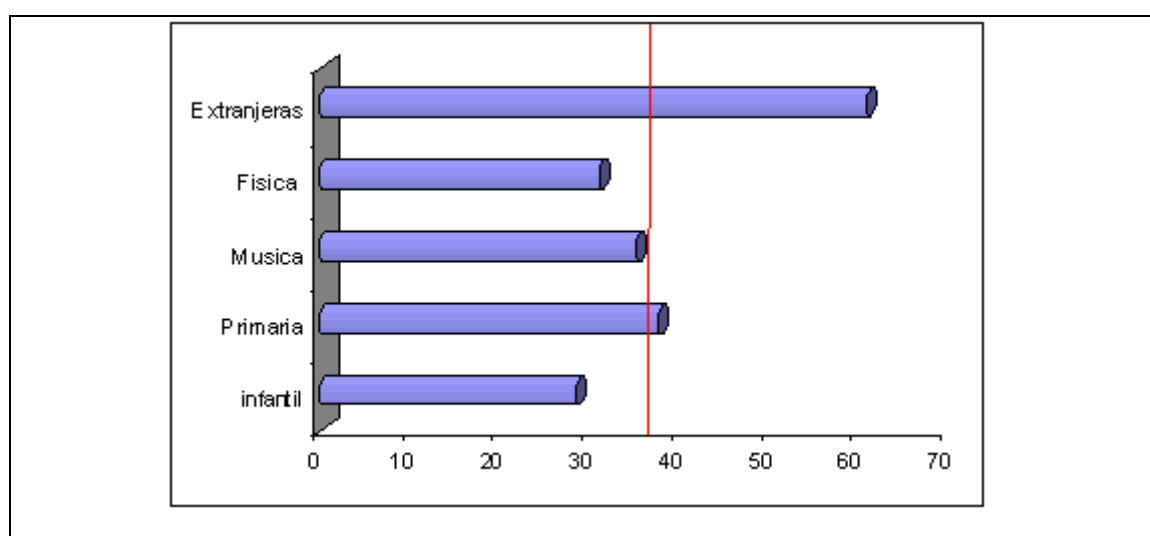
Al igual que sucede con la edad, se produce una gran dispersión en las calificaciones. Lo más reseñable es el hecho de que las calificaciones medias entre hombres y mujeres dan como resultado cifras parecidas, 33,86 en el caso de los primeros y 39,3 en el caso de las segundas.

5.3.1.21.3.3 Calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente Especialidad de Magisterio que cursan actualmente

Una vez comparadas las calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la Especialidad de Magisterio que cursan actualmente, la distribución queda establecida de la siguiente forma:

	Infantil	Primaria	Música	E. Física	L. Extranjera
10_20	2	0	0	3	0
20_30	10	0	2	2	0
30_40	3	1	2	3	1
40_50	1	0	0	4	1
50_60	1	0	1	0	5
>60	0	0	0	0	4
Media	28,39	37,6	35,24	31	60,78

Tabla 101. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente Especialidad de Magisterio que cursan actualmente.



Gráfica 66. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente especialidad de Magisterio que cursan actualmente. La línea roja indica la calificación global del FCE.

Lógicamente, la calificación media más elevada, 60,78, se encuentra en aquellos participantes que cursan la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés. Dentro de este grupo, de los doce que lo integran, el 50 % obtiene una calificación de entre 50 y 60 puntos, esto es, aprueban. Un 33,3 % obtienen más de 60 puntos, es decir, superan el aprobado. Por último, un 16,7 % no logra alcanzar el aprobado.

En la especialidad de Educación Infantil, la calificación media es de 28,39. De este grupo, el 58,8 % logra una puntuación de entre 20 y 30 puntos, muy lejos del aprobado que se encuentra en 60 puntos. Únicamente un 17,6 % alcanza entre 30 y 40 puntos.

En la especialidad de Educación Física, la puntuación media es de 31 puntos, pero hay una gran dispersión en el reparto de las calificaciones. De todo ello resulta que un 33,3 % obtiene entre 40 y 50, un 25 % entre 30 y 40, un 16,7 % se encuentra en la media, esto es, entre 20 y 30 y el resto, el 25 %, sólo obtiene entre 10 y 20 puntos.

La especialidad de Educación Musical presenta una calificación media de 35,24. Sin embargo, sucede que la muestra es muy reducida, sólo cinco participantes, de los que únicamente 2 se encuentran en ese rango, esto es, entre 30 y 40 puntos. Otros 2 obtienen una puntuación inferior, entre 20 y 30, y el que queda logra entre 40 y 50.

En la especialidad de Educación Primaria sólo hay un participante, por lo que el resultado obtenido no es significativo.

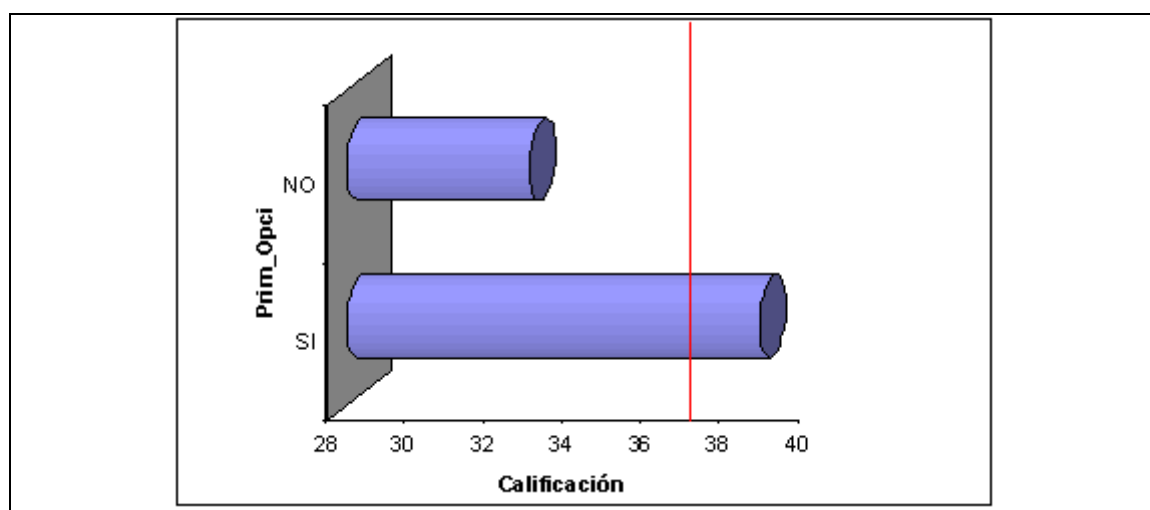
A modo de conclusión, podemos observar que, exceptuando la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés donde la calificación media coincide con el aprobado, 60 puntos, en el resto de especialidades la media se situaría alrededor de los 30 puntos, lo que equivale a la mitad de los puntos necesarios para alcanzar el aprobado.

5.3.1.21.3.4 Calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente la especialidad actual es la Primera Opción

Una vez comparadas las calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la variable “ la especialidad actual es la primera opción”, la distribución queda establecida de la siguiente forma:

	Si	No
10_20	5	0
20_30	11	3
30_40	8	2
40_50	6	0
50_60	6	1
>60	4	0
Media	38,53	32,67

Tabla 102. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente especialidad actual es la Primera Opción



Gráfica 67. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente especialidad actual es la primera opción. La línea roja indica la calificación global del FCE

En el caso de esta variable independiente podemos observar que únicamente para 6 participantes en la muestra, es decir un 13 %, la especialidad que cursan actualmente no es su primera opción. Por el contrario, un 87 % sí cursa la especialidad elegida como primera opción. Hecha esta puntualización, y, a pesar de que no existe una gran diferencia en la calificación media obtenida por ambos grupos, la diferencia numérica entre un grupo y otro desvirtúa los resultados. Consecuentemente, pocos comentarios se pueden hacer al respecto.

5.3.1.21.3.5 Calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente estudiantes que han estudiado Otras Especialidades

Este análisis no tiene sentido ya que el 92% de los encuestados (42) no ha cursado otra especialidad, tan sólo cuatro casos, uno ha estudiado la especialidad de Audición y Lenguaje, con una nota global en el FCE de 26 puntos. Otros tres encuestados han estudiado Educación Especial, con unas notas globales en el FCE de 24.8 , 34.40 y 21.4 respectivamente.

5.3.1.21.3.6 Calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente Años de Estudio de la lengua inglesa

Una vez comparadas las calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según los Años de Estudio de la lengua inglesa. Debido a la distribución de años de estudio de la lengua inglesa que presentan los encuestados es muy dispersa, vamos a realizar intervalos para apreciar mejor las diferencias, como ya hemos hecho en la comparación con la media global del PEL . Para ello hemos establecido los siguientes intervalos:

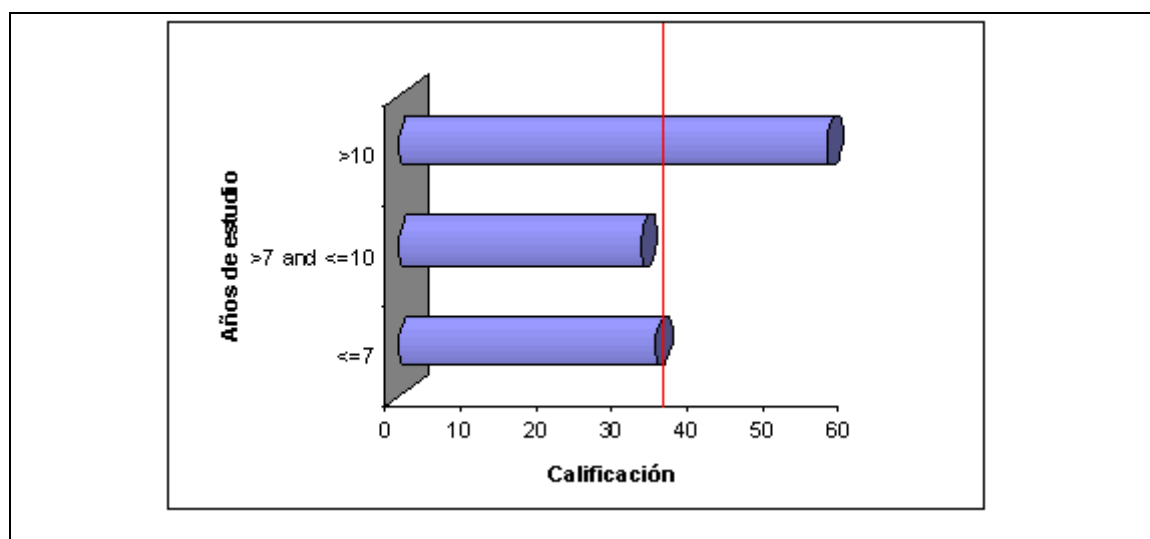
≤ 7 años

7 a ≤ 10 años

>10 años

	≤ 7	>7 and ≤ 10	>10
10_20	2	3	0
20_30	8	5	1
30_40	7	3	0
40_50	3	1	2
50_60	1	3	3
>60	1	0	3
Media	33,98	31,98	56,64

Tabla 103. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente años de estudio de la lengua inglesa.



Gráfica 68. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente años de estudio de la lengua inglesa.

Lo más reseñable en este caso es que no existen grandes diferencias en las calificaciones medias, 33,98 y 31,98, entre aquellos participantes que se encuentran en los intervalos ≤ 7 y >7 y ≤ 10 . Por el contrario, aquellos que se encuentran en el intervalo >10 , casi un 20 %, logran un calificación media de 56,64, que roza el aprobado y que casi duplica la puntuación obtenida por los dos primeros grupos.

Podemos observar en la tabla siguiente como los especialistas son los que mayor número de estudiantes aportan al intervalo mayor de 10, seis de un total de nueve. Dentro de esos seis podemos apreciar que todos ellos obtendrían el aprobado y los dos que mayor experiencia tienen, 30 años, obtienen las mejores calificaciones del total de la muestra.

		NOTA GLOBAL FIRST										Total	
		36,0 5	42,6 0	52,4 0	55,9 5	56,3 5	56,5 0	57,0 0	65,0 0	80,4 0	82,0 0		84,4 0
A Ñ O S E S T. Total	7	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	3
	10	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	12	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
	13	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	14	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Total		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11

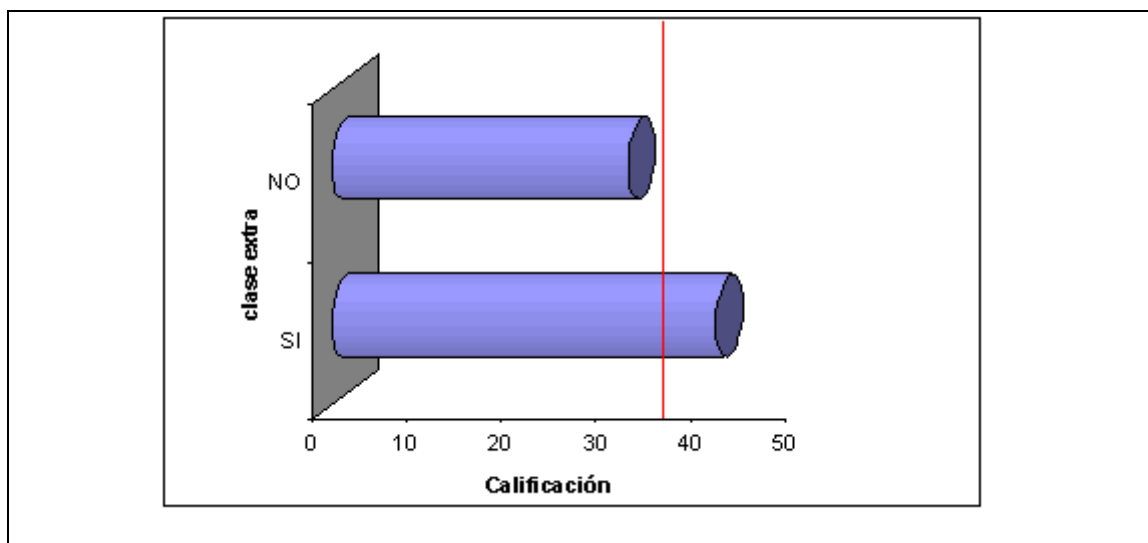
Tabla 104. Tabla de contingencia la variable independiente años de estudio de los especialistas nota global de FCE.

5.3.1.21.3.7 Calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado

Una vez comparadas las calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado, la distribución queda establecida de la siguiente forma:

	Si	No
10_20	3	2
20_30	8	6
30_40	8	2
40_50	4	2
50_60	5	2
>60	4	0
Media	40,58	31,32

Tabla 105. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado.



Gráfica 69. Gráfica de la distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente Asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado.

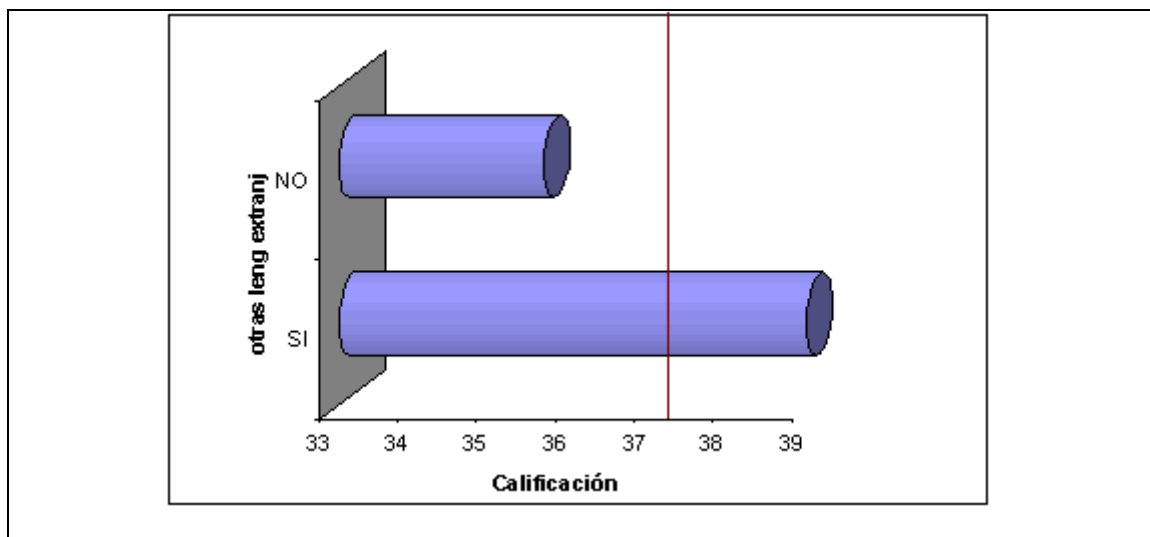
Asimismo, existen diferencias entre aquellos que han asistido a clases de lengua inglesa en horario extraescolar y aquellos que no lo han hecho. Sin embargo, estas diferencias no son tan abultadas, escasamente 10 puntos. De este modo podemos apreciar que el primer grupo, con un 70 % de la muestra, obtiene una calificación media de 40,58. El segundo grupo, con el 30 % restante, logra 31,32.

5.3.1.21.3.8 Calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés

Una vez comparadas las calificaciones obtenidas en las pruebas de FCE según la variable "estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés", la distribución queda establecida de la siguiente forma:

	Si	No
10_20	4	1
20_30	7	7
30_40	5	5
40_50	5	1
50_60	7	0
>60	2	2
Media	38,92	35,6

Tabla 106. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés.



Gráfica 70. Distribución de las calificaciones medias obtenidas en las pruebas de FCE según la variable independiente estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés.

No existen diferencias significativas entre un grupo y otro, escasamente tres puntos. Asimismo, el número de participantes que ha estudiado otra lengua extranjera distinta del inglés es de dos tercios de la muestra. Si bien es cierto que es más numeroso, la diferencia no es muy abultada, ni entre sí ni con respecto a la nota media del FCE, 1,16 puntos por encima para aquellos que *sí* y 2,16 puntos por debajo para aquellos que *no*.

5.3.1.21.3.9 Conclusiones a la comparación entre las calificaciones del FCE y algunas variables independientes

Una vez analizados los resultados de la comparación de las notas globales del FCE con algunas de las variables independientes vamos a proceder a elaborar un resumen de estos resultados.

En primer lugar, en la variable independiente Edad, apreciamos que la distribución es muy dispersa, sin embargo, podemos establecer dos grupos diferenciados: uno en el que se concentra la mayoría de la muestra, entre los 19 y los 22 años, los no especialistas, obtienen una nota muy cercana, 33,5 puntos aproximadamente, pero por debajo de la nota media del FCE que es de 37,76. En otro grupo, el de los especialistas, se subdivide en dos: uno de los estudiantes más jóvenes, los de 18 y algunos de 19, con notas claramente por encima de la media del FCE y muy cerca de los 60 puntos, el aprobado. En el otro se encuentran los mayores, entre 36 y 39 que obtienen las mejores notas de la muestra, entre 80 y 84 puntos, muy por encima del aprobado.

Esta diferencia es visible también en la variable “especialidad que cursan en la actualidad”. No vamos a considerar a la especialidad de Educación Primaria ya que sólo hay un caso en toda la muestra. Los no especialistas se encuentran en un rango que va desde los 28,39 de Educación Infantil hasta los 35,24 de Educación Musical, muy cerca de la nota media del FCE que es de 37,76. Por el contrario, los estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés obtienen una media de 60,78, es decir aprueban. La diferencia con la nota media del FCE es de 23,02 puntos.

Igualmente, en la variable “Años de Estudio de la lengua inglesa” podemos percibir dos grupos nítidamente diferenciados. Por un lado, aquellos que se encuentran en los intervalos ≤ 7 y > 7 y ≤ 10 años y que obtienen unas notas medias casi iguales, 33,98 y 31,89 respectivamente; muy cerca de la nota media del FCE que es de 37,76. Por otro lado, los estudiantes que se encuentran en el intervalo > 10 años y que obtienen una nota media de 56,64, muy próxima al aprobado que se encuentra en 60 puntos. Eso supone también

una diferencia de 18,78 puntos con respecto a la nota media del FCE y de aproximadamente 24 puntos con el resto. De este último grupo es necesario recordar que de los nueve, seis son especialistas, por lo que, una vez más, las diferencias entre especialistas y no especialistas son muy evidentes.

En el resto de las variables las diferencias no son muy grandes. En la variable Sexo, hombres y mujeres obtienen unas notas muy parecidas, 33,86 y 39,3 respectivamente, siendo la diferencia de tan solo 6 puntos. Tampoco hay apenas diferencias con respecto a la nota media del FCE.

En la variable “la especialidad actual es la primera opción” únicamente un 13% de la muestra afirma que *no*, por lo que los resultados no son significativos. Igualmente, los resultados no presentan diferencias ni entre ambos grupos, 32,67 para los que *no* y 38,53 para los que *sí*, esto es, únicamente 6 puntos de diferencia, ni tampoco con respecto a la media del FCE.

En la variable independiente “asistencia a clases de inglés en horario extraescolar en el pasado” ocurre igual que con la variable anterior. Apenas existen diferencias entre *sí* y tampoco con respecto a la nota media del FCE. Los que *sí* han asistido, el 70% de la muestra, obtienen una nota media de 40,58. En cambio, lo que *no* han asistido, el 30% restante, obtienen una nota media de 31,3. Curiosamente la diferencia es de 9 puntos, apenas la misma que en las dos variables anteriores.

De igual manera, en la variable “estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés”, sucede lo mismo que en estos otros casos anteriores. No existen casi diferencias, 3 puntos solamente, entre los que *sí* han asistido, 38,92 puntos, y los que *no*, 35,6. Tampoco existen diferencias en ambos grupos con respecto a la nota media del FCE, 37,36 puntos.

A modo de resumen podemos concluir diciendo que volvemos pues a comprobar, al igual que sucedía en la comparación de algunas variables independientes y la nota global del PEL, que el elemento diferenciador no es la

variable independiente en sí misma sino la pertenencia o no al grupo de los especialistas. Únicamente en las variables de Edad, Especialidad que cursan en la actualidad y Años de Estudio de la lengua inglesa se producen diferencias con respecto a la nota media del FCE y entre especialistas y no especialistas ya que es en esta variable en la que hacer dicha distinción posible. En el resto de variables, las diferencias en cuanto a los resultados son muy escasas tanto entre los respectivos grupos como con respecto a la nota media del FCE.

Análisis de la correlación de la evaluación objetiva y la de auto-evaluación

5.3.1.22 Introducción

A continuación vamos a proceder al análisis de los datos de la última parte de este capítulo y, quizás, la más importante, ya que de ella pueden desprenderse las respuestas a algunas de las preguntas clave de nuestra investigación.

Así pues, vamos a proceder a exponer los resultados de las posibles correlaciones que pudieran existir entre las puntuaciones *globales* del Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) y las puntuaciones *globales* del examen del First Certificate in English (FCE) de UCLES.

En primer lugar, presentaremos los resultados de las posibles correlaciones de aquellos estudiantes que superarían la prueba del FCE, esto es, que obtienen 60 o más puntos. Posteriormente, los de todo el conjunto de la muestra y, para finalizar, expondremos los resultados obtenidos según las distintas especialidades.

En segundo lugar, analizaremos si estas correlaciones se producen, no sólo entre las puntuaciones globales, sino también entre las distintas actividades lingüísticas y en qué grado.

Finalmente, una vez que hayamos visto de forma general y específica si se producen correlaciones entre ambos tipos de evaluación, procederemos a observar de qué forma las diferentes variables independientes pueden afectar a las posibles correlaciones. De esta manera, podremos apreciar qué factores posibilitan la autoevaluación y en qué modo.

5.3.1.23 Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE

La primera cuestión que nos planteamos es si se puede establecer una correlación entre estos datos sin hacer ningún tratamiento previo. La escala del FCE tiene un rango de 0 a 100 y las pruebas por destreza de 0 a 20, con las respectivas transformaciones de las que hemos dado detalle en el capítulo IV de este estudio, mientras que el PEL llega de 0 a 6.

La respuesta es que no es necesario hacer transformación alguna dado que ambas variables tienen el mismo sentido, es decir a mayor valor del PEL, mejor puntuación, y mayor valor del FCE, mejor puntuación; la escala no importa, únicamente importa el sentido de las variables para su interpretación. Es decir, la correlación mide el grado de asociación existente entre dos variables, la tendencia de las mismas y si es posible predecir el comportamiento de una a través de la otra: debido a su definición matemática no importa la escala en la que venga dada.

$$-1 \leq r = \frac{\text{Cov}(X, Y)}{s_X s_Y} = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X}) * (Y_i - \bar{Y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2} * \sqrt{\sum_{i=1}^n (Y_i - \bar{Y})^2}} \leq +1$$

Figura 4. Fórmula para el estudio de la correlación.

La segunda pregunta es: si se producen correlaciones ¿cómo definir los coeficientes de correlación?. En este estudio vamos a presentar una serie de resultados expresados en forma de coeficientes de correlación (r) y en función de si se producen correlaciones y en qué grado extraeremos las oportunas conclusiones. Por ello se hace necesario hacer una serie de matizaciones sobre la definición de los valores de los coeficientes de correlación (r). Éstos básicamente son una medida de la fuerza de la relación entre X e Y . En mucha de la literatura sobre estudios correlacionales se describen ciertos coeficientes como débiles, si el valor absoluto se aproxima a 0, o fuertes, si se aproxima a 1. A veces, los valores absolutos que varían entre 0 y 1 se describen como débil, moderada, fuerte, etc., dependiendo de lo cerca o lejos que se encuentren de 1. Estas definiciones son arbitrarias y dependen en parte de las variables estudiadas, el tamaño de la muestra o de las expectativas del propio investigador (Gardner, 2003:180).

En esta investigación hemos tomado como referencia definiciones aportadas por Cohen (1977, citado en Falcikov y Boud, 1989:420) quien ofrece una definición operacional de valores para r . Así, un valor de $r = 0,10$ es *bajo*; un valor de $r = 0,30$ es *medio* y un valor de $r = 0,50$ es *alto*. En un sentido parecido se expresa Bachman (2004:103) quien considera que un coeficiente $r = .44$ es relativamente alto. Así pues, esta matización nos va a permitir expresar una gradación de aquellos coeficientes que se encuentren entre 0 y 1.

5.3.1.23.1 Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de aquellos estudiantes que aprueban las pruebas del FCE

Hemos analizado estadísticamente el número de estudiantes que han aprobado la prueba de FCE y el nivel alcanzado en la prueba de autoevaluación del PEL y nos hemos planteado la siguiente pregunta: ¿cuántos estudiantes que aprobarían las pruebas del FCE se autoevalúan con un nivel B2? Queremos señalar que hemos tenido en cuenta el hecho de que superar el FCE, esto es, obtener 60 o más puntos, equivale aproximadamente a un nivel

B2 de la escala de niveles del Marco y por tanto del cuestionario de autoevaluación del PEL.

Cuestionario PEL	Nota Global FCE
B 2	65,0
B 2	80,4
B 2	82,0
B 2	84,4

Tabla 107. Calificaciones obtenidas por aquellos estudiantes que aprueban el FCE y nivel alcanzado en el cuestionario del PEL

La respuesta a dicha pregunta es que los cuatro estudiantes de entre todos los encuestados que obtienen más de 60 puntos en la prueba del FCE, además, todos ellos se califican en la prueba de autoevaluación con un nivel de B2.

5.3.1.23.2 Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de todos los estudiantes de la muestra

La siguiente pregunta que nos planteamos es si se producen correlaciones entre las calificaciones globales obtenidas en el FCE y los niveles globales alcanzados en el PEL para todo el conjunto de la muestra.

		Nivel global PEL	Nota global FCE
Nivel global PEL	Correlación de Pearson	1	,651(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	46	46
Nota global FCE	Correlación de Pearson	,651(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	46	46

Tabla 108. Correlación notas globales del FCE y del PEL con el total de la muestra.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Podemos apreciar que existe una correlación entre los resultados obtenidos en ambas pruebas, con un alto coeficiente de correlación de Pearson $r = .651$. Además, ésta es significativa ya que obtenemos un valor de significación bilateral $p = .000$.

A la vista de estos resultados podríamos considerar que sí se producen correlaciones entre la evaluación objetiva, las pruebas del FCE, y la evaluación subjetiva, el cuestionario de autoevaluación del PEL. Asimismo, somos conscientes de que aunque el análisis estadístico, especialmente en los resultados globales, presenta unos coeficientes de correlación altos, al tratarse de una muestra no muy elevada, creemos necesario puntualizar que éstos han de ser necesariamente interpretados teniendo en cuenta el contexto en el que se producen. Sin embargo, aún así, pensamos que pueden ser indicativos de la existencia de correlaciones, posiblemente en un grado inferior.

En otros trabajos sobre estudios correlacionales, como por ejemplo Bachman y Palmer (1989), Blanche y Merino (1989), LeBlanc y Painchaud (1985), Oskarsson (1989), Stefani (1994), Ross (1998), Delgado *et al* (1999), los coeficientes de correlación momento-producto de Pearson en la mayoría de los estudios cuantitativos sobre las comparaciones entre los resultados de la autoevaluación y la evaluación objetiva oscilan en entre $r = .50$ y $r = .60$. Asimismo, en nuestra investigación, y en la línea de los resultados obtenidos

en los trabajos de estos autores, también se producen correlaciones con coeficientes altos, $r = .65$, entre la evaluación objetiva y la autoevaluación.

5.3.1.23.3 Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE por especialidades

A continuación pasaremos a analizar las posibles correlaciones que puedan existir entre las calificaciones globales de las pruebas del FCE y de cuestionario de autoevaluación del PEL por especialidades. Esto ha de servir para responder a la pregunta de si el hecho de que los coeficientes de correlación de Pearson en las posibles correlaciones sean altos o bajos puede estar condicionado por la especialidad que cursen los estudiantes, es decir, si un nivel mayor – estudiantes especialistas - o un nivel menor – estudiantes no especialistas - de competencia comunicativa puede tener alguna influencia en los resultados de la autoevaluación. Antes de continuar con el análisis recordamos en estas tablas cuales eran las calificaciones globales obtenidas en el FCE y en el PEL.

	Infantil	Primaria	Música	E. Física	L. Extranjera
10_20	2	0	0	3	0
20_30	10	0	2	2	0
30_40	3	1	2	3	1
40_50	1	0	0	4	1
50_60	1	0	1	0	5
>60	0	0	0	0	4
Media	28,39	37,6	35,24	31	60,78

Tabla 109. Calificaciones globales de las pruebas de FCE según la variable Especialidad.

Especialidad	A1	A2	B1	B2	Media	Moda
Infantil	4	11	2	0	A1 (1,88)	A2 (2)
Primaria	1	0	0	0	A1 (1)	A1 (1)
Música	0	4	1	0	A2 (2,2)	A2 (2)
E. Física	1	5	5	1	A2 (2,5)	A2 (2)
L. Extranjera	0	2	2	7	B1 (3,45)	B2 (4)

Tabla 110. Nivel global del PEL según la Especialidad de Magisterio.

5.3.1.23.3.1 Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil

		Nivel global PEL	Nota global FCE
Nivel global PEL	Correlación de Pearson	1	,524(*)
	Sig. (bilateral)		,031
	N	17	17
Nota global FCE	Correlación de Pearson	,524(*)	1
	Sig. (bilateral)	,031	
	N	17	17

Tabla 111. Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Existe una correlación entre las dos variables con un coeficiente alto, $r = .524$, pero ligeramente menor que en el caso de las puntuaciones globales. Ésta además también es significativa ya que obtenemos un valor de significación bilateral de $p = .031$.

		NIVEL_GLOB_PEL			Total
		A1	A2	B1	
NOTA_GLOBAL_FIRST	16,30	0	1	0	1
	19,00	0	1	0	1
	21,15	0	1	0	1
	21,40	0	1	0	1
	22,50	1	0	0	1
	23,90	0	1	0	1
	24,60	0	1	0	1
	24,80	1	0	0	1
	25,90	0	1	0	1
	27,40	1	1	0	2
	28,60	0	1	0	1
	30,45	0	1	0	1
	33,50	0	1	0	1
	34,40	1	0	0	1
	46,45	0	0	1	1
	55,00	0	0	1	1
Total		4	11	2	17

Tabla 112. Tabla de contingencia nota global de FCE y del PEL de estudiantes de la especialidad de Educación Infantil.

A pesar de que las calificaciones globales del FCE en esta especialidad son bajas, sólo un 11,8 supera la nota global media del FCE que es de 37,76, se produce una correlación entre la nota global del FCE y del PEL ya que de los 17 estudiantes 11 se autoevalúan con un A2, el nivel medio del total de la muestra y otros 4 con un A1. Los dos únicos estudiantes que sí superan la nota media del FCE, con 46,45 y 55 puntos respectivamente, se autoevalúan con un nivel B1, un nivel por debajo del B2 que equivaldría a 60 puntos.

Así pues, hemos podido constatar que a pesar de que los alumnos de la especialidad de Educación Infantil obtienen las calificaciones medias más bajas en las pruebas del FCE, 28,30, son plenamente conscientes de ello y, por consiguiente, su nota media de la autoevaluación es la más baja, 1,88 y nivel A1, en consonancia con su nivel de competencia comunicativa, lo que explica que se produzcan correlaciones.

5.3.1.23.3.2 Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil Educación Primaria

No se pueden calcular porque sólo hay un entrevistado que curse esta especialidad.

		Nivel global PEL	Nota global FCE
Nivel global PEL	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.
	N	1	1
Nota global FCE	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.
	N	1	1

Tabla 113. Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil Educación Primaria

a No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

5.3.1.23.3.3 Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical

		Nivel global PEL	Nota global FCE
Nivel global PEL	Correlación de Pearson	1	,938(*)
	Sig. (bilateral)		,019
	N	5	5
Nota global FCE	Correlación de Pearson	,938(*)	1
	Sig. (bilateral)	,019	
	N	5	5

Tabla 114. Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En este caso se produce una correlación casi perfecta, con un coeficiente muy alto, $r = .938$. Ésta, además, es significativa, con un nivel de significación bilateral de $p = .019$. Sin embargo, hay que apuntar que esta especialidad sólo la cursan 5 estudiantes del total de la muestra, esto es, un 10,8 %, por lo que somos conscientes que, posiblemente, este número tan bajo pueda distorsionar los resultados.

En la tabla que viene a continuación encontramos la explicación a ese coeficiente casi perfecto. De los 5 estudiantes cuatro obtienen notas globales en las pruebas del FCE de entre 26 y 36,5 puntos, muy próximas a la media del total de la muestra, 37,76 puntos. Todos ellos además se autoevalúan con un nivel A2. El otro estudiante, obtiene 54,90 puntos y se autoevalúa con un nivel B1. Esto es, no llega a los 60 puntos que equivaldrían al aprobado y por tanto a un B2.

		NIVEL_GLOB_PEL		Total
		A2	B1	
NOTA_GLOBAL_FIRST	26,00	1	0	1
	27,40	1	0	1
	31,40	1	0	1
	36,50	1	0	1
	54,90	0	1	1
Total		4	1	5

Tabla 115. Tabla de contingencia nota global de FCE y del PEL de estudiantes de la especialidad de Educación Musical.

5.3.1.23.3.4 Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física

		Nivel global PEL	Nota global FCE
Nivel global PEL	Correlación de Pearson	1	-,133
	Sig. (bilateral)		,681
	N	12	12
Nota global FCE	Correlación de Pearson	-,133	1
	Sig. (bilateral)	,681	
	N	12	12

Tabla 116. Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física.

En el caso de esta especialidad, podemos apreciar un coeficiente de correlación negativo, $r = -.133$. De entre los no especialistas, son los que se autoevalúan con una mayor nota media, 2,5. Sin embargo, en el FCE su nota media es de 31 puntos frente a los 37.76 de la media del total de la muestra.

La explicación de que se haya producido un coeficiente de correlación negativo puede residir en el hecho de que estos estudiantes deberían de haber alcanzado una calificación global más alta en el FCE ya que en su autoevaluación alcanzaron la nota más elevada de los no especialistas. Sin embargo, alcanzan una calificación global en el FCE por debajo de la media. Esto viene a demostrar que en la autoevaluación han sobreestimado su nivel de competencia comunicativa. Dicha diferencia es significativa pues el coeficiente de correlación es negativo.

Como podemos apreciar en esta tabla de contingencia, de los 12 estudiantes de esta especialidad uno se autoevalúa con un B2 y cinco se autoevalúan con un nivel B1 - tres de ellos obtienen las calificaciones globales más bajas, 11,80,

15,15 y 19,45 respectivamente bastante por encima del nivel A2 que es el nivel global medio para el total de la muestra. Lógicamente esta disparidad hace imposible que se produzcan correlaciones.

		NIVEL_GLOB_PEL				Total
		A1	A2	B1	B2	
NOTA_GLOBAL_FIRST	11,80	0	0	1	0	1
	15,15	0	0	1	0	1
	19,45	0	0	1	0	1
	20,90	0	1	0	0	1
	21,40	0	1	0	0	1
	35,50	0	0	1	0	1
	38,70	1	0	0	0	1
	39,55	0	1	0	0	1
	41,00	0	1	0	0	1
	41,40	0	0	1	0	1
	43,60	0	1	0	0	1
	43,65	0	0	0	1	1
Total		1	5	5	1	12

Tabla 117. Tabla de contingencia nota global del FCE y la nota global del PEL de la especialidad de Educación Física.

5.3.1.23.3.5 Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjera - Inglés

		Nivel global PEL	Nota global FCE
Nivel global PEL	Correlación de Pearson	1	,661(*)
	Sig. (bilateral)		,027
	N	11	11
Nota global FCE	Correlación de Pearson	,661(*)	1
	Sig. (bilateral)	,027	
	N	11	11

Tabla 118. Correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjera - Inglés.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En este caso se produce una correlación con un coeficiente muy similar al de las calificaciones globales, $r = .661$. Asimismo, ésta es significativa ya que se alcanza un nivel de significación bilateral de $p = .027$

Si asumimos que 60 puntos en la calificación global de las pruebas del FCE equivalen a un nivel B2, en la tabla que viene a continuación podemos observar como salvo en el caso de un alumno que ha obtenido 55,95 puntos en las pruebas del FCE y, obviamente se ha infravalorado autoevaluándose con un nivel A2, el resto se ha autoevaluado en consonancia con la nota obtenida en el FCE. Razón por la cual, a nuestro modo de ver, se produce un alto coeficiente de correlación en esta especialidad.

		NIVEL_GLOB_PEL			Total
		A2	B1	B2	
NOTA_GLOBAL_FIRST	36,05	1	0	0	1
	42,60	0	1	0	1
	52,40	0	1	0	1
	55,95	1	0	0	1
	56,35	0	0	1	1
	56,50	0	0	1	1
	57,00	0	0	1	1
	65,00	0	0	1	1
	80,40	0	0	1	1
	82,00	0	0	1	1
	84,40	0	0	1	1
Total		2	2	7	11

Tabla 119. Tabla de contingencia nota global de FCE y del PEL de estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés.

5.3.1.23.3.6 Conclusión a las correlaciones de las puntuaciones globales obtenidas en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE por especialidades

En todas las especialidades se producen correlaciones significativas con altos coeficientes excepto en la especialidad de Educación Primaria, pues sólo

hay un estudiante, y en la de Educación Física en la que no solo no se produce una correlación sino que además el resultado es negativo.

En la especialidad de Educación Infantil, la más numerosa, la correlación es significativa y con un coeficiente elevado, $r = .524$ y $p = .031$. Este dato es importante puesto que el número de estudiantes es relativamente alto y representa casi la mitad de la muestra. En la especialidad de Educación Musical se produce una correlación casi perfecta, muy cerca de 1, y significativa, $r = .938$ y $p = .019$. En la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés, el número de estudiantes está a mitad de camino entre las dos anteriores, 11, pero lo más destacable es que la correlación se produce con un coeficiente casi idéntico a los resultados globales del PEL y del FCE, $r = .661$ y $p = .027$ para el conjunto de la muestra.

En resumen, a la vista de los resultados, podemos afirmar que, salvo en el caso de la especialidad de Educación Física, se producen correlaciones entre la variable Especialidad y las notas globales del PEL y del FCE. Esto pone de manifiesto que la fortaleza de la correlación de los resultados globales del total de la muestra.

5.3.1.23.4 *Correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE*

En este apartado vamos a describir los resultados de las posibles correlaciones que pudieran existir entre las puntuaciones de las distintas *actividades lingüísticas* parciales tanto del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) como del examen del First Certificate in English (FCE) de UCLES. En primer lugar, lo haremos sobre todo el conjunto de la muestra. En segundo lugar, compararemos los resultados de la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés con el resto de especialidades.

5.3.1.23.4.1 Correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de todo el conjunto de la muestra

Escuchar o *Listening*.

		Escuchar	Listening
Escuchar	Correlación de Pearson	1	,581(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	46	46
Listening	Correlación de Pearson	,581(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	46	46

Tabla 120. Correlaciones entre la actividad lingüística Escuchar o *Listening* del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de todo el conjunto de la muestra

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En el caso de esta actividad lingüística, se puede apreciar una correlación con un coeficiente elevado, $r = .581$ y con un nivel significación bilateral del $p = .000$, lo que hace significativa.

Escribir o *Writing*.

		Escribir	Writing
Escribir	Correlación de Pearson	1	,510(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	46	46
Writing	Correlación de Pearson	,510(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	46	46

Tabla 121. Correlaciones entre la actividad lingüística Escribir o *Writing* del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de todo el conjunto de la muestra.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

También aquí podemos apreciar una correlación con un coeficiente alto, $r = .510$ y con un nivel de significación bilateral del $p = .000$; esto hace que sea significativa.

Leer o *Reading*.

		Leer	Reading
Leer	Correlación de Pearson	1	,397(**)
	Sig. (bilateral)		,006
	N	46	46
Reading	Correlación de Pearson	,397(**)	1
	Sig. (bilateral)	,006	
	N	46	46

Tabla 122. Correlaciones entre la actividad lingüística Leer o *Reading* del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de todo el conjunto de la muestra.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Igualmente, podemos observar que en esta actividad lingüística se produce una correlación. El coeficiente de correlación es medio alto, con un $r = .397$, pero con un nivel alto de significación bilateral, $p = .006$, lo que la hace significativa.

Hablar o *Speaking*.

		Hablar	Speaking
Hablar	Correlación de Pearson	1	,690(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	46	46
Speaking	Correlación de Pearson	,690(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	46	46

Tabla 123. Correlaciones entre la actividad lingüística Hablar o *Speaking* del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de todo el conjunto de la muestra.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Entre estas dos actividades se produce una correlación con un elevado coeficiente, el $r = .690$, y también significativa, con un nivel de significación bilateral del $p = .000$.

Dialogar o *Interactive Communication*.

		Dialogar	Interactive Communication
Dialogar	Correlación de Pearson	1	,709(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	46	46
Interactive Communication	Correlación de Pearson	,709(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	46	46

Tabla 124. Correlaciones entre la actividad lingüística Dialogar o *Interactive Communication* del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de todo el conjunto de la muestra.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En este caso se produce una correlación. Presenta además el coeficiente de correlación más alto de entre todas las actividades lingüísticas analizadas $r = .709$, y un nivel de significación bilateral de $p = .000$, lo que la hace significativa.

5.3.1.23.4.2 Conclusión a las correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de todo el conjunto de la muestra

En las actividades lingüísticas podemos apreciar que, al igual que sucedía con las calificaciones globales, se producen correlaciones con coeficientes altos. Dichas correlaciones son además significativas ya que en cuatro de ellas el nivel de significación bilateral es de $p = .000$ y en el otro restante es de $p = .006$.

Los coeficientes más elevados se producen en las actividades de expresión oral, Dialogar y Hablar con $r = .709$ y $r = .690$ respectivamente. A medio camino está la actividad de comprensión oral, Escuchar, con un coeficiente de correlación de, $r = .581$. En la parte baja del rango, nos encontramos con las actividades de la expresión y comprensión escrita, Escribir y Leer, con coeficientes de $r = .510$ y $r = .397$ respectivamente.

Estos resultados coinciden en gran manera con los obtenidos por Blanche y Merino (1989) y por Ross (1998) en sus respectivos trabajos. Estos autores realizaron un meta-análisis en el que analizaban otros estudios correlacionales en los que se comparaban los resultados de la autoevaluación y la evaluación por los profesores. De ellos se desprende no sólo que se producían correlaciones con coeficientes elevados entre ambas formas de evaluación sino que también ocurría lo mismo en las actividades lingüísticas, a pesar de pequeñas variaciones que surgen en función de la actividad lingüística que se trate. En consecuencia, consideramos que podría ser interesante pues comparar los coeficientes de correlación obtenidos en esta investigación en las distintas las actividades lingüísticas con los que presenta Ross (1998).

Actividad lingüística	Nuestra investigación	Ross (1998)
Escuchar o <i>Listening</i>	$r = .581^{**}$	$r = .650$
Escribir o <i>Writing</i>	$r = .510^{**}$	$r = .524$
Leer o <i>Reading</i>	$r = .397^{**}$	$r = .613$
Hablar o <i>Speaking</i>	$r = .690^{**}$	$r = .554$

Tabla 125. Tabla comparativa de los coeficientes de correlación obtenidos en las actividades lingüísticas comparados con los de Ross (1998).

** $p = .01$

Observamos que en ambos casos los coeficientes de correlación de todas las actividades lingüísticas son altos y que, igualmente, dichos coeficientes son muy parecidos salvo por pequeñas diferencias, siendo la de Leer o *Reading*, con 0,216, puntos porcentuales donde la diferencia es más amplia y la de Escribir o *Writing*, con 0,014 puntos porcentuales la más pequeña.

En la investigación de Ross (1989) los coeficientes de correlación presentan pocas diferencias, siendo los más altos las actividades relacionadas con la comprensión, Escuchar o *Listening* y Leer o *Reading*. En nuestra investigación, los coeficientes más elevados se producen en las actividades relacionadas con el componente oral de la lengua, Hablar o *Speaking* y Escuchar o *Listening*, $r = .690$ y $r = .581$. En cambio, las relacionadas con la escritura, Escribir o *Writing*, $r = .510$ y Leer o *Reading*, $r = .397$, obtienen coeficientes más bajos. Si, por otro lado, comparamos las actividades relacionadas con la comprensión, Hablar o *Speaking* y Leer o *Reading*, con las de la expresión, Hablar o *Speaking* y Escribir o *Writing*, observamos que los coeficientes resultantes son más altos en estas últimas. De todo esto podemos extraer dos conclusiones:

- A diferencia de lo que sucedía en el estudio de Ross (1989), los estudiantes de la muestra obtienen coeficientes de correlación más altos en aquellas actividades relacionadas con la expresión, bien sea oral o escrita, que con la comprensión.
- Dichos coeficientes son más altos en aquellas actividades relacionadas con el componente oral del lenguaje que con aquellas vinculadas a la escritura.

5.3.1.23.4.2.1 Correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE. Especialidad de Educación Infantil

Escuchar o *Listening*

		Escuchar	Listening
Escuchar	Correlación de Pearson	1	,247
	Sig. (bilateral)		,340
	N	17	17
Listening	Correlación de Pearson	,247	1
	Sig. (bilateral)	,340	
	N	17	17

Tabla 126. Correlaciones entre la actividad lingüística Escuchar o *Listening* del cuestionario del PEL y de pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil.

No se produce una correlación. El coeficiente de correlación es medio bajo, $r = .247$ y el nivel de significación bilateral es muy elevado, $p = .340$.

Escribir o *Writing*.

		Escribir	Writing
Escribir	Correlación de Pearson	1	,650(**)
	Sig. (bilateral)		,005
	N	17	17
Writing	Correlación de Pearson	,650(**)	1
	Sig. (bilateral)	,005	
	N	17	17

Tabla 127. Correlaciones entre la actividad lingüística Escribir o *Writing* del cuestionario del PEL y de pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por el contrario, en este caso se produce una correlación con un coeficiente de correlación alto, $r = .650$ y el nivel de significación bilateral bajo, del $p = .005$, por lo que dicha correlación es significativa.

Leer o *Reading*.

		Leer	Reading
Leer	Correlación de Pearson	1	,333
	Sig. (bilateral)		,192
	N	17	17
Reading	Correlación de Pearson	,333	1
	Sig. (bilateral)	,192	
	N	17	17

Tabla 128. Correlaciones entre la actividad lingüística Leer o *Reading* del cuestionario del PEL y de pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil.

En el caso de esta actividad lingüística se produce un coeficiente de correlación medio, $r = .333$, pero con un nivel alto de significación bilateral alto, $p = .192$ por lo tanto, no existe correlación.

Hablar o *Speaking*.

		Hablar	Speaking
Hablar	Correlación de Pearson	1	,535(*)
	Sig. (bilateral)		,027
	N	17	17
Speaking	Correlación de Pearson	,535(*)	1
	Sig. (bilateral)	,027	
	N	17	17

Tabla 129. Correlaciones entre la actividad lingüística Hablar o *Speaking* del cuestionario del PEL y de pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como podemos apreciar, se produce una correlación con un coeficiente de correlación alto, de $r = .535$ y el nivel de significación bilateral bajo, $p = .027$, con lo que la correlación es significativa.

Dialogar o *Interactive Communication*.

		Dialogar	Interactive Communication
Dialogar	Correlación de Pearson	1	,536(*)
	Sig. (bilateral)		,027
	N	17	17
Interactive Communication	Correlación de Pearson	,536(*)	1
	Sig. (bilateral)	,027	
	N	17	17

Tabla 130. Correlaciones entre la actividad lingüística Dialogar o *Interactive Communication* del cuestionario del PEL y de pruebas del FCE de la especialidad de Educación Infantil.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Llama la atención el hecho de que las cifras del coeficiente de correlación son casi las mismas que en el caso de la habilidad lingüística anterior, $r = .535$ y $r = .536$ respectivamente, e idénticos niveles de significación bilateral, $p = .027$ en ambas actividades. Esto puede ser debido a que los estudiantes no sean capaces de hacer una distinción clara entre ambas actividades.

5.3.1.23.4.2.2 Conclusión a las correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE. Especialidad de Educación Infantil

El análisis de los resultados de las correlaciones entre la especialidad de Educación Infantil y las actividades lingüísticas nos muestra que se producen correlaciones significativas en las actividades lingüísticas relacionadas con la

expresión oral – Hablar o *Speaking*, $r = .536$ y $p = .027$, y Dialogar o *Interactive Communication*, $r = .027$ y $p = .027$ - y la expresión escrita, Escribir o *Writing*, siendo ésta última la que presenta el coeficiente más alto, $r = .650$ y $p = .005$. Por el contrario, no se producen correlaciones en aquellas actividades relacionadas con la comprensión oral, Escuchar o *Listening*, $r = .247$ y $p = .340$, y comprensión escrita, Leer o *Reading* $r = .333$ y $p = .192$.

Estos resultados coinciden en parte con los obtenidos en el apartado anterior en el que se analizaban las correlaciones entre las actividades lingüísticas y los resultados globales del PEL y del FCE. En todas las actividades se producen coeficientes medios o altos, pero las correlaciones sólo son significativas en las actividades relacionadas con la expresión, tanto la oral como la escrita, donde se obtienen los coeficientes de correlación más altos. En las actividades relacionadas con la comprensión los coeficientes son más bajos, especialmente en la oral, $r = .247$.

5.3.1.23.4.2.3 Correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE. Especialidad de Educación Primaria

No se pueden calcular las correlaciones divariadas ya que tan solo un encuestado tiene esta especialidad

Escuchar o *Listening*.

		ESCRIBIR	WRITING
ESCRIBIR	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.
	N	1	1
WRITING	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.
	N	1	1

Tabla 131. Correlaciones entre la actividad lingüística Escuchar o *Listening* del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Primaria.

(a) no se puede calcular porque al menos una variable es constante.

5.3.1.23.4.2.4 Correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE. Especialidad de Educación Musical

Escuchar o *Listening*.

		Escuchar	Listening
Escuchar	Correlación de Pearson	1	,876
	Sig. (bilateral)		,052
	N	5	5
Listening	Correlación de Pearson	,876	1
	Sig. (bilateral)	,052	
	N	5	5

Tabla 132. Correlaciones entre la actividad lingüística Escuchar o *Listening* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical.

En este caso se produce uno de los coeficientes más altos de correlación, $r = .876$ y, sin embargo, la correlación no es significativa dado que se produce un nivel de significación bilateral relativamente alto, $p = .052$.

Escribir o *Writing*.

		Escribir	Writing
Escribir	Correlación de Pearson	1	,696
	Sig. (bilateral)		,192
	N	5	5
Writing	Correlación de Pearson	,696	1
	Sig. (bilateral)	,192	
	N	5	5

Tabla 133. Correlaciones entre la actividad lingüística Escribir o *Writing* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical.

Volvemos a encontrarnos con un caso similar. Un alto coeficiente de correlación, $r = .696$, pero un nivel de significación bilateral muy alta, $p = .192$, por lo que puede carece de significación.

Leer o *Reading*.

		LEER	READING
LEER	Correlación de Pearson	1	,409
	Sig. (bilateral)		,494
	N	5	5
READING	Correlación de Pearson	,409	1
	Sig. (bilateral)	,494	
	N	5	5

Tabla 134. Correlaciones entre la actividad lingüística Leer o Reading del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical.

En esta ocasión el coeficiente de correlación es medio alto, $r = .409$ y el nivel de significación bilateral es muy alto, $p = .494$, por lo que no existe correlación.

Hablar o *Speaking*.

		HABLAR	SPEAKING
HABLAR	Correlación de Pearson	1	,919(*)
	Sig. (bilateral)		,028
	N	5	5
SPEAKING	Correlación de Pearson	,919(*)	1
	Sig. (bilateral)	,028	
	N	5	5

Tabla 135. Correlaciones entre la actividad lingüística Hablar o *Speaking* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Aquí nos encontramos con el coeficiente de correlación más alto de todas las actividades, $r = .919$, y un nivel de significación bilateral bajo también, $p = .028$, en consecuencia, podemos hablar de una correlación significativa.

Dialogar o *Interactive Communication*.

		DIALOGAR	INTERACTI VE_COMM UNICATION
DIALOGAR	Correlación de Pearson	1	,791
	Sig. (bilateral)		,111
	N	5	5
INTERACTIVE_COM MUNICATION	Correlación de Pearson	,791	1
	Sig. (bilateral)	,111	
	N	5	5

Tabla 136. Correlaciones entre la actividad lingüística Dialogar o *Interactive Communication* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Musical.

Aquí nos encontramos con un caso parecido al que nos hemos encontrado en los resultados de Escuchar o *Listening* y de Escribir o *Writing*, en los que se da un alto coeficiente de correlación, $r = .791$, sin embargo, no es significativo ya que la significación bilateral es muy alta, $p = .111$.

5.3.1.23.4.2.5 Conclusión a las correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE. Especialidad de Educación Musical

En el análisis de los resultados de las correlaciones entre la especialidad de Educación Musical y las actividades lingüísticas nos llama poderosamente la atención el hecho de que en esta especialidad se producen unos altos coeficientes de correlación pero, sin embargo, no son significativos ya que la significación bilateral es alta, por lo que no se producen correlaciones, excepto

en la expresión oral, Hablar o *Speaking*. Quizás la explicación haya que buscarla en el número tan reducido de la muestra de esta especialidad, sólo cinco estudiantes.

Otro hecho que también merece destacar es que, a diferencia de lo que ocurría en los datos de la especialidad anterior, los coeficientes de Hablar o *Speaking* y Dialogar o *Interactive Communication* presentan resultados distintos ya que en el primero sí se produce una correlación y en el segundo no, a pesar de resultar un coeficiente bastante alto.

Así pues y, en contraposición con la especialidad anterior, las actividades que conciernen a la comunicación oral presentan unos coeficientes de correlación mucho más altos que aquellas relacionadas con la comunicación escrita. Coincide, sin embargo, con la anterior en que también aquí las actividades involucradas en la expresión obtienen coeficientes más altos.

5.3.1.23.4.2.6 Correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE. Especialidad de Educación Física

Escuchar o *Listening*.

		ESCUCHAR	LISTENING
ESCUCHAR	Correlación de Pearson	1	,136
	Sig. (bilateral)		,673
	N	12	12
LISTENING	Correlación de Pearson	,136	1
	Sig. (bilateral)	,673	
	N	12	12

Tabla 137. Correlaciones entre la actividad lingüística Escuchar o *Listening* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física.

Podemos apreciar un coeficiente de correlación bajo, $r = .136$ y el nivel de significación bilateral altísimo, $p = .673$. De aquí deducimos que la correlación no existe.

Escribir o *Writing*.

		ESCRIBIR	WRITING
ESCRIBIR	Correlación de Pearson	1	-,235
	Sig. (bilateral)		,462
	N	12	12
WRITING	Correlación de Pearson	-,235	1
	Sig. (bilateral)	,462	
	N	12	12

Tabla 138. Correlaciones entre la actividad lingüística Escribir o *Writing* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física.

En este caso sucede lo mismo que en el anterior, incluso el coeficiente de correlación es negativo, $r = -.235$. No existe pues correlación alguna.

Leer o *Reading*.

		LEER	READING
LEER	Correlación de Pearson	1	,242
	Sig. (bilateral)		,449
	N	12	12
READING	Correlación de Pearson	,242	1
	Sig. (bilateral)	,449	
	N	12	12

Tabla 139. Correlaciones entre la actividad lingüística Leer o *Reading* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física.

Podemos apreciar que los datos reflejan lo mismo que en las actividades lingüísticas anteriores, no se produce ninguna correlación debido a que el coeficiente de correlación medio, $r = .449$, pero con un alto nivel de significación bilateral, $p = .449$.

Hablar o *Speaking*.

		HABLAR	SPEAKING
HABLAR	Correlación de Pearson	1	,054
	Sig. (bilateral)		,867
	N	12	12
SPEAKING	Correlación de Pearson	,054	1
	Sig. (bilateral)	,867	
	N	12	12

Tabla 140. Correlaciones entre la actividad lingüística Hablar o *Speaking* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física.

Volvemos a encontrarnos datos muy similares, un bajísimo coeficiente de correlación, $r = .054$ y un nivel de significación bilateral muy alto, $p = .867$. Por tanto, no existe correlación alguna.

Dialogar o *Interactive Communication*.

		DIALOGAR	INTERACTIVA COMUNICACIÓN
DIALOGAR	Correlación de Pearson	1	,067
	Sig. (bilateral)		,836
	N	12	12
INTERACTIVE COMMUNICATION	Correlación de Pearson	,067	1
	Sig. (bilateral)	,836	

N	12	12
---	----	----

Tabla 141. Correlaciones entre la actividad lingüística Dialogar o *Interactive Communicatio* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Educación Física.

En este caso se repite el mismo patrón en esta especialidad, un bajísimo coeficiente de correlación, $r = .067$ y un nivel de significación bilateral muy alto, $p = .836$. Por tanto, no existe correlación alguna. Al igual que ocurría en los resultados de la especialidad de Educación Infantil, los coeficientes de correlación y los niveles de significación bilateral son casi idénticos.

5.3.1.23.4.2.7 Conclusión a Correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE. Especialidad de Especialidad de Educación Física

Respecto a los resultados de las correlaciones entre la especialidad de Educación Física y las actividades lingüísticas, podemos observar que en todos los casos los coeficientes de correlación de Pearson son muy bajos e incluso en algunos casos negativos. De igual manera, los niveles de significación bilateral son muy altos. No se produce correlación alguna en ninguna de las actividades lingüísticas, existiendo una gran disparidad entre los resultados de la autoevaluación y la evaluación objetiva.

En cierto modo esto era previsible puesto que no se habían producido correlaciones entre los resultados globales del PEL y del FCE y los de esta especialidad.

5.3.1.23.4.2.8 Correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE. Especialidad de Lengua Extranjera - Inglés

Escuchar o *Listening*.

		ESCUCHAR	LISTENING
ESCUCHAR	Correlación de Pearson	1	,556
	Sig. (bilateral)		,076
	N	11	11
LISTENING	Correlación de Pearson	,556	1
	Sig. (bilateral)	,076	
	N	11	11

Tabla 142. Correlaciones entre la actividad lingüística Escuchar o *Listening* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjer - Inglés.

En esta actividad el coeficiente de correlación es alto, $r = .556$, sin embargo, el nivel de significación bilateral es un poco alto, $p = .076$. Podemos concluir pues que no se produce una correlación.

Escribir o *Writing*.

		ESCRIBIR	WRITING
ESCRIBIR	Correlación de Pearson	1	,274
	Sig. (bilateral)		,414
	N	11	11
WRITING	Correlación de Pearson	,274	1
	Sig. (bilateral)	,414	
	N	11	11

Tabla 143. Correlaciones entre la actividad lingüística Escribir o *Writing* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjer - Inglés.

En esta actividad tampoco se produce una correlación. El nivel de correlación es medio bajo, $r = .274$ y el de significación bilateral es alto, $p = .414$.

Leer o *Reading*.

		LEER	READING
LEER	Correlación de Pearson	1	,550
	Sig. (bilateral)		,080
	N	11	11
READING	Correlación de Pearson	,550	1
	Sig. (bilateral)	,080	
	N	11	11

Tabla 144. Correlaciones entre la actividad lingüística Leer o *Reading* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjer - Inglés.

En esta actividad lingüística sucede lo mismo que en la pareja de *Escuchar o Listening*, esto es, aunque el coeficiente de correlación es alto, $r = .550$, el nivel de significación bilateral es un poco alto, $p = .080$. Podemos concluir, pues, que no se produce una correlación.

Hablar o *Speaking*.

		HABLAR	SPEAKING
HABLAR	Correlación de Pearson	1	,704(*)
	Sig. (bilateral)		,016
	N	11	11
SPEAKING	Correlación de Pearson	,704(*)	1
	Sig. (bilateral)	,016	
	N	11	11

Tabla 145. Correlaciones entre la actividad lingüística Hablar o *Speaking* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjer - Inglés.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En esta actividad sí se produce una correlación y además ésta es significativa. El coeficiente de correlación es bastante alto, $r = .704$, y el nivel de significación bilateral es bajo, $p = .016$.

Dialogar o *Interactive Communication*.

		DIALOGAR	INTERACTI VE_COMMU NICACION
DIALOGAR	Correlación de Pearson	1	,827(**)
	Sig. (bilateral)		,002
	N	11	11
INTERACTIVE_COM MUNICATION	Correlación de Pearson	,827(**)	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	11	11

Tabla 146. Correlaciones entre la actividad lingüística Dialogar o *Interactive Communicatio* del cuestionario del PEL y las pruebas del FCE de la especialidad de Lengua Extranjer - Inglés.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Así mismo, en esta actividad también se produce una correlación y además también es significativa. El coeficiente de correlación es muy alto, $r = .827$, y el nivel de significación bilateral es muy bajo, $p = .002$.

5.3.1.23.4.2.9 Conclusión a las correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE. Especialidad de Lengua Extranjera - Inglés

En lo relativo a los datos de las correlaciones entre la especialidad de Lengua Extranjera - Inglés y las actividades lingüísticas nos encontramos con resultados parecidos a los de Educación Musical. Los coeficientes de correlación son altos en casi todas las actividades lingüísticas, pero los niveles de significación son altos también por lo que únicamente se producen correlaciones en aquellas actividades relacionadas con la expresión oral, esto es, Hablar o *Speaking* y Dialogar o *Interactive Communication*.

Al igual que ocurría en la especialidad de Educación Musical, en estas dos actividades los resultados son parecidos pero no idénticos, $r = .704$ para Hablar o *Speaking* y $r = .827$ para Dialogar o *Interactive Communication*, con una diferencia de .123 puntos porcentuales. Dichos resultados para estas dos actividades en Educación Musical son inversos: Hablar o *Speaking* obtiene un coeficiente mayor, $r = .919$ y Dialogar o *Interactive Communication* $r = .791$, con una diferencia de .128 puntos porcentuales, casi la misma que en la especialidad anterior. Casualidad o no, apreciamos que las especialidades con coeficientes de correlación más bajos, Educación Infantil y Educación Física, obtienen resultados idénticos en estas dos actividades. Por otra parte, las especialidades con coeficientes más altos, Educación Musical y Lengua Extranjera – Inglés, presentan resultados parecidos, aunque no exactamente iguales. La explicación puede ser debida a que lo estudiantes que muestran mayor precisión en la autoevaluación, es decir, los que obtienen coeficientes de correlación más altos, son capaces de diferenciar estas dos actividades, lo que, a su vez, no impide que presenten resultados parecidos pero no totalmente

iguales. En contraste con todo esto, es posible que los estudiantes menos precisos en la autoevaluación tiendan a confundir o, quizás, les suponga un gran esfuerzo diferenciar una actividad de la otra, lo que podría explicar el hecho de que los coeficientes sí sean casi idénticos. En relación con esto, Ross (1998:9) sugiere como posible explicación a la dificultad que entraña la evaluación de la expresión oral el hecho de que ésta se realiza *post hoc* y de forma holística. Cabe asimismo la posibilidad de que algunos estudiantes de lengua extranjera puedan basar la evaluación de sus habilidades orales más en las intenciones comunicativas que en la comunicación real producida por ellos mismos.

En resumen, de la misma manera que sucedía en el análisis de los resultados de las actividades lingüísticas para el conjunto de la muestra, en esta especialidad, las actividades orales presentan coeficientes más altos que las escritas.

5.3.1.23.4.3 Conclusión a las correlaciones entre las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE y las distintas especialidades

A tenor de estos resultados de esta última especialidad y de las anteriores, la única actividad lingüística en las que se producen correlaciones en la mayoría de las especialidades es en la de Hablar o *Speaking*. No se produce ninguna correlación en ninguna actividad lingüística ni en la especialidad de Educación Primaria, en la que sólo hay un estudiante, ni en la de Educación Física. En esta última no se produce ninguna correlación de las actividades lingüísticas ni entre los resultados del conjunto de la muestra ni entre los correspondientes a las diferentes especialidades. Estas dos especialidades incluyen a 13 estudiantes por lo que los resultados que vamos a resumir se refieren a 33 estudiantes, esto es un 71,7 % del total de la muestra. A pesar de esto, consideramos que éstos siguen siendo significativos.

Especialidad	Escuchar o <i>Listening</i>	Escribir o <i>Writing</i>	Leer o <i>Reading</i>	Hablar o <i>Speaking</i>	Conversar o <i>Interactive communication</i>
La muestra <i>n</i> = 46	<i>r</i> = .581**	<i>r</i> = .510**	<i>r</i> = .397**	<i>r</i> = .690**	<i>r</i> = .709**
E. Infantil <i>n</i> = 17	<i>r</i> = .247	<i>r</i> = .650**	<i>r</i> = .333	<i>r</i> = .535*	<i>r</i> = .536*
E. Musical <i>n</i> = 5	<i>r</i> = .876	<i>r</i> = .696	<i>r</i> = .409	<i>r</i> = .919*	<i>r</i> = .791
E. Física <i>n</i> = 12	<i>r</i> = .136	<i>r</i> = -.235	<i>r</i> = .242	<i>r</i> = .054	<i>r</i> = .067
L. Extranjera <i>n</i> = 11	<i>r</i> = .556	<i>r</i> = .247	<i>r</i> = .550	<i>r</i> = .704*	<i>r</i> = .827**

Tabla 147. Tabla resumen de las correlaciones entre el total de la muestra, las actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE y las distintas especialidades, excepto Educación Primaria.
* $p = .05$, ** $p = .01$

A primera vista lo que estos datos nos indican es que se producen correlaciones con coeficientes altos entre el total de la muestra y las distintas actividades lingüísticas. Sin embargo, esto mismo no ocurre si estas actividades se comparan con las especialidades por separado. Además, de las veinte posibles correlaciones sólo se producen seis y tres de ellas en la especialidad de Educación Infantil, dos en la de Lengua extranjera – Inglés y una en la de Educación Musical. En estos datos apreciamos una cierto desconcierto inicial puesto que en la correlación entre las especialidades y las notas globales del PEL y del FCE, Educación Musical era la especialidad que presentaba el coeficiente de correlación más alto, $r = .938$, seguida de Lengua Extranjera – Inglés, $r = .661$ y, por último, la de Educación Infantil, 524. No sólo se podría haber esperado que se produjesen un gran número de correlaciones en todas las actividades lingüísticas dados los altos coeficientes, salvo Leer o

Reading, sino que Educación Musical tendría que haber sido la que presentase un mayor número de ellas, seguida de Lengua Extranjera – Inglés y, por último, la de Educación Infantil. Sin embargo, esto no ha sido así sino justo al contrario. Así pues, en términos generales, los datos de las correlaciones entre las especialidades y las actividades lingüísticas muestran una reducción del número de correlaciones y una disminución de los coeficientes de correlación

La explicación a todo esto puede encontrarse en el efecto de la heterogeneidad en la correlación. Cuanto más se restringe el rango de una de las variables, mayor es el efecto de la disminución sobre r , ya que cuanto más homogéneo es el grupo, menor coeficiente de correlación (Hopkins, K., Hopkins, B. y Glass, G., 1997). De este modo, al separar a los estudiantes por especialidades se ha reducido el número de los mismos en el análisis estadístico y por tanto el rango. En consecuencia, los coeficientes y el número de correlaciones han decrecido también. Este efecto de la heterogeneidad puede servir para explicar por qué es precisamente en la especialidad más numerosa, Educación Infantil ($n = 17$) donde se produce el mayor número de correlaciones, Escribir $r = .650$, Hablar $r = .535$ y Conversar $r = .536$. En la especialidad de Educación Física, la segunda más numerosa ($n = 12$), era poco probable que se produjesen dado que esto no sucedió ni con las notas globales del PEL y del FCE. Le sigue en cuanto al número de estudiantes ($n = 11$) la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés y en la que se producen dos correlaciones, Hablar $r = .704$ y Conversar $r = .827$. Finalmente, en la especialidad menos numerosa ($n = 5$), Educación Musical, sólo se produce una correlación, Hablar $r = .919$.

En resumen, se ha podido constatar que al reducirse el número de estudiantes al dividirlos por especialidades se ha originado una reducción en los coeficientes de correlación y en el número mismo de correlaciones. Dicha disminución puede ser debida al efecto de la heterogeneidad en la correlación, pues cuanto más homogéneo es el grupo menor es la correlación.

Otro dato que también habría que explicar es el de que, a pesar de que en algunas especialidades se obtienen coeficientes de correlación altos, éstos,

sin embargo no son significativos. La especialidad de Educación Musical era la que mostraba un mayor coeficiente de correlación con las notas globales del PEL y del FCE, $r = .938$. En la tabla de arriba observamos que ésta únicamente obtiene una correlación en Dialogar o *Interactive Communication*, $r = .919$. En el resto de las actividades los coeficientes son muy elevados, entre $r = .876$ y $r = .409$, pero las correlaciones no son significativas por lo que no pueden ser consideradas como tales ya que no tenemos certeza de si ese alto coeficiente es debido a una relación entre las variables o a la casualidad. De igual manera, en la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés se encuentran dos actividades lingüísticas con coeficientes altos, $r = .556$ y $r = .550$, pero tampoco se produce correlación alguna porque no son significativas. De nuevo, la explicación está relacionada el número de estudiantes por especialidad. Gardner (2003:187) afirma que existe una proporción entre el tamaño de la muestra y el nivel de significación de las correlaciones. Así, cuando aumentamos el tamaño de la muestra nos encontramos con una proporción mayor de correlaciones significativas y si siguiéramos aumentando las muestras la proporción sería aún mayor. En caso contrario, si disminuimos el tamaño de la muestra, disminuye el número de correlaciones significativas. Esto explicaría que aun presentando coeficientes de correlación elevados, como en el caso de las especialidades antes mencionadas, éstas no sean significativas y, por tanto, no se produzcan correlaciones.

Si aceptamos que el efecto de la heterogeneidad y el número reducido de la muestra en algunas especialidades ha determinado que se produzcan muy pocas correlaciones, no tiene sentido entonces realizar una interpretación de si éstas se han producido en una u otra actividad lingüística o si en las de expresión o producción o si en las orales o en las escritas. Por este motivo, este análisis lo vamos a llevar a cabo exclusivamente sobre los datos del total de la muestra en el apartado correspondiente de interpretación de los resultados al final de este capítulo.

5.3.1.23.5 *Correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y algunas de las variables independientes y estudio por especialidades.*

Una vez hemos visto si se producen correlaciones entre las calificaciones de las pruebas objetivas y subjetivas respectivamente, vamos a continuar nuestro análisis intentando averiguar si existen correlaciones entre algunas de las variables independientes y los niveles alcanzados en la prueba de autoevaluación. Nuestro tercer objetivo en esta investigación es el de determinar, en el caso de que las correlaciones sean positivas, qué variables independientes pueden influir en la precisión de la autoevaluación. Pretendemos saber si existe relación alguna entre la fortaleza de las mismas y las variables independientes, esto es, hasta qué punto dichas variables pueden influir en la precisión de la autoevaluación.

Empezaremos por intentar responder a la pregunta de si existe correlación entre los años de estudio del inglés y el nivel alcanzado en la autoevaluación. A mayor número de años de estudio, y por tanto, mayor conocimiento de la lengua extranjera ¿se produce una mayor analogía entre las calificaciones de la autoevaluación (PEL) y las obtenidas en la evaluación objetiva (FCE)? Para ello hemos intentado descubrir las posibles correlaciones entre los resultados globales y las correlaciones por especialidades.

5.3.1.23.5.1 Correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente Años de Estudio de la lengua inglesa del conjunto de la muestra

		Años de Estudio	Nivel global PEL	Nota global FCE
Años de Estudio	Correlación de Pearson	1	,514(**)	,613(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	46	46	46
Nivel global PEL	Correlación de Pearson	,514(**)	1	,651(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	46	46	46
Nota global FCE	Correlación de Pearson	,613(**)	,651(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	46	46	46

Tabla 148. Correlaciones entre la variable independiente Años de Estudio de la lengua inglesa y Niveles globales del PEL y del FCE del conjunto de la muestra.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Existe una correlación positiva y significativa, $p = .000$, entre los años de estudio y la nota global obtenida en el FCE, $r = .613$ y, en menor grado $r = .514$; se presenta la correlación entre los años de estudio y la nota global obtenida en la autoevaluación del PEL.

5.3.1.23.5.2 Correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente Años de Estudio de la lengua inglesa. Especialidad de Educación Infantil

		Años de Estudio	Nivel global PEL	Nota global FCE
Años de Estudio	Correlación de Pearson	1	,349	,143
	Sig. (bilateral)		,170	,584
	N	17	17	17
Nivel global PEL	Correlación de Pearson	,349	1	,524(*)
	Sig. (bilateral)	,170		,031
	N	17	17	17
Nota global FCE	Correlación de Pearson	,143	,524(*)	1
	Sig. (bilateral)	,584	,031	
	N	17	17	17

Tabla 149. Correlación Años de Estudio de la lengua inglesa y Niveles globales del PEL y del FCE en la especialidad de Educación Infantil.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la especialidad de Educación Infantil, con un coeficiente medio de correlación, $r = .349$, $p = .170$ para el PEL y bajo para el FCE $r = .143$, $p = .584$ respectivamente. No se producen correlaciones entre los años de estudio y las notas obtenidas ni con la autoevaluación del PEL ni con la evaluación del FCE.

5.3.1.23.5.3 Correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente Años de Estudio de la lengua inglesa. Especialidad de Educación Primaria

Descartamos el análisis dado que solamente hay un estudiante de toda la muestra que cursa esta especialidad.

5.3.1.23.5.4 Correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente Años de Estudio de la lengua inglesa. Especialidad de Educación Musical

		Años de Estudio	Nivel global PEL	Nota global FCE
Años de Estudio	Correlación de Pearson	1	1,000(**)	,938(*)
	Sig. (bilateral)		,000	,019
	N	5	5	5
Nivel global PEL	Correlación de Pearson	1,000(**)	1	,938(*)
	Sig. (bilateral)	,000		,019
	N	5	5	5
Nota global FCE	Correlación de Pearson	,938(*)	,938(*)	1
	Sig. (bilateral)	,019	,019	
	N	5	5	5

Tabla 150. Correlaciones Años de Estudio de la lengua inglesa y Niveles globales del PEL y del FCE especialidad de Educación Musical.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En esta especialidad la correlación no sólo es perfecta, $r = 1$, $p = .000$ para el PEL y $r = .938$, $p = .019$ para el FCE, sino también las dos son significativas. El aumento en el número de años de estudio se corresponde 100% con un aumento en la nota obtenida tanto el FCE como en el PEL.

5.3.1.23.5.5 Correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente Años de Estudio de la lengua inglesa. Especialidad de Educación Física

		Años de Estudio	Nivel global PEL	Nota global FCE
Años de Estudio	Correlación de Pearson	1	,315	,277
	Sig. (bilateral)		,319	,383
	N	12	12	12
Nivel global PEL	Correlación de Pearson	,315	1	-,133
	Sig. (bilateral)	,319		,681
	N	12	12	12
Nota global FCE	Correlación de Pearson	,277	-,133	1
	Sig. (bilateral)	,383	,681	
	N	12	12	12

Tabla 151. Correlaciones Años de Estudio de la lengua inglesa y Niveles globales del PEL y del FCE especialidad de Educación Física.

Los coeficientes de correlación en el PEL y el FCE son medio bajos, $r = .315$, $p = .319$ y $r = .277$, $p = .383$ respectivamente. Sin embargo los niveles de significación bilateral son altos y por tanto no existe correlación.

5.3.1.23.5.6 Correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente Años de Estudio de la lengua inglesa. Especialidad de Lengua Extranjera - Inglés

		Años de Estudio	Nivel global PEL	Nota global FCE
Años de Estudio	Correlación de Pearson	1	,421	,672(*)
	Sig. (bilateral)		,197	,024
	N	11	11	11
Nivel global PEL	Correlación de Pearson	,421	1	,661(*)
	Sig. (bilateral)	,197		,027
	N	11	11	11
Nota global FCE	Correlación de Pearson	,672(*)	,661(*)	1
	Sig. (bilateral)	,024	,027	
	N	11	11	11

Tabla 152. Correlaciones Años de Estudio de la lengua inglesa y Niveles globales del PEL y del FCE especialidad de Educación Lengua Extranjera - Inglés.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Se produce una correlación significativa con respecto a la nota obtenida en la evaluación del FCE, $r = .672$, $p = .024$. Por el contrario en el PEL, a pesar de que el coeficiente de correlación es medio alto, $r = .421$, $p = .197$, el nivel de significación bilateral es alto también, por lo que no se produce correlación ya que ésta no es significativa.

5.3.1.23.5.7 Conclusión a las correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente Años de Estudio de la lengua inglesa del conjunto de la muestra

Según los datos obtenidos únicamente se producen correlaciones significativas con respecto a la nota global del PEL y del FCE en la

especialidad de Educación Musical. En la especialidad de Lengua Extranjera se produce una correlación significativa con respecto a la nota del FCE; en lo referente a la nota del PEL, se da una correlación media pero no significativa. Por último, en el resto de especialidades, Educación Infantil y Educación Física, no se producen correlaciones.

Estos datos contrastan con los obtenidos por el conjunto de la muestra en los que se producían correlaciones significativas con altos coeficientes de correlación tanto con los resultados globales del PEL como con los del FCE. Podemos deducir pues que, como sucedía en las correlaciones con las actividades lingüísticas, la explicación de este hecho pueda deberse a que al distribuir el número de estudiantes por especialidades, se ha reducido el número de sujetos (n) en el análisis correlacional. Como consecuencia de esta reducción las correlaciones no son significativas porque los niveles de significación (p) han aumentado. Sin embargo, podemos constatar que los coeficientes de correlación (r) se mantienen elevados, siendo en su mayoría medios o altos, incluso en la especialidad de Educación Física. Estos dos hechos prueban que la correlación, es decir, la relación entre dos o más variables se mantiene robusta, por expresarlo de alguna manera. Lo que impide que se produzcan correlaciones es que se han reducido los niveles de significación (p) debido a una disminución en el número de sujetos (n). Como se ha visto anteriormente, los niveles de significación (p) son sensibles al aumento o disminución del tamaño de la muestra, ya que un incremento en su número de la misma va acompañado de una proporción mayor de correlaciones significativas (Gardner, 2003:187). Es por esto que éstas se producen con el total del conjunto de la muestra, pues el número de sujetos es mayor ($n = 46$), pero no sucede así en el resto de las especialidades, salvo en Educación Musical donde las correlaciones son perfectas, puesto que ese número es considerablemente menor.

5.3.1.23.6 *Correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y otras variables independientes para toda la muestra*

A continuación procedemos a analizar los resultados de comparar los resultados globales de las pruebas del FCE y del cuestionario del PEL con otras variables independientes. Nuestro objetivo es comprobar si alguna de estas variables incide en la precisión o no de la autoevaluación. Para ello nos hacemos la siguiente pregunta con cada una de dichas variables:

¿Influye alguna de las variables independientes que a continuación vamos a comparar en que se produzca una mayor precisión en los resultados de la autoevaluación?

Para ello vamos a analizar las posibles correlaciones entre éstas y los resultados globales obtenidos en el cuestionario del PEL y en las pruebas del FCE para toda la muestra.

5.3.1.23.6.1 Correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente Sexo

Comenzaremos analizando las posibles correlaciones que pudieran existir entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente Sexo.

		SEXO	NIVEL_GL OB_PEL	NOTA_GL OBAL_FIR ST
SEXO	Correlación de Pearson	1	-,227	,140
	Sig. (bilateral)		,129	,354
	N	46	46	46
NIVEL_GLOB_PEL	Correlación de Pearson	-,227	1	,651(**)
	Sig. (bilateral)	,129		,000
	N	46	46	46
NOTA_GLOBAL_FIRST	Correlación de Pearson	,140	,651(**)	1
	Sig. (bilateral)	,354	,000	
	N	46	46	46

Tabla 153. Correlaciones calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente sexo.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación es negativo en el caso del nivel global del PEL, $r = -.227$, y muy bajo el de los resultados del FCE, $r = .140$. A la vista de estos datos podemos deducir que la variable independiente Sexo no se correlaciona ni con la evaluación objetiva ni con la autoevaluación.

5.3.1.23.6.2 Correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente Edad

Seguiremos analizando las posibles correlaciones que pudieran existir entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente Edad.

		EDAD	NIVEL_GL OB_PEL	NOTA_GL OBAL_FIR ST
EDAD	Correlación de Pearson	1	,132	,248
	Sig. (bilateral)		,381	,096
	N	46	46	46
NIVEL_GLOB_PEL	Correlación de Pearson	,132	1	,651(**)
	Sig. (bilateral)	,381		,000
	N	46	46	46
NOTA_GLOBAL_FIRST	Correlación de Pearson	,248	,651(**)	1
	Sig. (bilateral)	,096	,000	
	N	46	46	46

Tabla 154. Correlaciones calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente edad.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tampoco se produce ninguna correlación. Los coeficientes de correlación son bajos tanto con respecto a los resultados del PEL, $r = .132$, $p = .381$, como a los del FCE, $r = .248$, $p = .096$ respectivamente. Así pues, y a la vista de estos datos, podemos concluir que la variable independiente Edad no se correlaciona ni con la evaluación objetiva ni con la autoevaluación.

5.3.1.23.6.3 Correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente asistencia a clases extraescolares de lengua inglesa en el pasado

Continuaremos analizando las posibles correlaciones que pudieran existir entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente asistencia a clases extraescolares de lengua inglesa en el pasado.

		CLASE_EX TRA	NIVEL_GL OB_PEL	NOTA_GL OBAL_FIR ST
CLASE_EXTRA	Correlación de Pearson	1	-,209	-,243
	Sig. (bilateral)		,164	,103
	N	46	46	46
NIVEL_GLOB_PEL	Correlación de Pearson	-,209	1	,651(**)
	Sig. (bilateral)	,164		,000
	N	46	46	46
NOTA_GLOBAL_FIRST	Correlación de Pearson	-,243	,651(**)	1
	Sig. (bilateral)	,103	,000	
	N	46	46	46

Tabla 155. Correlaciones calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente asistencia a clases extraescolares de lengua inglesa en el pasado.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

No existe correlación alguna tampoco en el caso de esta variable independiente ya que los coeficientes de correlación de Pearson son negativos, $r = -.209$ y $r = -.243$ respectivamente. Podemos concluir pues que, como sucedía en las variables independientes que acabamos de observar, en ésta, asistencia a clases extraescolares de lengua inglesa en el pasado, no se produce correlación ni con la evaluación objetiva ni con la autoevaluación.

5.3.1.23.6.4 Correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente conocimiento de otra lengua extranjera

Continuaremos analizando las posibles correlaciones que pudieran existir entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente conocimiento de otra lengua extranjera.

		OTRA_LE NGUA	NIVEL_GL OB_PEL	NOTA_GL OBAL_FCE
OTRA_LENGUA	Correlación de Pearson	1	-,245	-,090
	Sig. (bilateral)		,101	,550
	N	46	46	46
NIVEL_GLOB_PEL	Correlación de Pearson	-,245	1	,651(**)
	Sig. (bilateral)	,101		,000
	N	46	46	46
NOTA_GLOBAL_FIRST	Correlación de Pearson	-,090	,651(**)	1
	Sig. (bilateral)	,550	,000	
	N	46	46	46

Tabla 156. Correlaciones calificaciones globales del FCE y del PEL y la variable independiente conocimiento de otra lengua extranjera.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

A tenor de los resultados podemos apreciar que los coeficientes de correlación de Pearson son negativos, $r = -.245$ y $r = -.090$, por lo que podemos afirmar que tampoco se produce correlación alguna.

5.3.1.23.6.5 Conclusiones a las correlaciones entre las calificaciones globales del FCE y del PEL y otras variables independientes para toda la muestra.

A modo de resumen podemos afirmar que ninguna de estas variables independientes se ha producido correlación alguna ni con la evaluación objetiva

ni con la autoevaluación, siendo incluso los coeficientes de correlación negativos en su mayoría.

5.4 Interpretación de los resultados

En este último apartado vamos a intentar dar respuesta a las preguntas de nuestra investigación basándonos en los resultados obtenidos. Queremos saber pues si, a la vista de dichos resultados, nuestras hipótesis han sido confirmadas o, por el contrario, refutadas.

Como hemos indicado al inicio de este capítulo, en este estudio hemos utilizado tres instrumentos para la obtención de los resultados: el cuestionario del estudiante, elaborado por nosotros específicamente para esta investigación, la prueba de autoevaluación del PEL y las pruebas del FCE de UCLES, la evaluación objetiva.

El primero de ellos nos ha proporcionado una información personal y académica muy amplia sobre el perfil del estudiante tipo de la muestra. De dicha información hemos extraído las variables independientes, las cuales hemos contrastado con las variables dependientes, el cuestionario de autoevaluación del PEL y las pruebas del FCE.

Asimismo, el cuestionario ha proporcionado, en términos generales, un perfil del estudiante tipo de la muestra. En términos específicos, ha aportado datos muy relevantes relativos a su edad, sexo, especialidad que cursa, experiencia de aprendizaje en la lengua inglesa y en la evaluación...etc. Así pues, en nuestro estudio hay estudiantes de cinco especialidades diferentes, de muy diversas edades, con experiencia muy amplia en el estudio de la lengua inglesa y con una gran variedad de niveles de competencia comunicativa en dicha lengua. Todo ello ha configurado una muestra muy heterogénea. Sin embargo, consideramos que esta diversidad ha sido muy enriquecedora y, esto ha compensado en cierta manera el hecho de que el número no sea muy elevado. A diferencia de otros estudios sobre competencia

comunicativa en los que únicamente se incluyen estudiantes especialistas, como, por ejemplo, el de Jiménez Jiménez (2004), esta heterogeneidad en las variables en la muestra nos ha permitido apreciar las diferencias en los resultados que existen entre estudiantes especialistas y los no especialistas en relación a su nivel de competencia comunicativa o a su capacidad para autoevaluarse, lo que era crucial en nuestro estudio dado que son algunos de los objetivos científicos que nos habíamos propuesto.

Respuesta a las preguntas de la investigación

Antes de comenzar a dar respuesta a las preguntas de la investigación sería interesante recordar los objetivos que expusimos en el capítulo anterior:

- Primero.- Determinar el nivel de competencia comunicativa en lengua inglesa de los estudiantes de primer curso de Magisterio en la especialidad de Lengua Extranjera - Inglés y estudiantes de segundo curso de otras especialidades - Educación infantil, Educación Física, Educación Musical y Educación Primaria - mediante: pruebas de evaluación objetiva (prueba estandarizada) y autoevaluación (cuestionario de autoevaluación de PEL).
- Segundo.- Analizar de los resultados de las correlaciones de los dos tipos de evaluación arriba mencionados que nos permitan comprobar el grado de precisión de los resultados de la autoevaluación.
- Tercero.- En caso de que las correlaciones sean positivas, determinar qué variables pueden influir en la precisión de la autoevaluación.
- Cuarto.- Reflexionar sobre el uso de la autoevaluación y su valor formativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y sentar las bases para futuras investigaciones.

Estos objetivos llevan aparejadas una serie de preguntas a las que pretendemos dar respuesta con los resultados obtenidos:

- ¿Cuál es nivel de competencia comunicativa con respecto a los niveles del MCERL de los estudiantes participantes según los mecanismos de evaluación objetiva y subjetiva?
- ¿Existen correlaciones entre la evaluación objetiva y la subjetiva?
- ¿Qué factores facilitan una autoevaluación precisa?
- ¿Qué conclusiones didácticas podríamos obtener de las posibles correlaciones?

La primera pregunta, la relativa al nivel de competencia comunicativa de los participantes que se desprende de los mecanismos de evaluación objetiva y subjetiva, se puede enfocar desde dos puntos de vista distintos: desde una perspectiva global o desde una perspectiva parcial que distingue si los estudiantes son especialistas o no.

Empezaremos pues por los datos relativos a la evaluación subjetiva o autoevaluación. A la vista de los resultados, la perspectiva global nos dice que los estudiantes de todo el conjunto de la muestra se autoevalúan con un nivel de competencia comunicativa del A2 según la escala de niveles del MCERL. Este es el nivel que, según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo, en su Artículo 62. *Correspondencia con otras enseñanzas*, poseen los estudiantes al finalizar el Bachillerato: *“El título de Bachiller habilitará para acceder directamente a los estudios de idiomas de nivel intermedio de la primera lengua extranjera cursada en el bachillerato”*. En el *Real Decreto* 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su Anexo I establece la Definición del nivel B1 en los siguientes términos: *“El Nivel intermedio presentará las características del nivel de competencia B1,*

según este nivel se define en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.” Así pues, el título de Bachiller equivale a un nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ya que éste les permite acceder directamente al siguiente nivel, es decir al nivel intermedio que comienza con el B1.

A la vista de los resultados de la autoevaluación podemos constatar que los datos se corresponden con los esperados para los estudiantes de la muestra puesto que, en su mayoría, no habían recibido otra formación académica oficial de la lengua inglesa que no fuese la propia del Bachillerato. Como hemos podido comprobar en los datos del cuestionario del estudiante, en su mayoría son jóvenes, entre 18 y 22 años, se encuentran en el primer o segundo curso de la especialidad, su nivel alcanzado en la autoevaluación, el A2, es el que se les supone una vez finalizado el Bachillerato. Hay que señalar que, en el caso de los no especialistas, éstos cursaban el 2º curso durante el período de recogida de datos y no habían estudiado lengua inglesa en el curso anterior. En cuanto a los especialistas, la toma de datos se llevó a cabo al inicio del curso académico, por lo que, a pesar de estudiar la lengua inglesa en la Facultad habían tenido sólo unas pocas sesiones.

Si continuamos con la distinción entre especialistas y no especialistas, observamos que estos últimos obtienen el mismo nivel A2 que se desprende del conjunto de la muestra. Sin embargo, los especialistas, obtienen en la autoevaluación una media de B1, pero la moda es de B2. Esto viene a poner de manifiesto que, incluso con una experiencia de aprendizaje muy parecida en los estudios oficiales (la mayoría de los estudiantes de los dos grupos vienen de terminar el Bachillerato) existe una gran diferencia de percepción del nivel de dominio de lengua extranjera dependiendo de si los estudiantes son especialistas o no.

Así pues, y para finalizar, considerando la muestra en su conjunto, estimamos que existe una concordancia en términos generales entre el nivel esperado después de sus estudios en el Bachillerato y el nivel que se desprende de los datos de la autoevaluación.

En cuanto a la evaluación objetiva, en las pruebas del FCE de UCLES, la nota media del conjunto de la muestra es de 37,76 puntos, un 62,93% de los puntos necesarios para superar dichas pruebas (el aprobado es a partir de 60 puntos). En este caso no podemos establecer una comparación tan directa como se ha hecho con los resultados de la autoevaluación para determinar la correspondencia entre el nivel que se desprende de las calificaciones y el que se supone al finalizar los estudios del Bachillerato. No teniendo puntos de referencia claros y explícitos hemos de inferir las posibles correspondencias de los resultados obtenidos en la prueba del FCE.

La nota media alcanzada en la evaluación objetiva, las pruebas del FCE, por los estudiantes participantes en esta investigación es 37,76 puntos. Si partimos de la base de que aprobar el examen de FCE, obtener 60 ó más puntos, equivale a un B2 y si establecemos un continuo imaginario sobre el nivel de competencia comunicativa, entonces, un nivel A2, que se encuentra mitad de camino entre un A1 y un B2, es equivalente a aproximadamente 30 puntos del examen del FCE. Entonces, podemos inferir que la puntuación media obtenida, 37,76 puntos, equivale aproximadamente a un nivel A2.

Si asumimos que esto es así, advertimos que los datos de nuestra investigación apuntan a que, a grandes rasgos, los resultados de la autoevaluación y los de la evaluación objetiva describen un mismo nivel de competencia comunicativa y apuntaban a que se podía producir una correlación entre los dos tipos de evaluación y así lo hemos corroborado por medio de las pruebas estadísticas de correlación.

Desde una perspectiva parcial, apreciamos que los alumnos especialistas han obtenido unos resultados muy por encima, de casi el doble, de los logrados por los no especialistas, un nivel B2 en la autoevaluación y una nota media de el las pruebas del FCE 60,78 frente a un nivel A2 y una nota media de 30,35 puntos. Aquí también se puede constatar que un aumento de nivel en la percepción del dominio de la competencia comunicativa se ve ratificado con un aumento en las puntuaciones de la evaluación objetiva. Esto

puede predecir que se va obtener una correlación ya que ambas magnitudes claramente se encaminan en la misma dirección.

Por su parte, los estudiantes no especialistas obtienen una nota media de 30,53 puntos. Esto en ese continuo imaginario sería equivalente a un nivel A2. Por tanto, nuevamente, era predecible que con estos resultados se produjesen correlaciones.

Así pues, y como se ha comprobado en los resultados de la autoevaluación, de los datos de la evaluación objetiva se desprende que persiste esa diferencia de nivel de competencia comunicativa entre los alumnos especialistas y los no especialistas y, en la misma proporción, los no especialistas nivel A2 y 30,53 puntos y los especialistas nivel B2 y 60,78 puntos, es decir, el doble.

Una vez analizados los resultados globales, a continuación, vamos a exponer los datos relativos a las diferentes actividades lingüísticas. Empezaremos por los resultados de la autoevaluación. En todas ellas se alcanza, con ligeras diferencias entre dichas actividades, un nivel A2, que es el mismo nivel que el obtenido en los resultados globales. Esto viene a indicar que los estudiantes perciben que su dominio es el mismo tanto a nivel global como según las diferentes actividades lingüísticas. No obstante, se producen ligeros aumentos en las actividades relacionadas con la comprensión –Leer y Escuchar – mientras que en las actividades ligadas a la expresión las cifras son un poco más bajas. Esta percepción de mayor dominio en las actividades lingüísticas de comprensión se confirmó en la prueba de FCE donde los resultados más elevados se consiguieron asimismo en las actividades de comprensión – *Reading* y *Listening* respectivamente – mientras que en las actividades de producción se obtuvieron los resultados más bajos – *Speaking* y *Writing* respectivamente – aunque con mayores diferencias.

Otro dato que nos ha llamado la atención han sido las calificaciones de Uso del Inglés o *Use of English*, uso de la gramática y del vocabulario: con gran diferencia, se han obtenido los peores resultados respecto al resto de las

actividades lingüísticas. Únicamente 3 de los 46 estudiantes de la muestra alcanzaron calificaciones iguales o superiores a 10 sobre un total de 20 puntos. Estos resultados nos han causado cierta sorpresa pues la diferencia entre Uso del Inglés o *Use of English* y el resto de las actividades es muy considerable, de casi el doble de puntos. Sin embargo, en la investigación de Jiménez Jiménez (2004) las notas de Uso del Inglés o *Use of English* también fueron con diferencia las más bajas con respecto a las notas alcanzadas en las otras actividades lingüísticas.

En su estudio, Jiménez Jiménez (2004:549-51) durante el curso académico 2002-2003 compara las notas medias obtenidas en las pruebas del FCE de los estudiantes de Magisterio de la especialidad de Lengua extranjera - Inglés de primer curso y posteriormente con los mismos estudiantes al finalizar sus estudios en el tercer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Consideramos que puede ser interesante comparar las notas iniciales obtenidas por los estudiantes de primer curso de su investigación con las alcanzadas por los estudiantes de la nuestra ya que han realizado las mismas pruebas y pertenecen a la misma universidad. Par poder proceder a la comparación es necesario hacer una pequeña transformación ya que sus calificaciones están expresadas sobre un máximo de 10 puntos y las nuestra sobre un máximo de 20. Entonces vamos a multiplicar por 2 sus resultados para que dicha comparación tenga significado. En la respectiva columna, la izquierda situaremos la calificación original y junto a ella la transformada.

Actividad lingüística	Jiménez Jiménez (2004)	Nuestra investigación
Uso del Inglés o <i>Use of English</i>	3.1 / 6.2	4.2

En principio esto sólo es una comparación ya que en la investigación de Jiménez Jiménez (2004) todos los participantes son especialistas y en la nuestra son sólo el 23,9%. A pesar de todo, puede ser sugerente hacer dicha comparación. En las dos investigaciones, en la de Jiménez Jiménez (2004) y la nuestra, la nota más baja de todas las actividades lingüísticas se encuentra en la actividad Uso del Inglés o *Use of English*. Se puede observar además que las dos calificaciones no son muy distintas, con una diferencia de escasamente 2 puntos sobre un total de 20.

En la literatura sobre autoevaluación la mayoría de los estudios comparan las calificaciones obtenidos en las cuatro destrezas tradicionales, Leer, Escribir, Escuchar y Hablar, con las calificaciones obtenidas por los profesores o en pruebas estandarizadas. Son muy escasos los estudios en los que se comparan el uso de la gramática y el vocabulario con otras calificaciones, quizás porque no consideran que sean una destreza más. Blanche y Merino (1989:325) en una investigación sobre este tipo de estudios, no se refieren al uso de la gramática y el vocabulario como una destreza (*skill*) sino como una de las área del aprendizaje de lenguas extranjeras que, junto con la pronunciación, obtiene por un lado las calificaciones más bajas en las pruebas de autoevaluación y por otro, también los coeficientes de correlación más bajos en la mayoría de los estudios por ellos analizados. Para finalizar, nos gustaría solamente apuntar que en nuestra investigación tampoco hemos hecho ninguna comparación de las calificaciones obtenidas en el uso de la gramática y el vocabulario con el PEL ya que eso es imposible. Simplemente, exponemos los resultados y los hemos comparado con otro estudio que se llevó a cabo utilizando el mismo instrumento de medición y con una muestra de similares características y en la que los resultados obtenidos fueron muy parecidos. Quizás en futuras investigaciones podrían analizarse estos resultados e intentar determinar las causas que han originado estas diferencias.

En suma, de todo lo anterior podemos llegar a la conclusión, en primer lugar, de que los estudiantes de la muestra tienen un nivel de lengua inglesa acorde con el que corresponde a su experiencia de aprendizaje de lenguas

extranjeras tras finalizar el Bachillerato. Además la percepción de su dominio de la competencia derivado de los resultados de la autoevaluación es acorde con el nivel que se desprende de la evaluación objetiva, tanto a nivel general del conjunto de la muestra como de la distinción entre especialistas y no especialistas.

Seguidamente vamos a proceder a responder la segunda pregunta de nuestra investigación, la más importante y fundamental porque es sobre la que se ha centrado todo este estudio: ¿existen correlaciones entre la evaluación objetiva y la subjetiva?

Lo que más nos interesa en este estudio es la posible correlación entre la puntuación total de la prueba de FCE con la puntuación obtenida en el cuestionario de autoevaluación, el PEL.

Así pues y a tenor de los resultados obtenidos para el conjunto de la muestra la respuesta es positiva. Se ha producido una correlación significativa con un alto coeficiente, $r = .651$ y $p = .000$, entre las puntuaciones globales del cuestionario del PEL y las calificaciones globales del FCE. Este coeficiente de correlación no es infrecuente en la literatura sobre estudios correlacionales de autoevaluación [Bachman y Palmer (1989), Blanche y Merino (1989), LeBlanc y Painchaud (1985), Oskarsson (1989), Stefani (1994), Ross (1998), Delgado *et al* (1999)]. En estos trabajos los coeficientes de correlación se mueven entre $r = .50$ y $.60$. De esta manera queda respondida la pregunta que ha dado origen a este estudio. En consecuencia, podemos afirmar que los estudiantes participantes en este estudio han sido precisos en la autoevaluación de su dominio de la competencia comunicativa.

Un segundo paso, tras obtener una respuesta positiva a la pregunta anterior, fue formularnos esta otra: ¿sí existen correlaciones en existen correlaciones entre las puntuaciones globales obtenidas en la evaluación objetiva y la subjetiva, ¿se producen estas mismas correlaciones en las distintas especialidades? Esta pregunta puede revelar si existen diferencias reseñables entre las distintas especialidades y sobre todo si se producen entre

los especialistas, con un mayor nivel de dominio de su competencia comunicativa y, según la literatura sobre autoevaluación, mayor precisión y los no especialistas, a los que se supone menor precisión debido a su menor dominio de la lengua extranjera.

La razón por la que suponemos que esto es así es porque los estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera – Inglés, en primer lugar, poseen un mayor dominio de la lengua inglesa que los no especialistas. Esto ha quedado demostrado en las pruebas de FCE donde obtuvieron una nota media de 60, 78 puntos, casi el doble que los no especialistas. En segundo lugar, esto puede hacer suponer quizás un alto nivel de concienciación en relación con las estrategias de aprendizaje en la lengua extranjera. Además, son continuamente evaluados en distintos períodos y de distintas maneras. Han asumido el papel de la evaluación continua como elemento crucial de su proceso de aprendizaje, y lo que es más importante, el *feedback* que han recibido de esta evaluación les ha hecho reflexionar sobre los puntos fuertes y débiles de su propia competencia comunicativa, lo que incide de forma muy positiva en la precisión de la autoevaluación.

Hechas estas aclaraciones, podemos afirmar que la respuesta vuelve a ser positiva y que, por tanto, se producen correlaciones significativas en todas las especialidades, excepto en Educación Primaria en la que con un único estudiante no se puede calcular la correlación porque al menos una variable es constante. La otra excepción es la especialidad de Educación Física que presenta incluso un coeficiente negativo, $r = -.133$. En el resto de las especialidades se producen correlaciones significativas con coeficientes elevados y similares a los del conjunto de la muestra (Educación Infantil $r = .524$, Lengua Extranjera – Inglés $r = .661$ y Educación Musical $r = .938$). Estas correlaciones en las diferentes especialidades corroboran la fortaleza de la correlación obtenida para el conjunto de la muestra, $r = .651$. Cabe señalar, por último, que éstas se producen tanto en los especialistas, lo que era de esperar dado su mayor dominio de la lengua y, en consecuencia, su mayor precisión en la autoevaluación, como en los no especialistas, excepto en la especialidad de Educación Física. De estos datos podemos concluir que, en general se

producen correlaciones con altos coeficientes tanto en los especialistas como en los no especialistas.

Un tercer paso para comprobar dicha fortaleza en la correlación de las puntuaciones globales del conjunto de la muestra era formularnos esta otra pregunta: si se producen correlaciones para las puntuaciones globales en el total de la muestra y en casi todas las especialidades ¿se obtienen igualmente correlaciones en las distintas actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE del conjunto de la muestra? La respuesta vuelve a ser afirmativa. Se producen correlaciones significativas con coeficientes altos en casi todas las actividades lingüísticas. El coeficiente más elevado es el de Hablar o *Speaking*, $r = .690$, le siguen Escuchar o *Listening*, $r = .581$, Escribir o *Writing*, $r = .510$ y, por último, Leer o *Reading*, $r = .397$. Como podemos apreciar, los coeficientes más elevados se originan en las actividades orales, en las de expresión y comprensión por este orden, y menos elevados en las actividades escritas de expresión y, en último lugar, comprensión. Así pues, en la oposición lenguaje oral vs. lenguaje escrito, los estudiantes de esta investigación han mostrado mayor precisión en la autoevaluación de su competencia oral que en la de su competencia escrita. En la otra oposición que se plantea, actividades de comprensión y actividades de expresión, es en estas últimas en las que muestran una mayor precisión.

En las pruebas de la autoevaluación (PEL) y de evaluación objetiva (FCE), las calificaciones más altas se obtienen en la comprensión, frente a la expresión; y en las actividades escritas frente a las orales. En su estudio Ross (1998) ponía de manifiesto esto mismo, es decir, que las actividades sobre todo Leer o *Reading*, debido a la gran experiencia de los estudiantes de lenguas extranjeras en esta actividad, y Escuchar o *Listening*, por este orden, se obtenían coeficientes de correlación más elevados que en las actividades de Hablar o *Speaking* y de Escribir o *Writing*, siguiendo este orden.

En relación con esto mismo Peirce, Swain y Hart (1993:36) sugieren que, como es comúnmente aceptado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, los estudiantes tienen más confianza en sus habilidades en

relación con las actividades lingüísticas de comprensión que en las de expresión ya que aquellas están más desarrolladas que éstas. En este mismo sentido se manifiesta Spolsky (1989b: citado en Peirce, Swain y Hart ,1993:36) en su novena condición para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en la que afirma que las actividades lingüísticas de comprensión, Leer o Escuchar, no sólo se desarrollan antes sino a un nivel más elevado que las de expresión, Hablar o Escribir. Así pues, esta mayor confianza y dominio en las actividades de comprensión explicarían el aumento en los resultados de la autoevaluación en las actividades de comprensión.

Sin embargo, en los resultados de las correlaciones tanto en los del conjunto de la muestra como en los de las diferentes actividades lingüísticas por especialidades en las actividades de expresión se obtienen correlaciones con coeficientes más elevados que las actividades de comprensión. Por otro lado, las actividades orales, Hablar o Speaking y Dialogar o Interactive Communication, logran las correlaciones con coeficientes más elevados mientras que en Leer o *Reading* es donde se obtienen los coeficientes más bajos.

Estos datos entran en contradicción con los que presentan Peirce, Swain y Hart (1993:35) donde Leer o *Reading* es la actividad que obtiene un coeficiente de correlación más elevado y en Ross (1989:5,6), en cuyo trabajo Leer o *Reading* es también en la que, de entre todas las actividades, donde se produce el mayor número de correlaciones en los estudios analizados. Él lo atribuye al hecho de que es la actividad en la que los estudiantes de lenguas extranjeras, especialmente si son universitarios, como es el caso de esta investigación, tienen una mayor experiencia puesto que es la que primero se enseña en los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Sin embargo, en nuestra investigación sólo se producen correlaciones en los datos relativos al conjunto de la muestra y en ningún caso en los datos por especialidades, obteniendo además los coeficientes más bajos de todas las actividades.

Si partimos de la premisa que aparece en mucha de literatura sobre autoevaluación, Boud y Falchikov(1989) , Falchikov y Boud (1989) o Ross

(1998) y en la que se afirma que a mayor dominio y experiencia mayor precisión en los resultados de la autoevaluación, los datos que se desprenden de nuestra investigación no dejan de ser bastante contradictorios puesto que, como acabamos de comentar, los estudiantes tienen más experiencia de aprendizaje en la comprensión escrita y, sin embargo, es en la actividad en la que los coeficientes de correlación son más bajos. Lo más elevados se producen en una actividad en la que la experiencia es menor, y exige un mayor esfuerzo de realización y de evaluación puesto que ésta ha de hacerse *post hoc*.

La explicación a los datos que arroja nuestra investigación podría encontrarse en la naturaleza misma de las actividades orales. Por una parte, Blanche y Merino (1989) afirman que los estudiantes son más precisos en la autoevaluación en las actividades puramente comunicativas. Por otro, Bachman y Palmer (1989) afirman que los estudiantes son más conscientes de su dominio en aquellas áreas que consideran más difíciles. Las actividades de expresión requieren un mayor dominio de la lengua extranjera ya que obligan al estudiante a asumir un papel más activo y a realizar tareas más complejas con la lengua que exigen una planificación previa y la ejecución de estrategias de producción (Ross, 1998:7). En consecuencia, cabría deducir que si las actividades de expresión son consideradas más difíciles entonces la percepción del grado de dominio de las mismas podría ser también más precisa.

Una vez analizados estos resultados nos preguntábamos si estas mismas correlaciones se producirían en las distintas especialidades, así que formulamos la pregunta siguiente: ¿se obtienen igualmente correlaciones en las distintas actividades lingüísticas del cuestionario del PEL y de las pruebas del FCE según la especialidad? La respuesta a esta pregunta es negativa: no se producen correlaciones. En la especialidad de Educación Primaria no se puede realizar el análisis estadístico porque sólo hay un estudiante. En la de Educación Física no se producen correlaciones en ninguna actividad, y en las otras tres se producen correlaciones significativas únicamente en la actividad Hablar o *Speaking* seguida de cerca por Conversar o *Interactive Communiation*.

Una vez comprobado los resultados obtenidos y habiendo observado que se producían correlaciones significativas con altos coeficientes entre la autoevaluación y la evaluación objetiva, consideramos que sería interesante intentar descubrir qué factores podían influir en que se produjesen correlaciones y, por tanto, promovían la precisión de la autoevaluación. Así pues nos formulamos esta pregunta, ¿qué factores facilitan la autoevaluación?

Tras el análisis estadístico realizado entre algunas variables independientes y las calificaciones globales del PEL y del FCE obtuvimos los siguientes resultados:

- Variable independiente *Años de estudio de la lengua inglesa*. Una vez revisada la literatura sobre autoevaluación, hemos comprobado que la experiencia de aprendizaje, el dominio de la materia, la edad y la madurez son factores que influyen en gran manera en la precisión en la autoevaluación (Boud y Falchikov, 1989, Falchikov y Boud, 1989, Heilenman, 1990, Ross, 1998, Dochy, Segers y Sluijmans, 1999). Por esta razón hemos analizado estadísticamente esta variable con las calificaciones globales del PEL y del FCE y después hemos llevado a cabo este mismo análisis pero con la calificaciones de las diferentes especialidades para contrastar los resultados.

En primer lugar, formulamos la siguiente pregunta: ¿existen correlaciones entre las calificaciones globales del PEL y del FCE y la variable independiente *Años de estudio de la lengua inglesa*? La respuesta esta pregunta es que se producen correlaciones con altos coeficientes, $r = .514$ con el PEL y $r = .613$ con el FCE, siendo en ambos casos significativas, $p = .000$. Los estudiantes de la muestra poseen una gran experiencia de aprendizaje, una media de 9,7 años, y son capaces de realizar una autoevaluación de forma precisa de su competencia comunicativa ya que, a mayor número de años de estudio, se autoevalúan con mayor nivel e igualmente obtienen unas calificaciones más altas en la evaluación objetiva.

Así pues, tras los datos expuestos, podemos afirmar que, en esta investigación, los años de estudio son un factor que favorece la precisión de la autoevaluación.

Posteriormente, nos formulamos esa misma pregunta pero comparando los datos por especialidades. Los resultados fueron que únicamente en la especialidad de Educación Musical se produjeron correlaciones, eso sí, éstas fueron perfectas con respecto al PEL, $r = 1.000$ y $p = .000$ y casi perfectas con respecto al FCE, $r = .938$ y $p = .019$. En la especialidad de Lengua Extranjera –Inglés sólo se produjeron correlaciones significativas con la nota del FCE, $r = .672$ y $p = .024$. Los datos por especialidades no muestran que esta variable influya en la precisión de la autoevaluación. El único resultado positivo en este sentido lo aportan los estudiantes de Educación Musical, pero, aunque la correlación es perfecta, el número es muy reducido (cinco estudiantes). Confiábamos, sin embargo, que en los especialistas sí se hubiesen producido correlaciones en la autoevaluación ya que su media de años de estudio era de 13,8 frente a los 8,4 de los no especialistas, pero esto sólo ha ocurrido en la evaluación objetiva. Como ya señalamos en las conclusiones de este apartado el hecho de que no se produjesen correlaciones entre esta variable independiente según las diferentes especialidades estaba causado por la reducción del número de sujetos en los análisis correlacionales al distribuirlos por especialidades. Esto provocaba una reducción en los niveles de significación e impedía que se produjesen correlaciones a pesar de que los coeficientes de correlación se mantenían elevados.

Por lo tanto, hemos comprobado en nuestro estudio que, indistintamente de que se analice el conjunto de la muestra o por especialidades, la relación entre esta variable independiente y la precisión en la evaluación se mantiene. Lo que no sucede es que se mantengan los niveles adecuados de significación cuando se produce una reducción de la muestra, dado el efecto considerable que tiene el tamaño de ésta en el

aumento o disminución de la proporción de correlaciones significativas (Gardner 2003:187).

- Variable independiente *Sexo*. En esta variable, en primer lugar, no hay muchos estudios en la que se tome como referente en cuanto a la influencia de la misma en la autoevaluación. En segundo lugar, en aquellos estudios en los que se establecen distinciones según el sexo, los resultados no son concluyentes (Boud y Falchikov, 1989:543). En nuestro estudio habíamos considerado que, aunque el número de mujeres era mayor que el de hombres, estos representan un tercio de la muestra aproximadamente, y podría ser interesante explorar si el género tenía influencia o no en la precisión de la autoevaluación.

En las pruebas de evaluación tanto hombres como mujeres se autoevaluaban en el PEL con resultados muy parecidos, un nivel A2 y una media de 2,76 para los hombres y 2,30 para las mujeres. En la evaluación objetiva, el FCE, los resultados eran igualmente muy parecidos, 33,86 puntos para los hombres y 39,3 para las mujeres. En el análisis estadístico, en consonancia con los resultados obtenidos en otros estudios, en nuestra investigación los datos muestran que no se producen correlaciones entre las calificaciones del PEL y el FCE, incluso en la primera los coeficientes son negativos.

Concluimos pues que, en esta investigación, la variable *Sexo* no tiene influencia en la precisión de la autoevaluación. Hemos podido constatar que hombres y mujeres obtienen de media resultados similares en la evaluación objetiva y subjetiva por lo que pertenecer a un sexo u otro no reduce o aumenta la precisión en la autoevaluación de manera significativa.

- Variable independiente *Edad*. Según la literatura, en general, la edad junto con los años de experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera son las que más influyen en la precisión de la autoevaluación (Boud y Falchikov, 1989, Falchikov y Boud, 1989, Heilenman, 1990 y

Ross, 1998). En los resultados correspondientes al cuestionario de autoevaluación, pudimos comprobar que las diferencias en las calificaciones no radicaban en la edad. Estudiantes muy jóvenes, de 18 y 19, se autoevaluaban con un nivel B2 si eran especialistas, pero con un nivel A1, A2 o B1 si no lo eran. En cuanto a los mayores, más de 25 años, todos los especialistas se evaluaban con un B2 mientras que los no especialistas se evaluaban con A2 o B1. Estos datos se vieron corroborados en las calificaciones de la prueba del FCE donde los especialistas obtienen calificaciones muy por encima de la media de los no especialistas, ya fueran jóvenes o mayores. Así pues y con estos datos previos, procedimos a analizar estadísticamente estos datos para comprobar si se producían correlaciones entre la autoevaluación, la evaluación objetiva y la edad. Los resultados fueron negativos por lo que no se produjo ninguna correlación entre la variable independiente *Edad* y la autoevaluación (PEL) y la evaluación objetiva (FCE).

En definitiva, indistintamente de la edad que tuvieran los estudiantes, ya fueran los más jóvenes o los más mayores, en nuestra investigación el factor determinante para la precisión de la autoevaluación no fue la edad que tuvieran sino la experiencia en el estudio de la lengua extranjera. Todos ellos tenían gran experiencia en el estudio de la lengua inglesa, lo que explica que no se produjesen diferencias en la precisión de la autoevaluación de estudiantes muy jóvenes o muy mayores. La mayoría de los estudiantes de esta investigación tenían la misma de edad, aproximadamente entre 19 y 21, y un mismo grado de madurez, estudiaban los mismos cursos e, igualmente, poseían una gran experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Quizás la edad y la madurez pudieran ser factores más influyentes en edades más tempranas, por ejemplo niños o adolescentes, estudiantes más inmaduros y con menos experiencia de aprendizaje. Estos factores pueden resultar decisivos en la autoevaluación ya que ésta exige llevar a cabo toda una serie de procesos mentales muy complejos. No obstante, esto no ha ocurrido en este estudio ya que lo que en esta

investigación se ha constatado es que la precisión de la autoevaluación no vino condicionada por la edad.

- Variable independiente *Asistencia a clases extraescolares de lengua inglesa en el pasado*. Esta variable está íntimamente ligada a la experiencia en el aprendizaje. Queríamos comprobar hasta qué punto el haber recibido un refuerzo en el aprendizaje de la lengua inglesa fuera de los currículos oficiales supondría un mayor dominio de la misma y, en consecuencia, una mayor precisión en la autoevaluación. En los resultados de la autoevaluación sobre la asistencia o no suponía escasamente un incremento de medio punto a favor de los que sí habían asistido, 2,56 de media frente a 2,14 que no lo habían hecho, alcanzando los dos grupos el mismo nivel A2. En los resultados del FCE, las diferencias fueron asimismo un poco notorias, 40,58 para los que sí y 31,32 para los que no. En las dos pruebas las calificaciones son muy similares a las de las calificaciones globales.

En el análisis estadístico posterior queríamos comprobar si se producían correlaciones entre la autoevaluación, la evaluación objetiva y la *Asistencia a clases extraescolares de lengua inglesa en el pasado*. El resultado fue negativo y, además, los índices de correlación fueron también negativos. Hemos interpretado estos datos en el sentido de que no existe ninguna relación entre esta variable y la precisión en la autoevaluación, es decir, el haber recibido clases extraescolares en el pasado puede haber elevado levemente las calificaciones de la autoevaluación y la evaluación objetiva de los estudiantes de este estudio pero en manera alguna puede ser considerada esta variable como un factor que influya en la precisión de la autoevaluación. Si tomamos en consideración estos datos podemos afirmar que, al resultar los coeficientes negativos no existe la menor relación entre la asistencia a clases en horario extraescolar y la precisión de la autoevaluación.

En futuras investigaciones sería necesario realizar un estudio longitudinal con el objeto de averiguar en qué medida estas clases

extraescolares inciden en un aumento de la experiencia y del dominio de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, factores a tener en consideración en la precisión de la autoevaluación.

- Variable independiente *Estudio de otras lenguas extranjeras distintas del inglés*. Esta es la última de las variables independientes que vamos a analizar. Nos planteamos la inclusión de esta variable porque considerábamos que el conocimiento de otra lengua extranjera podría ser un factor que favoreciese la precisión de la autoevaluación. La razón para ello hay que buscarla en el hecho de que la concienciametalingüística y metacognitiva es común a cualquier lengua extranjera. En consecuencia, haber estudiado otra u otras lenguas extranjeras podría aumentar o promover dicha concienciación y, por tanto, ser un factor que favoreciese la precisión en la autoevaluación dado que ésta es uno de sus pilares fundamentales.

En los resultados de la prueba del PEL las diferencias fueron mínimas, 2,6 para los que sí habían estudiado otra lengua extranjera y 2,12 para los que no; en los dos grupos se alcanzó en mismo nivel, A2. En las pruebas del FCE volvimos a encontrarnos con que las diferencias eran casi irrelevantes, 38,92 puntos para los que sí y 35,6 para los que no. De igual manera, en las dos evaluaciones las calificaciones obtenidas fueron muy parecidas a las alcanzadas en las calificaciones globales.

Seguidamente, procedimos al análisis estadístico a fin de cerciorarnos si se producían correlaciones entre la autoevaluación, la evaluación objetiva y la variable independiente *Estudio de otras lenguas extranjeras distinta del inglés*. En esta variable tampoco se produjeron correlaciones y, nuevamente, se alcanzaron coeficientes de correlación negativos, sobre todo en la posible correlación con el PEL. Esto vino a exponer de forma palmaria que, al igual que sucedía con la variable independiente anterior, no sólo no se produjeron correlaciones, sino que los coeficientes fueron negativos, especialmente en los resultados del PEL, por lo que en nuestra investigación hemos comprobado que la variable

independiente *Estudio de otras lenguas extranjeras distinta del inglés* no es un factor que influya la precisión en la autoevaluación.

Blanche y Merino (1989) en su estudio también llegaron a la conclusión de que el conocimiento o estudio de otra u otras lenguas extranjeras no influía en la precisión de la autoevaluación. Sin embargo, nos planteamos incluirlas en esta parte del estudio con un objetivo exploratorio porque considerábamos que podría existir una relación entre estas variables y la autoevaluación. No obstante los datos de esta investigación no permiten demostrar dicha relación y corroboran las conclusiones de estos autores.

En futuras investigaciones, sería interesante explicitar y diferenciar de forma más precisa las condiciones en las que se ha realizado el estudio de esa otra lengua o lenguas, en cuyo caso los resultados podrían ser diferentes. En nuestra investigación si bien el 65% ha estudiado otra lengua, la duración no ha sido, por término medio, de más de 1,5 años. De este corto lapso de tiempo se deduce que el nivel de dominio de la otra u otras lenguas es muy bajo, y, en consecuencia, no se puede comparar con el dominio de la lengua inglesa de quienes han estudiado durante una media de 9,7 años. Por tanto la influencia de esa segunda lengua extranjera, posiblemente, podría ser más evidente si el lapso de tiempo de estudio fuera mayor, lo que, al mismo tiempo implicaría un mayor nivel de dominio igual o parecido al de la lengua inglesa. Así pues, en futuras investigaciones habría que considerar no solo si los participantes han estudiado otra lengua extranjera sino también el nivel de dominio de la misma para poder estudiar de forma más precisa si es un posible factor que pueda tener alguna influencia en la precisión de la autoevaluación.

A modo de resumen de la interpretación de los resultados podemos concluir diciendo que se han producido correlaciones significativas y con altos coeficientes entre las calificaciones de la autoevaluación y la autoevaluación, en los resultados globales, en los resultados por especialidades, en los

resultados por actividades lingüísticas del conjunto de la muestra pero no por especialidades.

En cuanto a los factores que influyen en la precisión de la autoevaluación, no se han producido correlaciones entre las variables independientes y las calificaciones globales del PEL y del FCE excepto en la variable *Años de estudio de la lengua inglesa*, tanto en el PEL como en el FCE.

Así pues, los estudiantes de esta investigación son capaces de realizar una autoevaluación precisa de su dominio de la lengua inglesa, indistintamente de la especialidad que cursen, tanto globalmente como en las distintas actividades lingüísticas. En cuanto a los factores que influyen en esa precisión hemos comprobado que sí influyen los años de experiencia de estudio de la lengua extranjera (todos tenían gran experiencia). Por el contrario, no influyen ni el nivel de dominio ni la especialidad que cursa, ya que no ha habido diferencias entre especialistas y no especialistas. Asimismo, ni el sexo, ni la edad, ni la asistencia a clases en horario extraescolar ni, por último, el estudio de otra lengua extranjera contribuye a la precisión de la autoevaluación.

6 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En los próximos años seremos testigos de algunos de los cambios más importantes que se van a llevar a cabo en el sistema educativo en general y en la universidad en particular con la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): reformas profundas en toda la organización de la educación superior y nuevos enfoques metodológicos.

Estas reformas abarcarán todos los aspectos de la organización de la educación: definición de las titulaciones, un nuevo sistema de créditos (Crédito Europeo ECTS) y nuevos planes de estudio entre otros. Las metodologías habrán de adaptarse a estos cambios por lo que conceptos como enseñanza por competencias, aprendizaje autónomo o aprendizaje a lo largo de la vida serán pilares básicos en la educación superior.

Uno de los objetivos del EEES es desarrollar la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes para que su formación no finalice en las aulas de la universidad y pueda continuar a lo largo de toda su vida. Para conseguirlo es necesario que, por una parte, el estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje y, por otra, pueda disponer de las estrategias necesarias para convertirse en un elemento activo del mismo.

Los profesores, por su parte, han de proporcionar a los estudiantes los recursos y las metodologías que fomenten el aprendizaje autónomo y, al mismo tiempo, han de servir de guías de dicho aprendizaje. Los estudiantes, como protagonistas que son del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, tienen que asumir un papel más activo en la consecución de los objetivos, en la adquisición de las competencias y, de igual manera, en la evaluación. En consecuencia, y para que esto sea efectivo, si profesor y estudiante han de colaborar en la organización y la planificación de la instrucción, también es lógico que colaboren en la evaluación.

Como resultado de lo anterior, es preciso pues adecuar los métodos de evaluación a los nuevos enfoques metodológicos para que ambos sean capaces de asumir el nuevo papel de la evaluación en este proceso. Esto implica por tanto que si el realmente pretendemos que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje, se hace imprescindible la adopción de nuevos criterios, metodologías e instrumentos de evaluación. Los métodos de evaluación alternativos, como por ejemplo, los portafolios, los diarios, la evaluación por los compañeros o la autoevaluación, permiten a los estudiantes participar en la evaluación de su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, pueden ser un complemento a las pruebas realizadas por el profesor ya que ambos métodos de evaluación no son excluyentes sino complementarios.

Este nuevo enfoque de la evaluación promueve la integración de ésta y de la instrucción de tal forma que el estudiante es visto como una persona activa, que comparte responsabilidades, que reflexiona, que colabora y se coordina de forma continuada con el profesor. Estos nuevos métodos de evaluación tienen como objetivo no sólo servir de instrumentos de asignación de notas al final de un cuatrimestre sino también servir de instrumentos de medición del progreso de los estudiantes y redirigirlo, si fuese necesario, hacia actividades complementarias de refuerzo (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999).

En este futuro que se nos avecina los estudiantes han de ser capaces de adquirir conocimientos de forma independiente y de usar estos conocimientos para resolver problemas imprevistos o para adaptarse a cualquier tipo de circunstancias en su vida laboral. En consecuencia, la universidad ha de ser la base de la formación de los estudiantes en el aprendizaje a lo largo de la vida tanto profesional como personal (Boud y Falchikov, 2006). Sin embargo, las metodologías tradicionales de evaluación no encajan en este nuevo escenario ya que los métodos de evaluación tienen que ser valorados en función de si preparan de forma efectiva a los estudiantes o no para la evaluación de su propio aprendizaje (Boud, 2000).

El aprendizaje a lo largo de la vida requiere pensamiento reflexivo y crítico, capacidad de resolución de problemas y de evaluarse a uno mismo. La

autoevaluación puede jugar un papel crucial en este nuevo enfoque de la evaluación, no sólo porque promueve el aprendizaje autónomo sino también porque es un instrumento fundamental en el aprendizaje a lo largo de la vida. Estos dos tipos de aprendizaje conllevan que se forme al estudiante en actividades relacionadas con la toma de decisiones y la valoración de su propio trabajo, por lo que éste debe dejar de ser considerado como objeto pasivo de su evaluación para convertirse en protagonista de la misma y para ello es necesario desarrollar su capacidad para la evaluación mediante la práctica de la misma. Por esta razón, en nuestra opinión, es aconsejable que ésta, junto con otros instrumentos de propios de la evaluación alternativa, extienda su uso en la enseñanza superior para poder desarrollar la capacidad de evaluación de los estudiantes.

Sin embargo, somos conscientes de que en relación con la autoevaluación hay todavía muchos otros obstáculos que superar. Muchos profesores no son muy proclives a la utilización de la misma porque tienen recelos sobre su validez y fiabilidad como instrumento de evaluación (Falchikov y Goldfinch, 2000). Tradicionalmente, por su propia naturaleza, se la ha considerado como antitética con todo lo relacionado con la evaluación en la educación (Ross, 1998).

No obstante, a partir de los datos que se desprenden de nuestra investigación, podemos afirmar que los estudiantes ha sido capaces de autoevaluar de forma precisa su nivel de competencia comunicativa. Se han obtenido correlaciones significativas, entre otras, en la comparación de los resultados globales de la autoevaluación y la evaluación objetiva y también por especialidades y según las distintas actividades lingüísticas. Así pues, en nuestra investigación ha quedado demostrado que la autoevaluación, siempre que se lleve a cabo con descriptores y con escalas de niveles precisos y transparentes, puede ser un instrumento válido y fiable de evaluación de la competencia comunicativa.

Consideramos que aquellos recelos a los que hemos hecho alusión anteriormente han de ser superados. Son muchos los beneficios que la

autoevaluación puede aportar en el campo de la evaluación, sobre todo la formativa y también en el aprendizaje de lenguas extranjeras en general (Oskarsson, 1989), el aprendizaje autónomo (Blanche y Merino, 1989) y el aprendizaje a lo largo de la vida (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999).

En lo que respecta a los estudiantes, éstos habitualmente identifican la evaluación con desconfianza o situaciones de ansiedad y estrés debido a las consecuencias negativas, tanto a nivel personal como académico, que supone suspender un examen o no conseguir una determinada calificación. Asimismo, para muchos estudiantes la evaluación tiene una connotación negativa ya que puede ser considerada como una forma de subyugación por la humillación o vergüenza que causa el fracaso y el suspenso y, por tanto, se produce un rechazo de la misma (Boud y Falchikov, 2005). La autoevaluación, al ser también una forma de evaluación, tampoco está libre de alguno de estos problemas. Sin embargo, una buena formación y práctica en la misma pueden reducir la ansiedad, promover la confianza de los estudiantes y dotarles de los instrumentos necesarios que les permitan hacerse con el control de la evaluación de sus progresos y de su propio aprendizaje. Si, además, la autoevaluación se complementa con el *feedback* que de ella se obtiene y una formación adecuada, entonces ésta puede contribuir a superar dicha desconfianza y a mejorar de manera considerable las calificaciones (McDonald y Boud, 2003).

En definitiva, creemos que la promoción del uso de la evaluación en la educación superior puede ser muy beneficiosa para profesores y estudiantes. Para los primeros, porque es un instrumento que puede ayudar a hacer copartícipe de la evaluación al estudiante. Pero a quien sin duda alguna proporciona más beneficios es a los propios estudiantes por lo que, a continuación, expondremos las siguientes consideraciones sobre el uso de la autoevaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación superior:

- Si se consideramos que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son interdependientes, entonces no tiene sentido tratar a esta última como

una parte separada o diferenciada del mismo. Sería congruente que los nuevos planes de estudio reflejasen esta nueva realidad y se incluyesen en los currículos metodologías y actividades específicas de formación en evaluación para estudiantes. En esta formación, que incluiría la preparación para el aprendizaje autónomo y el aprendizaje a lo largo de la vida, la autoevaluación debería tener un papel central.

- En relación con lo anterior, esta formación en la autoevaluación, al ser ésta uno de los pilares del aprendizaje autónomo, nos puede posibilitar llevar a cabo nuestro aprendizaje más allá de los contextos académicos oficiales ya que nos permite, de forma autónoma, evaluar el grado de cumplimiento de nuestros objetivos de aprendizaje o detectar aquellas áreas de conocimiento que puedan necesitar un refuerzo. De igual manera, también nos informa de aquellas áreas en las que hemos alcanzado los objetivos, lo que sin duda es un elemento motivador para continuar con el aprendizaje.
- En relación con esto último, la autoevaluación puede ser un elemento muy motivador en el aprendizaje de una lengua extranjera ya que puede promover la autoestima. Cuando los estudiantes son conscientes de sus capacidades entonces su interés por aprender aumenta. Existe una relación entre la autoconfianza (percepción de competencia comunicativa combinada con ausencia de ansiedad) que se percibe y la disposición a comunicarse en la lengua extranjera (MacIntyre, 2000). La autoevaluación puede ser el elemento que nos ayude a percibir que somos competentes en la lengua extranjera y, por tanto, a promover nuestra autoestima y la predisposición a comunicarnos en dicha lengua extranjera.
- Sin embargo, para que esto ocurra la autoevaluación tiene que ser precisa y fiable, por lo que es necesario una amplia formación y que su práctica sea continuada. Su uso no ha de quedar supeditado a pruebas esporádicas de principio o final de curso. La validez y la fiabilidad son su talón de Aquiles pero este problema se puede solventar con la formación

adecuada y la práctica habitual consiguiendo entonces altos grados de precisión. Si además la enriquecemos con el *feedback* que ella misma nos proporciona, entonces se convertirá en una potente herramienta de evaluación y aprendizaje. La autoevaluación no consiste simplemente en preguntar y responder, es algo más, es una reflexión personal que nos aporta una visión general e interior sobre nuestro dominio de la lengua extranjera, sobre nuestra capacidad de aprender, en definitiva, sobre, qué, cómo y por qué aprendemos.

Como sugería Heilenman (1990:195) *en lugar de quemar el granero (la autoevaluación) para deshacernos de los ratones (los problemas de fiabilidad y validez) quizás fuera mejor inventar mejores ratoneras.*

Centrándonos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, todas estas propuestas didácticas sobre la necesidad de adopción de nuevos instrumentos de evaluación derivados de los nuevos enfoques metodológicos y sobre la promoción de la autoevaluación se pueden llevar a cabo con la implementación del Portfolio Europeo de las Lenguas. Como decíamos justo al inicio de esta tesis, el PEL supone la puesta en práctica del MCERL y es un instrumento diseñado específicamente para el estudiante. Uno de sus objetivos es el de desarrollar la conciencia holística del aprendizaje ya que en él se recogen no sólo las certificaciones y experiencias lingüísticas sino también las culturales. Esto posibilita al estudiante reflexionar sobre su aprendizaje, dentro o fuera del ámbito académico, autoevaluar sus competencias y reflexionar sobre los aspectos interculturales potenciando la autonomía de su propio aprendizaje, el aprender a aprender y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además de todo esto, el PEL es un instrumento flexible y versátil que se puede adaptar a las necesidades de todos sus usuarios: existe un PEL de Infantil, uno de Primaria, otro de Secundaria, uno de Adultos e incluso un PEL Electrónico. En definitiva, puede adaptarse a nosotros y por este motivo puede ser utilizado en cualquier contexto y circunstancia (Dobson, 2006).

Por todo lo anterior es por lo que proponemos que su uso debería extenderse en la educación superior y especialmente en los contextos de

formación del profesorado de lenguas extranjeras. Llama poderosamente la atención el hecho de que en muchos colegios e institutos se está utilizando en las aulas como instrumento de enseñanza aprendizaje. Muchas editoriales de libros de texto de lenguas extranjeras incluyen el PEL en sus libros. Sin embargo, en las facultades su implementación es muy escasa. De igual manera, las investigaciones sobre su utilización con estudiantes de Secundaria o Primaria son bastante abundantes, sin embargo, las enfocadas a estudiantes universitarios son casi testimoniales.

En esta investigación hemos pretendido hacer nuestra pequeña y humilde aportación a las investigaciones sobre el PEL y su utilización en la enseñanza superior. Pero, además, también hemos considerado que sería muy interesante que a través de la misma, los futuros maestros tuviesen algún contacto con él por breve que fuera. En este estudio sólo hemos utilizado una pequeña parte del PEL, el cuestionario de autoevaluación y la tabla con la descripción de niveles. No obstante, consideramos que gracias a estos dos elementos los estudiantes participantes en este estudio ya han disfrutado de su primera experiencia de autoevaluación de su competencia comunicativa en una lengua extranjera. Es posible que éste sólo sea el principio, pequeños pasos que nos permitan recorrer largas distancias, pequeñas experiencias que vayan introduciendo de manera paulatina estos conceptos a los que nos hemos referido anteriormente: autoevaluación, aprendizaje autónomo, reflexión sobre el aprendizaje, etc. Si estamos convencidos de que estos conceptos y metodologías pueden facilitar y mejorar la labor de profesores y estudiantes, creemos que ya es momento de pasar a la acción y empezar a andar el camino. Es el momento de que, sobre todo en los contextos de formación del profesorado adoptemos los instrumentos y las metodologías que nos permitan pasar de la teoría a la práctica.

En esta investigación hemos estudiado los posibles beneficios de estos nuevos métodos de evaluación, los instrumentos de evaluación subjetiva, y hemos comprobado que los estudiantes pueden autoevaluarse de forma precisa en su competencia comunicativa en la lengua extranjera. Además de todo esto, el PEL puede aportar a la enseñanza-aprendizaje de lenguas

extranjeras un elemento que puede ser fundamental en nuestra sociedad actual: la promoción del plurilingüismo. Vivimos en una sociedad plural en la que conviven diferentes culturas y en la que cada día se potencian más los intercambios profesionales o académicos entre ciudadanos de los distintos países europeos, como por ejemplo los programas Erasmus en la universidad. Por todo ello es por lo que proponemos que quizás sería recomendable que en las universidades se extendiese el uso del PEL no sólo con fines pedagógicos para la enseñanza de las lenguas extranjeras sino también informativos. En él, por ejemplo, los estudiantes de los programas Erasmus podrían recoger sus experiencias lingüísticas y culturales de aprendizaje de lenguas en aquellos países en los que han estudiado, promocionando de esta manera el plurilingüismo y el aprendizaje de otras lenguas distintas del inglés o el francés, lo que a su vez podría redundar muy positivamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras en toda Europa.

6.1.1 Futuras líneas de investigación

Estamos convencidos de que los beneficios de la autoevaluación superan a los inconvenientes que de su uso pudieran derivarse. No obstante, como hemos señalado anteriormente, existen todavía mucho recelos al respecto ocasionados por estos inconvenientes y consideramos que para que desaparezcan es vital que se abran nuevas líneas de investigación que nos ayuden a tener una visión más profunda de todos aquellos aspectos de la autoevaluación sobre los que todavía no hemos obtenido respuestas claras.

Sería interesante que se retomaran los estudios sobre autoevaluación que tan profusos fueron en la década de los ochenta y los noventa. Consideramos que con los nuevos escenarios que se plantean en la Universidad existe una necesidad de que se respondan algunas cuestiones relativas a la autoevaluación y a sus implicaciones en la evaluación y en los procesos de aprendizaje.

En nuestro estudio se ha dado respuesta a las preguntas que nos habíamos planteado al inicio de la investigación. Sin embargo, han surgido a lo largo de la misma una serie de nuevas preguntas que vamos exponer a continuación:

- ¿Tienen la diferencia de edad o la falta de madurez relación con la precisión en la autoevaluación, por ejemplo, en estudiantes más jóvenes de Educación Primaria o Secundaria? ¿Es posible llevar a cabo la autoevaluación a todas las edades, incluidos niños de Primaria?
- ¿Sería interesante la realización de un estudio longitudinal para comprobar la posible progresión en el aprendizaje de lenguas extranjeras de los índices de correlación en función de la experiencia adquirida y del *feedback* recibido por los estudiantes sobre autoevaluación?
- ¿Existe alguna relación entre la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la precisión de la autoevaluación?
- ¿Qué influencia tiene la autoestima en la autoevaluación? ¿Se produce una mayor precisión cuanto mayor es la autoestima?
- ¿Afectan los factores culturales (estudiantes de etnias o culturas diferentes) a la precisión de la autoevaluación?
- ¿Se autoevalúan en la lengua extranjera con la misma precisión los estudiantes bilingües que los monolingües?
- Aquellos estudiantes con experiencia de aprendizaje y niveles de dominio considerables en otras lenguas extranjeras, ¿son más precisos en su autoevaluación?
- ¿Qué estrategias son las más adecuadas para enseñar a los estudiantes a autoevaluarse y promover su uso?
- ¿Sería interesante hacer un estudio longitudinal en el que se investigase si los estudiantes que utilizan habitualmente la autoevaluación en el

aprendizaje de lenguas extranjeras obtienen mejores calificaciones que aquellos que no la utilizan?

- ¿Sería interesante realizar un estudio longitudinal en el que se aplicase el Portfolio Europeo de las Lenguas en su totalidad con estudiantes de Primaria o Secundaria e investigar su influencia en el aumento del nivel de dominio y de promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras?
- ¿Sería interesante realizar un estudio longitudinal en el que se aplicase el PEL en su totalidad en clases con estudiantes bilingües?
- ¿Promocionaría el uso del PEL el aprendizaje de otras lenguas extranjeras distintas del inglés en estudiantes universitarios participantes en los programas Erasmus?

En nuestra investigación nos hemos centrado en estudiar la precisión de la autoevaluación en estudiantes de educación superior. Igualmente, en la literatura sobre autoevaluación la mayoría de los estudios están centrados en contextos universitarios. Sin embargo, muy poco se ha escrito sobre otras etapas educativas. Los futuros estudios bien podrían dirigirse hacia estas otras etapas en las que la autoevaluación ha sido menos utilizada y sobre los que todavía existen muchas preguntas.

En fin, confiamos que estas y otras preguntas tengan su respuesta en un futuro no muy lejano y puedan contribuir a arrojar un poco más de luz sobre el proceso, complejo pero muy interesante, de la autoevaluación.

7 BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, C.J. (1991) Dis-sporting life. En Alderson C.J. y North B. (ed.), *Language Testing in the 1990's*. London: Macmillan.
- Alderson, C.J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C., Clapham, C. and Wall, D. (1998). *Exámenes de Idiomas, Elaboración y Evaluación*. Traducción de Neus Figueras. Madrid: Cambridge University Press.
- Alderson, C.J. y Huhta, A. (2005). The Development of a Suite of Computer-Based Diagnostic Tests Based on the Common European Framework. *Language Testing* 22 (3), 301-320.
- Alderson, C.J. y Wall D. (1993). Does Washback exist? *Applied Linguistics* 14, 115-129.
- Alderson, J. C. (2000). Portfolio Assessment. En *Assessing Reading* (pp.241-245). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. y Banerjee, J. (2001). Language testing and assessment (Part 1). *Language Teaching*, 34 (4), 213-236.
- Allen, J.P.B. (1978). New developments in curriculum: the notional and structural syllabus. Comunicación presentada en el TEAL Conference. Vancouver, B.C. Marzo, 1978.
- Allen, J. P. B., y H. G. Widdowson (1975). Grammar and language teaching. En J. P. B. Allen and S. P. Corder, eds. *The Edinburgh course in applied linguistics, Vol. 2*. London: Oxford University Press.
- Allen, J. P. B. and H. G. Widdowson. (1978). *English in social studies*. London: Oxford University Press.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56 (1), 57-64.
- Anderson, P.L. (1982). Self-esteem in the foreign language: A preliminary investigation. *Foreign Language Annals*, 15, 109-114

- Arnau, J. (1978). *Métodos de Investigación en las Ciencias Humanas*. Publicado bajo la dirección de Jaume Arnau; colaboradores, Margarita Bartolomé *et al.*. Ed. Omega: Barcelona.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing* 17 (1), 1-42.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical Analysis for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L.F., y Palmer, A. S. (1981). The Construct Validation of the FSI Oral Interview. *Language Learning*, 31 (1), 67-86.
- Bachman, L.F., y Palmer, A. S. (1989). The construct validation of self-ratings of communicative language ability. *Language Testing*, 6 (1), 14-29.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K.M. (1996). Working for washback: a review of the washback concept in language testing. *Language Testing* 13 (3), 257-279
- Bailey, K.M. (1998). *Learning about Language Assessment: Dilemas, Decisions and Directions*. Cambridge, MA: Heinle y Heinle.
- Bailey, K.M. (1999). *Washbak in Language Testing*. Princetown, NJ: Educational Testing Service.
- Bernaus Queralt, M. (2004). Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas. *Glosas Didácticas* 11, 3-13.
- Biggs, J.B. (1995). Assumptions Underlying New Approaches to Assessment. *Curriculum Forum*, 4 (2).
- Biggs, J.B. (1996). *Testing: To educate or to select? Education in Hong Kong at the cross-roads*. Hong Kong: Hong Kong Educational Publishing.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. En Birenbaum, M. y Dochy, F. (ed). *Alternative in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-29). Boston, MA: Kluwer Academic.

- Blanche, P. (1988). Self-assessment of foreign language skills: implications for teachers and researchers. *RELC Journal* 19 (1), 75-93.
- Blanche, P. (1990). Using standardized achievement and oral proficiency tests for self-assessment purposes: the DLIFLC study. *Language Testing*, 7 (2), 202-229.
- Blanche, P. y Merino, B. (1989). Self-Assessment of Foreign-Language Skills: Implications for Teachers and Researchers. *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, 39 (3), 313-340.
- Blue, G.M. (1988). Self-assessment – the limits of learner independence. En A. Brookes (ed.). *Individualisation and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents 131. London: Modern English Publications/British Council.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22 (2) , 151-167.
- Boud, D. y Falchicov, N. (1989). Quantitative studies of student's self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Boud, D. y Falchicov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 31, 399-413.
- Brown, Douglas H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practice*. New York: Pearson Education.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Brown, J. D. y Hudson, T (1998). The Alternatives in Language Assessment. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 653-675.
- Bueno González, A. (1996). Testing English as a Foreign Language: An Overview and Some Methodological Considerations. *RESLA* 11, 17-49.
- Burgess, S. y Acklam, R. (2000) First certificate Gold exam Maximiser. Essex: Longman.
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of language acquisition. En J. Lyons (ed.). *New Horizons in Linguistics*, (pp.242-260). Harmondsworth: Penguin.

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.). *Language and Communication*. Nueva York: Longman.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.). *Language and Communication* (pp. 1-28). Nueva York: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Candlin, C. N. (1978). Discoursal patterning and the equalising of integrative opportunity. Comunicación leída en la Conference on English as an International and Intranational Language, The EastWest Center, Hawaü, April 1978. Mimeo.
- Carrol, J.B. (1961). Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. En *Testing the English Proficiency of Foreign Students*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Carrol, J.B. (1968). The Psychology of language testing. En A. Davies (comp.). *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective*. Londres: Oxford University Press.
- Cassany, D. (2002a). El portafolio europeo de las lenguas, *Aula de Innovación Educativa*, 117, 13-17.
- Cassany, D. (2002b). Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula, *Mosaico*, 9, 18-24.
- Cassany, D. et al. (2004) *Portfolio de las lenguas para secundaria y Guía-portfolio para docentes*. Madrid: MECED.
- Cassany, D. (2006). Más sobre el PEL de secundaria: reflexiones e ideas personales. En *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus Aplicaciones en el Aula*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del MECED.
- Cazden, C. B. (1989). Contributions of the Bakhtin circle to communicative competence. *Applied Linguistics*, 10(2), 116-127.

- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-55.
- Cenoz Iragui, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En Cenoz, J. y Valencia, J. (eds.). *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psico-sociales* (pp. 95-114). Leioa: Universidad del País Vasco.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El Concepto de la Competencia Comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español Como Segunda Lengua(L2)/ Lengua Extranjera(LE)*. Alcobendas: SGEL.
- Černý, J. (1998). Historia de la Lingüística. Cáceres: Univesrsidad de Extremadura.
- Chamot, A.U. y O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Chapelle, C. A. (2006b). DIALANG: A diagnostic language test in 14 European languages. *Language Testing*, Volume 23, 544-550.
- Chapelle, C.A. (2006a). Test review. *Language Testing* 23, 544-550.
- Cheng, L., Watanabe, Y. y Curtis, A. (2004). *Washback in Language Testing Research Contexts Methods*. London: Lawrence.
- Cheng, L. (2005). *Changing Language Teaching Through Language Testing: A Washback Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chosmky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Nueva York: Columbia University Press.
- Clapham, C. (2000). Assessment and Testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 147-161.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (revised edition). New York: Academic Press.

- Coll Martín, S. (1998). *Estadística aplicada a la historia y a las ciencias sociales*. Madrid: Pirámide.
- Connors, K, Menard, N., Singh R. *et al* (1978). Testing linguistic and functional competence in immersion programs. En M. Paradis, ed. The Fourth LACUS Forum. Colombia, S.C. : Hornbeam Press.
- Coombe, C. (1992). The relationship between self-assessment ratings of functional skills and basic English skills test results in adult refugee ESL learners. Ph.D. Dissertation, Graduate School, Ohio State University.
- Cooper, R. L. (1968). An Elaborated Language Testing Model. In J. A. Upshur (ed.). *Problems in Language Testing. Language Learning*. Special issue no. 3.
- Cooper, C. R. (ed.). 1981. *The Nature and Measurement of Competency in English*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Council for Cultural Cooperation (1977). Symposium on “A European unit/credit system for modern language learning by adults” Conclusions and recommendations CCC/EES (77) 23. Strasbourg: Council of Europe.
- Council for Cultural Cooperation (2000). *European Language Portfolio (ELP): principles and guidelines*. Strasbourg: Council of Europe (DG IV/EDU/LANG). (2000).
- Cram, B. (1997). Training learners for self-assessment. *TESOL in Context* 2 (2), 30-33.
- Davidson, F. y Henning, G (1985). A self-rating scale of English difficulty: Rasch scalar analysis. *Language Testing* 2 (2), 164-169.
- Davies, A. (1989). Communicative competence as language use. *Applied Linguistics* 10 (2), 157-170.
- Davies, A. (2003). Three heresies of language testing research. *Language Testing*, 20 (4), 355-368.
- Delgado, P., Guerrero, G., Goggin, J. y Ellis, B. (1999). Self-Assessment of linguistic skills by bilingual Hispanics. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 21 (1), 34-46.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dickinson, L. (1988). Collaborative Assessment: An Interim Account. En Holec, H. (ed.). *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dobson, A. (2006). Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas. En *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus Aplicaciones en el Aula*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del MEC
- Dochy, F. , Segers, M. y Sluijsmans D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Dochy, F. y Moerkerke, G (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research* 27 (5), 415-432.
- Ek, J. A. van (1975). The threshold-level. *Education and Culture* 28, 6-21.
- Ek, J.A. van (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ek, J. A. van, (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Pergamon Press, Oxford.
- Ek, J. A. van (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Volume I: Scope .Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Ek, J. A. van (1987). *Objectives for Foreign Language Learning*. Volume II: Levels .Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Ek, J. A. van y Trim, J. L. M.(1991a).*Threshold Level 1990*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ek, J. A. van y Trim, J. L. M. (1991b). *Waystage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ek, J. A. van y Trim, J. L. M. (1997). *Vantage Level*. Estrasburgo: Consejo de Europa. (También en Cambridge University Press, 2001).
- Elliot, L.L. (1961). Effects of item construction and respondent aptitude on response acquiescence. *Educational and Psychological Measurement*, 21,405-415.

- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Faerch, C. y Kasper, G (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, 34 (1), 45-63.
- Falchikov, N. y Boud, D. (1989). Student self-Assessment in higher education: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-430.
- Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: a meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*. 70 (3), 287-322.
- Figueras, N. (2006). Del Marco Común Europeo de Referencia al Portfolio de las Lenguas. En *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus Aplicaciones en el Aula*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del MEC
- Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N. and Piet Van Avermaet (2005). Relating examinations to the Common European Framework: a manual. En *Language Testing*, 22 (3), 261- 279. London
- Finch, A. (2003). Reflective Instruments for Self-Assessment in Korean EFL Classrooms. *The Korean TESOL Journal* 6 (1), 63-86.
- García, G.E. y Pearson, P.D. (1994). Assessment and Diversity. *Review of Research in Education*, 20 (1), 337-391.
- García, F. et al. (2004). Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los Europeos, *Porta Linguarum*, 2, 69-92.
- Gardner D. y Millar, L (1999). *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gardner, R.C. (2003). *Estadística para Psicología Usando SPSS para Windows*. Traducción de Roberto Escalona García. México: Pearson Educación.
- Garret, H.E. (1983) *Estadística en Psicología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Genese, F. y Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gipps, C. (1995). Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment. London: The Falmer Press.
- Gottlieb, M. (1995). Nurturing Students Learning Through Portfolios. *TESOL JOURNAL*, 5 (1), 12-14.
- Graves, D. H. y Sunstein, B. S.(eds.)(1992). *Portfolio Portraits*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grondlund, NE (1985). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan.
- Habermas, J. (1970). Toward a Theory of Communicative Competence. *Inquiry*, 13, 360-375.
- Halliday M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Hassan, R. (1976). *Cohesión in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hamayan. E.V. (1995). Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226.
- Hamp-Lyons, L. (1992). Holistic Writing Assessment of LEP Students. In Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs (eds). Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Evaluation and Measurement, Volumes 2. Washington, DC: OBEMLA. 317-358.
- Hamp-Lyons, L. (1997). Washback, impact, and validity: ethical Concerns. *Language Testing*, 14 (3) ,295-303.

- Hamp-Lyons, L. & W. Condon (2000). *Assessing the portfolio: principles for practice, theory, and research*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press Inc.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal* Vol. 51(1), 12-20.
- Harris, M. y MacCann, P. (1994). *Assessment*. Oxford: Heinemann
- Hasselgreen, A. (2005). Assessing the language of young learners. *Language Testing* 22 (3), 337- 354.
- Houghton, G. y Dickinson, L. (1988). Collaborative Assessment by Masters' Candidates in a Tutor Based System. *Language Testing*, 5 (2),233-46.
- Hawkey, R. (2004). A Modular Approach to Testing English Language Skills: the development of the Certificates in English Language skills (CELS) examinations. (Col). *Studies in language testing vol 16* .Cambridge: Cambridge University Press.
- Heilenman, L.K. (1990). Self-assessment of second language ability: the role of response effects. *Language Testing*, 7 174-201.
- Henner-Stanchina, C. y Holec, H. (1985). Evaluation in an autonomous learning scheme. En P.Riley (ed.). *Discourse and Learning*. London: Longman.
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R., y Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Holec, H. (1980). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1987). The learner as manager: managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 145-57). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Hopkins, D. K., HopkinsB.R. y Glass, G. V. (1997). *Estadística Básica para las Ciencias Sociales y del Comportamiento*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

- Hornberger, N. H. (1989). The acquisition of second language communicative competence for one speech event in Puno, Peru. *Applied Linguistics*, 10 (2), 214-230
- Horowitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning .En A. Wenden and J.Rubin (eds.). *Learners Strategies in Language Learning* Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Huart, M. (1978). Propositions pour une auto-évaluation (Proposals for Self-Evaluation). *Etudes de Linguistique Appliquée*, 29, 6-21
- Huerta-Macías, A. (1995). Alternative assessment: responses to commonly asked questions. *TESOL Journal*, 5 (1), 8-11.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huttunen, I. (1986). *Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary School*. Oulu, Finland: University of Oulu
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holms (comp.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1989). *Postscript (to Volume 10, Number 2: Selected papers from the proceedings of the BAAL/AAAL joint seminar 'Communicative competence*. *Applied Linguistics*, 10 (2), 244-252.
- Jakobovits, L.A. (1970). *Foreign Language Learning*. Rowles, Mass: Newbury House.
- Jansen-van Dielen, A. (1989). The development of a test of Dutch as a foreign language: the validity of self-assessment by inexperienced subjects. *Language Testing* 6, 30-46.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Jiménez Jiménez, M. A. (2003) La competencia lingüística de los alumnos de la titulación de Maestro- Especialidad de Lengua extranjera (Inglés). Estudio de casos. Tesis Doctoral no publicada. Lectura: Universidad de Granada.

- Kim, H.J. and Shin, H.W. (2004). A Reading and Writing Placement Test: Design, Evaluation and Analysis. *Language Assessment Quarterly: An International Journal* 1 (4), 235-251.
- Kohonen, V. (2000a). Student reflection in portfolio assessment: making language learning visible. *Babylonia*, 1, 13-16.
- Kohonen, V. (2000b). La evaluación auténtica en al evaluación afectiva de las lenguas, en J. Arnold (ed.). *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas* (pp. 295-309). Madrid: Cambridge University Press.
- Kohonen, V. (2001). Developing the European language portfolio as a pedagogical tool for advancing student autonomy. In Karlsson, L., F. Kjisik and J. Nordlund (eds). *All together now. Papers from the Nordic conference on autonomous language learning* (pp. 20 – 44). Helsinki: University of Helsinki Language Centre,
- Kohonen, V. (2002). The European language portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. In Kohonen, V. & P. Kaikkonen (eds), *Quo vadis foreign language education?* Tampereen yliopisto: Tampereen yliopiston julkaisusarja A 27 (pp.77-95).
- Kohonen, V. (2003). Enhancing the pedagogical Aspects of *the European Language Portfolio (ELP)*, Strasbourg, Council of Europe.
- Kramer, C.J. (1990). Documenting reading and writing growth in the primary grades using informal methods of evaluation. *The Reading Teacher*, 43, 356-357.
- Lado, R. (1961). *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman.
- Landone, E. (2004). Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas. *Mots Palabras Words*, 5 ,33-52
- LeBlanc, R. y Painchaud, G. (1985). Self-Assessment as a Second Language Placement Instrument. *TESOL Quarterly*, 19 (4), 673-686.
- Lee, Yo Ann (2006). Towards a respecification of L 2 communicative competence: condition of L 2 instruction or its objective?. *Applied Linguistics*, 27(3) ,349-376

- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/07/14/pdfs/A26488-26494.pdf>
- Linn, R.L. y Gronlund, N.E. (2000). *Measurement and Assessment in Teaching* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio: Structure, Origins, Implementation and Challenges. *Language Teaching* 35 (3), 182-189.
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing* 22 (3), 321-336.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Language Reception and Impact. *Language Teaching* 3 ,167-190.
- Little, D. y Perclová, R. (2003). *El Portfolio Europeo de las Lenguas: Guía para Profesores y Formadores de Profesores*. Madrid: MECED.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Luoma, S. (2005). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luoma, S. y Tarnanen, M. (2003). Creating a self-rating instrument for second language writing: from idea to implementation. *Language Testing* 20 (4), 440-465.
- MacIntyre, P. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 53 (1), 137-166.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Madrid, D. (1991). *Autoevaluación, Evaluación Formativa y Sumativa: su Correlación y Efectos en la Clase de Lengua Extranjera*. Priego de Córdoba: Centro de Profesores.
- Madrid, D. y McLaren, N. (2004). *TEFL in Primary Education*. Granada: Universidad de Granada.
- McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A (2005). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada.

- McDonlad, B. y Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education* 10 (1), 209-220
- McNamara, M. y Debra, D. (1995). Self-assessment activities: towards autonomy in language learning. *TESOL JOURNAL*, 5 (1), 17-21.
- McNamara, T. (2000) *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Messick, S. (1989). Validity. In R.L. Linn (ed), *Educational Measurement* (3rd ed.). pp.13-103). New York: American Council on Education, Macmillan Publishing Company.
- Messick S. (1996). Validity and Washback in Language Testing. *Language Testing*, 13 (3), 241-256.
- Milanovic, M, y Weir, C.J. (2004) *European Language Testing in a Global Context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference, July 2001*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia de la Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004a). *El Portfolio europeo de las Lenguas para Secundaria*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del MECD.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004b). *Guía didáctica del Portfolio Europeo de las Lenguas en Enseñanza Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Morrow, K. (1977). *Techniques of Evaluation for a Notional Syllabus*. Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading.
- Morrow, K. (1979). Communicative language testing: revolution or evolution? En C.J. Brumfit y K Johnson (eds.). *The Communicative Approach to Language Testing* (pp. 57-143). Oxford: Oxford University Press.

- Morrow, K. (1986). The evaluation of tests of communicative performance. En M. Portal (ed.). *Innovations in Language Testing* (pp. 1-13). Windsor: NFER- Nelson.
- Mouley, G.J. (1978). *Educational Research: the Art and Science of Investigation*. Boston: Allyn and Bacon Ed.
- Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, J.M., Brown, J.D., Hudson, T. y Yoshioka, J. (1998). *Designing Second Language Performance Assessments*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- North, B. (1995). The Development of a Common Framework Scale of Descriptors of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement. *System*, 23 (4), 445-465.
- North, B. (1999). Common Reference Levels and Educational Levels. *Babylonia*, 1:25-28.
- North, B. (2000). *The development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. En Simon Belasco (ed.). *Theoretical Studies in Second Acquisition Vol 8*. New York: Peter Lang.* faltan páginas
- North, B. y Schneider, G. (1998). Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. *Language Testing* 15 (2). 217-263.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, M. and L. Valdez Pierce. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Oller, J.W. (1979). *Language Tests at School*. London: Longman.
- Oscarsson, M. (1978). *Approaches to Self-assessment in Foreign Language Learning*. Council of Europe: Pergamon Press.

- Oscarsson, M. (1980). *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*. London: Pergamon.
- Oscarsson, M. (1984). *Self-Assessment of Foreign Language Skills: a Survey of Research and Development Work*. Strasbourg: Council of Europe.
- Oscarsson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: rationale and implications. In *RELC Journal*, 19 (1), 75-93.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oscarsson, M. (1997). Self-Assessment of Language Proficiency. Clapham, C. y Corson, D. (eds.). *Encyclopaedia of Language and Education*, Vol 7 : Language Testing and Assessment (pp 291-302). Dordrecht , The Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Painchaud, G y LeBlanc, R. (1984). L'auto-évaluation en contexte scolaire [Self-assessment in the school context]. *Etudes de Linguistique Appliquée* , 56, 88-98.
- Palmer, A. S. (1978). Measures of achievement, communication, incorporation and integration of two classes of formal EFL learners. Comunicación leída en el 5º Congreso de AILA, Montreal, Agosto. Mimeo.
- Parrondo Rodríguez, J. R. (2004). Modelos, Tipos y Escalas de Evaluación. En Sánchez Lobato, J., y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español Como Segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera(LE)*. Alcobendas: SGEL.
- Paulston, C. B. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 8 (4). 347-362.
- Peirce, B.N., Swain, M. y Hart, D. (1993). Self-assessment, French immersion and locus of control. *Applied Linguistics*. 14 (1), 25-42.
- Pérez Cañado, M.L. (2002). The Effects of Explicit Spelling Instruction on the Orthographic Performance of Spanish Students in the Third Cycle of Primary Education: Diagnosis, Development, and Durability. Tesis Doctoral no publicada. Lectura: Universidad de Granada.

- Pérez Santamaría, F.J. (1998). *Análisis de Datos en Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Pierce, V.L. y O'Malley, J.M. (1992). *Performance and Portfolio assessment for language minority students*. Program Information Guide Series, 9. Washington D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Portfolio Europeo de las Lenguas, en <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html> (16/12/2008)
- Pride, J.B. (1970) Sociolinguistics. In J. Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics* (pp.287-300). Harmondsworth: Penguin.
- Raasch, A. (1980). Self-evaluation in adult education (L'auto-evaluation dans l'enseignement des adultes). *Recherches et Echanges*, 5, 85-99.
- Rea, P.R. (1981). Formative assessment of student performance: The role of self-appraisal. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 7, 66-68.
- *Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00465-00473.pdf>.
- Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: a meta-analysis and analysis of experimental factors. *Language Testing*, 15 (1). 1-20.
- Sadler, D.R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5, 77-84.
- Saussure, F. de (1991). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal [Ed. Orig. 1916].
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Savignon, S. J. 1997. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. New York: The McGraw-Hill Companies.

- Savignon, S.J. (1985). Evaluation of Communicative Competence: The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. *Modern Language Journal*, 69 (2), 129-134.
- Savignon S. (2002). Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In S. Savignon (ed.). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. (pp. 1 – 27). New Haven: Yale University Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schultz, R.A. (1977). Discrete-point versus simulated communication testing in foreign languages. *The Modern Language Journal*, 61(3), 94-100.
- Smolen, L. Newman, C. Wathen, T. y Lee, D. (1995). Developing student self-assessment strategies. *TESOL Journal*, 5 (1), 22-27.
- Spolsky, B. (1989a). *Communicative Competence, Language Proficiency, and Beyond*. *Applied Linguistics*, 10 (2), 138-156.
- Spolsky, B. (1989b). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stansfield C., Kenyon D., Paiva R., Doyle F., Ush I. y Cowles M. (1990). The development and validation of the Portuguese Speaking Test. *Hispania* 73, 641-51.
- Stefani, L.A.J. (1994). Peer, self and tutor assessment: relative reliabilities. *Studies in Higher Education* 19 (1), 69-75.
- Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31 (4), 304-18.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford
- Strong-Klause, D. (2000). Exploring the effectiveness of self-assessment strategies in ESL placement. En G. Ekbatani & H. Pierson (Eds). *Learner-directed Assessment in ESL*. (pp. 49-74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Tanner, R., Longayroux, D., Beijaerd, D. y Veerlop, L. (2000). Piloting portfolios: using portfolios in pre-service teacher education. *ELT Journal* 54 (1), 20-30.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15 (3), 285-295.
- Taylor, L. (2005). Washback and Impact. *ELT Journal* 59 (2), 154-5
- Trujillo, F. (2001). Objetivos en la enseñanza de las lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. En F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa Venegas (coords.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 407-418). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Trujillo, F. *et al.* (2002). Didáctica de la pronunciación en el contexto escolar. En F. Trujillo Sáez, A. González Vázquez, P. Cobo Martínez y E. Cubillas Casas (eds.) *Nociones de Fonética y Fonología para la Práctica Educativa* (pp. 153-180). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Trujillo, F. (2006). La cultura y el Portfolio europeo de las Lenguas. En *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus Aplicaciones en el Aula*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del MECD.
- Vernon, P.E. (1956). Introducing new test into traditional systems: Insights from general education and from innovation theory. *Language Testing* 13, 334-354.
- Vez, J. M. (2000). *Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de las Lenguas*. Editorial Ariel: Barcelona.
- Vez, J. M. y Martínez Piñero, E. (2002). *Competencia Comunicativa Oral en Lenguas Extranjeras: Investigación sobre el Alumnado de Inglés y Francés al Finalizar la E.S.O.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Viles Díez, E. (2001) *Estadística para Universitarios*. Pamplona: ENUNSA.

- Von Elek, T. (1981). *Self-Assessment of Swedish as a Second Language*. (Work Paper No. 30). Göteborg: University of Göteborg, Language Teaching Research Centre.
- Von Elek, T. (1985). A test of Swedish as a second language. En Y.P. Lee, C.Y.Y. Fok, R. Lord y G.Low (eds.). *New Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon Press.
- Wall, D. (1996). Introducing new tests into traditional systems: insights from general education and from innovation theory. *Language Testing* 13(3), 334-354.
- Wall, D (1997). Impact and Washback in Language Testing. Clapham, C. y Corson, D. (eds.). *Encyclopaedia of Language and Education*, Vol 7: Language Testing and Assessment (pp. 291-302). Dordrecht , The Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Wall, D. y Alderson, J.C. (1993.). Examining washback: the Sri Lankan impact study. *Language testing* 10 (1), 41-69.
- Weir, C.J. (1988). *Communicative Language Testing with Special Reference to English as a Foreign Language*. Exeter: University Of Exeter.
- Weir, C.J. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. Hemel Hemstead: Prentice Hall.
- Weir, C.J. y Milanovic, M. (eds.) (2003). *Continuity and innovation: revising the Cambridge Proficiency in English Examination, 1913-2002*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. (2004). *Language Testing and Validation: An Evidence –Based Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluation Research: Methods for Assessing Program Effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Widdowson, H. G. (1971). The teaching of rhetoric to students of science and technology. In *Science and Technology in a Second Language*, 7. Reprinted in *Explorations in Applied Linguistics* (1979) (pp7-17). Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

-
- Widdowson, H.G. (1989). Knowledge of language ability for use. *Applied Linguistics*, 10 (2), 128-137.
 - Widdowson, H.G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 705-15.
 - Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
 - Wienmann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research* 3 195
 - Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: a Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. London: Oxford University Press.
 - Wilson, K. M. y Lindsey, R. (1999). *Validity of Global Self-Ratings of ESL Speaking Proficiency Based on an FSI/ILR-Reference Scale*. Princetown, NJ: Educational Testing Service.
 - Windeatt, S. (1981). A project in self-access learning for English language and study skills. *Practical Papers in English Language Education*. University of Lancaster.
 - Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J. & Gardner, H. (1991). To use their minds well: investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17 (1), 31-74.

ANEXO I

**CUESTIONARIO
ESTUDIANTES**

PERFIL PERSONAL Y ACADÉMICO

CUESTIONARIO DEL ESTUDIANTE

El siguiente cuestionario pretende descubrir algunos aspectos de tu realidad que nos permitan mejorar el desarrollo de la asignatura.

Para ello vamos a realizarte una serie de preguntas que nos gustaría que respondieras como si de tratase de una carta. Te rogaríamos que respondieras con sinceridad de forma que las respuestas no estén condicionadas por el hecho de si van a agradar o a desagradar al lector.

Por ejemplo, podrías empezar de la siguiente manera:

“Mi nombre es Pedro, tengo 19 años y soy de Ceuta.....”

Datos personales

¿Cuál es tu nombre?

¿Qué edad tienes?

¿De dónde eres?

Datos relativos a estudios universitarios distintos de Magisterio

¿Has realizado algún estudio universitario?

Datos relativos a la especialidad de Magisterio

¿Qué especialidad cursas actualmente?

Si has escogido la especialidad de Idioma Extranjero-Inglés, ¿cuál ha sido la razón?

¿Ha sido tu primera opción?

¿Has estudiado otra especialidad?

Datos relativos a la experiencia en el estudio de la lengua inglesa

¿Consideras que la lengua inglesa es una asignatura más en magisterio, el instituto o en cualquier otro estudio? Justifica tu respuesta.

¿Durante cuántos años has estudiado inglés?

¿De forma continua o discontinua?

¿Has asistido alguna vez a clases extraescolares de inglés?

¿Dónde?

¿Durante cuánto tiempo?

¿Obtuviste algún certificado?

¿Asistes todavía?

¿Has visitado algún país de habla inglesa?

¿Durante cuánto tiempo?

¿A qué fuiste, de turismo, a practicar o aprender inglés, o por otros motivos?

¿Has realizado alguna prueba de evaluación de tu nivel de la lengua inglesa en un contexto distinto del instituto o de la universidad?

¿Has realizado alguna vez alguna prueba de autoevaluación de tu competencia en la lengua inglesa?

Datos relativos al conocimiento de otras lenguas.

¿Has estudiado alguna lengua extranjera distinta del inglés?

¿Durante cuánto tiempo?

¿Has obtenido algún certificado académico?

RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES AL CUESTIONARIO

NOMBRE:

Mi nombre es Lourdes, tengo 20 años y soy de Málaga. Empecé la carrera de arquitectura técnica en la escuela técnica de Granada, pero la dejé al término del primer año.

Curso actualmente la especialidad de educación física, siendo ésta mi primera opción, ya que es la que me gusta. Es la única especialidad que he cursado.

Considero que la lengua inglesa en los tiempos que corren es importante ya que es el idioma universal. Considero importante obtener el título, ya que hoy en día te piden idiomas en cualquier lugar para trabajar, e incluso en los viajes, con un mínimo de inglés puedes visitar casi cualquier país y comunicarte con sus habitantes.

Llevo estudiando inglés de forma continuada desde la guardería y nunca he asistido a clases extraescolares de inglés.

No he visitado ningún país de habla inglesa, sólo he estado en Gibraltar. Hice una prueba de nivel en el instituto de idiomas, pero suspendía por el listening.

También he estudiado francés durante cuatro años pero sin ningún certificado académico.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Tengo el nivel que esperaba, y me he dado cuenta que soy capaz de hacer más cosas de las que pensaba.

NOMBRE:

Me llamo Rafa, tengo 21 años y actualmente vivo en Ceuta desde hace nueve años. Aunque nací en Sevilla he vivido siempre en Córdoba hasta que me trasladé aquí.

En lo referente a estudios universitarios, magisterio es mi primera experiencia universitaria, aunque tras terminar el bachiller me matriculé en un ciclo superior de técnico superior de diagnóstico clínico, el cual saqué adelante con buenas notas.

La especialidad dentro de la rama de magisterio que curso actualmente es la de educación física. Este es mi segundo año. Opté por esta especialidad porque me gusta el deporte y todo lo relacionado con el cuerpo humano.

Considero que la asignatura de inglés es un pilar muy importante no sólo para magisterio sino para cualquier carrera universitaria ya que para los tiempos que corren es algo imprescindible el idioma. He estudiado el idioma inglés desde primaria hasta el bachiller de forma continuada aunque en el transcurso del ciclo superior que antes comenté no lo estudié, es por ello que ahora ando un poco perdido.

El único lugar que he visitado donde se habla inglés es Gibraltar, donde fui por interés personal (turismo). Jamás hice un curso de educación de conocimiento de inglés fuera del ámbito escolar.

Estudié francés en el instituto sólo un año y previamente otro año en el colegio.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

La prueba me ha parecido entretenida y además te hace ver en qué situación o nivel te encuentras en lo que a idiomas se refiere. Tengo un nivel medio- bajo, aunque es conveniente decir que hace ya tres años que no daba idiomas en las asignaturas.

NOMBRE:

Mi nombre es Jorge Chicón Ruiz, y soy de Ceuta.

Sí, licenciatura de ciencias ambientales.

Especialidad de educación física, lo que más me atraía. No.

Creo que el estudio de la lengua inglesa es muy importante ya que es bueno saberla utilizar para relacionarnos con gente que habla este idioma o por si algún día viajamos al extranjero.

Durante los años de colegio e instituto.

Dejé de estudiarlo al terminar el instituto.

Sí, durante cinco años o seis en la escuela de idiomas de la Universidad de Granada.

No.

No.

No. No. No.

Sí, francés.

Durante dos años.

Con respecto al francés aprobar la asignatura únicamente.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Me esperaba este resultado creo que con un poco de ayuda podría superar el nivel B1 y seguir avanzando

NOMBRE:

Mi nombre es Manuel, tengo 19 años y soy de Ceuta.

No he realizado otro estudio universitario diferente al que curso en la actualidad. Estoy matriculado en la especialidad de Educación física y la elegí porque para mí era la más atractiva aunque cuando termine también quiero estudiar la especialidad de Educación musical. Creo que la lengua inglesa, al igual que otras asignaturas como matemáticas o lenguaje no extranjero, tiene mucha importancia porque son necesarias fuera del aula, en la vida cotidiana.

Estudio inglés desde pequeño en el colegio y cursé tres años en la escuela oficial de idiomas pero no obtuve ningún certificado porque lo dejé en tercer curso. No he visitado ningún país de habla inglesa ni he realizado ningún tipo de prueba que evalúe mi nivel de inglés, sólo las que realicé en la Escuela Oficial. Aparte del inglés, estudié francés durante tres o cuatro años de pequeño y hoy en día mi nivel de francés es nefasto.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Hace mucho que no estudio inglés y creía que nivel era más bajo pero creo que puedo desenvolverme en situaciones sencillas aunque a veces da un poco de vergüenza expresarte en otro idioma.

NOMBRE :

Mi nombre es Raúl, tengo 29 años y soy de Ceuta.

Datos personales:

Nombre: Raúl

Edad: 29

¿De dónde?: De Barbate(Cádiz)

Datos relativos a estudios universitarios distintos de Magisterio

No he realizado estudios universitarios distintos.

Datos relativos a la especialidad

Maestro Educación Física.

He escogido inglés porque no he tenía más remedio, y si soy malo con esta asignatura, pues francés ya ni lo conozco.

La especialidad que curso es la que más me gusta, mi sueño hubiese sido INEF.

Datos relativos a la experiencia con la lengua inglesa.

Es una asignatura, pero de las pocas que se le saca partido.

4 ó 5 más o menos estudiando inglés, de forma discontinua.

Si en el instituto me quedó para septiembre y fui a particulares.

Durante un par de meses.

No asistía a clases particulares.

No he visitado nunca un país de habla inglesa.

Datos relativos al conocimiento de otras lenguas.

La única lengua que he tocado es la española y algo de inglés.

Sin certificados académicos al respecto.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Me encanta hablar con nativos porque aprendo mucho, pero me tengo que esforzar mucho porque mi nivel es muy básico.

NOMBRE:

Mi nombre es Sergio, tengo 22 años y soy de Ceuta.

Empecé a cursar Magisterio el año pasado, pero el año anterior estuve haciendo el primer año de Trabajo Social en Valencia, pero me di cuenta que no era lo que buscaba para mi futuro.

Estoy matriculado en la especialidad de Educación Física.

He escogido esta especialidad como primera y única opción por ser la que realmente me interesaba.

Para mí el inglés es una asignatura bastante útil, ya que en los tiempos que corren, es importante tener unas nociones básicas de este idioma. Eso sí, empezando desde muy temprano como sucede hoy en día con los niños pequeños, no como yo que mi primer contacto fue en sexto de EGB.

Por lo tanto estudié inglés desde sexto de EGB de forma continuada hasta segundo de Bachillerato, y desde ahí hasta ahora.

Nunca he asistido a clases extraescolares de inglés. Tampoco he visitado ningún país de habla inglesa.

No ha realizado ninguna prueba de evaluación ni de autoevaluación.

Solamente estudié un año de francés en cuarto de la ESO, sin obtener ningún certificado académico.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Viendo los niveles y con mucha práctica puedo estar en ese nivel, aunque pensaba que estaba algo por debajo, ya que llevaba años sin tocar esta materia.

NOMBRE:

Mi nombre es Javi, tengo 25 años, y soy de Ceuta. No he realizado ningún estudio universitario distinto a éste.

Actualmente curso maestro de Educación Física.

No, considero que el estudio del inglés es algo más que otra asignatura, es como una herramienta que nos vale para un trabajo o futuro.

Desde sexto de EGB, de forma continua en el instituto, FP y magisterio. También particulares cuando estaba en la EGB. Estudio inglés desde los 16 más o menos.

Sí en FP 2 inglés comercial.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Es lo que esperaba más o menos.

NOMBRE:

Mi nombre es Estefanía, tengo 22 años y soy de Ceuta(nacida en Cádiz).
No, éste es mi segundo año de Magisterio, no es que quisiera hacer Magisterio pero al final me gustó.

Actualmente cursó la especialidad de Educación Física. Sí, ha sido mi primera opción esta especialidad porque me gusta mucho más, hay contacto físico con los niños, no se limitan sólo a mirar al profesor y hacer los deberes que pone, es más dinámica, innovadora y divertidas las clases de Educación Física.
No, quizás lo haga cuando termine ésta, pero es algo que está en el aire, no es cosa segura.

Sí y no; sí porque al igual que está la lengua española también puede la inglesa, ésto como una asignatura más y lo otro porque hoy en día el uso del inglés es mayor en casi todos los trabajos y está bien que lo impartan en las clases desde pequeños, aunque sé que para muchos es casi imposible hablarlo y mucho menos entenderlo.

Desde sexto de EGB, con diez años, en ese año me apunté también por primera vez a la Escuela de Idiomas, a partir de ahí he estudiado inglés siempre, lo único que no acabé la Escuela de Idiomas, me quedé en segundo de adultos.

He estudiado inglés de forma continua, según iba avanzando curso.

Sí, la Escuela de Idiomas, durante siete u ocho años.

No tuve certificado porque no llegué a acabarlo. No, lo dejé.

Hombre país país no, pero si Gibraltar cuenta, se puede decir que sí, pero que en definitiva no.

No he visitado ningún país de habla inglesa.

No he estudiado ningún idioma extranjero aparte del inglés.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Era lo que esperaba, pero del tiempo que hace que no practico sé que se me han olvidado cosas, pero aún así creo que soy capaz de defenderme con el inglés, sólo es cuestión de práctica.

NOMBRE:

Mi nombre es Jorge, tengo 19 años y soy de Ceuta.

Datos relativos a estudios universitarios distintos de Magisterio.

No.

Datos relativos a la especialidad de Magisterio.

Educación Física.

No la he escogido.

Sí, porque me gusta mucho el deporte.

No, porque todavía no he tenido tiempo.

Datos relativos a la experiencia en el estudio de la lengua inglesa.

No, porque saber inglés siempre te va a ayudar para poder encontrar trabajo con más facilidades, poder viajar a otro país sabiendo que el inglés es la lengua universal, etc.

Desde sexto de primaria hasta hoy.

De forma continua hasta segundo de Bachiller y en primero de Magisterio hubo un parón hasta segundo que empecé otra vez.

Una vez de sexto a tercero de ESO estuve en Gonzalo, luego en cuarto de ESO me matriculé en la Escuela de Idiomas del Camoens y luego no fui a más clases extraescolares.

No he visitado ningún país de habla inglesa.

No he realizado ninguna prueba de evaluación de mi nivel.

No.

Datos relativos al conocimiento de otras lenguas.

No, sólo sé algunas palabras del árabe y en primero a cuarto de ESO estudié francés en la escuela pero no aprendí mucho.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

En el B2 he sacado 21 puntitos.

Este es el nivel que yo creía que tenía más o menos, un nivel coloquial más que formal.

NOMBRE:

Mi nombre es Cristian, tengo 19 años y soy de Ceuta.

No he realizado ningún estudio distinto del que estoy realizando.

La especialidad que estoy haciendo es Educación Física. Esta especialidad es la primera opción que cogí, no he estudiado otra especialidad.

Creo que no es una asignatura corriente porque es para mí la principal que se usa en el mundo. Se le debería dar más importancia.

He estudiado inglés durante 10-11 años aproximadamente, de forma continua.

He asistido a clases particulares durante dos años.

No he visitado ningún país de habla inglesa.

No he realizado ninguna prueba de evaluación de mi nivel de inglés anteriormente. Ni tampoco de autoevaluación hasta este momento.

No he estudiado otra lengua extranjera diferente del inglés.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Más o menos pensaba que tenía ese nivel.

NOMBRE:

Datos personales-

Me llamo Carlos, nacido en Cádiz en 1979. Tengo 26 añitos, donde en la mayoría de dichos años he sido adoptado por un pueblo marinero de Cádiz, llamado Puerto de Santa María.

Datos relativos a estudios universitarios distintos a Magisterio

Tras finalizar mi curso de orientación universitaria (COU) y selectividad con éxito, quisieron de mi que estudiase Dirección y Administración de Empresas en Madrid. Me quedan apenas 42 créditos de dicha carrera. ¡No me gusta! tras mi paso por bancos.....acrecentó mi negativa.

Datos relativos a la especialidad de Magisterio

Actualmente curso segundo de Magisterio de Educación Física. Dentro de la matrícula de asignaturas a cursar, proponían Inglés/francés, donde quise coger inglés por mis escasos conocimientos adquiridos hará unos siete años en el colegio Guadalete.

Aún no cursé otra especialidad de Magisterio. Mis ambiciones me llevan a INEF o psicoterapia; psicología deportiva...

Experiencia estudio lengua inglesa

Me abstengo de manifestar nada sobre la asignatura de lengua extranjera, quizás lo asocie a necesidades determinadas. Estudié dicho idioma en mis años de adolescencia en el colegio Guadalete(6º-8º EGB/ BUP- COU).Desde COU no volví a saber nada del idioma.

No visité ningún país extranjero de habla inglesa.

Nunca me evalué por diferentes motivos.

Datos relativos a otra lengua

Tuve algunas clases adicionales en la escuela con una asignatura de idioma extranjero- francés.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Es difícil descifrar el nivel por mi problema auditivo. Ciertamente se presenta que alcanzo algo más de nivel a la hora de escribir, leer y hablar.

El idioma extranjero es algo que me cuesta muchísimo.

NOMBRE:

Mi nombre es Harminder, tengo 21 años y soy de Ceuta.

He realizado la carrera de informática de gestión antes de empezar mi carrera de Magisterio. Pero como no me fue bien en informática, me matriculé en Magisterio que era mi segunda opción.

Actualmente estoy en Magisterio de Educación Física. He escogido la especialidad de idioma extranjero inglés porque se me da mejor que el francés ya que desde siempre he estudiado inglés.

Fue mi primera opción elegir la especialidad de Educación Física porque me gustaba más que otras especialidades aunque no me hubiera importado elegir la especialidad de inglés quizás en un futuro me matricule. No he estudiado ninguna otra especialidad aún.

No considero que la lengua inglesa sólo sea una asignatura más en el currículo ya que en mi opinión quizás es una asignatura muy importante casi tanto como otras porque te abre una puerta más allá de tu lugar donde vives porque así puedes relacionarte con la gente de otros países ya que la lengua inglesa es casi como un idioma internacional a mi me sirvió hace siete años cuando llegué a España para relacionarme un poco y aprender castellano.

He estudiado inglés desde chico cuando estaba en la India y luego en España también o sea que de forma continuada desde el colegio hasta acabar instituto y estoy matriculado en la Escuela de Idiomas, no tengo ningún certificado y aún asisto a clases me quedan cuatro años.

He visitado Inglaterra durante verano fue por motivo de turismo y visita a mi tía. Fuera del instituto y la Facultad he realizado exámenes sólo en la Escuela de Idiomas. No he realizado ninguna prueba de autoevaluación que yo recuerde. Estoy estudiando francés desde hace dos años y no tengo ningún certificado académico.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN
NIVEL ALCANZADO:

Creo que he llegado al nivel que más o menos esperaba.

NOMBRE:

Mi nombre es Farah, tengo 18 años y soy de Ceuta.

No he realizado ningún estudio universitario distinto al que estoy cursando este año.

Estoy cursando la especialidad de Educación Primaria y ha sido mi primera opción. He escogido esta especialidad porque es la que más me gusta, a pesar, de las pocas salidas que tiene.

También, en el futuro, me gustaría ejercer de maestra en esta etapa educativa. Además de ser una asignatura más en el currículo, es muy útil en nuestra vida, tanto social como profesional.

He estudiado inglés de forma continuada durante toda mi trayectoria educativa en primaria, secundaria y Bachillerato.

Nunca he asistido a clases extraescolares de inglés ni he visitado ningún país de habla inglesa.

No he realizado ninguna prueba de evaluación del nivel ni de autoevaluación. Sólo los típicos exámenes realizados en el instituto.

No he estudiado ninguna otra lengua extranjera.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

En general, es el nivel que me esperaba sacar porque considero que tengo un nivel muy básico de inglés.

NOMBRE:

Mi nombre es Patricia, tengo 21 años y soy de Ceuta.

No he realizado ningún estudio universitario distinto a Magisterio. La especialidad que curso actualmente es Educación Musical. He terminado la especialidad de Audición y Lenguaje y ahora estoy realizando en un año una segunda especialidad, y la he escogido porque era la que me gustaba y una de las que más salidas tiene, sobre todo de cara a las oposiciones. Esta segunda especialidad la he escogido además por los conocimientos previos que tengo sobre música.

Considero que el inglés es muy importante, ya que en el terreno laboral se valora mucho los idiomas, sobre todo el inglés. El inglés que he estudiado ha sido el impartido en primaria, secundaria y Bachillerato de forma continua. En segundo de Bachiller asistí durante el último trimestre a clases particulares de inglés para reforzar el idioma, sobre todo de cara a la selectividad. No he visitado ningún país de habla inglesa ni he realizado una prueba de evaluación de mi nivel de lengua inglesa, ni de autoevaluación de mi competencia en la lengua inglesa.

La lengua extranjera que he estudiado distinta del inglés ha sido el francés, de tercero de educación secundaria a primero de Bachiller en el instituto, sin obtener obviamente un certificado académico.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

El nivel obtenido es el que pensaba que tenía.

NOMBRE:

Mi nombre es Alicia, tengo 19 años y soy de Ceuta.

Mi especialidad es la de Educación Musical. He escogido esta especialidad en primera opción porque llevo casi toda mi vida, o mejor dicho, he estado en el conservatorio y además me encanta la música.

Con respecto a mi opinión sobre esta asignatura, no es que la vea como la más importante pero si genera importancia puesto que hoy en día el mundo se mueve básicamente por el inglés, y nosotros no vamos a ser menos.

Mis estudios de inglés se basan únicamente al aprendizaje en el colegio y en el instituto.

Nunca he visitado ningún país de habla inglesa y nunca me han evaluado ni me he autoevaluado con respecto a esta asignatura.

Otra lengua que estudié en el instituto fue, como optativa siempre, el francés por lo que no tengo ningún certificado académico.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Me ha servido de ayuda para saber lo que soy capaz de hacer, que me pensaba que era menos.

NOMBRE:

Mi nombre es Julio, tengo 21 años y vivo en Ceuta. Solamente he realizado, o mejor dicho estoy realizando Magisterio en la especialidad de Educación Musical.

En principio la he escogido por ser asignatura obligatoria en el segundo año de esta especialidad. Ha sido mi primera opción la especialidad de Educación Musical porque desde chico he tenido un estrecho vínculo que me une con ella ya que estudié en el conservatorio y me gusta el tema. No he estudiado otra especialidad.

La lengua inglesa la veo una asignatura importante y sobre todo útil para desenvolverse en la vida que estamos viviendo y cada vez más ya que estamos integrados en la Unión Europea, y ante cualquier alumno que nos podamos encontrar nos podremos comunicar con él en la lengua universal(la más hablada) que es el inglés. He estudiado desde primaria inglés. De forma discontinua, porque el año pasado no estudié nada y se nota bastante.

He asistido a clases extraescolares durante cuatro años y no obtuve ningún certificado, porque eran clases particulares. Ya no asisto.

Nunca he visitado un país de habla inglesa.

No he hecho ninguna prueba de autoevaluación.

He estudiado francés durante dos años sin obtener certificado alguno.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Estoy por debajo de lo que esperaba.

NOMBRE:

Mi nombre es Fran, tengo 20 años y soy de la isla de la Palma, Canarias. Antes de empezar a estudiar Magisterio cursé primero de informática de sistemas en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria en la isla de Gran Canaria. Actualmente estoy matriculado de segundo de Magisterio, especialidad Educación Musical, siendo la primera opción a escoger dentro de Magisterio.

Como futuro maestro creo que la lengua extranjera – inglés es algo necesario en la educación integral de cualquier individuo, ya que con la globalización y la informatización de todos los medios podemos encontrarnos con diversas ocasiones, a lo largo del día, en que necesitemos saber inglés para comprender ciertos mensajes. He estudiado inglés diez años entre la educación primaria y secundaria, más un año de inglés técnico en informática, de manera continua, como cualquier otra asignatura del currículo. Nunca he estudiado inglés fuera del marco escolar y tampoco he visitado un país de habla inglesa aunque espero hacerlo algún día. Tampoco me han evaluado el nivel de inglés fuera del marco escolar o universitario, y menos aún una prueba de autoevaluación.

Finalmente, como segunda lengua extranjera he estudiado dos cursos de francés en la ESO, teniendo el certificado dentro del libro de escolaridad.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Creía tener un nivel inferior de inglés y observo que la gran mayoría de faltas son en la conversación y la escucha de mensajes. ¡ Con un poco de práctica podemos mejorar!

NOMBRE :

Mi nombre es Elena, tengo 20 años y soy de Ceuta.

No he realizado ningún estudio universitario. Actualmente estoy cursando Educación Musical.

Sí, ha sido la primera opción porque tengo experiencia con la música y porque me gusta.

No, no he estudiado ninguna otra especialidad.

No. No considero que la lengua inglesa sea una asignatura más en el currículo. Pienso que es una de las más importantes, ya que hoy en día debemos de tener conocimiento por lo menos bajo/ medio para cualquier cosa, trabajo, para poder preguntar, hablar con personas de este habla.

He estudiado inglés durante toda mi vida. De forma continua excepto mi último año de Bachiller ya que repetí, pero no con esa asignatura.

Sí he asistido a clases extraescolares, como la Escuela de Idiomas y clases particulares.

Durante tres años en la Escuela de Idiomas, el resto en particulares.

No obtuve ningún certificado académico.

No ya no asisto.

No he visitado ningún país de habla inglesa pero cuando termine Magisterio si voy a visitar y a estudiar inglés, iré a Londres(Inglaterra).

Nunca he realizado ninguna prueba de estas características, es la primera que hago.

No, tampoco, ésta es la primera.

No, sólo inglés.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Es el que yo esperaba y espero obtener un nivel superior.

NOMBRE:

Mi nombre es Raquel, tengo 19 años y soy de Ceuta.

No he realizado estudios universitarios distintos.

La especialidad que actualmente curso es Educación Infantil porque desde que era pequeña siempre he querido ser maestra de niños pequeños. También he elegido esta especialidad porque los niños pequeños pienso que son más fáciles de educar. Esta especialidad ha sido mi primera opción. No he estudiado otra especialidad pero quiero cursar Educación Física o Audición y Lenguaje.

Pienso que la lengua inglesa es importante que se estudie porque hoy en día es bastante importante saber idiomas y más inglés. He estudiado inglés desde tercero de primaria hasta segundo de Bachillerato de forma continua. Asistía durante tercero de la ESO y cuarto de la ESO al instituto Camoens por la tarde pero no llegué a obtener el título y ahora no sigo asistiendo. No he visitado ningún país de habla inglesa. No he realizado ninguna prueba de evaluación ni de autoevaluación.

He estudiado francés pero sólo en el colegio y creo que dos años.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Considero que el nivel que tengo está bien pero siempre pienso que sé menos porque soy una persona negativa.

NOMBRE:

Mi nombre es M^a Isabel Cruzado Alonso, tengo 46 años, vivo, trabajo y estudio en Ceuta.

Si he realizado estudios universitarios antes de comenzar el pasado curso Magisterio (tengo dos años de Derecho terminados).

Actualmente estudio segundo de Educación Infantil, siendo ésta mi primera opción elegida.

Pienso que la lengua inglesa debe de impartirse, como ya se está haciendo en algunos colegios de la ciudad desde los primeros cursos de educación infantil, ya que cada vez se hace más necesaria para realizar cualquier tipo de actividad(ordenadores, comunicación entre diferentes escuelas.....)

Estudí inglés durante los años del Bachillerato, en el colegio, durante seis años lectivos, no asistiendo a clases extraescolares de esta asignatura.

No he visitado nunca ningún país de habla inglesa, tampoco he realizado ninguna prueba de autoevaluación de mi nivel de inglés.

No he estudiado otra lengua distinta al inglés.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO:

Es más o menos lo que pensaba, tengo un conocimiento y dominio de la lengua bastante limitado que me permite desenvolverse en situaciones cotidianas y muy conocidas, "saliendo" de ese contexto yo empiezo a tener problemas de comprensión.

NOMBRE:

Mi nombre es Verónica, tengo 26 años y soy de Ceuta.

Ésta es mi segunda especialidad, ya que actualmente curso Educación Infantil, mi anterior especialidad fue Pedagogía Terapéutica, que es la que realmente me gusta y la que siempre, desde que tengo uso de razón he querido realizar.

En mi opinión creo que la asignatura de inglés, además de una más del currículo, es una asignatura importante, ya que a lo largo de la vida los idiomas han ido ganando terreno y se han convertido en una cosa importante y necesaria para cualquier tipo de trabajo o simplemente para tu vida cotidiana.

En mi caso he de decir que el estudio del inglés se centra en lo dado en los colegios e institutos, aunque hice el intento de asistir a escuelas de idiomas, pero mi temor a este idioma no lo permitió.

Sí, me da miedo asistir a una clase de inglés, después del colegio y el instituto se cortó mi relación con el inglés, aunque sigue estando allí, porque doy clases particulares de todas las asignaturas, y eso hace que poco a poco me vaya soltando en esa materia.

En cuanto a las actividades extraescolares las únicas han sido las particulares, pero se acabaron cuando acabé el instituto.

No he visitado ningún país de lengua inglesa, pero está dentro de mis planes de este verano.

Con respecto a otras lenguas, comencé a estudiar el darilla, pero por cuestiones de trabajo tuve que dejarlo.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A2

Después de este cuestionario, supongo que dentro de un nivel o por lo menos del que yo creía tener no está del todo mal.

Creo que se me da mejor la gramática que otras cosas. Supongo que he marcado siguiendo los ítems que se indican y lo mismo luego no tengo el nivel que se refleja. En el caso de los idiomas siempre suelo ser muy negativa, además pienso que la razón de no aprender más es mi vergüenza y mi miedo a enfrentarme a una clase de inglés.

NOMBRE:

Mi nombre es María Nieves, tengo 20 años y vivo en Ceuta.

No he realizado otro estudio universitario distinto al que curso actualmente. Actualmente estoy cursando la especialidad de Educación Infantil, ya que desde siempre me han gustado los niños pequeños y ésta me ha llamado mucho la atención. No he escogido la especialidad de Idioma Extranjero Inglés, porque la verdad es que no tengo demasiados conocimientos de ésta como para cursarla.

Sí, ésta ha sido mi primera opción de especialidad, nunca he hecho otras especialidades.

No considero que la lengua inglesa sea sólo una asignatura más del currículo, ya que ésta es diferente a las demás, debido a que si te perfeccionas en el idioma, puede ayudarte a encontrar muchísimos trabajos más que si haces otra carrera. También creo que te enriquece mucho el vocabulario y te ayuda a relacionarte mejor con las personas de tu alrededor.

Yo he estado estudiando inglés desde que empecé en tercero de Primaria, más o menos desde los ocho años. Pero solamente lo he hecho en el colegio. Nunca he asistido a ninguna clase extraescolar de inglés. Pero desde que empecé a los ocho años hasta ahora que tengo 20 he estudiado de forma continua en el colegio el idioma.

Nunca he asistido a algún país de habla inglesa. Y tampoco he realizado alguna vez alguna prueba de autoevaluación de mi competencia a la lengua inglesa.

Nunca he estudiado otra lengua extranjera distinta al inglés.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A2

Considero que el nivel que he sacado en la autoevaluación está bien, aunque podría tener mejores resultados.

NOMBRE:

Datos personales:

Mi nombre es Arantxa, tengo 24 años y soy de Madrid.

He cursado tres años de Psicología. Actualmente curso Educación Infantil, porque es la especialidad que más me gusta.

No he estudiado ninguna otra especialidad, pero cuando terminé infantil, me gustaría hacer lengua inglesa, aunque no sé si el nivel será demasiado alto.

Lengua inglesa:

El inglés no me parece tan sólo una asignatura obligada, creo que es realmente útil tanto para encontrar trabajo como para comunicarnos en otros lugares.

He estudiado inglés desde los diez años hasta los dieciocho, en el colegio, instituto y en academia, pero en ésta no obtuve ningún certificado. Pienso que donde realmente he aprendido inglés es en la academia, porque en el instituto y en el colegio se veía todo muy por encima.

Nunca he estado en ningún país de habla inglesa, ni he realizado ninguna prueba de autoevaluación.

Otras lenguas:

Además de inglés, he estudiado francés durante tres años, y obtuve un certificado en el instituto. Daban este título por ser una lengua opcional, no era obligatoria.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: B1

Me ha sorprendido llegar hasta el nivel B2, porque hace bastante tiempo que no daba inglés, pero aún así he recordado bastantes cosas. De cualquier modo, creo que este cuestionario es demasiado benévolo y tal vez no se corresponda con el verdadero nivel.

NOMBRE:

Mi nombre es Ana, tengo 20 años y soy de Ceuta.

Soy de Educación Infantil, he escogido esta asignatura porque la considero muy importante para comunicarme en cualquier momento. No he estudiado otra especialidad.

Pues el inglés es una asignatura muy importante para la vida, y no se debería considerar como una asignatura más. No me acuerdo exactamente cuanto tiempo he estudiado pero creo que es desde quinto de Primaria, de forma continua.

He estudiado en el colegio, desde hace ocho años siempre he estado en clases particulares, y ahora estoy en el primer año de la Escuela de Idiomas. Todavía no tengo ningún certificado.

No he asistido a ningún país. Ésta es la primera vez que hago una prueba de autoevaluación.

Sí, francés, sólo un año, en segundo de ESO, pero no tengo ningún certificado pues la estudié en el colegio, y la verdad es que era una asignatura bastante complicada, no como el inglés.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A2

La verdad es lo que yo me esperaba, pero creo que teniendo un poco más de estudio puedo llegar al B1 porque tenía 32.

NOMBRE:

Mi nombre es Laura, tengo 19 años y soy de Ceuta.

No he realizado ningún estudio universitario distinto a éste.

Actualmente curso la especialidad de Infantil, porque adoro a los niños pequeños.

La lengua inglesa no es sólo una asignatura más, no hay que considerarlo eso, sino algo importante para nosotros que debería estar siempre presente, no sólo dejarlo en el ámbito escolar.

A lo largo de mi vida he estudiado bastante inglés, no tanto como he querido. Los años de colegio e instituto siempre he escogido inglés y, a parte he estado varios años en las Escuelas de Idiomas. En la Escuela Oficial de Idiomas estuve tres años y medio, me quedé en cuarto y en el Instituto de Idiomas en tercero. Me detuve ahí porque no tenía tiempo para llevarlo todo a la vez, de todas formas me arrepentí, y me arrepiento mucho, por eso, en cuanto termine la carrera seguiré con el inglés en el Instituto de Idiomas. No obtuve ningún certificado porque no llegué a terminarlo.

No he visitado, aunque tuve oportunidad, de ir a un país de habla inglesa, ya que me dieron una beca para pasar un tiempo allí.

Estudiar, lo que se dice estudiar, no lo he hecho, lo típico que se hace en el colegio con la asignatura de francés, pero no es de mi agrado, a parte estuve sólo dos años.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: B1

Me esperaba más o menos esto, he perdido mucho la práctica y eso me preocupa, tendré que hacer algo para remediarlo.

NOMBRE :

Mi nombre es Miriam, tengo 21 años y soy de Ceuta.

Actualmente estoy cursando la especialidad de Educación Infantil, la razón por la que escogí esta especialidad es porque desde que tenía cuatro años quería ser maestra de Educación Infantil, por lo que si ha sido mi primera opción estudiar esta especialidad.

No he estudiado otra especialidad, pero más adelante si no consigo empleo con mi especialidad cursaré una segunda especialidad o Psicopedagogía.

Yo no pienso que la lengua inglesa sea una asignatura más dentro del currículo, porque esta asignatura hoy día es muy importante, ya que si los alumnos tienen un dominio de la lengua pueden hablar inglés y algo que hoy en día es muy importante usar Internet con soltura lo cual es un poco complicado, ya que la mayoría de las páginas están en inglés.

A lo largo de mi vida he estudiado inglés aproximadamente durante diez años de manera continua. Si, he asistido a clases particulares de inglés en la academia ECOS durante un año, no obtuve ningún certificado porque no quise realizar una prueba. Actualmente no asisto.

Nunca he viajado a ningún país de habla inglesa.

En ninguna ocasión he realizado pruebas de evaluación o autoevaluación.

No he estudiado otras lenguas, sólo di clases de francés durante dos años pero el nivel era muy bajo y no obtuve certificado académico.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A2

No me ha sorprendido mucho el nivel que he alcanzado, ya que más o menos es lo que yo pensaba que tenía y veo que soy capaz de realizar todo lo que se dice en el nivel A2 que es el alcanzado.

NOMBRE :

Hola, mi nombre es Clara, tengo 20 años y soy de Ceuta.

El año pasado ingresé en la Universidad por primera vez. Estoy cursando el segundo año de la especialidad de Infantil. Me gustaría hacer después de ésta otra especialidad aunque todavía no tengo claro cuál será. Hubiera preferido hacer la especialidad de Primaria pero como no salen oposiciones....., la verdad es que no tiene muchas salidas.

Pienso que la lengua inglesa no sólo es una asignatura porque es el idioma más hablado del mundo y el obligatorio como segundo idioma en todos los países donde no es el de origen. Por todo ello resulta muy útil para comunicarte cuando viajas al extranjero.

Yo comencé a estudiar inglés en el colegio, en tercero de EGB, o lo que es lo mismo, en tercero de primaria. El estudio continuó hasta segundo de Bachillerato y luego lo retomé en segundo de Magisterio, este año. También he estado en clases particulares durante los tres últimos años del instituto, aunque no recibí ningún certificado por ello. Los dos primeros años de las clases extraescolares de inglés las cursé en la academia ECOS y el tercero con una profesora particular que impartía en su casa.

Nunca he visitado algún país de habla inglesa pero tengo previsto hacerlo aunque no tengo claro la fecha.

Acabo de terminar hace un momento una prueba de autoevaluación sobre inglés, es la primera vez que hago una prueba de este tipo sobre la lengua inglesa.

A parte del inglés, he estudiado francés en el colegio. Estuve cursando este idioma durante dos años, creo. La verdad es que salvo algún otro verbo y algunos pronombres..... no recuerdo nada y eso que sacaba sobresaliente. Me parece que nos daban sólo una hora a la semana.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A2

Más o menos lo que me esperaba.

NOMBRE :

Me llamo Noelia, tengo 20 años y soy de Ceuta.

No he realizado ningún estudio universitario distinto del que curso este año. Mi especialidad es Educación Infantil, y es la primera opción que escogí porque es lo que quería cursar. No he estudiado ninguna otra especialidad.

Considero que no es una asignatura más en los estudios, ya que conviene saber más sobre los idiomas. Si por el contrario, la asignatura de inglés no estuviera presente en los estudios, imagino que nadie se interesaría por ella y por aprenderla.

He estudiado inglés durante todo el periodo escolar a excepción de los dos cursos de tercero y cuarto de ESO, que escogí francés.

He asistido a clases extraescolares de inglés, durante tres o cuatro años. Más que nada eran clases de apoyo, por lo que no he obtenido ningún certificado. No he visitado ningún país de habla inglesa.

Tampoco he realizado ninguna prueba de evaluación o autoevaluación. He estudiado francés durante dos años (tercero y cuarto de la ESO) y no he obtenido ningún certificado.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A2

Es el nivel que yo esperaba alcanzar, pues el que creía y creo que tengo.

NOMBRE:

Datos personales:

Mi nombre es Ana Isabel Martínez Villatoro. Tengo 20 años. Soy de Ceuta.

Datos relativos a estudios universitarios distintos a los de Magisterio.

No he realizado ningún estudio universitario distinto al que curso.

Datos relativos a la especialidad de Magisterio.

Actualmente curso segundo de Infantil. Me hubiera gustado haber hecho Primaria, pero como de las demás salen más oposiciones me aconsejaron que hiciera otra especialidad que no fuera Primaria, y después de Primaria Infantil es la que más me gusta. No he estudiado otra especialidad.

Datos relativos a la experiencia en el estudio de la lengua inglesa.

Considero que el inglés es importante por muchos motivos, uno de ellos es la búsqueda de trabajo, en casi todos piden títulos de inglés. Pero considero que los niños debían de tomar contacto con el inglés desde que son muy pequeños y no comenzar con ocho años.

He estudiado inglés en el colegio y en el instituto. No he ido a clases extraescolares.

No he visitado ningún país de habla inglesa. No he realizado ninguna prueba de evaluación ni de autoevaluación.

Datos relativos al conocimiento de otras lenguas

No he estudiado ninguna lengua distinta al inglés.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A1

Es lo que me esperaba, ya que desde pequeña se me ha dado mal el inglés, me costaba mucho por más que me esforzaba. Era la asignatura que más trabajo me costaba.

NOMBRE :

Mi nombre es Afri, tengo 22 años y soy de Ceuta.

No he realizado ningún estudio universitario distinto del que curso.

Curso la especialidad de Infantil.

Ésta especialidad ha sido mi primera opción y todavía única opción porque no he estudiado ninguna otra especialidad. He escogido Infantil porque desde pequeña quería ser maestra de niños pequeños.

No, la lengua inglesa es muy importante dominarla porque te piden saber idiomas a la hora de obtener un trabajo.

He estudiado inglés en el colegio y en el instituto, de forma continua, aunque llevo cinco años que acabé el instituto.

Nunca he asistido a clases extraordinarias de inglés y tampoco he visitado ningún país de habla inglesa. Nunca he realizado ninguna prueba de autoevaluación de mi competencia en la lengua inglesa.

He estudiado dos años de francés en el instituto pero era optativa y no daban ningún título ni certificado.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A2

Puedo llegar a entender siempre que me hablen lento, me repitan las palabras, pueda usar el diccionario y cuente con apoyo visual. La verdad es que es más de lo que yo esperaba porque yo creía que no sabía ni entendía apenas.

NOMBRE:

Datos personales:

Mi nombre es Susana, tengo 32 años y soy de Ceuta.

He realizado otros estudios universitarios, tengo tres años de derecho, pero lo dejé porque no me gustaba.

Mi especialidad es Infantil, no tengo otra especialidad. Motivo- porque me gustan los niños pequeños.

No. La lengua inglesa debería de estudiarse más y desde más pequeños. Hoy en día el inglés es muy importante y quién no lo sabe, se le cierra una puerta laboral.

He estudiado inglés en el colegio, instituto y nada más, los años escolares.
De forma continuada.

He asistido a clases particulares porque en el colegio no me enteraba de nada, y lo poco que sé, se lo debo a esta profesora que me lo explicaba bien y me enteraba.

El tiempo que duró estas clases fueron durante el instituto, unos cuatro años.
No obtuve ningún certificado, porque no era un centro oficial.

Hoy en día no asisto.

No he visitado ningún país extranjero.

No he realizado ninguna autoevaluación ni de inglés ni de nada.

No he estudiado ninguna otra lengua.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A1

Después del tiempo que hace que no estudio inglés, tengo un nivel aceptable.

Pensaba que era capaz de hacer o entender menos cosas.

NOMBRE:

Mi nombre es Sandra, tengo 19 años y soy de Ceuta, estudio la especialidad de Educación Infantil, es mi segundo año como universitaria y no he tenido tiempo de realizar otra carrera aunque cuando acabe esta especialidad cogeré idioma extranjero como segunda especialidad.

Cogí Educación Infantil porque me gustan muchísimo los niños pequeños aunque dudé entre el idioma extranjero; finalmente elegí la primera porque a pesar de tener menos salidas es una carrera más bonita y también porque estaba más a mi alcance.

Pienso que el inglés es una de las asignaturas más importantes pues abre muchas puertas y tiene muchas salidas, siempre es bueno saber idiomas, es más hoy en día es necesario para casi todo.

He estudiado inglés desde tercero de Primaria de forma continua hasta segundo de Bachillerato, al entrar en primero de carrera estuve todo el año pasado sin dar nada de inglés y la verdad siempre me ha costado mucho pero lo acabo sacando aunque no con la nota que me gustaría.

De pequeña, cuando estaba en sexto de primaria, me apunté a la Escuela de Idiomas para mejorar en el inglés estuve sólo un año y no fui más por falta de tiempo para estudiar.

Nunca he ido a ningún país del extranjero ni he tenido que hacer una prueba de inglés para nada sólo las del instituto.

Durante el segundo ciclo de la ESO estudio una segunda lengua extranjera, el francés. Sólo fueron los dos años de tercero y cuarto y en el colegio.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A2

Más o menos me esperaba este nivel pues en una conversación si se entiende varias palabras se puede entender el contexto aunque no con todos los detalles que me gustaría. Me queda mucho por aprender.

NOMBRE:

Mi nombre es Jesús, tengo 22 años y soy de Ceuta.

Anteriormente a esta especialidad realicé la especialidad de Educación Especial.

Actualmente estoy realizando la especialidad de Educación Infantil a modo de segunda especialidad, con el objetivo de tener un punto más en las próximas oposiciones.

Yo creo que cada asignatura tiene una razón de ser y actualmente viene siendo bastante útil el dominar un idioma extranjero, y puesto que ahora mismo es el inglés el idioma más internacional que existe, siempre es conveniente tener un cierto dominio de esta lengua. Llevo estudiando inglés desde sexto de EGB hasta segundo de bachiller. En mi anterior especialidad no entraba ninguna asignatura relacionada con el inglés. No he tenido ocasión de estudiar dicho idioma de manera extraescolar.

No he visitado ningún país extranjero de habla inglesa ni he realizado alguna prueba de autoevaluación de mi competencia lingüística en este idioma.

Nunca he estudiado ninguna otra lengua extranjera.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A2

Más o menos estoy en el nivel que esperaba , o bien me gustaría llegar a obtener un nivel superior en este idioma.

NOMBRE:

Mi nombre es Margarita, vivo en Ceuta, pero no he nacido aquí, soy de Los Barrios (Cádiz) y tengo 43 años.

No, tengo varios cursos de menos nivel.

La de Educación Infantil.

Sí, porque es la especialidad que más se ajustaba a los cursos que tengo.

No.

Es otra asignatura dentro de la especialidad, aunque tengo que reconocer que hoy en día se debe tener un buen nivel pues lo exigen en cualquier trabajo y yo que soy de Educación Infantil incluso se comienza a dar en algunos colegios a los tres años.

No me acuerdo exactamente cuantos años comencé inglés en sexto curso hasta en COU; también he asistido a clases particulares y hasta ahora ha habido un largo periodo sin practicarlo; también lo tuve que emplear cuando trabajé cuatro años en una oficina (inglés comercial).

De forma discontinua.

Sí.

En Algeciras.

7 años.

El tercer nivel del Instituto de Idiomas.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A2

Creo que me he quedado donde pensé, pues tengo que reconocer que la práctica es super importante para poder mantener el nivel adecuado.

NOMBRE :

Mi nombre es Esther, tengo 22 años y soy de Ceuta.

Sí, tengo la diplomatura de Pedagogía Terapéutica.

Actualmente curso Educación Infantil. La estoy realizando simplemente para obtener un punto más en las siguientes oposiciones, porque como ya he dicho anteriormente, tengo la especialidad de Educación Especial.

Yo sé que la asignatura de Inglés es “muy importante” para nuestro desarrollo personal, pero yo sólo me conformo con aprobar la asignatura que es lo importante para mí.

Sólo he estudiado inglés cuando lo he dado en el colegio, luego en el instituto y ahora en la Universidad. Desde que terminé el instituto hace cuatro años aproximadamente, no he vuelto a tocar el inglés hasta ahora(y porque tenemos esa asignatura sino tampoco).

Si, he asistido a clases particulares porque siempre se me ha dado un poco mal así que en segundo de Bachiller me tuve que apuntar para aprobar la asignatura y para aprobar la selectividad. Desde entonces no he vuelto a ir a clases particulares, por lo que no obtuve ningún certificado fue en la academia ECOS.

No he visitado nunca un país de habla inglesa. Tampoco he realizado ninguna prueba de autoevaluación.

Sí, en cuarto de la ESO estudié francés, sólo tuve la asignatura durante un año, y obtuve más nota(un notable) que durante toda mi vida en inglés(que como mucho pude tener alguna vez un bien, lo demás suficientes).

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A2

La verdad es que yo me esperaba un nivel más bajo, porque siempre he pensado que soy nula en inglés pero claro, con ayuda de un diccionario, pues si que se entienden las cosas. ¡ Pero vamos! Que ni me fío de esta evaluación, pues no estoy tan mal en inglés como yo esperaba.

NOMBRE:

Datos personales:

Patricia, 18 años, Ceuta.

Datos relativos a estudios universitarios distintos de Magisterio

No.

Datos relativos a la especialidad de Magisterio Lengua Extranjera- Inglés

Me gusta aprender idiomas y también la carrera de Magisterio

Sí

No.

Datos relativos a la experiencia en el estudio de la lengua inglesa

No. Hoy en día aprender idiomas es algo muy importante, y el inglés es uno de los más importantes ya que se habla en todo el mundo por lo tanto debería destacar en todas las asignaturas tanto en el colegio, como en el instituto así como en el currículo de Magisterio.

Desde los seis años.

De forma continua.

Sí, en la Escuela Oficial de Idiomas. Es mi tercer año. Aún no. Sí.

No he visitado ningún país de habla inglesa.

Datos relativos al conocimiento de otras lenguas

Sí, francés.

Durante dos años.

No.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN
NIVEL ALCANZADO: B2

El nivel obtenido coincide con el esperado.

NOMBRE:

Mi nombre es Nabila, tengo 19 años y soy de Ceuta.

No he realizado ningún estudio universitario distinto del que curso este año.
La especialidad que curso es la de Lengua Extranjera porque me gusta mucho el inglés.

No ha sido mi primera opción la especialidad que curso ahora, también quise estudiar Audición y Lenguaje, pero al final elegí esta especialidad.

Estudio inglés desde los nueve años de forma continua. Voy a clases de inglés en la Escuela de Idiomas, desde hace años aunque no obtuve ningún título aunque sigo yendo todavía.

No he visitado ningún país extranjero por ahora.

No he realizado ningún tipo de prueba de autoevaluación de mi competencia en la lengua extranjera.

A parte de haber estudiado inglés, he estudiado árabe, durante cuatro años pero no he obtenido ningún tipo de certificado.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: B1

Pensaba que mi nivel de inglés era un poco más alto.

NOMBRE:

Mi nombre es Inés, tengo 19 años y soy de Ceuta.

No he realizado anteriormente ningún estudio universitario. Actualmente estoy realizando la especialidad de Inglés, he escogido esta especialidad de idiomas porque en el futuro me gustaría dominar el idioma que también es el primer idioma mundial.

Es la primera opción que elegí en un principio y también es la primera especialidad que curso. Ya como he dicho antes el inglés es la lengua universal por lo tanto no la considero como una asignatura más en el currículo.

He estado durante diez años aproximadamente dando inglés desde primero de primaria hasta este momento, y han sido años consecutivos. Durante un año o dos estuve asistiendo a unas clases extraescolares en Ceuta y no sigo asistiendo.

Nunca he visitado un país de lengua extranjera y tampoco he hecho ninguna autoevaluación.

He estudiado otra lengua extranjera, francés, durante unos cuatro años pero no he obtenido ningún certificado.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: A2

Mi nivel es inferior al que yo esperaba.

NOMBRE:

Mi nombre es Roberta, tengo 34 años y soy de Suiza, precisamente de Mendrisio.

He estudiado una carrera de comercio con idiomas, italiano, francés, alemán y un poco de inglés.

Estoy cursando la especialidad de Idioma Extranjera en lengua inglesa.

La razón por la cual he elegido la especialidad en inglés es porque normalmente se me dan bien los idiomas, pero no había contado con que eran prácticamente quince años que no lo practicaba.

Sí, ha sido mi primera opción, aunque estuve pensando un poco si elegir la especialidad en Francés o Educación Física.

No, no he estudiado otra especialidad.

Pienso que para mí es una de las asignaturas más importantes en Magisterio, visto que es mi especialidad. En general es muy importante también, es el idioma más hablado en el mundo y es necesario, sea para enseñar como para trabajar y también para viajar.

He estudiado inglés durante siete años pero no de manera progresiva. Es decir, dos años como opcional en la escuela básica, un año de repaso, tres años un poco más avanzado y luego seis meses en Inglaterra.

En Inglaterra hice un curso de seis meses, precisamente en Cambridge, y obtuve el First Certificate. Desde entonces volví a utilizar el inglés hablado sólo durante un año trabajando con inmigrantes subsaharianos.

Nunca había hecho una prueba de autoevaluación en lengua inglesa.

Sí, he estudiado el italiano que es mi lengua madre después como segundo idioma extranjero estudié el francés, luego el alemán.

El francés durante diez años, diplomada en mi escuela.

El alemán durante ocho años, diplomada en mi escuela más el Mittelstufe III, correspondiente al First Certificate en Alemania.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN
NIVEL ALCANZADO: B1

El nivel B1 es el nivel que creo tener y es el que pensaba tener.

NOMBRE:

Mi nombre es Deepa, tengo 36 años y soy de Dewas (India), donde nací. Me crié en Ceuta, vine aquí cuando tenía cinco añitos. Es decir toda mi educación ha sido aquí.

Después de cursar en el colegio de la Inmaculada en Ceuta, cursé FP en la rama administrativa y comercial durante los cinco años que comprendía el curso.

Actualmente estoy cursando primero de la Facultad de Humanidades en Lengua Extranjera (Inglés). Es la primera opción de especialidad pues el inglés es una lengua que siempre he amado. No se me habría ocurrido escoger ninguna otra actividad.

Desde pequeña he estudiado este idioma. Cuando iba de vacaciones a la India, me ponían clases particulares, y de este modo en Ceuta me presenté por libre a la Escuela de Idiomas, pasando primero, segundo y tercero para empezar a cursar los siguientes años.

Durante mi vida de casada que he vivido en Omán he practicado el idioma porque es el medio o idioma base cotidiano como a nivel de estudios para los niños.

En otros países que he visitado por turismo también lo he practicado. No he tenido la oportunidad de autoevaluarme.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: B2

Es más o menos lo que esperaba.

NOMBRE: Alejandra Castro Salmerón

Mi nombre es Alejandra, tengo 18 años y soy de Ceuta. No he realizado ningún estudio universitario.

Actualmente estoy estudiando en la facultad de magisterio por la especialidad de Inglés. A la hora de decidir qué carrera iba a escoger, pensé en una carrera de tres años, que no fuera de gran envergadura y en la cual pudiera utilizar el inglés. Otra de las razones de mi elección, fue por las posibilidades de encontrar trabajo que pudiera tener en un futuro. Por lo que es mi primera opción.

Yo no pienso que el inglés sea únicamente una asignatura, sino que es una forma de conocer mundo y abrirte a nuevas culturas, que sin saber inglés daría más pereza o inseguridad.

Llevo estudiando inglés desde los cinco años, yendo a academias, la última a la que he ido y donde he estado durante casi ocho años es a "Patxi", un profesor que imparte estas clases de inglés y que incluso te ayuda a preparar exámenes y demás. Pero no recibí ningún certificado.

He visitado dos países de habla inglesa: Dublín y los Estados Unidos (Boston y Nueva York). Llevo desde los tres años yendo a Dublín como estudiante pero un mes, sólo el mes de Julio y durante estos años he ido también a EEUU durante un mes.

Mi último viaje fue este Julio a Dublín, pero para ir a trabajar: dos semanas como monitora y dos semanas en una oficina recibiendo llamadas en la compañía de viajes Dublín.

Las pruebas de nivel que suelo hacer es el Trinity exam, el cuál hizo el año pasado, aprobando el nivel 9.

Aunque me gustaría no he estudiado otra lengua excepto en el colegio que estudié dos años francés, el cuál quiero volver a retomar el año que viene en la Escuela de Idiomas, porque pienso que es muy importante y te abre muchas puertas.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: B2

Yo pienso que tengo un nivel inferior aún haciendo esto, pero más o menos casi todos los puntos que se daban en los distintos niveles los he llevado a cabo con más o menos dificultad.

NOMBRE:

Mi nombre es Aurora, tengo 34 años y soy de Ceuta. No tengo estudios universitarios distintos al que estoy haciendo en estos momentos.

Actualmente estoy cursando primero de Magisterio en la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés).

La razón por la cual he cogido esta especialidad es porque me encanta el inglés, y en el futuro, me gustaría poder enseñar inglés a niños.

Cuando me matriculé en Magisterio ya sabía previamente que esta especialidad era la que quería coger y no otra. No tuve ninguna duda.

He estado estudiando inglés desde que era adolescente, primero en el colegio y luego en el Colegio Oficial de Idiomas. Me dedico a leer libros y revistas en inglés, para obtener más vocabulario y poder expresarme mejor.

Empecé a estudiar de forma continua pero lo dejé durante un tiempo y ahora he vuelto a retomar las clases. Todavía no tengo ningún certificado que acredite el nivel que tengo, pero estoy en ello.

Para mí, no creo que la lengua inglesa sea sólo una asignatura más, creo que en los tiempos que estamos y en el futuro, saber inglés será tan importante como las matemáticas o la lengua, debido a que la tecnología viene en inglés y los ordenadores también.

Nunca he viajado a un país de habla inglesa pero en otros países de no habla inglesa yo he hablado inglés porque no sabía el idioma de ese país.

Nunca he realizado ninguna prueba de evaluación del inglés.

No he estudiado ninguna otra lengua extranjera a parte del inglés.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: B1

Más o menos es lo que yo esperaba. Creo que tengo el nivel adecuado para estar en el B1

NOMBRE:

Mi nombre es Abigail, tengo 19 años y soy de Ceuta.

Estudió el primer curso de Magisterio por la especialidad de Inglés porque es un idioma que siempre me ha gustado y, como quería ser profesora, decidí estudiarlo. No descarto estudiar otra especialidad mientras estudio para las oposiciones, pero por ahora es el primer estudio universitario que realizo.

También decidí estudiar inglés porque, al ser “la lengua universal”, en casi todos, por no decir en todos los trabajos, es lo primero que te piden, puesto que las instrucciones y diversas cosas con las que trabajamos vienen en inglés. Por eso pienso que es una buena idea que este idioma se enseñe desde que los niños son pequeños, en infantil por ejemplo puesto que es en esa edad cuando más rápido aprenden, lo que significa que “son unas esponjas” como se dice vulgarmente. Yo tuve la suerte de que mis padres me apuntaran a clases de inglés con seis o siete años, porque descubrí mediante juegos lo bonito que podía llegar a ser este idioma, haciendo que me interesara por él y, por eso, sigo yendo a clases de inglés. He estado en una academia que se llama “Remember”, en la “Escuela de Idiomas” y en la “Escuela Oficial de Idiomas”, aunque sigo en esta última, no he obtenido ningún certificado, espero conseguirlo este año.

Pero para que esta lengua se aprenda bien, es necesario viajar durante un periodo de tiempo a algún país de habla inglesa, cosa que aún no he hecho pero que pienso hacer, como por ejemplo ir a Liverpool.

También estudié durante tres años tanto en la escuela como en la Escuela de Idiomas francés, pero tampoco obtuve ningún certificado porque nunca llegué a pasar del tercer curso.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: B2

Me he sorprendido porque, aunque pienso que tengo un nivel suficiente de inglés, no creo que pueda hacer todo lo que pone en la casilla de mi nivel.

NOMBRE:

Mi nombre es Angeli, tengo 38 años y soy de Ceuta. Actualmente, soy empresaria e intento cursar mi primer año en Magisterio, en la especialidad de Lengua Extranjera- Inglés.

He escogido esta opción porque pienso que el inglés es muy importante hoy en día en la vida de cualquier persona, tanto a nivel de un estudiante como para un adulto. Si un estudiante, cuando acaba sus estudios(enseñanza obligatoria, institutos, universidad) posee conocimientos de inglés, tendrá más oportunidades en la vida laboral tanto en España como en otros países, que los que no los tengan.

Creo, que esta asignatura es “básica” y “muy importante” independientemente donde esté el alumno y donde la esté recibiendo.

He estado desde pequeña y hasta la fecha, estudiando inglés. Empecé en el colegio, pasando por el instituto y entre medio de ese periodo he cursado cursos en una academia Indo- Americana en la India, otros cursos en Málaga, y aquí en Ceuta he obtenido el título de la Escuela oficial de Idiomas tras finalizar los cinco años.

También he asistido a clases extraescolares en el extranjero de inglés y hoy asisto o intento asistir a las de Magisterio.

He visitado muchos países de habla inglesa, algunos a los que fue de turismo, otros para practicar y otros por trabajo. Lugares como Londres, New Cork, Florida(Tampa, Miami), Hong Kong, Japón(Tokio, Osaka, Okinawa), India, Singapur, Las Vegas, Los Ángeles.....

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: B2

Creo que puedo llegar al B2 (cometiendo algunos errores) sin mucha dificultad.

NOMBRE:

Mi nombre es Sunita, tengo 39 años y soy de Ceuta. Este es mi primer año en Magisterio. Hace dos años estudié en la UNED el acceso a mayores de 25 años. He escogido la especialidad de Lengua Extranjera(inglés) porque me gustan los idiomas y ya tenía un poco de nociones de inglés. No he estudiado ninguna otra especialidad.

Para mí la asignatura de lengua inglesa es la más importante aquí en Magisterio pero creo que tener solamente unas pocas horas a la semana de inglés es muy poco.

Empecé estudiando inglés en el colegio y a los 17 años me fue a la India de vacaciones y me matriculé en una academia para extranjeros durante seis meses. No obtuve ningún certificado pero adquirí un poco más de conocimientos de los que tenía y bastante soltura para poder comunicarme con los demás. Aquí en Ceuta hice tres años de inglés en el Instituto de Idiomas y hace poco me matriculé por libre de primero y segundo de inglés en la Escuela oficial de Camoens. El curso de tercero lo hice presencial con tutorías un par de veces a la semana y así obtuve el certificado de That's English.

He tenido la oportunidad de visitar muchos países de habla inglesa más bien por turismo. En total un año más o menos.

Hasta ahora no conocía mi nivel de inglés, ni había hecho ninguna prueba de autoevaluación. Aparte del inglés estoy aprendiendo Hindi (idioma oficial de la India) pero más bien por mi cuenta, pues no tenemos profesores para esta lengua aquí en Ceuta.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: B2

Creo estar en el nivel B2 aunque no a la perfección.

NOMBRE:

Mi nombre es Manuel, tengo 19 años y vivo en Ceuta.

Estoy estudiando Magisterio y éste es mi primer año, la especialidad que he escogido ha sido Lengua Extranjera- Inglés, porque además de que siempre se me ha dado muy bien me gusta.

Esta especialidad fue la primera opción porque era la única que me gustaba, de hecho si me hubiese ido a cursar mis estudios fuera hubiese elegido Filología Inglesa.

Acerca de la asignatura tengo que decir que por una parte es una asignatura más y es así, pero por otro lado pienso que hoy en día es uno si no es el más utilizado.

La verdad es que no recuerdo muy bien cuando comencé a estudiar inglés pero aproximadamente con cuatro o cinco años ya comencé a aprender lo más básico "hello, o los colores". Desde entonces he estudiado inglés de una forma continua.

Es más es de una forma tan continua que asisto a una Escuela Oficial desde hace tres años pero todavía no he obtenido ningún certificado.

Aunque nunca he visitado ningún país de habla inglesa, me encantaría porque pienso que es la forma de fijar mejor tus bases.

Volviendo atrás tengo que decir que para poder entrar en la Escuela Oficial tuve que realizar una prueba de nivel pero nunca he realizado una prueba de autoevaluación.

Por último debo afirmar que además de haber estudiado inglés, he estudiado durante muy poco tiempo euskera, fue tan sólo un año así que no obtuve ningún certificado.

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

NIVEL ALCANZADO: B2

Yo creo que es lo que soy capaz así que me parece bien y coincide con lo que yo creía.

ANEXO II

**CUESTIONARIO DE
AUTOEVALUACIÓN
DEL PEL**

PEL DE ADULTOS

Tabla de descriptores para la autoevaluación (A1)

Idioma: Inglés

Marque con una X en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer. Si logra marcar más del 80%, probablemente haya usted alcanzado el **nivel siguiente**.

Escuchar

Siempre que me hablen muy lento y claro y pueda pedir que me repitan lo dicho...

1

- soy capaz de entender fórmulas de contacto social muy básicas como “Buenos días”, “Adiós”, “Gracias”, “Perdone”.
- soy capaz de entender preguntas breves sobre cuestiones personales básicas en conversaciones muy sencillas como “¿Cómo te llamas?”, “¿Dónde vive usted?”.
- soy capaz de entender información breve sobre cuestiones personales básicas o asuntos de inmediata necesidad en conversaciones muy sencillas como “Vivo en Bruselas”, “Tengo veinticinco años”, “El restaurante está cerrado”.
- soy capaz de entender información básica sobre precios y horarios en tiendas, hoteles, estaciones, aeropuertos; por ejemplo, “Son veinte euros”, “El tren sale a las ocho y diez”.
- soy capaz de entender instrucciones muy básicas del tipo de “Ven aquí”, “Llame al número 8546318”.
- soy capaz de entender indicaciones breves y sencillas; por ejemplo, “La tercera a la derecha”.

Leer

Siempre que cuente con apoyo visual, pueda volver a leer y utilizar el diccionario...

1

- soy capaz de entender palabras y frases en los letreros más comunes; por ejemplo “Estación”, “No aparcar”, “Prohibido fumar”, etc.
- soy capaz de entender formularios (solicitud de inscripción, hoja de registro de un hotel, etc.) para proporcionar los datos más relevantes sobre mí mismo.
- soy capaz de entender información puntual básica en carteles, folletos y catálogos; por ejemplo, horarios y precios de espectáculos, transportes, comercios.
- soy capaz de entender las indicaciones más importantes para utilizar aparatos o dispositivos de uso corriente, como por ejemplo “imprimir”, “apagar”, etc.
- soy capaz de entender mensajes cortos y sencillos, felicitaciones y saludos, en postales o tarjetas;
- soy capaz de entender notas y mensajes breves de la vida cotidiana con instrucciones o información; por ejemplo, “Compra pan” o “Volveré a las 4”;

Conversar

Siempre que pueda recurrir a los gestos o si mi interlocutor me ayuda a expresar lo que quiero decir...

1

- soy capaz de utilizar las fórmulas de contacto social más comunes; por ejemplo, “Buenos días”, “Adiós”, “Gracias”, “Perdone”;
- soy capaz de presentarme a mí mismo y a otros con frases sencillas;
- soy capaz de pedir y de dar información personal (nombre, dirección, pertenencias, amistades, etc.);
- soy capaz de expresar la hora y de manejar cifras, cantidades y precios; por ejemplo, para hacer compras;
- soy capaz de pedir cosas; por ejemplo, “pásame la sal”;
- soy capaz de utilizar expresiones de tiempo como “la semana que viene”, “el viernes pasado”, “en noviembre”, “a las tres”;

Hablar

Aunque necesite apoyo gestual o haga muchas pausas para encontrar las expresiones adecuadas...

1

- soy capaz de dar información personal (dirección, número de teléfono, nacionalidad, edad, familia, aficiones, etc.);
- soy capaz de describir el lugar donde vivo;
- soy capaz de dar información sobre lo que hago en mi vida cotidiana;

Estrategias que utilizo

- Soy capaz de decir que no entiendo algo.
- Soy capaz de hacer que alguien repita lo que ha dicho.
- Soy capaz de pedir a alguien que hable más despacio.
- Soy capaz de pedir que me deletreen una palabra o nombre propio que no he entendido.

Repertorio lingüístico

- Soy capaz de utilizar un número limitado de expresiones y frases simples aprendidas de memoria.
- Tengo un vocabulario muy limitado pero que me permite desenvolverse en situaciones de primera necesidad.
- Soy capaz de enlazar grupos de palabras por medio de los conectores “y”, “pero”.
- Soy capaz de utilizar

Escribir

Aunque cometa errores ...

1

- soy capaz de rellenar un formulario con mis datos personales (ocupación, fecha de nacimiento, dirección, aficiones);
- soy capaz de escribir una tarjeta de felicitación; por ejemplo, para un cumpleaños, un aniversario, en Año Nuevo, etc.;
- soy capaz de escribir notas breves para dar información o instrucciones sencillas relacionadas con necesidades inmediatas de la vida cotidiana; por ejemplo, “Voy a la biblioteca”, “Por favor, 20 fotocopias”, “Por favor, toallas”, etc.;
- soy capaz de escribir una postal; por ejemplo, para mandar un saludo en vacaciones;
- soy capaz de escribir un mensaje con información personal básica; por ejemplo, dónde vivo o a qué me dedico;

Tabla de descriptores para la autoevaluación Nivel A2

Idioma: Inglés

Marque con una X en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer. Si logra marcar más del 80%, probablemente haya usted alcanzado el nivel siguiente.

Escuchar

Siempre que se hable lento y claro y que la calidad del sonido sea muy buena...

1

- soy capaz de entender lo que se me dice en una conversación cotidiana sencilla, siempre que me ayuden mis interlocutores; por ejemplo, “¿Cuándo nos vemos, mañana?”;
- soy capaz, por lo general, de reconocer el tema de una conversación que tiene lugar en mi presencia;
- soy capaz de entender frases, expresiones y palabras si se refieren a temas de relevancia inmediata; por ejemplo, información fundamental sobre una persona, su familia, trabajo o entorno;
- soy capaz de entender palabras, frases y expresiones en transacciones sencillas, como por ejemplo en bancos, tiendas y estaciones como “¿Cuál es su domicilio?”, “¿En efectivo o con tarjeta?”;
- soy capaz de entender el sentido general en anuncios o mensajes públicos breves y sencillos, tanto grabados como en directo, en grandes almacenes o en aeropuertos, etc.; por ejemplo, el anuncio del retraso de un vuelo
- soy capaz de entender detalles relevantes de anuncios o mensajes breves y sencillos, tanto grabados como en directo como el anuncio del número de vuelo, destino y puerta de embarque;
- soy capaz de captar la información esencial de noticias transmitidas por televisión si las imágenes apoyan el comentario;

Leer

Siempre que cuente con apoyo visual, pueda volver a leer y utilizar el diccionario...

1

- soy capaz de comprender notas o mensajes sencillos tales como “A las 8 en la puerta del cine. Yo llevo las entradas”;
- soy capaz de entender cartas personales sencillas en las que se cuentan hechos de la vida cotidiana o se hacen preguntas sobre ella: “El fin de semana estuve en la playa”, “¿Cuándo vienes a verme?”;
- soy capaz de encontrar y entender la información que me interesa en folletos ilustrados sobre actividades y ocio como horarios de apertura y cierre de monumentos, actividades deportivas, etc.;
- soy capaz de leer por encima la sección de anuncios breves en los periódicos, encontrar lo que deseo y extraer la información que busco; por ejemplo, sobre un coche, un ordenador o el tamaño y precio de un piso;
- soy capaz de entender las instrucciones básicas sobre el uso de ciertos aparatos; por ejemplo, el teléfono público, un cajero automático, etc.;
- soy capaz de identificar la información esencial de noticias y artículos breves de prensa en los que cifras, nombres e ilustraciones comentadas ayudan a la comprensión;
- soy capaz de entender narraciones o relatos breves sobre temas que conozco si están escritos de manera sencilla;

Conversar

Siempre que pueda pedir que me repitan lo dicho y cuente con la ayuda de mi interlocutor...

1

- soy capaz de saludar a alguien, preguntarle cómo está y reaccionar ante lo que me dice;
- soy capaz de pedir y aceptar disculpas;
- soy capaz de hacer compras indicando de manera sencilla lo que deseo y preguntando el precio como “¿Cuánto es?”, “Son 8 euros”;
- soy capaz de decir lo que me gusta y lo que no me gusta;
- soy capaz de invitar a alguien y de responder a una invitación;
- soy capaz de dar y pedir información básica para realizar transacciones sencillas como “¿Para cambiar un cheque de viaje?”, “Dos entradas para el sábado, por favor”, etc.;
- soy capaz de pedir y dar indicaciones para llegar a un sitio, haciendo referencia a un mapa o un plano de la ciudad;
- soy capaz de obtener información sencilla sobre un viaje, un curso, etc.;
- soy capaz de preguntar y contestar sobre el trabajo y el tiempo libre;
- soy capaz de hablar con alguien para llegar a un acuerdo sobre qué hacer o a dónde ir y decidir sobre el lugar y la hora de la cita;

Hablar***Aunque resulten evidentes mi acento extranjero, mis pausas y titubeos...*****1**

- soy capaz de describir a mi familia, a mí mismo y a otras personas;
- soy capaz de describir el lugar en el que vivo;
- soy capaz de hablar de manera sencilla de mis aficiones y de las cosas que me interesan;
- soy capaz de describir mi formación, mi trabajo actual y otras actividades realizadas;
- soy capaz de describir actividades y contar experiencias personales pasadas; por ejemplo, mi último fin de semana o mis últimas vacaciones;

Estrategias que utilizo**1**

- Soy capaz de llamar la atención de alguien; por ejemplo, “¡Oiga, por favor!”.
- Soy capaz de indicar que estoy entendiendo.
- Soy capaz de pedir con las fórmulas más usuales que alguien repita algo.
- Soy capaz de pedir aclaración sobre una palabra que no he entendido y que es relevante para la comprensión con frases como por ejemplo, “¿qué significa ...?”.
- Intento compensar lo que no sé adaptando palabras de otro idioma.

Repertorio lingüístico**1**

- Soy capaz de utilizar algunas estructuras sencillas.
- Tengo un vocabulario suficiente para comunicarme en situaciones habituales de la vida cotidiana.
- Soy capaz de enlazar grupos de palabras por medio de conectores tales como “y”, “pero”, “porque”.
- Soy capaz de utilizar las palabras más usuales para expresar la secuencia temporal de un acontecimiento: “primero”, “después”, “más tarde”, “entonces”.

Escribir***Aunque cometa errores con cierta frecuencia...*****1**

- soy capaz de rellenar un cuestionario aportando información sobre mi educación, trabajo, intereses y conocimientos específicos;
- soy capaz de escribir una nota o mensaje; por ejemplo, “No hay café”;
- soy capaz de utilizar, en una carta breve, fórmulas y expresiones sencillas para saludar, dirigirme al lector, expresar agradecimiento, preguntar o pedir algo y despedirme;
- soy capaz de presentarme de forma breve en una carta y de referirme a mi familia, estudios, trabajo, aficiones, etc.;
- soy capaz de escribir, en una carta personal, sobre aspectos de la vida cotidiana (personas, lugares, trabajo, estudios, familia, aficiones, etc.);
- soy capaz de describir un acontecimiento y de decir qué ha pasado, dónde y cuándo en una carta personal o formal;

Tabla de descriptores para la autoevaluación Nivel B1

Idioma: Inglés

Marque con una X en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer. Si logra marcar más del 80%, probablemente haya usted alcanzado el **nivel siguiente**.

Escuchar

Siempre que se hable de forma relativamente lenta y clara, en lengua estándar y/o se repita o se precise la información...

1

- soy capaz de comprender los detalles esenciales de mensajes grabados y anuncios públicos; por ejemplo, en un contestador automático o en aeropuertos y estaciones;
- soy capaz de comprender información técnica sencilla; por ejemplo, instrucciones de cómo utilizar una tarjeta telefónica;
- soy capaz de seguir una conversación sobre asuntos cotidianos o de carácter general en la que participo;
- soy capaz de captar lo esencial de una conversación de cierta longitud que se desarrolle en mi presencia;
- soy capaz de comprender los detalles de lo que se dice en transacciones y gestiones cotidianas; por ejemplo, cambiar un artículo defectuoso;
- soy capaz de comprender en líneas generales lo más importante de presentaciones y charlas breves y sencillas, siempre que el tema me sea conocido;
- soy capaz de comprender los puntos principales en programas de televisión de mi interés;
- soy capaz de captar lo esencial de las noticias de la radio;

Leer

Siempre que pueda volver a leer si lo necesito o utilizar el diccionario...

1

- soy capaz de comprender la información más relevante en textos breves como letreros, etiquetas o menús;
- soy capaz de comprender notas con información e indicaciones relacionadas con la vida cotidiana, tanto en el ámbito personal como profesional;
- soy capaz de comprender correspondencia personal en la que se describen hechos y se expresan sentimientos y deseos;
- soy capaz de comprender información relevante en correspondencia formal sencilla de bancos, universidades, etc.;
- soy capaz de comprender la información más relevante en folletos, prospectos y manuales de instrucciones;
- soy capaz de encontrar, tras una lectura rápida, información específica en textos breves tales como resúmenes de noticias; por ejemplo, quién ha hecho qué y dónde;
- soy capaz de comprender los puntos esenciales de artículos de prensa breves sobre temas conocidos y de actualidad;
- soy capaz de comprender en revistas y periódicos la idea general de artículos o entrevistas en las que se expresa una opinión personal sobre una cuestión de actualidad;
- soy capaz de comprender la trama de una historia o relato de estructura clara y reconocer cuáles son los episodios y acontecimientos más importantes;

Conversar

Aunque a veces me resulte difícil expresar lo que quiero decir y necesite de cierta cooperación por parte de mis interlocutores...

1

- soy capaz de solicitar y entender indicaciones detalladas para ir de un sitio a otro;
- soy capaz de desenvolverme en la mayoría de las situaciones que puedan surgir a la hora de utilizar ciertos servicios; por ejemplo, en un consultorio médico, en una agencia de viajes, etc.;
- soy capaz de desenvolverme en conversaciones generales sobre temas de mi especialidad;
- soy capaz de expresar y pedir puntos de vista y opiniones personales en una discusión informal con amigos;
- soy capaz de manifestar con educación mi acuerdo o desacuerdo con lo que se ha dicho;
- soy capaz de expresar sentimientos tales como sorpresa, felicidad, tristeza, interés o indiferencia y responder a los mismos;

Hablar

Aunque resulten evidentes mi acento extranjero, las pausas para planear el discurso o corregir errores...

1

- soy capaz de dar cuenta detallada de experiencias o acontecimientos;
- soy capaz de describir sentimientos y reacciones;
- soy capaz de describir aspiraciones, esperanzas y ambiciones;
- soy capaz de explicar y justificar mis planes, intenciones y acciones;
- soy capaz de relatar la trama de una película o de un libro y de describir mis reacciones;
- soy capaz de transmitir de forma sencilla lo leído en textos escritos breves, utilizando algunas palabras y el orden del texto original;

Estrategias que utilizo

1

- Soy capaz de identificar palabras o expresiones clave que me permiten comprender las ideas principales de un texto.
- Soy capaz de llenar los silencios con frases hechas cuando no encuentro la palabra adecuada.
- Soy capaz de pedir a alguien que me aclare o me repita de forma más precisa lo que acaba de decir.
- Soy capaz de repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar que nos hemos entendido mutuamente.
- Cuando no encuentro la palabra que quiero, soy capaz de utilizar otra que signifique algo parecido o de hacer una descripción.

Repertorio lingüístico

1

- Soy capaz de usar un cierto número de estructuras gramaticales con bastante corrección.
- Tengo el vocabulario suficiente para expresarme con precisión razonable sobre la mayoría de los temas y asuntos cotidianos (familia, hobbies, intereses, trabajo, viajes).
- Soy capaz de enlazar una serie de elementos para expresar ciertas relaciones lógicas con conectores tales como "aunque", "mientras", etc.
- Soy capaz de utilizar las palabras o expresiones más usuales para organizar lo que digo.

Escribir

Aunque cometa algunos errores...

1

- soy capaz de rellenar formularios, cuestionarios y otros documentos de carácter similar;
- soy capaz de escribir mensajes y notas breves;
- soy capaz de escribir mi curriculum vitae de una manera breve;
- soy capaz de transmitir o pedir vía fax, correo electrónico o circular una información puntual breve y simple a amigos o colegas;
- soy capaz de escribir cartas personales a amigos o conocidos pidiendo o dándoles noticias y narrando acontecimientos;
- soy capaz de expresar en una carta personal a amigos o conocidos sentimientos tales como la tristeza, felicidad, interés, arrepentimiento y apoyo;
- soy capaz de describir en una carta personal la trama de una película o de un libro, o de comentar un concierto;
- soy capaz de responder por escrito a anuncios y pedir una información más completa y específica sobre productos; por ejemplo, un viaje o un curso académico;
- soy capaz de escribir textos sencillos y coherentes para expresar opiniones y puntos de vista personales en correspondencia formal e informal;
- soy capaz de redactar informes sencillos y bien estructurados relacionados con la vida cotidiana; por ejemplo, para dar un parte de robo o de la pérdida de una maleta;

Tabla de descriptores para la autoevaluación Nivel B2

Idioma: Inglés

Marque con una X en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer. Si logra marcar más del 80%, probablemente haya usted alcanzado el nivel siguiente.

Escuchar

Siempre que se hable a velocidad normal, en lengua estándar sin demasiados coloquialismos y aunque haya ruido de fondo ...

1

- soy capaz de seguir una conferencia o una presentación sobre temas de mi interés siempre que estén debidamente estructurados;
- soy capaz de comprender en detalle lo que se me dice de viva voz o por teléfono y de percibir el humor, el tono, etc. de quien me habla;
- soy capaz de seguir discusiones técnicas dentro de mi campo de especialización;
- soy capaz de entender la mayor parte de los programas televisivos tales como reportajes, documentales, entrevistas en directo, debates, la mayor parte de las películas y obras de teatro y de percibir el tono, el humor, etc. del que habla;
- soy capaz de entender la mayor parte de los programas radiofónicos tales como noticias, entrevistas, canciones, comentarios deportivos y percibir el humor, el tono, etc., del que habla;
- soy capaz de seguir la mayor parte de los acontecimientos sociales y ceremonias;

Leer

Siempre que pueda volver a leer las partes más difíciles o utilizar ocasionalmente el diccionario...

1

- soy capaz de comprender correspondencia personal en la que se transmiten emociones, se resalta la importancia de hechos y experiencias, se comentan noticias y se expresan puntos de vista;
- soy capaz de comprender con cierto detalle correspondencia formal, comercial, institucional o profesional relativa a mi especialidad;
- soy capaz de entender rápidamente el contenido y la importancia de noticias, artículos o informes sobre temas profesionales o de mi interés, y decidir si vale la pena profundizar en su lectura;
- soy capaz de entender textos especializados dentro de mi campo de interés;
- soy capaz de localizar información relevante en un manual o libro de instrucciones (por ejemplo, sobre un programa informático) y entender las explicaciones y ayudas adecuadas para resolver un problema específico;
- soy capaz de entender reportajes y artículos de opinión;
- soy capaz de entender reseñas y críticas culturales (cine, teatro, libros, conciertos);
- soy capaz de reconocer en la lectura de una novela u obra de teatro los motivos por los que reaccionan los personajes y entiendo a qué consecuencias llevan sus decisiones para el desarrollo de la trama;

Conversar

Aunque cometa errores esporádicos...

1

- soy capaz de dirigir una entrevista preparada de antemano, preguntar si lo que he entendido es correcto e improvisar preguntas sobre los puntos interesantes que surjan al margen del guión;
- soy capaz de participar con naturalidad en una conversación o discusión sobre cualquier tema de carácter general;
- soy capaz de intercambiar información amplia y detallada relacionada con mi campo de especialización o con mis intereses;
- soy capaz de comentar las opiniones de otras personas, indicando las ventajas e inconvenientes de sus puntos de vista;

Hablar

Aunque cometa errores esporádicos ...

1

- soy capaz de informar o de hacer una descripción clara y detallada sobre una amplia variedad de temas de mi interés o relacionados con mi campo de especialización;

- soy capaz de resumir verbalmente noticias breves, entrevistas, documentales o debates que contengan opiniones, argumentación y discusión;
- soy capaz de contar los acontecimientos esenciales del argumento de una película u obra de teatro;
- soy capaz de explicar mi punto de vista sobre un tema de actualidad y exponer los pros y los contras de diferentes opciones;
- soy capaz de hacer conjeturas sobre las posibles causas y consecuencias de situaciones tanto reales como hipotéticas;
- soy capaz de expresar emociones con diversos grados de intensidad y de resaltar lo que me afecta o me parece importante de un acontecimiento o de una experiencia;

Estrategias que utilizo

1

- Soy capaz de utilizar frases hechas del tipo *“Esa es una pregunta difícil de contestar”* para ganar tiempo mientras decido lo que quiero decir y cómo decirlo sin perder el turno de palabra.
- Soy capaz de volver a expresar de otra manera lo que he dicho para evitar un malentendido.
- Soy capaz de contribuir al desarrollo de una discusión; por ejemplo, confirmando lo que entiendo o invitando a los demás a que intervengan.
- Soy capaz de utilizar el diccionario y otras fuentes de referencia de forma adecuada.

Repertorio lingüístico

1

- Tengo un buen dominio de las estructuras gramaticales aunque cometa errores esporádicos.
- Tengo el suficiente vocabulario para, con cierta precisión, tratar de la mayoría de los temas de carácter general o de asuntos relativos a mi campo de interés.
- Soy capaz de utilizar los enlaces adecuados para encadenar mis ideas en una secuencia lógica.
- Soy capaz de iniciar, mantener y terminar una conversación sin demasiadas vacilaciones.
- Tengo los recursos para resaltar la información que considero más importante.

Escribir

Aunque cometa errores esporádicos...

1

- soy capaz de escribir cartas personales para dar información sobre acontecimientos o experiencias destacando lo que me parece más importante así como para expresar mis sentimientos, opiniones y actitudes;
- soy capaz de escribir cartas a instituciones públicas o privadas con la formalidad y corrección debidas;
- soy capaz de escribir informes o textos de presentación destacando los puntos más relevantes e incluyendo razonamientos detallados sobre temas variados dentro de mi campo de interés;
- soy capaz de resumir artículos de interés general;
- soy capaz de resumir información procedente de diferentes fuentes y medios y, en su caso, de presentar argumentos en pro y en contra de un punto de vista;
- soy capaz de escribir una breve crítica sobre una película o un libro.

Tabla de descriptores para la autoevaluación Nivel C1

Idioma: Inglés

Marque con una X en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer. Si logra marcar más del 80%, probablemente haya usted alcanzado el **nivel siguiente**.

Escuchar

Siempre que pueda confirmar ciertos detalles si no estoy familiarizado con el acento...

1

- soy capaz de captar información específica de anuncios públicos aunque la calidad de sonido sea mala; por ejemplo en centros comerciales, espectáculos o estadios deportivos;
- soy capaz de seguir una conversación de cierta longitud en la que participo aunque no esté claramente estructurada y la relación entre las ideas esté implícita;
- soy capaz de entender los detalles de cualquier conversación que tenga lugar en mi presencia y captar la intención de lo que se dice;
- soy capaz de comprender conferencias, charlas y presentaciones sobre temas relacionados con asuntos profesionales o de estudio dentro de mi campo de especialización, aunque la lengua y los conceptos utilizados sean complejos;
- soy capaz de entender información, instrucciones y especificaciones técnicas complejas; por ejemplo, cómo resolver una avería de ordenador a través de un servicio técnico telefónico;
- soy capaz de comprender sin demasiado esfuerzo programas de televisión y radio;
- soy capaz de entender sin mucho esfuerzo las películas en las que se utilizan jergas o una gran cantidad de expresiones idiomáticas;
- soy capaz de seguir actos públicos y ceremonias;

Leer

Siempre que pueda volver a leer las partes especialmente difíciles o utilizar ocasionalmente el diccionario...

1

- soy capaz de comprender información técnica compleja con instrucciones de uso o características de un producto; por ejemplo, cómo conectar un televisor a un equipo informático;
- soy capaz de entender informes o resúmenes de reuniones de trabajo de cierta complejidad;
- soy capaz de extraer información concreta, ideas y opiniones de textos especializados relacionados con mi profesión o mis intereses personales;
- soy capaz de entender cualquier tipo de correspondencia y apreciar matices y actitudes no explícitas;
- soy capaz de comprender textos de cierta extensión y complejidad (publicaciones periódicas de carácter general o especializado, ensayos, etc.) en los que se comentan y analizan puntos de vista, opiniones y sus implicaciones;
- soy capaz de comprender sin dificultad textos literarios contemporáneos y de captar el mensaje, las ideas o conclusiones implícitos;

Conversar

1

- Soy capaz de participar en una conversación animada con varios interlocutores así como de expresar emociones y utilizar la alusión y la ironía;
- soy capaz de participar con fluidez, espontaneidad y casi sin esfuerzo en una conversación sobre una amplia gama de temas generales o profesionales;
- soy capaz de expresar y argumentar mis ideas y opiniones con claridad y precisión y rebatir los argumentos de mis interlocutores de manera convincente;

Hablar

1

- Soy capaz de resumir oralmente textos extensos y complejos que he leído;
- soy capaz de exponer claramente y con detalle temas complejos relacionados con mi campo de especialización;
- soy capaz de hacer informes detallados, haciendo descripciones, relacionando lógicamente los puntos principales, desarrollando aspectos específicos y concluyendo mi exposición adecuadamente;
- soy capaz de hacer presentaciones claras y bien estructuradas dentro de mi campo profesional o de interés y de responder con espontaneidad a las intervenciones de los oyentes;

Estrategias que utilizo

1

- Soy capaz de utilizar espontáneamente una serie de expresiones adecuadas para ganar tiempo mientras reflexiono sin perder mi turno de palabra.
- Soy capaz de adecuar mis intervenciones a las de mis interlocutores para que la conversación fluya sin dificultad.
- Soy capaz de aprovechar lo que dice mi interlocutor para intervenir en la conversación.
- Soy capaz de sustituir por otra una expresión que no recuerdo sin que se dé cuenta mi interlocutor.
- Soy capaz, casi siempre, de corregir mis lapsus y cambiar la expresión, si da pie a malentendidos.
- Soy capaz de mediar entre interlocutores de distintas lenguas para posibilitar la comprensión.

Repertorio lingüístico

1

- Soy capaz de utilizar una amplia gama de estructuras gramaticales que me permiten expresarme con precisión y los errores que cometo son tan escasos que pasan prácticamente desapercibidos.
- Soy capaz de utilizar una amplia gama de vocabulario y expresiones, incluso idiomáticas y coloquiales, que me permiten decir lo que quiero sobre temas generales o asuntos de mi campo de especialización.
- Soy capaz de utilizar los recursos del idioma para desarrollar y relacionar temas y producir un texto coherente y claro.
- Soy capaz de utilizar con eficacia los turnos de palabra.

Escribir

1

- Soy capaz de describir en detalle experiencias, hechos y sentimientos en una carta personal;
- soy capaz de escribir cartas formales con la corrección debida; por ejemplo, para presentar quejas o manifestarme a favor o en contra de algo;
- soy capaz de redactar artículos o ensayos claros y coherentes destacando las ideas más importantes, expresando mis opiniones y apoyando mis argumentos con ejemplos;
- soy capaz de redactar una presentación o redactar un informe sobre un tema complejo de manera ordenada y comprensible, resaltando los puntos principales;
- soy capaz de recoger información de distintas fuentes e integrarla en un resumen coherente;

Tabla de descriptores para la autoevaluación Nivel C2

Idioma: Inglés

Marque con una X en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer. Si logra marcar más del 80%, probablemente haya usted alcanzado el nivel siguiente.

Escuchar

Siempre que disponga de algún tiempo para familiarizarme con el acento....

1

- soy capaz de entender sin ninguna dificultad cualquier tipo de información específica aunque la calidad del sonido esté distorsionada;
- soy capaz de entender información técnica aunque sea compleja;
- soy capaz de entender debates, conferencias, exposiciones especializadas, etc., aunque contengan una terminología específica y compleja;
- soy capaz de entender, en retransmisiones o material grabado, cualquier tipo de texto oral, incluso con coloquialismos, regionalismos y argot, e identificar matices de significado, el humor y la ironía;

Leer

Siempre que pueda volver a leer las secciones especialmente difíciles....

1

- soy capaz de entender manuales, disposiciones y contratos incluso cuando se refieren a asuntos profesionales con los que no estoy familiarizado;
- soy capaz de entender textos en los que abundan los juegos de palabras, significados implícitos y juicios de valor y en los que se hacen comentarios irónicos o satíricos;
- soy capaz de comprender textos escritos en estilo muy coloquial, con expresiones idiomáticas o con argot;
- soy capaz de comprender obras literarias contemporáneas y clásicas de diversos géneros;

Conversar

1

- Soy capaz de tomar parte, sin ninguna limitación, en cualquier conversación o discusión de tipo social incluso si se lleva a cabo a una velocidad muy alta;
- soy capaz de participar activamente en cualquier tipo de coloquio o discusión de carácter especializado por muy complejos que sean;

Hablar

1

- Soy capaz de resumir verbalmente información sacada de diversas fuentes, reproduciendo los hechos y los argumentos expuestos de forma clara y coherente;
- soy capaz de presentar ideas y puntos de vista con una flexibilidad que permite destacar puntos importantes, diferenciar la información con claridad y eliminar las ambigüedades.

Estrategias que utilizo

1

- Soy capaz, en caso de dificultad, de cambiar la forma en la que he dicho algo con tanta habilidad que mi interlocutor apenas se da cuenta.
- Soy capaz de expresarme de manera natural y sin esfuerzo haciendo alguna pausa ocasional para buscar el término exacto que quiero utilizar sin que lo note mi interlocutor.

Repertorio lingüístico

1

- Soy capaz de utilizar con corrección estructuras gramaticales complejas.
- Soy capaz de utilizar una amplia gama de expresiones con el fin de enriquecer, matizar y precisar lo que quiero decir.
- Soy capaz de utilizar expresiones idiomáticas y coloquiales mostrando un buen dominio de las mismas.
- Soy capaz de utilizar un estilo claro, fluido y adecuado a la situación.
- Tengo los recursos para utilizar deliberadamente la ironía, la ambigüedad o el humor.
- Soy capaz de utilizar recursos estilísticos tales como juegos de palabras, metáforas, connotaciones, etc.

Escribir

1

- Soy capaz de escribir cartas formales complejas, de manera clara y bien estructurada, ya sea para solicitar algo, demandar u ofrecer mis servicios a clientes, superiores o autoridades;
- soy capaz de escribir informes y artículos bien estructurados y fácilmente legibles sobre temas complejos;
- soy capaz de exponer en forma de ensayo un tema que he estudiado, resumir las opiniones de otros, aportar información relevante y añadir comentarios personales;
- soy capaz de escribir un comentario crítico claro y bien estructurado sobre un documento de trabajo, un proyecto, etc.;
- soy capaz de escribir una crítica cultural (concierto, obra de teatro, cine, literatura, etc.).

ANEXO III

ESCALA GLOBAL

NIVELES

MCERL

Impreso 3 del Pasaporte del Portfolio Europeo de las Lenguas
(Adultos)

ANEXO IV

PRUEBAS DEL
FIRST CERTIFICATE IN
ENGLISH
DE UCLES