

Análisis de la validez de la comprensión oral de la prueba de español del Examen de Bachillerato en Finlandia

Roberto Julio Urrutia Albújar
Trabajo de fin de máster de
segunda especialidad
Departamento de Español
Instituto de Lenguas y Traducción
Universidad de Turku
Febrero de 2021

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

UNIVERSIDAD DE TURKU

Instituto de Lenguas y Traducción/Facultad de Humanidades

URRUTIA ALBÚJAR, ROBERTO JULIO: Análisis de la validez de la comprensión oral de la prueba de español del Examen de Bachillerato en Finlandia

Trabajo de fin de máster de segunda especialidad, 55 págs., 21 págs. de anexos
Departamento de Español, Instituto de Lenguas y Traducción
Febrero de 2020

La enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad intenta responder a las necesidades y desafíos de nuestras sociedades a nivel europeo y mundial. Fenómenos como la globalización y el incremento de la inmigración, entre otros, han producido cambios en los objetivos y métodos para enseñar, aprender y evaluar las segundas lenguas. El MCER es el instrumento que la Unión Europea utiliza para lograr un desarrollo e integración de sus miembros respetando la identidad cultural de cada uno de ellos. Finlandia, al ser miembro de esta unión, ha integrado los objetivos y recomendaciones del MCER en su sistema educativo.

En este trabajo queremos investigar cómo se está realizando la implementación de este nuevo paradigma de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras. Para esto hemos elegido analizar la validez de la Comprensión Oral de la Prueba de Español del Examen de Bachillerato del otoño de 2019, programa corto. Primero señalamos cuáles son los fines y contenidos que el Plan de Estudios del Bachillerato de 2019 señala que se deben conseguir en la enseñanza de lenguas extranjeras, y al mismo tiempo de qué manera asimila los principios pedagógicos del MCER. Luego estudiamos los conceptos teóricos y propósitos que guían la evaluación y la validez de pruebas para las lenguas extranjeras para ya finalmente analizar la Comprensión Oral de la Prueba de Español de acuerdo a los aspectos y categorías que consideramos relevantes.

Tras el análisis de los objetivos y contenidos del Plan de Estudios del Bachillerato y de la Comprensión Oral de la Prueba de Español encontramos que la validez de la Comprensión Oral es de un nivel satisfactorio. No obstante, a nivel de los objetivos a alcanzar en la competencia comunicativa del estudiante, la no evaluación de la expresión oral en la Prueba de Español no contribuye a desarrollar una plena capacidad en el uso de la lengua en el estudiante, entre otros aspectos.

Palabras clave: listening comprehension, validity, Spanish exam, CEFR, curriculum, Finnish Upper Secondary School

ÍNDICE

1. Introducción.....	6
2. El sistema educativo en Finlandia.....	9
2.1 La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación básica finlandesa.....	9
2.2 El Plan de Estudios del Bachillerato de 2019.....	11
2.2.1 La enseñanza de lenguas extranjeras en el Plan de Estudios del Bachillerato 2019.....	11
2.2.2 La evaluación en el Plan de Estudios del Bachillerato.....	12
2.2.3 El Examen de Bachillerato en Finlandia.....	13
3. Marco teórico.....	14
3.1 Cómo aprendemos una lengua.....	14
3.2 Cómo se ha enseñado lenguas extranjeras: síntesis histórica.....	15
3.3 El Marco Común Europeo de Referencia (MCER).....	17
3.3.1 La evaluación en el MCER.....	19
3.3.2 Actividades de comprensión auditiva en el MCER.....	20
3.3.3 Escala de niveles para el conocimiento y el desarrollo de lenguas del Examen de Bachillerato en Finlandia.....	22
3.4 La prueba: factores para su elaboración.....	23
3.4.1 El constructo.....	24
3.4.2 La utilidad de la prueba.....	25
3.4.3 El efecto “Washback”.....	26
3.5 Tipos de preguntas o ítems en una prueba.....	26
3.5.1 Los ítems de respuesta múltiple.....	27
3.5.2 Los ítems de respuestas cortas, verdadero/falso, de emparejamiento.....	28
4. Metodología y análisis.....	29
4.1 Aspectos generales de la prueba de español del Examen de Bachillerato.....	29
4.2 Preguntas para el análisis.....	30
4.3 Descripción de los ítems de la Comprensión Oral de la Prueba de Español.....	31
4.4 Análisis de la Comprensión Oral de la Prueba de Español.....	45

5. Conclusiones.....	53
Bibliografía.....	56
Anexo 1 Transcripción de la Comprensión Oral de la Prueba de Español del Examen de Bachillerato del 16.9.2020.....	58
Anexo 2 Descriptores de actividades de comprensión auditiva del MCER.....	69
Anexo 3 Suomenkielinen lyhennelmä.....	73

1. INTRODUCCIÓN

La aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ha sido el resultado de cambios profundos en la sociedad de los países miembros de la Unión Europea y en la teoría y práctica de la enseñanza de segundas lenguas a nivel mundial. La necesidad de desarrollo conjunto, a la vez respetando la identidad cultural y lingüística de cada país, exige políticas coordinadas en todos los niveles. La enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas europeas requería también un consenso que posibilitara desarrollar una identidad continental que estimulara y aprovechara la especificidad cultural de cada uno de sus miembros. La lengua y su poder para crear y generar sociedades armónicas y culturalmente dignas es un instrumento que la Unión Europea reconoce y quiere emplearlos de la manera más efectiva posible¹.

En los últimos años en la educación secundaria de Finlandia se están produciendo cambios importantes en la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras. En 2015 y en 2019² se han producido planes de estudio para el Bachillerato que han incorporado los lineamientos del MCER en la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras. Esto no hace más que confirmar la preocupación que hay para que el sistema educativo finlandés responda mejor a las nuevas condiciones y necesidades que los jóvenes de este país tienen que afrontar.

Sin embargo, hay indicios de que la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación finlandesa todavía no renueva su visión de lo que significa aprender una lengua, tanto en su metodología como en la formación de los profesores de idiomas, para lo cual es necesario mucha más dedicación y esfuerzo (Takala, 2010: 104). La muestra más clara de esto es la prueba de lenguas extranjeras en el Examen de Bachillerato. Un aspecto criticado de esta prueba es que no se evalúa la producción oral del estudiante. Pirjo Pollari en su artículo “Daunting, reliable important or ‘trivial nitpicking?’ Upper secondary student’s expectations and experiences of the English test in the Matriculation Examination” señala que muchos estudiantes finlandeses son muy críticos sobre la validez del Examen de Inglés del Bachillerato debido a que no examina la producción oral. Si bien el Plan de Estudios de Bachillerato (desde ahora PEB en este trabajo) de 2019 señala que la producción oral debe ser evaluada y examinada durante la enseñanza de lenguas

¹ Consejo de Europa (2001), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, p.5.

² Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-gymnasiets-laroplan> Consultado el 11 de diciembre de 2020.

extranjeras³, durante los años de estudio que los jóvenes finlandeses dedican al aprendizaje de LE, los esfuerzos y el trabajo del profesor y los estudiantes se concentran más en las otras destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita, vocabulario y gramática y expresión escrita) que sí se examinan en la prueba del bachillerato. En otras palabras, el peso y valor de este examen condiciona de manera camuflada o indirecta el aprendizaje y la enseñanza de LE en el sistema educativo finlandés, el llamado efecto “washback” (Kemiläinen, 2018: 9).

En este trabajo nos vamos a ocupar de analizar la validez de la prueba de español del Examen de Bachillerato en Finlandia -específicamente la sección de comprensión oral-. Cuando hablamos de validez en el ámbito de la pedagogía, en este caso la enseñanza de lenguas extranjeras, nos referimos a uno de los aspectos de la evaluación. Para evaluar tenemos que saber primero qué vamos a evaluar y eso nos lleva a preguntarnos qué hemos enseñado o qué han aprendido los estudiantes. La validez de un instrumento de evaluación depende de en qué medida este instrumento evalúa lo que se pretende evaluar (MCER, 2001: 177).

Teniendo como objeto de estudio la comprensión oral de la prueba de español del Examen de Bachillerato, las preguntas que van a orientar nuestra investigación en este trabajo serían:

1. ¿En qué medida la comprensión oral de la prueba de español evalúa lo que debe comprender un estudiante de Bachillerato finlandés de acuerdo al Plan de Estudios?
2. ¿En qué medida la comprensión oral de la prueba de español refleja los objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras del Plan de Estudios?
3. ¿En qué medida el PEB finlandés refleja las recomendaciones del MCER?

Existen estudios en Finlandia sobre lo que opinan los estudiantes sobre la validez de prueba de inglés (Pollari, 2016: 200), y sobre los procesos y productos de los ítems de respuestas múltiples en la comprensión oral de la prueba de francés (Anckar, 2011: 159) del Examen de Bachillerato, que abarcan la opinión de los estudiantes o los resultados de las pruebas; en nuestro caso haremos un análisis de la validez interna o contenido de la comprensión oral de la prueba de español.

³ Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen, Grunderna för gymnasietläroplan/Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2019, p.49.

Nuestra hipótesis en este trabajo es que, a nivel de objetivos pedagógicos, en relación a lo que debe comprender del español un estudiante de bachillerato que hace la prueba de español y lo que evalúa la prueba es probable que haya algún desencuentro o desajuste. La ausencia de una parte oral en la prueba, como hemos señalado líneas arriba, ya es una evidencia de incongruencia de lo que se evalúa y lo que se debe enseñar y evaluar según el Plan de Estudios del Bachillerato finlandés. Esto debe tener algún efecto sobre la validez de la prueba de español, y en específico sobre la comprensión oral de la prueba.

En el capítulo dos presentaremos, de manera general, cómo está planificado el sistema educativo finlandés y haremos referencia a la organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria y secundaria. Luego observaremos los objetivos pedagógicos y humanísticos del vigente PEB de 2019, (Grunderna för gymnasietläroplan/Lukion 2019 opetussuunnitelman perusteet), concentrándonos en los objetivos propuestos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras. En el marco teórico, capítulo tercero, revisaremos cómo se ha enseñado lenguas extranjeras y qué teorías o modelos de aprendizaje han producido uno u otro método o enfoque de enseñanza; identificaremos los principios y concepto de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas del MCER y los objetivos en comprensión oral para el español que propone el PEB de Finlandia para los estudiantes. Para concluir este tercer capítulo estudiaremos los aspectos importantes de toda prueba o examen asociados a su validez, los tipos de preguntas de pruebas de corrección objetiva y sus características. En el capítulo Cuatro realizaremos primero la descripción de cada ítem de la comprensión oral según aspectos que consideramos expliquen su función en la prueba y posteriormente analizaremos los elementos y relaciones de causa-efecto descritos que nos permitan apreciar la validez de cada ítem y de la comprensión oral en su conjunto. En el capítulo Cinco expondremos los resultados del análisis y las conclusiones a las que hayamos llegado sobre la validez de la comprensión oral de la prueba de español del Examen de Bachillerato en Finlandia.

Identificando qué destrezas lingüísticas se evalúan y de qué manera se determina su dominio por parte del estudiante en el Examen de Español podremos determinar si corresponden con los objetivos iniciales planteados en el Plan de Estudios, esto quiere decir su validez, tanto en relación a los postulados del MCER y al propio PEB. Con esta investigación de la validez del Examen de Español del Bachillerato intentamos aportar elementos que colaboren al desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Finlandia.

2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN FINLANDIA

En 1866 se crearon las primeras escuelas en Finlandia llamadas “folkskola” (escuelas populares en sueco y “kansakoulu” en finés). No eran obligatorias y la enseñanza duraba 4 años. Los alumnos o sus familias tenían que solventar la ropa, los viajes y la comida, por lo tanto, había finlandeses que no tenían acceso a la educación. En 1921 la educación en las escuelas populares se volvió obligatoria y se extendió a seis años⁴. A mediados de la década de 1930 el 90% de los jóvenes entre 7-15 años recibían educación obligatoria en Finlandia y entre 1957-1958 se amplió la educación obligatoria a 8 años con dos años más de “medborgarskola”, escuela civil en sueco y “kansalaiskoulu” en finés (Statistikcentralen - Utbildningen i Finland: allt mer och för allt fler).

Actualmente el sistema educativo finlandés consiste de las siguientes fases: Formación inicial (para niños de 0-6 años), Educación Pre-Escolar (para niños de 6 años), Educación Básica (para niños y jóvenes de 7-15 años), Educación en el Bachillerato y Escuelas Profesionales (para jóvenes de 16-18 años) y la Educación Superior en universidades y politécnicos⁵. En los seis primeros años de la educación básica es en general un docente quien dicta todas o la mayoría de las materias, mientras que en los tres últimos años del 7mo. al 9no. hay un profesor para cada asignatura (Juurakko-Paavola y Palviainen, 2011: 10).

2.1 La enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en la educación básica finlandesa

Durante la reforma educativa llevada a cabo en la década de 1970 se estableció la educación básica obligatoria de 9 años y la enseñanza de lenguas extranjeras de hizo posible para todos los finlandeses (Nikula, et al., 2010: 27). Con esta reforma los estudiantes, además de su lengua materna, aprendían la otra lengua nacional (el finés o el sueco) y una lengua extranjera.

En la actualidad el predominio del inglés como lengua extranjera en la educación básica finlandesa es cada vez mayor; según la página web de la Organización Nacional Finlandesa para la Educación (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen) aproximadamente el 80% de los alumnos eligen,

⁴ <http://digi.sets.fi/sls/skolan-under-1800-talet/>

⁵ Opetus- ja Kulttuuriministeriö/Undervisnings- och kulturministeriet, <https://minedu.fi/sv/utbildningssystemet#Läroplikten>

además del finés o del sueco, normalmente el inglés como lengua extranjera⁶. Al mismo tiempo, cada vez menos alumnos optan por estudiar otras lenguas extranjeras como el alemán, español, francés, etc. (Nikula, et al., 2010: 31). Es bueno señalar que la única lengua obligatoria en el sistema finlandés es la lengua materna del estudiante y el segundo idioma oficial; por lo tanto el inglés no es obligatorio, aunque en la práctica es estudiado por la casi totalidad de finlandeses.

El más reciente esfuerzo de las autoridades educativas finlandesas para remediar la poca variedad de conocimientos lingüísticos de la población ha sido decidir que desde el año 2020 la enseñanza de segundas lenguas - las que se aprenden además de la lengua materna - se inicie ya en el 1er. año de la educación básica. De esta manera se pretende, además de estimular el aprendizaje de las otras lenguas extranjeras, inculcar en los niños finlandeses el deseo de aprender idiomas y de continuar aprendiéndolos posteriormente⁷. Lo que suele suceder es que los alumnos de habla finesa eligen como segunda lengua el inglés, mientras que los suecohablantes escogen el finés. Además, durante los primeros seis años de educación básica, los niños pueden escoger otra lengua. Luego, al empezar el octavo año, los estudiantes tienen la posibilidad de aprender una lengua más aunque no es obligatorio⁸.

En general en el bachillerato son obligatorias una lengua extranjera y la otra lengua nacional —en este caso el sueco— para los estudiantes de habla finesa. Además, los estudiantes pueden continuar las lenguas extranjeras que empezaron a estudiar en la educación básica e incluso empezar a estudiar una nueva lengua extranjera (Hilden, R. et al., 2010: 30). Al final de los estudios del bachillerato los estudiantes realizan el Examen de Bachillerato, el cual examina en por lo menos cuatro asignaturas: la lengua materna, que es obligatoria, y luego en tres más que los estudiantes pueden elegir entre la otra lengua nacional, una lengua extranjera, matemáticas y otra asignatura de Ciencias o Humanidades. Adicionalmente, el estudiante puede examinarse en otras asignaturas que él o ella desee⁹.

⁶ <https://www.oph.fi/sv/nyheter/2019/eleverna-i-grundskolan-foredrar-allt-jamnt-engelskan-da-de-valjer-sprak>

⁷ Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/utveckling-av-sprakundervisningen>.

⁸ Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen. Fakta.express 1b/2019.

⁹ YLIOPIILASTUTKINTOLAUTAKUNTA/STUDENTEXAMENSNÄMNDEN. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/information-om-studentexamen/allmaen-presentation-om-studentexamen>

2.2 El Plan de Estudios del Bachillerato de Finlandia 2019

En su prefacio este PEB (Grunderna för gymnasieläroplan/Lukion 2019 opetussuunnitelman perusteet), se produce como consecuencia de una reforma de la educación en este estadio para satisfacer la necesidad de incrementar el porcentaje de finlandeses con educación superior para responder la demanda de trabajadores altamente calificados, que existe especialmente en rubros económicos de alto desarrollo. Para tal efecto consideran que el bachillerato debe ser más atractivo y efectivo con el fin de que más estudiantes obtengan profesiones de educación superior. A este propósito se agrega el tradicional ideal humanístico de cultivar personas armónicas, buenas y cultivadas que participen activamente en la sociedad (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen, 2019: 9).

La misión de la enseñanza en el bachillerato es desarrollar la cultura general del estudiante. El aprendizaje se logra a través del trabajo activo y consciente del estudiante y en colaboración con los compañeros, profesores, expertos, diversos grupos y en diversos entornos. La lengua, la expresión corporal y el uso de los diferentes sentidos son factores importantes en el aprendizaje. Se debe aprovechar la experiencia y conocimientos que el estudiante ya tenga para apoyar su desarrollo y el uso de diferentes métodos y estrategias de enseñanza/aprendizaje es un factor a tener muy en cuenta y considerado muy adecuado para lograr tal objetivo. Este PEB remarca el papel protagónico de las lenguas en el aprendizaje y en la competencia comunicativa del estudiante así como en el desarrollo de su identidad y en su integración a la sociedad. Especial atención le da a los programas de estudios de diferentes lenguas que estimulen la internacionalización y el conocimiento de otras culturas (Idem, 2019: 22).

2.2.1 La enseñanza de lenguas extranjeras en el Plan de Estudios del Bachillerato

Este PEB define las lenguas extranjeras como una materia tanto teórica como práctica. Los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras en el bachillerato finlandés son varios: desarrollar la competencia lingüística que ya tienen los estudiantes, estimularlos a que usen las lenguas de manera versátil y variada, que sean capaces de interpretar y producir textos de diferentes tipos (escritos, orales, visuales, audiovisuales, etc.) y a ser conscientes de la importancia del multilingüismo para su identidad y para su futuro académico y profesional. El estudiante desarrollará una amplia competencia lingüística interpretando y produciendo diferentes tipos de textos (Idem, 2019: 178).

Estos objetivos pedagógicos de la enseñanza de lenguas extranjeras se organizan y presentan de la siguiente manera:

- Diversidad lingüística y cultural: promover que sea usuario de la lengua, lo cual a su vez lo apoyará a entender mejor el mundo globalizado.
- Capacidad de aprendizaje: que el estudiante pueda definir objetivos y evaluar el desarrollo de su aprendizaje, que identifique sus fortalezas y utilice diferentes estrategias para aprender lenguas.
- Capacidad comunicativa: que se acostumbre y se atreva a usar las lenguas de diversas maneras y en diferentes situaciones, que pueda comprobar su dominio lingüístico en relación a los niveles de dominio lingüístico presentados en la escala para lenguas (del PEB) y que sea capaz de plantearse objetivos de aprendizaje, evaluar la consecución de los mismos y posteriormente definir nuevas estrategias para lograr los objetivos de aprendizaje planteados. (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen, 2019: 181)

En mi opinión, el PEB recoge en gran medida muchos de los objetivos y conceptos clave que recomienda el MCER, cuando señala, por ejemplo, que el estudiante adquiere competencia lingüística y comunicativa cuando interpreta y produce textos de diferente género, que es importante que se atreva a usar la lengua para comunicarse, trabajando temas que asocien varias materias, en conclusión que se convierta en un usuario de la lengua.

2.2.2 La evaluación en el Plan de Estudios del Bachillerato

La evaluación del aprendizaje y conocimiento del estudiante se hará de manera diversificada con el objetivo de estimular al aprendiente en sus estudios y para que desarrolle sus posibilidades de autoevaluación. Tanto la evaluación formativa como la sumativa serán empleadas para tal propósito; la formativa —que en realidad se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje y permite revisar y ajustar cómo trabajamos los contenidos y las estrategias más adecuadas— ayudará a apoyar y dirigir su aprendizaje y la sumativa -que generalmente se realiza al final del proceso y sirve para determinar el nivel de competencia logrado por el aprendiente de acuerdo a las metas planteadas- a medir hasta qué punto el estudiante se acerca a los objetivos pedagógicos establecidos. Para lograr que la evaluación del estudiante sea la más transparente y justa posible se deberá informar al aprendiente de los principios y la forma en que la evaluación será realizada (Idem, 2019: 47).

De acuerdo a la Ley de la Educación en el Bachillerato, Lukiolaki/Gymnasielagen 714/2018, la enseñanza en este estadio culmina con el Examen de Bachillerato (Ylioppilastutkinto/Studentexamen). Este es dirigido, organizado y realizado por *Ylioppilastutkintolautakunta/Studentexamensnämnden*, un órgano independiente de expertos nombrado por el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia cada tres años.

El PEB indica de manera específica que la suficiencia oral de una lengua será evaluada en la enseñanza de lenguas y que esta competencia oral de una lengua se puede evaluar mediante una prueba para tal fin (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen, 2019: 49). Este punto en el PEB señala que se puede expedir un certificado al estudiante que dé fe de su suficiencia oral de una lengua y que se adjuntará a los certificados de estudios realizados en el bachillerato.

2.2.3 El examen de Bachillerato en Finlandia

El origen de este examen se halla en la prueba de admisión para la universidad Åbo Akademi, en la cual se examinaban los conocimientos de religión y de latín. En 1852 se incluyó como etapa final en los estudios del bachillerato. Originalmente el examen era oral hasta que en 1919 se convirtió en examen escrito y se definieron cinco asignaturas obligatorias a ser examinadas: la lengua materna, la otra lengua nacional, una lengua extranjera, matemáticas y una asignatura de Ciencias o Humanidades. En 2005 se modificó el examen de tal manera que cuatro asignaturas eran obligatorias y la quinta podía ser elegida por el estudiante. Hoy en día los estudiantes deben elegir por lo menos cuatro asignaturas, de las cuales la lengua materna es obligatoria para todos y las otras tres las pueden elegir entre la otra lengua nacional (el finés o el sueco), matemáticas, una lengua extranjera y una asignatura de Humanidades o Ciencias Naturales.

En 1874 se agregó la segunda lengua nacional como obligatoria. La prueba de la otra lengua nacional hasta 1972 tenía cuatro secciones: una traducción a la lengua de enseñanza, una tarea en la lengua estudiada, preguntas sobre la lengua y un ensayo. Después el examen se constituyó solo en tres partes: comprensión de lectura, un ensayo corto y comprensión oral.

Respecto a las lenguas extranjeras, en el Examen de Bachillerato se examinaba en latín, pidiendo al estudiante traducir un texto en su lengua materna al latín u otra lengua extranjera, la cual podía ser desde 1874 el ruso, el alemán o el francés. La lengua extranjera más popular en el Examen de Bachillerato ha evolucionado de ser en los inicios el latín, para luego ser el alemán el

más estudiado y en la actualidad es de manera abrumadora el inglés el idioma preferido por los estudiantes finlandeses.¹⁰

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado vamos a presentar los conceptos y sistemas teóricos que necesitamos para analizar la validez de la Comprensión oral del Examen de Español del Examen de Bachillerato de Finlandia. Un examen es una forma de evaluación sumativa, lo que se pretende con este instrumento de evaluación es determinar el nivel alcanzado por el aprendiente en su proceso de aprendizaje. Para tal efecto tenemos que definir previamente qué contenidos o competencias son las que el aprendiente va a conseguir, para lo cual debemos haber definido cómo se le va a enseñar para que consiga esos contenidos o competencias, y para definir una estrategia de enseñanza y elegir métodos, tenemos que primero intentar saber cómo aprende el estudiante una lengua o al menos debemos tener una teoría de cómo lo hace, es decir, una hipótesis o teoría de aprendizaje. En otras palabras, que necesitamos primero saber cómo se aprende una lengua.

3.1 Cómo aprendemos una lengua

Responder esta pregunta no es el propósito de este trabajo, aunque sí está implícita cuando queremos hablar de evaluación ya que todo proceso de aprendizaje parte de una idea o hipótesis de cómo aprendemos. Creo que si revisamos las distintas maneras o enfoques que se han utilizado para la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de la historia, podremos conocer o acercarnos al sustento teórico que existe detrás de cada método o estrategia pedagógica empleados, en otras palabras: cada método de enseñanza se basa en un modelo teórico del aprendizaje y en función a él se desarrolla y aplica. Un factor importante en la aparición y uso de un determinado método o estrategia de enseñanza es el propósito que se persigue, es decir, para qué finalidad queremos aprender una lengua. En el recuento que haremos de las diferentes escuelas o corrientes pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras notaremos que el objetivo y los fines del aprendizaje son importantes.

¹⁰ YLIOPPILASTUTKINTOLAUTAKUNTA/STUDENTEXAMENSÄMÄNDEN. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/information-om-studentexamen/historia2>

Esther Cortés Bueno dedica el segundo capítulo de su tesis doctoral *El tratamiento de las destrezas orales en la enseñanza del español como lengua extranjera: análisis de los beneficios derivados de un tratamiento lingüístico integrado* (2017) a una revisión histórica de los distintos enfoques metodológicos de enseñanza de lengua y en la página 71 señala: “...Por enfoque, entendemos un conjunto de teorías y creencias sobre la naturaleza de la lengua y de cómo se adquiere”¹¹. De manera general, esta investigadora observa tres corrientes con respecto a estos métodos: los que se centran en la lengua misma, los que se preocupan por la comunicación y los que utilizan la tarea como eje fundamental en el aprendizaje de lenguas. Además indica Cortés Bueno que estos enfoques no se autoexcluyen o eliminan y que más bien viven asociados de diversas maneras, dependiendo del resultado obtenido y de la preferencia de los enseñantes.

3.2 Cómo se ha enseñado lenguas extranjeras: síntesis histórica

Tomando como base el segundo capítulo de la tesis mencionada de Cortés Bueno (2017: 72-85) primero tendríamos el método llamado clásico, de gramática y traducción. Se originó en el estudio de las lenguas clásicas entre los siglos XVIII y XIX. El propósito de este método era el poder leer textos y traducirlos a la lengua materna, el uso oral de la lengua no estaba contemplado y se estudiaba reglas gramaticales y vocabulario. Se usa mucho la lengua materna del estudiante en su instrucción. Se asume que se aprende de manera deductiva, aplicando reglas a diferentes casos y traduciendo contenidos descontextualizados, sin emplear la lengua para usos concretos en la sociedad. El lenguaje escrito se valoriza en detrimento del oral.

El método directo surge a finales del siglo XIX en Europa y rescata el lenguaje oral, dando importancia a la pronunciación. La lengua meta se usa tanto como se puede en la enseñanza y se dejan las traducciones. Se apoya en teorías conductistas y el estructuralismo lingüístico, creyendo que con repeticiones y entrenamiento se puede aprender estructuras de lengua para adquirir su competencia.

El método audiolingual se crea en la década de 1950 en EE.UU. y aparece ante necesidades militares. El objetivo es tener un dominio del lenguaje oral a un nivel casi nativo, enseñando conductas mediante repeticiones. Los laboratorios de idiomas son usados para esos fines. La lengua

¹¹ Cortés Bueno, Esther. *El tratamiento de las destrezas orales en la enseñanza del español como lengua extranjera: análisis de los beneficios derivados de un tratamiento lingüístico integrado*, tesis doctoral, Universidad de Córdoba, 2017.

materna se considera un obstáculo y se ve al error como un problema. Se pretende un uso práctico de la lengua aunque esto se limita cuando se esquematiza y ordena por estructuras.

El enfoque cognitivo nace a mediados de los años 60 del siglo pasado y cree que el aprendizaje de una lengua se produce cuando el estudiante comprende las estructuras, así logrará desarrollar habilidades para usar la lengua. Sin embargo, no presta atención a la comunicación oral ni a la práctica controlada, en concreto, reemplaza el conductismo por el aprendizaje de reglas.

Luego aparece el enfoque humanista que concibe el aprendizaje de una lengua como mucho más que la adquisición de habilidades e intenta desarrollar también al aprendiz como persona. Aquí se colabora con otras corrientes como el Aprendizaje Comunitario, la Respuesta Física Total, el Método Silencioso y la Sugestopedia. El profesor se convierte en un asesor o guía y se da importancia al lenguaje oral. Se intenta crear un ambiente positivo en el aula y no se penaliza el error sino que se le considera una parte del proceso de aprendizaje.

A continuación tenemos el enfoque natural, que tiene el fundamento teórico en Krashen. Se pretende que los estudiantes aprendan como los niños aprenden la lengua materna y con actos comunicativos mediante la interacción natural. El lenguaje oral es primordial y se evitan los libros, prestando atención al vocabulario. No se corrige al aprendiz y se ofrece una gran cantidad de “input” comprensible para que el estudiante reaccione activamente. Se ofreció como alternativa para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, aunque se complementó con enseñanza formal, la cual ayudó a conseguir resultados más satisfactorios.

El enfoque comunicativo aparece en la década de 1960, como reacción al método audiolingual que priorizaba la competencia lingüística, y más bien propone capacitar al aprendiente a comunicarse con la lengua. A esta propuesta pedagógica contribuyen la lingüística funcional de Firth y Halliday, la sociolingüística de Hymes, y la pragmática de Austin y Searle, entre otros. En el aula se propone una tarea a realizar y el profesor proporciona los recursos de gramática, léxico y sintácticos necesarios para su consecución. El aspecto pragmático de la lengua es fundamental, y conceptos o categorías lingüísticas son manejados de tal manera que el aprendiente sepa en qué contextos y con qué fines usarlos. Por ejemplo, la forma imperativa de los verbos se puede emplear con diferentes objetivos: para aconsejar, invitar, dar permiso, etc. y no solamente para dar órdenes. Las cuatro habilidades tradicionales (hablar, escuchar, leer y escribir) se trabajan por igual para que se pueda comprender la comunicación en toda su extensión. Es el texto lo que se produce e interpreta y ya no la oración.

Finalmente llegamos al enfoque por tareas, que muchos consideran un desarrollo del enfoque comunicativo, y que surge en la década de 1990 con autores como Nunan y Candlin. El lenguaje se aprende realizando tareas concretas, ya no asimilando estructuras significativas en actividades de comunicación o situaciones ficticias. Una vez elegido el tema se elige una tarea final a realizar, y se van diseñando actividades que son necesarias para realizar la tarea. No se instruye de manera explícita los contenidos gramaticales y se programan actividades de comprensión, producción e interacción para obtener el producto o tarea final.

Recapitulando este resumen histórico de las corrientes pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras Cortés Bueno propone que al momento de planificar la enseñanza de idiomas se tengan en cuenta los objetivos y que usemos de manera ecléctica los diferentes métodos y enfoques que tenemos a nuestra disposición para lograr la meta trazada. Señala que si intentamos formar usuarios competentes con una lengua para comunicarse, como propone el Marco Europeo Común de Referencia por ejemplo, debemos incluir tanto el lenguaje oral como el escrito (Cortés Bueno, 2017: 85).

3.3 El Marco común europeo de referencia (MCER)

En esta parte de este trabajo vamos a delinear los postulados de este documento que en la actualidad guía la enseñanza de lenguas en la Unión Europea y, por lo tanto en Finlandia.

Para empezar en el punto 1.1 el MCER se define como “una base para la elaboración de programas de lengua, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en Europa.”¹². Además el Consejo de Europa explica en el punto 1.4 que este marco común es necesario para permitir una mayor movilidad de los europeos al mismo tiempo que se respeten las identidades y culturas de los países miembros y así promover un mejor entendimiento entre ellos. Si el objetivo del MCER es lograr una mejor integración y desarrollo de los ciudadanos europeos es lógico que su enfoque de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas sea práctico y orientado a la acción como señala en el punto 2.1. Al mismo tiempo el MCER indica que él mismo debe tener una visión muy amplia de como se usa y aprende una lengua, sin promover o excluir ninguna teoría o práctica educativa.

¹² Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, para la edición española.

A continuación voy a citar la definición que hace el MCER de cualquier uso y aprendizaje de lenguas:

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

La idea de uso predomina en esta definición, alternando verbos como realizar, producir y llevar a cabo. Se asocia el elemento lingüístico con la comunicación al hablar de competencias y el concepto de texto y tarea son importantes también, enmarcando todo en una realidad social en diferentes ámbitos y contextos. Si revisamos las corrientes de enseñanza que acabamos de presentar históricamente podemos reconocer que la perspectiva general del MCER con respecto al lenguaje y a su aprendizaje se nutre de principios comunes con los enfoques comunicativos y por tareas, no obstante que afirma que no toma partido o excluye ninguna metodología o enfoque en particular. El enfoque por tareas como hemos visto anteriormente es un desarrollo del enfoque comunicativo, el cual propone que la mejor forma de aprender a comunicarse en una lengua es usando la lengua. Las acciones y los conceptos se asimilan en la comunicación empezando por tener un objetivo concreto, una necesidad comunicativa (comprar un billete de avión para España, por ejemplo) y poniendo en práctica los conocimientos lingüísticos, pragmáticos y sociales y culturales necesarios para conseguir el objetivo. Si tenemos una necesidad estaremos motivados a realizar la acción o tarea¹³.

Otro concepto clave es el de competencia en relación al uso y aprendizaje de una lengua. Ya no se habla solo de saber palabras o estructuras o traducir a la lengua materna, sino de “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona a realizar acciones” (Consejo de Europa, 2001: 9). Se mencionan competencias generales, no relacionadas con la lengua, y competencias comunicativas lingüísticas que permiten que actuemos usando la lengua. El MCER, como consecuencia de su enfoque de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la

¹³ Zambrano Castillo, Lilian Cecilia. *Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva*. Revista Entornos, ISSN-e 0124-7905, Vol. 2, N°. 14, 2001, Universidad Surcolombiana, p. 28.

lengua orientado a la acción, prevé que el aprendiz se convertirá en un usuario de la lengua (Consejo de Europa, 2001: 47).

3.3.1 La evaluación en el MCER

Para empezar, en el capítulo 9 del MCER se aclara que la evaluación se tratará como la “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario” (Ibid. p.177), y no en su significado más amplio.

A continuación se presentan tres elementos capitales en la evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad.

1. La validez de una prueba o de un instrumento de evaluación se determina conociendo en qué grado la prueba evalúa lo que se pretende evaluar y si la información obtenida en la evaluación nos dice el nivel de dominio lingüístico de los alumnos que hacen la prueba.

2. La fiabilidad es “el grado en que se repite el mismo orden de los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba” (Ibid. 177). En el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes se define la fiabilidad de una prueba como la capacidad que tiene de reducir el error de la medición¹⁴.

3. La viabilidad de una prueba o procedimiento de evaluación tiene que ver con lo práctico, con lo viable de la prueba (Ibid. p. 178).

En el “Manual for Language Test Development and Examining” para ser usado con el MCER y producido por la Association of Language Testers in Europe (ALTE) por encargo del Consejo de Europa se desarrolla un poco más el concepto de validez. Lyle F. Bachman (1990) es citado de esta manera:

“...para juzgar la validez de los resultados de una prueba, primero debemos definir qué esperamos que la persona que realiza la prueba sea capaz de hacer usando la lengua en el mundo real, y luego decidir si la prueba ofrece evidencias confiables de su habilidad de hacerlo...”¹⁵ (la traducción es mía)

¹⁴ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fiabilidad.htm

¹⁵ ALTE/Council of Europe. Manual for Language Test Development and Examining, 2011, Strasbourg, p. 14.

3.3.2 Actividades de comprensión auditiva en el MCER

Asumiendo el concepto de Bachman (citado por ALTE/Council of Europe, 2011: 14) sobre la validez de una prueba de lengua, nos podríamos preguntar en este trabajo: ¿Qué es lo que debería poder comprender un estudiante de una lengua de acuerdo al MCER? En el capítulo cuatro (4.4.2.1) se presenta una serie de actividades de comprensión auditiva que un usuario de la lengua podría hacer, sin ser esa lista definitiva ni excluyente de otras posibles usos o actividades de lengua. Están además organizadas en seis niveles de dominio del A1 al C2, que es la nomenclatura que adopta el Marco de referencia para definir el grado de competencia que el aprendiente de una lengua puede alcanzar.

A continuación vamos a exponer lo que el MCER presenta como Actividades de Comprensión Auditiva (4.4.2.1). Y vamos a reproducir aquí solo los niveles A2, que según el PEB de Finlandia corresponden con la prueba de español del Examen de Bachillerato el cual corresponde con la nomenclatura A.2.2 que el propio PEB ha adaptado y creado basándose en los niveles del MCER. Se consideran qué tipos de fuentes pueden ser (declaraciones públicas, medios de comunicación, conferencias y presentaciones públicas, conversaciones casuales, etc.), el objetivo de la audición (comprensión esencial, comprensión específica, comprensión detallada, comprensión para posibles implicaciones, etc.) y las escalas ilustrativas o de ejemplo se dividen en comprensión auditiva en general, comprensión de conversaciones de hablantes nativos, comprensión de conferencias y presentaciones, comprensión de avisos e instrucciones y comprensión de retransmisiones y material grabado:

Comprensión auditiva en general	
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.

Tabla 1: Descriptor de actividad de comprensión auditiva en general del MCER

Comprender conversaciones entre hablantes nativos	
A2	Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.

Tabla 2: Descriptor para comprender conversaciones entre hablantes nativos del MCER

Escuchar conferencias y presentaciones	
A2	No hay descriptor disponible.

Tabla 3: Descriptor para escuchar y comprender conferencias y presentaciones del MCER

Escuchar avisos e instrucciones	
A2	Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas.
	Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.

Tabla 4: Descriptor para escuchar avisos e instrucciones del MCER

Escuchar retransmisiones y material grabado	
A2	Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.

Tabla 5: Descriptor para escuchar retransmisiones y material grabado del MCER

De estos cuadros que acabamos de presentar del MCER, los relativos a comprender conversaciones entre hablantes nativos y a escuchar conferencias y presentaciones no están contemplados en la prueba de español del Examen de Bachillerato finlandés, ya que no hay posibilidad de interacción ni de escuchar conferencias en la prueba que vamos a analizar. Es interesante que exista un rubro de comprensión de retransmisiones y material grabado, lo cual en la práctica sí corresponde con la realidad de la prueba de español del bachillerato finlandés.

También existe en el MCER el punto 4.4.2.3 “Actividades de comprensión audiovisual”. Aquí se consideran las siguientes: la comprensión de un texto leído en voz alta, comprender un programa de televisión, un video o una película con subtítulos y utilizar materiales multimedia digitales. Desde la primavera del 2018¹⁶ la prueba de español se hace por computadora lo que hace posible el uso de material audiovisual. A continuación presentamos la escala ilustrativa del MCER para la comprensión de programas de televisión y cine:

ver televisión y cine	
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.

Tabla 6: Descriptor para ver televisión y cine del MCER

3.3.3 Escala de niveles para el conocimiento y el desarrollo de lenguas del Examen de Bachillerato en Finlandia

La prueba de español del Examen de Bachillerato en Finlandia tiene dos tipos de prueba: la larga (pitkä/lång) y la corta (lyhyt/kort). La prueba larga corresponde al nivel B1 y la prueba corta al nivel A2 del MCER. Hay que señalar que en Finlandia se han adaptado los niveles o descriptores del MCER a la enseñanza escolar y que existen sub-niveles de A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

En este trabajo vamos a analizar la prueba corta de Español, la cual corresponde al nivel A.2.2 del Plan de Estudios del bachillerato finlandés (Grunderna för gymnasietsläroplan/Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2019: 382).

¹⁶ Lundell, Robin. Finlands digitala studentsexam. Finlands institutet, 2016. <http://www.finlandsinstitutet.se/sv/files/2016/12/Robin-Lundell-Finlandsinstitutet-211116.pdf>. Consultado 5.2.2021

A continuación reproduzco la escala de niveles para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras del Plan de Estudios del Bachillerato de 2019:

Nivel de dominio	Capacidad para comunicarse			Capacidad de interpretar textos	Capacidad de producir textos
A.2.2	Capacidad para comunicarse en diferentes situaciones	Usos de estrategias de comunicación	Uso cultural adecuado de la lengua	Capacidad de interpretar textos	Capacidad de producir textos
	Se desenvuelve con relativa facilidad en diferentes situaciones cotidianas de comunicación.	Participa mayormente en la comunicación. Si es necesario usa frases estándar al pedir explicación de palabras clave. A veces pide al interlocutor que repita o que se explique. Usa palabras relacionadas o más generales cuando no conoce la palabra exacta.	Puede emplear la lengua de una forma sencilla para objetivos centrales, por ejemplo para intercambiar información o expresar su opinión de manera adecuada. Puede dialogar de manera cortés usando frases comunes y reglas básicas de comunicación.	Puede en general comprender un discurso claro, reconoce normalmente el tema en una conversación y comprende lo esencial de un texto corriente o un discurso lento con palabras conocidas. Puede deducir el significado de palabras por el contexto.	Puede presentar y describir hechos relacionados con su vida diaria típicos a su edad con palabras sencillas, expresiones idiomáticas y estructuras básicas y a veces más complicadas. Sabe aplicar reglas básicas de pronunciación a nuevas expresiones.

Tabla 7: Escala de niveles para el conocimiento y el desarrollo de lenguas
Esta escala de niveles es una adaptación hecha en Finlandia de las escalas del MCER para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (La traducción es mía)

En este nivel A.2.2 no hay ninguna referencia específica de material grabado de audio ni de material audiovisual como sí hay en el MCER. Pero se puede deducir lo que se podría esperar que un aprendiente de español pueda comprender oralmente de la “Capacidad para comunicarse en diferentes situaciones” y de la “Capacidad de interpretar textos”; serían situaciones cotidianas de comunicación, en las que puede comprender de manera general un discurso claro, reconoce el tema de una conversación y comprende lo esencial de un texto corriente o discurso lento.

3.4 La prueba: factores para su elaboración

Es pertinente hacer una aclaración sobre los términos “examen” y “prueba” para empezar este punto del trabajo. Si bien son sinónimos, al hablar del método de evaluación que se lleva a cabo al final de la educación del bachillerato en Finlandia usamos la palabra “examen” y lo

llamamos Examen de Bachillerato, y cuando nos referimos específicamente a la evaluación de la competencia de una lengua —en este caso del español— usamos la palabra prueba.

El Centro Virtual Cervantes define el término examen (o prueba) como “un instrumento de evaluación cuya función es proporcionar información sobre determinadas características de un candidato —tales como la amplitud de sus conocimientos y su grado de control lingüístico y su actuación de una forma tal que dichas características puedan medirse”¹⁷.

En esta parte teórica vamos a presentar conceptos y herramientas que Joanna Anckar emplea en su tesis doctoral sobre la comprensión oral en la prueba de francés del Examen de Bachillerato finlandés titulada *Assessing Foreign Language Listening Comprehension by Means of the Multiple-Choice Format: Processes and Products* (2011).

3.4.1 El constructo

Primero hay que mencionar lo que es un constructo. Anckar lo define como (mi traducción): “el objeto/concepto/característica que estamos tratando de medir” citando a Buck (2001:1) entre otros¹⁸. Para Buck lo primero que tiene que hacer una persona que hace pruebas es entender el constructo y luego hacer una prueba que de alguna manera mida ese constructo.

Luego de describir el constructo o habilidad que se quiere medir, se debe tener en cuenta las limitaciones del instrumento de evaluación ya que es imposible poder cubrir todas las actividades comunicativas lingüísticas que existen. Una muestra representativa del constructo que queremos medir se hace inevitable, para lo cual hay que tener en cuenta preguntas tales como: ¿cuál es el propósito de la prueba? ¿queremos una prueba de resultados o sumativa para saber si los alumnos han aprendido los contenidos de un curso? ¿queremos una prueba de diagnóstico o formativa? ¿o es una prueba de suficiencia del nivel de comprensión oral para obtener un certificado o diploma? A estas preguntas claves le siguen otras como ¿quiénes son los que harán la prueba? Factores como su edad, lengua materna, nacionalidad, educación, aprendizaje de lenguas, etc.¹⁹

¹⁷ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/examen.htm

¹⁸ Anckar, Joanna. *Assessing Foreign Language Listening Comprehension by Means of the Multiple-Choice Format: Processes and Products* (2011). Jyväskylän yliopisto, p. 65.

¹⁹ op. cit.: 66.

La validez de un constructo tiene dos de sus mayores problemas en lo que Messick (1989; 1994), citado por Anckar (Anckar, 2011: 69), señala como la infra-representación de constructo (construct under-representation) y la variación irrelevante del constructo (construct-irrelevance variance). La infra-representación del constructo sería cuando la prueba no logra examinar aspectos importantes del constructo que se intentan evaluar y la variación irrelevante del constructo ocurre cuando la prueba evalúa habilidades que no están contenidas en la descripción de lo que se quiere examinar²⁰.

3.4.2 La utilidad de la prueba

La utilidad de la prueba es otro aspecto que Anckar señala en su trabajo y aquí cita a Bachman y Palmer (Bachman y Palmer, 1996: 18-35) quienes afirman que la utilidad de una prueba es una función de varias cualidades: la validez del constructo (significancia y propiedad de la interpretación de los resultados de la prueba), confiabilidad o “reliability” (consistencia de las mediciones), autenticidad (grado de correspondencia de las tareas de uso de lengua elegidas con las tareas a realizar en la prueba), la interactividad (la extensión y tipo de participación de las características individuales de la persona que hace la prueba en la ejecución de la tarea) y la practicabilidad (todo lo relacionado a cómo la prueba es desarrollada, implementada y empleada). Ya hemos hablado de la validez de la evaluación en el punto 3.3.1 del MCER pero si queremos definir la validez del constructo podríamos parafrasear a Anckar (Ibíd.) y decir que la validez del constructo es lo que nos asegura que una prueba de comprensión oral es realmente eso y no otra cosa.

La dificultad de aislar la comprensión oral para su medición es obvia ya que no la podemos medir de manera directa sino indirectamente, mediante el uso de otras habilidades como la comprensión escrita o la expresión oral para saber si la persona ha entendido el mensaje, señala Anckar. De otro lado, continúa esta investigadora, no parece ser importante poder aislar completamente las otras habilidades si es que estas no participan de manera decisiva en el resultado de la prueba y dependiendo del contexto específico de la evaluación.

²⁰ Panahi, Ali. *Threats to Validity: construct-irrelevant variances contributing to performance under-representation on Graduate Record Exam (GRE)*, 2014. Journal of Education & Human Development March 2014, Vol. 3, No. 1, p. 336.

La autenticidad y la interactividad son dos conceptos fundamentales en la concepción de una prueba. ¿Con qué grado de seguridad podemos asumir que la persona que hace la prueba mostrará el mismo nivel de capacidad y el mismo tipo de “performance” en una situación real de uso de la lengua? Simplemente tenemos que aceptar que una prueba es una prueba y que de alguna manera y hasta cierto punto no es una situación natural de uso de la lengua, y muy lejana de un adecuado nivel de interactividad (Anckar, 2011: 72-73).

3.4.3 El efecto “Washback”

Este término lo define Eliisa Kemiläinen en su trabajo de fin de máster de la Universidad de Helsinki citando a Cheng and Curtis (2004:3) como la influencia que la examinación o la prueba tiene en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas²¹. Anckar también hace referencia a estos autores quienes definen dos tipos de efecto “Washback”, el positivo y el negativo. En el efecto negativo se podría dar el caso que un profesor decida dedicar la enseñanza a que los estudiantes se preparen para resolver preguntas o tareas que existen en la prueba de español del Examen de Bachillerato finlandés y emplear menos tiempo en el objetivo primordial de aprender a usar la lengua en diferentes situaciones de la vida real. En el caso de un efecto positivo, sería cuando la enseñanza del profesor es de un nivel bastante bajo o insuficiente y la prueba se convierte en un elemento que lo motiva a elevar la calidad de su enseñanza.

Anckar afirma que hay estudios que confirman que las pruebas tienen mayor impacto en el contenido y en los materiales de enseñanza que en la metodología del profesor. En el caso del Examen de Bachillerato finlandés es posible, debido a su gran importancia para el futuro de los estudiantes que se gradúan, que tenga una gran influencia en la enseñanza de las escuelas donde los estudiantes aprenden francés, por ejemplo. Esta investigadora indica que el tipo de prueba, sus contenidos y los elementos lingüísticos implicados en la prueba y su formato afectan lo que los profesores enseñan (Anckar, 2011: 73-74).

3.5 Tipos de preguntas o tareas en una prueba

Una prueba o examen que se usa para determinar el grado de dominio de una lengua suele contener preguntas o tareas que el estudiante debe responder o resolver. De acuerdo a la forma de

²¹ Kemiläinen, Eliisa (2018), Teaching and assessing oral skills in the advent of oral language testing in the Finnish Matriculation Examination, p. 9.

corregir hay pruebas de corrección objetiva y de corrección subjetiva. Las pruebas de corrección objetiva comparan las respuestas que ha hecho el estudiante a preguntas o ítems cerradas (tiene que elegir la respuesta entre un número dado de alternativas, también llamado respuesta múltiple) o a preguntas dirigidas (tiene que producir una respuesta que es normalmente una palabra) con una plantilla de corrección de respuestas correctas para contabilizarlas y dar un puntaje. Las pruebas de corrección subjetiva implican que la corrección se haga dando una valoración sobre la respuesta o tarea realizada por el estudiante sin tener un conocimiento de las posibles respuestas de antemano²².

A continuación vamos a presentar algunos aspectos en favor y en contra de las diferentes formas de ítems que pueden ser empleados en las pruebas de corrección objetiva. Con respecto a las preguntas de respuesta múltiple (Multiple-Choice Question, MCQ), Anckar menciona a Bejar et al. (2000) y define el formato o tipo de un ítem como un dispositivo para obtener una respuesta del estudiante. El ítem tiene tres partes: una pregunta u orden a la persona que hace la prueba, algunas condiciones para dirigir la respuesta y el proceso de puntuación. El efecto que tiene el tipo o formato de un ítem en el proceso cognitivo del estudiante en el ámbito de la comprensión de textos ha sido estudiado por Rupp *et al.*²³ y uno de esos efectos es que los aprendices enfocan una pregunta de respuesta múltiple más como una tarea de solución de un problema que como una tarea de comprensión de texto. Anckar justifica la consideración de los estudios de Rupp porque afirma que la comprensión de texto o lectura y la comprensión oral tienen aspectos comunes, como por ejemplo el hecho evidente de que ambas sean habilidades de comprensión. Alderson 2000: 206; Haladyna 2004:42, citados por Anckar, recomiendan que una buena prueba debe incluir diferentes formatos de preguntas, teniendo en cuenta que los lectores reaccionan a los textos de diferentes maneras. Otras razones para la variación en el tipo de ítems serían que los posibles efectos de ciertos métodos y la preferencia de algunas prácticas se reducirían (Anckar, 2011: 77).

3.5.1 Los ítems de respuesta múltiple

Anckar presenta las ventajas y desventajas de este tipo de pregunta:

- Ventajas: es fácil de corregir, se puede aplicar para medir diferentes tipos de comprensión oral, reduce la participación del habla y la escritura, minimiza la posibilidad de adivinar la

²² https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebacorrecobjetiva.htm

²³ Rupp, André A., Ferne Tracy, Choi, Hyeran. How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective, *Language Testing* 2006; 23; p.441. <http://ltj.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/4/441>

respuesta correcta y es relativamente objetivo.

- Desventajas: es posible elegir la respuesta correcta sin comprender el texto, elaborar buenas preguntas requiere mucho trabajo y no es fácil obtener buenas preguntas de respuesta múltiple.

Thomas Haladyna recomienda el ítem de respuesta múltiple con tres alternativas, al que considera superior que el de cuatro o cinco alternativas. En un estudio realizado por Michael Rodriguez (2005: 10)²⁴, citado por Haladyna, este investigador llega a la conclusión de que una respuesta correcta y dos alternativas aparentemente correctas debería ser el formato más adecuado. El uso de cuatro o cinco alternativas posibles mejora muy poco el ítem y normalmente resulta en alternativas de despistaje poco convincentes o efectivas. Por lo demás en el aspecto práctico hacer un ítem de respuesta múltiple de tres alternativas exige menos tiempo de elaboración y de ejecución por parte del estudiante, con lo cual se puede incrementar el número de ítems y lograr mayor variación en los contenidos a examinar²⁵.

3.5.2 Respuestas cortas, verdadero/falso, ítems de emparejamiento

Las respuestas cortas piden generalmente al estudiante que responda escribiendo en espacios asignados en el papel que contiene la pregunta. Las preguntas verdadero/falso requieren que el estudiante marque si las afirmaciones respecto a un texto son verdaderas o falsas y los ítems de asociación indican al estudiante que una elementos de dos distintas listas. Linn y Miller (2005:194), consideran que las preguntas de respuesta múltiple examinan y cubren todos los aspectos y objetivos que estos tres formatos de preguntas realizan de manera individual, siendo una alternativa más completa y global para ser usados una prueba. Anckar (2011: 79) señala que una ventaja del formato de preguntas cortas es que permite dar puntaje parcial, en los casos en que el estudiante dé una de dos informaciones exigidas en una pregunta, evitando así desechar una respuesta parcial correcta.

Respecto a los ítems de verdadero/falso, Haladyna y Rodriguez presentan ventajas como la facilidad de su elaboración y corrección, su adecuación para medir el conocimiento de conceptos importantes y su alto nivel de confiabilidad, entre otras; y entre las desventajas mencionan una gran

²⁴ Rodriguez, Michael. "Three Options Are Optimal for Multiple-Choice Items: A Meta-Analysis of 80 Years of Research" en *Educational measurement, issues and practice*, 2005-06, Vol.24 (2), p.3-13.

²⁵ Haladyna, Thomas y Michael Rodriguez. *Developing and validating test items*. 2013, Routledge Taylor and Francis Group, New York p. 66-67

tendencia a que el estudiante intente adivinar y su dificultad para determinar grados de verdad o falsedad (Haladyna y Rodriguez, 2013, 66-67). Anckar señala que una desventaja de las preguntas verdadero/falso es que el estudiante puede obtener puntos por saber qué afirmaciones son falsas, en comparación con las respuestas múltiples donde además hay que saber cuál es la correcta (Anckar, 2011: 80).

4. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

En este trabajo nos vamos a enfocar en el análisis de la validez de la Comprensión Oral de la prueba de español del Examen de Bachillerato finlandés. Nos concentraremos en la prueba en sí, en sus contenidos, los temas que aborda; los tipos de tareas o ítems que exigen al estudiante que realice o responda y en la dificultad de los textos a nivel de léxico y estructuras lingüísticas. También nos ocuparemos de la producción de la prueba, por ejemplo, qué dialectos o variedades del español se escuchan, qué edades o sexos están representados, entre otros factores que consideremos pertinentes. Quedará para un trabajo futuro un análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba. Todo este análisis lo confrontaremos con los contenidos y objetivos que se señalan en el Plan de Estudios del Bachillerato para el español y con los que propone el MCER.

Primero haremos una transcripción de la Comprensión Oral de la prueba corta (lyhyt/kort) de español del otoño de 2019. Luego describiremos y analizaremos la presentación y el formato de la prueba, para después de manera específica estudiar los contenidos, temas, tipos de ítems, vocabulario y estructuras lingüísticas de cada parte de la prueba.

4.1 Aspectos generales de la prueba de español

Como ya hemos señalado anteriormente, desde la primavera de 2019 la prueba de español se realiza de manera digital, lo que ha significado que desde entonces los estudiantes hagan toda la prueba en un solo día y no en dos días distintos como era antes de la digitalización del Examen de Bachillerato. Esto ha generado un cambio de formato o una adaptación del sistema tradicional con lápiz y papel al digital. Como consecuencia de la tecnología digital, una novedad en la prueba de español es el uso de material audiovisual, lo cual será un aspecto interesante en nuestro análisis. El examen no contempla la expresión oral, un hecho que según muchos entendidos e

investigadores debe ser remediado para la mejora del propio examen y de la enseñanza de lenguas extranjeras en general en el país (Kemiläinen, 2018:2; Pollari, 2016:200).

En lo que respecta al tiempo disponible para realizar la Comprensión Oral, si bien el estudiante tiene la libertad de hacer la prueba en el orden que desee, se recomienda dedicar alrededor de una hora a esta parte. Antes de la digitalización del Examen de Bachillerato, el tiempo dedicado a la comprensión oral era también una hora, con lo cual se ofrece en teoría el mismo tiempo para su ejecución. Para realizar toda la prueba de lengua (español en este caso) el estudiante puede emplear un máximo de seis horas²⁶.

4.2 Preguntas para el análisis

La validez de un instrumento de evaluación es el grado en que este instrumento evalúa lo que se pretende evaluar —en este caso la comprensión oral del estudiante del curso de español en el bachillerato— y al mismo tiempo el grado en que representa el dominio lingüístico de los estudiantes que son evaluados por el instrumento de evaluación. En este trabajo presentamos en la Introducción (p. 5) tres preguntas de investigación:

1. ¿En qué medida la comprensión oral de la prueba de español evalúa lo que debe comprender un estudiante de Bachillerato finlandés de acuerdo al Plan de Estudios?
2. ¿En qué medida la comprensión oral de la prueba de español refleja los objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras del Plan de Estudios?
3. ¿En qué medida el PEB finlandés refleja las recomendaciones del MCER?

Teniendo en cuenta las dos primeras preguntas las podemos reformular de manera más específica :

¿Qué nivel de validez tiene la sección de comprensión oral de la prueba de español del Examen de Bachillerato? y ¿de qué manera lo logra?

Tratando de centrarnos más directamente en la comprensión oral en sí y en los ítems que la componen, tendríamos las siguientes preguntas subordinadas para realizar nuestro análisis:

¿Qué formato tienen los ítems?, ¿A qué ámbitos se refieren? (personal, público, educativo, profesional), ¿Qué personas intervienen?, ¿Qué objetos se involucran?, ¿Qué acontecimientos o temas se tratan?, ¿Qué tipos de textos? (diálogos, mensajes grabados, avisos, audiovisuales,

²⁶ Ylioppilastutkintolautakunta/Studentexamensnämnden. Föreskrifter för proven i det andra inhemska språket och i främmande språk, 2020. p. 8.

conversación telefónica), ¿Grados de oralidad?, ¿Interdependencia con otras habilidades lingüísticas? (leer, escribir), ¿Qué tipo de vocabulario emplean?, ¿Qué nivel de complejidad lingüística tienen los textos? (gramatical, sintáctica). Teniendo todas estas preguntas operativas elaboramos la siguiente lista de conceptos con los cuales analizaremos los ítems.

A continuación los presentamos con su respectiva definición:

Formato	determinar si es un ítem de respuesta múltiple, respuesta corta, verdadero/falso, etc.
Ámbito	personal, público, profesional, educativo (MCER, 4.1)
Personas	qué personas intervienen en la grabación (sexo, edad, variante dialectal, etc.)
Objetos	qué objetos (cosas, animales, artefactos, lugares,) participan en la grabación.
Tipo de texto	diálogo, un monólogo, discurso, aviso, mensaje, conversación telefónica, audiovisual, etc.
Acontecimiento	tipo de acción, actividad o situación concreta de comunicación.
Oralidad	pertenece al lenguaje oral o al escrito, qué tan auténtico es el texto.
Interdependencia	intervención de la lectura, la escritura u otra habilidad en la ejecución del ítem.
Vocabulario	qué palabras y de qué nivel de abstracción se usan en el ítem.
Nivel lingüístico	complejidad gramatical de los textos de la grabación.

Tabla 8: Aspectos a analizar de la Comprensión Oral de la Prueba de Español Programa Corto 2019 16.9.2019 para suecohablantes

Una primera etapa de este análisis del contenido de la prueba de comprensión oral será una descripción de cada uno de los ítems. Para esto transcribiremos la parte de la comprensión oral y definiremos qué aspectos de los ítems vamos a observar en la descripción. Posteriormente haremos el análisis de cada aspecto de los ítems, intentando ver cómo funcionan al momento de evaluar la comprensión oral. Finalmente presentaremos las conclusiones del análisis en el capítulo cinco.

4.3 Descripción de los ítems de la Comprensión Oral de la Prueba de Español

Todos los ítems de la Comprensión Oral con la respectiva transcripción de los audios se pueden leer en el Anexo 1. Todas las transcripciones de los audios han sido hechas por el autor de este trabajo de fin de máster.

Las grabaciones se pueden oír solo dos veces y los videos se pueden ver cuantas veces los estudiantes lo deseen.

Antes de iniciar nuestro análisis vamos a reproducir el cuadro que presenta la estructura y partes de la Comprensión Oral de la prueba de español que vamos a analizar en este trabajo:

Español, programa corto, otoño de 2019				
Área de conocimiento	Ejercicio		Número de preguntas	Puntuación máxima
PARTE I Comprensión oral	1	Diálogos	4	8
	2	Avisos	4	12
	3	Mensajes de voz	4	12
	4	Lorenzo García, un joven español	3	12
	5	Diálogos	3	9
	6	Instituto Iberoamericano de Finlandia en Madrid	3	9
	7	Chica viajera (vídeo)	3	9
	8	Un español en Quito, Ecuador (vídeo)	4	15

Tabla 9: extracto de la Prueba de Español, programa corto del 16.9.19 de YLIOPPILASTUTKINTOLAUTAKUNTA/STUDENTEXAMENSÄMÄNDEN

Del gráfico anterior podemos observar que la Comprensión Oral de esta prueba está dividida en 8 secciones, con un total de 28 preguntas y el material elaborado son 16 grabaciones de audio y dos videos.

ÍTEM 1.1	
Formato	pregunta de respuesta múltiple de tres alternativas (RM-3 alternativas)
Ámbito	personal y público
Personas	Un hombre y una mujer, trabajadores, ambos dialecto español americano, el hombre pronuncia la “v” una vez con sonido labiodental.

Objetos	coche, bicicleta
Tipo de texto	diálogo
Acontecimiento	El hombre pide disculpas a la mujer por haber llegado tarde a la oficina. Hubo un problema técnico en el metro y no es la primera vez que sucede. La mujer le ofrece al hombre que mañana vengan juntos a la oficina en el coche de ella.
Oralidad	En general parece bastante natural aunque la mujer no hace ningún comentario o señal de interés o de que sigue el relato del hombre y solo se limita a ofrecerle ayuda al final. La relación laboral no es muy clara entre ambos, pues primero le pide perdón por llegar tarde (¿empleado-jefe?) y luego le ofrece llevarlo en su coche a la oficina (¿colegas?).
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	El léxico se refiere a hechos, objetos y lugares concretos de actividad laboral común y cotidiana. Se mencionan metro y oficina que son lugares públicos comunes.
Nivel lingüístico	Se refiere a un hecho pasado usando verbos en pretérito indefinido y se usa tiempo verbal presente para hablar de acciones futuras, emplea el imperativo para ser cortés y pedir perdón. La pregunta está en pasado perfecto.

ÍTEM 1.2	
Formato	RM con 3 alternativas
Ámbito	personal y público
Personas	Un hombre que habla dialecto español americano (DEA) y una mujer que habla dialecto español peninsular (DEP).
Objetos	pimientos, casa, precio, euros, el número 38, billete de autobús.
Tipo de texto	diálogo
Acontecimiento	La mujer le dice a su pareja que también tienen que comprar pimientos que ya no tienen en casa y le pide que se fije en el precio. Cuando el hombre le dice cuanto cuestan los dos se sorprenden de lo caros que están.
Oralidad	En general parece muy natural aunque lo hablan con relativa lentitud.

Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	El léxico se refiere a hechos y se habla de un alimento (pimiento) muy común en la cocina española y sobre precios y su valoración (caros) y euros.
Nivel lingüístico	Se refiere a una compra que se desarrolla en tiempo presente. Se opina sobre el precio de un producto y se compara con el precio de un servicio público.

ÍTEM 1.3	
Formato	RM con 3 alternativas
Ámbito	personal y profesional.
Personas	Un hombre habla DEA y una mujer habla DEP, tienen una relación de amigos.
Objetos	obra de teatro, papel principal, periodistas, público, entradas, vendedor, tiempo.
Tipo de texto	diálogo
Acontecimiento	el hombre saluda a la mujer y le pregunta si ahora está relajada. Ella le dice que tiene mucho trabajo porque tiene el papel principal en una nueva obra de teatro. El viernes será el estreno. Él le pregunta cómo se llama la obra y le dice que seguro tendrá una actuación muy buena.
Oralidad	En general parece natural aunque el hombre se muestra demasiado sorprendido de que la mujer esté preparando otra obra, lo que debería ser normal para una actriz.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	El léxico se refiere a una actividad artística específica aunque de manera general. Se habla de obra de teatro, papel principal, público, periodistas, entradas que son similares a otras como el cine o un concierto.
Nivel lingüístico	Se refiere a un hecho presente usando verbos en presente continuo y se usa tiempo verbal presente para hablar de acciones futuras. La pregunta se refiere a la profesión de la mujer y está en tiempo presente.

ÍTEM 1.4	
Formato	RM con 3 alternativas
Ámbito	personal
Personas	Un hombre habla DEA y una mujer habla DEP, tienen una relación de amigos. El hombre pronuncia la “v” con sonido labiodental una vez.
Objetos	universidad, compañeros de estudio, dinero, trabajo, piso.
Tipo de texto	diálogo
Acontecimiento	la mujer le pregunta si está nervioso porque va a empezar la universidad. Él dice que un poco, tiene ya un piso que va a compartir pero es un poco caro y espera encontrar trabajo para tener suficiente dinero para vivir.
Oralidad	En general parece natural aunque no hay comentarios ni frases cortas del interlocutor para mostrar interés o comentar lo que dice el otro.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	Se habla de la universidad, el piso, el centro y trabajo y el nivel semántico es concreto y cotidiano.
Nivel lingüístico	Se inicia con una pregunta en futuro simple que interroga sobre el posible nerviosismo del hombre. Se usan tiempos verbales en presente, la perífrasis para hablar de acciones futuras y el pasado perfecto. Se usa el futuro simple para hacer un pronóstico y dar ánimos al interlocutor.

ÍTEM 2.1	
Formato	RM con 3 alternativas
Ámbito	público
Personas	una mujer, dialecto español peninsular (DEP).
Objetos	familias, niños, Papá Noel, caramelos, almacenes, cine, foto, regalos.
Tipo de texto	monólogo, aviso

Acontecimiento	Se anuncia a las familias con niños que Papá Noel está regalando caramelos en la segunda planta del almacén, al lado del cine. Los niños se pueden hacer una foto con Papá Noel y contarle qué quieren para navidad.
Oralidad	En general suena natural y reproduce el lenguaje oral.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	Se habla de la navidad, y léxico relacionado como Papá Noel y regalos, además de la ubicación del cine.
Nivel lingüístico	Se usan verbos en tiempo de presente continuo y en presente simple.

ÍTEM 2.2	
Formato	RM con 3 alternativas
Ámbito	público
Personas	una mujer, dialecto español peninsular (DEP).
Objetos	ropa deportiva, descuento, marcas, navidades.
Tipo de texto	monólogo, aviso
Acontecimiento	Se anuncia que la ropa deportiva es el regalo más popular este año y que hoy se ofrece un 15% de descuento por su compra por estas navidades. Lenguaje formal.
Oralidad	En general suena natural y reproduce el lenguaje oral.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	Se habla de la navidad, regalos, ropa deportiva, descuentos, ocasión, compras.
Nivel lingüístico	Se usan verbos en presente y se anima a comprar usando el imperativo.

ÍTEMS 2.3 y 2.4	
Formato	RM con 3 alternativas

Ámbito	público
Personas	una mujer, dialecto español peninsular (DEP).
Objetos	propietario, coche, matrícula, automóvil, aparcamiento, alarma, peligro, accidentes, letras.
Tipo de texto	monólogo, aviso
Acontecimiento	Se anuncia el número de matrícula de un coche que no permite el paso de otros vehículos y que es necesario que el propietario vaya al aparcamiento para moverlo.
Oralidad	En general suena natural y reproduce el lenguaje oral.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	El léxico se refiere a objetos concretos como coche, aparcamiento.
Nivel lingüístico	Se usan verbos en forma imperativa y en tiempo presente para expresar necesidad y también el presente de subjuntivo.

ÍTEM 3.1	
Formato	RM con 3 alternativas
Ámbito	personal
Personas	Una mujer que representa a una chica joven y habla DEP.
Objetos	tienda de ropa, falda, dinero, cuenta bancaria.
Tipo de texto	monólogo, mensaje de voz.
Acontecimiento	La chica quiere comprar una falda que ha visto en la tienda y no tiene suficiente dinero. Le pide a su padre que le preste dinero para comprarla y le promete devolvérselo al día siguiente.
Oralidad	En general suena natural y reproduce el lenguaje oral.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	El léxico se refiere a objetos concretos de ropa femenina (falda) y a acciones relacionadas como comprar, cara y pedir prestado dinero.

Nivel lingüístico	Se usan verbos en tiempo presente para describir la situación. Se usa el condicional para pedir prestado dinero y el imperativo para reforzar el pedido que es normal en relaciones familiares muy cercanas (hija-padre).
--------------------------	---

ÍTEM 3.2	
Formato	RM con 3 alternativas
Ámbito	personal
Personas	Un hombre que habla dialecto español americano (DEA).
Objetos	cafetería, bigote, barba, gafas, traje, corbata.
Tipo de texto	monólogo, mensaje de voz.
Acontecimiento	Un hombre le recuerda a la receptora del mensaje que tienen una cita a ciegas en una cafetería. Se describe físicamente y le dice que está muy ansioso por conocerla.
Oralidad	En general suena natural y reproduce el lenguaje oral.
Interdependencia	Tiene un nivel mínimo de participación de la lectura y utiliza más bien fotografías que son imprescindibles para poder responder la pregunta.
Vocabulario	El léxico se refiere a rasgos masculino de descripción física (bigote, gafas, traje, etc.), habla de la hora y del lugar, y expresa deseos de querer conocer a una persona.
Nivel lingüístico	Se usan verbos en pasado perfecto para señalar un hecho pasado y luego el presente para describir el aspecto físico y el presente continuo para expresar el estado emocional.

ÍTEMS 3.3 y 3.4	
Formato	RM con 3 alternativas y Respuesta Corta (RC)
Ámbito	personal
Personas	Una chica (escolar), dialecto español peninsular (DEP).
Objetos	Una tarjeta de regalo, gimnasio, navidad, deporte, colegio, yoga, biblioteca, mamá.

Tipo de texto	monólogo, mensaje de voz.
Acontecimiento	una chica le sugiere a su hermana que compren una tarjeta de regalo para su madre. Quiere quedar con ella en la biblioteca para hablar sobre el regalo.
Oralidad	En general suena natural y reproduce el lenguaje oral.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	El léxico se refiere a actividades diarias (salir del colegio, ir al yoga) y a la compra de un regalo de navidad para un familiar.
Nivel lingüístico	Se usan verbos en presente y se refieren a rutinas, gustos y se opina sobre la cualidad de un regalo para una persona. Uso de objeto indirecto y del imperativo para pedir algo en relaciones personales muy cercanas.

ÍTEMS 4.1-4.3	
Formato	RM con 3 alternativas y Respuesta Corta (RC)
Ámbito	personal
Personas	Un chico que habla dialecto español peninsular (DEP).
Objetos	nombre, apellido, España, Latinoamérica, número, país, calle, personas, Internet, móvil, ordenador.
Tipo de texto	monólogo
Acontecimiento	Un chico habla sobre su apellido que no le gusta porque es de los más comunes en su país, España; también habla de su número favorito y de que a pesar que es un adicto al Internet en agosto siempre se desconecta y no usa ni ordenador ni móvil.
Oralidad	En general suena natural aunque no se entiende bien cuál es la relación de los tres temas de los que habla o el contexto en que los menciona.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	Léxico de nombres propios y apellidos, números e Internet, agosto y la navidad, todo relacionado con la vida diaria.

Nivel lingüístico	Se usan verbos en presente y se refieren al nombre propio en Latinoamérica y en España, gustos y pretérito imperfecto para gustos en el pasado. Pronombre de objeto directo para recomendar y perífrasis para hablar de planes futuros.
--------------------------	---

ÍTEM 5.1	
Formato	RM con 3 alternativas.
Ámbito	personal
Personas	Un joven que habla dialecto español americano (DEA).
Objetos	el estudio, el trabajo, horas, un ratito, un descanso, enferma
Tipo de texto	monólogo (sin embargo se presenta como diálogo en la prueba)
Acontecimiento	Un joven le pide a su pareja que no trabaje y ni estudie demasiado, no tienen tiempo para verse y él teme que ella se pueda enfermar si no descansa un poco.
Oralidad	En general suena natural y reproduce el lenguaje oral.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	Léxico de actividades diarias y de tiempo, relación de pareja.
Nivel lingüístico	Se usan verbos en presente para recomendar y aconsejar, se expresa necesidad de hacer algo y se usa el futuro para advertir de posibles consecuencias.

ÍTEM 5.2	
Formato	RM con 3 alternativas.
Ámbito	personal
Personas	Una chica que habla dialecto español peninsular (DEP).
Objetos	cafetería, playa, hora, basura.

Tipo de texto	monólogo (sin embargo se presenta como diálogo en la prueba)
Acontecimiento	Una chica le cuenta a Juan que está muy enfadada porque cuando fue a la playa a correr por la mañana temprano encontró basura por todas partes.
Oralidad	En general reproduce el lenguaje oral pero no hay réplicas ni comentarios de Juan al relato de la chica.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	Léxico de actividades deportivas (correr a la playa) y para expresar sentimientos y sorpresa.
Nivel lingüístico	Se usan verbos en pretérito indefinido e imperfecto para referirse a lo que sucedió, y el presente para expresar molestia, enfado.

ÍTEM 5.3	
Formato	RM con 3 alternativas.
Ámbito	público
Personas	Una cliente que habla DEP y un recepcionista que habla DEA.
Objetos	recepción, hotel, habitación, servicio, jefe, aspiradora, polvo.
Tipo de texto	diálogo
Acontecimiento	Una señora habla por teléfono con el recepcionista y quiere hablar con el jefe del hotel para quejarse de que la habitación está sucia.
Oralidad	En general reproduce el lenguaje oral, pero solo hay una réplica de parte del recepcionista durante la queja de la señora, lo que resta naturalidad.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	Léxico de alojamiento en el hotel, y frases para reclamar por un servicio.
Nivel lingüístico	Se usan verbos en presente para presentarse y para pedir hablar con otra persona. El pasado perfecto se usa para constatar que algo ha sucedido recientemente.

ÍTEM 6.1	
Formato	RM con 3 alternativas.
Ámbito	público y personal
Personas	Un entrevistador español y una finlandesa que habla DEP.
Objetos	comunidad, Finlandia, Costa del Sol, finlandeses, el clima, la comida, piso, hijos, suegros, mariscos.
Tipo de texto	diálogo, entrevista
Acontecimiento	Una finlandesa cuenta sobre su residencia en la Costa del Sol, donde vivió con sus hijos en el piso de sus suegros en el verano, y que disfrutó del clima y de la comida.
Oralidad	Es un material auténtico y completamente oral. Se escucha sonido ambiental.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	Léxico para informar sobre la población finlandesa en la Costa del Sol y sobre la vida en España.
Nivel lingüístico	Se usan verbos en presente para informar sobre la población finlandesa en España, se usa el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido para hablar de hechos ocurridos en el pasado.

ÍTEMS 6.2 y 6.3	
Formato	RM con 3 alternativas.
Ámbito	público y personal
Personas	Un entrevistador español y una finlandesa que habla DEP.
Objetos	Plato típico, tortilla española, receta, cafetería, local, planes, pastel careliano, mayo, otoño.
Tipo de texto	diálogo, entrevista

Acontecimiento	El entrevistador le pregunta a la finlandesa sobre un plato típico finlandés y ella le nombra el pastel careliano, que es como la tortilla española. Ella le anuncia que van a abrir una cafetería en un nuevo local, seguramente en el otoño, y que venderán los pasteles allí.
Oralidad	Es un material auténtico y completamente oral. Se escucha sonido ambiental.
Interdependencia	Tiene un nivel razonable de participación de la lectura para responder la pregunta.
Vocabulario	Léxico para hablar de comida y de la apertura de una cafetería.
Nivel lingüístico	El condicional se usa para pedir una información, y el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido para hablar de hechos en ocurridos el pasado.

ÍTEMS 7.1-7.3	
Formato	RM con 3 alternativas.
Ámbito	personal
Personas	Una chica mexicana.
Objetos	Recursos, carro, en avión, universidad, Canadá, loca, dinero, “porfis”, “fail”, “pap”, “lontano”, sueño, trabajo, sueldo, México.
Tipo de texto	monólogo, video.
Acontecimiento	La chica cuenta frente a cámara cómo hizo para hacer su primer viaje al extranjero. Le pidió permiso a su papá para irse a Canadá y él no quiso. Ella decide buscar trabajo y lo consigue muy rápido. Sin embargo no ganaba mucho y no pudo viajar inmediatamente.
Oralidad	Es material auténtico. Está grabado en una montaña de día y hay música ambiental y otra información escrita con palabras o símbolos, incluso traducción al español de una palabra italiana y texto en inglés. El material audiovisual ha sido editado.
Interdependencia	el lugar o locación donde habla la chica no ayuda visualmente al relato, pero los símbolos o textos insertados por la edición de la entrevista pretenden ayudar, especialmente cuando traduce “lontano” a lejos.
Vocabulario	uso del dialecto español mexicano, palabras como “carro”, “porfis”, “pap”, “qué onda”, léxico sobre viajar en avión, uso de frases idiomáticas (“cumplir mi sueño”), y expresión de sentimientos (“burlarse”).

Nivel lingüístico	Uso de pretérito imperfecto e indefinido para contar hechos pasados, estilo directo en presente, presente simple para dirigirse al público directamente.
--------------------------	--

ÍTEMS 8.1-8.4	
Formato	RM con 3 alternativas.
Ámbito	personal
Personas	Dos amigos españoles.
Objetos	Trabajo, discoteca, “dragqueen”, título, licenciatura, máster, doctorado, la vida, Quito, rey, teleférico, altura, oxígeno, Pichincha, volcán, provincia, altura, frío, habitantes.
Tipo de texto	diálogo, video.
Acontecimiento	Uno de los españoles vive en Quito y le cuenta a su amigo cómo llegó y empezó a vivir allí. Suben en el teleférico y ven Quito desde la cumbre del volcán Pichincha. Le muestra cómo está dividida la capital ecuatoriana y cuántos quiteños hay.
Oralidad	Es material auténtico. Está grabado en una montaña de día y hay música ambiental y otra información escrita con palabras o símbolos, incluso traducción al español de una palabra italiana y texto en inglés. El material audiovisual ha sido editado.
Interdependencia	El material audiovisual ayuda a comprender algunas palabras como “teleférico”, pero no complementa la información oral inicial sobre los estudios universitarios del español residente en Quito. Las imágenes del ascenso y en la cumbre del Pichincha complementan un poco la información oral que se escucha.
Vocabulario	Léxico de estudios universitario y sobre la ciudad y sus habitantes. Términos geográficos para describir el lugar (volcán, cumbre, altura, frío).
Nivel lingüístico	Uso de pretérito imperfecto e indefinido para contar hechos pasados, estilo directo en presente, presente simple para describir el lugar y la ciudad.

4.4 ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN ORAL DE LA PRUEBA DE ESPAÑOL

Formato

De los 28 ítems, cuatro son de respuesta corta y 24 de respuesta múltiple con tres alternativas. Se usa mucho este último formato que Thomas Haladyna recomienda en el punto 3.5.1 de nuestro marco teórico con excepción de cuatro ítems de respuesta corta.

Ámbito

23 de los ítems se pueden ubicar en el ámbito personal, diez en el público y uno en el profesional. El profesional se aborda de manera generalizada en el ítem 1.3 —referido a la actriz y su trabajo— para adecuarlo al nivel de A2. El ámbito público se refiere a situaciones cotidianas, muy normales en la vida social de los estudiantes; en el ítem 1.1 se habla del trabajo, la oficina y el metro, el 1.2 se desarrolla en el supermercado, los ítems 2.1 al 2.4 son avisos que se anuncian al público en general. El ítem 5.3 se desarrolla en un hotel y los ítems 6.1 al 6.3 son públicos por ser una entrevista periodística. El ámbito personal toca aspectos muy cercanos y de interés de los estudiantes.

Personas

En las 18 grabaciones (16 de audio y dos videos) se escuchan 25 voces de las cuales 14 son voces femeninas y 11 voces masculinas. En las 18 grabaciones se oyen 26 voces de las cuales 17 voces podemos identificar como pertenecientes al dialecto español peninsular, ocho al dialecto español americano y una voz es ambigua, es decir, que podría ser de ambas (ver siguiente página Gráfico 1). Si tenemos en cuenta qué tipo de voz escuchan los estudiantes para responder cada ítem hay una paridad puesto que para responder todos los ítems los estudiantes tienen que escuchar una voz femenina 17 veces y también escuchan una voz masculina 17 veces. En los ítems 1.1 y 1.4 el chico pronuncia la “v” una vez en cada grabación con sonido labiodental lo cual no es normal en el habla estándar del español. Asimismo, en el ítem 1.1 el chico dice “vale”, una expresión característica del dialecto español peninsular lo cual no concuerda con su dialecto americano.

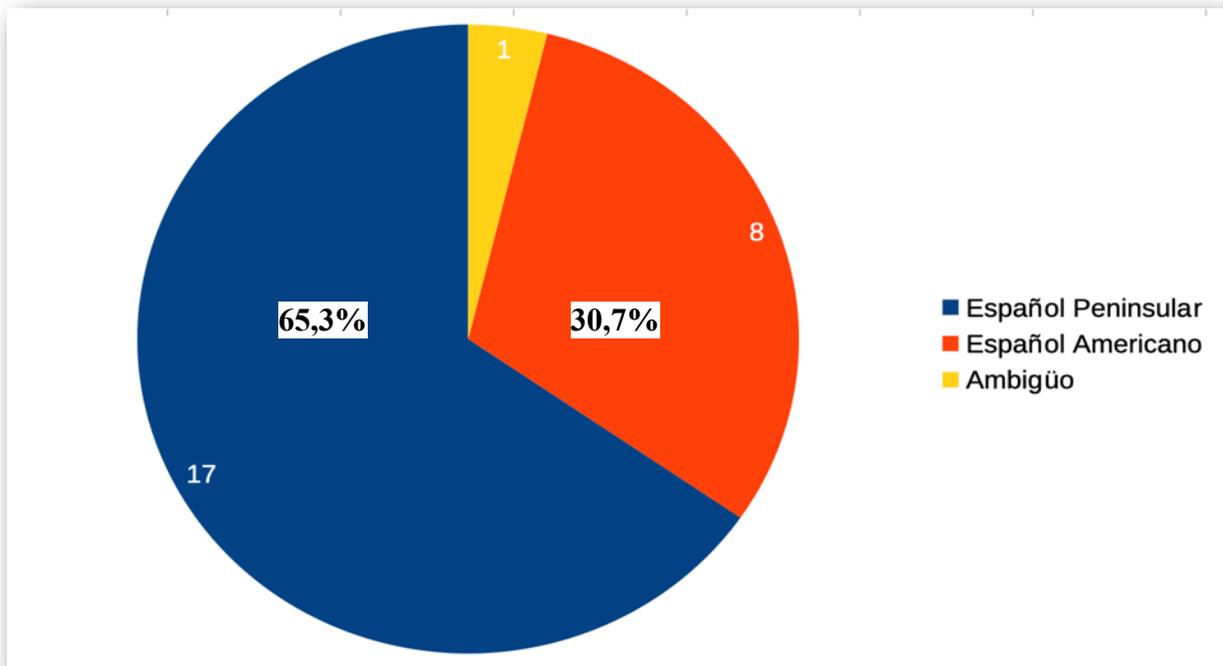


Gráfico 1: Variantes del español empleadas en la en la Comprensión Oral del Examen de Español del Examen de Español programa corto otoño 2019

Objetos

En general los objetos mencionados pertenecen a un nivel de uso corriente y general, y corresponden al nivel A2. Hay algunos extranjerismos como “lontano” en el video usado en los ítems 7.1, 7.2 y 7.3 que es traducido con el texto “lejos” que se inserta en la imagen y “dragqueen” en el video usado en los ítems 8.1, 8.2, 8.3 y 8.4 que no se traduce, aunque no tiene relevancia para poder responder las preguntas.

Tipo de texto

De las 18 grabaciones ocho son diálogos; los cuatro ítems del 1.1 al 1.4 se presentan en la prueba como diálogos y sí lo son, pero los ítems 5.1 y 5.2 no lo son pues solo se escucha una voz y luego se pregunta qué respondería el interlocutor y el ítem 5.3 es un diálogo pero que más parece un monólogo si no fuera por una sola réplica que hace el recepcionista. Las dos entrevistas —que en realidad son una sola— son diálogos muy naturales. Hay diez monólogos de los cuales tres son avisos de altavoz en un lugar público, tres son mensajes de voz, dos se presentan como diálogos pero solo se escucha un interlocutor, uno es un comentario de un chico y un video donde habla una chica mexicana.

Acontecimientos

En general las situaciones y temas de las grabaciones son cotidianas y comunes: en la oficina, el supermercado, el centro comercial, la tienda de ropa, el hotel, en la montaña, en un parque. Se pide disculpas, se da consejos, hablan del trabajo de una actriz, anuncian ofertas, coches mal aparcados, a Papá Noel regalando caramelos en el almacén, se pide dinero, se recuerda algo a alguien, se acuerdan citas, se expresa desagrado, se reclama por un mal servicio, etc. Todos los acontecimientos están relacionados con el nivel A2.

Oralidad

De los 18 materiales grabados que se emplean en la prueba, el ítem 6.1 sobre la entrevista a la directora del Instituto Iberoamericano de Finlandia y los videos 7.1 y 8.1 son auténticos, es decir que no se han producido en estudio con actores. Los cuatro diálogos iniciales con los ítems 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4 son claros y gramaticalmente correctos; especialmente el diálogo del 1.2 se escucha natural y en contexto. En el primer diálogo lo que desconcierta un poco es la relación que hay entre los interlocutores, no está claro si son colegas o si hay una relación jerárquica de trabajo aunque es posible asumir que ambas se pueden dar. El diálogo del ítem 1.3 es bastante verosímil aunque un comentario del hombre que expresa sorpresa porque su amiga prepara otra obra de teatro no se comprende, ya que ella es actriz. En el diálogo 1.4 la participación de la mujer se limita al inicio y al final y no hay comentarios cortos para mostrar interés, acuerdo o desacuerdo con lo que cuenta el chico.

Los avisos (2.1, 2.2, 2.3, 2.4) son todos verosímiles y están contextualizados claramente, incluso por la imagen que hay sobre un almacén y adorno de Navidad. Los mensajes de voz son todos creíbles y naturales (3.1, 3.2, 3.3, 3.4). El monólogo del chico (4.1, 4.2, 4.3) es natural y claro. No obstante los temas sobre los que habla -su apellido, su número favorito y estar desconectado en las vacaciones- no están relacionados entre sí en su discurso o falta informar sobre el contexto en el cual el chico los comenta. La quinta parte de esta comprensión oral (ítems 5.1, 5.2, 5.3) se titula Diálogos, aunque en realidad solo en la grabación del ítem 5.3 se oyen dos voces que “dialogan” a pesar que el recepcionista participa de manera muy mínima, ya que solo tiene una réplica muy corta. Las grabaciones de los ítems 5.1 y 5.2 solo presentan lo que dice una de las personas, es decir que no son diálogos, lo cual le resta naturalidad a lo que se escucha. Los ítems 6.1, 6.2 y 6.3 utilizan una misma entrevista que es usada en dos partes. La autenticidad de este material es indiscutible.

El video utilizado con los ítems 7.1, 7.2 y 7.3 es un material auténtico aunque ha sido editado y recortado en varias partes para adaptarlo a la prueba. El uso de algunos extranjerismos y de voces propias del dialecto español mexicano podrían dar una mayor dificultad de comprensión a este ítem en relación a los demás ítems de la prueba. La información visual sobre el lugar que da el video no apoya o complementa el discurso de la chica: ella relata sobre cómo fue que hizo su primer viaje al extranjero y está caminando al aire libre por una montaña a luz de día, ese lugar no complementa en nada su relato. Se han incluido símbolos, dibujos, “smilies”, y palabras en español y en inglés para dar apoyo o complementar el relato de la chica cuando se usan mexicanismos o extranjerismos. El video empleado en los ítems 8.1, 8.2, 8.3, 8.4 es auténtico y está editado pero de manera muy sutil y en menor medida que el video anterior.

Interdependencia

En los ítems 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, que tienen como título “Diálogos”, la lectura de las preguntas es requerida para comprender lo que se tiene que responder. Hay una imagen de los rostros de una mujer y un hombre con lo cual se puede entender que se quiere informar que en los diálogos participan una pareja. En la parte siguiente de la prueba se encuentra el título de “Avisos”, que al lado tiene una foto de un centro comercial con gente y adornado con motivos navideños. Esta imagen les da contexto y ubica los ítems 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4 de este apartado en ese centro comercial. El ítem 2.2 tiene la pregunta en la lengua materna de los estudiantes y ellos tienen que responder en su lengua de manera corta.

Los ítems 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4 están agrupados con el título de “Mensajes de Voz”. Al lado hay una foto de un aparato o dispositivo digital para escuchar mensajes de voz. El ítem 3.2 es especial pues exige la observación de las tres fotos de los hombres para poder responderlo. Los demás exigen un nivel normal de comprensión oral y la lectura de las preguntas para ser resueltos. El ítem 3.3 tiene la pregunta en la lengua materna de los estudiantes y pide que se responda en esa lengua y no en español.

Los ítems 4.1, 4.2 y 4.3 requieren la comprensión y la lectura de las preguntas en el nivel que normalmente presupone el uso de respuestas múltiples. El ítem 4.3 está hecho en la lengua materna de los estudiantes y ellos responden en su lengua la pregunta.

La parte titulada “Diálogos” y que corresponde a los ítems 5.1, 5.2 y 5.3 son diálogos de forma parcial porque no se oye a dos personas dialogando sino que en los dos primeros solo se

escucha lo que dice uno de los interlocutores y la respuesta del ítem, que está como alternativa escrita, sería lo que el otro interlocutor respondería. En el ítem 5.3 solo se escucha una corta réplica del recepcionista, pero igual lo que haría el ítem un diálogo es la respuesta que se encuentra como alternativa escrita. Esto hace que para responder a la pregunta la comprensión de lectura de las alternativas son requisito indispensable para responder los ítems. Aquí interviene la comprensión lectora en mayor grado y la comprensión oral no es suficiente.

En los ítems 6.1, 6.2 y 6.3 relacionados a la entrevista sobre el Instituto Iberoamericano de Finlandia en Madrid el nivel de participación de otras habilidades es el adecuado que requiere el formato de respuestas múltiples.

El ítem titulado “Chica Viajera” usa un video para los ítems 7.1, 7.2 y 7.3. El uso de material audiovisual plantea la pregunta de qué tipo de relación debe haber entre estos dos tipos de estímulo o información: ¿se informa de igual manera mediante lo auditivo y lo visual? ¿es requisito comprender la información de ambos para responder el ítem? En este caso concreto podemos observar que la información visual ofrecida por el lugar donde está la chica —en una montaña durante el día— no ofrece ninguna ayuda o complementa su discurso. La edición de este video y la inclusión de símbolos, imágenes y palabras sí pretende apoyar o complementar el discurso de la chica. La última parte de la prueba titulada “Un español en Quito, Ecuador” se refiere a los ítems 8.1, 8.2, 8.3 y 8.4 con los cuales se usa un video. Aquí también la información visual no es decisiva para poder responder las preguntas, en otras palabras, no se ha utilizado de manera importante los elementos visuales para apoyar o complementar el discurso oral del español en Quito. Podría estar en cualquier otro lugar y la información visual no habría afectado la posibilidad de los estudiantes de responder las preguntas.

Vocabulario

En general el vocabulario empleado en las grabaciones de estudio y en la entrevista sobre el Instituto Iberoamericano de Finlandia pertenecen al nivel de A2, con situaciones y temas cercanos al ámbito personal y público de los estudiantes que realizan la prueba. Se emplea en general léxico proveniente del dialecto español peninsular. Solo en el video de la “Chica Viajera” se escuchan voces y expresiones propias del dialecto español mexicano. El nivel de abstracción del vocabulario es en general muy concreto y no hay términos o expresiones idiomáticas difíciles de comprender para este nivel.

Nivel lingüístico

El nivel lingüístico del lenguaje usado en los materiales grabados incluye tiempos verbales como el presente, los pretéritos indefinido e imperfecto, el pretérito perfecto, el imperativo, la perífrasis para hablar del futuro, el futuro simple y usos del subjuntivo en expresiones de cortesía, usos de los pronombres de objeto directo e indirecto. La complejidad gramatical de los textos de la comprensión oral corresponden con el nivel A2.

Según el MCER el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de una lengua es que el aprendiente se convierta en un usuario de la lengua, que la use para comunicarse y participar en la sociedad multicultural que es la Unión Europea. En otras palabras se busca que el estudiante alcance la competencia comunicativa lingüística (MCER, p. 9). Esta comprende la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, la interacción y la mediación. Aquí tenemos que constatar que la no evaluación de la expresión oral en la prueba de español del Examen de Bachillerato significa que no hay correspondencia entre el PEB de Finlandia y el MCER. O mejor dicho, el Plan de Estudios sí lo considera pero en la práctica el Examen del Bachillerato no tiene expresión oral. Una consecuencia de esta ausencia de evaluación de la expresión oral en la prueba de español es que el descriptor del MCER respecto a la comprensión de conversaciones entre hablantes nativos (MCER, p. 69) no se puede emplear ni enseñar y menos evaluar. Otro rubro en el cual no hay correspondencia entre el MCER y el PEB es que el descriptor sobre comprensión audiovisual sí existe en el MCER (Ver Televisión y Cine, p. 73) pero no en el PEB. Revisando actos concretos de comprensión oral hay un descriptor para comprender retransmisiones y material grabado en el MCER (p. 70) pero no hay ninguna referencia a este tipo de material auditivo en el PEB.

En líneas generales, consideramos que los niveles de conocimiento y desarrollo de lenguas del Plan de Estudios del Bachillerato es muy vago y debería concretar mucho más qué tipos de actos comunicativos debería ser capaz de realizar un estudiante finlandés con una lengua extranjera, como por ejemplo, lo hace el MCER.

En cuanto a la comprensión oral de la prueba de español muestra un nivel de validez consistente en cuanto a los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales de los textos presentados en las 18 grabaciones (16 de audio y 2 videos). En el aspecto formal y técnico la prueba emplea tipos de ítems aceptados y muy usados (preguntas de respuesta múltiple y respuestas cortas). En

cuanto al dialecto de español empleado, se usa mucho más el dialecto español peninsular que el americano (18 voces corresponden al peninsular y nueve al americano), lo cual es discutible y se podría proponer que sea más equilibrado, como lo es el uso de voces femeninas y masculinas (13 mujeres y 10 hombres). La validez con respecto a los ámbitos en los cuales se recrean los textos empleados en las grabaciones es correcto, ya que inciden mucho en el personal y las veces que se recurre a los ámbitos público y profesional son con lugares y temas muy cotidianos y comunes en el nivel A2. Los objetos referidos, acontecimientos, vocabulario y el nivel lingüístico de las grabaciones corresponde sin problemas con el nivel y contenidos que se pretende evaluar, por lo tanto la validez en estos aspectos de la prueba es alta.

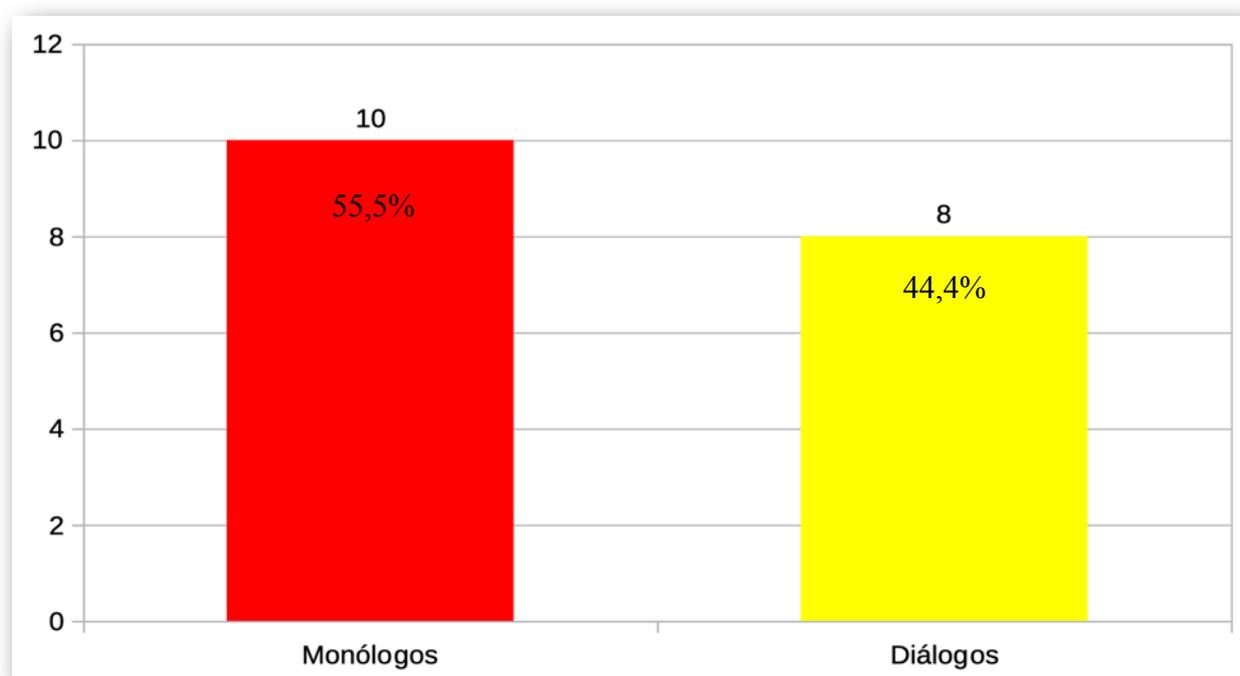


Gráfico 2: Tipos de texto empleados en la Comprensión Oral del Examen de Español del Examen de Español programa corto otoño 2019

El tipo de texto oral (diálogo, monólogo, entrevista, aviso o mensaje de voz) es un factor peculiar en esta prueba. Si agrupamos las grabaciones donde intervienen dos interlocutores —los diálogos— tenemos seis diálogos y dos entrevistas, en total ocho y las grabaciones donde solo interviene un interlocutor —monólogos— son diez, con tres avisos de altavoz, tres mensajes de voz y cuatro monólogos (ver Gráfico 2). ¿Es equilibrado o corresponde con la realidad comunicativa del estudiante los actos de lengua donde no hay interacción? ¿Hasta qué punto el material de la prueba refleja el uso de lengua real de un estudiante? Hay que señalar que en la prueba se presentan como

diálogos en realidad siete ítems (1.1, 1.2, 1.3, 1.4 y 5.1, 5.2, 5.3) pero los ítems 5.1 y 5.2 no reproducen la interacción de un diálogo pues se oye solo una voz. El ítem 5.3 se puede calificar como un diálogo pero en realidad lo es de solo de manera parcial y el efecto es muy artificial y extraño ya que el recepcionista interviene solo con una réplica muy corta y no replica a la señora que se queja enojada por el servicio como es de esperar que un recepcionista lo haga con un cliente en esa situación. Este ítem 5.3 si bien es válido gramaticalmente en el aspecto pragmático carece de credibilidad. En cuanto a la oralidad o autenticidad de los ítems destacan los dos videos y la entrevista a la directora del Instituto Iberoamericano de Finlandia en Madrid. Una conclusión con respecto a los videos es que la información visual que presentan no colabora o complementa los discursos de quienes hablan en los videos, una función del material audiovisual que la señala el descriptor del MCER para ver televisión y cine (MCER, p. 73). Es decir que el lugar o lo que se ve en el video pudo haber sido cualquier otro, y eso no hubiera influido en la capacidad del estudiante para poder responder las preguntas de los ítems. Este es un aspecto que debe ser más estudiado y desarrollado para lograr materiales audiovisuales que se justifiquen y respondan a los objetivos que se desean evaluar en la prueba.

El resto del material auditivo de la prueba no llega al mismo nivel de autenticidad de estos tres materiales por razones obvias ya que son producidos en estudio expresamente para la prueba pero los avisos de altoparlante y los mensajes de voz suenan muy naturales y verosímiles. El mayor problema de las grabaciones hechas en estudio es cuando representan situaciones de diálogo donde se requiere interacción. A veces los diálogos no explicitan de manera clara o coherente el contexto o la relación de los interlocutores. El diálogo del ítem 1.2 es el que mejor logra reproducir una situación comunicativa auténtica de los interlocutores, establece claramente el entorno (un súpermercado) y la relación de la pareja. El ítem 1.1 no deja en claro la relación de los interlocutores y en el ítem 1.4 la participación de la mujer al inicio y al final no es suficiente para crear una conversación natural al no haber frases o palabras cortas de su parte para mostrar interés o aprobar o no lo que cuenta el chico.

La interdependencia o la participación de las otras habilidades en el proceso de producir una respuesta a los ítems de la prueba está en su mayoría delimitado por el nivel que presuponen las respuestas múltiples de tres alternativas, las cuales se usan en la mayoría de preguntas de la prueba de español. En las preguntas que emplean la respuesta corta como formato se pide al estudiante que

responda en su lengua materna con lo cual se atenúa el uso de la escritura para dar respuesta a los ítems.

Es especial el caso de los diálogos de los ítems 5.1 y 5.2 donde en realidad no hay que comprender lo que hablan dos personas sino que se escucha solo el discurso de un interlocutor y el estudiante tiene que seleccionar lo que diría el otro interlocutor de las tres alternativas que están como posibles respuestas, pero en este caso participa la lectura pues las respuestas no se escuchan sino que están escritas.

El caso de los dos videos en esta prueba de español exige primero observar que no hay ninguna referencia ni objetivo claro en el Plan de Estudios del Bachillerato con respecto a lo que debe poder comprender un estudiante de español de un material audiovisual. Si no tenemos claro o definido qué es lo que debe comprender el estudiante cuando ve un video en el nivel A2.2 resulta muy difícil poder evaluarlo de manera concreta. El análisis de los dos videos muestra que la información visual de los videos no ayuda a la comprensión del mensaje o lo complementa; en otras palabras, que ese elemento visual no se utiliza y se podría obtener el mismo resultado poniendo una grabación de audio. El aporte más importante de estos videos es que son materiales auténticos y sería recomendable que se usaran más materiales de este tipo para elevar el nivel de autenticidad de la prueba.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado responder a tres preguntas las cuales han dirigido nuestra investigación con respecto a la validez de la comprensión oral de la prueba de español del Examen de Bachillerato de Finlandia. La primera se planteaba en qué medida la comprensión oral de la prueba de español evalúa lo que debe comprender un estudiante de bachillerato finlandés de acuerdo al Plan de Estudios. Para empezar debemos decir que la prueba de español sí evalúa la comprensión oral del estudiante, teniendo en cuenta que lo que debe comprender un estudiante de español en el nivel A2.2 del Plan de Estudios del Bachillerato, aunque decir “situaciones cotidianas de comunicación” es bastante vago y general. Es en la práctica necesario que un profesor de español de bachillerato inexperto además de leer el PEB revise los descriptores del MCER para tener una idea más clara de lo que debe enseñar a sus estudiantes. Esto no es posible saberlo solo leyendo la escala de niveles de conocimiento y desarrollo de lenguas del PEB. Creemos que la validez de la comprensión oral de esta prueba es bueno, pero que una mayor precisión de lo que

debería poder comprender en español un estudiante finlandés sería de mucho beneficio para el estudiante como para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras en el bachillerato.

La comprensión oral de la prueba de español emplea más voces que pertenecen al dialecto español peninsular lo cual consideramos que debería equilibrarse si tenemos en consideración que las variedades del dialecto del español americano son estadísticamente más habladas en el mundo. El uso de videos en la comprensión oral de la prueba de español debe aprovechar la información visual que potencialmente ofrece, para lo cual también debe definir en qué forma el material audiovisual ofrece un factor único y diferente de un material solo auditivo.

Un aspecto de toda la prueba de español que afecta la validez de la comprensión oral es el hecho de que no se evalúa la expresión oral, esto hace imposible, por ejemplo, saber en qué grado el estudiante comprende lo que se dice en una conversación entre otros hablantes. Hay que notar que esta faceta de la comprensión oral en interacción (en una conversación) no está definida en el PEB finlandés pero sí en el MCER. El PEB pretende como el MCER que el estudiante se convierta en un usuario de la lengua para que pueda desarrollarse integralmente e integrarse a la sociedad, pero mientras la expresión oral no sea evaluada en el Examen de Bachillerato conseguir ese objetivo será siempre incompleto para los estudiantes del bachillerato finlandés.

Otra pregunta era saber hasta qué punto la comprensión oral de la prueba de español refleja los objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras del Plan de Estudios. En concreto, la comprensión oral sí refleja los objetivos del PEB, pero lo que sucede es que la prueba de español del Examen de Bachillerato en su totalidad no lo hace. En el PEB se dice expresamente que la competencia oral de una lengua del estudiante será evaluada en el bachillerato (Opetushallitus/ Utbildningsstyrelsen, 2019: 49). Pero la expresión oral no se evalúa en la prueba de español (ni en ninguna otra lengua extranjera) del Examen de Bachillerato.

La tercera pregunta a investigar intentaba conocer de qué manera el Plan de Estudios del Bachillerato reflejaba las recomendaciones del MCER. Si comparamos el Plan de Estudios del Bachillerato finlandés y el MCER, podemos concluir que los objetivos pedagógicos del plan finlandés integra la esencia del plan europeo, que es en concreto que el estudiante de una lengua se convierta en un usuario de la lengua y que la utilice para participar en la sociedad e integrarse a ella. Lo que falta es que el Examen de Bachillerato, que es parte de todo este estadio educativo, lo

concrete de manera plena incluyendo una parte en la prueba de lenguas extranjeras que evalúe la expresión oral.

Finalmente consideramos que hay mucho por investigar en el ámbito de la validez de la evaluación en el sistema educativo finlandés, y que lo poco que hemos logrado saber en este trabajo debe ser profundizado y complementado con estudios que por ejemplo analicen toda la prueba de lengua desde los resultados tanto del Examen de Bachillerato como de la enseñanza en general, pidiendo la opinión de los estudiantes, profesores y autoridades educativas. Otros temas que merecen investigación en la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras podrían ser también las nuevas posibilidades que brinda el material audiovisual, incrementar la exposición del estudiante a más variantes del español e incluir la evaluación de la comunicación oral en la prueba de lenguas extranjeras del Examen de Bachillerato finlandés.

BIBLIOGRAFÍA

- Anckar, Joanna (2011). *Assessing Foreign Language Listening Comprehension by Means of the Multiple-Choice Format: Processes and Products*. Jyväskylän yliopisto, tesis doctoral.
- ALTE/Council of Europe (2011). *Manual for Language Test Development and Examining*, Strasbourg.
- Buck, Gary (2001). *Assessing Listening*. Cambridge University Press, United Kingdom.
- Consejo de Europa (2001), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
- Cortés Bueno, Esther (2017). *El tratamiento de las destrezas orales en la enseñanza del español como lengua extranjera: análisis de los beneficios derivados de un tratamiento lingüístico integrado*, tesis doctoral, Universidad de Córdoba.
- Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. Consultado el 11 de diciembre de 2020.
- Haladyna, Thomas y Michael Rodriguez. *Developing and validating test items* (2013). Routledge Taylor and Francis Group, New York.
- Hilden, R., Nikula, T., Huhta, A., & Pöyhönen, S. (2010). When MT + 2 is not enough: Tensions within foreign language education in Finland. In U. Ammon, J. Darquennes, & S. Wright (Eds.), *Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union = Foreign languages in the schools of the European Union = Langues étrangères dans les écoles de l'Union européenne* (pp. 25-42). (Sociolinguistica; Vol. 24). de Gruyter, Berlin.
- Juurakko-Paavola, T., & Palviainen, Å. (Eds.). (2011). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMKIn julkaisuja, 11/2011.
- Kemiläinen, Elisa (2018), *Teaching and assessing oral skills in the advent of oral language testing in the Finnish Matriculation Examination*, University of Helsinki, trabajo de fin de máster.
- Klockars, Minna (2010). *Uppfattningen om språklig kompetens i studentprov i svenska 1919-2009, Tammerfors universitet, avhandling pro gradu*.
- Laitiainen, Nelly, Lindholm, Pia (2017). *Skolan under 1800-talet. Litteratursällskapet i Finland*.
<http://digi.sets.fi/sls/skolan-under-1800-talet/>. Consultado el 11 de diciembre.
- Lundell, Robin. *Finlands digitala studentsexam*. Finlands institutet, 2016.
<http://www.finlandsinstitutet.se/sv/files/2016/12/Robin-Lundell-Finlandsinstitutet-211116.pdf>. Consultado el 11 de diciembre de 2020.
- Miller M. David, Linn Robert L., Gronlund Norman E (2009). *Measurement and Assessment in Teaching*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2009, 10th edition.
- Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen (2019) *Grunderna för gymnasietläroplan/Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2019*.
- Panahi, Ali (2014). Threats to Validity: construct-irrelevant variances contributing to performance under-representation on Graduate Record Exam (GRE). *Journal of Education & Human Development* March 2014, Vol. 3, No. 1.
- Pollari, Pirjo (2016). Daunting, reliable, important or “trivial nitpicking?” Upper secondary students’ expectations and experiences of the English test in the Matriculation Examination, University of Jyväskylä. En Huhta, A. & R. Hildén (toim.) 2016. *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016 / n:o 9.

- Rodriguez, Michael. "Three Options Are Optimal for Multiple-Choice Items: A Meta-Analysis of 80 Years of Research" en *Educational measurement, issues and practice*, 2005-06, Vol.24 (2), p.3-13.
- Rupp, André A., Ferne Tracy, Choi, Hyeran (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective, *Language Testing*; 23; p.441. <http://ltj.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/4/441>
- Statistikcentralen. http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu_sv.html. Consultado el 11 de diciembre de 2020.
- Takala, Sauli (2010). Putting the CEFR to Good Use: Activities and Outcomes in Finland, p. 96-104 Center for Applied Language Studies, University of Jyväskylä. https://www.ealta.eu.org/documents/resources/IATEFL_EALTA_Proceedings_2010.pdf
- Tarnanen, Mirja & Huhta, Ari (2008) Interaction of Language Policy and Assessment in Finland, *Current Issues in Language Planning*, 9:3, 262-281, DOI: <https://doi.org/10.1080/14664200802139547>
- Zambrano Castillo, Lilian Cecilia (2001). *Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva*. Revista Entornos, ISSN-e 0124-7905, Vol. 2, N°. 14, 2001, Universidad Surcolombiana.

ANEXO 1: TRANSCRIPCIÓN DE LA COMPRENSIÓN ORAL DE LA PRUEBA DE ESPAÑOL DEL EXAMEN DE BACHILLERATO DEL 16.9.2020 PARA SUECO-HABLANTES

Todas las transcripciones de las grabaciones de audio y video son hechas por el autor de este trabajo. Las traducciones del sueco al español también son del autor de este trabajo.

Sueco - Español (programa corto)

16.9.2019

La prueba consta de cuatro secciones: comprensión oral, comprensión de lectura, vocabulario y estructuras y expresión escrita.

Usted puede realizar la prueba en el orden que desee. Siga las instrucciones específicas de cada parte de la prueba. Puede modificar sus respuestas en cualquier momento de la prueba. Complete cada tarea en su totalidad antes de pasar a la siguiente.

Las preguntas de respuesta múltiple y las preguntas de respuesta múltiple con espacios vacíos se responden marcando la alternativa más adecuada en cada pregunta. En las preguntas de respuesta abierta escriba su respuesta en los espacios indicados. Las preguntas o ítems pueden incluir otras indicaciones específicas

Más indicaciones para responder las preguntas de la prueba se encuentran en este enlace [Indicaciones para la prueba de lengua](#).

Las grabaciones de audio y de video para las preguntas de comprensión oral las puede escuchar según usted lo decida apretando el botón correspondiente. Luego de escucharlas las veces permitidas ya no será posible volverlas a reproducir. Los botones que ya hayan sido usados los podrá reconocer por el cambio de color. Reserve aproximadamente una hora para la sección de comprensión oral.

Los videos serán reproducidos por el programa reproductor de video que viene con el propio material. Puede reproducir los videos las veces que desee. También puede detener la reproducción del video y avanzar o retrocederlo.

Algunas tareas o preguntas requieren material extra que está provisto en otra pestaña o ficha en la pantalla del ordenador. El material extra lo encuentra en [este enlace](#). También puede acceder al material extra de alguna pregunta o tarea directamente apretando el enlace *Abre el material*.

¡Buena suerte!

Español, programa corto, otoño de 2019

Área de conocimiento	Ejercicio	Número de preguntas	Puntuación máxima	
PARTE I Comprensión oral	1	Diálogos	4	8
	2	Avisos	4	12
	3	Mensajes de voz	4	12
	4	Lorenzo García, un joven español	3	12
	5	Diálogos	3	9
	6	Instituto Iberoamericano de Finlandia en Madrid	3	9
	7	Chica viajera (vídeo)	3	9
	8	Un español en Quito, Ecuador (vídeo)	4	15

PARTE I Comprensión oral

1. Diálogos

La primera parte de la prueba consiste en cuatro diálogos. Usted puede escuchar cada diálogo dos veces. Estudie primero cuidadosamente las preguntas y luego escuche el diálogo correspondiente.

1.1 ¿Cómo ha llegado el señor a la oficina? (2 p.)

- a. En coche.
- b. En metro.
- c. En bicicleta.

Fragmento correspondiente a la pregunta 1.1.

“Señor: Perdón por el retraso. Hubo un problema técnico en el metro y estuvimos esperando sin movernos más de 15 minutos. ¡Otra vez! Mañana vengo a la oficina en bicicleta.

Señora: ¿Qué tal si mañana vienes conmigo en mi coche?

Señor: ¡Vale! Mañana venimos juntos en tu coche.”

1.2 ¿Dónde están el señor y la señora? (2 p.)

- a. En el autobús.
- b. En el supermercado.
- c. En casa.

Fragmento correspondiente a la pregunta 1.2.:

“Señora: Vamos a comprar pimientos también Ignacio. Ya no tenemos en casa. ¿Qué precio tienen?”

Señor: Espera, lo miro. Es el número 38 y cuesta 4.50 euros el kilo.

Señora: Vale. ¡Oh pero qué caros! Pero si cuestan 2 pimientos 3 euros.

Señor: ¡Increíble! Cuesta un pimiento igual que el billete de autobús.”

1.3 ¿Cuál es la profesión de María? (2 p.)

- a. Actriz.
- b. Vendedora.
- c. Periodista.

Fragmento correspondiente a la pregunta 1.3. :

“Señor: Hola María ¿Qué tal? ¿Estás ahora más relajada?”

Señora: ¡Uy qué va! Estamos preparando una nueva obra de teatro y tengo el papel principal. El viernes vienen periodistas y mucho público. Se han vendido todas las entradas.

Señor: ¡Guau! Increíble, otra obra. ¿Y cómo se llama esta?”

Señora: El vendedor de tiempo.

Señor: Seguro que lo haces genial.”

1.4 ¿Qué le preocupa al chico? (2 p.)

- a. El elevado precio del alquiler.
- b. Los estudios en la universidad.
- c. Estudiar y trabajar al mismo tiempo.

Fragmento correspondiente a la pregunta 1.4.:

“Chica: Estarás un poquito nervioso ¿no? Tu primer año en la universidad.

Chico: Bueno, un poco claro. Pero voy a estudiar lo que me gusta y lo demás pues ya conozco a un par de compañeros de estudios muy simpáticos y he encontrado un buen piso cerca del centro. Lo único malo es que es un poco caro y por eso voy a tener poco dinero para gastar. A ver si puedo encontrar un trabajo y así puedo vivir un poco más relajado.

Chica: Todo irá bien. Ya verás”.

2. Avisos

Esta parte de la prueba consiste en tres avisos en un centro comercial. Usted escuchará cada aviso dos veces. Estudie primero cuidadosamente las preguntas y luego escuche el aviso correspondiente. Elija después la respuesta correcta.

2.1 ¿Qué regala Papá Noel? (2 p.)

- a. Fotografías.
- b. Entradas de cine.
- c. Dulces.

Fragmento correspondiente a la pregunta 2.1:

“Aviso para las familias con niños: Papá Noel está regalando caramelos en la planta baja de nuestros grandes almacenes al lado de la entrada del cine Cinemar. Los niños pueden hacerse una foto con él y contarle qué regalos quieren esta navidad. ¡Feliz Navidad!

2.2 Vilka är de populäraste gåvorna i år, och vad vinner kunden på att köpa dem idag? Svvara kort på svenska. (6 p.) ¿Cuáles son los regalos más populares este año y qué ganan los clientes si los compran hoy? Responde brevemente en español.

Fragmento correspondiente a la pregunta 2.2:

“Si usted todavía no sabe qué regalar estas navidades le contamos que la ropa deportiva es el regalo más popular este año. Hoy ofrecemos un 15% de descuento en todas las marcas. Aproveche la ocasión.”

2.3 ¿Cuál es la matrícula del coche? (2 p.)

- a. 7610 JSQ
- b. 7610 GZK
- c. 7610 GCQ

2.4 ¿Qué problema hay con el coche? (2 p.)

- a. Interrumpe el tráfico en el aparcamiento.
- b. Otro automóvil ha golpeado contra él.
- c. La alarma de seguridad se ha activado.

Fragmento correspondiente a las preguntas 2.3. y 2.4:

“Aviso para el propietario del coche Seat Divisa con matricula 7610 GCQ. Por favor, vaya inmediatamente al aparcamiento. Su automóvil no permite que otros coches puedan pasar. No hay motivo para la alarma pero hay peligro de accidentes. Es necesario que el dueño mueva su coche.”

3. Mensajes de voz

Esta parte de la prueba consiste en tres mensajes de voz. Estudie primero cuidadosamente las preguntas y luego escuche el mensaje correspondiente. Usted puede escuchar cada mensaje dos veces. Elija después la respuesta correcta.

3.1 ¿Qué pide la chica a su padre? (2 p.)

- a. Que le regale la falda.
- b. Que le preste dinero.
- c. Que le lleve 150 euros.

Fragmento correspondiente a la pregunta 3.1:

“Hola Papá. Soy Cristina. Te llamo desde una tienda de ropa. Quiero comprarme una falda que me encanta pero no tengo dinero. Es un poco cara, cuesta 150 euros. ¿Podrías ponerme ese dinero en mi cuenta bancaria ahora? Te lo devuelvo mañana ¿ok? Date prisa, un beso”.

3.2 ¿Quién es Gerardo? (2 p.)

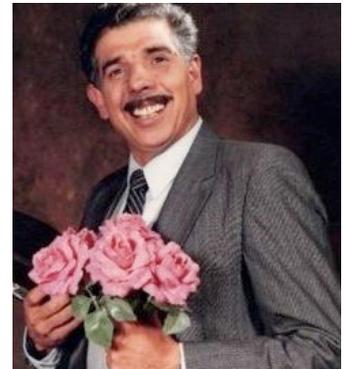
A



B



C



Fragmento correspondiente a la pregunta 3.2:

“¿Graciela? Soy Gerardo, tu cita a ciegas. Hemos quedado a las 8 en la cafetería Calabazas, no te olvides. Te recuerdo que soy un hombre alto y muy simpático, tengo bigote pero no tengo barba. Tampoco tengo gafas. Hoy llevo traje y corbata. Estoy deseando conocerte.”

3.3 Vad föreslår Susana som gåva, och varför tycker hon att det är en bra idé (två saker)? Svvara kort på svenska. (6 p.) ¿Qué sugiere como regalo Susana y por qué cree que es una buena idea (dos cosas)? Responda brevemente en sueco.

3.4 ¿Dónde van a encontrarse? (2 p.)

- En el colegio.
- En clase de yoga.
- En la biblioteca.

Fragmento correspondiente a las preguntas 3.3. y 3.4:

“Hola María, soy Susana. ¿Qué tal si le compramos a mamá una tarjeta de regalo para ir al gimnasio todo el año? Es el regalo de navidad perfecto, a ella le gusta hacer deporte y no es un regalo demasiado caro para nosotras. ¿Qué te parece la idea? Hoy salgo del colegio a las 5 y tú vas a yoga a las 8 ¿verdad? Nos podemos ver a las 6 en la biblioteca y hablamos de ello. Llámame pronto.”

4. Lorenzo García, un joven español

Esta parte de la prueba consiste en un audio. Estudie primero cuidadosamente las preguntas y luego escuche el fragmento correspondiente. Elija después la respuesta correcta. Usted puede escuchar el audio dos veces.

4.1 Según Lorenzo, el apellido García... (3 p.)

- ... es el más típico de todo su país.
 - ... lo tienen 50 personas en su calle.
 - ... es muy común en Latinoamérica.
-

4.2 ¿Qué dice sobre el número 7? (3 p.)

- Siempre ha sido su favorito.
- Antes le gustaba más.
- Es el número que más le gusta.

4.3 Vad brukar Lorenzo göra två gånger per år, och hur upplever han saken? Svara kort på svenska. (6 p.) ¿Qué suele hacer Lorenzo dos veces al año y qué le parece? Responde brevemente en sueco.

Audio en su totalidad:

“Mi nombre completo es Lorenzo García. Yo sé que en países de Latinoamérica es común tener dos nombres pero en España, mi país, no es tan común. No me gusta mucho mi apellido porque es el más común de España. O sea tú sales a la calle y gritas García y aparecen 50 personas. Otra cosa que puedo contar es que antes mi número favorito era el 3 pero ahora es el 7. Por cierto, el número 6 no me gusta nada. También tengo que decir que soy un adicto a Internet pero siempre me paso el mes de agosto y una semana en navidades completamente desconectado. Y cuando digo desconectado es totalmente desconectado, ni móvil ni ordenador, nada de Internet. Yo os lo recomiendo, sienta muy bien y es algo que voy a hacer siempre.”

5. Diálogos

Esta parte de la prueba consiste en tres diálogos. Usted puede escuchar cada diálogo dos veces. Estudie primero cuidadosamente las preguntas y luego escuche el diálogo correspondiente. Elija la respuesta más natural.

5.1 ¿Qué contesta la chica? (3 p.)

- a. Yo también te creo.
- b. Creo que voy a aceptar el trabajo.
- c. Ojalá pueda hacerlo pronto.

Fragmento correspondiente a la pregunta 5.1:

“Claudia, cariño, no puedes estudiar y trabajar tantas horas y solo te veo un ratito cada noche. Tienes que tomar un descanso o pronto estarás enferma.”

5.2 ¿Qué responde el hombre? (3 p.)

- a. Deberías limpiar más a menudo.
- b. Supongo que la limpiarán pronto.
- c. Esa cafetería siempre está sucia.

Fragmento correspondiente a la pregunta 5.2:

A: “Juan, no sabes qué enfadada estoy. ¿Te acuerdas de que te dije en la cafetería que iba a salir a correr a la playa por la mañana temprano?”

B: Sí, claro que me acuerdo.

A: Pues llegué a la playa más o menos a las 8 de la mañana y había basura por todas partes. Increíble.”

5.3 ¿Qué responde el recepcionista? (3 p.)

- a. Enseguida le llevo la aspiradora.
- b. Ahora mismo le suben el equipaje.
- c. Inmediatamente le pongo con el director.

Fragmento correspondiente a la pregunta 5.3:

“A: ¿Es la recepción del hotel? Soy Lucía Sánchez, llamo de la habitación 765. Estoy muy enfadada con el servicio de este hotel.

B: ¿Qué sucede señora Sánchez? ¿No le gusta la habitación?”

A: Es horrible, quiero hablar con su jefe. Está claro que nadie ha pasado la aspiradora y tampoco han quitado el polvo aquí”.

6. Instituto Iberoamericano de Finlandia en Madrid

Esta parte de la prueba es un audio. Consiste en una entrevista a Sarri Vuorisalo-Tiitinen, directora del Instituto Iberoamericano de Finlandia en Madrid. Usted puede escuchar cada fragmento del audio dos veces.

6.1 ¿Cuál de las siguientes afirmaciones se corresponde con el texto? (3 p.)

- a. La familia de Sarri tenía un apartamento en la Costa del Sol.
- b. Sarri comenzó a ir a la Costa del Sol cuando era niña.
- c. Para Sarri es importante estar rodeada de finlandeses.

Fragmento correspondiente a la pregunta 6.1:

“A: La comunidad más grande fuera de Finlandia hoy día está justamente en la Costa del Sol. Hay más o menos unos 30 mil finlandeses allí.

B: ¿Y tú crees que vienen por el clima sobre todo o también por la comida?”

A: Sí, pues es una combinación. Yo también he pasado bastante tiempo allí. Mis suegros tenían un piso allí y cuando mis hijos eran pequeños, entonces disfrutamos el clima pero igual también la comida, los productos frescos y mariscos y todo así”.

6.2 En la nueva cafetería del Instituto Iberoamericano será posible... (3 p.)

- a ... comprar productos de la cocina finlandesa.
 - b ... aprender a cocinar platos finlandeses típicos.
 - c ... tomar tortilla española y pasteles carelianos.
-

6.3 ¿Cuándo se puede visitar la cafetería del Instituto? (3 p.)

- a. Después del verano.
- b. A partir de mayo.
- c. El próximo año.

Fragmento correspondiente a las preguntas 6.2. y 6.3:

A: ¿Me podrías decir algún plato típico de Finlandia, de la cocina de Finlandia?

B: Es el pastel careliano, karelian piirakka en finés, sí. No me imaginaba que iba a contarte sobre algo tan tradicional pero de verdad es algo tan simple. Es como una tortilla española que sirve para todo.

A: Seguro que habrá alguna receta por ahí en español para poder hacerlo

B: Sí, esto, bueno ya tenemos, te lo puedo advertir que tenemos planes de montar una cafetería en el nuevo local y empezar a vender los pasteles allí

A: ¡Qué bien!

B: Así que después os invito

A: ¿A partir de cuándo más o menos?

B: Ah...bueno, cambiamos el local en mayo pero la cafetería tendrá que esperar hasta el otoño, creo.

7. Chica viajera (vídeo)

En esta parte de la prueba una chica llamada Esmeralda habla sobre cómo empezó a viajar. El material de esta parte consiste en un vídeo. Usted podrá ver el vídeo cuantas veces desee. Estudie cuidadosamente las preguntas y luego vea el vídeo.

[Öppna materialet](#)/Abre el material:

“Desde chiquita tenía el sueño de viajar. Y pues la verdad no teníamos suficientes recursos. Nuestros viajes eran en carro y solamente en México. De hecho la primera vez que viajé en avión yo ya estaba grande, tenía más o menos 18 años, ya estaba en la universidad. Y de hecho fue un avión, como de 50 minutos a media hora no recuerdo. Y bueno, yo tenía muchas muchas ganas de viajar y un día le dije a mi papá: Oye pap, pues qué onda, cómo la ves me quiero ir a estudiar a Canadá. ¿Y qué creen que me dijo? Me dijo estás loca, claro que no, no tenemos dinero. Y yo le dije porfis porfis porfis papá y (¿?) me dijo no y no y no. Y yo le dije bueno ok, si tú no me dejas ir a Canadá pues yo voy a ir. Y obviamente él se empezó a reír de mí, y dijo claro que no, ni siquiera tienes un trabajo, cómo vas a ir ni siquiera tienes dinero. Resulta que de inmediato yo dije voy a cumplir mi sueño, no necesito de nadie, yo puedo sola. Tuve suerte, tuve suerte porque encontré, encontré trabajo muy rápido creo que a la semana o a las dos semanas no recuerdo yo ya tenía trabajo. Obviamente no ganaba mucho entonces mi sueño de ir a

Canadá era muy muy “lontano” porque lo poquito que ganaba lo tenía que ahorrar. Ya saben como son los sueldos en México y más cuando es tu primer trabajo, cuando todavía no te gradúas.”

7.1 ¿Qué menciona Esmeralda de su primer viaje en avión? (3 p.)

- a. Sus estudios superiores habían comenzado.
 - b. Sus compañeros universitarios viajaban con ella.
 - c. El vuelo tuvo varias horas de duración.
-

7.2 ¿Por qué quería Esmeralda ir a Canadá? (3 p.)

- a. Deseaba ir de intercambio de estudios.
 - b. Quería realizar prácticas laborales.
 - c. Tenía intención de viajar de turista.
-

7.3 ¿Por qué se sintió tan feliz Esmeralda cuando encontró un trabajo? (3 p.)

- a. Era un empleo con un buen salario.
 - b. El puesto tenía relación con sus estudios.
 - c. Lo había conseguido inmediatamente.
-

8. Un español en Quito, Ecuador (vídeo)

En esta parte de la prueba un hombre español habla sobre su experiencia en Ecuador. El material de esta parte consiste en un vídeo. Usted podrá ver el vídeo cuantas veces desee. Estudie cuidadosamente las preguntas y luego vea el vídeo.

Öppna materialet/Abre el material:

A: “Cuando vine aquí encontré que aquí sí había trabajo de lo que había estudiado y dije aquí me quedo. Yo en Madrid trabajaba en una discoteca, era “drag queen”.

B: ¿Y fue fácil aquí encontrar trabajo y hacerte a la vida de Quito?

A: Sí. Si tienes un título aquí eres el rey.

B: Ah

A: Aunque sea lo sea de licenciatura. Yo tengo licenciatura, máster y estoy estudiando ahora un doctorado.

B: (¿?) teleférico con “cu” de Quito.

A: Va a ser un cambio de altura bastante grande, arriba te puede faltar el oxígeno.

B: Muy fértil toda esta zona, mira qué verde es.

A: Claro, es que esto es un volcán en realidad

B: Así, un volcán

A: Claro, estamos subiendo a la cumbre del Pichincha que es un volcán y que además el nombre a la provincia

B: Hemos subido mil metros ¿no Jorge?

A: Mil metros en...

B: Nada...15 minutos ¿no? ¿Ya estamos a 4 mil metros?

A: Sí que se nota ¿eh? Ves, hace más frío.

B: Se nota, se nota.

B: ¿Todo eso sigue siendo Quito?

A: Eso es Quito, el famoso El Sur de Quito. El sur tiene un millón y medio de habitantes y es la zona pobre de Quito. Casi toda esa gente trabaja en el norte donde vive solo medio millón de personas. Quito tiene 2 millones de habitantes.”

8.1 ¿Por qué se quedó Jorge a vivir en Ecuador? (3 p.)

- a. Empezó a estudiar en ese país.
 - b. Encontró trabajo en una discoteca.
 - c. Tenía buenas oportunidades de trabajo.
-

8.2 ¿Por qué fue fácil para Jorge encontrar trabajo? (3 p.)

- a. Porque habla español.
- b. Por sus estudios universitarios.
- c. Por su título de doctorado.

8.3 Hur hög är toppen på vulkanen El Pichincha, och vad annat har fått namnet El Pichincha? Svara kort på svenska. (6 p.) ¿Cuál es la altura de la cima del volcán Pichincha y qué otra cosa lleva su nombre? Responda brevemente en sueco.

8.4 ¿Cómo es el sur de la ciudad de Quito? (3 p.)

- a. Un barrio de gente con poco dinero.
 - b. Una zona de viviendas de lujo.
 - c. Un área de mucha industria.
-

ANEXO 2: TABLAS DE LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA DEL MCER

4.4.2.1

Comprensión auditiva en general	
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son solo supuestas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Solo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto de temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Comprender conversaciones entre hablantes nativos	
C2	Como C1.
C1	Puede seguir con facilidad conversaciones complejas entre terceras personas en debates de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.
B2	Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo.
B1	Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.
A2	Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

Escuchar conferencias y presentaciones	
C2	Comprende conferencias y presentaciones especializadas aunque contengan un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual.
C1	Comprende con relativa facilidad la mayoría de las conferencias, discusiones y debates.
B2	Comprende las ideas principales de conferencias, charlas e informes, y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas.
B1	Comprende una conferencia o una charla que verse sobre su especialidad, siempre que el tema le resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad. Comprende, en líneas generales, discursos sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar y clara.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Escuchar avisos e instrucciones	
C2	Como C1.
C1	Puede extraer información específica de declaraciones públicas que tienen poca calidad y un sonido distorsionado; por ejemplo en una estación, en un estadio, etc. Comprende información técnica compleja, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos.
B2	Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.
B1	Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas.
A2	Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas.
	Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.
A1	Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.

Escuchar retransmisiones y material grabado	
C2	Como C1.
C1	Comprende una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo habitual, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
B2	Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica, e identifica los puntos de vista y las actitudes del hablante, así como el contenido de la información.
	Comprende la mayoría de los documentos radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante.
B1	Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar.
	Comprende las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado más sencillo que trate temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.
A2	Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

ver televisión y cine	
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

ANEXO 3: SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

1. ALKUSANAT

Vieraiden kielten oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavat Euroopassa ja muualla maailmassa nykyään sosiaaliset ja kulttuuriset ilmiöt kuten globalisaatio ja kasvava muuttoliike. The Common European Framework of Reference (CEFR) on Euroopan vastaus näiden haasteiden kohtaamiseen. EU haluaa kehittää ja integroida jäsenmaitaan ja samalla kunnioittaa jokaisen maan kulttuuri-identiteettiä. Tämä koskee kaikkia EU:ssa puhuttavia kieliä.

Suomi on Euroopan Unionin jäsen ja on hyväksynyt CEFR:ssä mainitut tavoitteet ja suositukset kielten opetusohjelmaansa, mikä tulee ilmi vuoden 2019 toisen asteen opetuksen opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmien ja pedagogisten strategioiden päivittäminen ei kuitenkaan ole mikään helppo tehtävä ja se vaatii paljon työtä ja aikaa, kuten Sauli Takala (2010: 104) huomauttaa. Pirjo Pollari toteaa eräässä artikkelissaan (2016: 200), että opiskelijat suhtautuvat kriittisesti englannin kielen YO- kokeen validiteettiin pääosin, koska kokeissa ei arvioida heidän suullisia taitojaan. Lisäksi tähän liittyy ns. ”washback-ilmiö”, mikä tarkoittaa, että kokeiden muodolla voi olla sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia siihen, millä tavalla kielten oppimista ja opettamista Suomen kouluissa toteutetaan.

Tämän työn tarkoituksena on tutkia kuinka hyvin YO- kokeiden espanjan kielen koe arvioi suomalaisten opiskelijoiden espanjan kielen taidot. Analysoimme vain kokeiden kuullun ymmärtämisen ja tutkimuksessamme asetimme seuraavat kysymykset:

- Missä määrin CEFR: n tavoitteet ja suositukset on integroitu Suomen kansalliseen opetussuunnitelmaan?
- Kuinka suuri validiteetti kuullun ymmärtämisellä on espanjan kielen kokeissa ja kuinka suuressa määrin kokeessa heijastuvat lukion OPS: n oppimistavoitteet?

Hypotesimme on, että pedagogisella tasolla voi vallita epäsuhta sen suhteen mitä opiskelijan pitää ymmärtää espanjan kielestä ja mitä kokeen kuullun ymmärtäminen mittaa? Se tosiasia, että suullisia taitoja ei arvioida espanjan kokeissa todistaa, ettemme testaa sitä mitä meidän pitäisi testata. Tällä pitää olla vaikutusta kuullun ymmärtämisen validiteettiin. Toisessa kappaleessa esitämme yleiskatsauksen Suomen koulutusjärjestelmästä ja erityisesti siitä miten vieraiden kielten oppiminen

on järjestetty. Kansallisen opetussuunnitelman toisen asteen pedagogisia ja inhimillisiä tavoitteita tarkastelemme myös ja erityisesti huomioimme opetuksen ja oppimisen tavoitteet ja vieraiden kielten arvioinnin.

Kolmannessa kappaleessa käsittelemme tutkimukseemme tarvitsemamme teoreettiset apuvälineet ja teemme lyhyen katsauksen eri menetelmistä ja strategioista, joita vieraissa kielissä on käytetty. Sen jälkeen perehdymme peruskäsitteisiin, jotka koskevat opetusta, oppimista ja kielten arviointia, niin kuin ne ovat CEFR: ssä, ja lisäksi Suomen kansallisen kuullun ymmärtämisen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tutkimme myös, miten kielikokeet on laadittu ja mitkä teoreettiset periaatteet on otettava huomioon, kun laaditaan hyvät ja luotettavat kokeet.

Neljännessä kappaleessa kuvataan kaikki kuullun ymmärtämisen aiheet ja analysoidaan ne tärkeinä pitämiemme tekijöiden mukaan, mikä auttaa meitä määrittämään kokeen validiteetti. Viidennessä kappaleessa esittelemme tutkimuksemme tulokset ja johtopäätökset.

2. SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ

Koko maata kattava pakollinen koulu alkoi toimia 1921 ja se oli kuusivuotinen koulu. Vuonna 1950 pakollinen koulu laajeni kahdeksanvuotiseksi. Nyt Suomen koulutusjärjestelmä on seuraavanlainen:

- Varhaisopetus 0-6- vuotiaille
- Esikoulu 6- vuotiaille
- Peruskoulu 7-15-vuotiaille
- Lukio ja ammattikoulu 16-18- vuotiaille
- Korkeakoulutus eli yliopistot ja ammattikorkeakoulut

1970-luvulla tapahtui suuri opetusta koskeva suuri muutos ja pakollisesta koulutuksesta tuli yhdeksän vuotta kestävä ja vieraiden kielten opiskelu tuli kaikille opiskelijoille mahdolliseksi. (Nikula, Pöyhönen, Huhta & Hilden s. 27, 2010)

Englannin kieli on ylivoimaisesti suosituin vieras kieli Suomen kouluissa, kun taas äidinkieli on ainut pakollinen kieli. Suomen kouluviranomaiset ovat huolissaan englannin kielen ylivallasta, ja he yrittävät kannusta opiskelijoita oppimaan muita kieliä mahdollistamalla vieraan kielen valinnan

peruskoulun ensimmäisellä luokalla. (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen: [http://www.ophfi/sv/utbildning-](http://www.ophfi/sv/utbildning-och-examina/utveckling-av-sprakundervisningen) och -examina/utveckling-av-sprakundervisningen.)

Toisen asteen opetussuunnitelmassa vuodelta 2019 sanotaan, että tarkoituksena muiden ohella on yrittää saada lisää opiskelijoita toiselle asteelle, jotta maassa olisi enemmän koulutettuja ammatti-ihmisiä, joita maan kasvuyrityksissä kaivataan. Tämän opetussuunnitelman päätarkoituksena on se, että opiskelijat saavat laajan yleissivistävän koulutuksen ja tekevät aktiivisesti yhteistyötä muiden kanssa käyttämällä eri menetelmiä ja lähestymistapoja. Kielet ovat hyvin tärkeä tekijä oppimisessa ja opiskelijoiden identiteetin luomisessa ja yhteiskuntaan integroitumisessa. Vieraat kielet ovat ratkaisevassa asemassa, kun halutaan edistää opiskelijoiden kulttuuri- ja kansainvälistä -ymmärtämystä.

Lukion vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on kehittää opiskelijoiden kompetenssia, kannustaa heitä käyttämään kieltä monipuolisesti ja tuottamaan erimuotoisia tekstejä (kirjoituksia, suullisia esityksiä, multimediaa jne.). Mielestäni opetussuunnitelma integroi päätavoitteet ja CEFR:n tavoitteet, sillä kumpikin tavoittelee sitä, että oppijasta tulisi kielenkäyttäjä.

Opiskelijan vieraan kielen hallinnan arviointi on tehtävä monipuolisesti käyttämällä sekä summatiivista että formatiivista arviointia. Ylioppilastutkinto on toisen asteen päättötutkinto ja se arvioi opiskelijan saavuttaman kypsyys- ja kapasiteetin. Vuoden 2019 toisen asteen opetussuunnitelmassa todetaan, että opiskelijan suulliset taidot arvioidaan niiden kolmen tai neljän vuoden aikana, jolloin koulua käydään.

Ylioppilastutkinto koostuu vähintään neljästä aineesta, joissa opiskelija arvioidaan. Äidinkieli ja kirjallisuus on pakollinen kaikille opiskelijoille ja kolme muuta ainetta voidaan valita toisesta kotimaisesta kielestä (suomi tai ruotsi), matematiikasta, vieraasta kielestä ja yhdestä luonnontieteen aineesta tai humanistisesta aineesta.

3. TEOREETTINEN TAUSTA

Ennen kuin alamme arvioida mitä opiskelija on oppinut meidän pitää päättää mitä opettaa. Kun tiedämme mitä meidän pitää opettaa, valitsemme opetusmenetelmän ja sen tähden meidän on selvitettävä millä tavalla opiskelija oppii. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen menetelmä tai pedagoginen strategia perustuu siihen, miten me luulemme tai uskomme että oppiminen tapahtuu.

Siksi meistä on tärkeää, että luomme katsauksen siihen, miten kieliä on yhteiskunnassamme opetettu. Sen lisäksi, kuten tulemme huomaamaan, meidän on otettava huomioon, että jonkin aiheen opettamisen tavoitteella ja tarkoituksella on suuri vaikutus siihen, kuinka me opetamme.

Ester Bueno Cortes (2017:72-85) esittää ytimekkään yhteenvedon vieraiden kielten opettamisen eri menetelmistä ja mainitsee, että tehtäviin perustuva kommunikatiivinen lähestymistapa on nykyään hyväksytympi ja yleinen.

CEFR: n mukaan opetuksen, oppimisen sekä kielen arvioinnin päätavoitteena on, että oppijasta tulee kielenkäyttäjä eli oppija kehittää taidon kommunikoida voidakseen tehdä asioita. CEFR viittaa arviointiin tarkoittaen kielenkäyttäjän kielitaitoa ja korostaa kolmea perusaspektia; validiteettia, reliabiliteettia ja, että arviointi voidaan tehdä. ”The Manual for Language Test Development and Examining”, jonka ALTE (2011) julkaisi käytettäväksi CEFR: n yhteydessä, selvittää, että kokeen validiteetin mittaamiseksi meidän on ensin päätettävä mitä me odotamme tekstintekijän voivan tehdä kielellä todellisessa ympäristössä ja sitten tutkia onko testissä luotettavia todisteita siitä, että sen tekijä pystyy tekemään sen.

CEFR: ä tutkiessamme perehdymme kuullun ymmärtämisen eri muotoihin. Kohdassa 4.4.2.1. on yleinen kuullun ymmärtäminen, synnynnäisten puhujien keskustelun ymmärtäminen, kuullun ymmärtäminen yleisön joukossa, kuuluttamisen ja ohjeiden kuuntelu, erilaisten äänitteiden kuuntelu. Kohdassa 4.4.2.3. on kuvaus audiovisuaalisesta vastaanotosta ja mukaan on liitetty esimerkki siitä, kuinka televisiota ja elokuvia voidaan katsella. Koska ylioppilaskirjoitukset on Suomessa digitalisoitu ja kuullun ymmärtäminen sisältää audiovisuaalisia elementtejä, me pidämme tämän deskriptorin käyttämistä välttämättömänä analyysissämme. Samalla perehdymme Suomen toisen asteen opetussuunnitelman vieraiden kielten ohjeisiin, jotka eivät ole yhtä seikkaperäiset kuin CEFR: n, ja lisäksi ne ovat melko löyhät.

Tämän kappaleen loppuosa käsittelee teoriaa ja käsitteitä, jotka koskevat kielikokeen laatimista ja kokeen validiteettia. Tutkimme termejä kuten ”construct” ja muita seikkoja kuten muiden kielitaitojen vaikutusta kuullun ymmärtämisen arvioinnissa (lukeminen ja kirjoittaminen jne.) Lisäksi perehdymme kokeen autenttisuuteen ja vuorovaikutukseen, washback- ilmiöön ja kielikokeissa käytettäviin eri muotoihin (monivalintatehtävät, lyhyet vastaukset, käsitteiden yhdistäminen, oikein/väärin jne.)

4. METODOLOGIA JA ANALYYSI

Tässä työssä analysoimme vuoden 2019 lyhyen espanjan kielikokeen kuullun ymmärtämisen osion. Perehdymme kokeen muotoon, aiheisiin, teemoihin, sanastoon, kielioppiin jne. Perehdymme myös muodollisiin seikkoihin, kuten espanjan kielen murteiden käyttöön, onko nauhalla mies- vai naisääni, tekstin aihepiiriin ja äänen laatuun sekä muuhun. Teemme kokeesta ensin transkription ja sitten kuvaamme jokaisen aiheen seuraavien seikkojen mukaan; muoto, aihepiiri, henkilöt, kohteet, tekstimuoto, tapahtuma, äänen laatu, keskinäinen riippuvuus, sanasto ja kieliopin taso.

Käytetyin formaatti (23 kertaa 28:sta) on monivalintatesti, jossa on kolme vaihtoehtoa ja neljä tehtävää, jossa on lyhyen vastauksen formaatti. Kielen aihepiiri on enimmiltään henkilökohtainen. 18 äänitteessä (16 äänitettä ja kaksi videonauhoitusta) on 13 naisääntä 10 miesääntä.

15 nauhoitteessa puhutaan euroopan espanjaa ja 10 nauhoitteessa amerikan espanjaa. 18 äänitteestä vain kuusi on oikeita dialogeja; vaikka osiot 5.1 ja 5.2 esitetään dialogimuodossa, niissä on sama puhuja, monologeja on neljä, yleisiä kuulutuksia on kolme ja ilmoituksia on kolme. Osioden äänenlaatu vaihtelee; autenttisia äänitteitä on kolme (6.1 ja sitten 7.1 ja 8.1.), jotka ovat videonauhoituksia. Näitä ei ole tehty studiossa näyttelijöiden avustuksella ja ne ovat sataprosenttisesti autenttista kieltä. Äänitteet, jotka kuulostavat aika luonnollisilta ovat kohta 1.2 supermarketissa ja kolme yleisökuulutusta (2.1-2.4). Kaksi videonauhoitetta eivät tuota kovin paljon visuaalista informaatiota kokeen suorittajalle vastauksien laatimiseksi. Sanaston ja kieliopin taso on sopiva A2-tasolle, jota sen on ajateltukin vastaavan. Aiheiden vuorovaikutus muiden taitojen kanssa, kuten lukeminen ja kirjoittaminen on kohtuullinen ja suoraan riippuvainen siitä ovatko tehtävät monivalintatehtäviä vai lyhyen vastauksen tehtäviä?

5. PÄÄTELMÄT

Analyysimme jälkeen voimme todeta, että ylioppilaskokeiden espanjan kielen kuullun ymmärtämiskoe arvioi opiskelijan taidot Suomen kansallisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Siitä huolimatta tämän opetussuunnitelman kuullun ymmärtämisen ohjeet voisivat olla tarkempia ja selkeämpiä. Opettaja ei saa ohjeista konkreettista kuvaa siitä, mitä opiskelijan pitäisi oppia tai harjoitella. Euroopan espanjaa käytetään paljon enemmän kokeissa kuin amerikan espanjaa ja meidän mielestämme tätä voisi paremmin tasapainottaa esim. käyttämällä enemmän espanjan

kieltä, jota puhutaan esim. Meksikossa tai Colombiassa, joissa on tilastollisesti enemmän puhujia. Audiovisuaalista materiaalia pitäisi työstää paremmin, että se tukee ja täydentää kokeiden eri osissa kuultua informaatiota. CEFR: ssä kuvataan kuinka tulisi arvioida mitä puhujat puhuvat keskenään, mutta Suomen OPS: ssa tätä ei mainita ja sen arvioiminen onkin puutteellista. Tämä johtuu siitä, että espanjan kielen ylioppilaskokeessa ei arvioida opiskelijoiden suullista taitoa.

Tutkimuksemme kysymykseen kuinka hyvin ylioppilaskokeet onnistuvat saavuttamaan OPS: n pedagogiset tavoitteet täytyy meidän antaa kielteinen vastaus. OPS: ssa sanotaan, että opiskelija oppii kommunikoimaan eri menetelmin (suullisesti, kirjoittamalla, multimedialta jne.) ja tuottamaan erimuotoisia tekstejä, mutta koska suullista taitoa ei arvioida opiskelija ei saa mahdollisuutta kehittää kapasiteettiaan kommunikoimalla vieraalla kielellä. Tutkimuksen kolmas kysymys kuuluu, miten OPS integroi kaikki CEFR: n tavoitteet ja suositukset ja tähän voimme vastata myönteisesti.

Meidän mielestämme audiovisuaalisten aineiden tutkiminen opetuksessa ja vieraiden kielten arvioinnissa sekä espanjan kielen eri muunnosten tasapainottaminen kokeissa ja suullisen taidon arvioimisessa ovat mielenkiintoisia aiheita tulevaa tutkimusta varten.