

# Propuesta de un protocolo para la elaboración de un examen de nivel en soporte digital en ELE

Geisa Dávila Pérez  
Ana María Guerra Casanellas

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva una evaluación. En el caso particular de la didáctica de lenguas extranjeras, la necesidad de evaluar es fundamental e inseparable de dicho proceso, con independencia de la lengua que se trate, la metodología que se emplee, los objetivos propuestos, el contexto en que se desarrolle la enseñanza y el nivel de conocimientos anteriores que compartan los estudiantes.

Sin embargo, después de que el concepto de competencia comunicativa se aceptara en la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque comunicativo ha centrado más su desarrollo en la especificación de los objetivos, los contenidos y la metodología, que en el establecimiento de un modelo de evaluación acorde con la enseñanza comunicativa del lenguaje (Sánchez, 1994).

Varios investigadores (Heaton, 1989; Alderson, 2006; Bordón, 2006) consideran que la evaluación es importante tanto para alumnos como para profesores pues actúa como indicador del progreso gradual en el aprendizaje de la lengua y permite tomar decisiones acertadas para responder a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

De forma similar, Hughes (2003) afirma que el profesor puede comprobar dos tipos de conocimientos: el conocimiento general y el específico de los estudiantes. Esta afirmación demuestra que existen tipos específicos de evaluación por lo que es conveniente aclarar la finalidad, la extensión, momento de la aplicación y el enfoque metodológico, entre otros. La cuestión fundamental recae, por tanto, en el conocimiento de estos parámetros pues si

bien la actividad evaluativa puede ofrecer muchas ventajas al proceso de enseñanza-aprendizaje, también puede ocasionar graves problemas si no se aplica correctamente.

En este sentido, la literatura consultada hace referencia a que la práctica dista de lo establecido por los estudios realizados en el campo de la evaluación de nivel (Crusan, 2002; Green, 2012; Plakans & Burke, 2013). La ubicación por niveles en el contexto de la enseñanza de ELE se ve, generalmente, relegada a un examen diagnóstico cuando la situación demanda la necesidad de emplear un examen de nivel.

Más allá de hacer hincapié en los tecnicismos, este cambio en la terminología y el modo en que se realiza indican que no existe claridad respecto a las diferencias entre estos dos tipos de examen, la naturaleza de la información que se recoge con cada uno y cómo analizarla. Además, el examen consiste en una corta entrevista que sostienen los profesores con cada estudiante de manera individual. Como resultado, se realiza un análisis parcial de los conocimientos pues otras habilidades que se trabajan en clases (escritura y lectura) no son evaluadas en absoluto.

Asimismo, se considera que la información aportada por el examen es válida y fiable; sin embargo, en oposición a lo planteado por Figueras *et al.* (2005), no se cuenta con evidencias que demuestren que dicho instrumento evaluativo está alineado con la escala de niveles de dominio de la lengua aportada por el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (*PCIC*) o el *Marco Común Europeo de Referencia* (*MCER*). Entonces, ¿cómo se puede tener la certeza de que un grupo de estudiantes poseen un nivel B1 en su competencia comunicativa cuando no existe un vínculo entre el examen y la escala que se toma como referente a nivel mundial?

De ahí que la no observancia del vínculo entre el examen y la citada escala deriva en la conformación de grupos heterogéneos que trae como consecuencia el entorpecimiento en el desarrollo posterior de los cursos debido a que no se pueden atender necesidades comunicativas tan diferentes a la vez. Los estudiantes también sufren

esta situación pues al encontrarse en un grupo que no está acorde con su nivel de lengua, las actividades que se realizan constituyen un reto irrealizable o, por el contrario, no los estimulan en lo absoluto. Como resultado, se sienten desmotivados y no avanzan en el desarrollo de sus competencias y habilidades en el idioma español.

Estas dificultades evidencian la necesidad de profundizar en el tema en aras de aportar estrategias que contribuyan al perfeccionamiento de tan importante componente. Es por ello que el tema de análisis del presente artículo se enfoca en perfeccionar el proceso de ubicación por niveles en las clases de ELE para que, de manera certera, se mida el nivel de la competencia comunicativa de los estudiantes a inicio de curso y poder ubicarlos en grupos afines. En este aspecto, el objetivo es presentar un protocolo<sup>1</sup> para la elaboración del examen de nivel en soporte digital alineado con el PCIC. Dicho examen está dirigido a estudiantes que se encuentran en un contexto de inmersión lingüística donde el español es la lengua de uso habitual.

## Metodología

Con el propósito de desarrollar este estudio, se realizaron entrevistas a profesores y estudiantes de ELE para determinar cómo se realiza el proceso de ubicación por niveles. A partir de la información recopilada y el objetivo propuesto, se utiliza la modelación (Hernández *et al.*, 2010) como método específico para el diseño del Protocolo. En este sentido, la modelación permite crear una representación explícita de los elementos implicados en el proceso (el constructo, los objetivos, los procedimientos, la planificación, los recursos y resultados) para estudiar y aportar las relaciones que se establecen entre las partes que componen el Protocolo.

---

<sup>1</sup> En esta investigación, se entiende por Protocolo la delimitación de los objetivos, la metodología, las pautas y consideraciones a tener en cuenta con el propósito de diseñar, elaborar, administrar y revisar el examen de nivel, así como para ubicar a los estudiantes por niveles.

Se determina, entonces, el constructo que se necesita evaluar o medir con el examen. Sin embargo, la definición de un constructo constituye una tarea compleja debido a que el término no representa elementos objetivos como, por ejemplo, el peso y la estatura, sino variables abstractas como la inteligencia, la creatividad, la timidez, entre otras. En el caso de la enseñanza de lenguas, los constructos hacen referencia a elementos intangibles que se necesitan medir; por ejemplo, la competencia que tienen los estudiantes en áreas tales como el vocabulario, la pronunciación, la fluidez y en destrezas como la lectura, la escritura y la expresión oral.

De ahí que, teniendo en cuenta el propósito de esta investigación, se tome la definición de constructo propuesta por Bachman & Palmer (1996, p. 21):

We can define a construct as the specific definition of an ability that provides the basis of a given test or test task and for interpreting scores derived from this task [...]. We can define our construct from a number of perspectives, including everything from the content of a particular part of a language course to a theoretical model of language ability.

Asimismo, de acuerdo con Chapelle (1998), Fulcher & Davidson (2007, 2013), Grabowski & Wha Dakin (2014), existen diferentes maneras en las que se puede precisar la definición del constructo, la cual está determinada por la teoría y la metodología en que se sustentan las prácticas actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este caso, se toma en consideración la teoría de la actividad verbal la cual, a su vez, se basa en la teoría general de la actividad propuesta por Leontiev (1981), Luria (1985) y Galperin (1987) y Vigotsky (1993). De acuerdo con estos autores, y citando a Antich (1988, p. 26) la actividad verbal:

Constituye una relación activa entre el hombre y el medio, y se caracteriza por su conexión directa con

situaciones comunicativas y con otros factores extralingüísticos, así como por la intensión y objetivos definidos. Comprende cuatro aspectos: la audición, la lectura, la escritura y la expresión oral.

A su vez, el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), documento rector para la enseñanza de lenguas extranjeras de manera general, y el *PCIC* (2006), documento que rige la enseñanza de ELE en particular, establecen que los estudiantes son agentes sociales que llevan a cabo tareas en determinadas circunstancias y para ello se sirven de su competencia comunicativa. Esta comprende competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

Así, la competencia comunicativa que tienen los estudiantes como usuarios de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas tareas que incluyen la comprensión y la expresión (oral y escrita), la interacción y la mediación. Sin embargo, la última actividad no representa objetivo para esta investigación, en tanto se suscribe a la “(re)formulación de un texto fuente al que una tercera persona en el proceso de comunicación no tiene acceso directo” (Consejo de Europa, 2000, p. 60).

De ahí que el Protocolo que se propone para el diseño del examen de nivel en la presente investigación plantea el uso de tareas e ítems que permitan obtener datos sobre el mayor número de subcompetencias posible. En la medida que se evalúen más subcompetencias, no de forma aislada sino en forma de tareas comunicativas y auténticas, más completa será la información sobre el nivel de la competencia comunicativa de los estudiantes (Bachman & Palmer, 1996; Bordón, 2007; Bachman & Palmer, 2010; Fulcher & Davidson, 2013; Grabowski & Wha Dakin, 2014; Martyniuk, 2017).

Por lo tanto, el examen de nivel se centra en la siguientes subcompetencias:

1. Competencia gramatical o lingüística

- gramática
- vocabulario

## 2. Competencia sociolingüística:

- Funciones y registros de lengua

## 3. Competencia sociocultural

- Pragmática
- Cultura

Como se mencionó con anterioridad, las prácticas actuales de ELE abogan por que las tareas sean similares a situaciones que se presentan en la vida real y, por tanto, auténticas. Según Bachman & Palmer (1996, 2010) y McNamara (2014), la autenticidad se puede definir como el grado de correspondencia entre las preguntas del examen y el uso real de la lengua extranjera. De ahí que en el examen de nivel se utilicen tareas que reflejen las necesidades comunicativas reales en las que se requiera, por ejemplo, felicitar a alguien, narrar una experiencia pasada, anticipar planes para el futuro, presentar una queja, enviar un mensaje (de texto, correo electrónico, carta, postal), intercambiar ideas con un interlocutor, entre otras.

Asimismo, las actividades de lengua se enmarcan en ámbitos<sup>2</sup> que pueden ser muy diversos. Las preguntas del examen, por tanto, se inscribirán en el contexto de las tantas situaciones que pueden ocurrir en la vida social. Se tiene en cuenta que los estudiantes potenciales de los cursos de ELE se encuentran en un proceso de enseñanza-aprendizaje en circunstancias de inmersión lingüística y cultural, se consideran pertinentes el ámbito público, para sostener interacciones sociales cotidianas (los servicios públicos, las actividades de ocio, las relaciones con los medios de comunicación, las entidades empresariales y administrativas, entre otras); el ámbito personal, que comprende las relaciones familiares y las actividades sociales e individuales; y el ámbito profesional,

---

<sup>2</sup> Contextos en que se realizan las actividades de lengua: público, personal, educativo y profesional.

enfazando en las actividades diarias y las relaciones que se establecen en el entorno laboral.

En el desarrollo de las tareas se utilizan ítems de respuesta cerrada en aquellas de comprensión oral, gramática, vocabulario y comprensión escrita; mientras que para las de expresión escrita e interacción oral, se recurre a los ítems de respuesta abierta (Hughes, 2003; Coombe, Folse & Huble, 2007; Fulcher & Davidson, 2013). Para confeccionar los ítems de selección múltiple se han tenido en cuenta en el Protocolo las observaciones aportadas por varios autores (Heaton, 1989; Alderson, Clapham y Wall, 2005; Bordón, 2006; Fulcher & Davidson, 2007; Fulcher, 2010; Douglas, 2010; McNamara, 2014), que establecen que deben existir al menos cuatro opciones diferentes (a, b, c y d) para que solo exista un 25 % de posibilidades de que los estudiantes respondan de manera correcta al azar.

Además, no deben incluirse ítems que se pueden responder correctamente con más de una opción. Por ejemplo (Mendez, 2007):

A: ¿Viste a Sam y a Ángel? Te estaban buscando.

B: Sí, \_\_\_\_\_ vi ayer. Fuimos al cine.

- a) les                      b) las                      c) los                      d) nos

En teoría, la pregunta fue creada para evaluar la competencia gramatical (identificar los pronombres directo e indirecto) de los estudiantes. No obstante, carece de validez ya que el nombre Ángel puede ser usado para hombres y mujeres, así como Sam puede referirse a Samuel o a Samanta. Por lo tanto, es evidente que los estudiantes pueden dudar a la hora de escoger la respuesta debido a que existen tres posibilidades para resolver el ejercicio, en dependencia de la variación lingüística a la que hayan estado expuestos.

Si se diseñan de forma correcta y se validan a partir, al menos, de un examen piloto previo, los ítems de corrección objetiva según plantea Puig (2008, p. 85):

Constituyen un instrumento de medición válido y fiable que aporta resultados cuantitativos que pueden

ser procesados estadísticamente para conocer, no sólo el coeficiente de dificultad y el índice de discriminación de los ítems que conforman la prueba, sino también las propiedades [...] que definen la bondad de una prueba.

Las preguntas de corrección subjetiva, por otro lado, se utilizan para evaluar la actuación de los estudiantes en las destrezas de producción escrita y oral. Para garantizar la fiabilidad de la corrección subjetiva, además de la referencia a las escalas, es fundamental tener en cuenta las reflexiones aportadas por Puig (2008, p. 85) las cuales refieren a que “la evaluación se realice por examinadores que previamente deberán haber realizado una sesión de unificación de criterios para asegurar la consistencia de la aplicación de los criterios establecidos”.

En este caso, se utilizan los descriptores de dominio de la lengua aportados por el *PCIC* (2006)<sup>3</sup>. En lo que se refiere a los contenidos objeto de evaluación, se manejarán aquellos que aparecen descritos en el *PCIC* (2006) para los niveles A1-A2 / B1-B2, tomando como base los componentes gramatical, nocional, funcional y pragmático-discursivo. El objetivo principal es, por tanto, aportar una descripción y análisis del contenido general del examen alineado con la escala de niveles de dominio de la lengua que, unidos a la descripción de las actividades comunicativas y su alcance de acuerdo con los niveles, las categorías y los aspectos comunicativos descritos por el *PCIC*, permiten vincular el examen con dicha escala y otorgar validez al instrumento evaluativo que se quiere implementar.

En este sentido, el examen de nivel contará con cinco bloques que contienen las tareas y los ítems. En el caso particular de la presente investigación, se entiende por bloque el espacio en que

---

<sup>3</sup> Disponibles en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

se enmarcan las tareas de uso de la lengua y los contenidos referidos a la gramática y el vocabulario. Para que el examen esté en consonancia con el modelo de lengua que se adopta y conceder validez y fiabilidad a la información obtenida con su aplicación, cada bloque contiene una tarea que evalúa los contenidos y el nivel de la capacidad de comprender, expresarse e interactuar que poseen los estudiantes.

De este modo, el bloque de comprensión oral, además de evaluar la capacidad de los aprendices para captar la idea general e información específica de textos orales, también se enfocará en la función, situación y uso de la lengua. Se utilizarán audiciones de conversaciones entre dos personas de diferentes sexos debido a que el mismo audio-texto servirá para evaluar ambos niveles.

Se cumple, de esta manera, con las directrices formuladas por el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y el *PCIC* (2006) que establecen que para el nivel básico se utilicen diálogos con interlocutores bien diferenciados y, por otro lado, los parlamentos más extensos de la conversación se referirán a las situaciones monologadas requeridas para el nivel independiente. Además, la conversación cubrirá la diversidad de contenidos y habilidades requeridos para los niveles a evaluar. De ahí que se traten temas referentes a la actividad académica y profesional, lugar de residencia y empleo, planes y proyectos inmediatos y aspectos de la vida cotidiana en general.

Se incluye, igualmente, un bloque para medir la competencia gramatical y léxica. Varios autores (Pastor, 2003; Alderson, 2006; Bordón, 2007; Fulcher & Davidson, 2007; Fulcher & Davidson, 2013; Bachman & Palmer, 2010) estiman que la evaluación aislada de estas subcompetencias se considera ineficaz en tanto se enfoca solo en los componentes del sistema lingüístico. Sin embargo, se debe tener en consideración que el examen va dirigido a estudiantes que se encuentran en un contexto de inmersión lingüística en el cual el español es la lengua de uso habitual. Si bien este entorno es favorable para la adquisición de ELE, muchas veces

no se presta la atención requerida a la estructura de la lengua y el significado de las expresiones idiomáticas se distorsiona. Por lo tanto, puede haber estudiantes con una competencia gramatical y léxica pobres, lo cual puede interferir en sus actividades como agentes sociales en nuestro contexto.

Estos ítems, incluidos en el bloque para medir la competencia gramatical y léxica, se presentarán contextualizados en oraciones, diálogos cortos o fragmentos de textos más extensos para atenuar así la ausencia de otros componentes lingüísticos y extralingüísticos del acto de comunicación que pueden aportar datos a la comprensión del discurso.

Asimismo, el examen consta de un bloque de comprensión escrita que evalúa la capacidad de los estudiantes para extraer del texto la idea principal e identificar información específica así como detalles esenciales. De manera similar a los bloques anteriores, será la progresión de dificultad de los ítems la que precise en qué nivel se encuentran los alumnos; dígase A1-A2 / B1-B2.

El bloque de expresión escrita comprende las actividades de comunicación en las que un emisor produce un texto escrito que es leído por un receptor, y no de interacción pues, por cuestiones de disponibilidad de tiempo y recursos, no es posible realizar este tipo de actividad. Las tareas que se proponen evalúan la capacidad de los estudiantes para comunicarse de forma escrita y la extensión requerida varía según el nivel de dominio en que se enmarque.

Por último, se evaluará la interacción oral a partir de una corta entrevista en la que el profesor hará preguntas a los alumnos, de manera individual, para valorar su capacidad de expresión e interacción en conversaciones sobre temas de interés o aspectos y experiencias de la vida diaria, en las que se aportan puntos de vista, gustos, deseos y preferencias, planes, experiencias, sugerencias y propuestas.

Teniendo en cuenta los elementos mencionados con anterioridad, el examen de nivel que se propone se estructurará en los cinco bloques siguientes:

1. Comprensión oral (de A1 a B2)
2. Gramática y vocabulario (de A1 a B2)
3. Comprensión escrita (de A1 a B2)
4. Expresión escrita (de A1 a B2)
5. Interacción oral (de A1 a B2)

Se determina este orden a partir del reconocimiento de la primacía del lenguaje oral (Antich, 1988). Desde el punto de vista metodológico, esta decisión se materializa en la necesidad de conferir “prioridad al establecimiento de los mecanismos de comprensión auditiva y del habla y luego trabajar con la lectura y la escritura” (Antich, 1988, p. 64).

No obstante, al tratarse de un examen, se sugiere que la interacción oral esté ubicada en el último bloque para que la ansiedad que pueda surgir al realizar esta tarea no interfiera con el desempeño de los estudiantes en el resto del examen. De esta forma, la secuencia de los bloques en el examen no tendrá consecuencias negativas para los estudiantes desde el punto de vista del componente emocional.

Respecto al tiempo de duración del examen, se sugiere que puedan realizarse los bloques de comprensión oral, gramática y vocabulario, comprensión y expresión escritas en una hora pues se trata solo de 44 ítems de respuesta cerrada y la producción de dos textos cortos. La interacción oral, por otro lado, tomará de 3 a 5 minutos para evaluar cada estudiante, teniendo en cuenta que la matrícula de los grupos de ELE no es numerosa. No se debe perder de vista el hecho de que se necesita diseñar un examen breve, conciso y útil para determinar, antes de que inicie el curso, el nivel de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Como se mencionara con anterioridad, para el diseño de este tipo de examen se tiene en cuenta la progresión de acuerdo con

los niveles de dominio propuestos por el *PCIC* (2006). Así, los ítems se colocarán en los bloques de menor a mayor nivel de dificultad para que los contenidos sean asequibles a los estudiantes y puedan responderlos en el tiempo estipulado. Esta forma de organización permite, también, identificar de manera más directa y rápida el nivel exacto de los aprendices.

Así, los que tengan un nivel avanzado podrán realizar, en teoría, todas las tareas hasta el final del examen mientras otros que tengan un nivel más bajo no podrán contestar, o lo harán incorrectamente, a medida que se acerquen a la mitad del examen. Además, aunque puede suceder que estudiantes de un nivel avanzado cometan errores al inicio del examen, es casi seguro que ninguno de nivel básico será capaz de responder las preguntas de un nivel superior.

Para la corrección del examen y la asignación de niveles es necesario tener en cuenta los cinco bloques que lo componen. Debido a que las tareas y los ítems han sido diseñados a partir de un orden progresivo de complejidad, se espera que cada una asigne un nivel determinado a los estudiantes de manera independiente. Además, a medida que aumente el nivel de dificultad, disminuye la capacidad de respuesta de aquellos que tienen una competencia comunicativa, pobre por lo que se facilita el proceso de revisión.

De manera general, el examen cuenta con ítems de corrección objetiva los cuales tienen una única respuesta correcta. Por lo tanto, los estudiantes no reciben puntuación; simplemente su respuesta será considerada correcta o incorrecta. Por otro lado, se incluyen tres tareas de corrección subjetiva por lo que se deben utilizar descriptores que permitan caracterizar la competencia comunicativa de los estudiantes de acuerdo con lo que son capaces de hacer y asignarles, de esta forma, uno de los niveles de dominio de la lengua contenidos en el *PCIC* (2006) a partir de las escalas establecidas por el *MCER* (Consejo de Europa, 2006).

Una vez corregido el examen, los estudiantes que compartan igual nivel de lengua serán asignados a un mismo grupo. Si en las tareas de cada bloque el estudiante obtiene el mismo nivel, digamos B1, quedará clasificado entonces en el grupo B2. Sin embargo, es poco probable que suceda de este modo. Por lo general, los alumnos obtienen resultados diferentes en cada uno de los bloques debido a que presentan diferentes niveles en las distintas destrezas y subcompetencias de la lengua que se evalúan.

En tal caso, se sugiere el siguiente procedimiento. Las destrezas de producción serán las primeras a tener en cuenta, en principio, la de interacción oral, seguida por la expresión escrita, la comprensión oral, la comprensión escrita y, finalmente, la competencia gramatical y léxica. Esto se debe a que la interacción oral es la que más se utiliza en la vida cotidiana y la que integra a las destrezas y subcompetencias restantes (Antich, 1988).

Una vez conformado el examen, se necesita realizar una prueba piloto con una población similar a la que va dirigido el examen (Fulcher & Davidson, 2013; McNamara, 2014). De esta forma, se pueden comprobar la validez y fiabilidad de los ítems y tareas del instrumento evaluativo. En caso de detectar alguna dificultad, es recomendable realizar cambios hasta tener la certeza de que se descarten los ítems que no están bien calibrados. Por último, se debe reflexionar a partir de los resultados obtenidos para poder mejorar el examen y la labor de los profesores del claustro como evaluadores y diseñadores de exámenes. En aras de facilitar la comprensión del Protocolo descrito con anterioridad para la elaboración del examen de nivel, se propone la tabla 1.

Teniendo en cuenta el objetivo de este estudio, se considera a la plataforma Moodle<sup>4</sup> como opción, pues se encuentra disponible en los centros de enseñanza de nivel superior donde se imparte ELE. Esta plataforma ofrece la oportunidad de crear ítems

---

<sup>4</sup> Moodle: acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de aprendizaje dinámico orientado a objetos y modular).

de respuesta cerrada y abierta. Cuenta con un modesto banco de preguntas o ítems (Brandl, 2005; Sun, 2014), que si bien se puede utilizar, sería más positivo enriquecerlo con ítems creados por el claustro de ELE en los propios centros. Además, restringe el acceso de los estudiantes a herramientas que puedan corregir errores gramaticales y ortográficos. De esta forma, se garantiza que el texto escrito por los alumnos constituya una muestra real de su competencia.

**Tabla 1. Protocolo para el diseño del examen de nivel**

| Etapas       | Procedimientos  |
|--------------|---|
| Previa       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar el objetivo del examen (ubicar por niveles de lengua).</li> <li>• Precisar las características de los candidatos (los estudiantes de ELE).</li> <li>• Determinar el constructo (competencia comunicativa).</li> <li>• Determinar los recursos necesarios (disponibilidad de computadoras y la plataforma Moodle).</li> </ul>  |
| Diseño       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisar los contenidos a evaluar (funcionales, léxicos, gramaticales y culturales), la tipología de textos y los ámbitos de acuerdo con los niveles a evaluar (a partir de lo establecido por PCIC).</li> <li>• Delimitación de los bloques, tareas y el tiempo de duración del examen.</li> <li>• Elaborar los ítems.</li> <li>• Definir los criterios para la evaluación y la ubicación por niveles.</li> <li>• Redactar especificaciones.</li> </ul> |
| Comprobación | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar el examen a un grupo similar al que está destinado el examen definitivo.</li> </ul>  |
| Verificación | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobar la validez del examen de nivel y la fiabilidad de los resultados.</li> <li>• Considerar para retroalimentación.</li> </ul>   |

A partir de la propuesta y desarrollo de este Protocolo, se crean las bases para la redacción de las especificaciones del examen de nivel, así como el procedimiento para la nivelación de los estudiantes teniendo en cuenta los resultados obtenidos y la escala del *PCIC* (2006).

Resulta evidente, además, la necesidad de actualizar las prácticas evaluativas en ELE a través del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. La variante en soporte digital del instrumento evaluativo viabiliza la elaboración, administración, revisión y el análisis de la información recogida. Asimismo, el uso de la tecnología ofrece la oportunidad de dar los primeros pasos para la futura elaboración de bancos de preguntas con el fin de facilitar la creación de nuevas formas del examen de nivel sin tener que recurrir a la reutilización de pruebas anteriores o la elaboración de otras nuevas.

La necesidad y pretensión de aprender español como lengua extranjera, así como las expectativas de los hablantes que quieren comunicarse en español crece. Estar alineados con las instituciones que hoy marcan el trabajo metodológico con las lenguas extranjeras y, en particular con ELE, resulta pertinente.

## Referencias bibliográficas

- ALDERSON, J., CLAPHAM, C. & WALL, D. (2005). *Exámenes de idiomas, elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press.
- ALDERSON, J. (2006). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. England: Cambridge University.
- ANTICH DE LEÓN, R. (1988). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- BACHMAN, L. & PALMER, A. (1996). *Language Testing in Practice*. New York: Oxford University Press.

- BACHMAN, L., & PALMER, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. New York: Oxford University Press.
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arcos/Libros.
- BORDÓN, T. (2007). La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0097.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0097.pdf)
- BRANDL, K. (2005). Are you ready to Moodle? Language Learning and Technology. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol9num2/review1/>
- CHAPELLE, C. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In Bachman, L. & Cohen, A. (eds.), *Second language acquisition and language testing interfaces* (pp. 32-70). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Editorial Anaya. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)
- COOMBE, C., FOLSE, K., & HUBLEY, N. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. Ann Arbor, MI: Michigan University Press.
- CRUSAN, D. (2002). The quagmire of assessment for placement: Talking out of both sides of our mouths. *TESL Reporter*, 35(2), 37-48.
- DOUGLAS, D. (2010). *Understanding Language Testing*. London: Hodder Education.
- FIGUERAS N., NORTH, B., TAKALA, S., VERHELST, N. & VAN AVERMAET, P. (2005). Language Testing: Relating examinations to the CEFR. *Language testing*, 22(3), 261-279.

- FULCHER, G. & DAVIDSON, F. (2007). *Language Testing and Assessment*. London: Routledge.
- FULCHER, G. (2010). *Practical Language Testing*. London: Hodder Education, An Hachette UK Company.
- FULCHER, G., & DAVIDSON, F. (2013). *The Routledge Handbook of Language Testing*. Hoboken: Taylor and Francis.
- GALPERIN, P. (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual. En Shuare, M. y Davidov, V. (comps.). Moscú: Progreso.
- GRABOWSKI, K. & WHADAKIN, J. (2014). *Test Development Literacy. The Companion to Language Assessment*. EE.UU.: John Wiley & Sons, Inc.
- GREEN, A. (2012). Placement testing. In Coombe, C., Davidson, P., O'Sullivan, B., & Stoyloff, S. (sds.), *The Cambridge guide to second language assessment* (pp. 164-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- HEATON, J. (1989). *Writing English language tests*. New York: Longman.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., Y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (quinta edición). México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- HUGHES, A. (2003). *Testing for language teachers*. (2nd ed.) New York: Cambridge University Press.
- LEONTIEV, A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon.
- LURIA, A. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- MARTYNIUK, W. (2017). *Aligning tests with the CEFR: Reflections on using the Council of Europe's draft manual*. (including Reference Supplement). Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0265532211434013>
- MCNAMARA, T. F. (2014). *Language testing*. England: Oxford University Press.

- MÉNDEZ A. (2007). La evaluación: un elemento más para el proceso de aprendizaje. *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE): La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Universidad de Alicante. Recuperado de en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0428.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0428.pdf)
- PASTOR, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 503-514). Madrid, Consejería de Educación. .
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular. Niveles de referencia para el español*. (3 volúmenes.) Madrid: Biblioteca Nueva.
- PLAKANS, L., & BURKE, M. (2013). The decision-making process in language program placement: Test and non test factors interacting in context. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 115-134.
- PUIG, F. (2008). El Marco Común Europeo de referencia, el Portafolio de las lenguas y la evaluación en el aula. *Mono-gráficos marco ELE: La evaluación*, 7, 78-95.
- SÁNCHEZ, J. (1994). Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE): Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Universidad Complutense de Madrid, 1994. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0175.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0175.pdf)
- SUN, L. (2014). Investigating the effectiveness of Moodle-based Blended Learning in College English course. *International Journal of Information Technology and Management*, 13(1), 83. <http://doi.org/10.1504/IJITM.2014.059152>
- VIGOTSKY, L. (1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas* (tomo II). Madrid: Aprendizaje Visor.