

Universidad de Lleida

Facultad de Letras

Máster de Enseñanza de español/catalán para inmigrantes

**Impacto de la evaluación  
en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE  
del Instituto Cervantes de Varsovia**

**Autora: Carme Sala Martínez**

**Trabajo dirigido por M<sup>a</sup> Ángeles Calero Fernández**

Curso 2011/12

## **Índice de contenido**

1. Introducción .....	4
2. Descripción del centro .....	7
2.1 El Instituto Cervantes.....	7
2.2 El Instituto Cervantes de Varsovia. ....	10
2.2.1 Descripción del centro.....	10
2.2.2 Actividad del centro a lo largo del curso 2011/12.....	11
2.2.2.1 Actividades culturales.....	11
2.2.2.2 Cursos de español.....	11
2.2.3 Objetivos del centro en el ámbito académico.....	14
3. Marco teórico .....	16
3.1 La evaluación a través de portafolio.....	17
3.1.1 Definición.....	17
3.1.2 Ventajas e inconvenientes en el uso del portafolio.....	19
3.1.3 El Portfolio europeo de las lenguas (PEL).....	21
3.2 El efecto washback y los DELE.....	23
3.2.1 El efecto washback: Definición.....	23
3.2.2 El efecto washback: Cómo actúa. ....	26
3.2.3 Los exámenes de los DELE .....	30
3.2.3.1 Evolución de los DELE y situación actual. ....	30
3.2.3.2 Bases teóricas de los DELE.....	33
3.2.3.3 Descripción de las pruebas de nivel A1.....	35
3.2.4 Efecto washback de los exámenes de los DELE.....	38
4. Metodología y proyecto de prácticas .....	40
4.1 Planteamiento del TFM.....	40
4.2 Diario de prácticas.....	42
4.3 Valoración final de las prácticas.....	59

5. Análisis .....	62
5.1 El uso del portafolio en el ICV.....	62
5.1.1 Opinión del profesorado sobre el uso del portafolio.....	63
5.1.2 Opinión del alumnado sobre el uso del portafolio.....	66
5.2 Efecto washback de los exámenes de los DELE en un curso intensivo de nivel A1 del ICV .....	68
5.2.1 Efectos sobre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	68
5.2.2 Efectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	70
5.2.3 Efectos sobre el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	77
6. Conclusiones .....	79
7. Bibliografía.....	82

## **1. Introducción**

¿Qué tipo de aprendizaje favorece el uso del portafolio como herramienta de evaluación en una clase de ELE? ¿Qué papel puede representar esa metodología en el marco de un curso de nivel A1? ¿Cómo puede afectar a dicho proceso de aprendizaje unos exámenes externos de certificación como son los DELE? Estas son algunas de las preguntas que se plantean en este trabajo que pretende analizar el impacto de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Uno de los problemas más complejos y sensibles en el aprendizaje de una lengua extranjera es la evaluación del progreso de un estudiante o la evaluación para la certificación del nivel adquirido. Las consecuencias de dicha evaluación pueden tener importantes repercusiones en la vida de un estudiante, sea porque dicha evaluación favorezca o no su aprendizaje, sea por las implicaciones sobre su vida académica o profesional que puede tener la certificación del dominio de una lengua.

La posibilidad de realizar una estancia de prácticas en el Instituto Cervantes de Varsovia a lo largo del mes de julio de 2012, permitió plantear el estudio de la metodología de evaluación que utiliza dicho centro: el portafolio, y analizar el impacto, o efecto *washback*, de los exámenes de los DELE sobre los cursos que organiza el centro durante el verano. El objetivo era analizar cómo afectan esos dos elementos al proceso de enseñanza-aprendizaje de un curso intensivo de nivel A1.

Mis motivos para realizar las prácticas en el Instituto Cervantes radicaban en el liderazgo que ejerce esta institución en el ámbito de enseñanza del español como lengua extranjera. Como estudiante del itinerario de Español del *Máster en Enseñanza del Español/Catalán para Inmigrantes*, es una estupenda oportunidad para conocer la organización y métodos de la mayor institución de enseñanza del español que existe y que está presente en todo el mundo. Además, el estudio del efecto *washback* sobre los cursos regulares que ofrece el Instituto

tiene el interés de averiguar cómo impactan sobre la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje unos exámenes que son, a la vez, internos porque los organiza la propia institución y externos, puesto que transcurren paralela y uniformemente para todos los centros y al margen del proceso de organización docente nuclear.

Los principales objetivos y competencias previstos alcanzar a través de estas prácticas eran:

- Conocer el funcionamiento de un centro del Instituto Cervantes y de cómo se desarrolla la enseñanza-aprendizaje.
- Adquirir, sobre la práctica, las herramientas, estrategias y técnicas pedagógicas para la planificación y el desarrollo de la actividad docente en la clase de lengua española y cultura hispana a colectivos extranjeros.
- Familiarizarse con los modelos de evaluación de la competencia lingüística y cultural existentes.

Para ello se organizó la observación de un curso intensivo de nivel A1. Esta observación se estructuró, de acuerdo con mi tutora, según una propuesta de observación en el aula de la formadora Elena Verdía. Como complemento a toda la información obtenida a través de esta técnica, se llevaron a cabo dos estudios de opinión con el alumnado del curso observado y con el profesorado presente en el centro durante las 3 primeras semanas de julio.

La valoración de esta experiencia y el nivel de cumplimiento de los objetivos es alto puesto que he realizado una primera aproximación a la organización y funcionamiento del Instituto Cervantes, he podido observar cómo se aplican las estrategias y técnicas pedagógicas del método comunicativo y, finalmente, he tomado conciencia del fuerte impacto que pueden tener las diferentes herramientas y procesos evaluativos sobre el aprendizaje de los alumnos. El único aspecto que no se ha podido desarrollar, y que también formaba parte del planteamiento de las prácticas, ha sido el análisis de los exámenes de

diagnóstico que utiliza el centro de Varsovia para asignar el nivel correspondiente a los alumnos con conocimientos previos de español. Aunque durante las prácticas tuve acceso a la información relacionada con los test de nivel, este fue el aspecto en el que menos se trabajó. Además, la considerable extensión del resto de temas tratados en este trabajo, hacía recomendable prescindir de alguno de ellos para no exceder demasiado el volumen previsto para la memoria final.

Para exponer esta experiencia, la memoria se divide en 5 apartados. En el apartado *Descripción del centro* se explica la actividad que llevan a cabo el Instituto Cervantes, en general, y el centro de Varsovia, en particular. En el apartado titulado *Marco teórico* se definen los conceptos básicos sobre los que se ha organizado la práctica y el análisis del tema principal: el portafolio y el efecto *washback*. En el apartado dedicado a la *Metodología y proyecto de prácticas* se presenta cómo se desarrollaron las actividades durante la estancia en el centro de Varsovia y a qué objetivo obedecía dicha planificación. El apartado de *Análisis* recoge el examen de los aspectos más importantes del estudio, que son el impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje del uso del portafolio como herramienta de evaluación en un curso de ELE y cómo afecta al aprendizaje de los estudiantes la existencia de los exámenes de los DELE (efecto *washback*). Finalmente, en el apartado de *Conclusiones* se resumen las ideas más importantes aprendidas en esta experiencia.

La memoria se acompaña de un documento de Anexos en el que se han agrupado diversos materiales utilizados para la elaboración de este estudio. Todo el trabajo de observación del curso intensivo de nivel A1 se recoge en el Anexo 1 (ficha de observación) y Anexo 2 (anotaciones realizadas en el aula). En los anexos del 3 al 6 se agrupan los documentos de interés para el análisis del portafolio, como son: la entrevista al profesorado (Anexo 3), la encuesta al alumnado (Anexo 4), un ejemplo del trabajo realizado por los alumnos para su portafolio (Anexo 5) y los criterios utilizados por el profesorado del centro para evaluar las producciones escritas en el nivel A1 (Anexo 6). El último grupo de

materiales es el relacionado con el estudio del efecto *washback*: los criterios para la evaluación de la interacción oral en el nivel A1 (Anexo 7), los estándares mínimos para el establecimiento de perfiles de calidad en los exámenes de ALTE (Anexo 8), un ejemplo de examen de nivel A1 de los DELE (Anexo 9) y la ficha que muestra la correlación entre la observación en el aula y la estructura del análisis del efecto *washback* (Anexo 10).

Finalmente, debo reconocer que estas prácticas no hubieran sido posibles sin el trabajo perseverante de la Facultad de Letras de la UdL y de la coordinación del Máster, de manera especial, para ofrecernos la posibilidad de realizar las prácticas en una institución tan significativa en el ámbito de enseñanza de ELE como es el Instituto Cervantes. También debo agradecer al centro de Varsovia y a Nitzia Tudela su cálida acogida y su generosidad al ofrecerme toda la información disponible en el centro y a mi tutora, M<sup>a</sup> Ángeles Calero, por su inestimable ayuda y orientación.

## **2. Descripción del centro**

### **2.1 El Instituto Cervantes**

El Instituto Cervantes fue creado el año 1991 por el Gobierno español para promocionar el español y las lenguas cooficiales de España y difundir la cultura de los países hispanohablantes. Actualmente está presente en 80 ciudades de 44 países en los cinco continentes.

El presupuesto del año 2011 ascendió a 102 millones de euros, 87 de los cuales son transferencias del Estado y los 15 millones restantes se generan con las actividades del Instituto.

La plantilla del Instituto (a 31 de agosto de 2011) era de 1.160 personas, 900 de las cuales trabajan en los 78 centros fuera de España. Además, dichos centros también cuentan con un equipo adicional similar de personal colaborador (en su mayoría docente).

Algunas cifras<sup>1</sup> de su actividad en el conjunto de los centros a lo largo del curso 2010-2011 muestran el papel del Instituto en su entorno local:

		Número de actividades organizadas	Número de asistentes	Promedio de asistentes por actividad
<b>Formación</b>	Cursos de español	14.800	134.487	9
	Cursos de formación de profesorado	934	18.605	20
<b>Actos culturales</b>	Cine y audiovisuales	3.260	755.039	232
	Literatura y pensamiento	1.168	470.365	403
	Música y artes escénicas	810	806.042	995
	<i>Día e</i> <sup>2</sup>	547	301.000	550
	Artes plásticas y Arquitectura	426	782.754	1.837
	Exposiciones multidisciplinares	139	122.323	880

Tabla 1: Actividades organizadas por el Instituto Cervantes y número de asistentes.

Además de la presencia física en países de todo el mundo, el Instituto ha creado portales en internet a través de los cuales también desarrolla su política de formación y difusión. En este ámbito, se pueden diferenciar:

- los portales corporativos en los que se da a conocer la institución y se difunden sus actividades, con más de 10 millones de visitas en el curso 2010/11.
- los portales de contenidos en los que se ofrece una gran cantidad de recursos para el aprendizaje de la lengua y la cultura españolas de manera abierta y gratuita, con más de 17 millones de visitas en el curso 2010/11.

<sup>1</sup> Datos extraídos de la Memoria 2010-2011 del Instituto Cervantes.

<sup>2</sup> Día del Español (el *Día e*) es una jornada de puertas abiertas que pretende incrementar la visibilidad de la lengua española en el mundo y crear un punto de encuentro para todos los hablantes de español.



- los portales comerciales que completan su oferta de formación presencial con una oferta de formación virtual, con más de 875.000 visitas a lo largo del curso 2010/11.

Finalmente, es necesario hacer una referencia al impacto de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). Estos exámenes de certificación, gestionados por el Instituto Cervantes desde el año 2002, han ido incrementando el número de inscripciones año tras año. El curso 2010/11 las convocatorias de examen se han celebrado en alrededor de 700 centros de más de 110 países. El número de inscritos por niveles se recoge en el siguiente gráfico:

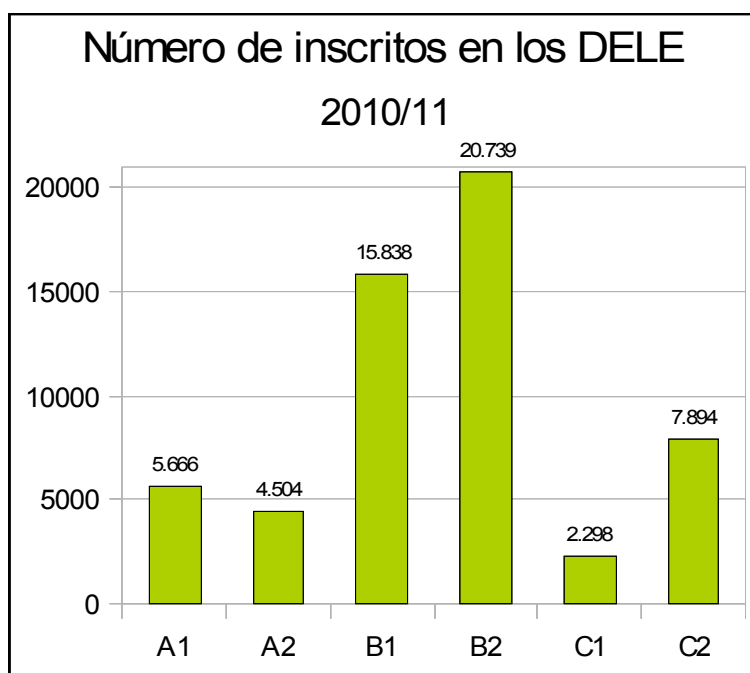


Gráfico 1: Número de inscritos en los DELE. Curso 2010/11

Con esta breve fotografía del Instituto Cervantes se ha querido contextualizar el centro de Varsovia, en el se han realizado las prácticas, dentro del marco de los objetivos y la finalidad del conjunto de esta institución.

## **2.2 El Instituto Cervantes de Varsovia.**

### **2.2.1 Descripción del centro**

El centro de Varsovia se inauguró en 1994 y fue el primero de los dos centros que hay actualmente en Polonia<sup>3</sup>. Está situado en pleno centro de la ciudad, en la zona de negocios y comercios mejor comunicada. El edificio que alberga el Instituto, con sus 5 plantas, es el más grande de toda Europa.

Durante el curso 2011/12 el centro de Varsovia ofreció formación de español a cerca de 1.500 alumnos, con un equipo docente de 12 profesores de plantilla y 25 profesores colaboradores.

La gestión del centro está organizada en 4 áreas:

- Área académica
- Cultura
- Biblioteca
- Administración

Las tres primeras áreas son las encargadas de desarrollar los objetivos fundacionales y estratégicos de la institución, mientras que el área de Administración es la encargada de gestionar los servicios y dar apoyo organizativo y financiero al resto de áreas.

La **Biblioteca** del Instituto Cervantes de Varsovia<sup>4</sup> (Biblioteca Guillermo Cabrera Infante) fue inaugurada en la sede actual en el año 2008 (anteriormente tenía otra ubicación desde 1994). Está integrada por unos 21.000 volúmenes en diferentes soportes (libros, revista y audiovisuales) y por un centro de recursos para el aprendizaje de la lengua española.

---

<sup>3</sup> El otro centro está en Cracovia y se inauguró el 2004.

<sup>4</sup> A partir de ahora ICV.

El equipo que trabaja en el centro está formado por 26 personas. A este grupo hay que añadir 25 colaboradores externos que completan el equipo docente. La distribución es la siguiente:

- Dirección: 2
- Administración: 6
- Cultura: 2
- Biblioteca: 3
- Área académica: 13 (jefe de estudios + personal docente)

### ***2.2.2 Actividad del centro a lo largo del curso 2011/12***

La organización de actividades del ICV se desarrolla en dos grandes ámbitos: los cursos de español y las actividades culturales. Algunos datos sobre el volumen de esta oferta a lo largo del curso 2011/12 dan una idea de su proyección en el entorno de la ciudad de Varsovia.

#### ***2.2.2.1 Actividades culturales***

El objetivo quizás más importante del IC es la difusión de la cultura española. La programación cultural abarca casi todas las disciplinas artísticas y muchas de ellas se desarrollan en la misma sede del ICV, en su Salón de Actos y en la Sala de Exposiciones. Algunos de los eventos se llevan a cabo con otras entidades españolas y polacas y se celebran en diversos espacios de la ciudad. A diferencia de estas últimas, las actividades que se organizan en las instalaciones del ICV son gratuitas.

#### ***2.2.2.2 Cursos de español***

La oferta de cursos de español es otro de los grandes objetivos del Instituto Cervantes. El centro de Varsovia ha ido diversificando y ampliando su oferta para adaptarse a la demanda local. En el curso 2011/12 ofreció formación de

español en diferentes modalidades y para diversos destinatarios. Su oferta se puede clasificar en 3 tipos de cursos:

- Cursos generales de acuerdo a los niveles del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) y cursos de preparación para los DELE.
- Cursos para adolescentes y clases para niños (*Cantamos y jugamos en español*).
- Cursos especiales: Español para la economía y los negocios, cursos para los turistas y cursos para los senior.

Los cursos generales siguen los niveles del MCER y se han organizado en diferentes subniveles, a partir de las necesidades que se han ido detectando en el alumnado que acude al centro. Normalmente son cursos de 60 horas lectivas distribuidos en 1, 2 ó 3 sesiones semanales a lo largo de un cuatrimestre, dependiendo del formato más o menos intensivo que se ofrezca. La metodología de enseñanza-aprendizaje de todos los cursos de español se basa en el método comunicativo, que tiene como objetivo desarrollar las destrezas de producción y comprensión necesarias para que el alumno pueda comunicarse e interactuar con eficacia en español. Esta metodología requiere que los grupos no sean muy numerosos, por lo que el tamaño máximo del grupo es de 13 personas. El Manual utilizado y los subniveles organizados se recogen en la siguiente tabla:

<b>Niveles</b>	<b>Subniveles</b>	<b>Manuales</b>
A1		<i>Aula internacional 1</i>
A2	A2.1	<i>Aula internacional 2</i>
	A2.2	
B1	B1.1	<i>Aula internacional 3</i>
	B1.2	

Niveles	Subniveles	Manuales
B2	B2.1	<i>Aula internacional 4</i>
	B2.2	
	B2.3	
C1	C1.1	<i>En acción 4</i>
	C1.2	
	C1.3	

Tabla 2: Manuales utilizados en el Instituto Cervantes de Varsovia, por niveles.

Los cursos para adolescentes y para niños siguen una dinámica diferente, aunque siempre se utilizan metodologías comunicativas. En el caso de las clases para niños, se organizan grupos pequeños (máximo de 8 ó 10) con el acompañamiento de los padres en el caso de los menores de 4 años. En las clases de los más pequeños se utilizan las dinámicas de la educación infantil: juegos, canciones, manualidades, etc. De esa manera, los niños aprenden de manera lúdica mientras van interiorizando el léxico y las estructuras lingüísticas. Las agrupaciones que se ofrecen son: 2-4 años, 4-6 años, 7-9 años (con un grupo especial para enseñar la lectoescritura a hispanohablantes) y 10-12 años.

En el caso de los cursos para adolescentes, el formato de la oferta se parece a la de los cursos regulares (cursos de 60 horas) y se dirige a la franja de edad de 13 a 15 años. El manual utilizado en este caso es *Gente Joven* (1, 2 y 3).

Los cursos especiales son la parte de la oferta de formación más novedosa y han sido fruto de una adaptación a los intereses y necesidades percibidos en el entorno. Actualmente se ofrecen diferentes cursos:

- Curso de español jurídico (se requiere nivel de B2)

- Economía y negocios I y II (se requiere nivel de B1).

Ambos son cursos de 40 horas dirigidos a estudiantes o profesionales del sector que deseen ampliar la terminología y los usos del lenguaje adaptados a dichos ámbitos.

- Español para los turistas
- Español para los senior

Los dos cursos son de 30 horas y están dirigidos a personas que quieren iniciarse en el aprendizaje del español.

Finalmente, y para completar el apartado de formación, el centro ofrece el acceso a los cursos virtuales del AVE (Aula Virtual de Español) del Instituto Cervantes y a diversos materiales didácticos en red. También ofrece cursos de formación de profesores de ELE, junto con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Polonia y una institución de formación del profesorado de Polonia.

### ***2.2.3 Objetivos del centro en el ámbito académico.***

Todos los centros del Instituto Cervantes elaboran un Plan Anual del Centro para planificar los objetivos y establecer prioridades. Dicho Plan se decide en cada centro, a partir de unas directrices centrales y de unos objetivos negociados que se aprueban en el organismo central de Madrid. Una vez establecidas dichas prioridades, el centro concreta las actividades que se desarrollarán, los responsables asignados para cada actividad y objetivo, los recursos asignados y el calendario en el que se deben llevar a cabo las diferentes acciones. Una vez aprobado en el centro, el Plan Anual se envía a la sede central para asegurar la unidad de acción en toda la institución.

Al finalizar el curso académico, cada centro resume en una memoria los resultados conseguidos y el impacto alcanzado respecto a los objetivos

planificados. Esta memoria es el rendimiento de cuentas que cada centro debe presentar a la sede central del Instituto.

En el Plan Anual del curso 2011-2012 se pueden observar las prioridades del centro de Varsovia en el ámbito académico. Entre sus principales objetivos figuran:

- Consolidar del Plan Curricular del Instituto Cervantes de Varsovia. Siguiendo los niveles del MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el centro de Varsovia ha estado definiendo los objetivos concretos de aprendizaje de cada nivel. Para el curso 11/12 se desarrollaron los del nivel B2.
- Definir un Plan de gestión para el desarrollo de los DELE en Varsovia y en su área de influencia (Norte de Polonia, Repúblicas Bálticas y Ucrania). Este objetivo implica la planificación de cursos de formación de examinadores, creación de material e impartición de cursos para la preparación de los exámenes, elaboración de material informativo y supervisión de los centros examinadores de su área.
- Desplegar el programa de pizarras digitales en las aulas. Las pizarras digitales son un nuevo recurso tecnológico que se está introduciendo en el ICV y que permite utilizar materiales pedagógicos interactivos en el aula.
- Integrar el programa AVE y sus contenidos en los centros de enseñanza de ELE, para lo cual se planificó una prueba piloto con un grupo de profesores tutores y un centro de enseñanza<sup>5</sup>.
- Conseguir que el ICV se convierta en un centro de referencia para la formación de profesorado de ELE en su zona de influencia (norte de Polonia, Repúblicas Bálticas y Ucrania). Este objetivo incluye, además de la oferta de cursos de formación, la colaboración con instituciones

---

<sup>5</sup> La prueba piloto se organizó en un colegio de la ciudad de Kiev, capital de Ucrania.

polacas para la organización de cursos de metodología de enseñanza de idiomas para el profesorado que imparte español en los ciclos de primaria y secundaria.

- Ampliar la oferta de cursos especiales, que ha llevado a la organización de los cursos que se han detallado en el apartado anterior, pensados para hablantes polacos y también para la comunidad hispanohablante.
- Planificar actividades académicas y culturales abiertas a la ciudad de Varsovia, entre las cuales se pueden destacar el día de puertas abiertas, el *Día e*, talleres literarios, etc. En todos estos actos se fomenta la participación del alumnado del centro.

### **3. Marco teórico**

Como ya hemos dicho en la introducción, el objetivo de este trabajo es realizar una aproximación al análisis del impacto de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2 en el centro del Instituto Cervantes en Varsovia. Para ello se centrará la atención en 2 aspectos:

- **Evaluación a través de portafolio.** Es la metodología de evaluación por la que ha optado el ICV para todos sus cursos y niveles.
- **Exámenes de los DELE y su efecto *washback*.** Son los exámenes acreditativos del nivel de español promovidos por el propio Instituto Cervantes. Aunque el alumnado del ICV no tiene obligación de realizarlos para pasar de nivel dentro de la organización académica del ICV, se analizan las características de los exámenes de dominio de los DELE y el impacto que tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los cursos de formación del ICV.



## 3.1 La evaluación a través de portafolio.

### 3.1.1 Definición.

La literatura sobre el portafolio como instrumento de evaluación es muy amplia. Aquí únicamente se pretende hacer una breve presentación de su uso para la evaluación a lo largo de un proceso de formación en L2.

El *Diccionario de términos clave de ELE*, señala que:

“En su aplicación en contextos educativos, el Portafolio puede entenderse como una colección de muestras con la consiguiente reflexión sobre las mismas, y puede cumplir dos funciones:

- La acreditativa, en tanto que sirve como muestrario hacia el exterior para ser evaluado,
- La formativa, pues permite tanto al estudiante como al docente tomar conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los objetivos de formación que deben fijarse a partir de esa conciencia.”<sup>6</sup>

En el contexto de enseñanza de una L2, el portafolio del estudiante se ha utilizado en muchas ocasiones para valorar la destreza de la producción escrita, y en menos ocasiones para valorar la destreza de la producción oral.

Como señala Bordón (2004: 17), la evaluación de la lengua puede ser de dos tipos:

- *Cuantitativa*. Es la evaluación que utiliza pruebas de examen para medir el resultado de un proceso de aprendizaje o para determinar el nivel de dominio de una lengua. Algunos ejemplos serían los exámenes de diagnóstico, que hemos analizado en el primer apartado, o los exámenes de los DELE, que se examinarán en el siguiente.
- *Cualitativa*. Es el tipo de evaluación que utiliza diferentes procedimientos para tener información del proceso de aprendizaje.

---

<sup>6</sup> En la entrada **portafolio** del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes. Véase [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/portafolio.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/portafolio.htm) [Consulta: 3-IX-2012]

Algunos de estos procedimientos son: análisis del discurso y de las conversaciones, informes del profesor, observaciones de clase, diarios del aprendiz, cuestionarios y entrevistas y, también, los portafolios. Este tipo de evaluación también ha recibido otros nombres como *evaluación auténtica*, *evaluación educativa*, *evaluación pedagógica* y *evaluación alternativa*.

Así pues, la carpeta de trabajos o portafolio es un tipo de evaluación cualitativa cada vez más utilizada en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Con la utilización de esta herramienta el profesor se convierte en un guía o consejero que comparte abiertamente los criterios de evaluación a través de los cuales se va a evaluar el progreso de aprendizaje del alumno. En este proceso, cada muestra de lengua es supervisada por el profesor (y también puede serlo por los compañeros) quien asesora al alumno para mejorar el resultado final de su producción. Dicho resultado final se obtiene después de sucesivas correcciones guiadas en las que el alumno va mejorando, mientras aprende de los errores. Una característica especial de esta negociación entre profesor y alumno es la selección de los trabajos que se incluirán en el portafolio y que serán los hitos más importantes que describirán su proceso de aprendizaje. En esta selección es muy importante, por su valor formativo, la guía que ejerce el profesor mientras incentiva la reflexión del alumno sobre cómo va aprendiendo y los resultados que va alcanzando.

Barberá (2000) recomienda este tipo de evaluación cuando se plantean los siguientes objetivos:

- Averiguar el progreso de los alumnos durante su aprendizaje.
- Implicar a los estudiantes a través del diálogo continuo con el profesor.
- Priorizar una evaluación a lo largo del tiempo frente a una evaluación puntual.

- Mostrar el nivel de profundización que cada alumno está dispuesto a asumir y que surgirá, precisamente, de este diálogo individual entre profesor y alumno.

Spicer-Escalante (2004: 47-48) cita a investigadores<sup>7</sup> que han profundizado en el uso del portafolio en este contexto y recoge las características que debe reunir esta herramienta. Dichas características están interrelacionadas y constituyen la base para su uso:

- Se debe incluir una colección de textos escritos, acompañados de la información del contexto en el que se ha producido la escritura.
- El escritor debe reflexionar sobre los puntos fuertes y débiles de su competencia en la producción escrita. Este elemento de autoevaluación es un rasgo importante en la concepción original del portafolio como instrumento de evaluación.
- Finalmente, debe haber una selección de los textos escritos con los que debe mostrarse tanto su evolución como las mejores muestras de su escritura.

De esta manera la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje de una lengua se convierten en un solo proceso, puesto que quedan intrínsecamente conectados una con otro.

### ***3.1.2 Ventajas e inconvenientes en el uso del portafolio***

Se han descrito muchas ventajas en el uso del portafolio como sistema alternativo de evaluación. Spicer-Escalante (2004: 48-60) resume, como las más relevantes, las siguientes:

- Hay una descentralización de la autoridad en el aula, puesto que el profesor asume el papel de guía y los estudiantes se convierten en los propios asesores de sus escritos. Ambos, por tanto, tienen un papel activo

---

<sup>7</sup> Entre los autores citados por la autora están Hamp-Lyons y Condon.

en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesor ofreciendo las normas de creación, razonamiento y reflexión y el alumno controlando su propio aprendizaje a través de la negociación de las tareas, la autocorrección, la reflexión sobre el nivel de su escritura y su propia autoevaluación.

- Se recoge un muestrario completo de los textos producidos por cada estudiante. De esta manera se dispone de una comprensión más amplia y profunda de la escritura de cada uno de los estudiantes. A diferencia de los exámenes estandarizados, en el portafolio se recogen diferentes tipos de textos y diferentes formas de expresión, de tal manera que puede verse en cuál de ellos se desenvuelve mejor cada alumno y cuál ha sido su evolución a lo largo del tiempo.
- El uso de los portafolios en el aula favorece la creación de un ambiente de aprendizaje que prioriza el esfuerzo continuado y la mejora continua. Las sucesivas revisiones de los textos motiva al estudiante a intentar mejorar, en vez de sentirse penalizado por una mala calificación en un único examen. Es decir, frente a la obtención de una única calificación al final de un curso, el portafolio exhibe los mejores textos escritos para que los alumnos demuestren lo que saben y lo que son capaces de hacer.

Por otra parte, también se han identificado algunas desventajas que se deben tener en cuenta, como son:

- La dificultad en el procedimiento de las calificaciones y la falta de estándares claros. Por su misma naturaleza, las muestras escritas no se evalúan normalmente en una escala numérica sino que reciben una valoración cualitativa expresada a través de una serie de comentarios o sugerencias. Al finalizar el proceso el alumno recibirá únicamente un APTO – NO APTO. Este tipo de calificación puede resultar insuficiente para algunos, tanto alumnos como profesores, en especial para los alumnos que desearían recibir una calificación para cada escrito.

- Muchas veces los estudiantes esperan hasta el último minuto para corregir las versiones de los textos que se incluirán en el portafolio. Esto invalida, en buena parte, el registro de la evolución de su escritura, que es uno de los objetivos de la herramienta.
- El profesor tiene que invertir una considerable cantidad de tiempo en leer las diferentes versiones de cada escrito e incorporar las recomendaciones y sugerencias que cada alumno necesita.

Hasta aquí se han resumido muy brevemente las principales características del uso del portafolio en el aula como herramienta de evaluación, en el contexto del aprendizaje de una L2. Por otra parte, ha habido diferentes utilizaciones del portafolio en el ámbito del conocimiento de lenguas. La iniciativa más amplia y difundida ha sido el *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL). Puesto que el ICV informa a sus estudiantes que la metodología a través de la cual va a ser evaluado es el PEL, parece necesario describir brevemente en qué consiste.

### **3.1.3 El Portfolio europeo de las lenguas (PEL)**

El PEL es un proyecto promovido por el Consejo de Europa<sup>8</sup> y que se basa en el Marco común europeo de referencia para las lenguas. Se concreta en un documento que tiene dos funciones principales:

- Informar sobre la competencia lingüística y las experiencias interculturales del titular.
- Ayudar al titular del documento a hacer más efectivo su proceso de aprendizaje de idiomas.

Vemos, pues, que entre los objetivos del PEL está el de *registrar* las experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas de su poseedor, y favorecer la reflexión sobre las mismas.

---

<sup>8</sup> Extraído de la página web del OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos). Véase <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html> [Consulta: 22-VIII-2012]

El PEL consta de tres secciones: el *Pasaporte de lenguas*, la *Biografía lingüística* y el *Dossier*.

- *Pasaporte de Lenguas*

Refleja lo que el titular del portfolio sabe hacer en distintas lenguas. Mediante un cuadro de autoevaluación se describe el nivel alcanzado en cada destreza (hablar, leer, escuchar y escribir). El titular debe actualizarlo regularmente. El pasaporte también contiene información sobre los diplomas obtenidos, los cursos a los que ha asistido y los contactos relacionados con otras lenguas y culturas.

- *Biografía lingüística*

En la biografía se describen las experiencias acumuladas en cada una de las lenguas. Sirve para planificar y evaluar el progreso en cada lengua.

- *Dossier*

En el dossier se recogen los ejemplos de trabajos personales realizados en cada lengua, para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos adquiridos. (Certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.).

El PEL fue creado por el Consejo de Europa para facilitar la movilidad en los países de la Unión, a través de certificaciones claras y homologables y, también, como una medida de promoción del plurilingüismo y el multiculturalismo que puede contribuir al mutuo entendimiento de las culturas que habitan en el continente. Además, el Portfolio pretende estimular el aprendizaje de idiomas ofreciendo una herramienta para promover la autonomía y la capacidad de autoevaluación.

Aunque el ICV anuncia la utilización del PEL, en el capítulo V veremos qué tipo de portafolio ha decidido aplicar el centro de Varsovia y la opinión del alumnado y profesorado sobre dicho uso.

## 3.2 El efecto *washback* y los DELE

### 3.2.1 El efecto *washback*: Definición.

El término *washback* puede traducirse por ‘influencia’ o ‘impacto’ y se refiere al efecto que provocan los exámenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde los años 50 del pasado siglo, numerosos autores han escrito acerca de la influencia de los exámenes sobre la docencia, siendo un tema de la lingüística aplicada mucho más tratado en el ámbito anglosajón, en parte debido a la larga tradición de algunos exámenes de dominio, como los ESOL de la Universidad de Cambridge.

En una primera aproximación a la definición del efecto *washback* podemos distinguir tres aspectos: exámenes, efecto y proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **¿Qué tipo de examen es?** Aunque todo examen puede provocar un efecto sobre los estudiantes y el proceso de aprendizaje, debe aclararse que, al hablar del efecto *washback*, nos vamos a referir a cierto tipo de exámenes, esto es, a aquellos exámenes que quedan fuera de la decisión individual de un profesor y que certifican la adquisición de un cierto nivel de maestría en una lengua. Son los exámenes de certificación, o *exámenes de dominio a gran escala*, como los llama Bordón (2004: 9), que se diferencian de los exámenes de nivelación (o test de diagnóstico) y de los exámenes de aprovechamiento (aquellas pruebas ligadas a la superación de un determinado curso de formación).

Los exámenes de certificación o dominio normalmente se organizan de manera centralizada por algún organismo que asume su administración. Dichos exámenes deben cumplir con unos criterios de validez<sup>9</sup> y fiabilidad<sup>10</sup> que el organismo que los administra debe garantizar. Algunas veces estos exámenes

<sup>9</sup> El MCER (2001:177) determina que una prueba o un procedimiento de evaluación es válido cuando “la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos”.

<sup>10</sup> El MCER (2001:177) considera que una prueba es fiable si se repite el mismo orden de los candidatos en dos ediciones distintas de la misma prueba de evaluación; es decir, que siempre que se aplica a los mismos sujetos da el mismo resultado.

han sido creados por un organismo de la administración que otorga unos determinados efectos a dicha certificación; por ejemplo, la exigencia del nivel C1 en los exámenes de los DELE para aspirantes a plazas de formación sanitaria especializada en España. Otras veces, el prestigio del propio organismo que ha creado los exámenes les confiere un estatus de relevancia en el mercado que tiene consecuencias académicas y profesionales; por ejemplo, los resultados de los exámenes de certificación del nivel de inglés de la Universidad de Cambridge son aceptados por universidades de todo el mundo como requisito de acceso y son una referencia válida para los empleadores.

Cuando hablamos del efecto *washback*, por tanto, nos estamos refiriendo al impacto que pueden tener exámenes que hemos descrito como exámenes de certificación o de dominio.

- **¿Qué tipo de efecto tiene?** Otro aspecto en el que detenerse a la hora de analizar la definición de “efecto *washback*” es el alcance que tiene. A grandes rasgos, la influencia, es decir, el efecto de los exámenes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser positivo o negativo. El efecto será positivo si el examen ayuda a mejorar el proceso de aprendizaje y negativo si lo entorpece, distorsiona o pervierte. En algunos casos, la categorización puede ser discutible por el fuerte y amplio impacto sobre el conjunto del sistema. Como dice Shohamy (1996:299)

Los políticos y las agencias institucionales, conscientes del poder de los exámenes, los utilizan para manipular el sistema educativo y para controlar los currículos e imponer nuevos manuales y nuevos métodos de enseñanza. En este contexto, los exámenes son vistos como la principal herramienta a través de la cual introducir cambios en el sistema educativo sin tener que cambiar otros componentes como la formación del profesorado o los currículos.

Este tipo de efecto de gran alcance puede ser visto de manera diferente por los partidarios o detractores de la naturaleza del nuevo modelo que se impulsa por el organismo central.



• **¿Sobre qué elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje influye?** No es un objetivo de este trabajo definir los elementos que componen dicho proceso, únicamente se quiere destacar algunos de aquellos que pueden verse afectados por el fenómeno que se está describiendo. En este sentido, es útil la clasificación que recoge Bailey, y que ha tomado de Hughes<sup>11</sup> al distinguir entre:

- *Participantes*: estudiantes, profesorado, administradores, creadores de materiales y editores.
- *Proceso*: incluye cualquier acción llevada a cabo por los participantes que afecte al proceso de aprendizaje.
- *Producto*: se refiere tanto a lo que se aprende (habilidades, conocimientos y actitudes), como a la calidad de lo aprendido (fluencia, corrección, etc.).

Los mecanismos que actúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje se articulan, según Hughes (1993) de la manera que explicamos seguidamente.

La tricotomía basada en participantes, proceso y resultados nos permite construir un modelo básico de *washback*. Las características de un examen pueden, en primer lugar, afectar a las percepciones y actitudes de los participantes hacia sus actividades de enseñanza-aprendizaje. Dichas percepciones y actitudes, a su vez, pueden afectar a lo que los participantes hacen al llevar a cabo su trabajo (proceso). Entre las actividades de los participantes están la práctica del tipo de cuestiones que se incluyen en el examen, y dicha práctica va a afectar a los resultados de aprendizaje, que es el producto de todo el proceso.

Después de esta definición de los principales elementos que componen el efecto *washback* ya tenemos una visión más completa de la importancia que puede

---

<sup>11</sup> Bailey (1996:262) cita un artículo no publicado de Hughes, en el que se basa.

tener el fenómeno que se está estudiando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

En la década de los años 90, J.Charles Alderson y Dianne Wall (1993) se preguntaban hasta qué punto existía tal efecto y defendían que la teorización sobre este fenómeno debería ir acompañada de investigaciones basadas en observaciones en el aula que permitieran medir dicho impacto.

Desde entonces diversos autores han coincidido en la necesidad de estudiar cómo dicho fenómeno actúa en la práctica y han desarrollado estudios de casos concretos a través de observaciones de las clases, entrevistas con los alumnos y profesores y valoraciones de todos los participantes.

A continuación se presentan algunas de las conclusiones a las que han llegado los diferentes autores a través de los resultados de dichas investigaciones y que muestran cómo funciona en la práctica el efecto *washback*.

### **3.2.2 El efecto *washback*: Cómo actúa.**

Algunos autores han insistido en los efectos negativos de los exámenes externos sobre el profesorado. Smith (1991:8), por ejemplo, alertaba de que este tipo de examen reduce el tiempo disponible en el aula para el conjunto de contenidos del programa, reduce los currículos al centrarse en los contenidos sujeto de examen y puede menguar la capacidad del profesorado para usar metodologías y materiales que son incompatibles con el formato de los test estandarizados.

Alderson y Wall (1993), en un intento de concretar cómo actúa el efecto *washback*, propusieron un conjunto de hipótesis para explicar el efecto que puede tener un examen:

- El examen influirá en la **docencia**.
- El examen influirá en el **aprendizaje**.
- El examen influirá en lo **que** los profesores enseñan.

- El examen influirá en **cómo** los profesores enseñan.
- El examen influirá en lo **que** los alumnos aprenden.
- El examen influirá en **cómo** los alumnos aprenden.
- El examen influirá en la **velocidad** y **secuencia** de la docencia.
- El examen influirá en la **velocidad** y **secuencia** del aprendizaje.
- El examen influirá en el **grado** y la **profundidad** de la docencia.
- El examen influirá en el **grado** y la **profundidad** del aprendizaje.
- El examen influirá en las **actitudes** hacia los contenidos, metodología, etc., de la enseñanza-aprendizaje.
- Los exámenes que implican **consecuencias** importantes provocarán *washback*.
- Los exámenes que no implican consecuencias importantes no provocarán *washback*.
- Los exámenes provocarán *washback* en **todos** los estudiantes y profesores.
- Los exámenes provocarán *washback* en **algunos** estudiantes y en **algunos** profesores, pero **no** en todos.

Sin embargo, los propios autores que formularon estas hipótesis concluyeron, después de realizar un estudio sobre el impacto en la enseñanza del inglés como L2 en Sri Lanka de un nuevo examen basado en la producción escrita, que dichas hipótesis eran demasiado simplistas. La conclusión del estudio fue que el examen había influido en el contenido de la enseñanza (se había dado más importancia a las destrezas de producción escrita), pero no sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje (Alderson y Wall, 1993: 67), es decir, había tenido un impacto sobre el qué, pero no sobre el cómo. Esta conclusión es importante, en

el sentido de que, en el caso que se analizó, el examen se había pensado como refuerzo del nuevo manual de enseñanza del inglés y de la metodología que en él se contenía. Por lo tanto, no se había conseguido el objetivo propuesto por los administradores de reforzar una determinada metodología de enseñanza. Incluso algunas de las prácticas docentes observadas parecían ir en sentido contrario a las nuevas metodologías que se querían incentivar.

De este estudio se deduce que, en la búsqueda del efecto *washback* de un examen, debe considerarse todo un conjunto de factores que interactúan simultáneamente (Alderson y Wall, 1993:68) y que superan las hipótesis apuntadas, como son:

- las características del propio examen,
- los esfuerzos de los creadores y editores de nuevos materiales,
- la formación del profesorado y los procedimientos de seguimiento y control de la docencia,
- los procesos de comunicación entre el profesorado y los responsables del examen para transmitir los objetivos de las pruebas,
- el compromiso del profesorado con su trabajo, incluido la compatibilidad con otros compromisos (institucionales, privados,...)

Posteriores estudios sobre el impacto de diferentes exámenes han continuado aportando explicaciones de cómo se produce el efecto *washback*. Algunas de estas investigaciones han mostrado diferentes modelos de impacto dependiendo del prestigio de la lengua en una comunidad y del uso o consecuencias que van a tener los resultados del examen (Shohamy, Donitsa-Schmidt y Ferman, 1996). En caso de que la L2 se identifique con una comunidad de un estatus bajo y los resultados del examen no se perciban como importantes, el efecto *washback* es mínimo: no se dedica tiempo a practicar el examen en las clases de lengua, no se desarrollan nuevos materiales para preparar dicho examen, la preocupación por el mismo es mínima entre docentes y estudiantes y el prestigio de la lengua se

mantiene bajo. Aún así, los administradores del examen defienden un efecto *washback* positivo que permitiría mantener un cierto nivel de conocimiento y progreso en el aprendizaje de la lengua que, en caso de no existir el examen, disminuiría drásticamente.

En cambio, en el caso contrario, es decir, de una L2 de prestigio y un examen al que se atribuyen importantes consecuencias académicas y profesionales, el efecto *washback* es notable y pequeños cambios en el examen tienen una gran repercusión en todo el proceso: incremento de las actividades y el tiempo dedicado en el aula, creación y edición de materiales para preparar el examen y aumento de la preocupación por el examen en alumnos y profesores. En estos casos los administradores de la prueba consideran que la potenciación de una destreza en el examen tiene el efecto de centrar la atención en dicha destreza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y así se ha demostrado en la práctica (Shohamy, Donitsa-Schmidt y Ferman, 1996:313).

El estudio del efecto *washback* tiene como objetivo último conocer los mecanismos a través de los cuales se consiga una influencia positiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y se eviten las consecuencias negativas hasta ahora detectadas. Bailey (1996:275) concluye, en una revisión de la literatura sobre este tema, que los criterios que se deben tener en cuenta para promover *washback* positivo son:

- Todos los participantes (estudiantes, docentes, administradores, creadores de materiales) deben entender el objetivo del examen: ¿Qué se quiere medir?
- Los resultados deben darse de manera clara y detallada.
- Los resultados deben ser vistos como creíbles (válidos) y justos.
- El examen debe medir lo que enseñan los programas que lo preparan.
- El examen debe organizarse a partir de objetivos claros.

- El examen debe basarse en unos principios teóricos que tengan credibilidad en el ámbito lingüístico.
- El examen debe utilizar textos y tareas reales.
- Los estudiantes deben disponer de mecanismos de autoevaluación que les confieran autonomía.

En todo caso, como se ha dicho anteriormente, el estudio del efecto *washback* debe realizarse para cada caso y situación particular. Partiendo de los antecedentes teóricos que acabamos de revisar y considerando la multitud de factores que hay que tener en cuenta, habría que diseñar una investigación que incluya el efecto de los exámenes sobre las percepciones del profesorado y de los estudiantes y sobre la organización e impartición de la docencia. Dicha investigación, por tanto, debe incluir entrevistas con los participantes en el proceso y observaciones directas en el aula (Bailey, 1996:273).

Eso es lo que vamos a intentar en este trabajo, a saber, llevar a cabo un primer esbozo de lo que debería ser un estudio más en profundidad del efecto *washback* de los exámenes de los DELE en los cursos del Instituto Cervantes de Varsovia. Para eso debemos antes presentar los exámenes de los DELE.

### **3.2.3 Los exámenes de los DELE**

#### *3.2.3.1 Evolución de los DELE y situación actual.*

En 1987 la Universidad de Salamanca diseñó un examen de nivel de español como lengua extranjera, que recibió el nombre de DEUS (Diploma de Español de la Universidad de Salamanca). Casi mismo tiempo, en 1988 (Real Decreto 826/1988) el Ministerio de Educación y Ciencia de España había creado los DELE (Diplomas de español como lengua extranjera), con dos niveles, básico y superior, que empezaron a administrarse en 1989 por la misma Universidad de Salamanca (Fernández, 2004).

En noviembre de 2002 (Real Decreto 1137/2002) se transfiere la responsabilidad de la administración de estos exámenes al Instituto Cervantes, que mantiene la confianza en la Universidad de Salamanca para la creación y corrección de los mismos. En ese momento el Instituto Cervantes decide impulsar la revisión de los DELE, para adecuarlos a los nuevos niveles del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCER), que se habían publicado en el 2001, y a los *Can-do statements de ALTE*<sup>12</sup> (*Association of Language Testers in Europe*). Es oportuno recordar que en la creación de ALTE, en 1989, tuvieron un papel importante el mismo Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca, siendo cofundadores, junto con la Universidad de Cambridge.

Actualmente la reforma de los DELE aún no ha concluido y, en estos momentos, se están administrando conjuntamente los nuevos DELE reformados en los niveles A1, A2, C1 y C2 con los, digamos, viejos DELE en los niveles B1 y B2.

En la tabla número 3 se reflejan las equivalencias entre los niveles del MCER y los DELE que se administran actualmente.

Niveles del Consejo de Europa y de los nuevos DELE		Niveles de los antiguos DELE	Estado de la administración de los DELE
<b>Usuario competente</b>  <b>C</b>	<b>C2</b> Nivel maestría	<b>Nivel superior</b>	Exámenes revisados y puestos en funcionamiento
	<b>C1</b> Nivel dominio operativo eficaz	-	Exámenes revisados y puestos en funcionamiento
<b>Usuario independiente</b>  <b>B</b>	<b>B2</b> Nivel avanzado	<b>Nivel intermedio</b>	Revisión no completada
	<b>B1</b> Nivel umbral	<b>Nivel inicial</b>	Revisión no completada
<b>Usuario básico</b>	<b>A2</b> Nivel plataforma	-	Exámenes revisados y puestos en funcionamiento

<sup>12</sup> Los *Can-do statements* de ALTE son una descripción de capacidades lingüísticas que constituyen la parte central de un programa de investigación a largo plazo establecido por ALTE, cuyo objetivo es establecer un marco en el que se puedan describir objetivamente los exámenes. <http://www.alte.org/resources/filter>.

Niveles del Consejo de Europa y de los nuevos DELE		Niveles de los antiguos DELE	Estado de la administración de los DELE
A	A1 Nivel acceso	-	Exámenes revisados y puestos en funcionamiento

Tabla 3: Equivalencias entre los niveles del MCER y los exámenes de los DELE

El cambio más importante que se está llevando a cabo con la revisión de adaptación al MCER y los estándares de ALTE conlleva un examen centrado en lo que el candidato es capaz de hacer en términos de competencia comunicativa. Para eso se plantean al candidato situaciones comunicativas reales, contextualizadas y con un propósito veraz. En este contexto, se incluyen tareas evaluativas que plantean la integración de destrezas, tal como sucede en los contextos reales (por ejemplo, el candidato debe entender un texto de un audio y, sobre la base del mismo, redactar un artículo de resumen u opinión). También se ha ampliado, de forma significativa, la presencia de textos y voces de Latinoamérica, con el objetivo de situar los nuevos exámenes en un marco hispanohablante.

Finalmente habría que señalar que la revisión de los DELE no estará completada hasta que no se elaboren estudios suficientes que garanticen la validez y la fiabilidad de los resultados de las nuevas herramientas de evaluación. En este sentido hay que señalar que los nuevos exámenes DELE A2 son los únicos que disponen de la certificación de calidad de ALTE (ALTE Q-mark)<sup>13</sup> que demuestra que los exámenes han pasado una rigurosa auditoría y cumplen con los 17 estándares de calidad de la organización de la que forman parte las dos instituciones responsables de los DELE.

Como se veía en la descripción del efecto *washback*, uno de los requisitos para producir un impacto positivo es que los usuarios de los exámenes vean como válidos y fiables los resultados. Siguiendo este razonamiento, es importante realizar los estudios necesarios para asegurar la equidad y justicia de los resultados. En estos momentos no hay conocimiento de que se estén

<sup>13</sup> Ver Anexo 8



desarrollando dichos estudios (se supone que debido a la reciente aplicación de los nuevos exámenes); sin embargo, debería ser una prioridad establecer claramente dicha confianza lo más pronto posible para resolver las dudas que puede generar su ausencia.<sup>14</sup>

### *3.2.3.2 Bases teóricas de los DELE.*

No vamos a profundizar en las bases teóricas de los DELE, pero se considera interesante para el análisis posterior resumir brevemente algunos aspectos de dichas bases.

Shohamy (1996:267) comenta que “el test ideal refleja las teorías de la lengua actuales (...) y se centra en situaciones y tareas lingüísticas auténticas que se examinarán directamente”. Siguiendo la argumentación de Shohamy, se puede decir que los nuevos DELE cumplen con ambas premisas. En la base de estos nuevos exámenes están los modelos teóricos y metodológicos de Bachman (1990) y el MCER; por lo demás, hemos visto, y se detallará más en el siguiente apartado, que en la revisión de las pruebas se han introducido situaciones y tareas reales contextualizadas en el uso habitual de la lengua y en la integración de destrezas.

Por lo que respecta al modelo de Bachman, éste confiere un papel importante a la competencia estratégica, que no se considera simplemente una parte de las competencias lingüísticas, sino que se le atribuye la responsabilidad “de una serie de funciones en la planificación, valoración y ejecución, que proporcionan los medios para explicar cómo los componentes de la competencia lingüística (gramática, textual, pragmática y sociolingüística) interaccionan entre ellos y con rasgos de situaciones de uso de la lengua” (Bordón, 2004:13). Las funciones atribuidas a esta competencia incluyen:

- Establecer las metas: decidir qué se va a hacer.
- Valorar: ver qué se necesita, cómo se ha hecho.

---

<sup>14</sup> En el 2006 se presentó en el XVII Congreso Internacional de ASELE los resultados de una investigación que ponía en duda la fiabilidad de las pruebas de comprensión oral de los DELE (Cárdenas, 2006).

- Planificar: decidir cómo se va a usar lo que se tiene.

Como se verá, este planteamiento va a ser recogido en los nuevos DELE, de manera especial en las pruebas de expresión oral.

Otra base teórica para los exámenes de los DELE es el MCER, que proporciona el marco general en el ámbito de la Unión Europea para la definición de las principales características de estos exámenes (MCER, 2001:178-181), algunas de las cuales son:

- La adaptación a los niveles de dominio de una lengua, identificados en el MCER.
- El muestreo de discursos relevantes para una evaluación auténtica, lo que significa que las muestras de habla y las situaciones que se recogen en los exámenes se corresponden con situaciones de la vida cotidiana.
- La utilización de descriptores de dominio de la lengua para informar sobre el nivel lingüístico alcanzado. Este tipo de descriptores de dominio son los que se utilizan para crear la escala de valoración analítica que servirá a los examinadores para valorar la actuación del candidato en las pruebas de expresión escrita y oral. *(Véase nota 15)*
- La definición de categorías cualitativas para la evaluación oral. Aunque el MCER incluye 14 categorías posibles, también ofrece ejemplos de cómo agrupar dichas categorías o cómo seleccionar las que pueden ser más adecuadas para cada situación evaluativa. Finalmente, en los exámenes de los DELE se ha empleado una agrupación de dichas categorías.
- La necesidad de aplicar estudios para validar cada una de las tareas que conforman cada examen. Actualmente se están desarrollando estudios de medición para calibrar cada una de las tareas que deben componer los exámenes de los DELE del nivel B1 y B2, que son los últimos exámenes que quedan por revisar. El objetivo es garantizar la adecuación de los niveles de dificultad al nivel correspondiente, el tiempo requerido, la

comprensibilidad de lo que se pide y, en última instancia, la validez y fiabilidad de los resultados.

Puesto que el análisis del efecto *washback* que pretendemos recoger aquí se va realizar sobre un curso de nivel A1, es necesario describir el examen de los DELE de dicho nivel.

### *3.2.3.3 Descripción de las pruebas de nivel A1*

Todos los niveles de certificación de los DELE están formados por dos tipos de pruebas:

- pruebas de corrección objetiva: para evaluar la comprensión lectora y la comprensión oral.
- pruebas de corrección subjetiva: para evaluar la expresión escrita y la expresión oral.

Las pruebas de corrección objetiva son aquellas que no admiten interpretación o valoración por parte del examinador, puesto que únicamente hay una respuesta verdadera. En este tipo de pruebas el candidato debe seleccionar una de las, normalmente, 4 opciones que se le ofrecen o relacionar dos bloques de información entre sí.

Las pruebas de corrección subjetiva son aquellas en las que el examinador debe valorar en qué medida las producciones del candidato cumplen con unos determinados criterios de valoración. En este caso, aunque se trate de una corrección subjetiva, el establecimiento de una escala de criterios limita, en parte, dicha subjetividad. Los criterios siguen una escala de valoración analítica, lo que significa que se consideran distintos aspectos de la actuación del candidato de forma separada<sup>15</sup>.

Las pruebas están organizadas en dos grupos:

---

<sup>15</sup> Puesto que el Instituto Cervantes no publica los criterios de corrección de las pruebas de expresión oral de los exámenes de los DELE, no se puede aportar dicha información en este trabajo. Sin embargo, en el Anexo 7 se puede encontrar un análisis de la influencia de dichos criterios sobre los que utiliza el centro del Instituto Cervantes en Varsovia.

- Grupo 1 (Destrezas de lecto-escritura):
  - Comprensión lectora (45 minutos)
  - Expresión escrita (25 minutos).
- Grupo 2 (Destrezas orales):
  - Comprensión auditiva (20 minutos)
  - Expresión e interacción orales (15 minutos).

Se requiere la calificación de “apto” en cada uno de los grupos de pruebas en la misma convocatoria de examen. La puntuación máxima que se puede conseguir en el examen es de 100 puntos y es necesario obtener 33 puntos en cada grupo para alcanzar la calificación global de "apto".

Para la descripción del tipo de pruebas que se incluyen en el examen del DELE A1, se toma como ejemplo el examen que está disponible en la página web del IC<sup>16</sup>, aunque otros exámenes consultados siguen fielmente la misma estructura y los mismos patrones para cada uno de los ejercicios.

#### *Prueba de comprensión de lectura*

- Tarea 1: Leer un texto y marcar la respuesta correcta a 5 preguntas sobre el mismo (4 opciones de respuesta para cada pregunta).
- Tarea 2: Relacionar 6 frases con alguna de las 9 breves notas sobre actividades. En este caso el candidato debe reconocer la relación entre: tenis-deporte, dentista-médico, dinero-banco, alimentos-supermercado, etc.
- Tarea 3: Relacionar las necesidades de alojamiento que manifiestan 6 personajes con alguno de los 9 anuncios inmobiliarios. Para realizar esta tarea el candidato debe utilizar las mismas estrategias de comprensión

---

<sup>16</sup> <http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-a1.html>, [Consulta: 22-VIII-2012]

que utilizaría en la vida real, pues debe interpretar los deseos expresados por los personajes que quieren alquilar o comprar casa o apartamento con diferentes propósitos: ubicación, tamaño, precios, etc., y relacionarlos con la oferta de cada anuncio.

- Tarea 4: Completar la información que falta en 7 frases a partir de 5 anuncios de la oferta cultural y de ocio. En este caso se requiere que el candidato haya entendido la información proporcionada por los anuncios para responder a preguntas del tipo: “En la exposición de arte sobre Chaplin vas a ver...”. “Los días que el cine es más caro son el... y el...”.

*Prueba de comprensión auditiva (todos los audios se escuchan 2 veces)*

- Tarea 1: Escuchar 5 diálogos breves entre dos personas y marcar la respuesta correcta a 5 preguntas (con 4 opciones de respuesta).
- Tarea 2: Escuchar 5 mensajes muy breves y relacionar el mensaje con una fotografía que escenifica el contexto del mensaje.
- Tarea 3: Relacionar la descripción que hace una chica de sus compañeros de clase (rasgos físicos y de carácter) con el nombre de cada compañero/a. Hay características innecesarias.
- Tarea 4: El protagonista del audio explica a una amiga cómo es la ciudad donde vive. En esta tarea se escucha el audio 3 veces. Deben completarse (sin ayudas) 7 huecos en 7 frases.

*Prueba de expresión escrita*

- Tarea 1: Completar los datos de una persona que se registra en internet para encontrar amigos (datos personales, rasgos de carácter, actividades de ocio).
- Tarea 2: Redactar un anuncio (entre 20 y 30 palabras) para alquilar un piso.

*Prueba de expresión e interacción orales.*

- Tarea 1: Presentación personal (1-2 minutos). Se ofrecen temas sobre los que hablar: su nombre, edad, nacionalidad, trabajo, lenguas que habla.
- Tarea 2: Exposición de un tema (2-3 minutos). Se ofrecen diversas guías:
  - El tema, la “Vida diaria”
  - 5 aspectos, para elegir 3, de los que hablar, como son el transporte, las comidas, el tiempo libre, los estudios, el trabajo.
  - Se puede hablar de: ¿Qué hace? ¿A qué hora? ¿Qué día?

Para las tareas 1 y 2 el candidato dispone de 15 minutos.

- Tarea 3: Conversación con el entrevistador sobre lo que se ha hablado en la tarea 2 (3-4 minutos).
- Tarea 4: Diálogos entre el candidato y el entrevistador siguiendo la guía de unas láminas (2-3 minutos). A partir de unos dibujos que ejemplifican la conversación, el entrevistador plantea una pregunta y el candidato debe responder lo que sugiere el dibujo de la lámina. A continuación, el entrevistador da una respuesta y el candidato debe plantear la pregunta que se muestra en otra lámina.

### ***3.2.4 Efecto washback de los exámenes de los DELE***

Hemos visto que el efecto *washback* puede ser analizado desde diferentes perspectivas, atendiendo al impacto que puede causar sobre los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: participantes, proceso y producto.

En este trabajo nos vamos a centrar en el análisis de algunos de estos componentes para valorar el impacto del examen de A1 de los DELE en el proceso de aprendizaje de los alumnos de un curso intensivo de nivel A1 del ICV.

Lo que se plantea es analizar de qué manera dicho examen puede estar ejerciendo alguna influencia sobre:

- la organización de la sesión de clase,
- la metodología de enseñanza-aprendizaje
- y el papel del alumno en el aula.

Para realizar dicho análisis se tomará como referencia los elementos que señala Elena Verdía (2012) en su enfoque reflexivo y que sirvió para seleccionar aquellos aspectos que se querían observar en el aula durante el período de prácticas realizadas en el ICV.

#### LA ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN DE CLASE

- Objetivos.
- Estructura y fases.
- Contenidos trabajados en la sesión.
- Inicios y cierres.
- Transiciones.
- Secuenciación de las actividades
- Organización del tiempo y ritmo.
- Relación entre planificación y ejecución.
- Tipología de tareas (de aprendizaje, de la vida real).
- Tipología de actividades y variedad.
- Actividades de presentación, de práctica y de producción.

#### LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Contextualización del aprendizaje.
- Seguimiento y control del aprendizaje.
- Desarrollo de la expresión, la comprensión, la interacción y la mediación (y la integración de destrezas).
- Desarrollo de la competencia comunicativa (enseñanza de gramática, léxico, pronunciación, etc.).
- Desarrollo de las competencias generales (sociocultural, intercultural, aprender a aprender, actitudes, etc.).

#### **PAPEL DEL ALUMNO**

- Nivel de dominio de la lengua.
- Producciones.
- THA (total horas alumno).
- Preguntas formuladas por el alumno.
- Respuesta de los alumnos.
- Autonomía del alumno.
- Papel del alumno.

## **4. Metodología y proyecto de prácticas**

### **4.1 Planteamiento del TFM**

El plan de trabajo para la estancia en el Instituto Cervantes de Varsovia se aprobó el mes de junio de 2012 con el título: Prácticas de enseñanza de español a extranjeros.



Los objetivos formativos, esto es, las competencias y habilidades que adquirir a través de las prácticas eran:

- Conocer el funcionamiento de un centro del Instituto Cervantes y de cómo se desarrolla la enseñanza-aprendizaje y la difusión de la lengua española y la cultura hispana.
- Adquirir, sobre la práctica, las herramientas, estrategias y técnicas pedagógicas para la planificación y el desarrollo de la actividad docente en la clase de lengua española y cultura hispana a colectivos extranjeros.
- Identificar, sobre la práctica, las necesidades formativas del alumnado extranjero con respecto a la lengua y la cultura hispánicas.
- Familiarizarse con los modelos de evaluación de la competencia lingüística y cultural existentes.
- Saber aplicar los conocimientos adquiridos y resolver problemas en entornos nuevos poco conocidos.
- Desarrollar estrategias para el trabajo en equipo.

El proyecto central planteado en estas prácticas era analizar los diferentes instrumentos y metodologías de evaluación que se utilizan en el ICV y su posible repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que siguen los cursos de este centro.

Para llevar a cabo dicho proyecto la metodología de trabajo que se acordó fue la siguiente:

- Documentación y lectura de artículos de carácter teórico sobre los temas:
  - El efecto *washback*.
  - La evaluación por portafolio.
  - La evaluación de diagnóstico (test de nivel).

- Observación de los recursos disponibles en el ICV y su aplicación práctica.
  - Tipo de ejercicios y actividades en relación con los DELE.
  - El portafolio, su evaluación, relación con el manual, el soporte, las indicaciones técnicas, criterios de evaluación y repercusión.
  - Test de nivel.
- Puesta en común, retroalimentación y conclusiones.

Con este plan de trabajo realicé las prácticas en el ICV del 2 al 20 de julio del 2012. La experiencia adquirida y las tareas desarrolladas durante la práctica profesionalizadora se detallan en el siguiente apartado.

## **4.2 Diario de prácticas**

### **Lunes 2 de julio de 2012**

Por la mañana me recibe la tutora, con la que ya había quedado el día anterior, y me presenta al profesorado que se encuentra en el centro y al personal con el que puedo tener más relación: responsable de la biblioteca, personal de recepción, jefe de estudios. Tenemos una breve entrevista con el jefe de estudios en la que se plantea el trabajo que voy a realizar durante las prácticas.

En una de las conversaciones con el profesorado del centro, la profesora que imparte clase a los más pequeños me ofrece la posibilidad de asistir a alguna de sus clases con niños de 2-4 años y con niños de 4-6 años.

Visitamos las instalaciones del centro y la tutora me muestra las nuevas tecnologías de soporte a la enseñanza de las que disponen en las aulas. De manera especial me explica el funcionamiento de la pizarra digital siguiendo un ejemplo de unidad didáctica que permite explotar las funciones de dicha herramienta.

Hasta el descanso del mediodía, consulto en la biblioteca del centro los recursos bibliográficos que hay disponibles en este espacio.

Después de la comida, junto con la tutora preparamos la estructura de la observación que voy a realizar durante las prácticas. El curso en el que voy a realizar las tareas de observación es un curso intensivo A1 que se ha programado para un total de 50 horas repartidas en 4 semanas y distribuidas en clases diarias de dos horas y media, de lunes a viernes. El modelo de observación que seguiremos es el que propone Elena Verdía <sup>17</sup> (véase Anexo 1). Pactamos los aspectos que voy a observar y su secuenciación para cada día.

Luego trabajo en la biblioteca para la localización del material que voy a utilizar durante mi estancia en el centro.

### **Martes 3 de julio**

A primera hora de la mañana tengo una reunión con la tutora en la que me explica cuáles son los objetivos de aprendizaje de la primera sesión. Recordamos los aspectos que observar en la sesión de hoy.

Asisto a la primera clase del curso intensivo. Mi presencia en el aula resulta un poco chocante pero la profesora comenta que voy a estar presente durante el curso y “tomaré muchas notas”. No se realiza ningún otro comentario.

Los aspectos sobre los que debo focalizar la atención hoy son los primeros relativos al desarrollo de la sesión de clase:

- Objetivos.
- Estructuras. Fases.
- Contenidos trabajados en la sesión.

---

<sup>17</sup> Elena Verdía es actualmente jefa del Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares y es coautora de diversos manuales de enseñanza de ELE. En su blog Desarrollo profesELE ofrece diversos instrumentos para realizar la observación de clases.

Al finalizar la sesión comentamos con la tutora que sería conveniente preparar de manera reflexiva las conclusiones de la observación de hoy y mañana, antes de la clase, le expondré dichas conclusiones. La tutora propone llamar, a esta sesión, “sesión de *feedback*”.

Después de comer trabajo en la biblioteca para preparar los comentarios que debo elaborar para el día siguiente. Al no estar familiarizada con esta metodología de observación, no me resulta fácil llegar a algunas conclusiones.

Otra preocupación de este día ha sido cómo puedo conseguir el manual de ELE que se utiliza en el curso, puesto que no puedo sacarlo de la biblioteca.

### **Miércoles 4 de julio**

La primera actividad de la mañana es la sesión de *feedback* con la tutora. En esta sesión voy entendiendo un poco más cómo debo realizar la observación de las clases. A continuación, la tutora me explica cuál es la planificación de la clase del día de hoy.

Asisto a la clase del curso intensivo. Los aspectos sobre los que centro la atención hoy son continuación de la observación de la dinámica de la sesión de clase:

- Inicios y cierres.
- Transiciones.

Durante la clase intento anotar toda la información que me parece relevante para el objetivo fijado. Sin embargo, me resulta difícil discernir claramente qué son las actividades de transición. La vaga definición proporcionada por la tutora no me permite identificar claramente a qué se refiere. Según esa definición, dichas actividades son las que permiten pasar de una actividad práctica a otra; pero a mí me parece que ese tipo de distinciones tiene sentido cuando es el docente quien las define, pero no está tan claro para un observador.

Al finalizar la clase, la tutora me explica la planificación prevista para el día siguiente. Después de la comida, trabajo en la biblioteca en la búsqueda de una definición de “actividades de transición”. No encuentro nada definitivo pero sí algunas pistas. Preparo la sesión de *feedback* del día siguiente sobre la base de dichas pistas.

### **Jueves 5 de julio**

A la hora prevista para la sesión de *feedback*, mi tutora debe realizar una última clase de un curso que finaliza hoy. Puesto que no me quedó del todo clara la definición de “actividades de transición”, vuelvo a la biblioteca a buscar más información sobre este tema. Encuentro la información que necesito y que me obliga a replantear las conclusiones del día anterior. La definición es la siguiente:

“Actividades de transición son actividades de corta duración, centradas en objetivos como alterar el ritmo de las sesiones, permitir que los alumnos descansen después de realizar actividades o secuencias de larga duración o de fuerte exigencia cognitiva, marcar un cambio en el tratamiento de contenidos, tipo de actividades o secuencias y aportar variedad a la interacción (cambios de compañero, de espacio del aula, de materiales y recursos, etc.).” (Verdía, 2004:4)

Asisto a la clase del curso intensivo. Hoy debo centrar la atención en otros aspectos de la dinámica de la clase:

- Secuenciación de las actividades.
- Organización del tiempo y ritmo.
- Relación entre planificación y ejecución.

Después de la sesión de clase, le explico a mi tutora las conclusiones de la observación del día anterior y toda mi búsqueda de información sobre qué son las “actividades de transición”. Nos centramos en la identificación de las actividades del día anterior que podrían catalogarse así, aunque en esa clase no habían sido programadas atendiendo a ese concepto.

Después de la comida, preparo en la biblioteca las conclusiones de la observación de hoy. En esta ocasión me documento sobre los aspectos de la secuenciación de actividades.

### **Viernes, 6 de julio**

A primera hora asisto como observadora a una clase de la profesora de ELE de los más pequeños. Se trata de un grupo de 6 niños y niñas entre 2-4 años que asisten junto con su padre o madre, que colabora activamente en la sesión. Me resulta muy interesante observar los métodos y la dinámica de esta clase. La metodología es muy activa. La profesora plantea la clase como si los niños tuvieran que irse de vacaciones y deben poner sus cosas en una maleta. Junto con sus padres, cada niño escoge una maleta (de un color) y va metiendo en ella diferentes objetos. Esta actividad central da pie a revisar los colores, las partes del cuerpo (deben ponerse crema para ir a la playa) y diverso léxico sobre la ropa. Cada actividad permite al niño moverse por el aula, cantar y bailar y realizar pequeñas actividades con colores y pegatinas.

Al finalizar la clase la profesora me explica que muchos padres apuntan a los niños a estas clases como actividad preparatoria antes de iniciar el ciclo educativo de preescolar. Les parece que el tipo de actividades de práctica psicomotora permiten a sus hijos prepararse para la escuela. Al finalizar el curso y comprobar que, además, se ha producido un aprendizaje de léxico y canciones, se plantean continuar en el Instituto Cervantes, ahora ya más convencidos del aprendizaje de la lengua española como fin en sí mismo. Incluso hay varios casos de padres que, viendo que sus hijos están aprendiendo español, acaban apuntándose ellos también a las clases del nivel A1.

La profesora me anima a asistir como observadora a la clase de los niños de 4-6 años.

Asisto a la sesión del curso intensivo de A1. Hoy mi objetivo es observar la dinámica de la clase dedicando especial atención a:

- Tipología de tareas (de aprendizaje, de la vida real).
- Tipología de actividades y variedad.
- Actividades de presentación, de práctica y de producción.

Al finalizar la clase, realizamos la sesión de *feedback* del día anterior.

Tengo una breve conversación con el responsable del centro para la coordinación de los exámenes DELE. Quedamos en hablar más extensamente de este tema.

La tutora me plantea si me puede interesar realizar un intercambio de clases de español por clases de inglés, puesto que en algún momento comenté que me gustaría tener oportunidad de practicar el inglés. La ocasión me parece muy interesante y acepto encantada. Mi tutora me pone en contacto con una chica polaca que es profesora de inglés y está aprendiendo español. Convenimos en fijar una serie de citas, fuera del Instituto Cervantes, en las que intercambiaremos clases en español e inglés.

### **Lunes, 9 de julio**

Por la mañana la tutora y yo realizamos la sesión de *feedback* correspondiente a la clase del viernes. En la sesión de hoy tenemos una discusión sobre las ventajas e inconvenientes de los diferentes enfoques de aprendizaje: comunicativo, por tareas, orientado a la acción. Me comenta que es difícil trabajar exclusivamente con uno, que la planificación muchas veces adopta diferentes enfoques de manera integrada y ecléctica.

Contacto con los profesores que pueden darme información sobre los aspectos de evaluación que voy a tratar en la memoria. Organizamos dos citas para el día siguiente:

- Con la responsable de la planificación y coordinación del nivel A1 en el Centro de Varsovia, entre cuyas tareas está el diseño de las pruebas de

diagnóstico iniciales, la decisión sobre los manuales y las programaciones de los contenidos lingüísticos del nivel A1.

- Con un profesor del centro especialista en evaluación a través de portafolio.

Asisto a la clase del curso intensivo. En la última sesión finalicé la observación de los aspectos previstos sobre la dinámica de la clase y hoy empiezo a observar el proceso de aprendizaje de los alumnos. En la clase de hoy mi observación se centrará en:

- Contextualización del aprendizaje.
- Seguimiento y control del aprendizaje.
- Corrección de los deberes.

Para la observación de esta parte, la tutora me propone una plantilla de recogida de información donde voy a ir apuntando los siguientes aspectos:

- ¿Quién?
- ¿Qué aprende?
- Propósito, ¿para qué?
- ¿Cómo aprende?

Trabajo en la biblioteca para preparar las dos entrevistas del día siguiente y para obtener los exámenes DELE del nivel A1 que serán mi base de trabajo para analizar el efecto *washback*.

### **Martes, 10 de julio**

Por la mañana realizamos la sesión de *feedback* con la tutora y preparamos la sesión de observación de hoy en la que me voy a centrar en el seguimiento y control del aprendizaje de los alumnos. El objetivo es ver cómo la profesora



hace el seguimiento de las clases y cómo controla que los alumnos van aprendiendo.

La ficha que preparamos para hoy se organiza en los siguientes apartados:

- ¿Quién?
- ¿Qué aprende?
- Propósito, ¿para qué?
- ¿Cómo aprende?
- ¿Cómo controla el aprendizaje la profesora?

Después de la clase tengo la reunión con la profesora Laura Costa, responsable de la coordinación del nivel A1 del centro. Me explica cómo se decide y aplica el test de nivel a los alumnos nuevos, cómo se hacen las programaciones y cómo se evalúan las competencias. Me explica detalladamente cómo se realiza un test de nivel para asignar un determinado grupo a cada aspirante. Dichas pruebas se realizan a petición del interesado en cualquier momento que se acerque al centro y haya algún profesor libre en ese momento.

Después de la comida tengo una reunión con el profesor Ernesto Puertas, un especialista en el uso del portafolio que ha impartido clase en todos los niveles ofrecidos en el centro de Varsovia (A, B y C) y que, además, prepara a los alumnos que quieren presentarse a los exámenes de los DELE. Me explica, entre otras cosas, el uso que se puede hacer de esta herramienta, según los objetivos para los que fue diseñada, y el uso que está haciendo el centro de la misma que, según su opinión, no está aplicando el portafolio de manera correcta. Argumenta que la filosofía del portafolio es que el alumno reflexione sobre su proceso de aprendizaje de la lengua, a la vez que le sirve para acreditar el nivel de competencia conseguido en cada destreza e, incluso, como medio para mostrar sus intereses y modelos de aprendizaje, a través de la recopilación de trabajos ajenos que le sirven de referencia. Todo este conjunto de muestras

está pensado, básicamente, como carta de presentación en el mercado de trabajo.

De esta reunión surge la idea de hacer un estudio sobre la opinión y el uso que hace del portafolio el profesorado del centro, para lo cual decido pedir a otros profesores si pueden concederme una entrevista.

### **Miércoles, 11 de julio**

En la sesión de tutoría de la mañana preparamos la plantilla de observación de hoy. El tema central en esta ocasión será ver cómo se desarrollan en los alumnos las destrezas de la expresión, la comprensión, la interacción y la mediación. Hasta aquí son los aspectos que contempla Elena Verdía en su modelo de observación, mi tutora propone que observe también si hay integración de destrezas, puesto que la integración de destrezas es el aspecto más relevante de los nuevos exámenes de los DELE. En la clase de hoy, pues, voy a observar a través de qué actividades y estrategias se plantea que los alumnos vayan adquiriendo las diferentes competencias. El esquema para la recogida de información es el siguiente:

- ¿Quién?
- ¿Qué aprende?
- ¿Cómo se adquieren las competencias?
  - Expresión (oral y escrita)
  - Comprensión (auditiva y lectora)
  - Interacción
  - Mediación
  - Integración de destrezas

Después de la clase tengo una entrevista con el profesor de plantilla Alfonso Cazenave sobre el uso del portafolio como instrumento de evaluación. Este profesor imparte normalmente clase en los niveles A y B. La visión de este profesor es muy crítica respecto a cualquier instrumento de evaluación que represente una única prueba final. Considera que el aprendizaje de lenguas debe ser una actividad con menos regulación, y la evaluación por parte del profesor, más instintiva. Defiende el uso del portafolio como una herramienta flexible y adaptable a lo que el profesor considere más apropiado para cada grupo y alumno.

Por la tarde preparo un documento sobre las observaciones realizadas hasta ahora en el curso, tal como me ha pedido la tutora, y se lo envío.

### **Jueves, 12 de julio**

Por la mañana tengo una entrevista sobre el uso del portafolio con el profesor de plantilla Nicolás Sánchez. Este profesor imparte clase en los niveles A y B. Según su opinión, el portafolio es mucho mejor que el método antiguo de un examen final, pues da al profesor un mayor control en la evaluación del aprendizaje del alumno día a día. Considera que las evaluaciones de todo tipo crean una situación ficticia, con el agravante del estrés que pueda sentir el estudiante, que distorsiona aquello que quiere medir. Quita importancia a la posibilidad de que convivan diferentes niveles de competencia lingüística en una misma aula. Argumenta que dicha situación es la que de manera natural se produce “en la calle”. Respecto a la relación entre el aprendizaje a lo largo de los cursos regulares y los niveles de acreditación que representan los exámenes de los DELE, su opinión es que son dos ámbitos muy diferentes que no deben mezclarse.

Después de la entrevista, realizo la clase de tutoría en la que discutimos lo que observé el día anterior y repasamos los objetivos para la clase de hoy. La observación de esta sesión se va a centrar en cómo los estudiantes trabajan los diferentes elementos que componen la competencia comunicativa:

- ¿Quién?
- ¿Qué aprende?
- ¿Cómo adquieren la competencia comunicativa?
  - Gramática
  - Léxico
  - Pronunciación
  - Competencia sociolingüística
  - Competencia pragmática

Después de la clase entrevisto al profesor de plantilla Emilio Losada respecto a su opinión sobre el portafolio. Este profesor ha impartido clase en los niveles A y B y es coordinador del nivel A1, junto con la profesora Laura Costa. Su visión del portafolio es positiva, ve sus posibilidades como forma de evaluación continua, pero reconoce que falta más coordinación entre el profesorado para establecer ciertas normas comunes.

Después de comer, trabajo en la biblioteca en la búsqueda de bibliografía sobre el efecto *washback*. Encuentro dos documentos que pueden ser interesantes: Un volumen de la revista *Carabela* y un libro de la autora Teresa Bordón<sup>18</sup>.

Preparo la entrevista que quiero hacer a los alumnos del curso intensivo para recoger su opinión sobre el portafolio.

### **Viernes, 13 de julio**

A primera hora tenemos la sesión de tutoría en la que revisamos lo que observé el día anterior y preparamos la clase de observación del día de hoy. El esquema de observación será el siguiente:

---

<sup>18</sup> Finalmente, el libro de Teresa Bordón no abordaba el efecto *washback*, por lo que no se ha recogido en la bibliografía.

- ¿Quién?
- ¿Qué aprende?
- ¿Cómo se adquieren las competencias generales?
  - Sociocultural
  - Intercultural
  - Aprender a aprender
  - Actitudes

Hoy es el último día que imparte clase mi tutora, Nitzia Tudela. Mañana viaja a España a impartir un curso de formación de profesores antes de empezar sus vacaciones. A partir del lunes una profesora colaboradora, Aída Guerrero, continuará con las clases del curso intensivo de A1. Con este relevo tendré ocasión de comparar el tratamiento de la diatopía que hace en el aula el profesorado que imparte la clase. Los alumnos van a pasar del acento cubano de Nitzia al acento colombiano de Aída. A lo largo de estas dos semanas Nitzia ha ido explicando mínimamente las características de las diferentes variedades del español.

Por lo que respecta a mi trabajo de observación en el curso, hasta ahora no habíamos tratado el tema de qué debía observar durante la tercera semana. Ahora Nitzia me propone que la próxima semana centre mi atención en los alumnos y en cómo se manifiesta su nivel de dominio de la lengua, el tipo de producciones que realizan, el total de horas de participación activa, etc., entre otras cuestiones que recoge el modelo de observación de Elena Verdía.

Asisto a la clase del curso de español y, en el descanso, paso la encuesta a todos los alumnos. De los 9 alumnos de que se compone el grupo, todos realizan la encuesta excepto las dos chicas más jóvenes que me manifiestan no saber responder a las preguntas. Les formulo las cuestiones en inglés y todos me

responden en inglés, puesto que es muy pronto para que se puedan expresar en español. He organizado el cuestionario en 9 preguntas abiertas.

Después del curso, mantengo con Nitzia la misma entrevista sobre el portafolio que he tenido con el resto de profesorado. En este caso, Nitzia ha impartido clase en todos los niveles que se imparten en el centro de Varsovia, desde A1 hasta C1. Su opinión sobre el portafolio es muy positiva puesto que cree que ayuda a observar y evaluar perfectamente la evolución del alumno en su aprendizaje. Yo misma he podido observar en las clases cómo se preocupa de que los alumnos entiendan el sentido del portafolio y cómo corrige sus trabajos escritos haciéndolos conscientes de sus errores y de su evolución.

Por la tarde extraigo la información de la encuesta a los alumnos y trabajo en el documento de las observaciones que envío a la tutora del centro de Varsovia y a la tutora de la UdL.

### **Lunes, 16 de julio**

Por la mañana me reúno por primera vez con la nueva profesora del curso de español, Aída Guerrero. Le explico cómo habíamos pensado desarrollar la observación durante esta semana y mis impresiones sobre los alumnos del curso. Le parece muy bien la propuesta. El esquema de la observación de hoy es el siguiente:

- ¿Quién?
- ¿Qué aprende?
- Nivel de dominio de la lengua de los estudiantes
- Producciones orales y escritas

El estilo de esta profesora es diferente del de Nitzia, aunque las dos practican el método comunicativo y la dinámica de la clase es muy parecida, con interpelaciones constantes a los alumnos y muchas actividades de expresión oral. Sin embargo, hay una peculiaridad que distingue claramente a las dos

profesoras. Mientras que Nitzia no tenía ningún reparo en utilizar otras lenguas para expresar el significado de una palabra o expresión, Aída se niega absolutamente a usar o a que los alumnos usen otra lengua que no sea el español. En muchas ocasiones intenta hacer comprender a los alumnos el significado de una palabra a través de explicaciones gráficas, escenificando o incluso a través de mímica.

Después de comer, trabajo en la biblioteca con la bibliografía sobre el efecto *washback* y con el análisis de los ejemplos de exámenes de los DELE. Reviso también las notas tomadas durante la clase de hoy.

### **Martes, 17 de julio**

A primera hora tengo la primera entrevista con una profesora colaboradora, no de plantilla. Se llama Montse Giné y es una chica de Lleida instalada en Varsovia desde hace 8 años. Su opinión del portafolio es positiva en cuanto a que permite que el alumno vaya observando su evolución y también porque le permite relajarse; pero esto también se convierte en un problema cuando se pierde la tensión que supone haber de pasar un examen final. La profesora defiende la creencia de que el alumno polaco necesita pasar un examen para tomarse en serio el proceso de aprendizaje.

Asisto a la clase del curso de español. Hoy he observado los siguientes puntos:

- ¿Quién?
- ¿Qué aprende?
- Tiempo en que el alumno realiza actividades de manera activa
- Preguntas que hace el alumno
- Respuestas que da el alumno

Después de comer trabajo en la biblioteca con la bibliografía.

### **Miércoles, 18 de julio**

Por la mañana asisto como observadora a la clase de los niños de 4-6 años. La profesora que imparte los cursos es Teresa García y me invitó a asistir a esta clase después de haber estado en el grupo de los niños más pequeños, de 2-4 años. La impresión que me causa la clase vuelve a ser la misma que tuve al asistir a la clase de los más pequeños. Es muy interesante ver cómo la profesora consigue mantener la atención y controlar el desorden en un pequeño grupo de niños, al mismo tiempo que fomenta su aprendizaje del español. La clase de hoy es la última antes de vacaciones y son solo 3 niños, dos de 4 años y uno de 5 años; han faltado 2 niños por diversas razones. Los niños de hoy son muy movidos y solo uno viene acompañado de su madre. La dinámica de la clase es la misma que con los más pequeños: con la excusa de prepararse para ir de vacaciones, la profesora va conduciendo a los niños a través de un enorme cuento que se apoya verticalmente sobre el suelo. En cada página hay una escena de la playa, el mar y diversas actividades que se pueden realizar en ese entorno. Con el soporte de los dibujos se va aprendiendo vocabulario y muchas canciones que permiten a los niños bailar coreografías e ir interiorizando frases enteras con sus estructuras gramaticales. No se trabaja la lectoescritura en ningún momento. Es sorprendente cómo los niños han aprendido a cantar y pronunciar correctamente un amplio repertorio de canciones. Valga como ejemplo la siguiente canción para dar una idea del nivel alcanzado:

“Ladrillo a ladrillo,  
construyo un castillo,  
tan alto tan alto  
que llego hasta el sol,  
y el sol cuando llueve  
se esconde ahí dentro  
para no mojarse  
con el chaparrón”.

Después de la clase converso con la profesora sobre el tipo de registro que utiliza para dejar constancia del aprendizaje de los niños. Me comenta que también



construye algo parecido a un portafolio. En este caso se trata de una carpeta en la que el niño incluye los dibujos (en forma de pegatina) de aquellas palabras que sabe nombrar sin ningún tipo de ayuda por parte de la profesora y de aquellos objetos de los que puede recordar el nombre con alguna ayuda (por ejemplo, para recordar el nombre de una sombrilla, la profesora dice “som...”).

Convenimos con la profesora del curso de español que hoy no asistiría a la clase por coincidir el horario con la de los niños.

A última hora de la mañana tengo otra entrevista con una profesora de plantilla, Beatriz Arribas. Esta profesora ha impartido clase en los niveles desde A1 a B1, fue coordinadora del nivel B1 y ahora es la responsable del aula multimedia. Cree que el portafolio es una buena herramienta de evaluación y no es en absoluto partidaria de un examen al final de curso. En el pasado intentó hacer un portafolio electrónico a través de la participación de los alumnos en una *wiki*, pero dejó de hacerlo por la complejidad que conlleva gestionar todas las *wikis* de la multitud de grupos y cursos que se organizan.

Después de comer me entrevisto con el jefe de estudios, Hermes de la Torre, quien me explica la organización del centro, en especial la organización académica involucrada en todos los aspectos del seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes, que es el tema de esta memoria.

### **Jueves, 19 de julio**

Por la mañana a primera hora me entrevisto con José Carlos Ortega Moreno, coordinador de los exámenes de los DELE en el Instituto Cervantes de Varsovia. También imparte clases en los niveles A1 y A2. Nuestra conversación aborda los temas relacionados con la organización de los cursos de formación de evaluadores para los DELE y la coordinación de los exámenes que se realizan en el centro de Varsovia. Desde aquí se coordinan los centros de examen de la mitad norte de Polonia y los de las Repúblicas Bálticas y Ucrania. Me muestra algunos resultados globales de la evolución de los DELE desde 2005 hasta 2011. En la segunda parte de la entrevista hablamos sobre el uso del portafolio en el

centro. En su opinión falta coordinación entre el profesorado para armonizar los criterios con los que se aplica esta herramienta.

A media mañana asisto a la última clase del curso intensivo de español. Según la programación que hicimos con mi tutora, en esta ocasión mi observación se dirige hacia el nivel de autonomía del alumno a estas alturas del curso. La plantilla de observación es la siguiente:

- ¿Quién?
- ¿Qué aprende?
- ¿Con qué nivel de autonomía?
- ¿Qué papel se asigna al alumno?

Al finalizar la clase de hoy me despido del grupo.

Después del curso tengo una entrevista con la profesora colaboradora que está impartiendo la segunda parte de este curso, Aída Guerrero. Esta profesora lleva colaborando con el Instituto Cervantes de Varsovia desde casi sus mismos inicios y ha impartido todos los niveles: A, B y C. Su opinión sobre el uso del portafolio como única herramienta de evaluación es crítica. Por su parte, utiliza esta metodología según los criterios definidos para cada nivel e insiste a los estudiantes para que presenten las diferentes producciones escritas; sin embargo, considera que debería implantarse un examen final puesto que ayudaría al propio estudiante a conocer su nivel real, filtraría algunos casos que no deberían pasar al siguiente nivel y, finalmente, menciona que la mayoría de los colaboradores creen que el alumno polaco mejora su rendimiento ante la perspectiva de un examen final.

Después de comer, trabajo en la biblioteca con la bibliografía sobre el efecto *washback*.

## **Viernes, 20 de julio**

El último día lo dedico a trabajar en la biblioteca del centro para acabar de revisar los manuales de enseñanza que utiliza el centro y la bibliografía sobre el portafolio y el efecto *washback*. Fotocopio los materiales que me parecen interesantes para desarrollar la memoria. También reúno información sobre los objetivos del centro de Varsovia y sobre los exámenes de los DELE.

### **4.3 Valoración final de las prácticas**

A lo largo de las tres semanas de prácticas tuve oportunidad de desarrollar las actividades necesarias y de acceder a la información suficiente para cumplir buena parte de los objetivos que estaban previstos en el plan de trabajo.

En primer lugar, creo que pude conocer, de manera bastante aproximada, el funcionamiento de un centro del Instituto Cervantes y cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a las necesidades y peculiaridades de la población del entorno. Es interesante ver cómo, por ejemplo, la oferta de cursos de español para los negocios (*Economía y Negocios I y II*) responde al interés creciente del sector económico polaco por buscar mercados en los países de habla hispana; o cómo el ICV ha diseñado una oferta de español intensivo para los alumnos de secundaria de la comunidad de hispanohablantes (hijos de inmigrantes de habla hispana), que cada vez va aumentando su presencia en Varsovia. En general, toda la oferta de cursos de español está pensada para el público polaco que, como decía el jefe de estudios, es intensivo en el aprendizaje de idiomas, es decir, es capaz de dedicarle muchas horas a la semana. El tipo de cursos intensivos que se ofrecen en Varsovia no funcionarían en otros lugares, como Dublín, por ejemplo.

También he podido ver cómo se organiza la coordinación académica interna, cómo se deciden los cambios de manual y en qué motivos se basan, cómo se consensúan los criterios y estándares de evaluación, cómo se establecen los objetivos en cuanto al desarrollo de nuevos materiales, de nuevas tecnologías de apoyo a la docencia y cómo se revisan dichas decisiones.

En cuanto a la organización de los recursos humanos, he constatado la peculiaridad de la convivencia de dos colectivos de personal docente (funcionarios y colaboradores) con relaciones laborales muy diferentes y con métodos de organización y cooperación también diferentes.

Estos y otros aspectos, surgidos de las múltiples conversaciones mantenidas con prácticamente todo el personal docente presente en el centro en el mes de julio, me ha permitido conocer las principales características de una institución tan emblemática como es el Instituto Cervantes.

En segundo lugar, he podido observar la aplicación de las herramientas, estrategias y técnicas pedagógicas que fundamentan el método comunicativo de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. El IC ha implantado el método comunicativo como estrategia pedagógica en todos sus cursos. A lo largo de las tres semanas de prácticas he podido observar cómo se planifican y gestionan las actividades en el aula para desarrollar la competencia comunicativa en el alumnado, cómo se saca partido del soporte de las pizarras digitales a dicho aprendizaje, cómo se seleccionan materiales complementarios para trabajar los aspectos en los que muestran más dificultades los alumnos del grupo y el tipo de feedback y tratamiento del error que utilizaban las profesoras.

En tercer lugar, y dentro del ámbito temático específico del TFM, las prácticas me han servido para conocer la aplicación de algunas herramientas de evaluación de la competencia lingüística, como son los test de diagnóstico y la evaluación a través del portafolio y tomar conciencia del efecto *washback* de los exámenes de los DELE sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que respecta al test de diagnóstico, aunque finalmente no pude observar directamente la aplicación de ningún test, he tenido acceso al material utilizado para asignar el nivel correspondiente a los alumnos con conocimientos previos de español. Sin embargo, este tipo de metodología fue la menos estudiada durante las prácticas, hecho este que, junto con la considerable extensión del

resto de temática incluida en este trabajo, ha aconsejado prescindir del análisis de estos test en la memoria final.

En cuanto a la evaluación a través de portafolio, he podido observar cómo se aplicaba en el curso intensivo, el tipo de *feedback* que se estableció con la profesora y cuáles fueron sus resultados. En el Anexo 5 he incluido la primera de las tareas que realizaron para su portafolio los alumnos del curso intensivo A1. Además, fue muy interesante realizar el estudio sobre la opinión del profesorado respecto al uso del portafolio como único elemento evaluativo y descubrir los motivos que contribuyeron a su implantación.

Por lo que respecta al efecto *washback*, debo reconocer que fue el elemento que me resultó más difícil de entender y, sobre todo, de reconocer y definir en la práctica. Al ser un concepto totalmente nuevo para mí y no disponer antes de las prácticas de una bibliografía que me ayudara a familiarizarme con él, al inicio de mi estancia en el ICV no entendía muy bien cómo debía estudiar dicho fenómeno a través de la plantilla de observación que decidimos aplicar en el aula.

Respecto a la práctica de la observación en el aula, considero que sería muy útil conocer un poco este tipo de metodología antes de realizar unas prácticas que se basen en la observación. Parece sencillo, pero no lo es. Creo que a observar también debe aprenderse y, cuando el contenido fundamental de la práctica es aplicar dicha metodología, quizás sería útil una breve introducción para sacar el máximo partido al tiempo y a lo que se puede aprender.

Finalmente, debo expresar mi satisfacción por la excelente acogida que me dispensaron todos los integrantes del centro con los que pude entrar en contacto. Todos ellos, sin excepción, me ofrecieron su tiempo, paciencia y me dieron acceso a toda la información que necesité. De manera especial, mi tutora, Nitzia Tudela, me enseñó a observar los elementos más importantes de la práctica docente y, junto con Aída Guerrero, fueron un clarísimo ejemplo de

cómo desarrollar una práctica docente eficaz que ayude a los estudiantes a adquirir la competencia comunicativa.

## **5. Análisis**

### **5.1 El uso del portafolio en el ICV**

El ICV informa a sus estudiantes que el tipo de evaluación que se utiliza en el centro es el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y añade:

“Necesitarás una carpeta donde irás guardando los trabajos que te indique el profesor, que los revisará y evaluará tu evolución a lo largo del curso. Es necesario que hagas un mínimo de tareas que incluirás en el dossier de tu Portfolio, que tu profesor te irá indicando cuáles son y cuándo tienes que entregárselas.”<sup>19</sup>

Se informa también al estudiante del número de tareas que debe realizar, como mínimo, para pasar al siguiente nivel. En el caso de un curso de nivel A1 son 6 tareas.

En el apartado 3 de este trabajo hemos visto las principales características del PEL y que estaba formado por 3 secciones: el *Pasaporte de lenguas*, la *Biografía lingüística* y el *Dossier*. Sin embargo, en el ICV únicamente se desarrolla el *Dossier* y nunca se ha planteado ninguna actividad para completar el resto de secciones. De hecho, la metodología de evaluación que se realiza en el ICV se corresponde, más bien, con la definición del término *portafolio* del *Diccionario de términos clave de ELE*<sup>20</sup>, donde se le asigna una función acreditativa (justifica un determinado nivel de conocimientos) y un papel formativo (se convierte en una herramienta de aprendizaje). Se trata, por tanto de un tipo de evaluación cualitativa que responde a los objetivos que planteaba Barberá (2000).

---

<sup>19</sup> Véase la web del ICV en la siguiente dirección:  
[http://varsovia.cervantes.es/es/cursos\\_espanol/estudiantes\\_espanol/guia\\_estudiante\\_cursos\\_espanol.htm](http://varsovia.cervantes.es/es/cursos_espanol/estudiantes_espanol/guia_estudiante_cursos_espanol.htm). [Consulta: 09-ix-2012]

<sup>20</sup> Véase el apartado 3.2.1 de este trabajo.

En la observación que se realizó en el aula se pudo constatar el uso del portafolio para la evaluación a lo largo de un proceso de formación en L2. La secuencia de acciones era la siguiente:

- La profesora explicaba la tarea de expresión escrita que el estudiante debía realizar fuera del aula y que formaría parte de su portafolio. Se fijaba una fecha límite para su entrega.
- La profesora recordaba en cada sesión que los trabajos se podían entregar en cualquier momento antes de la fecha límite.
- En cada sesión se destinaba unos minutos a revisar la tarea de portafolio con cada estudiante y a comentar con él las correcciones que debían introducirse.

De los 9 estudiantes del grupo, únicamente una estudiante no entregó ninguna tarea a lo largo de las tres semanas de observación. En dicho período la profesora había pedido la realización de 3 tareas. Al finalizar el curso, únicamente podrían superar el nivel los estudiantes que hubieran realizado satisfactoriamente todas las tareas.

Durante mi estancia en el centro percibí que el uso del portafolio como instrumento de evaluación era visto de manera dispar por los miembros del equipo docente. Para conocer la opinión de profesores y alumnos sobre este particular se realizó una entrevista a los primeros y una encuesta a los segundos. Las conclusiones se detallan a continuación.

### ***5.1.1 Opinión del profesorado sobre el uso del portafolio***

Se realizó una entrevista a los 8 profesores de plantilla presentes en el centro a lo largo del mes de julio y a 2 profesores colaboradores a los que se tuvo acceso esos días. La entrevista (ver Anexo 3) constaba de 11 preguntas de respuesta libre en las que se preguntaba sobre los siguientes aspectos:

- los motivos del ICV para la elección de este instrumento de evaluación,

- cómo se aplican los criterios valorativos a cada tarea,
- cómo responden los alumnos a este planteamiento evaluativo,
- cuál es su valoración personal del uso del portafolio en el ICV, y
- cuál es la relación entre lo que se exige a través de esta herramienta y los exámenes de los DELE.

Del análisis de las entrevistas se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Antes del uso del portafolio, el ICV realizaba un examen final en el que se valoraban las 4 destrezas. La administración de dicho examen había llegado a ser un problema logístico tan importante que no se veía compensado por los beneficios que pudiera comportar, ya que, finalmente, era el profesor que había trabajado con cada estudiante quien podía decidir finalmente si éste podía pasar de nivel o no. Ante esta situación, y coincidiendo con el cambio del jefe de estudios, se decidió implantar el uso del portafolio, como habían hecho antes otros centros.
- La coordinación de cada nivel ha preparado recientemente (1 o 2 años) unas indicaciones que incluyen los criterios para valorar las diferentes competencias que se recogen en los trabajos escritos que realizan los alumnos para su portafolio. Estos criterios están disponibles en la intranet a la que tiene acceso todo el profesorado. En este punto, sin embargo, hay una gran disparidad de opiniones. Mientras que algunos profesores conocen dichos criterios y los utilizan, otros desconocen su existencia y se lamentan de que cada uno valora a su manera, incluso algún docente es muy crítico respecto a la existencia misma de directrices de este tipo. Lo que se desprende de las entrevistas es que cada profesor establece un diálogo personal con cada estudiante en el que, a través de las tareas para el portafolio, se reflexiona sobre sus errores y cómo mejorarlos.



- La opinión del profesorado sobre cómo responde el alumnado a este planteamiento evaluativo también es dispar. Hay una parte del profesorado que cree que el alumno polaco necesita un examen final para sentirse estimulado y que, sin dicho incentivo, se relajan excesivamente. Es un sector de opinión que tiene la creencia de que el alumnado polaco “es muy competitivo” y que necesita un examen final para tomarse en serio su proceso de aprendizaje. Hay otra parte del profesorado que piensa que esa creencia no se corresponde con la realidad y que es el propio profesorado el que desprestigia la seriedad del instrumento al opinar tal cosa. En general, los docentes están de acuerdo en que los alumnos se relajan cuando se les explica cómo van a ser evaluados, pero algunos opinan que eso no tiene por qué ser negativo.
- En cuanto a la valoración personal del portafolio como única herramienta de evaluación, una parte del profesorado opina que podría (algunos que debería) complementarse con un examen final, pero la mayoría del profesorado considera que el portafolio ofrece más ventajas que inconvenientes y que, como aspecto de mejora, se debería aumentar el nivel de coordinación entre el equipo docente para consensuar cómo aplicarlo y compartir las experiencias docentes que se derivan de su uso.
- Finalmente, a la pregunta de si se cree que hay alguna relación entre los contenidos que se evalúan a través del portafolio en un curso regular y los exámenes de los DELE, la mayoría del profesorado, a excepción de alguna opinión divergente, opina que los niveles de los cursos regulares se corresponden con los niveles de los exámenes de los DELE y que muchos de los alumnos de los cursos son capaces de superar dichas pruebas al finalizar los cursos en el ICV.

En resumen, se puede observar una cierta dicotomía entre el profesorado entrevistado en cuanto a las valoraciones sobre el uso del portafolio en el ICV. En general, se considera una herramienta útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos del centro, aunque algunos desearían un examen final

de refuerzo y otros rechazan frontalmente dicha posibilidad y expresan la necesidad de reforzar dicha herramienta con una mayor coordinación entre los docentes en la aplicación de los criterios. A ninguno de los entrevistados, excepto a uno, pareció importarles en absoluto que el centro no esté desarrollando todas las secciones que se incluyen en el PEL, aunque el centro anuncie, en su web y en un folleto explicativo que distribuye a sus alumnos, que aplica dicho documento para la evaluación.

### ***5.1.2 Opinión del alumnado sobre el uso del portafolio***

Para recoger la opinión del alumnado sobre el portafolio como método de evaluación se distribuyó una encuesta de 8 preguntas abiertas (ver Anexo 4) a los 9 estudiantes que asistían a las clases del grupo intensivo de nivel A1. La encuesta se distribuyó en inglés, idioma que todos dominaban, ya que se consideró que, dado el nivel del curso de español, los estudiantes podían tener problemas en expresar sus opiniones en este idioma. Se eligió el método de la encuesta y no el de la entrevista, como en el caso del profesorado, puesto que se pretendía recoger una opinión más esquemática, concreta y uniforme sobre una herramienta que acababan de conocer pocos días antes. Se recogieron las respuestas de 7 alumnos (2 manifestaron que no sabían cómo responder a las preguntas planteadas). Las conclusiones se resumen a continuación.

- *¿Sabes cómo vas a ser evaluado? ¿Puedes explicarlo?* 6 de los 7 alumnos manifiestan que sí, aunque solo 5 pueden explicar en qué consiste el portafolio.
- *¿Te parece bien la manera en la que vas a ser evaluado?* 5 alumnos expresan su conformidad con la metodología, uno no sabe valorarlo y otro no parece entender la pregunta.
- *¿Crees que te ayuda a aprender? ¿Crees que al final sabrás lo que has aprendido? ¿Preferirías un examen final?* 5 alumnos se muestran muy de acuerdo con el portafolio y dicen no necesitar un examen final: “el porfolio permite saber qué sabía al principio y qué sé ahora” o “creo que

*el porfolio es como “mis conocimientos sobre el papel”*”. Hay un alumno que manifiesta que necesitaría una evaluación final y otro que no parece entender la pregunta.

En la encuesta también se incluyeron dos preguntas para explorar el nivel de conocimiento de los exámenes de los DELE. Todos los alumnos responden que los conocen y que han pensado en presentarse, aunque no todos se muestran dispuestos a hacerlo inmediatamente, en el nivel A1, pero seguramente sí en niveles superiores.

La conclusión que puede extraerse después del análisis del uso del portafolio como herramienta de evaluación en el ICV es que, aunque el centro no haya desarrollado todas las secciones del *Portfolio Europeo de las Lenguas*, esta metodología de evaluación parece cumplir con las funciones que se le han asignado en el centro que, aunque no están escritas, pueden apuntarse:

- Desarrollar la competencia de expresión escrita a través de unas tareas realizadas fuera del aula, ya que, como se verá en el siguiente apartado, en las clases se trabaja en gran parte las destrezas orales.
- Servir de instrumento para supervisar individualmente el aprendizaje del estudiante y actuar en dicha evolución para corregir errores.
- Administrar la decisión de la superación o no de un nivel para permitir el avance hacia los siguientes cursos.
- En cuanto a la valoración de esta herramienta por parte de profesorado y alumnado, en general no parece que haya mucho desacuerdo en su uso, a excepción de algunas opiniones que defienden un uso complementario de un examen final y alguna que considera que se está pervirtiendo el sentido del portafolio.

## **5.2 Efecto *washback* de los exámenes de los DELE en un curso intensivo de nivel A1 del ICV**

En el apartado 3.3.1 se aludía a la clasificación que recoge Bailey de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden verse afectados por el efecto *washback*. Se distinguía entre: participantes, proceso y producto. A partir de dicha clasificación se va a analizar el efecto que pueden estar ejerciendo los exámenes de los DELE en los aspectos observados en el aula sobre la organización de la sesión de clase, la metodología de enseñanza-aprendizaje y el papel del alumno. En el Anexo 10, se puede consultar la correspondencia entre la plantilla de observación utilizada en el aula y la clasificación de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de Bailey.

### **5.2.1 Efectos sobre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

En este apartado, según Bailey, se incluyen las percepciones y actitudes de estudiantes, profesorado, administradores, creadores de materiales y editores.

Por un lado, los estudiantes del curso observado no tienen entre sus prioridades presentarse a los exámenes del nivel A1 de los DELE, por tanto y en principio, su percepción de lo que están aprendiendo y de la importancia de practicar un aspecto u otro no está influida por el examen. A la pregunta realizada en clase sobre si desearían presentarse a esos exámenes, todos respondieron que quizás más adelante y para niveles más avanzados que el A1.

Por lo que respecta al profesorado, sí se ha observado una clara influencia de los exámenes DELE sobre sus percepciones de lo que es importante que aprendan los estudiantes. De manera especial, la actuación de la profesora Nitzia Tudela está completa y decididamente orientada a desarrollar el tipo de competencias que evalúan los exámenes de los DELE. Esta influencia se entiende por su vinculación con una colección de manuales para preparar los exámenes de los

Diplomas de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes<sup>21</sup>. Es, pues, una gran concedora de los DELE e incluso, además de los cursos regulares del ICV, imparte cursos en el mismo centro para la preparación de dichos exámenes. Sin embargo, la otra profesora que impartió clase en el grupo analizado, Aída Guerrero, sin ser creadora de materiales específicos para la preparación de los exámenes, también demostró una clara sensibilidad por desarrollar en los alumnos el mismo tipo de destrezas y habilidades que se incluyen en los DELE, y lo mismo se puede decir del resto de profesorado con el que se mantuvieron conversaciones en el centro de Varsovia. Esto tiene su razón de ser por el hecho de que los exámenes de los DELE están administrados por el Instituto Cervantes que, en coherencia, promueve en todos sus cursos un método de aprendizaje que desarrolle las competencias lingüísticas que luego se van a evaluar en los exámenes de dominio. Es lógico, pues, que la formación del profesorado y toda la organización docente y pedagógica se alineen en consonancia con los objetivos de los exámenes de los DELE.

En cuanto a las percepciones y actitudes de los administradores, solo debe señalarse que, tratándose del mismo organismo que administra y organiza tanto los exámenes como los cursos que los preparan, es obvio concluir, sin extenderse más, que se observa un efecto *washback* claro y directo de los primeros sobre los segundos.

Finalmente en el ámbito de los creadores de materiales y los editores, también se observa claramente un fuerte impacto que se traduce en la existencia de multitud de manuales para la preparación de los exámenes<sup>22</sup>. Según lo que señalaba Shohamy (Shohamy, Donitsa-Schmidt y Ferman, 1996:313), el efecto *washback* se muestra en el hecho de que pequeños cambios en los exámenes tienen como consecuencia la rápida adecuación de los manuales para su preparación. Es lo que está pasando en estos momentos con la revisión de los

---

<sup>21</sup> Se trata de la colección *¡Dale al DELE!* de la Editorial En Clave ELE.

<sup>22</sup> En la página del Instituto Cervantes puede consultarse el listado de 30 publicaciones específicas para la preparación de los DELE. Véase [http://diplomas.cervantes.es/informacion/profesores\\_espanol/publicaciones.html](http://diplomas.cervantes.es/informacion/profesores_espanol/publicaciones.html). [Consulta: 15-IX-2012].

exámenes DELE: los creadores de materiales y las editoriales están ya trabajando para actualizar las colecciones orientadas a la preparación de los nuevos exámenes. Pero además, el efecto *washback* se extiende también hasta los mismos manuales que se utilizan en los cursos regulares del Instituto Cervantes. En concreto, en los manuales utilizados en el ICV (*Aula Internacional* y *En Acción*) se observa claramente dicho impacto en el tipo de actividades que se incluyen en las unidades didácticas y que se correlacionan con las destrezas de producción y de comprensión que se evalúan en los DELE.

### **5.2.2 Efectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje**

En este ámbito, Bailey incluía las acciones que llevan a cabo los participantes, en especial la práctica de las actividades que conforman el examen.

Durante la primera semana de observación del curso intensivo A1 se analizaron diversos elementos de la organización de la sesión de clase. En muchos de estos elementos se refleja la influencia de los exámenes de los DELE.

- Objetivos del curso

Por lo que respecta a la fijación de objetivos de aprendizaje, desde el Instituto Cervantes se planifican de manera centralizada para cada nivel y basándose en el Plan Curricular que, a su vez, desarrolla los objetivos que el MCER establece para cada nivel: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. En este aspecto habría que decir que más que impacto de los DELE sobre los cursos del Instituto Cervantes, lo que hay es una unidad de objetivos de aprendizaje entre ambos.

- Estructura y fases de la sesión de clase

Vimos en el apartado 3.3.3.3 que los nuevos exámenes de los DELE incluyen 4 tipos de pruebas para el nivel A1, una para cada destreza: expresión escrita, comprensión lectora, expresión oral y comprensión auditiva. En la estructura de la sesión de clase del grupo observado se integraban las 4 destrezas y se practicaban continuamente de manera interrelacionada. No se planteaba una división entre teoría y práctica sino que se trabajaba la competencia oral (activa

y pasiva) y la competencia escrita (activa y pasiva) de manera integrada. La profesora iba desarrollando los contenidos a través de dicha interacción e iba proporcionando reglas y ayuda a medida que eran necesarias para reforzar la práctica. Se ofrece un ejemplo en el apartado donde se explica el desarrollo de la expresión, la comprensión, la interacción y la mediación.

- **Contenidos trabajados en las sesiones**

Los contenidos trabajados en las sesiones de clase se corresponden de manera clara con los que se incluyen en los exámenes de los DELE. Esto se deduce de lo que se ha dicho sobre la unidad de objetivos entre los DELE y los cursos del Instituto Cervantes. Como ejemplo, nos referiremos a los contenidos trabajados en la primera sesión de clase, que fueron los siguientes:

- Aprender a presentarse, a preguntar y responder cómo me llamo (cómo me apellido) y de dónde soy.
- Identificar y expresar las nacionalidades y procedencias. ¿De dónde eres? Soy de Cuba, soy cubano.
- Saludos y despedidas más habituales.
- Reconocer y producir los sonidos del español. Especial atención a los sonidos difíciles para el alumnado polaco: /θ/ /k/ /g/ /r/.
- Ayudas-estrategias para preguntar sobre los sonidos y su escritura: ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe? ¿Cómo se deletrea?

Puede verse en el ejemplo de examen del apartado 3.3.3.3 que los dos primeros contenidos están incluidos en la prueba de expresión oral.

- Inicios, cierres y transiciones.

En estos tres momentos de la sesión de clase se planteaban actividades resumen que integraban conocimientos y destrezas trabajados anteriormente. Varias de las actividades realizadas recuerdan las tareas de un examen DELE. Por ejemplo, como cierre de la sesión del 2º día, se planteó un *chat* entre parejas. El objetivo era recoger en una interacción todas las estrategias y estructuras aprendidas para dar y recibir información personal en un contexto informal:

cómo te llamas, qué edad tienes, de dónde eres, dónde vives, a qué te dedicas, qué idiomas hablas, saludos y despedidas.

- Secuencia de las actividades y organización del tiempo y ritmo

En general, la profesora organizaba las actividades de manera encadenada para reforzar el aprendizaje de una actividad con la siguiente. En unas ocasiones se iba añadiendo complejidad en actividades sucesivas, en otras se planteaban situaciones en las que se integraban aprendizajes vistos anteriormente por separado. En general la organización del tiempo y el ritmo era muy rápido. No existían tiempos muertos entre actividades: o se encadenaban o se realizaba una rápida transición, algunas veces al hilo de una pregunta del último ejercicio. Cuando se trabajaba en una actividad más larga, ésta siempre incluía producción oral por parte del alumno.

Esta secuenciación de multitud de tareas breves (alguna más larga) se aprecia también en la estructura de los exámenes DELE: a lo largo de 105 minutos de examen, el candidato debe realizar un total de 14 tareas diferentes, con la presencia también de actividades secuenciadas y encadenadas.

- Tipología de tareas (de aprendizaje, de la vida real) y variedad.

La mayoría de las tareas que se realizaron en clase se contextualizaron en situaciones comunicativas de la vida real, como corresponde al enfoque comunicativo. El aprendizaje estaba orientado a recrear situaciones de aprendizaje significativo en las que el alumno “actúa” como si lo estuviera viviendo en ese momento. Tanto el manual *Aula Internacional 1*, como las actividades complementarias aportadas por las profesoras, se basaban en su mayoría en textos y situaciones reales. También en este aspecto puede observarse el impacto de los DELE, cuyos textos son reproducciones de situaciones cotidianas y en los audios se pueden oír diálogos y mensajes de la vida real, teniendo especial cuidado en incluir las variedades de pronunciación dialectal del español. Respecto a este punto, la profesora Nitzia resaltaba la calidad de los audios del manual *Aula Internacional 1* en ambos aspectos, la



inclusión de variedades diatópicas y su contextualización en situaciones verosímiles, siempre adaptándose al nivel correspondiente.

- Actividades de presentación, de práctica y de producción.

Hemos visto que los exámenes de los DELE incluyen un tipo de pruebas basadas en la producción (oral y escrita) y en la competencia comunicativa (poder desenvolverse en contextos de comunicación reales). Esta misma orientación es la que inspiraba la presentación metodológica de las actividades en clase del grupo observado. La profesora presentaba un determinado contenido (muchas veces acompañado de un muestra de audio o de un texto) para, inmediatamente promover la práctica y producción por parte del estudiante.

Un ejemplo (página 44 de *Aula Internacional 1*):

A. La revista *Aula de música* sale a la calle para preguntar a algunos jóvenes sobre sus gustos musicales. Encierra en un círculo todas las frases en las que aparece *gusta/gustan*, *encanta/encantan* e *interesa/interesan*. ¿Entiendes la diferencia entre las dos formas?

PRESENTACIÓN de la estructura por parte de la profesora: *¿Cuáles son tus aficiones?, Me interesa – Me interesan, Me gusta – Me gustan*. Utilizamos *Me interesa – Me gusta* con el singular y *Me interesan – Me gustan* con el plural.

PRODUCCIÓN: A continuación los alumnos elaboran individualmente frases con *Me interesa-Me interesan*.

PRÁCTICA: Finalmente, los alumnos practican en parejas la estructura aprendida.

Durante la segunda semana de observación, la atención se centró en el análisis de la metodología de enseñanza-aprendizaje en la que también se detecta el efecto *washback* sobre el proceso de aprendizaje.

- Contextualización del aprendizaje.

Se ha visto anteriormente que el aprendizaje en el grupo observado se construía con el manejo de producciones de textos o audios que imitaban situaciones reales o que se habían extraído de situaciones reales. Evidentemente, puesto que

el grupo observado era de nivel A1, el nivel de complejidad estaba convenientemente adaptado, sin caer nunca en la excesiva simplificación. Este rasgo se comparte con los exámenes de los DELE en los que se utilizan textos extraídos de documentos publicados (periódicos, libros, folletos...) y tareas que se dan en la vida cotidiana en las que es preciso comunicarse. En este sentido, tal como recoge Bailey (1996:275) este es un criterio que se debe tener en cuenta para promover *washback* positivo.

- Seguimiento y control del aprendizaje.

El seguimiento y control del aprendizaje que ejercía la profesora pretendía, en todo momento, fomentar la capacidad de producción del alumno, para lo cual interpellaba directamente a cada uno, esperaba su producción y, en caso de que fuera correcta, repetía su respuesta, o bien ofrecía la respuesta correcta en caso de ser necesaria una corrección. Con este tipo de corrección del error (nunca oí decir a la profesora: *es incorrecto, está mal o no, no es así*) se promovía la confianza en el aula, lo que facilitaba el aprendizaje y, sobre todo, favorecía la producción por parte del alumno. Este aspecto era central en el curso y, creo, recoge el efecto de los exámenes de los DELE en los que también se da mucha importancia a la producción por parte del candidato.

Otro aspecto del impacto de los exámenes de los DELE sobre el control del aprendizaje son los criterios de valoración de la expresión e interacción oral utilizados por el ICV. Como puede verse en el Anexo 7, dichos criterios están claramente inspirados en los que se utilizan en los exámenes de certificación.

- Desarrollo de la expresión, la comprensión, la interacción y la mediación.

El tipo de tareas que se practicaron en el aula durante el curso A1 estaban planificadas para desarrollar las competencias comunicativas y, en muchos casos, como ya se ha dicho, se ha podido observar el claro paralelismo con las tareas del examen de los DELE y las destrezas que se evalúan. Ponemos algún ejemplo:

Función- Descripción del físico: verbos *ser, tener, llevar* y léxico asociado a esos verbos.

Tarea 1. Los alumnos describen oralmente los personajes de una fotografía (expresión oral).

Tarea 2. En parejas y frente a una diapositiva en la que se muestran diferentes caras, cada alumno describe una cara y el compañero tiene que adivinar o hacer preguntas para saber a qué cara se refiere (expresión e interacción oral).

Tarea 3. Escuchan la descripción en audio de unos personajes y deben adivinar cuál es de los que aparecen en la fotocopia. Luego en parejas se preguntan por la descripción física (comprensión auditiva e interacción oral).

Esta última tarea es exactamente la misma que la tarea 3 de la prueba de comprensión auditiva del examen de nivel A1 de los DELE.

- Desarrollo de la competencia comunicativa (enseñanza de gramática, léxico, pronunciación, etc.).

La enseñanza de la gramática, el léxico y la pronunciación en el curso A1 se planteó siempre de manera integrada con la práctica de las 4 destrezas lingüísticas, de la misma manera que se plantea la integración en los nuevos exámenes DELE revisados. En efecto, después de la última revisión de los exámenes, ha desaparecido el apartado de evaluación de la gramática como un módulo independiente, únicamente se mantiene en los niveles que todavía no han sido revisados, en concreto B1 y B2. En el ejemplo del apartado anterior puede verse cómo gramática y léxico se presentan y practican de manera integrada. En este sentido, puede hablarse de un aspecto más del efecto *washback* de los DELE.

- Desarrollo de las competencias generales (sociocultural, intercultural, aprender a aprender, actitudes, etc.).

En los exámenes de los DELE también se ha incluido la evaluación de las competencias generales, en especial de la competencia sociocultural e intercultural, con el objetivo de reflejar en dichas pruebas la variedad de culturas que abraza la comunidad hispana. En el caso del nivel básico A1, dicha

variedad se recoge en el uso de diferentes acentos y variedades en la pronunciación del español. Este aspecto, como se ha señalado anteriormente, se recoge ampliamente en los audios del manual *Aula Internacional 1*, aunque en las pruebas de los DELE no se introducen las variedades del español hasta el nivel B1.

Finalmente, en el bloque de observaciones sobre el papel del alumno en el aula también pueden señalarse algunos aspectos en referencia al efecto *washback*. En este caso nos referiremos a la correlación entre el número total de minutos en el aula en los que el alumno estaba practicando cada una de las destrezas, por un lado, y, por el otro, el peso de cada una de dichas destrezas en el examen de nivel A1 de los DELE. Las correspondencias se recogen en la siguiente tabla.

Destrezas		% de tiempo de práctica en una sesión típica en el aula	% de tiempo dedicado en el examen de nivel A1 de los DELE
Destrezas de lectoescritura	Expresión escrita	7%	24%
	Comprensión lectora	7%	43%
Destrezas orales	Expresión oral	64%	14%
	Comprensión auditiva	22%	19%

Tabla 4: Correspondencias entre el tiempo de aula y el tiempo de examen dedicado a cada destreza.

Es interesante observar, a partir de los resultados de la tabla, que no puede hablarse de efecto *washback* cuando nos referimos a la escala de relevancia de las diferentes destrezas medida a partir del tiempo dedicado a cada una de ellas. Se puede observar claramente que, en el curso de nivel A1, se da mucha más importancia a las destrezas orales que a las destrezas de lectoescritura, mientras que en el examen de los DELE se dedica más tiempo a las tareas relacionadas con las destrezas de lectoescritura. Sin embargo, esta diferencia se suaviza un

poco si recordamos que, por un lado, en la calificación final del examen de los DELE intervienen a partes iguales los dos bloques de destrezas y, por lo tanto, se da el mismo peso al bloque de destrezas orales que al bloque de destrezas de lectoescritura. Y, por otro lado, en el caso del curso de nivel A1, la metodología de evaluación se basa en el portafolio que es, en esencia, una actividad de expresión escrita que se realiza fuera del aula. Pero, a pesar de estos dos aspectos que moderan un poco las diferencias tan acusadas que muestra la distribución temporal, parece claro que en el curso de nivel A1 se priorizaba el aprendizaje de las destrezas orales por encima de las competencias de lectoescritura. En esta conclusión hay que tener en cuenta que el curso observado era un curso intensivo que, aunque seguía el temario y los objetivos de los cursos regulares, responde a unas características un poco especiales.

### **5.2.3 Efectos sobre el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje**

En lo referente a los efectos sobre el producto, Bailey (1996:262) incluye tanto lo que se aprende (habilidades, conocimientos y actitudes) como la calidad de lo aprendido. A este respecto pueden señalarse algunos aspectos que se observaron en el grupo de nivel A1 respecto a:

- Nivel de dominio de la lengua y producciones.

Al final de la tercera de las cuatro semanas intensivas (2,5 horas diarias de clase) los alumnos habían adquirido un nivel de dominio similar al que se exige en algunas tareas de los exámenes del nivel A1 de los DELE, aunque no se habían completado aún todos los contenidos programados. Como muestra se recogen algunas de las producciones observadas en el aula:

1- Son capaces de hacer una presentación personal, ofreciendo datos sobre su nombre, edad, nacionalidad, trabajo y lenguas que hablan (lo que se corresponde con la tarea 1 de las pruebas de expresión e interacción orales del examen de los DELE). Pueden reconocer dicha información en un texto o en un audio y saben escribirla en un trabajo de presentación (Véase la primera tarea del portafolio que realizaron los alumnos y que se recoge en el Anexo 5).

2- Pueden expresar cuáles son sus actividades diarias y sus aficiones y en qué horario las practicaban usualmente (lo que se corresponde con la tarea 2 y 3 de las pruebas de expresión e interacción oral de los DELE).

3- Son capaces de escribir las horas que se van dibujando en un reloj en la pizarra. Describen oralmente la franja del día a la que corresponde la hora: mañana, tarde, noche. Escuchan un audio e identifican las horas expresadas en diferentes conversaciones. (Esta tarea está incluida en otras ediciones de las pruebas de los DELE). Saben entender la información escrita sobre las actividades que se ofrecen en el ICV y el horario de las instalaciones para valorar si es V o F.

4- Pueden describir físicamente a una persona, su carácter, expresar relaciones familiares y hacer hipótesis sobre si alguien “parece ser” de una u otra manera. Son capaces de construir frases con esta información y reconocerla en un audio.

5- Son capaces de entender información sencilla expresada en diferentes variedades del español.

Para acabar con este análisis del efecto *washback* de los exámenes de los DELE sobre los cursos del ICV, creo que se puede concluir que efectivamente existe un claro impacto del examen de nivel A1 sobre el curso intensivo que se observó durante el mes de julio en este centro. Tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el tipo de tareas, objetivos, actividades y niveles de producción conseguidos siguen las pautas marcadas por dicho examen. Incluso en muchos casos se reproducen exactamente en el aula el mismo tipo de tareas que se incluyen en el examen. Podría parecer que este hecho se debe a que la profesora Nitzia Tudela tiene un sesgo hacia los exámenes de los DELE, por ser también creadora de materiales para la preparación de dichos exámenes; sin embargo el relevo de esta profesora por Aída Guerrero no produjo ningún cambio en la metodología, ni en la dinámica de clase o el tipo de tareas desarrolladas, en buena parte porque el manual *Aula Internacional 1* también recoge dicha influencia o efecto *washback*.

## **6. Conclusiones**

En este trabajo se ha analizado el impacto de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del centro del Instituto Cervantes en Varsovia. Para la revisión de dicho impacto se ha centrado la atención en dos elementos:

1. El portafolio como metodología de evaluación utilizada en el centro.
2. El efecto *washback* de los exámenes de los DELE sobre los cursos de formación de ELE de dicho centro.

A través del estudio del uso del portafolio en un curso intensivo de nivel A1 se ha comprobado que, aunque el centro dice aplicar el *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)* para evaluar a los estudiantes, no se han desarrollado, ni está previsto desarrollar, todas las secciones que incluye el PEL y únicamente se trabaja con el *Dossier*.

Por otro lado, aunque no se desarrolla completamente el *PEL*, sí se utiliza el portafolio como herramienta de evaluación cualitativa en el sentido que recomiendan algunos autores (Barberá 2000), esto es, cuando los objetivos son averiguar el progreso de los estudiantes e implicarlos a través del diálogo continuo con el profesor y cuando se quiere priorizar una evaluación a lo largo del tiempo frente a un examen final puntual. Aún así, el uso del dossier en el centro se limita a la colección de tareas escritas por parte del estudiante, sin una reflexión sobre los puntos fuertes y débiles o la información del contexto en el que se produjo la escritura, como recomienda Spicer-Escalante (2004).

El centro se está planteando una revisión del uso de esta herramienta para armonizar criterios y prácticas docentes, puesto que se percibe una visión crítica y dispar de esta metodología entre el profesorado. En el estudio realizado durante la estancia en el centro se constata que coexisten opiniones diferentes sobre la pertinencia de la aplicación del portafolio como única herramienta de evaluación. Hay una cierta división entre el profesorado que considera conveniente la realización complementaria de una prueba final y los

que la rechazan completamente. En general, salvo alguna excepción, se reconoce la necesidad de aumentar la coordinación entre el profesorado para compartir criterios en el manejo de este mecanismo de evaluación que, en esencia, se considera apropiado para desarrollar las destrezas de lectoescritura en los cursos regulares del ICV.

Por otro lado, en la consulta a los alumnos, se constata una clara mayoría que valora positivamente el uso del portafolio para su evaluación y consideran que el dossier les ayuda a aprender y les sirve para evidenciar su evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Únicamente un alumno expresaba su preferencia por un examen final como incentivo para su aprendizaje.

Durante la estancia en prácticas se ha podido observar que el uso del portafolio se destinaba, fundamentalmente, al aprendizaje de las destrezas de lectoescritura, mientras que se destinaba la mayor parte del tiempo de aula al aprendizaje de las destrezas orales.

También se ha podido observar que en el conjunto de dicho proceso, pero de manera especial con respecto a las destrezas orales, existe un efecto *washback* de los exámenes de los DELE sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el análisis del efecto *washback* se ha distinguido, siguiendo la clasificación de Bailey (1996), entre los participantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados. Por lo que respecta a los participantes, se percibe una influencia del examen de los DELE sobre las percepciones y actuaciones del profesorado que imparte docencia en el curso, sobre los administradores (puesto que es el mismo organismo, el Instituto Cervantes) y sobre los creadores de materiales y editores. No se percibe un impacto del mismo nivel sobre el alumnado que sigue el curso, quienes manifiestan que, de momento, no contemplan la posibilidad de presentarse a dicho examen, aunque sí piensan hacerlo en un futuro y para niveles superiores.

En cuanto al impacto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha identificado una clara influencia, o efecto *washback*, del examen sobre el tipo



de objetivos de aprendizaje, los contenidos trabajados en las sesiones, el tipo y secuenciación de las actividades, la tipología de tareas extraídas de la vida real, el seguimiento y control del aprendizaje, la focalización sobre el desarrollo de las destrezas de la expresión, la comprensión y la interacción, la integración de la gramática, el léxico y la pronunciación en la adquisición de dichas destrezas y, finalmente, la atención a las diferentes variedades del español.

Sin embargo, no se ha observado efecto *washback* en la importancia relativa de cada una de las destrezas respecto al tiempo total dedicado en el aula. Efectivamente, mientras el curso dedica la mayoría de horas en el aula a la práctica de las destrezas orales, el examen de nivel A1 de los DELE dedica una parte considerable del tiempo a las destrezas de la lectoescritura. Esta diferencia se suaviza un poco si se tiene en cuenta que, por un lado, en la calificación final del examen de los DELE intervienen a partes iguales los dos bloques de destrezas y, por lo tanto, se da el mismo peso al bloque de destrezas orales que al bloque de destrezas de lectoescritura y, por otro lado, la metodología de evaluación del curso se basa en el portafolio que es, en esencia, una actividad de expresión escrita que se realiza fuera del aula. Pero, a pesar de estos dos aspectos que moderan un poco las diferencias tan acusadas que muestra la distribución de los tiempos, parece claro que en el curso de nivel A1 se priorizaba el aprendizaje de las destrezas orales por encima de las competencias de lectoescritura.

Finalmente, en lo que se refiere a la influencia de los exámenes de los DELE sobre los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje se constata que el tipo y nivel de las producciones observadas en el aula son, en algunos casos, muy parecidas a las exigidas por el examen. Incluso, a veces, se reproducen exactamente el mismo tipo de tareas y producciones que se incluyen en la muestra de examen analizada.

Hasta aquí el resumen de las conclusiones más importantes a las que se ha llegado con el estudio y análisis de los temas planteados en las prácticas. Por lo que respecta a la valoración de la experiencia de las prácticas, ha sido muy

interesante la estancia en un centro del Instituto Cervantes por lo que representa el liderazgo de esta institución en el ámbito de la enseñanza de ELE. El centro de Varsovia, además, ofrece el interés añadido de ser un buen ejemplo de enclave en un país europeo, con un interés creciente en el aprendizaje del español y al que el ICV responde con una amplia y diversificada oferta. El tutelaje de la profesora del centro fue muy instructivo en cuanto a la metodología de observación en el aula y, quizás aún más importante, me ofreció la posibilidad de ver cómo se aplica en la práctica el método comunicativo en su versión más eficaz.

Creo que el trabajo realizado, del cual esta memoria quiere ser un resumen, es un buen colofón al proceso de formación del *Máster en Enseñanza de Español/Catalán para inmigrantes*. Me parece importante que el profesorado de ELE aborde el estudio de las metodologías de evaluación como una herramienta para ayudar al estudiante a aprender y, en este sentido, el portafolio es un magnífico ejemplo. Por otro lado, y después de observar el fuerte impacto que pueden tener algunos exámenes a gran escala sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, parece necesario estudiar en detalle esa influencia para hacer conscientes a todos los participantes de las consecuencias positivas y negativas que pueden tener dichas pruebas.

## **7. Bibliografía**

- ALDERSON, J.C., WALL, D. (1993). “Does Washback Exist?”. *Applied Linguistics*, 14, 2, pp. 115-29.
- ALDERSON, J.C., WALL, D. (1993). “Examining Washback: the Sri Lankan Impact Study”. *Language Testing*. 10,1, pp. 41-69.
- BACHMAN, L (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford. Oxford University Press.

- BAILEY, K. M. (1996). "Working for Washback: a Review of the Washback Concept in Language Testing". *Language Testing*, 13, 3, pp. 257-79.
- BARBERÁ, E. (2000). *El Constructivismo en la práctica*. Barcelona: Graó, Claves para la innovación educativa.
- BORDON, T. (2004). "Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas". *Revista Carabela*, 55, Febrero 2004, pp. 5-27.
- CÁRDENAS MARTÍNEZ, A. (2006). "La fiabilidad de la prueba de comprensión auditiva en los DELE: de la historia oficial a la realidad". XVII Congreso Internacional de ASELE. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño. Publicaciones de la Universidad de la Rioja. (consultada el 21 de agosto de 2012).[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xvii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvii.htm)
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2012). *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm) (consultado a lo largo de agosto de 2012).
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J (2004). "Nuevos modelos de diplomas de español como lengua extranjera". Dentro de la Sección *La certificación de la competencia lingüística en español como lengua extranjera. Hacia un enfoque hispánico del sistema*. Congreso de Rosario. [http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/fernandez\\_j.htm](http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/fernandez_j.htm) (consultada el 21 de agosto de 2012).

- GENESE, Fred and A.UPSHUR, John (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge University Press. Cambridge.
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Memoria 2010-2011 del Instituto Cervantes*. Consultado el 8 de agosto de 2012, desde la página web del Instituto Cervantes: [http://www.cervantes.es/memoria\\_ic\\_web\\_2010-2011/html/index.html](http://www.cervantes.es/memoria_ic_web_2010-2011/html/index.html)
- OAPEE (2012). Página web del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos. Consultado el 22 de agosto de 2012. <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>.
- PRIETO HERNÁNDEZ, J.M. (coordinador) (2004). “La elaboración de una prueba de nivel: la reforma de los DELE”. *La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Monográfico de *Carabela*, 55. Madrid: SGEL, pp. 85-140.
- SHOHAMY, E., DONITSA-SCHMIDT, S. Y FERMAN, I. (1996). “Test Impact Revisited: Washback Effect over Time”. *Language Testing*, 13,3, pp. 298-317.
- SMITH, M.L. (1991). “Put to the Test: The Effects of External Testing on Teachers”. *Educational Researcher*, 20, 5, pp 8-11.
- SPICER-ESCALANTE (2004). “El uso de los portafolios o carpetas como sistema alternativo de evaluación y de enseñanza de la escritura en español como segunda lengua en EEUU”. Monográfico de *Carabela*, 55. Madrid: SGEL, pp. 45-60.
- VERDÍA, E. (2012). Blog de Elena Verdía. <http://desarrolloprofesele.blogspot.com.es/> (consultado el 3 de julio de 2012).

- VERDÍA, E (coordinadora) (2004). *En acción 1. Curso de español. Guía para el profesor*. Enclave/ELE. Madrid.