

**El Marco Común Europeo de Referencia: su utilidad en la
planificación y evaluación de un test de comprensión de lectura de
ELE**

Rosa Weckström 76484
Trabajo de fin de máster
Departamento de Español
Lengua Española
Instituto de Lenguas y Traducción
Universidad de Turku
Febrero de 2014

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos/Humanistinen tiedekunta

WECKSTRÖM, ROSA: Eurooppalainen viitekehys ja sen hyödyllisyys espanjan luetun ymmärtämisen testin suunnittelussa ja arvioinnissa

Pro gradu -tutkielma, 87 s., 5 liites.

Espanja, espanjan kieli

Helmikuu 2014

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli tutkia Eurooppalaista viitekehystä espanjan luetun ymmärtämisen testin suunnittelun ja arvioinnin pohjana.

Työn teoriaosa koostuu kahdesta pääaiheesta: Eurooppalaisesta viitekehystä ja vieraalla kielellä lukemisesta. Viitekehys on 2000-luvun alussa julkaistu Euroopan neuvoston projekti, jonka tarkoituksena on näyttää suunta modernille kielten opetukselle Euroopassa. Teoksen ehkä kuuluisin osa ovat kielitaitoa mittaavat taitotasot, perinteisen asteikon mukaisesti A1 – C2. Muun muassa juuri taitotasojen avulla eurooppalaista kielten opiskelua ja opetusta on voitu yhtenäistää – esimerkiksi eri maiden oppilaitosten tutkintoja, kielikursseja ja kielitestejä pystytään nykyään vertailemaan helposti.

Vieraalla kielellä lukeminen on ollut erittäin suosittu tutkimuksen kohde jo pitkään. Tässä tutkielmassa esitellään muutamia vieraan kielen lukemisen teorioita (kuten skeemateoria), malleja (kuten Rumelhartin malli) ja strategioita (Mendoza Fillolan strategiat). Lisäksi käsitellään vieraalla kielellä lukemisen ongelmia ja sitä, miten vieraalla kielellä lukemista voidaan opettaa.

Empiirisessä osassa kuvaillaan tutkimusta, johon osallistui 35 tutkimushenkilöä jotka jaettiin kolmeen vertailuryhmään. Keskeisessä osassa empiiristä osiota on, testitulosten lisäksi, kuvaus Eurooppalaisen viitekehysten toimivuudesta espanjan luetun ymmärtämisen testin suunnittelussa ja arvioinnissa. Testin tuloksista päätellen ryhmistä selvästi parhaiten suoriutui ryhmä A, joka koostui kielikeskuksen opiskelijoista. Huomattiin myös, että B- ja C-ryhmien sisäisissä kokonaistuloksissa oli enemmän hajontaa kuin A:n tuloksissa. Tutkimuksesta saatujen kokemusten perusteella todettiin, että Eurooppalainen viitekehys sisältää melko hyödyllisiä yleisen tason ohjeita ja muita lähtökohtia tällaisen testin suunnittelua ja arviointia varten. Teosta tulisi kuitenkin kehittää – konkreettiset ja selkeät esimerkit ja ohjeet tekisivät siitä huomattavasti käyttökelpoisemmän.

Eurooppalainen viitekehys näkyy varmasti yhä enemmän tulevaisuuden kielten oppimisessa ja opetuksessa. Myös meillä Suomessa viitekehystä arvostetaan: lähivuosina muun muassa ylioppilaskokeiden arvosanat saavat rinnalleen viitekehyksessä määritellyt taitotasot.

asiasanat: espanjan kieli, vieraan kielen opetus, Eurooppalainen viitekehys, luetun ymmärtäminen, arviointi

ÍNDICE

1. Introducción.....	6
2. El Marco Común Europeo de Referencia.....	8
2.1. ¿Qué es el MCER?.....	8
2.2. Las competencias comunicativas.....	10
2.3. Las destrezas lingüísticas: comprensión de lectura.....	13
2.4. Los niveles comunes de referencia.....	16
2.5. Los tipos de texto.....	18
2.6. Las actividades y las tareas.....	18
2.7. El MCER y la evaluación.....	22
2.8. El MCER: experiencias de uso.....	27
3. Leer en una lengua extranjera.....	30
3.1. Teorías, modelos y estrategias de la lectura de una lengua extranjera.....	30
3.2. Sobre los problemas en la lectura de una lengua extranjera.....	34
3.3. ¿Cómo enseñar la lectura de una lengua extranjera?.....	34
4. Un test de comprensión de lectura de ELE: el MCER como base en la planificación y evaluación.....	37
4.1. Sobre los sujetos y el corpus del estudio.....	37
4.1.1. Los sujetos.....	39
4.1.2. El test de comprensión de lectura.....	40
4.2. Metodología.....	41
4.3. Resultados del test.....	42
4.3.1. Ejercicio 1.....	47
4.3.2. Ejercicio 2.....	50
4.3.3. Ejercicio 3.....	53
4.3.4. Ejercicio 4.....	56
4.3.5. Síntesis de los resultados del test.....	58
4.4. Sobre la planificación del test con el MCER.....	59
4.5. Sobre la evaluación del test con el MCER.....	63
5. Discusión.....	67
5.1. Análisis de los resultados.....	67
5.2. Comparación de los resultados de este estudio con los de otros autores.....	69

6. Conclusiones.....	74
Suomenkielinen lyhennelmä.....	76
Bibliografía.....	85

APÉNDICE 1: Test de comprensión de lectura

APÉNDICE 2: Resultados totales de cada sujeto

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1: Resultados totales de los Grupos B y C: variación dentro de los grupos.....	44
Figura 2: Comparación de las respuestas correctas entre los tres grupos (Ejercicio 4).....	58
Tabla 1: Los tres niveles fundamentales y las subcategorías.....	16
Tabla 2: Comprensión de lectura en general.....	17
Tabla 3: Algunas condiciones y restricciones de las tareas de comprensión.....	22
Tabla 4: Tipos de evaluación.....	24
Tabla 5: Datos previos de los participantes.....	39
Tabla 6: Los promedios de los tres grupos.....	42
Tabla 7: Comparación de los resultados del test con la nota de español y la edad.....	45

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, inevitablemente lo que más se suele hacer es leer textos escritos en la lengua en cuestión. En otras palabras, las lenguas extranjeras se aprenden en gran medida practicando una de las cuatro destrezas lingüísticas, la comprensión de lectura. Deben ser varias las razones por las cuales esta destreza se enfatiza en la enseñanza –un motivo probable podría ser el hecho de que la comprensión de lectura parece ser una destreza fácil de enseñar en la práctica. En todo caso, evidentemente incluye también aspectos algo complicados, tanto con relación a la enseñanza como el aprendizaje de la misma. Otro factor de su notable importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras debe ser el hecho de que leer y entender textos es lo que quizás más frecuentemente hacemos con las lenguas extranjeras. Esto sucede en la actualidad a diario – utilizamos los periódicos internacionales de la web, el correo electrónico o el chat de Facebook al comunicarnos con gente extranjera.

Este trabajo de fin de máster trata sobre la comprensión de lectura del español como lengua extranjera. El tema en concreto tiene que ver con la planificación y la evaluación de un test de comprensión de lectura del español para estudiantes finlandeses. Como referencia principal se usará el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, de aquí en adelante el MCER o el Marco), el cual es una obra iniciada por el Consejo de Europa y que constituye la base actual para la enseñanza de lenguas extranjeras en toda Europa. Además de la amplia información que nos ofrece el MCER, se va a basar en la lectura de las lenguas extranjeras desde una perspectiva teórica. Se comentarán, por ejemplo, algunas teorías y estrategias y la enseñanza de la lectura de lenguas extranjeras según varios autores internacionales.

El tema de este trabajo se justifica por los siguientes motivos. Primero, la comprensión de lectura es en muchas ocasiones la destreza más practicada y enfatizada en las clases de lengua, por lo menos cuando uno piensa en sus propias experiencias como alumno en las clases de lengua extranjera en nuestro país. A pesar de que hoy en día se habla mucho sobre la importancia de lo oral en la enseñanza de lenguas extranjeras, parece que lo que realmente se hace en las aulas es leer textos escritos o utilizar textos escritos como material principal. Aunque en mi opinión no debemos situar ninguna de las cuatro destrezas en una posición superior, está justificado constatar que la comprensión de lectura sigue siendo la destreza que más se enfatiza y que en sumo grado practicamos en la vida real.

Segundo, basarse en el MCER en este tipo de estudio es razonable, ya que la obra todavía es bastante actual –fue publicada en 2002– y, como acabo de hacer mención, se la usa

como base en la enseñanza de lenguas modernas en Europa hoy en día. También en Finlandia se valora la obra. Por ejemplo, se ha fijado una meta con relación al Marco y los exámenes finales del bachillerato para el año 2014: se pretende evaluar los exámenes finales de lenguas con una nota adicional basada en el MCER (Helsingin Sanomat, 2013). En adición, el Marco es útil para el presente trabajo porque trata muy ampliamente la destreza en cuestión. Como demostraré más adelante, no hay que pensar que esta destreza consista sólo en la lectura de textos.

El estudio empírico –es decir, la realización de un test de comprensión de lectura– que se presentará después de la parte teórica, incluyó tres preguntas de investigación: 1. ¿Cuál de los tres grupos de sujetos¹ recibe el mejor promedio de puntos?, 2. ¿Cómo funciona el MCER en la planificación de un test de comprensión de lectura de español?, y 3. ¿Cómo funciona el MCER en la evaluación de un test de comprensión de lectura de español? En adición, fueron también tres las hipótesis planteadas para la investigación: 1. Es probable que el promedio de puntos más alto sea el del grupo del centro de idiomas², 2. El MCER funciona bien como herramienta de planificación de un test de comprensión de lectura de español, ofreciendo una base útil para aquella tarea, y 3. El MCER resulta útil sobre todo a la hora de evaluar (en este caso, un test de comprensión de lectura de español), como han demostrado los estudios anteriores.

Son varios los autores finlandeses e internacionales que han investigado cómo funciona el Marco en la vida real. Las experiencias de uso de un grupo de profesores finlandeses (Jaakkola 2000), de Starr Keddle (2004) y de los profesores en el estudio de Komorowska (2004) serán presentadas en el apartado 2.8. Hablaré también sobre un estudio relacionado con el uso del Marco en la enseñanza de la expresión oral de ELE, realizado por mí misma (Weckström 2012). Conviene mencionar además que en la Universidad de Turku han sido publicados varios trabajos de fin de máster que investigan la utilidad del Marco en la práctica. Por ejemplo, Morrissey (2011) estudió la comprensión de lectura del inglés de un grupo de alumnos finlandeses del quinto grado usando los principios del MCER como base. Laaksonen (2009) investigó cómo se había aplicado el MCER a un curso virtual del español como lengua extranjera llamado “Caminando por mundos hispanos”.

En cuanto a la estructura del presente trabajo de fin de máster, cabe mencionar lo siguiente. Incluye dos partes claramente teóricas: en la primera de ellas se tratará el Marco de manera profunda (las competencias comunicativas, los niveles comunes de referencia, los

¹ Los grupos de sujetos se describirán y se clasificarán en el apartado 4.1.

² porque el nivel de su curso y el nivel del test deberían ser el mismo (como explicaré en 4.1.)

tipos de texto, etc.), mientras que en la segunda se hablará sobre la lectura de las lenguas extranjeras. Le seguirá la parte empírica, en la cual se explicará el proceso y los resultados de la investigación realizada para este trabajo, comenzando con los sujetos y la realización del test y continuando con los procesos de planificación y evaluación con la ayuda del MCER. Al final discutiré mis resultados y mis experiencias relacionadas con el uso del Marco, terminando con las conclusiones a las cuales llegué.

2. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

Los temas que se tratarán en este apartado son los siguientes: ¿qué es el MCER?, las competencias comunicativas, la comprensión de lectura, los niveles comunes de referencia, los tipos de texto, las actividades y las tareas de la comprensión de lectura, la evaluación y las experiencias de uso del MCER.

2.1. ¿QUÉ ES EL MCER?

Como marco teórico en este trabajo tengo el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: según el Diccionario de términos clave de ELE (Instituto Cervantes, 2013a, s.v. *Marco común europeo de referencia*), es “un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa”. El MCER es un proyecto del Consejo de Europa que tiene como objetivo funcionar como la base de todo aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en la Europa de hoy. En la presentación³ de la obra misma (MCER 2002: IX), se dice que el Marco “analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas” y que “está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental”.

Esta última descripción es esencial para mi estudio –el objetivo más importante del presente trabajo es averiguar el grado de efectividad del MCER a nivel de las bases, más concretamente en la enseñanza de la comprensión de lectura de ELE (español como lengua extranjera)–. En mi trabajo de fin de máster, pretendo investigar cómo se puede aprovechar el Marco a la hora de planificar actividades de comprensión de lectura y cómo la obra sirve para evaluar estas actividades. En este punto conviene citar el final de la presentación del Marco: “según todas las expectativas, [el MCER] marcará las líneas generales de la enseñanza y

³ Presentación del MCER escrita por José Luis Cádiz Deleito, Secretario General Técnico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

aprendizaje de lenguas en Europa durante los próximos años”⁴. Es decir, el Marco debería ser la obra de referencia principal que sirve de gran ayuda a los profesores de lenguas hoy en día.

Entonces, se trata de una base de la enseñanza de lenguas modernas que está dirigida sobre todo a profesores y diseñadores de cursos de lenguas europeas. La actualidad del Marco se nota, por ejemplo, en el énfasis que se pone en la comunicación: la obra “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse” (MCER, 2002: 1). Sin embargo, la importancia de la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras no es un invento reciente: ya a finales del siglo XIX surgió un nuevo método de enseñanza, el Método Directo, en que la comunicación era considerada el aspecto esencial en el estudio de lenguas (Decoo, 2001: 2). Este tipo de énfasis en la comunicación fue quizás aún más fuerte en el Enfoque Comunicativo, el cual fue elaborado durante los años 70 del siglo XX (op. cit., 7).

Laaksonen (2009: 9) constata que aunque en la elaboración del MCER no se ha basado en una teoría específica de aprendizaje, el usuario puede ver que el punto de partida es el estudiante y sus propios conocimientos, por lo cual el modelo está cerca del constructivismo. En líneas más generales, con el MCER se pretende fomentar la interacción y la comunicación entre los países miembros de la UE, facilitar la movilidad y aumentar el plurilingüismo en Europa (MCER, 2002: 2-4). Según mi parecer, con relación al propósito del Marco, se trata de un intento de hacer la enseñanza de lenguas en Europa un proyecto colectivo, en el cual existen las mismas instrucciones y normas para todos.

El concepto de plurilingüismo ha sido esencial en la elaboración del Marco. Durante los últimos años, el enfoque que tiene el Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas ha enfatizado cada vez más el plurilingüismo, el cual se ha distinguido del multilingüismo (MCER, 2002: 4). La diferencia entre estos dos términos se explica claramente. Con “multilingüismo” se refiere al conocimiento de varios idiomas (p. ej. estudiando lenguas extranjeras en una escuela) o la coexistencia de diferentes idiomas en una misma sociedad (p. ej. la situación lingüística en Suiza⁵).

El plurilingüismo, a su vez, se entiende como sigue: mientras un individuo va adquiriendo más experiencia lingüística, es decir va aumentando su conocimiento en varias lenguas y culturas extranjeras, desarrolla una competencia comunicativa que incluye todos estos conocimientos. Sin embargo, los diferentes sistemas de lenguas, los conocimientos sobre varias lenguas y las experiencias lingüísticas no se consideran separados, sino que están

⁴ Lo que aparece entre corchetes es texto añadido por mí.

⁵ El segundo ejemplo es mío.

relacionados entre sí e interactúan (MCER, 2002: 4). Con este enfoque, el objetivo del aprendizaje de idiomas ya no es simplemente adquirir un dominio de dos o más lenguas aisladamente, sino que se considera más importante tratar de lograr “un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (op. cit., 5).

Según los autores, son varias las razones por las cuales el Marco es necesario y útil. Primero, el MCER (MCER, 2002: 6) funciona como base en el planteamiento de los programas de aprendizaje de lenguas, explicando cómo deben ser sus contenidos y los objetivos que se procuran cumplir. Segundo, la obra sirve de ayuda a la hora de planear los certificados: describe los contenidos de los exámenes y los criterios de evaluación. Tercero, un individuo que está aprendiendo una lengua de manera independiente puede aprovechar el Marco, por ejemplo, en la selección del material adecuado y en el proceso de autoevaluación (ibíd.). Finalmente, se constata que en los niveles altos del aprendizaje de lenguas, en la planificación de un marco común “es necesario tener en cuenta los cambios en el carácter de las necesidades de los alumnos y en el entorno en que viven, estudian y trabajan” (ibíd.).

Se mencionan tres criterios principales que el Marco tiene que cumplir para poder funcionar bien: ser integrador, transparente y coherente (MCER, 2002: 7). Elaborar un marco de referencia de este tipo no significa crear “un único sistema uniforme”, sino que es esencial que la obra sea flexible y adaptable. En adición, más concretamente el Marco debe ser abierto, dinámico, fácil de usar, de finalidad múltiple y no dogmático (ibíd.). Está claro que la obra pretende cumplir cada uno de los criterios mencionados y de esa manera ser la obra de consulta principal para sus usuarios en toda Europa –sin embargo, hay que recordar que estos criterios y modos de uso han sido establecidos por los autores, y la funcionalidad del MCER se comprueba en la práctica, o sea cuando se usa el Marco en la vida real–. En este punto, después de haber descrito el MCER en líneas generales, voy a continuar concentrándome más profundamente en los contenidos de la obra.

2.2. LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

En el Marco se habla en varias ocasiones sobre los numerosos tipos de competencias, entre otras, las competencias lingüísticas. Debido a ello, considero esencial tratar las competencias también en el presente trabajo. Para empezar, es razonable especificar que con las competencias se refiere a “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (MCER 2002: 9). Es decir, una competencia, a la hora de hablar de las lenguas, consiste en nuestros conocimientos de una lengua, nuestra capacidad de usarla y nuestra personalidad –y esta competencia define cómo

realizamos acciones—. En este apartado, primero describiré lo que comprenden las competencias comunicativas y después trataré una de sus subcategorías o componentes, la competencia lingüística.

Según el Marco (MCER, 2002: 9), en términos generales las competencias llamadas “comunicativas” nos hacen posible actuar aprovechando particularmente los medios lingüísticos. El término incluye tres tipos de competencia que son la competencia pragmática, la competencia sociolingüística y la competencia lingüística (op. cit., 13). Cada uno de estos componentes se forma de varios conocimientos, destrezas y habilidades. De hecho, se debería considerar las tres subcategorías como grupos de competencias aún más específicos, ya que en el Marco se habla de cada tipo en plural: existen las competencias pragmáticas, etc. (op. cit., 14). Los autores notan que al comunicarse mediante una lengua la gente desarrolla sus competencias comunicativas que están relacionadas con la lengua, junto con sus capacidades generales. Las capacidades o competencias generales del individuo no las voy a tratar por la escasez de espacio. Sólo hago mención de qué tipos de componentes incluyen según el Marco (op. cit., 99-106):

- el conocimiento declarativo, ‘saber’ (p.ej. el conocimiento del mundo y el conocimiento sociocultural)
- las destrezas y las habilidades ‘saber hacer’ (p.ej. las destrezas sociales y profesionales, las destrezas y habilidades interculturales)
- la competencia «existencial» ‘saber ser’ (p.ej. las actitudes, los valores y los factores de personalidad)
- la capacidad de aprender ‘saber aprender’ (p.ej. la reflexión sobre el sistema de la lengua y las destrezas de estudio)

Voy a considerar dos de las subcategorías de las competencias comunicativas en breves palabras: en primer lugar, las competencias pragmáticas y, en segundo lugar, las competencias sociolingüísticas. En tercer lugar, me concentraré más profundamente en las competencias lingüísticas. Las competencias pragmáticas se dividen en tres grupos, de los cuales el primero es la competencia discursiva. Este término se refiere a “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” (MCER, 2002: 120). El segundo grupo se llama “la competencia funcional”. Significa la capacidad de no sólo saber usar las formas lingüísticas o palabras correctamente (en una conversación, por ejemplo), sino que el usuario competente de la

lengua además tiene que dominar los procesos y las destrezas adecuados en la situación en cuestión para que los fines funcionales concretos se cumplan (MCER, 2002: 122). El último grupo es la competencia organizativa, la cual supone la secuenciación de los mensajes del discurso “según esquemas de interacción y de transacción” (ibíd.).

Debido a que el aspecto sociocultural es esencial para cualquier lengua viva, hay ciertas destrezas y un requerido conocimiento relacionados a lo sociocultural que son necesarios de adoptar por los usuarios de la lengua. En el Marco (op. cit., 116) se describe la competencia sociolingüística como una categoría en que el uso de la lengua es el aspecto principal. Se trata de asuntos como las normas de cortesía, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Por ejemplo, el dialecto y el acento son componentes de la lengua en uso en los cuales se notan a veces muy claramente la clase social, el grupo étnico, etc., del usuario. Por ello, la competencia sociocultural constituye evidentemente un aspecto importante en el aprendizaje de lenguas.

La tercera subcategoría de las competencias comunicativas consta de las competencias lingüísticas. El MCER (2002: 106-107) constata que aunque se han realizado numerosos intentos para crear modelos o descripciones de lenguas en la historia, nunca ha sido posible elaborar una descripción completa que explique todo el sistema de una lengua. De hecho, actualmente los lingüistas consideran imposible que exista un modelo universal para describir todos los idiomas. Estoy de acuerdo con esta afirmación –una descripción universal suena algo totalmente absurdo, ya que sabemos qué tan distintos sistemas de lenguas existen en el mundo (p. ej. si comparamos algunos idiomas que pertenecen a diferentes familias de lenguas)–. De todas maneras, hoy en día tenemos descripciones de lenguas que han sido posibles de elaborar, las cuales intentan explicar la lengua en la práctica, es decir, cómo se usa dicha lengua en la vida real. Los autores del Marco presentan su propio modelo (op. cit., 107-115), en el cual las competencias lingüísticas se han dividido en seis partes.

La primera es la competencia léxica, que se refiere al “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” y que se forma de elementos léxicos y gramaticales (MCER, 2002: 108). Los últimos pueden ser por ejemplo artículos, pronombres o verbos auxiliares, mientras que los elementos léxicos incluyen fórmulas fijas (*¡Hasta luego!*, *Qué te vaya bien*)⁶, modismos (*tirar la toalla*, *hacerle la boca agua*), palabras polisémicas (*bolsa*, *capital*), etc. (op. cit., 108-109). La segunda clase, la competencia gramatical, significa conocer la gramática de la lengua y saber usarla. Los autores del Marco

⁶ Los ejemplos en cursiva son míos.

distinguen dos elementos relacionados a la gramática: la morfología, que “se ocupa de la organización interna de las palabras”, y la sintaxis, que por su parte tiene que ver con la combinación de palabras para crear oraciones que expresan sentido. Poseer la capacidad de producir oraciones con sentido es fundamental, debido a que es una parte esencial de la competencia comunicativa (MCER, 2002: 108-109).

Para terminar este tema sobre las competencias, mencionaré brevemente cuáles son los últimos cuatro componentes de las competencias lingüísticas. La competencia semántica (MCER, 2002: 112-113) trata sobre el significado y se divide en la semántica léxica, gramática y pragmática. Según nos dice el Marco (op. cit., 114), la competencia fonológica, a su vez, se refiere a elementos en conexión con la pronunciación (los fonemas y su organización, la estructura silábica, la entonación, etc.). Por último, el conocimiento del sistema alfabético de la lengua, saber escribir usando la correcta ortografía y las convenciones tipográficas son marcas de una competencia ortográfica, mientras que la capacidad de “articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita” es una muestra de la competencia ortoépica (op. cit., 115). Ahora que hemos visto –aunque en líneas generales– qué tan amplio es el concepto de las competencias comunicativas, podría concluirse que son múltiples los aspectos de una lengua que un alumno debería tratar de adquirir para poseer unas competencias comunicativas fluidas.

2.3. LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS: COMPRESIÓN DE LECTURA

Una destreza se define como “[h]abilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo” (Real Academia Española, 2013, s.v. *destreza*). Como acabamos de ver al principio del apartado anterior, las destrezas forman parte de las competencias, las cuales, a su vez, pueden interpretarse como un hiperónimo a las destrezas. Entonces, a mi entender, una competencia se refiere a la capacidad de hacer algo en general, mientras que una destreza es algo más concreto, la aptitud o los conocimientos que se necesitan para realizar una tarea, por ejemplo. En este subepígrafe, explicaré en qué consiste la destreza esencial para el presente trabajo, la comprensión de lectura, según el MCER. En todo caso, conviene empezar explicando la clasificación de destrezas según el Marco, y después resumir a qué se refieren las otras tres destrezas lingüísticas.

Como sabemos, tradicionalmente se ha hablado de cuatro destrezas lingüísticas (expresión oral y escrita, comprensión oral y de lectura) (Instituto Cervantes, 2013a, s.v. *destrezas lingüísticas*). Sin embargo, en el Marco (MCER, 2002: 14) se supera este planteamiento: se dice que usamos nuestra competencia lingüística comunicativa mediante las

distintas actividades de la lengua que son la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. Se añade que “como procesos, la comprensión y la expresión (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción”. Se continúa explicando que “[l]as actividades de comprensión incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación”, y que en adición son actividades de gran importancia en varias formas de aprendizaje, como en la consulta de manuales o documentos. Según nos dice el MCER (2002: 14), las actividades de expresión, a su vez, se relacionan con los campos académicos: por ejemplo en las presentaciones orales son fundamentales.

En cuanto a la interacción, se trata de por lo menos dos personas que participan en un intercambio, ya sea escrito o oral, en el cual se usa tanto la comprensión como la expresión (ibíd.). El concepto que probablemente es el menos conocido de los cuatro es la mediación. El Marco (MCER, 2002: 14-15) explica que las actividades de este tipo posibilitan la comunicación entre individuos que no pueden comunicarse en forma directa. Existen, por supuesto, soluciones que hacen posible la comunicación en situaciones de este tipo: por ejemplo la traducción, la interpretación y un resumen del texto original sirven de gran ayuda.

En el presente trabajo, considero oportuno limitar la discusión sobre las destrezas a las cuatro más conocidas. Generalmente dicho, la expresión oral significa ‘hablar en la lengua extranjera’ (MCER, 2002: 61). Entre las actividades con las cuales se practica esta destreza encontramos por ejemplo “leer en voz alta un texto escrito”, “representar un papel ensayado” y “hablar espontáneamente” (ibíd.). Con respecto a la expresión escrita, o sea la destreza mediante la cual el usuario produce un texto escrito en la lengua extranjera, ejemplos de actividades son “completar cuestionarios”, “escribir artículos para revistas” y “tomar mensajes al dictado” (MCER, 2002: 64). En suma, hemos visto que las destrezas o estrategias⁷ de expresión suponen la producción de la lengua extranjera por el usuario.

Según el Marco (2002: 68, 71), las destrezas o estrategias de comprensión, al contrario, son destrezas mediante las cuales el usuario recibe y procesa información de entrada (*input*). Son dos las destrezas de este tipo, la comprensión auditiva y la comprensión de lectura. Entre otras, las actividades con las cuales el usuario puede practicar la comprensión auditiva se mencionan “escuchar declaraciones públicas”, “escuchar medios de comunicación” y “escuchar conferencias y presentaciones en público” (op. cit., 68). A continuación, trataré la destreza esencial para el presente trabajo –la comprensión de lectura– de manera profunda.

⁷ Las estrategias ponen en funcionamiento las destrezas para que se logre una comunicación requerida en un cierto contexto (MCER, 2002: 60-61).

Según mi parecer, lo que muchas veces uno piensa a la hora de escuchar el término comprensión de lectura es simplemente “leer (y entender) textos”. En líneas generales, no es nada incorrecta esta definición, pero opino que es importante entender lo amplio que realmente es el concepto. En el caso de la comprensión de lectura, el *input* que el usuario recibe y procesa son textos escritos (MCER, 2002: 71). Cabe recordar que los textos en cuestión pueden ser de diversos tipos: libros, cartas, publicidades, letras de canciones o instrucciones de uso, por ejemplo⁸. Entonces, no se trata siempre sobre la lectura de historias cortas en el manual o de novelas en clase. El Marco ofrece los siguientes ejemplos de actividades de comprensión de lectura:

- leer para disponer de una orientación general;
- leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta;
- leer para seguir instrucciones;
- leer por placer (MCER, 2002: 71).

Como se nota, estos ejemplos son de carácter general. Más abajo (en los apartados 2.6. y 4.), daré ejemplos más concretos de las actividades de comprensión de lectura.

Las razones por las cuales el usuario lee textos en la lengua extranjera son también varias (MCER, 2002: 71). En primer lugar, lo hace para entender la idea general del texto. En segundo lugar, el usuario pretende “conseguir información específica” (ibíd.), es decir, encontrar información concreta que está buscando. En tercer lugar, el lector posiblemente quiere “conseguir una comprensión detallada” (ibíd.), es decir entender el texto por completo y aprender algo. En último lugar, otra razón posible para que el usuario lea es “para captar implicaciones” (ibíd.), lo cual podría referirse a la lectura de varios artículos que tratan el mismo tema y observar que los autores están en desacuerdo.

La lista de razones para leer que acabo de presentar no pretende ser completa, sino que los autores del Marco (2002: 71) anotan que existen aún más razones. Mis sugerencias de posibles razones son las siguientes. Por ejemplo, un alumno puede leer textos como revistas de moda españolas por el interés personal, y al mismo tiempo aprender vocabulario que probablemente no es similar a lo que se encuentra en su manual de español. Es decir, lee por su interés personal y al mismo tiempo aprende más la lengua extranjera. Otro ejemplo sería leer para entender el significado de un texto o un término. Me refiero a la consulta de una enciclopedia o un diccionario cuando el texto contiene palabras cultas o extranjerismos. Sin

⁸ Los tipos de texto se tratarán en el apartado 2.5.

embargo, este ejemplo parece estar cerca de una de las razones ofrecidas en el Marco, leer para conseguir información específica.

2.4. LOS NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

Una de las características esenciales del Marco son los niveles que se plantean en él, los llamados niveles comunes de referencia. Se trata de niveles de dominio lingüístico que se exigen por ejemplo en los exámenes cuyo fin es facilitar la comparación entre los diferentes sistemas de certificados (MCER, 2002: 23). Existen cuatro criterios fundamentales a base de los cuales se han creado los niveles. Hay criterios de dos tipos: 1. los que tienen que ver con cuestiones de descripción y 2. los que tienen que ver con cuestiones de medición.

En el Marco (op. cit., 25-26) se presentan los tres niveles fundamentales, cada uno de los cuales tiene subcategorías. Para hacer la división de los niveles más clara, presento la siguiente tabla⁹:

A		B		C	
<i>Usuario básico</i>		<i>Usuario independiente</i>		<i>Usuario competente</i>	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Acceso	Plataforma	Umbral	Avanzado	Dominio operativo eficaz	Maestría

Tabla 1. *Los tres niveles fundamentales y las subcategorías.*

Los nombres de las subcategorías, por ejemplo “Plataforma” y “Avanzado”, son denominaciones que se han dado a las especificaciones de niveles del Consejo de Europa, pero algunas han resultado difíciles de traducir al español (en inglés, estos dos ejemplos son *Waystage* y *Vantage*). Además de esto, existen varias otras denominaciones que no han sido creadas por el Consejo de Europa, sino por otros autores (MCER, 2002: 25). Por lo tanto, se usa a lo largo de la obra una clasificación denominada por letras (niveles fundamentales) y números (subcategorías), de A1 a C2. La división sigue siendo la misma, de seis niveles, pero ahora se presenta de una forma mucho más clara¹⁰.

⁹ Tabla simplificada, similar a los esquemas del MCER (2002: 25-26) y de Laaksonen (2009: 9).

¹⁰ En algunos esquemas del Marco hay además divisiones más exactas (p. ej. A2.1 y A2.2. ó A2 y A2+).

En este punto cabe definir lo que significan estos niveles. Opino que es relevante explicar los niveles desde la perspectiva de la comprensión de lectura, ya que en este trabajo me he centrado en la enseñanza de dicha destreza en concreto. Hay varias partes en el Marco que tratan la comprensión de lectura y los niveles de dominio lingüístico. Se encuentran tablas sobre esta destreza, las cuales ilustran los siguientes aspectos: comprensión de lectura en general, leer correspondencia, leer para orientarse, leer en busca de información y argumentos y leer instrucciones (MCER, 2002: 71-73). A continuación, voy a presentar la primera tabla, ya que mi tema es concretamente la comprensión de lectura en general.

COMPRESIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo ¹¹ .
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Tabla 2. Comprensión de lectura en general.

Tras leer las descripciones de los niveles en la tabla anterior, el usuario del Marco nota que aunque definen cada nivel bastante ampliamente, son, sin embargo, descripciones generales que no explican en detalle por ejemplo a qué se refieren los textos breves y

¹¹ En la descripción del nivel A2 se ve una distinción entre A2 (ó A2.1, nivel de criterio) y A2+ (ó A2.2, nivel de signo más) (MCER, 2002: 34). De estos niveles más exactos acabo de hacer mención más arriba.

sencillos (nivel A2) o los textos abstractos y complejos (nivel C2). Además, al usuario le puede resultar difícil interpretar las descripciones de los tres niveles inferiores, ya que son más detalladas las explicaciones de los tres niveles superiores de la escala. De todas maneras, parecen aplicables estas descripciones si pensamos por ejemplo en la evaluación de la comprensión de lectura o en el estudio independiente, por lo menos en líneas generales. Como sabemos, el Marco ofrece también tablas más concretas, relacionadas con ciertos tipos de lectura (p. ej. leer instrucciones), pero si el usuario quiere averiguar su nivel (o el nivel de su alumno) de la lectura en general, en mi opinión la tabla presentada más arriba funciona bien para aquella necesidad. Sin embargo, a lo mejor podrían incluirse algunos ejemplos más.

2.5. LOS TIPOS DE TEXTO

El MCER (2002: 10) define la palabra “texto” como sigue: “cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua”. Conviene subrayar el hecho de que los textos no son necesariamente escritos, sino que por ejemplo una conversación o una canción también se consideran textos. De todas maneras, me concentraré en este punto en los textos escritos, debido a mi tema. En el Marco (op. cit., 93) se da una lista de ejemplos de textos escritos, en la cual aparecen por ejemplo libros, periódicos, manuales de instrucciones, catálogos, folletos, señales públicas, formularios, diccionarios y notas. Como vemos, hay varios miembros en este grupo que uno probablemente no clasificaría como textos a primera vista.

Opino que el papel que tienen los textos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas es muchas veces estimado ser de gran importancia. El Marco, a su vez, recomienda al usuario que piense en cómo debería ser dicho papel (MCER, 2002: 144-145). Se habla de los siguientes criterios para determinar el papel que desempeñan los textos. Primero, es imprescindible establecer los principios con que se eligen los textos para usar, pensar en cómo se ordenan y, entre otros, cómo se los presentan. Segundo, hay que considerar la cuestión de si los textos pueden adaptarse a situaciones concretas. Finalmente, el profesor debe decidir si se requiere que los alumnos diferencien los tipos de texto y que desarrollen varios estilos de comprensión de lectura (p. ej., si los alumnos tienen como tarea leer el texto para captar la idea principal o leer el texto para encontrar elementos específicos en el mismo).

2.6. LAS ACTIVIDADES Y LAS TAREAS

Este apartado trata sobre los diferentes tipos de actividades, concretamente sobre las actividades mediante las cuales se practica la comprensión de lectura. Antes de empezar a

hablar de aquellos tipos, considero oportuno presentar la definición que el MCER (2002: 9) nos ofrece para explicar el concepto “actividades de lengua”: “[l]as *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea”. Es decir, practicamos nuestras competencias comunicativas (de una lengua extranjera) –o más bien un aspecto concreto de ellas– poniendo en práctica las destrezas de comprensión o de expresión para efectuar una tarea. Por ejemplo, los alumnos en una clase de ELE pueden tener como tarea responder a una serie de preguntas sobre un artículo de un periódico. Antes de empezar a responder a las preguntas, tienen que leer bien el texto y luego demostrar que han entendido lo que trata el artículo escribiendo sus respuestas. Obviamente, en este ejemplo los alumnos practican su comprensión de lectura.

Como hemos visto, parece que una tarea es un ejercicio concreto por ejemplo en un manual de lengua, mientras que una actividad es más bien un proceso que se hace para llevar a cabo el ejercicio. En el apartado 2.3. hice mención de que la competencia lingüística comunicativa del usuario de la lengua funciona realizando las actividades de lengua que abarcan la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. En adición, presenté varios ejemplos de actividades con las cuales se puede practicar alguna de las cuatro destrezas. A continuación, trataré las tareas¹² (y las actividades) de la lengua, concentrándome en las tareas de comprensión y por último describiendo la dificultad de la tarea según el MCER.

En el Marco (MCER, 2002: 145) se habla sobre el papel que tienen “las tareas y las actividades en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas”. Se aconseja que el usuario reflexione hasta qué punto se les requiere a los alumnos “que aprendan de las *tareas* y de las *actividades*”:

- a) ¿mediante la simple participación en actividades espontáneas?
- b) ¿mediante la simple participación en tareas y actividades planeadas en torno a los diferentes tipos de actividades, a los objetivos, al material de entrada (*input*), a los resultados, a los papeles de los participantes, etc.?
- c) ¿mediante la participación no sólo en la tarea sino en la planificación previa, así como en el análisis y la evaluación a posteriori?
- d) ¿cómo en c), pero también con una toma de conciencia explícita respecto a los objetivos, la naturaleza y la estructura de las tareas, los requisitos de los papeles de los participantes, etc.? (MCER, 2002: 145).

¹² Este concepto se va a usar como sinónimo de ‘ejercicio’.

Como se ve en estas descripciones, son varias las posibilidades en cuanto al papel que puede tener el alumno en la realización de una tarea.

En general, una tarea tiene múltiples significados que no tienen necesariamente conexión alguna a lo lingüístico. Las tareas forman parte de nuestra vida a nivel diario –por ejemplo pintar, resolver problemas como crucigramas, o reparar algo que se ha roto se clasifican como tareas– (MCER, 2002: 155). En los tipos de tareas que exigen el uso de actividades de expresión, comprensión, interacción, mediación, o una combinación de ellas, la comunicación juega un papel esencial. La vida diaria está llena de tareas de este tipo: se leen informes, se interpreta de manera informal para ayudar a alguien, se interactúa con gente que trabaja en algún servicio público, etc. (ibíd.).

Se constata en el Marco que se encuentran tareas de tipo muy similar (a lo que acabo de describir) las cuales son frecuentes en un aula, programa educativo o manual de lengua extranjera (MCER, 2002: 155). Se explica además que los otros tipos de tareas frecuentes en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son de carácter “pedagógico”. Cuando se realizan tareas de este tipo, normalmente se crea una situación ficticia en la cual los alumnos usan la lengua extranjera, y las tareas en el aula son siempre comunicativas (op. cit., 155-156). Mi ejemplo de una tarea pedagógica en un aula de español es el siguiente. Los alumnos, trabajando en parejas, crean una situación en la cual están en una estación de ferrocarriles. El alumno A es el vendedor de billetes de tren y el alumno B es el cliente que quiere viajar desde Madrid a Barcelona en tren. Con este tipo de tarea tradicional en las clases de lenguas se practican la expresión oral y, en concreto, temas como horas del día, saludos y precios.

En relación con el presente trabajo, es conveniente tratar en más detalle las tareas de comprensión, ya que se ha centrado en la comprensión de lectura. Se explican las tareas de comprensión y su planificación como sigue:

Las **tareas de comprensión** se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada (*input*) para todos los alumnos, pero que, a su vez, se puedan prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido). Alternativamente, el texto de entrada puede contener diferente cantidad de información, distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa, o distinta cantidad de apoyo a disposición del alumno (apoyo visual, palabras clave, pistas, gráficos, diagramas, etc.). El material de entrada puede elegirse por resultar de interés al alumno (motivación) o por motivos extrínsecos a él. Un texto puede escucharse o leerse tantas veces cuantas sea necesario, o pueden imponerse ciertos límites. El tipo de respuesta requerida puede ser algo muy sencillo (por ejemplo: «levanta la mano») o algo más complejo (por ejemplo: «crea un nuevo texto») (MCER, 2002: 157).

Lo que vemos en la cita son algunas condiciones y restricciones que el profesor debe tener en cuenta a la hora de realizar tareas de comprensión. En la primera alternativa mencionada, los alumnos se sitúan en la misma línea para medir en qué nivel están, lo cual considero una alternativa menos moderna en comparación con el segundo ejemplo (en que se tratan a los alumnos como individuos). En adición de las condiciones y restricciones, tienen un gran impacto en la realización las características del alumno y sus competencias (MCER, 2002: 157). Ahora que he presentado los tipos de texto y explicado qué significan las tareas y las actividades, se puede resumir que las posibles tareas o actividades con las cuales se practica la comprensión de lectura son por ejemplo: afirmaciones verdadero/falso (relacionadas con un texto), preguntas sobre un texto, actividades de huecos y leer una novela por placer. Como los tipos de texto son numerosos, está claro que se puede crear una gran cantidad de diferentes actividades también.

Para terminar este apartado, opino que es necesario hacer mención de la dificultad de la tarea, de la cual se habla bastante en el Marco. Los autores ven la dificultad de la tarea como uno de los aspectos esenciales cuando hablamos de las tareas y de su planificación. Los autores (MCER, 2002: 158) comentan que el nivel de dificultad de una tarea es el resultado de múltiples factores que se interrelacionan. Estos son justamente los factores que acabo de mencionar: las condiciones y restricciones de las tareas, las competencias del alumno y sus características. En este punto voy a presentar sólo las condiciones y restricciones, en concreto las que se relacionan con las tareas de comprensión. La siguiente tabla resume las condiciones y restricciones de las tareas de comprensión planteadas por el MCER (op. cit., 163-165):

El apoyo para la realización de la tarea	Las características del texto	Tipo de respuesta requerido
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fase preparatoria:</i> crear expectativas, proporcionar ayuda contextual, activar conocimientos previos • <i>Instrucciones para realizar la tarea:</i> ni demasiada información ni muy poca • <i>Distribución en pequeños grupos:</i> los alumnos comparten el esfuerzo y se ayudan 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Complejidad lingüística:</i> cuanto más compleja la sintaxis, más atención se presta a ella y no al contenido • <i>Tipo de texto:</i> familiaridad con el género del texto, concreto vs. abstracto • <i>Estructura del discurso:</i> coherencia textual, buena organización, información explícita • <i>Presentación física:</i> texto escrito con buena vs. mala letra • <i>Longitud del texto</i> • <i>Interés para el alumno:</i> el interés personal aumenta la motivación 	<ul style="list-style-type: none"> • El tipo de respuesta exigido en las tareas varía notablemente • ¿Se requiere una comprensión global o selectiva? • ¿Hay que entender la información principal explícita o se necesita usar las destrezas de interferencia? • Una respuesta no-verbal (p. ej. la selección de un imagen), o verbal (hablada o escrita) • ¿Cuánto tiempo hay para responder?

Tabla 3. *Algunas condiciones y restricciones de las tareas de comprensión.*

En el apartado 4.4., describiré cómo me sirvió de ayuda esta tabla en la planificación de mi test. Ahora voy a continuar hablando sobre la evaluación según los principios del Marco.

2.7. EL MCER Y LA EVALUACIÓN

En este apartado, el objetivo es tratar la evaluación del dominio lingüístico del usuario de la lengua extranjera según la presenta el Marco. Más concretamente, me centraré en la evaluación de los alumnos desde la perspectiva del profesor –es decir, no consideraré la autoevaluación, la cual también es discutida en el Marco–. Esta limitación se debe al hecho de que en la parte empírica de este trabajo de fin de máster, una de mis intenciones esenciales es averiguar cómo se puede aprovechar el MCER a la hora de evaluar las actividades de comprensión de lectura realizadas en la clase de ELE.

Como acabo de mencionar, los autores del Marco (MCER, 2002: 177) usan el término “evaluación” en su obra a la hora de referirse a la “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario”. Se anota que la palabra tiene, obviamente, también un

sentido más amplio en la vida real, el cual, no obstante, no tiene relevancia ni en el Marco ni en el presente trabajo. Se presentan tres términos que son esenciales cuando hablamos de la evaluación del dominio lingüístico (MCER, 2002: 177): “la validez”, “la fiabilidad” y “la viabilidad”. El primero quiere decir que a la hora de evaluar, una prueba es válida si lo que se está evaluando es lo que realmente se debería evaluar en la situación en cuestión, y también si la información adquirida es una representación concreta del dominio lingüístico del alumno que ha participado en el examen. El segundo, la fiabilidad, se refiere al criterio según el cual los resultados que los alumnos reciben de una prueba deben ser similares en dos convocatorias distintas realizadas de la misma prueba. La viabilidad, a su vez, significa que el proceso de evaluación debe ser práctico, y, en concreto, es un criterio que está relacionado con la evaluación de la actuación del alumno (op. cit., 178).

La evaluación es uno de los deberes más importantes de un profesor de lenguas. Seguramente, hay muchos profesores que aprovechan la información –por ejemplo, las escalas– del Marco y lo usan como obra de referencia en su trabajo. Si pensamos en la evaluación, la obra sin embargo parece marcar las líneas generales del proceso o de los criterios de evaluación en vez de ofrecer instrucciones concretas sobre cómo puntuar cierto tipo de tarea, etc. Está claro que no sería posible tratar de manera concreta todas las situaciones y actividades en las que se evalúa la actuación del alumno en una misma obra de referencia que ni siquiera describe una cierta lengua. De hecho, los autores hacen mención de que “[e]l Marco [...] pretende proporcionar un punto de referencia, no un instrumento práctico de evaluación; tiene que ser integrador, pero todos sus usuarios deben ser selectivos” (MCER, 2002: 178). En líneas generales, se determinan tres modos de uso fundamentales de la obra en cuanto a la evaluación: el usuario debe precisar “*lo que se evalúa*”, “*cómo se interpreta la actuación*” y “*cómo se pueden realizar las comparaciones*” (ibíd.). En estas instrucciones se ve que son de tipo abierto y que parecen más bien animar al usuario a reflexionar en vez de ofrecer instrucciones concretas.

Como mencioné más arriba, el Marco ofrece descriptores de actividades comunicativas¹³. Éstos son herramientas esenciales para una evaluación realizada usando el MCER como obra de referencia. Entre otros posibles modos de uso, los descriptores pueden ser utilizados en la evaluación realizada por el profesor (MCER, 2002: 180). Dos ejemplos de este tipo de uso son la lista de control y “la parrilla”. El primero se adapta a la evaluación continua y la evaluación sumativa (es decir, evaluación al final de un curso). En este ejemplo,

¹³ En el presente trabajo se ilustraron los descriptores de comprensión de lectura en general en una tabla, véase Tabla 2 en 2.4.

“(l)os descriptores de un nivel concreto se pueden recoger en una lista”, o el contenido puede fragmentarse. El segundo ejemplo es, al igual que el primero, conveniente a la evaluación continua y la sumativa. Quiere decir que se define un perfil en una parrilla de categorías (p. ej. conversación – debate – intercambio de información) que se han definido en diferentes niveles (p. ej. B1+, B2, B2+) (MCER, 2002: 180). Los autores anotan (op. cit., 181) que, como resultado de los estudios sobre las experiencias de uso, los descriptores parecen ser más fáciles de interpretar “si éstos describen no sólo LO QUE el alumno sabe hacer, sino también EN QUÉ MEDIDA lo hace bien o mal”.

A continuación, presentaré los tipos de evaluación según el Marco en una tabla¹⁴.

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio
3	Maestría RC	<i>Continuum</i> RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Tabla 4. Tipos de evaluación.

La tabla de arriba no es completa, o sea es probable que existan más tipos de evaluación (MCER, 2002: 183). Como vemos, en la columna izquierda aparecen tipos de evaluación que podrían ser interpretados como contrarios a los tipos de la columna derecha. De hecho, los autores hacen mención de que estos tipos se presentan como pares opuestos (op. cit., 178). En todo caso, algunos de los conceptos no son, a lo mejor, tan transparentes de primera vista y, por consiguiente, es necesario explicarlos. A continuación, daré un resumen

¹⁴ tabla similar al Cuadro 7 del Marco (MCER, 2002: 183)

de explicaciones de los tipos presentados en la tabla. Más abajo (en el apartado 4.5.), explicaré cuáles de estos tipos de evaluación clasificados en el Marco tienen relevancia para la parte empírica del presente trabajo, es decir, cuáles utilicé yo a la hora de evaluar mi test de comprensión de lectura.

Empezamos con la primera línea de la tabla. El término “evaluación del aprovechamiento” se refiere a la evaluación de algo que la persona que realiza el proceso de evaluación ha enseñado a los alumnos. En otras palabras, se trata por ejemplo de la evaluación de un cierto curso u otro tipo de ciclo de estudios en el cual la misma persona enseña y también evalúa la actuación de los estudiantes (MCER, 2002: 183-184). La evaluación del dominio, a su vez, es un proceso en el cual se evalúa desde un punto de vista externa. Más en detalle, se trata de evaluar lo que una persona sabe hacer con la lengua extranjera, “ver dónde están” (ibíd.) los alumnos en el momento en cuestión.

El segundo par de la tabla tiene que ver con la comparación. La evaluación con referencia a la norma se refiere a la clasificación de los estudiantes comparando sus resultados (en una prueba, por ejemplo) con los resultados de sus compañeros de clase (MCER, 2002: 184). Un buen ejemplo de este tipo de evaluación son las notas de los exámenes finales del bachillerato finlandés. Contrariamente, el término “evaluación con referencia a un criterio” significa que se evalúan los resultados o las actuaciones de los estudiantes de manera individual, comparando cada resultado o respuesta con un criterio establecido por la persona que evalúa (ibíd.).

El siguiente par de tipos son más bien enfoques según el Marco (op. cit., 185). El enfoque de la maestría con referencia a un criterio se entiende como un enfoque en el cual “se establece un solo “nivel mínimo de competencia” o “punto de corte” para dividir a los alumnos entre los que han alcanzado la maestría y los que no” (ibíd.). Según el enfoque opuesto, el del continuum con referencia a un criterio, la capacidad de un estudiante individual en un componente determinado de la lengua extranjera está comparada con todos los grados posibles de competencia, los cuales están en una línea continua (ibíd.).

En la tabla se encuentran dos tipos opuestos cuyos nombres, en mi opinión, ya explican bien su sentido, y por tanto no hace falta definirlos en detalle aquí. Estos son los pares 4. Evaluación continua – Evaluación en un momento concreto y 13. Evaluación realizada por otras personas – Autoevaluación. También a estos tipos mencionados voy a volver más abajo, a la hora de hablar sobre cuáles tipos utilicé en la evaluación de mi test.

El quinto par se forma de los tipos evaluación formativa y sumativa. La evaluación formativa está cerca a la evaluación continua, ya que “es un proceso continuo de acopio de

información sobre el alcance del aprendizaje” (MCER, 2002: 186). En este proceso, es común utilizar consultas y cuestionarios. La evaluación sumativa, a su vez, produce un resumen de lo que ha aprendido el alumno, y este resumen se ve en la nota final de un curso, por ejemplo. Se realiza este tipo de evaluación en un momento concreto –es decir, el tipo es muy similar a uno de los tipos del par número 4–.

La evaluación directa se efectúa al mismo tiempo que la actuación de los alumnos (MCER, 2002: 187). Un ejemplo de este tipo es un profesor de lenguas escuchando un debate y evaluando, apoyándose en una lista de criterios, lo que dicen los estudiantes en la lengua extranjera. Según el MCER, sólo puede utilizarse este tipo para evaluar la expresión oral o escrita y la comprensión oral (en interacción), mientras que la comprensión de lectura es posible evaluarse sólo de manera indirecta. Para que el examinador pueda evaluar la comprensión de lectura de los alumnos, se necesitan respuestas en papel (p. ej. la rellena de huecos o la marca de casillas). Entonces, se requiere una evaluación indirecta, en la cual siempre se “utiliza una prueba, habitualmente en papel” (ibíd.).

Cuando un estudiante produce “una muestra lingüística de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa” (MCER, 2002: 187) la cual un profesor evalúa, se trata de la evaluación de la actuación. Lo opuesto a este tipo es la evaluación de los conocimientos, en la cual el estudiante debe contestar a preguntas de diversos tipos “para proporcionar evidencia sobre el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico” (ibíd.). La evaluación es llamada subjetiva (línea 8 en la tabla) si es una estimación realizada por la persona que examina y si se valora “la calidad de una determinada actuación” (op. cit., 188). Contrariamente, cuando las preguntas de un examen sólo tienen una respuesta correcta posible (p. ej. las preguntas de opción múltiple), se trata de la evaluación objetiva. De hecho, se afirma que la evaluación debería intentar ser siempre lo más objetiva posible, y así faltar unas estimaciones personales (ibíd.).

Ahora vamos a considerar las líneas 9 y 10. Se entiende como valoración mediante lista de control la manera de comparar los conocimientos de un estudiante individual con una lista de criterios los cuales el estudiante tiene que cumplir para tener cierto nivel (MCER, 2002: 189). La valoración mediante escala, a su vez, se refiere al proceso en que se determina “que una persona está en un nivel o banda concreta de una escala compuesta por algunos de estos niveles o bandas” (ibíd.). El término “impresión” en la tabla tiene que ver con la evaluación subjetiva: es una “valoración totalmente subjetiva realizada en función de la experiencia de la actuación del alumno en clase, sin hacer referencia a criterios específicos relativos a una evaluación específica” (MCER, 2002: 190). Su par opuesto es llamado

valoración guiada, en la cual la persona que examina no es subjetiva y en que la impresión se sustituye por una “evaluación consciente relativa a criterios específicos” (MCER, 2002: 190).

Termino hablando de la evaluación según el Marco con las líneas 11 y 12 de la tabla. En la obra (MCER 2002: 191) se habla de la evaluación global como un tipo en el cual el profesor evalúa aspectos más amplios o categorías globales, de una manera holística. Mis ejemplos de categorías globales son la comprensión de lectura o la interacción en una conversación. Contrariamente, cuando se evalúan diferentes aspectos por separado, (por ejemplo aspectos independientes en una conversación como el uso del vocabulario, la pronunciación, el uso del lenguaje no verbal, etc.¹⁵) se trata de una evaluación analítica (ibíd.). Los autores aún recalcan que es común que los sistemas de evaluación utilicen uno de estos tipos en un nivel y el otro para evaluar otro nivel.

El par evaluación en serie – evaluación por categorías está vinculado con estos tipos (MCER, 2002: 191): ésta se refiere a “una sola tarea de evaluación [...] en la que se valora la actuación en relación con las categorías de una «parrilla» de puntuación”. La evaluación por categorías es, entonces, un enfoque analítico. La evaluación en serie, a su vez, “supone una serie de tareas aisladas de evaluación [...] que se evalúan con una simple calificación global según una escala definida de puntos” (ibíd.).

2.8. EL MCER: EXPERIENCIAS DE USO

Hasta ahora he descrito las partes y funciones del MCER que en mi opinión son fundamentales a la hora de describir aquella obra. En cuestión de la parte empírica del presente trabajo, considero esencial presentar también algunos ejemplos de experiencias sobre el uso del Marco como obra de consulta en la vida real. Estos ejemplos de experiencias de uso los compararé más abajo (en el apartado 5.2.) con mis propias experiencias sobre cómo me funcionó el MCER en la realización del estudio empírico para el presente trabajo. Empiezo con dos ejemplos internacionales. Después hablaré de un estudio sobre la aplicación del MCER en la práctica realizado en Finlandia. Finalmente, consideraré un estudio que llevé a cabo yo misma, el cual trata el uso del Marco como obra de referencia en la enseñanza de la expresión oral de ELE.

Según Morrow (2004: 6-10), el Marco es una amplia obra y, naturalmente, bastante larga también. En líneas generales, la obra ha tenido crítica, entre otras con relación a su forma de presentación y su estilo. Morrow editó un libro en el cual varios autores

¹⁵ Los ejemplos entre paréntesis son míos.

internacionales describen sus experiencias de uso del Marco. De estas experiencias voy a presentar dos, la de Starr Keddle y la de Komorowska.

Starr Keddle es una profesora y formadora de profesores de inglés como lengua extranjera que se ha acostumbrado a usar el MCER en su trabajo desde la publicación del mismo. Además, planifica cursos y planes educacionales utilizando el Marco como base (Starr Keddle, 2004: 52). Opina que la obra es “una herramienta esencial para el siglo XXI”, (op. cit., 43, todas las traducciones son mías). Sin embargo, la autora describe a sí misma como una entusiasta que también critica el Marco. En su artículo, menciona varias ventajas y desventajas en cuanto al uso del Marco como base de la planificación de un curso de inglés para el nivel A1 en Italia. Entre los puntos positivos se encuentran por ejemplo el hecho de que se enfatizan la interlengua (*learner language* o *interlanguage*), las destrezas y las estrategias del alumno, los consejos y el material para la autoevaluación y el énfasis que se pone en las destrezas orales (op. cit., 45-48). Starr Keddle ha observado los siguientes retos al usar el Marco: 1. no se trata la gramática de manera explícita, 2. la obra no es necesariamente adecuada para alumnos que estudian en una escuela, 3. no se consideran algunas situaciones funcionales (p. ej. cómo aceptar y rechazar una oferta o cómo dar consejos), y 4. el MCER aún no es muy conocido por los profesores¹⁶ (op. cit., 48-52).

Komorowska (2004: 55) estudió cómo los profesores y los profesores en formación aceptan el Marco en Polonia, qué dificultades encuentra el usuario de la obra, y cuáles son los posibles modos de uso de la misma en la formación de profesores de lenguas. Komorowska concluyó¹⁷ en primer lugar que los profesores y los profesores en formación opinaron que el texto del Marco era extremadamente difícil de leer y entender, y que les hubiera ayudado mucho una breve presentación del tema (dada por el formador) o una discusión antes de leer los capítulos de la obra (op. cit., 57, 62). En segundo lugar, resultó más beneficioso el uso del MCER para los profesores en formación si ellos pensaban en los contenidos desde el punto de vista del alumno (op. cit., 62). En tercer lugar, los profesores (que ya habían entrado en la vida laboral) se beneficiaron del Marco si tomaban la perspectiva del profesor (ibíd.), lo cual en mi opinión parece obvio. En cuarto lugar, según las conclusiones de Komorowska, a los que estudian carreras universitarias y al mismo tiempo quieren capacitarse para ser profesores, es recomendable “aplicar las categorías del MCER al contenido de las asignaturas universitarias que realmente eligen [los estudiantes]¹⁸” (Komorowska, 2004: 63).

¹⁶ La situación hoy en día puede ser muy diferente, ya que el artículo de Starr Keddle se publicó hace 10 años.

¹⁷ Sólo mencionaré algunas de sus conclusiones.

¹⁸ Lo que aparece entre corchetes es texto añadido por mí.

Antes de la publicación de la versión original del MCER en 2001, durante el Año Europeo de las Lenguas¹⁹, se realizaron estudios piloto sobre cómo funciona la obra en varios países europeos (Jaakkola, 2000: 1-3). En Finlandia, se estudió durante el año escolar 1998-1999 en 11 escuelas (escuelas de educación primaria y secundaria o bachillerato) la utilidad del Marco. El objetivo fue brindarle comentarios al Consejo de Europa sobre el uso de la obra a nivel de las bases. Lo que hicieron en concreto Jaakkola y sus colegas fue averiguar si era realmente práctico emplear el Marco en las escuelas finlandesas, teniendo en cuenta sobre todo “el aspecto de aprender a aprender” (ibíd.). A continuación, presentaré algunas de las conclusiones que se sacaron de este estudio piloto finlandés:

Firstly, the results of the project showed that the explicit development of features of existential competence, study skills, heuristic skills and first attempts to foster metacognitive reflection can be started at an early stage. The teachers at each level considered *self-assessment* especially important and beneficial [...]. Secondly, the teachers stated unanimously that systematic *awareness-raising* in the learning and teaching processes greatly benefited not only the pupils but their teachers as well [...]. (Jaakkola, 2000: 25-26).

En adición de las conclusiones, en el estudio dirigido por Jaakkola se ofrecen puntos interesantes en los cuales los profesores que participaron en la experimentación evalúan el Marco. En líneas generales, los profesores opinaban que trabajar con el MCER era provechoso y que la obra les ayudaba en la enseñanza (Jaakkola, 2000: 27). No obstante, Jaakkola y sus colegas encontraron también bastantes críticas en las respuestas de los profesores. En primer lugar, consideraban que sería imprescindible anexar un glosario de los conceptos esenciales. En segundo lugar, el texto les pareció incoherente –según los profesores, el modo en que los temas se presentaban no estaba claro– (op. cit., 28). En último lugar, opinaban que el Marco era difícil de leer debido a la lengua complicada, y que, por tanto, una versión simplificada sería muy útil. Como acabamos de ver, los sujetos del estudio de Komorowska respondieron también que el lenguaje en el MCER era demasiado difícil.

Para terminar este apartado, considero oportuno hablar brevemente de otro estudio finlandés, que fue realizado por la autora del presente trabajo. En mi trabajo de proseminario (Weckström 2012), investigué por medio de un cuestionario con qué frecuencia los profesores finlandeses de ELE usaban el Marco a la hora de enseñar la expresión oral del español. En adición, quería averiguar de qué modo lo aplicaban en su trabajo, o si lo utilizaban en la enseñanza en absoluto. Las profesoras que participaron en el estudio enseñaban ELE en varios

¹⁹ En este trabajo se ha referido a una traducción y adaptación española del *Common European Framework of Reference for Languages*. La versión en español fue publicado en 2002.

niveles y diferentes tipos de escuelas (la mayoría en bachilleratos). En total 12 profesoras respondieron al cuestionario, lo cual significa una muestra bastante pequeña pero que, no obstante, nos da por lo menos unos resultados orientativos. A continuación, presentaré las conclusiones a las cuales llegué con mi estudio.

Según mis resultados, los profesores de ELE finlandeses usan el Marco raramente o casi nunca: la mitad de las profesoras en mi estudio dijeron que no utilizaban el MCER de ninguna manera en su trabajo, mientras que hasta un 67 % respondió que casi nunca usaban el MCER a la hora de enseñar la expresión oral (Weckström, 2012: 21-22). Sin embargo, había también profesoras que sí lo usaban. Por ejemplo, un 25 % de ellas solía crear actividades de la expresión oral con la ayuda del Marco, y 4 profesoras (\approx 33 %) usaban la obra como base de la evaluación (ibíd.).

Hasta ahora el presente trabajo ha presentado los contenidos más importantes, aunque desde una perspectiva general, del Marco Común Europeo de Referencia, y además algunas experiencias de su uso. Varias partes esenciales quedarán sin mencionarse, pero sin embargo espero que esta breve introducción a la obra ayude al lector a entender de lo que se trata el Marco. Continuaré ahora con otro tema esencial de este trabajo: la lectura de una lengua extranjera.

3. LEER EN UNA LENGUA EXTRANJERA

La segunda parte de esta parte teórica está dedicada a la lectura de la LE (lengua extranjera). La inclusión de esta parte se justifica por el hecho de que el estudio que se realizó para la parte empírica del presente trabajo tiene que ver con la comprensión de lectura de estudiantes de ELE –es decir, de una lengua extranjera, más específicamente la del español–. Es obvio que sólo presentaré este tema brevemente, concentrándome en los puntos que considero esenciales en cuanto a este trabajo. Comenzaré discutiendo la lectura desde el punto de vista teórico y general (describiendo teorías, modelos y estrategias que pueden aplicarse a cualquier lengua que sea extranjera para el alumno). Después, trataré algunos problemas que pueden ocurrir en la lectura de lenguas extranjeras y, por último, hablaré sobre la enseñanza de la lectura.

3.1. TEORÍAS, MODELOS Y ESTRATEGIAS DE LA LECTURA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Saber leer textos en la LE es una competencia imprescindible en el mundo en que vivimos, sobre todo en los estudios académicos y en la vida laboral (Alderson, 1984: 1). Tradicionalmente, se han aprovechado los resultados de los estudios sobre la lectura de la

primera lengua a la hora de establecer teorías de la lectura de lenguas extranjeras (Alderson y Urquhart, 1984: xv). De hecho, es una tarea complicada definir cuán diferente es la lectura de una lengua extranjera comparada con la lectura de la lengua materna. Aunque se ha investigado la lectura en gran medida, especialmente durante las últimas décadas, crear una visión general de este campo probablemente resulta imposible, ya que es tan extenso. A pesar del hecho de que es complicado definir lo que la lectura es, seguramente se puede constatar que incluye dos elementos necesarios: un lector y un texto (op. cit., xvi). Nuttall (1982: 1-2) afirma que la gente suele definir el término de distintas maneras, y que muchas definiciones causan malentendidos. La autora ofrece listas de palabras (traducidas en el presente trabajo al español por mí) que supuestamente aparecen en todo tipo de definiciones de la lectura.

- a) entender, interpretar, significado, sentido etc.
- b) decodificar, descifrar, identificar, etc.
- c) articular, hablar, pronunciar, etc.

Las dos primeras “clases” de palabras parecen obvias, mientras la última a lo mejor es algo que uno relaciona con la lengua hablada, a primera vista. Sin embargo, Nuttall explica (1982: 1-2) que sobre todo los profesores de lenguas usan estas palabras (de la última clase) en sus definiciones de lectura, debido a que, por lo menos en los niveles iniciales, en las clases de lenguas se suele leer textos en voz alta muy a menudo. Aunque ciertamente hay numerosas maneras de definir la lectura, en líneas generales “(t)odos sabemos lo que la lectura es”²⁰, como constatan Urquhart y Weir (1998: 13).

Una de las teorías más famosas de lectura es la teoría del esquema (*schema theory*). Se refiere a uno de los aspectos de gran importancia en cuanto a la comprensión de lectura: “cómo los esquemas del lector, o sea los conocimientos ya guardados en la memoria, funcionan en el proceso de la interpretación de información nueva” (Anderson y Pearson, 1988: 37). Según esta teoría, la interacción entre la información nueva y los conocimientos previos es, en realidad, lo que significa la comprensión (ibíd.; Carrell y Eisterhold, 1988: 76). La teoría del esquema es considerada una teoría psicolingüística, y el concepto del esquema con este sentido fue introducido en 1932 por el psicólogo Bartlett (Anderson y Pearson, 1988: 38). En breves palabras, un aspecto esencial de la teoría es el hecho de que un nuevo esquema (es decir, la información nueva) se adapta a un esquema que ya existe en la memoria del individuo (es decir, los conocimientos previos), lo cual resulta en dos modos de procesar

²⁰ Todas las citas en los apartados 3.1., 3.2. y 3.3. han sido traducidas por mí.

información: *bottom-up* (de abajo a arriba) y *top-down* (de arriba a abajo) (Carrell y Eisterhold, 1988: 76-77).

El primer tipo, *bottom-up*, se define como un modo según el cual el procesamiento de información empieza con los datos específicos o detalles, y luego se construye hacia arriba un conocimiento general sobre el texto. En el tipo *top-down*, a su vez, el lector empieza con procesar el concepto o la idea general del texto, concentrándose después en los detalles (ibíd.). Una nota importante aquí es que los dos modos deberían ocurrir de manera simultánea (Rumelhart 1980, citado en Carrell y Eisterhold, 1988: 77).

Varios autores han investigado los modelos de lectura de la LE. Sin embargo, como dice Goodman (1988: 11), en la actualidad no existe un modelo completo de ningún proceso de la lengua. En este apartado se presentarán algunos modelos con los cuales se ha intentado construir teorías de la lectura de lenguas extranjeras. El modelo de Goodman (op.cit., 15-16), explica la lectura como una serie de ciclos que los lectores perciben secuencialmente leyendo el texto. El autor presenta cuatro diferentes ciclos: óptico, perceptivo, sintáctico y de significado. Añade que “a medida que van siguiendo los ciclos de lectura, los lectores emplean cinco procesos” (ibíd.). Estos son reconocimiento-iniciación, predicción, confirmación, corrección y terminación.

Según Samuels y Kamil (1988: 26), un buen modelo puede resumir el pasado, ayudarnos a entender el presente y predecir el futuro. Los autores (op. cit., 27-34) presentan dos modelos actuales de lectura. El primero es el modelo Rumelhart, el cual se ilustra mediante una figura. Se podría resumir que este modelo explica la interpretación de un texto como una combinación de información ofrecida por diferentes fuentes. Entre las fuentes de información se mencionan las fuentes sintácticas, semánticas, léxicas y ortográficas. Éstas se combinan y producen *input* de manera simultánea, y un mecanismo llamado *message center* es capaz de aceptar y guardar las fuentes de información “y reorientar la información según sea necesario” (op. cit., 29). El segundo, a su vez, es un modelo interactivo llamado el modelo Stanovich, que “integra los conceptos de una variedad de fuentes” (op. cit. 31). Se explica que en este modelo, si el lector no conoce, por ejemplo, una palabra dentro de una oración, pone en práctica sus conocimientos sobre las demás partes de la oración (como, por ejemplo, el conocimiento sintáctico) para entender lo que está leyendo. Estos dos modelos en mi opinión son bastante parecidos entre sí.

Grabe y Stoller (2002: 31-36) dividen los modelos de lectura en dos grupos: los modelos metafóricos de lectura y los modelos específicos de lectura²¹. Vamos a ver en qué consiste el primer grupo, que incluye los modelos *bottom-up*, los modelos *top-down* y los modelos interactivos. Se explican los modelos *bottom-up* y *top-down* más en concreto en comparación con las descripciones de Carrell y Eisterhold: en los primeros modelos, la lectura es mecánica y el lector intenta traducir el texto pieza por pieza, “con poca interferencia de los conocimientos previos del lector” (Grabe y Stoller, 2002: 31-36). Para los modelos *top-down*, es esencial el papel que juegan los objetivos y las expectativas del lector. El lector que prefiere este modelo probablemente lee buscando sólo los puntos que son importantes en cuanto a la idea general del texto. Los modelos interactivos, el último tipo de los modelos metafóricos, son los más generalizadores. En resumen, intentan explicar la lectura como un proceso en que se combina la perspectiva *bottom-up* con los principios de los modelos *top-down*. Como vimos más arriba, Rumelhart está de acuerdo con esta observación.

Para terminar este apartado, hablaré sobre las estrategias de lectura. La lista de abajo resume la descripción de las estrategias básicas de la lectura de una LE planteada por Mendoza Fillola:

- A) Búsqueda de una perspectiva adecuada para comprender el texto
- B) Identificación de la tipología textual
- C) Establecimiento de correlaciones lógicas (para entender los elementos lingüísticos y pragmáticos)
- D) Adopción de criterios para establecer una coherencia comprensivo-interpretativa
- E) Detección de las carencias y limitaciones concretas (del lector) (Mendoza Fillola, 1994: 321).

Como se nota, estas estrategias no consisten en instrucciones concretas sobre qué hacer cuando uno esté leyendo un texto escrito en un idioma extranjero, pero por lo menos son pautas de carácter general en que se merece pensar si la destreza de leer necesita mejorarse. Por ejemplo, la última estrategia seguramente resultaría útil para muchos. Si la comprensión de lectura es una destreza difícil para el alumno, parece lógico empezar con pensar en cuáles aspectos (la velocidad de lectura, la estructura de los textos escritos en la LE, etc.) causan dificultades.

²¹ Los modelos específicos de lectura son *Psycholinguistic Guessing Game Model*, *Interactive Compensatory Model*, *Word Recognition Model* y *Simple View of Reading Model* (Grabe y Stoller, 2002: 31).

3.2. SOBRE LOS PROBLEMAS EN LA LECTURA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Son numerosos los estudios que se han realizado sobre los problemas que ocurren en la lectura de lenguas extranjeras. Nuttall (1982: 83-84) hace mención de cinco problemas típicos en la comprensión de textos de una LE: los conceptos, el vocabulario y la estructura de la oración, los recursos de cohesión, los marcadores discursivos y los problemas de entender el texto en conjunto. Nuttall afirma que este último problema es común también para lectores de primera lengua.

Según Alderson (1984: 5-6), los siguientes puntos aconsejan al alumno y al profesor sobre cómo tratar los problemas en la lectura de la LE. Primero, si el problema se debe a la baja competencia de lectura de la lengua materna, hay que practicar precisamente la lectura de la lengua materna. Segundo, si la causa es el bajo nivel de la LE, es necesario concentrarse en mejorar la competencia de dicha lengua. Tercero, si un bajo nivel de la LE causa dificultades en la lectura de la lengua materna, es importante que primero se mejore la competencia de la LE del usuario, y que después se mejoren sus estrategias de lectura en la primera lengua. Cuarto, si el procesamiento es diferente en las dos lenguas (materna y extranjera), se debe enseñar la lectura de la LE, sin tener en cuenta la capacidad del alumno en su primera lengua. En último lugar, Alderson añade que es casi imposible que haya lectores con una capacidad muy baja en la lectura de la LE cuya capacidad de leer en la primera lengua sea alta. Si hay alumnos que poseen esta característica, solamente necesitan familiarizarse con el código de la LE (ibíd.).

3.3. ¿CÓMO ENSEÑAR LA LECTURA DE UNA LENGUA EXTRANJERA?

Este apartado se dedica a la enseñanza de la lectura de una LE. Para empezar, conviene recalcar que para obtener los mejores resultados posibles, un profesor de LE tiene que pensar en algo más concreto que las teorías superficiales de lectura (Grabe y Stoller, 2002: 155). En adición, es recomendable que uno olvide sus propias experiencias como alumno que aprendía a leer y no sólo basarse en los consejos que ofrecen los planes educacionales o los libros de texto. En todo tipo de situaciones de enseñanza, el profesor puede “guiar a los alumnos para llegar a ser mejores [...] lectores” (ibíd.).

Grabe y Stoller (2002: 156) plantean una propuesta, basándose en las teorías y en la práctica actuales, sobre cómo el profesor puede enseñar la lectura de lenguas extranjeras lo más efectivamente. Primero, los autores dicen que es importante “evaluar las necesidades de los alumnos de la lectura” y “definir unos objetivos y metas adecuados”. Segundo, los cursos de lectura se deben planificar (y replanificar), y es esencial que los planes de las clases de

lectura sean de gran utilidad. Tercero, se recomienda que el profesor busque, modifique y diseñe materiales didácticos e instrumentos de evaluación. Cuarto, *feedback* sobre varios aspectos de lectura tiene que darse por el profesor. Quinto, las clases deben ajustarse según las necesidades y actitudes de los alumnos. Por último, cuando sea necesario, el profesor debe ajustar el plan de estudios según avanzan las necesidades de los alumnos.

Según Nuttall (1982: 125), un modo tradicional de enseñar la comprensión de lectura se ha centrado en formular preguntas después de que los alumnos hayan leído un texto. La autora critica tal manera de enseñar, afirmando que en realidad este tipo de preguntas nos ayudan a saber si el estudiante ha comprendido el texto. Opino que, para muchos, este propósito es justamente el único objetivo que pueden tener unas preguntas que siguen un texto. No obstante, considera Nuttall que las preguntas deberían, de hecho, producir entendimiento –es decir, deberían ser un instrumento de enseñar, no un instrumento de probar (ingl. *teaching* vs. *testing*)–. La autora discute en su libro (Nuttall, 1982: 125) “los tipos de preguntas que pueden considerarse como intentos de enseñar, y cómo pueden ser usadas éstas”. Uno de los tipos se explica como sigue:

The questions that help you to understand are the ones that make you work at the text. They force you to contribute actively to the process of making sense of it, rather than expecting understanding just to happen. They make you realize which bits of the text you have not understood, so that you can concentrate on those bits (Nuttall, 1982: 125).

La autora añade que también el modo en que el profesor utiliza las preguntas es esencial. Los profesores deberían tener en cuenta el hecho de que nunca es suficiente la primera respuesta correcta, sino que todos en el aula tendrían que intentar responder de manera activa a cada pregunta. Sólo de aquella manera se produce el entendimiento (Nuttall, 1982: 125). Se ofrece un ejemplo, relacionado con las preguntas de opción múltiple: sería de gran importancia preguntar y explicar por qué la opción correcta es la correcta, y por qué las demás no la son. Estoy completamente de acuerdo con Nuttall en cuanto a este ejemplo.

Según la autora, las preguntas de opción múltiple son muy útiles si el profesor sabe trabajar con ellas. Presenta un enfoque (explicado profundamente por Munby²²) que describe el proceso de trabajar con textos y preguntas de opción múltiple. Incluye tres fases principales (Nuttall, 1982: 126; las fases han sido traducidas y resumidas por mí):

²² Munby, John, 1968, *Read and Think*, London, Longman.

- a) “Los alumnos leen el texto silenciosa e independientemente”,
- b) los alumnos trabajan con el texto (preferiblemente con una pareja o en grupos) → intentan responder a las preguntas, y
- c) cuando todos estén listos, los alumnos dan sus respuestas a la primera pregunta, el profesor no revela cuál es la mejor de ellas, sino que los alumnos comparan y discuten sus respuestas, argumentando por qué eligieron su opción (y así probablemente encuentran ellos mismos la opción correcta).

Considero este tipo de proceso de evaluación una manera razonable de revisar prácticamente cualquier actividad de comprensión de lectura. Como muy bien dice Nuttall (1982: 126), “[u]na respuesta perfecta no enseña nada, pero cada respuesta incorrecta es una oportunidad para aprender”. A pesar de que el libro de Nuttall se publicó ya hace 30 años, en mi opinión incluye instrucciones de mucha utilidad para profesores de lenguas también en la actualidad.

Volviendo al tema de los tipos de preguntas de comprensión de lectura presentados por Nuttall, presento una lista de los tipos explicados por la autora. Dice Nuttall que su lista mejor funciona como lista de control para el profesor. Los tipos son los siguientes²³:

1. *Questions of literal comprehension* (preguntas de comprensión literal)
2. *Questions involving reorganization or reinterpretation* (preguntas que presuponen reorganización o reinterpretación del texto)
3. *Questions of inference* (preguntas de razonamiento)
4. *Questions of evaluation* (preguntas de evaluación: el lector evalúa p. ej. la fiabilidad del escritor)
5. *Questions of personal response* (preguntas con respuesta personal: preguntas como ¿Qué piensas del comportamiento del X? o ¿Qué harías tú si fueras X?)

Fuera de la lista: *Questions concerned with how the writer says what he means* (preguntas relacionadas con cómo el escritor dice lo que significa) (Nuttall, 1982: 132-134).

Termino este apartado sobre la enseñanza de la comprensión de lectura con las ideas de Grabe & Stoller (2009: 446). Los autores hablan de las metas para la enseñanza de la lectura de lenguas extranjeras. En primer lugar, uno de los objetivos es ayudar a los alumnos a “crear un amplio vocabulario de reconocimiento²⁴” (ibíd.). En segundo lugar, los autores

²³ Las traducciones y adiciones entre paréntesis son mías.

²⁴ o sea, un vocabulario pasivo (una adición mía)

aconsejan que el profesor anime a los estudiantes a llegar a ser fluidos en la lectura y a poseer la habilidad de reconocer palabras de manera rápida y eficaz. En tercer lugar, sería importante que los estudiantes aprendieran a “procesar la información sintáctica de los textos eficientemente”. En cuarto lugar, la enseñanza ha sido provechosa si los alumnos saben buscar los aspectos más importantes de los textos. En quinto lugar, “crear una capacidad sofisticada de razonamiento” también se encuentra entre las metas más importantes de la enseñanza. En sexto lugar, Grabe y Stoller hacen mención de otro objetivo esencial: el de ayudar a los alumnos a crear la capacidad de procesar los discursos. Además, se recalca la importancia de conocer diferentes maneras de estructurar un texto. En séptimo lugar, los estudiantes deberían aprender a utilizar estrategias para procesar su comprensión y para estar conscientes de los objetivos de la lectura. En último lugar, los autores afirman un objetivo esencial más: el de saber usar los conocimientos previos de manera eficaz.

4. UN TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE ELE: EL MCER COMO BASE EN LA PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

En este punto cambiaremos de perspectiva, desde una perspectiva teórica a una empírica. Esta parte se dedica al estudio lingüístico que realizó la autora de este trabajo de fin de máster en la primavera del año 2013. El proceso total del estudio en cuestión se describirá a fondo en las secciones que siguen. En líneas generales, se puede mencionar aquí que el estudio trató sobre cómo se puede aprovechar el Marco Común Europeo de Referencia en la planificación y evaluación de un test de comprensión de lectura del español. Además, se quería averiguar qué tipo de resultados se obtendría del test.

4.1. SOBRE LOS SUJETOS Y EL CORPUS DEL ESTUDIO

El estudio se realizó concretamente a finales del marzo del año 2013 en tres institutos de enseñanza en el Oeste de Finlandia: el centro de idiomas de la Universidad de Turku, el Bachillerato de Kaarina y el Bachillerato para adultos de Kaarina²⁵. En cada escuela, grupos de estudiantes de ELE²⁶ completaron un test de comprensión de lectura planificado por la autora del presente trabajo. Después de haber recibido los tests finalizados por cada uno de los grupos, se unieron algunos de los grupos de tal manera que al final había en total tres: A, B y C, los cuales correspondían a los estudiantes de español en las tres escuelas diferentes. De

²⁵ Turun yliopiston kielikeskus, Kaarinan lukio y Kaarinan aikuislukio (las traducciones son mías).

²⁶ Centro de Idiomas: un grupo; el Bachillerato: dos grupos; el Bachillerato para adultos: dos grupos

aquí en adelante, me refiero con “Grupo A” a los estudiantes en el centro de idiomas, mientras que “B” es el grupo del bachillerato, y “C” el grupo del bachillerato para adultos.

Aquí cabe hacer mención de que cada uno de los grupos, después de la combinación, consistía en estudiantes con niveles posiblemente distintos de español. Ésto se debe, en primer lugar, al hecho de que en dos grupos, nombrados en el presente trabajo B y C, había estudiantes de dos cursos de ELE diferentes: el Grupo B incluía estudiantes de los cursos ES 3 y ES 5, los cuales son el tercer y el quinto curso de español para estudiantes que empiezan los estudios del mismo en el bachillerato. El Grupo C, a su vez, estaba formado por estudiantes de los cursos ES 3 y ES 6 (sexto curso de ELE). Entonces, es probable que, como los sujetos dentro de los grupos B y C habían estudiado el español durante un tiempo distinto, los grupos estuvieran formados por estudiantes con distintos niveles de la lengua española.

En segundo lugar, además debemos admitir que nunca un grupo de estudiantes de un mismo curso o instituto de educación es homogéneo en cuanto al nivel en que están los estudiantes. Está claro que en cada uno de los tres grupos había sujetos con un nivel más alto en comparación con el nivel de los demás, y viceversa. Este hecho se ve por ejemplo en las notas de ELE de los estudiantes, las cuales pregunté a principios del test (véase el test en Apéndice 1).

Antes de presentar información más específica sobre los sujetos de mi estudio, quiero subrayar que, en mi opinión, el hecho de que tanto el Grupo B como el C consistían en estudiantes de dos cursos diferentes no fue un problema con relación a los resultados del test. Este argumento se justifica por el hecho de que para el presente trabajo, el enfoque principal fue estudiar cómo le es posible a un profesor de ELE aprovechar el Marco Común Europeo de Referencia a la hora de planificar y evaluar un test de comprensión de lectura, mientras que averiguar qué tipo de resultados se obtiene del test y la comparación de éstos fue un enfoque secundario (aunque, por supuesto, interesante).

En adición, no se sabía exactamente en qué nivel estaban (o habrían debido estar) los estudiantes del bachillerato y del bachillerato para adultos, ya que en las descripciones de los cursos ES 3, ES 5 y ES 6 no se encuentran los niveles según los ha planteado el MCER²⁷. Debido a ello, sólo podemos plantear propuestas sobre en qué nivel estuvieron los estudiantes en los grupos B y C a la hora de participar en mi estudio. Contrariamente, en las páginas web

²⁷ Véase la presentación de los cursos del Bachillerato de Kaarina en http://www.kaarina.fi/opetus_ja_koulutus/lukio/opiskelu/fi_FI/kurssit/ y del Bachillerato para adultos de Kaarina en http://www.kaarina.fi/opetus_ja_koulutus/aikuislukio/opiskelu/fi_FI/kurssit/.

del centro de idiomas de la Universidad de Turku²⁸ están clasificados todos los cursos según los niveles comunes de referencia del MCER. Los sujetos del grupo A del presente trabajo, es decir el grupo del centro de idiomas, estaban (supuestamente) en el nivel A2, debido a que el curso²⁹ que estaban haciendo en la primavera del 2013 estaba diseñado para dicho nivel. Por último, pensaba que sería interesante ver si hubiera una diferencia clara entre los resultados de los sujetos en el mismo grupo (pero en distintos cursos). De hecho, algunos de los resultados los compararé de esta manera más abajo.

4.1.1. Los sujetos

Bajo hay una tabla en el cual he reunido los datos esenciales sobre los sujetos en mi estudio. Las letras que nombran a los grupos se explican de nuevo en la línea de arriba en la tabla. Tanto los promedios de edad como los promedios de las notas del español están redondeados al entero más próximo.

Grupo	A (centro de idiomas)	B (bachillerato)	C (bachillerato para adultos)	Total
Sujetos	15	11	9	35
Mujeres	13	9	8	30
Hombres	2	2	1	5
Promedio de edad³⁰	23	17	46	Todos
				26
Nota media de español³¹	4/5	8/10	10/10	-

Tabla 5. Datos previos de los participantes.

Como vemos, el número total de los sujetos en mi estudio era 35, de los cuales la gran mayoría eran mujeres. El promedio de edad era 26, el cual a lo mejor no es tan relevante si tenemos en cuenta el Grupo C: este grupo consistía en estudiantes desde 17 a 72 años de edad,

²⁸ <https://nettiopsu.utu.fi/opas/opintojakso.htm?rid=14484&idx=4&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2013> .

²⁹ Jatkokurssi II

³⁰ El sujeto C 7 no escribió su edad. Debido a esto, el promedio se ha calculado de 34 sujetos.

³¹ Los sujetos C 2 y C 7 no escribieron su nota del español. Debido a esto, la nota media del Grupo C se ha calculado de 7 sujetos. En adición, la nota media de todos los sujetos no se calculó, debido al hecho de que las escalas de notas son distintas entre los grupos.

con un promedio de 46 años. Entonces, este grupo de bachillerato para adultos era claramente mayor en comparación con los grupos A (promedio de edad: 23) y B (17).

Sobre las notas de español cabe comentar que sólo son comparables entre sí las notas del B y C, ya que en los dos bachilleratos se usa la misma escala de notas, de 4 (suspendido) a 10 (excelente). Considero un hecho sorprendente la nota media del grupo C (10), la cual sugiere que aquel grupo estaba formado por estudiantes verdaderamente motivados y hábiles. También el Grupo B se puede definir como un buen grupo de español, con una nota media de 8. En efecto, la peor nota dentro de aquel grupo era 7. En cuanto a las notas del Grupo A, hay que mencionar que la escala que se usa en el centro de idiomas es de 0 (suspendido) a 5 (excelente). Como la nota media del Grupo A era 4, la segunda más alta posible, puede deducirse que también este grupo consistía en estudiantes hábiles. A continuación, hablaré sobre el test de comprensión de lectura que los sujetos completaron.

4.1.2. El test de comprensión de lectura

El test de comprensión de lectura que planifiqué es el componente esencial para el presente trabajo. Se trata de un breve examen de cuatro actividades o ejercicios, cada uno de los cuales mide la comprensión de lectura de los sujetos de diferentes maneras. Como ya he explicado qué significan los conceptos de actividad o ejercicio (véase el apartado 2.6.) y de comprensión de lectura (véase 2.3.), no cabe duda de qué tan amplios son estos términos. Por ello, al examinar la comprensión de lectura, fue posible realizar un test que contuviera varios tipos de ejercicios y temas, como se verá más abajo.

Como ya hice mención, el test incluye cuatro ejercicios en total. En ellos, los sujetos tuvieron que explicar o traducir letreros, responder a preguntas sobre un texto corto, rellenar un formulario, y unir preguntas con las respuestas de una entrevista. Evidentemente, los sujetos debieron aprovechar varias de sus competencias al completar el test. Aquí no voy a presentar los ejercicios o las partes del test, ya que en mi opinión es más relevante presentarlos más abajo, en el apartado 4.3., a la hora de tratar los resultados del test. El test se encuentra en su totalidad en Apéndice 1.

Sobre la situación en la cual los sujetos hicieron el test, cabe comentar lo siguiente. Antes de repartir los tests en papel a los alumnos, les expliqué que era una estudiante de español en la Universidad de Turku que necesitaba material para su trabajo de fin de máster. Les hablé sobre mis estudios y planes del futuro como profesora de ELE, y sobre por qué había elegido un tema de este tipo. Les animé a responder algo a cada pregunta del test – enfatizando el hecho de que su punto final en mi test no iba a tener efecto alguno en su nota

final del curso—. Los sujetos no recibieron ningún tipo de ayuda o enseñanza relacionada con el test (como unas palabras clave o una introducción a los temas de los ejercicios) antes de la realización del mismo. Al final les dije que tendrían unos 20 minutos para completar el test.

4.2. METODOLOGÍA

El proceso de realizar el estudio empírico para el presente trabajo incluyó las siguientes fases. Primero, se contactó con dos profesoras de ELE para preguntar por la posibilidad de realizar una investigación para un trabajo de fin de máster y se determinó el nivel del test, el cual iba a ser A2 (véase las descripciones de los niveles en el apartado 2.4.). Segundo, se planificaron algunos ejercicios o actividades posibles para el test buscando diferentes tipos de ejemplos e instrucciones en el MCER, en algunos manuales de ELE y en las páginas web sobre la enseñanza de ELE. Cada uno de los ejercicios se modificó de tal manera que fueran adecuados para el presente trabajo³². Tercero, se les envió el test a las profesoras cuyos grupos de español iban a participar en el estudio. Cuarto, la autora del presente trabajo visitó las clases de ELE de aquellos grupos, y los estudiantes completaron el test. Finalmente, se puntuó y se evaluó cada ejercicio y se los evaluó, se calcularon los promedios del test total y de cada ejercicio individual y se hizo una síntesis de los resultados obtenidos del estudio³³.

No obstante, el estudio no se finalizó todavía en aquella fase. Después de haber calculado los puntos y dispuesto toda la información numérica en tablas, se compararon los resultados de los grupos individuales, y se reflexionó sobre las posibles razones por qué se obtuvo aquel tipo de resultados. Por ejemplo, se intentó averiguar si había una conexión entre una puntuación total alta en el test y una nota alta de español. Cuando se había considerado todo el tema de los resultados de este estudio, se compararon éstos con los resultados de algunos estudios anteriores. En adición, se compararon las experiencias de uso de la autora del presente trabajo con las experiencias de uso de otros autores (de las cuales hablé en Introducción y en 2.8.).

Antes de pasar a los resultados de mi test, opino que es necesario explicar en breves palabras por qué elegí realizar el test precisamente para el nivel A2. Antes de buscar a posibles sujetos para mi estudio, me familiaricé con exámenes y ejercicios para diferentes niveles en el internet. A la hora de conectar con las profesoras, me enteré de que encontraría lo más sujetos posible en los niveles iniciales del estudio de español. También, según mis

³² Sobre el proceso de la planificación de los ejercicios se hablará más profundamente en 4.4.

³³ Sobre el proceso de la evaluación de los ejercicios se hablará más profundamente en 4.5.

propias experiencias como estudiante de ELE en el bachillerato, sabía que hoy en día los cursos iniciales de español son muy populares en nuestro país, pero que, sin embargo, no son muchos los estudiantes que continúan sus estudios hasta los niveles altos. Entonces, busqué algunos ejemplos de ejercicios para el nivel A2, y decidí planificar un test para aquel nivel después de haber aprendido (a base de la información en el Marco y de los ejemplos) que me sería posible crear un test ya bastante exigente. En fin, después de haber enviado el test a las profesoras para preguntar sus opiniones, la profesora del bachillerato sugirió que podría hacer el test también para sus grupos más avanzados (ES 5 y ES 6, véase el apartado 4.1.), para que hubiera más sujetos en el estudio. Como acabo de explicar, ésto no fue un problema ya que el enfoque primario de mi investigación fue el uso del Marco en la planificación y evaluación de un test de comprensión de lectura de ELE.

4.3. RESULTADOS DEL TEST

Vamos a continuar con los resultados obtenidos de mi test. Primero, hablaré sobre los resultados totales del test, comparando los promedios de los tres grupos entre sí y después averiguando si tienen conexión alguna los mejores resultados en el test con las notas altas de español. Otro aspecto interesante es ver la distribución de edades de los sujetos relacionada con los puntos más altos en el test. Segundo, trataré cada ejercicio con los respectivos resultados individualmente: describiré el ejercicio y ofreceré mis ejemplos de respuestas correctas, y luego trataré y comentaré los promedios de los tres grupos y algunas respuestas encontradas en el corpus. Por último, daré una síntesis de los resultados de mi test.

La tabla siguiente presenta los promedios de los tres grupos en el test. En Apéndice 2 se encuentra una tabla en la cual he reunido las puntuaciones totales de cada uno de los sujetos. La puntuación máxima del test fue 23. Los promedios están redondeados al décimo más próximo.

Grupo	A	B	C	Todos los grupos
Promedio (puntuación máxima: 23)	19,8	10,7	15,2	15,8

Tabla 6. *Los promedios de los tres grupos.*

Como se ve en la tabla de arriba, el grupo con la mejor puntuación en el test fue el A, es decir, los estudiantes del centro de idiomas. Fueron dos los estudiantes del Grupo A los cuales recibieron la puntuación máxima de 23 puntos (sujetos A 8 y A 12)³⁴, mientras que los puntos más bajos dentro de este grupo pueden considerarse, en todo caso, como buenos resultados: 16 y 16,5 puntos (sujetos A 13 y A 1). Entonces, puede concluirse aquí que mi test de comprensión de lectura resultó relativamente fácil para el Grupo A, con un promedio de 19,8 puntos.

El Grupo B, a su vez, fue el grupo con la puntuación más baja de todos los grupos participantes: su promedio de 10,7 puede describirse como un resultado malo, ya que ni siquiera comprende un 50 % de la puntuación total del test. Sin embargo, conviene subrayar que dentro del Grupo B, o sea del grupo los estudiantes del bachillerato, se encontró una variación notable entre las notas individuales. Ésto se ve en la mejor puntuación y la más baja de este grupo: 20 y 2 puntos (sujetos B 9 y B 4), respectivamente. Si comparamos estas puntuaciones con las del Grupo A, la variación es claramente más considerable dentro del Grupo B. Como conclusión sobre los resultados del B, podemos afirmar que el test fue difícil para la mayoría de los sujetos en este grupo.

Como mencioné más arriba (en 4.1.), tanto el Grupo B como el C incluían estudiantes de ELE que durante la primavera del año 2013 estaban estudiando en dos cursos de nivel (probablemente) distinto. Con relación al Grupo B, se notó una diferencia clara entre el promedio de los estudiantes del curso ES 3 y el promedio del ES 5 –el promedio del primero fue sólo 8,3 puntos, mientras que el segundo recibió un promedio de 13,7 puntos–. En otras palabras, los estudiantes del Grupo B que llevaban menos tiempo estudiando español que la otra mitad de su grupo, recibieron unos resultados peores que los sujetos con más estudios de ELE. En mi opinión, esta variación era de esperar. No obstante, una estudiante (B 2) del curso ES 3 consiguió un total de 18 puntos, lo cual es un resultado excelente en comparación con todo el Grupo B.

El Grupo C (los estudiantes del bachillerato para adultos) consiguió un promedio de 15,2 puntos. Dentro de este grupo, la puntuación más alta fue 19,5 (C 8), y la más baja 9 (C 6). Lo más interesante (y sorprendente) en los resultados del Grupo C es la poca variancia que se encontró entre las puntuaciones de los estudiantes de los cursos ES 3 y ES 6. De hecho, el promedio de los estudiantes de ES 3 fue más alto (15,2) que el de los estudiantes del curso ES

³⁴ La combinación letra + número se refiere al grupo del sujeto y su número (estos números se les dieron a los sujetos por la autora de este trabajo en un orden aleatorio).

6 (15,1), lo cual fue imprevisible. Para hacer la variación de los resultados totales (y la falta de la misma) dentro de los grupos B y C más concreta, he diseñado la figura siguiente:

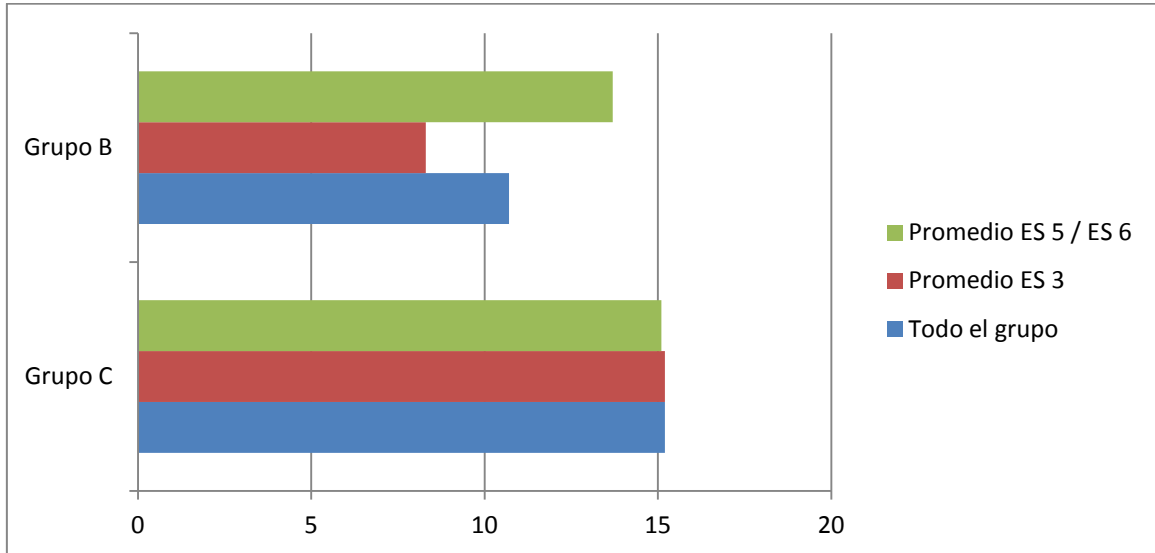


Figura 1. Resultados totales de los grupos B y C: variación dentro de los grupos.

En resumen, las mejores puntuaciones del test las consiguieron los sujetos del Grupo A, mientras que el Grupo C obtuvo un promedio segundo más alto de los tres grupos, y el Grupo B recibió las puntuaciones más bajas de todos. Hablando de los resultados totales del test, considero oportuno averiguar si tuvieron efecto algunos datos previos que había recopilado de los sujetos: su nota de español, su edad y el vivir en un país hispanohablante en el pasado. Empezamos con investigar si influyeron las notas de español de algunos de los sujetos en su resultado en el test. Como hipótesis puede suponerse en este punto que una nota alta de español indique un buen resultado en mi test de comprensión de lectura. Vamos a ver las notas y los resultados de siete sujetos con las puntuaciones más altas y de ocho sujetos con las puntuaciones más bajas en el test. Además de la nota de español, la tabla ilustra otra información interesante: la edad de los sujetos. Recuérdese que la puntuación máxima del test fue 23.

Sujeto	Puntuación en el test	Nota de español	Edad
A 8	23	5/5	22
A 12	23	4/5	21
A 2	22	3/5	37
A 4	22	5/5	21
A 7	21	4/5	23
A 10	21	5/5	23
A 14	21	5/5	22
B 4	2	6/10	16
B 3	5,5	7/10	17
B 6	5,5	9/10	17
B 1	9	7/10	16
C 6	9	9/10	72
B 5	9,5	8/10	18
B 8	10,5	7/10	18
B 10	10,5	9/10	18

Tabla 7. Comparación de los resultados del test con la nota de español y la edad.

Según Tabla 7, no es posible concluir que una alta nota de español indique un resultado excelente en mi test de comprensión de lectura. Como vemos, los siete sujetos que mejor salieron en el test (los cuales son todos del Grupo A) habían recibido unas notas buenas anteriormente, de 3/5 a 5/5. Un detalle interesante es que sólo cuatro estudiantes de estos siete habían obtenido la mejor nota posible. Además de esto, una estudiante (A 2) consiguió 22 puntos del test con una nota mediana (3/5). De igual manera, las notas de los ocho sujetos con las puntuaciones más bajas en el test varían bastante. Entre estos ocho sujetos, se encuentran estudiantes con notas claramente bajas (p. ej. 6/10, sujeto B 4) pero también estudiantes con notas sobresalientes (9/10, sujetos B 6, C 6, B 10).

En todo caso, aunque hemos visto que no parece existir una conexión evidente entre las notas altas de español y los resultados excelentes en el test, hay que tener en cuenta que las notas presentadas más arriba no son necesariamente los mejores indicadores del nivel de lengua que tenían los estudiantes en la primavera de 2013. Este argumento puede motivarse con el hecho de que se trata de notas que se les habían dado a los estudiantes en base a su

último curso de español. En otras palabras, son calificaciones que describen cómo les salió a los sujetos el último curso (o más bien el examen) de español. Como sabemos, en los institutos de lenguas donde se estudia en forma de cursos independientes (con temas o textos anteriormente decididos y temas gramaticales particulares), la nota de un curso probablemente no dice todo sobre el nivel de lengua del estudiante. Debido a ello, opino que algún tipo de promedio de notas de varios cursos independientes habría sido un indicador más auténtico de dicho nivel.

En cuanto a la edad de los sujetos en comparación con los resultados excelentes y no tan buenos, se pueden sacar las conclusiones siguientes. Como nos indica Tabla 7, los siete sujetos con los mejores resultados son adultos jóvenes de unos 20 años, con una excepción (A 2, 37 años). Es decir, según mis resultados, los estudiantes más motivados o más hábiles parecen ser los adultos jóvenes, más concretamente los estudiantes del centro de idiomas. Los sujetos con resultados menos buenos en el test, a su vez, tenían todos de 16 a 18 años de edad en el marzo de 2013, exceptuando a una estudiante (C 6, 72 años). Entonces, se podría concluir aquí que los estudiantes menos motivados o hábiles de mi estudio fueron los más jóvenes (y también la mayor de todos), los cuales estudiaban en el bachillerato. Sin embargo, como hemos visto en este apartado dedicado a los resultados totales, en todos los tres grupos se encontró variación entre los puntos de los sujetos individuales, así que sacar conclusiones de este tipo a lo mejor no es razonable.

Por último, vamos a ver los resultados de los sujetos que habían vivido en un país hispanohablante antes de participar en mi investigación. Me parece evidente suponer que el vivir en un país donde se habla la lengua extranjera en cuestión afecte de manera positiva en el aprendizaje de lenguas. Entonces, se puede esperar unas notas altas a aquellos estudiantes. La lista siguiente presenta a los seis sujetos que habían vivido en un país hispanohablante, la duración de su estancia y su puntuación en mi test.

- A 4: (7 meses) 22/23
- A 9: (6 meses) 18/23
- B 8: (3 ¿?)³⁵ 10,5/23
- B 9: (3 meses) 20/23
- B 10: (3 meses) 10,5/23
- C 1: (8 meses) 12/23

³⁵ El sujeto B 8 no respondió de una manera clara –sólo escribió “3” (¿meses?, ¿años?)–.

Si estos resultados son buenos o no, opino que es relevante determinarlo comparando la puntuación individual de cada sujeto con el promedio de su grupo (A, B, C, respectivamente). Está claro que el resultado del sujeto A 4 es excelente, y supera el promedio del Grupo A (19,8) con claridad. La puntuación del A 9, a su vez, no se puede considerar tan alta si pensamos en el promedio de todo su grupo. Los sujetos B 9 y B 10 habían vivido ambos tres meses en un país hispanohablante, lo cual parece haber tenido un posible efecto solamente en el conocimiento de español del B 9 (teniendo en cuenta el promedio del Grupo B: 10,7). En este punto no consideraré la puntuación del sujeto B 8, ya que no sabemos la duración exacta de su estancia. En lo referente al sujeto C 1, puede afirmarse que su resultado no es muy bueno, debido a que es unos puntos más bajo que el promedio de su grupo (15,2).

Según estas observaciones, parece que no podemos concluir mucho –sólo los resultados de A 4 y B 9 fueron excelentes, mientras que el resto de los sujetos en la lista recibieron puntuaciones más bajas en comparación con los respectivos promedios–. En adición, hay que subrayar el hecho de que la duración de las estancias no había sido muy larga. Tampoco sé en qué país habían vivido o por qué habían vivido en un país hispanohablante en general. Por ello, no sé, por ejemplo, si los sujetos en cuestión habían utilizado español durante su estancia, si habían conocido a gente local, etc. En resumen, según estos resultados no se puede concluir que el vivir en un país donde se habla español haya tenido un claro efecto positivo en el nivel de español de los sujetos.

A continuación, trataré los resultados del test más detalladamente. Consideraré cada uno de los cuatro ejercicios de manera siguiente: primero, presentaré y describiré el ejercicio; segundo, ofreceré respuestas ejemplo planteadas por mí misma y por los estudiantes y además los promedios de los tres grupos; y finalmente, comentaré los resultados. En el apartado 4.3.5., resumiré los resultados del test.

4.3.1. Ejercicio 1

En el primer ejercicio, se les pidió a los sujetos que respondieran a preguntas en finés sobre tres letreros españoles. Presento ahora el ejercicio número 1.

Alla näet kylttejä/ohjeita. Vastaa niiden alla oleviin kysymyksiin suomeksi.

¡Tome sólo una pastilla y pierde peso!

- a) Missä yllä olevan lauseen voisi nähdä? Millaisesta tekstistä on kyse?

ZAPATERÍA LEMA

No se permite la entrada de animales en este establecimiento.

- b) Mitä yllä olevassa kyltissä sanotaan? Käännä mahdollisimman tarkasti.

¡ATENCIÓN!

Recién pintada.

Pasen por la otra puerta.

Disculpen las molestias.

- c) Mitä yllä olevassa kyltissä kehoitetaan tekemään ja miksi?

Este ejercicio fue puntuado como sigue: cada pregunta (a-c) tiene una puntuación máxima de 2 puntos, lo cual significa que el total del Ejercicio 1 son 6 puntos. El primer letrero, a), es un anuncio comercial. Se preguntó a los sujetos en el primer punto dónde se podría ver este texto, y de qué tipo de texto se trata. Una respuesta correcta de 2 puntos sería por ejemplo lo siguiente: en un periódico o en la televisión; es un anuncio comercial (*lehdessä tai televisiossa; kyseessä on mainos*). Como las preguntas son bastante abiertas, una respuesta suficiente no debía incluir el hecho de que es un anuncio en que se promueve un producto dietético. El segundo letrero fue acompañado por una instrucción muy simple: tradúzcalo lo más detalladamente posible. Una respuesta excelente a esta pregunta sería en finés

Kenkäkauppa Lema. Eläimiä ei saa tuoda sisälle liikkeeseen. Debajo del último letrero, c), se preguntó qué se recomienda hacer y por qué. Una respuesta perfecta en finés sería lo siguiente: *Kehotetaan käyttämään toista ovea, koska tämä on juuri maalattu.* Entonces se trata de una traducción la cual, sin embargo, no es tan literal como la del letrero b).

Antes de presentar algunos ejemplos de respuestas, vamos a ver los promedios de los estudiantes. Si se considera todo el grupo de sujetos, el promedio fue 4 (cifra redondeada). Como era de esperar, no obstante, entre los tres grupos de sujetos se encontró variación en cuanto a sus promedios: el Grupo A recibió el promedio³⁶ más alto, 5, mientras que a los grupos B y C se les calcularon puntuaciones más bajas: 2,5 (B) y 3,5 (C).

En este punto presentaré y comentaré algunas respuestas correctas e incorrectas encontradas en el corpus. Por la escasez de espacio, voy a tratar sólo el primer letrero, a). Empiezo con tres respuestas de 2 puntos.

- *Laihdutusvalmistepakkauksessa tai mainoksessa. Vain yksi pilleri ja johan paino tippuu...*(sujeto A 7)
- *Mainoksessa. Tekstissä on kyse joidenkin pillerien vaikutuksesta painon pudotukseen* [sic]. (B 2)
- *TV:ssä, apteekissa. Mainos.* (B 9)

Curiosamente, entre las respuestas del Grupo C no hubo ni una respuesta totalmente correcta (de 2 puntos). En adición, hay que hacer mención de que sobre todo para los grupos B y C, este primer letrero causó dificultades. Continúo con tres respuestas incorrectas (de 0 puntos) a la pregunta a).

- *Ruokalassa. Ruuan määrän rajoittamisesta.* (A 3) (En un comedor. Se trata de limitaciones de la comida.³⁷)
- *Kaupassa / kahvilassa. Se on tarjous.* (B 1) (En un supermercado / en un café. Es una oferta.)
- *Pydyetään ottaan* [sic] *jotain yksi ja maksaan* [sic] *peso.* (C 2) (Se pide tomar uno de algo y pagar un peso.)

Este primer letrero fue sin duda complicado, sobre todo si pensamos en los resultados del Grupo C. Probablemente el vocabulario (p. ej. pastilla) y el tema (la dieta, productos

³⁶ Los promedios han sido redondeados con una precisión de cinco décimos (porque también en el ejercicio era posible conseguir 0,5 puntos).

³⁷ Las traducciones entre paréntesis son mías.

dietéticos) no son los más familiares para estudiantes en niveles iniciales. No obstante, opino que a la hora de interpretar cada uno de los tres letreros de este ejercicio, se requiere inferencia. Por ejemplo, entender qué significa “pierde peso” puede ser suficiente para poder responder correctamente a la pregunta del letrero a).

Si miramos las respuestas de 0 puntos, podemos notar un claro malentendido en cuanto al vocabulario. Es oportuno suponer que en el letrero a) hay dos palabras esenciales que causaron dificultades: *pastilla* y *peso*. Una explicación posible para respuestas como las que acabo de presentar podría ser que algunos sujetos hubieran pensado en un tipo de caramelo o en algún medicamento a la hora de leer la palabra “pastilla” (en finés *pastilli*, p. ej. *kurkkupastilli*, *pastillikarkki*, etc.). Por esa razón, puede que hubieron relacionado la palabra con la comida o con la compra de algo para comer. En el caso del último ejemplo, probablemente el sujeto (C 2) conocía sólo las palabras “tomar”, “una” y “peso” (en realidad, esta última no la conocía en el contexto en cuestión, sino que interpretó que se trataba del sustantivo homónimo a la palabra, con distinta significación: ‘unidad monetaria’³⁸, etc.). Como vimos, el sujeto no fue capaz de inferir que se trataba de un anuncio comercial relacionado con un producto dietético. Antes de continuar al Ejercicio 2, cabe mencionar que estas posibles razones para las respuestas incorrectas solamente son hipotéticas, planteadas por mí misma.

4.3.2. Ejercicio 2

Este ejercicio es probablemente el más tradicional de todos los ejercicios del test. Las instrucciones fueron simples: los estudiantes tuvieron que responder a dos preguntas en finés sobre un texto³⁹, el cual es una oferta de trabajo. Las dos preguntas valen cada uno 2 puntos, así que la puntuación máxima del Ejercicio 2 son 4 puntos. Aquí es el texto con las preguntas:

³⁸ Fuente: RAE, Diccionario de la lengua española: <http://lema.rae.es/drae/?val=peso> (consultado el 14.9.2013).

³⁹ Fuente del texto: el manual de ELE *Colegas* (de Amate y Puranen, véase Bibliografía).

CONTROLADOR

Mercador y Montilla S.A.

Mercador y Montilla es el grupo líder de la construcción y desarrollo de proyectos inmobiliarios del Hemisferio Sur, con oficinas en 20 países. Estamos buscando un controlador financiero para nuestra oficina de Buenos Aires. Los candidatos deben tener experiencia en el control y gestión de costos y estudios de contabilidad y finanzas, conocimiento de inglés y disponibilidad para viajar. Se ofrece un puesto fijo en un grupo internacional con posibilidades de ascender.

*Interesados mandar currículum a la señorita Amalia Duarte,
amalia.duarte@merymon.ar*

- 1.** Mitä työnhakijalta vaaditaan? Mainitse kaksi asiaa.

- 2.** Mitä työnantaja tarjoaa? Mainitse kaksi asiaa.

Para conseguir los 4 puntos totales, los sujetos tuvieron que responder correctamente a dos preguntas: ¿qué se requiere del aspirante?, y ¿qué ofrece el empleador?. En ambos puntos se pidieron dos factores que se encuentran en la oferta. Una respuesta de 2 puntos a la pregunta número 1 sería (por ejemplo) *Hakijan toivotaan opiskelleen kirjanpitoa ja rahoitusta, ja hänen tulee olla valmis matkustamaan työssään.* Para la segunda pregunta, una respuesta perfecta sería (por ejemplo) *Työnantaja tarjoaa vakituisen työpaikan kansainvälisessä ryhmässä ja ylenemismahdollisuuksia.*

Vamos a ver cómo respondieron los sujetos al Ejercicio 2. El promedio de todo el grupo de sujetos fue 3,4, lo cual significa que para la mayoría de los sujetos este ejercicio no les resultó complicado. Si tenemos en cuenta los tres grupos individualmente, el promedio más alto fue el del Grupo A ($\approx 3,9$), el segundo más alto el del Grupo C (3,5), y el más bajo el del Grupo B ($\approx 2,6$). Considero el promedio del Grupo A sorprendentemente bueno, ya que está muy próximo a la puntuación máxima de este ejercicio. En efecto, sólo un sujeto (A 3) de este grupo consiguió 3 puntos del Ejercicio 2, mientras que todos los demás obtuvieron el total de 4 puntos. En general, aunque este texto les resultó difícil para algunos sujetos, como

detalle importante cabe decir que todos los sujetos de mi test lograron obtener por lo menos 1 punto del Ejercicio 2.

También para este ejercicio, ofreceré respuestas ejemplo sólo para una pregunta, esta vez el número 2. Aquí hay tres respuestas de 2 puntos, es decir, respuestas perfectas por tres estudiantes:

- *Paikan kansainvälisessä yhteisössä / ryhmässä ja etenemismahdollisuudet. (A 5)*
- *Mahdollisuuden nousta ylempiin tehtäviin ja päästä kansainväliseen ryhmään. (B 8)*
- *Ylenemismahdollisuuksia; kansainvälisessä ryhmässä työskentelyä. (C 4)*

En líneas generales, cada una de las tres respuestas presentadas aquí como ejemplos contiene la misma idea: lo que el empleador ofrece es un trabajo en un grupo internacional con posibilidades de ascender. Es interesante que la gran mayoría de los sujetos escriba justamente estos dos factores. Para terminar hablando sobre Ejercicio 2, vamos a ver qué tipo de respuestas fueron evaluadas como incorrectas, de 0 puntos:

- *Maailmanlaajuisia mahdollisuuksia ja yrityksen auton. (B 4)*
- *Kansainvälisiä toimintamahdollisuuksia. (B 10)*
- *Asuinpaikan lisien kanssa. (B 11)*

Respuestas de este tipo suenan al principio hasta divertidos –sin embargo, debemos tener en cuenta el hecho de que antes de la entrega de los tests a los estudiantes, les aconsejé que adivinasen por lo menos algo en los puntos que no entendían bien—. En todo caso, según los promedios de este ejercicio se puede deducir que el Ejercicio 2 era relativamente fácil para los sujetos, sobre todo para los grupos A y C. Aunque el promedio del B tampoco fue bajo ($\approx 2,6$), aquel grupo tenía más dificultades a la hora de responder a las dos preguntas sobre el texto. En mi opinión, esta oferta de trabajo contiene vocabulario especializado que seguramente resulta complicado para el nivel A2. Debido a esto, obtener resultados tan buenos como los de arriba fue inesperado. No obstante, hay que admitir que mis preguntas sobre el texto son deliberadamente simples (los sujetos consiguieron 2 puntos de la primera pregunta si sabían traducir “conocimiento de inglés y disponibilidad para viajar”, por ejemplo).

4.3.3. Ejercicio 3

El ejercicio siguiente⁴⁰ es seguramente el más práctico de todos, debido a que es un texto que uno podría encontrar en la vida real con mucha probabilidad. Por ello, opino que debe ser el texto más auténtico del test. Se les pidió a los estudiantes que rellenasen una ficha de entrada de pasajeros según la información en la columna izquierda. Cada respuesta correcta vale 1 punto (salvo Tipo de documento + número, que vale 2 puntos) de manera que la puntuación máxima es 10 puntos. En algunas ocasiones, a los sujetos les fue posible conseguir medio punto (cuando el estudiante mostró que había entendido por lo menos algo de la información necesitada en cuestión en la ficha). Daré ejemplos concretos de respuestas evaluadas de esta manera más abajo.

FICHA DE ENTRADA DE PASAJEROS

Nombre	
Apellido(s)	
Fecha de nacimiento	
Estado civil	
Tipo de documento + número	
Nacionalidad	
Ocupación	
Fecha de ingreso	
Fecha de salida	

Como vemos, la ficha está en español, y la idea era que los sujetos la rellenasen en español. Sin embargo, encontré fichas rellenas donde en algunos puntos se había escrito información en finés (véase ejemplos más abajo). Debido al hecho de que las instrucciones⁴¹ para este ejercicio fueron incompletas –en ellas no se subrayaba de manera suficiente que había que rellenar la ficha en español– las respuestas (con la información necesitada) en finés fueron evaluadas como correctas. Ésto fue una decisión mía.

Los resultados del Ejercicio 3 los voy a considerar como sigue: primero, ofreceré una respuesta modelo de 10 puntos, planteada por mí. Segundo, presentaré los resultados generales de los tres grupos (mediante sus promedios en este ejercicio). Tercero, daré

⁴⁰ Este ejercicio tiene como modelo el MCER: en la obra se menciona que un formulario es un tipo de texto (véase el apartado 2.5. del presente trabajo).

⁴¹ Véase Apéndice 1.

ejemplos de respuestas (correctas y erróneas) para algunos puntos en la ficha, y cuarto, haré una breve síntesis de los resultados del Ejercicio 3.

Aquí es una respuesta modelo con la cual se conseguiría 10 puntos del Ejercicio 3:

FICHA DE ENTRADA DE PASAJEROS

Nombre	<i>María</i>
Apellido(s)	<i>López García</i>
Fecha de nacimiento	<i>1 de abril de 1985</i>
Estado civil	<i>soltera</i>
Tipo de documento + número	<i>pasaporte, 12345678</i>
Nacionalidad	<i>española</i>
Ocupación	<i>profesora</i>
Fecha de ingreso	<i>1 de mayo de 2013</i>
Fecha de salida	<i>5 de mayo de 2013</i>

Como hice mención más arriba, cada punto en la ficha (p. ej. Nacionalidad) vale 1 punto, excluyendo Tipo de documento + número (2 puntos), lo cual significa que la puntuación máxima de este ejercicio son 10. Si tenemos en cuenta todo el grupo de sujetos (o sea los 35 estudiantes), su promedio fue $\approx 6,5$ puntos. También en este ejercicio, el promedio más alto fue el del Grupo A: 8,5 puntos. El promedio segundo más alto fue el del Grupo C: ≈ 7 puntos. El grupo B, a su vez, consiguió un promedio relativamente bajo: ≈ 4 .

Continuaré con algunos ejemplos de respuestas encontrados en el corpus. Vamos a poner atención en los siguientes puntos de la ficha: Nombre, Estado civil, Tipo de documento + número y Ocupación. Como sabemos, la palabra “nombre” se refiere al nombre de pila (en inglés *forename* o *first name*) de la persona, y no a la combinación nombre y apellido(s). En la lengua finlandesa, contrariamente, muchas veces no se hace distinción entre el nombre y el apellido al usar la palabra *nimi* (ingl. *name*, esp. *nombre*) por ejemplo en fichas similares al Ejercicio 3. Probablemente por esa razón, varios sujetos habían escrito tanto un nombre como un apellido en el punto Nombre⁴² (p. ej. A 1, B 1 y C 2). Fueron también varios los sujetos que habían confundido los dos conceptos (p. ej. C 3, C 5 y C 6). Aún así, muchos sujetos habían respondido correctamente a este primer punto de la ficha.

⁴² No presentaré los nombres y apellidos aquí, debido a que se les había dicho a los sujetos que las respuestas del test se las iba a usar de manera confidencial.

El punto Estado civil también resultó complicado para algunos estudiantes. Por ejemplo, se encontraron respuestas vacías (p. ej. A 9, B 2 y C 1), mientras que algunos habían escrito una respuesta incorrecta (B 1: *doble*, B 8: *Sodankylä*, C 7: *el cantante*). Se encontraron además respuestas con errores gramaticales (varios sujetos: *casado* aunque el nombre era de mujer) y respuestas en finés (A 1: *siviilisääty? parisuhteessa ☺*, A 4: *“naimaton” no sé cómo [sic] se llama*). Sin embargo, se evaluaron las respuestas de estos dos últimos tipos mencionados como correctas (de 1 punto). Decidí evaluarlas de esa manera, ya que en ellas se ve que los sujetos habían entendido cuál información se pedía, y, como ya mencioné, las instrucciones fueron incompletas. En adición, aunque incluyan errores gramaticales (como en los casos de la palabra “casado”), en la vida real se entenderían bien las respuestas de este tipo.

A la hora de planificar mi test, pensaba que el punto Tipo de documento + número no causaría problemas para la mayoría de los estudiantes. Creía que entender este concepto no sería una tarea de gran dificultad, debido al hecho de que las palabras dadas parecen ya de primera vista mucho a sus equivalentes en otros idiomas (*type of document* del inglés y *numero* del finés, por ejemplo). No obstante, encontré varias respuestas incorrectas, lo cual considero un hecho sorprendente. Muchos estudiantes no habían escrito nada (entre otros B 10, B 11 y C 6), mientras que algunos ofrecieron respuestas que no fueron correctas. Por ejemplo, el sujeto A 1 escribió un código nacional de identidad, A 2 y B 1 incluyeron el número pero no el tipo del documento, B 7 escribió un número de teléfono (*050-111234*) y C 8 dio sólo el tipo de documento, *pasaporte*. Entre todas las respuestas, encontré sólo 12 respuestas perfectas (es decir, de 2 puntos) para la pregunta Tipo de documento + número, y de estas 12 respuestas 8 eran de los tests del Grupo A.

Para terminar con el Ejercicio 3, hablaré brevemente sobre algunos ejemplos de otro punto interesante en la ficha: Ocupación. Tanto como el último punto mencionado, también la palabra “ocupación” causó problemas para varios sujetos de mi test. Fueron bastantes los sujetos que no escribieron nada en este punto (p. ej. A 9, B 2 y B 4). Algunos habían entendido mal el significado de la palabra –por ejemplo, B 1 escribió *doble* como su ocupación, mientras que B 6 indicó que era *Pekka Suomalainen* de profesión–. Un detalle interesante es que dos sujetos del Grupo B (B 9 y B 11) habían escrito *una semana* en este punto. Aunque se encontraron malentendidos con relación a la palabra “ocupación”, hubo también respuestas según las cuales muchos estudiantes conocían bien la palabra. Casi todos del Grupo A respondieron correctamente, y parece que ellos conocían bastantes ocupaciones: se encontraron estudiantes, abogados, cirujanos, etc.

En resumen, el Ejercicio 3 al final no fue tan simple para muchos sujetos, sobre todo para los grupos B y C. Observé que algunas palabras básicas, como “nombre” y “apellido”, no fueron tan conocidas entre los sujetos de mi test. Además, se encontraron algunos errores ortográficos y gramaticales y también respuestas en finés en varias fichas.

4.3.4. Ejercicio 4

El último ejercicio trata sobre la comprensión de un texto que es una parte de una entrevista al cantautor colombiano Juanes. En este ejercicio, primero se presentan tres respuestas por Juanes, y después seis opciones de preguntas. La idea era elegir la opción que mejor concordase con la respuesta dada. Bajo hay las respuestas y las opciones:

PREGUNTA: _____

(1.) Juanes: *Yo diría que aproximadamente a los siete u ocho años. Recuerdo que compuse la primera canción con mi hermano mayor. Él me preguntaba cómo era posible que se me hiciera tan fácil, y yo le decía: “No sé por qué lo puedo hacer tan fácil, pero me nace así”.*

PREGUNTA: _____

(2.) Juanes: *Es muy particular. Yo llego a mi casa y no existe nada de mi carrera. Llego y soy el menor de los hermanos, y me tratan como siempre me han tratado. Las cosas no han cambiado ahí.*

PREGUNTA: _____

(3.) Juanes: *Lo más difícil es el sacrificio de estar lejos de mis hijas; eso es lo más complicado. El público te llena algunos vacíos que no son los mismos que te pueden llenar tus hijas, pero te ayuda a estar un poco más equilibrado. Pero el sacrificio más alto, definitivamente es éste: estar lejos de la casa.*

KYSYMYSVAIHTEHDOT (las opciones de preguntas)

- A)** En la vida cotidiana, ¿logras separarte de tu carrera y ser solamente papá Juan?
- B)** ¿Tienes algún recuerdo musical específico?
- C)** Llevas mucho tiempo haciendo canciones. ¿Cuándo te diste cuenta de que tenías ese don para crearlas?
- D)** ¿Cuán difícil es ser papá en casa y al mismo tiempo ser Juanes en el escenario, para tu público?
- E)** ¿Cómo te trata tu familia ahora que eres famoso?

- F) ¿Qué tan complicado resulta cuando tú quieres componer en Medellín y Karen tiene que grabar su programa en Miami?

Las preguntas correctas son en orden C, E y D. Cada respuesta correcta en este ejercicio vale 1 punto, de manera que la puntuación máxima es 3 puntos. Ahora presento los promedios de todo el grupo de sujetos, y luego los promedios de cada uno de los tres grupos independientemente. Después comentaré aquellos resultados.

El promedio de todos los estudiantes fue $\approx 1,9$ puntos⁴³. Se encontró una variación notable entre los promedios de los tres grupos: A consiguió 2,5 puntos, B 1,5 y C 1,1 puntos (en cifras redondas). Igual que en los ejercicios descritos anteriormente, Grupo A obtuvo los mejores resultados entre todos los sujetos –en efecto, todo el grupo A consiguió por lo menos 2 puntos de este ejercicio (siete estudiantes consiguieron 2 puntos, mientras que ocho recibieron la puntuación máxima)–. Como vimos más arriba, Grupo B consiguió el segundo mejor promedio, mientras que Grupo C obtuvo el promedio más bajo de todos. Es conveniente hacer observar aquí que el promedio del B fue el más bajo de todos en los tres primeros ejercicios del test.

En Figura 2 vemos cuántos estudiantes eligieron las respectivas preguntas correctas en el Ejercicio 4. Es notable la diferencia entre el número de respuestas correctas del Grupo A y el de los grupos B y C. En adición, en la figura puede verse que el primer punto del ejercicio fue muy difícil para el Grupo C: sólo dos personas eligieron la pregunta correcta. Cabe mencionarse también el excelente resultado del Grupo A en el tercer punto: todos eligieron la pregunta correcta.

⁴³ Con relación al Ejercicio 4, los puntos han sido redondeados con una precisión de un décimo, para poder comparar mejor los promedios de los tres grupos entre sí.

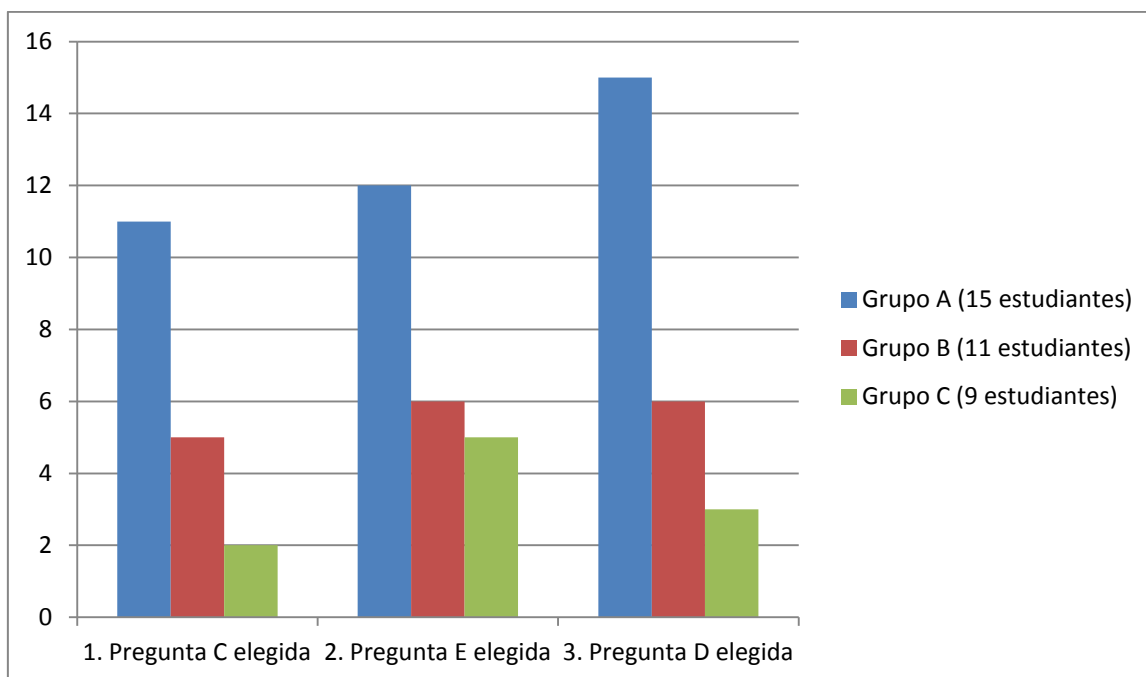


Figura 2. Comparación de las respuestas correctas entre los tres grupos (Ejercicio 4).

En resumen, parece que el último ejercicio resultó fácil o quizás hasta demasiado simple para los estudiantes del Grupo A. Los sujetos en los grupos B y C, a su vez, tuvieron dificultades con este ejercicio –por ejemplo, en estos dos grupos mencionados, siete estudiantes recibieron 0 puntos de este ejercicio, mientras que fueron cuatro los sujetos que eligieron sólo una pregunta correcta a las tres respuestas dadas–. Aquí cabe recordarse que la mitad de los sujetos del B y C (es decir, los estudiantes de los cursos ES 5 y ES 6) habían hecho más cursos de español que el Grupo A (el grupo del centro de idiomas), lo cual hace interesantes mis resultados, sobre todo en cuanto a este último ejercicio.

4.3.5. Síntesis de los resultados del test

Para terminar el apartado 4.3., presento una síntesis de los resultados de mi test de comprensión de lectura de ELE. En base a los resultados obtenidos se puede concluir

- que el Grupo A estuvo en un nivel más alto en comparación con los dos grupos de bachillerato, debido a que tanto su promedio del test entero como el promedio de cada uno de los cuatro ejercicios individuales fueron claramente más altos que los promedios respectivos de los grupos B y C;
- que el test fue lo más difícil para el Grupo B, con un promedio total de 10,7 (de la puntuación máxima 23) y el promedio más bajo de todos los grupos en los ejercicios 1, 2 y 3;

- que se encontró una variación notable entre los resultados generales del Grupo B pero no entre los resultados generales del Grupo C (como sabemos, estos dos grupos de bachillerato incluían estudiantes de dos cursos de supuestamente diferente nivel: ES 3 y ES 5/6);
- que entre los sujetos con los mejores resultados en el test y sus notas de español no se observó una conexión evidente;
- que para algunos sujetos mi test fue fácil –en total siete estudiantes (cada uno del Grupo A) recibieron 21/23 puntos o más–;
- y que las puntuaciones totales más bajas, 9 ó menos, las recibieron cinco sujetos (que todos formaban parte de los Grupos B y C).

4.4. SOBRE LA PLANIFICACIÓN DEL TEST CON EL MCER

Ahora que he presentado los resultados de mi test de comprensión de lectura, me concentraré en el aspecto esencial de la parte empírica de este trabajo de fin de máster. A continuación, hablaré sobre cómo me funcionó el Marco Común Europeo de Referencia como base en la realización de mi test de comprensión de lectura –primero, en la planificación del test y, segundo, en la evaluación del mismo–.

A la hora de empezar la planificación de mi test, ya había ahondado bastante en los contenidos del Marco, debido a que escribí la parte teórica de este trabajo en gran parte antes de la realización del test. Entonces, ya tenía una imagen clara sobre qué aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura de las lenguas la obra incluye. Sin embargo, me pareció inevitable buscar instrucciones y consejos más concretos y más claros sobre cómo planificar este tipo de test. Como vimos anteriormente (en los apartados 2.3., 2.4., 2.5. y 2.6.), el Marco ofrece unas descripciones amplias sobre qué es la comprensión de lectura, con qué tipo de tareas se la practica, y qué aspectos debe dominar el alumno para estar en un cierto nivel de referencia (con relación a la comprensión de lectura), entre otras. Además, se tratan en la obra otros aspectos importantes, como por ejemplo la dificultad de la tarea, la cual resumí más arriba.

No obstante, hay que admitir que todos estos temas que acabo de mencionar me parecían relativamente generalizadores, es decir, opino que eran en gran medida instrucciones que se prestaban a cualquier interpretación. Debido a ello, al empezar la planificación de un test de comprensión de lectura, tuve que refamiliarizarme con el MCER porque tenía la impresión de que no me había ofrecido muchos consejos concretos sobre cómo realizar mi

gran tarea. Entonces, empecé con investigar de nuevo los tipos de texto, las razones para leer, la dificultad de la tarea y los tipos de tareas según se los presenta en la obra.

Debido al hecho de que me parecía que necesitaba más ayuda con mi tarea, empecé a buscar ejemplos de tests de comprensión de lectura en otras fuentes. Según mi parecer, esto fue lógico ya que todavía no tenía experiencia en la realización de tests o exámenes para alumnos de ELE. Además, sabía que existen varias páginas web que ofrecen ejemplos (tanto muy buenos como muy malos) e instrucciones para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, y me imaginaba que estas páginas las usan los profesores de lenguas en la actualidad. Además del internet, consulté varios manuales de ELE para tener ideas sobre qué tipo de ejercicios me parecerían apropiados para mi test. Otro ejemplo útil fue el trabajo de fin de máster de Morrissey (2011). De hecho, Morrissey no planificó los ejercicios que utilizó en su trabajo (Morrissey, 2011: 31), sino que eligió algunos de ellos según los principios del Marco⁴⁴. Mi intención no fue copiar directamente los ejercicios o textos que iba a encontrar, sino modificarlos, combinar diferentes aspectos, simplemente investigar algunos ejemplos y aplicar los principios del MCER a éstos.

Presento aquí un ejemplo de cómo modifiqué los ejercicios encontrados. En el caso del Ejercicio 1 (donde los alumnos respondieron a preguntas en finés sobre tres letreros en español), los dos últimos letreros fueron encontrados en la página web Instituto Cervantes (2013b), mientras que el primero lo planifiqué yo misma (aunque, seguramente, el primer letrero se podría encontrar en cualquier revista o anuncio comercial hoy en día). Los letreros segundo y tercero, a su vez, se anexaron en mi test, pero el ejercicio en sí fue diferente al ejercicio original de la página web: en el ejercicio del Instituto Cervantes la idea es combinar un enunciado con uno de los letreros, mientras que en el caso de mi test planteé preguntas en finés sobre los letreros. De esa manera quería averiguar si los sujetos entendían lo que significaban los letreros o anuncios.

En todo caso, había también muchos factores importantes de la enseñanza en el Marco que sí conocía muy bien. En primer lugar, sabía que los textos que iba a incluir en el test deberían ser lo más auténticos posible, ya que la autenticidad (o sea, situaciones y textos de la vida real) es altamente enfatizada en la obra. En segundo lugar, recordaba lo muchos que pueden ser los tipos de texto para usar a la hora de practicar la destreza en cuestión; entonces, quería incluir textos variados en mi test. En tercer lugar, había aprendido del Marco también que los ejercicios de comprensión de lectura son de varios tipos, muchos de los cuales a lo

⁴⁴ La autora no explica por qué no eligió todos los ejercicios de esa manera. Curiosamente, tampoco dice de dónde encontró los ejercicios de su trabajo.

mejor no se considerarían como ejercicios de comprensión de lectura a primera vista. En cuarto lugar, consideraré los puntos importantes en Tabla 3 en el apartado 2.6. sobre la dificultad de la tarea, de los cuales hablaré a continuación.

Aquella tabla me resultó útil, ya que incluye consejos relativamente concretos (de los cuales en general la obra carece). Por ejemplo, se aconseja en el Marco que hay que pensar bien el tiempo que se tiene para responder a las preguntas del examen. En el caso de mi test, iba a realizarlo durante las clases de ELE de los grupos y, por tanto, no tenía la posibilidad de planificar un examen tan largo. Al final decidí incluir cuatro ejercicios cortos que medieran el nivel de comprensión de lectura de diferentes maneras, y darles unos 20 minutos a los alumnos para responder. Otro factor importante en la tabla es la longitud del texto – obviamente, no habría sido razonable incluir textos largos en mi test–. También el interés personal de los alumnos hacia los ejercicios me parecía importante: como ya mencioné, no conocía a los estudiantes, pero sin embargo intenté imaginar qué tipos de textos les podrían interesar a ellos. En mi opinión, incluir por ejemplo la entrevista a Juanes fue una buena idea, debido a que el cantautor es conocido en nuestro país, sobre todo entre los jóvenes. Finalmente, otro factor esencial en la tabla sobre la dificultad de la tarea es la importancia de pensar en la fase preparatoria; no obstante, en mi caso no había tiempo para activar a los sujetos mediante ofrecerles palabras clave, hablar sobre la comprensión de lectura, etc.

Aunque según mi parecer la información que incluye el MCER en cuanto a la planificación de ejercicios consiste en sumo grado en instrucciones abstractas o generalizadoras, éstas pueden aplicarse a la práctica muchas veces exitosamente. Para dar una idea clara, tendré en cuenta el Ejercicio 3 de mi test (la ficha de entrada de pasajeros). La lista que sigue presenta cuáles factores (que se pueden encontrar a lo largo de la obra) consideraré a la hora de planificar el ejercicio en cuestión.

Ejercicio 3: características según los principios del MCER

- situación y texto auténticos: es posible que uno se encuentre rellenando una ficha así viajando por el mundo hispanohablante
- no demasiada información ni muy poca: sólo incluye palabras cortas pero que dan suficiente información (p. ej. nombre, fecha de nacimiento)
- la complejidad lingüística: una sintaxis muy sencilla → probablemente el alumno presta atención sólo al contenido, lo cual es una ventaja
- información explícita: no incluye preguntas abiertas
- se trata de un texto actual (¿?): a lo mejor en Europa ya no se usan fichas de este tipo a la hora de ingresar a un hotel, pero en el internet se puede encontrarlas (a la hora de reservar un viaje, etc.)
- en el MCER se habla de ámbitos (p. ej. personal, educativo) en los cuales se usa la lengua extranjera → la situación del Ejercicio 3 pertenecería al ámbito público
- un formulario (o sea, una ficha) es un tipo de texto escrito según el Marco, aunque probablemente no el más típico
- se requiere inferencia: algunas palabras en la ficha a lo mejor no fueron conocidos por los sujetos, pero muchas veces se podía deducir el significado (p. ej. fecha de ingreso, fecha de salida)
- apto para un nivel inferior: un texto breve, importante entender el contexto (no obstante, la mayoría son palabras del día a día)

Como acabamos de ver, según mis experiencias, el Marco ofrece por la mayor parte información bastante teórica y generalizadora, faltando instrucciones concretas de manera suficiente para planificar un test como el mío. El profesor tiene que hacer la mayor parte del trabajo el mismo, lo cual sin duda está claro. Sin embargo, la obra contiene puntos sobre la planificación de cualquier tipo de tareas, como por ejemplo los factores que acabo de listar. En todo caso, durante mi proceso de planificación, reflexionaba si este tipo de puntos son muchas veces unas perogrulladas (p. ej. el hecho de que una tarea debe ser apto para un cierto nivel, o que al hacer una tarea se requiere inferencia). Encima, observé que la información, en este caso relacionada con la planificación de mi test, debe buscarse por varias partes y apartados diferentes a lo largo de la obra, lo cual considero una desventaja. En los apartados

finales del presente trabajo, hablaré en breve sobre cómo el MCER podría mejorarse en mi opinión. A continuación, pasamos al proceso de evaluación que realicé en mi investigación.

4.5. SOBRE LA EVALUACIÓN DEL TEST CON EL MCER

En este apartado trataré mis experiencias de uso en cuanto al Marco como herramienta en la evaluación de mi test de comprensión de lectura. Como vimos más arriba (en el apartado 2.7.), en el MCER se habla de la evaluación primero en cuanto a lo que es la evaluación, y segundo en cuanto a los diferentes tipos de evaluación (véase Tabla 4). En el presente apartado, voy a explicar cuáles de los tipos presentados en 2.7. utilicé a la hora de evaluar los tests, por qué los usé y por qué decidí no utilizar algunos tipos. En líneas generales, pretendo reflexionar mis experiencias, o sea hablar sobre cómo me sirvió el MCER en la evaluación. Al final de este apartado, llegaré a unas conclusiones breves sobre mis experiencias de evaluación con el Marco.

Antes de hablar sobre los tipos, quiero hacer mención de un hecho importante relacionado con la evaluación que realicé. Desgraciadamente, antes de pasar los tests a los estudiantes para que los completasen, no había pensado en la puntuación, ni del test total ni de los ejercicios. Opino que habría sido una buena idea establecer una puntuación de antemano, y pensar en las respuestas “perfectas” más profundamente antes de empezar a evaluar los tests ya finalizados. Pienso que me habría sido provechoso completar un test ejemplo para mí misma. También a los alumnos les habría sido una posible ventaja ver cuántos puntos se podría obtener de los ejercicios. De todas maneras, considero que puntuar el test posteriormente no causó demasiadas dificultades a la hora de evaluar los tests finalizados. De aquel proceso hablaré a continuación.

Como sabemos, los estudiantes (o sea los sujetos de mi estudio empírico) que hicieron el test, no eran alumnos cuya profesora soy yo, sino que yo era una examinadora externa a ellos. Entonces, si pensamos en el primer par de tipos de evaluación en Tabla 4 (evaluación del aprovechamiento – evaluación del dominio), el proceso que yo realicé fue, definitivamente, evaluación del dominio. Esto era claro, ya que evalué justamente lo que los estudiantes sabían o entendían del español en un momento concreto. En cuanto al segundo par de tipos (con referencia a la norma – con referencia a un criterio), decidí utilizar este último, es decir, evaluar las respuestas de los alumnos basándome en criterios que había establecido yo misma. Opino que este tipo fue mejor para mi test, porque según mis experiencias es más comúnmente usado en los exámenes de bachillerato (excluyendo a los exámenes finales del bachillerato, los cuales mencioné en el apartado 2.7.). En adición, mi intención no era darles

notas relativas a los sujetos, sino simplemente ver su nivel de comprensión de lectura del español según ciertos criterios. Acabo de presentar mis criterios de evaluación para cada ejercicio en el apartado 4.3. (Resultados del test), ofreciendo ejemplos de respuestas perfectas (de los tests completos o planteadas por mí misma).

Considero que era evidente que utilizara el enfoque del continuum con referencia a un criterio en vez de la maestría con referencia a un criterio. Planificando este tipo de test para medir el nivel de comprensión de lectura de los sujetos, no pretendía establecer un punto de corte para dividir a los estudiantes y de esa manera ver quiénes superaban aquel nivel y quiénes no. Entonces, pensaba que sería más adecuado comparar los tests completos con una serie de grados de capacidad. En lo referente al par de tipos número cuatro, está claro que utilicé la evaluación en un momento concreto, y no la evaluación continua: sólo tenía una muestra de los conocimientos de español de los estudiantes –mi test–.

Continuamos con el quinto par de tipos de evaluación. Según interpreto yo las descripciones de los tipos en el Marco, mi proceso de evaluación no era ni formativa ni (necesariamente) sumativa. Como expliqué en 2.7., una evaluación formativa trata de un proceso continuo a lo largo del aprendizaje. Supongo que evaluar un test como el mío puede considerarse como evaluación sumativa hasta cierto punto, pero no se trata exactamente de una nota final o un resumen de lo aprendido (debido a que no les había enseñado yo nada a los sujetos).

El par número seis era evaluación directa y evaluación indirecta. Obviamente, mi proceso de evaluación tenía que ser indirecto, ya que averigüé el nivel de comprensión de lectura de los alumnos mediante una prueba en papel, la cual evalué (y puntué) después del momento de examen. El siguiente par, la evaluación de la actuación y la evaluación de los conocimientos, no era una distinción tan simple para mí. De un lado iba a evaluar, evidentemente, los conocimientos de los alumnos (mediante ejercicios de diversos tipos, como se menciona en la obra). De otro lado, sin embargo, opino que mi test me ofreció también actuaciones lingüísticas por los sujetos (p. ej. la ficha de entrada de pasajeros, Ejercicio 3), aunque sí hay que admitir que mi test no es una prueba directa. En realidad, no me resultó tan claro intentar decidir cuál de estos dos tipos usar.

Interpreté el par número ocho como cercano a las evaluaciones directa e indirecta. Como acabo de hacer mención, mi evaluación era de tipo indirecto, y por tanto parece que, evidentemente, era también objetiva: no iba a evaluar una determinada actuación (es decir, de manera subjetiva) usando una valoración personal, sino que mi intención era calificar una serie de ejercicios de una prueba indirecta. En adición, iba a evaluar los tests finalizados

comparándolos con criterios ya establecidos por mí misma (o sea con las respuestas “perfectas”). En todo caso, repito aquí que es oportuno considerar por lo menos algunas partes del test como actuaciones. Como se ve, este par también era difícil de determinar e interpretar para mí.

Pasamos al noveno par (valoración mediante lista de control – valoración mediante escala). Opino que, como algunos tipos anteriormente tratados, también este par puede tener varias interpretaciones. Como tenía un test ejemplo con opciones de respuestas “perfectas” con las cuales comparé las respuestas de los sujetos, podría afirmarse que mis ejemplos fueron una lista de control. Sin embargo, no tenía como objetivo determinar el nivel exacto de los estudiantes, debido a que ya suponía que la mayoría de ellos estuvieran en un nivel cercano a A2 según la escala del MCER. Sólo quería averiguar cómo les resultaría mi test (diseñado para el nivel A2) a los tres grupos. Mejor dicho, en realidad no había establecido criterios exactos para alcanzar cierto nivel⁴⁵. Como afirmé más arriba (en 4.3.), en varias ocasiones evalué respuestas como correctas aunque éstas hubieran sido muy distintas a mis propias sugerencias (p. ej. en el Ejercicio 3 algunas respuestas en finés). En adición, en el Marco se hace mención de que una lista de control debería mostrar cuánto ha aprendido el alumno (mostrar “el camino que se ha recorrido”, MCER, 2002: 189) y, según interpreto yo, se refiere aquí a una evaluación continua. En cuanto a la valoración mediante escala, no planteé una escala para ayudarme en la evaluación. No obstante, con este tipo se valora desde una perspectiva vertical (ibíd.), y opino que es más similar a la evaluación en un momento concreto en vez de la evaluación continua. Entonces, el tipo de evaluar que yo utilicé incluía aspectos de ambas partes del par número nueve, el cual no resultó tan claro para mí como evaluadora.

El término impresión (del par número 10) se relaciona con la evaluación subjetiva y se basa en las actuaciones en la clase o por ejemplo en los deberes que se hacen fuera del aula. Sabemos que en mi caso, tenía muy poca información previa de los sujetos, y definitivamente no había tenido la posibilidad de evaluarles a largo plazo. Debido a estos factores, tenía que optar por el par opuesto, la valoración guiada, la cual se define como una evaluación consciente que se basa en unos criterios específicos (aunque, como acabo de mencionar, a lo mejor mis criterios no fueron tan específicos). En otras palabras, como evalué los tests en un proceso concreto que duró un tiempo limitado, después del momento de examen, utilicé una valoración guiada.

⁴⁵ por ejemplo, con qué puntuación se alcanzaría el nivel A2

El siguiente par es la evaluación global – la evaluación analítica. Antes de empezar el proceso de evaluación, vi como una opción ideal combinar estos dos tipos. Por una parte, tenía como objetivo evaluar una destreza (la comprensión de lectura), es decir una categoría global. Además, calculé una puntuación final para cada test, lo cual puede interpretarse como evaluación de un conjunto. Por otra parte, mi evaluación incluía también aspectos relacionados con la evaluación analítica: evalué diferentes aspectos de comprensión de lectura separadamente (los ejercicios del test son de varios tipos y formas con su propia puntuación, y comparé los resultados de los ejercicios por separado). Como mencioné en el apartado 2.7., es común que se combinen los dos tipos a la hora de evaluar, y en mi caso ésto funcionó bien.

En cuanto al par número 12, evaluación en serie – evaluación por categorías, está claro que decidí usar la evaluación por categorías. Ésto se debe al hecho de que tenía sólo una muestra lingüística de los conocimientos de los sujetos (el test) y por ello me fue posible realizar “una sola tarea de evaluación” (MCER, 2002: 191; véase el apartado 2.7.). No obstante, como están vinculados entre sí estos tipos con la evaluación global (en serie) y la evaluación analítica (por categorías), evidentemente mi manera de evaluar los tests incluye aspectos que se asocian tanto con la evaluación por categorías como la evaluación en serie (p. ej. evalué los diferentes ejercicios de manera aislada), según mi interpretación del Marco.

El último par de tipos de evaluación en la tabla era evaluación realizada por otras personas – autoevaluación. Esta distinción es la más clara de todos los pares: mi proceso de evaluación fue, sin lugar a dudas, evaluación realizada por otras personas en vez de autoevaluación. Sin embargo, habría sido una buena idea preguntar por comentarios sobre el test a los sujetos (p. ej. al final del test).

Como resumen de mis experiencias como evaluadora con el MCER, opino que la obra proporciona las líneas generales para evaluar un test como el mío, pero no ayuda tanto a la hora de evaluar ejercicios concretos de comprensión de lectura. Por ejemplo, los tres términos esenciales a la hora de evaluar el dominio lingüístico (la validez, la fiabilidad y la viabilidad, véase 2.7.) hay que tenerse en cuenta durante todo el proceso. Además, los tipos generales de evaluación sirven como un buen punto de partida, aunque algunos pueden resultar complicados de interpretar. En todo caso, después de haber realizado mi proceso de evaluación, observé que la obra carece de ejemplos e instrucciones concretos sobre cómo evaluar las preguntas abiertas vs. las preguntas de opción múltiple, etc. En otras palabras, el Marco debería ser algo más específico en cuanto a la evaluación. Terminó aquí la parte empírica del presente trabajo y continué con la discusión de mis resultados (los cuales obtuve de los tests finalizados y de mis experiencias con el Marco).

5. DISCUSIÓN

Esta parte se dedica a la discusión de los resultados del presente trabajo de fin de máster. Consta de dos secciones: en la primera, reflexionaré sobre los resultados de mi test, mientras que la segunda sección trata de mis experiencias y la comparación de mis resultados y experiencias con los estudios anteriores sobre el uso del Marco en el trabajo de los profesores de lenguas.

5.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como vimos en el apartado 4.3., hubo una diferencia clara entre los resultados de los tres grupos de sujetos que participaron en mi test. Según los promedios de los tres grupos, el grupo con el mejor resultado fue el Grupo A, con un promedio de 19,8 puntos. En adición, presenté más arriba la escala de puntuaciones de aquel grupo –de 16 a 23 puntos– la cual considero breve. Aquí conviene recordarse que la puntuación máxima del test fue 23 puntos.

Las razones por las cuales el test les resultó fácil para el Grupo A pueden ser varias según mi parecer: en primer lugar, planifiqué el test para el nivel A2, el cual fue el nivel en que supuestamente los sujetos del mejor grupo estaban a la hora de participar en mi estudio (como expliqué más arriba). Puede que mi test fuera hasta demasiado fácil para la mayoría, debido a que las puntuaciones totales de los sujetos fueron muy altas, generalmente dicho. En segundo lugar, hay que admitir que posiblemente las altas puntuaciones totales deben también de mi manera de evaluar: como no había tenido experiencia como evaluadora de un test de este tipo, y como el Marco me resultó muchas veces bastante complicado de interpretar, es oportuno afirmar que necesitaría más tiempo y práctica para llegar a ser una evaluadora competente. Me refiero, por ejemplo, a la posibilidad de que la evaluación no fuera suficientemente estricta durante todo el proceso. En último lugar, considero obvio que los cursos que habían hecho anteriormente los sujetos (de cualquier de los tres grupos) tenían un efecto importante en los resultados. Por ejemplo, si los estudiantes conocían bien los temas y el vocabulario de la vida laboral y el turismo, el segundo y el tercer ejercicio probablemente les resultaron sencillos.

En cuanto al promedio del Grupo B (10,7 puntos), vimos en el apartado de resultados que fue el más bajo de los tres grupos. A continuación, planteo algunas razones posibles para el bajo promedio del B. Una explicación sería lo siguiente: cabe recordarse que la mitad de este grupo estaba haciendo su tercer curso de ELE, y por ello era probable que su nivel todavía no hubiera alcanzado el A2. Como vimos más arriba, los resultados de aquella mitad del Grupo B disminuyeron el promedio de todo el grupo considerablemente. Otra sugerencia

mía es la motivación. Seguramente, la motivación de los estudiantes hacia los estudios de ELE influyó en los resultados. Aunque no estudié ese aspecto para el presente trabajo, es conveniente suponer que –como el español es una asignatura optativa– cada uno de los grupos incluyera estudiantes sin metas específicas relacionadas con sus estudios de ELE. Según mis propias experiencias como estudiante de ELE en el bachillerato, quizás la mayoría de los alumnos de ELE estudian español sólo por placer y sólo para entender las bases de la lengua, mientras que son muy pocos los cuales hacen varios cursos y al final participan en el examen final del bachillerato.

El promedio del Grupo C fue el segundo más alto de los tres grupos: 15,2 puntos. Considero este promedio un buen resultado. Un hecho sorprendente en los resultados generales del C fue la poca variancia entre los promedios de los estudiantes de los dos cursos diferentes. Como mencioné anteriormente, la mitad del Grupo C constaba de los alumnos en el tercer curso de ELE, mientras que la otra mitad se formaba por personas que ya estaban haciendo su sexto curso de ELE.

Opino que también en este caso la motivación y las razones por las cuales la gente estudia español se encuentran entre las probables razones para obtener resultados de este tipo. El Grupo C era el grupo del bachillerato para adultos, y la mayoría de ellos estaban haciendo cursos de español por placer (es decir, no estudiaban para aprobar el examen de bachiller⁴⁶). Entonces, por un lado, a lo mejor varios sujetos del C hacían cursos de ELE por pasatiempo, sin dedicarle mucho tiempo al estudio (en casa, por ejemplo). Por otro lado, hay que admitir que la motivación de estos estudiantes puede ser muy alta también⁴⁷ (por ejemplo, si estudian para poder viajar más cómodamente por los países hispanohablantes). Otra razón posible para algunas puntuaciones bajas tanto dentro del Grupo C como del B podría ser el hecho de que los resultados de mi test no tuvieron efecto alguno en las notas finales de los cursos de ELE en cuestión. Por esa razón, me parece obvio que muchos sujetos hubieran adivinado o respondido a las preguntas con cierta despreocupación. Aún así, este tipo de conducta puede haber influido en los resultados de manera positiva también.

Para terminar interpretando los resultados que recibí de mi test de comprensión de lectura, comento brevemente algunos aspectos de los resultados generales. Un detalle interesante fueron los resultados de la mitad del Grupo C, más específicamente de los alumnos del curso ES 6: su promedio (C: 15,2; ES 6: 15,1) fue claramente más bajo en

⁴⁶ según me comentó la profesora de los sujetos en el Grupo C

⁴⁷ Conviene recordarse que para llegar a conclusiones como éstas, se necesitaría un estudio sobre la motivación de mis sujetos.

comparación con el grupo del centro de idiomas (A), aunque en teoría el Grupo A llevaba menos tiempo estudiando español que los alumnos del ES 6. De todas maneras, no debemos olvidar que los cursos del bachillerato y del centro de idiomas no son los mismos, y por eso no tan bien comparables entre sí. Otro aspecto que merece considerarse son los resultados individuales. Opino que el promedio de cada grupo es la mejor manera de indicar los resultados de mi test, pero que, no obstante, queda muchas veces lejos de varias puntuaciones altas. Como los tres grupos constaban cada uno de 15 sujetos o menos, obviamente tan sólo un resultado malo tiene un efecto importante en el promedio (igual que un resultado bueno). Dentro de los grupos B y C se encontró una variación notable, mientras que los resultados del A fueron más uniformes (como se puede ver en la tabla del Apéndice 2).

5.2. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE ESTE ESTUDIO CON LOS DE OTROS AUTORES

Antes de comparar mis experiencias como usuaria del MCER con las experiencias de algunos estudiosos, hablo brevemente de mis experiencias en líneas generales. Por una parte, el Marco es una obra de consulta que probablemente voy a utilizar en mi trabajo como profesora de ELE en el futuro. Lo considero como una obra que sirve bien como base en la enseñanza de lenguas, sobre todo en la evaluación a nivel general. Las descripciones de los niveles de dominio lingüístico, la parte en que se trata la dificultad de la tarea y las amplias definiciones que se ofrece sobre las destrezas son las mejores partes del Marco. En adición, según mi parecer, los anejos (p. ej. las escalas DIALANG para la autoevaluación, las cuales no he tratado en el presente trabajo) forman una parte esencial del documento.

Supongo que el MCER funciona como una herramienta de gran utilidad a la hora de averiguar el nivel (de la lengua extranjera, de una cierta destreza de la lengua extranjera, etc.) que tienen los alumnos. Por ejemplo, al principio de un curso de lenguas, se podría determinar el nivel de cada alumno mediante una prueba evaluada según las descripciones del Marco. Después se podría dividir a los alumnos en grupos pequeños según su nivel. De hecho, yo misma trabajé en el verano del año 2011 en un curso de español en Málaga (España) donde se determinó el nivel de los alumnos de esta manera, y en mi opinión la división realizada de esta manera funcionó bien e hizo el curso exitoso.

Por otra parte, hay que admitir que al profundizar en el MCER observé también varios puntos negativos. En general, opino que la obra es enteramente abstracta, y en muchas ocasiones difícil de entender. Está claro que se trata de una base común para la enseñanza de las lenguas modernas en Europa, y por tanto no es posible que ofrezca instrucciones concretas sobre cómo enseñar el pasivo español a alumnos finlandeses, por ejemplo. En todo caso, la

obra incluye temas que se presentan de manera demasiada abstracta para mí (p. ej. varios de los tipos de evaluación, de los cuales hablé más arriba). Además, pienso que el Marco es difícil de entender en varios puntos debido a su lengua –muchas veces la información se presenta usando un lenguaje específico (con estructuras largas y complejas) que no sólo para los hablantes no nativos les resulta complicado⁴⁸.

En otras palabras, el Marco proporciona las líneas generales (p. ej. los tipos de evaluación), pero éstas no ayudan al usuario tanto en concreto. Por ello, es necesario que el usuario adapte las teorías a situaciones concretas. Conviene recordarse que se trata de una obra de referencia (que se diseñó para la enseñanza y el aprendizaje de todas las lenguas modernas en Europa) que, obviamente, incluye mucha teoría. Entonces, el usuario probablemente va a preguntar cómo debería utilizarse el Marco. Pienso que la obra carece de unos consejos claros en cuanto a cómo mejor aprovecharlo en la enseñanza o en el aprendizaje. Presento aquí algunas propuestas de mejora:

- ➔ lenguaje más simple (palabras más cotidianas)
- ➔ oraciones menos complejas y menos largas
- ➔ más repetición
- ➔ más esquemas o fotos para ilustrar las largas oraciones
- ➔ instrucciones de uso

A continuación, vamos a ver si mis experiencias de uso del Marco fueron similares a las experiencias de algunos estudiosos que han trabajado con la obra anteriormente. En el apartado 2.8., presenté las experiencias de Starr Keddle, de los profesores en la investigación de Komorowska, de los profesores en el estudio de Jaakkola, y de las profesoras que participaron en mi propia investigación (para mi trabajo de proseminario). Empiezo con las opiniones de Starr Keddle.

Como vimos más arriba, según Starr Keddle el Marco es apto y usual para la enseñanza y aprendizaje de lenguas hoy en día, pero la obra debe criticarse a pesar de ello. Estoy, sin duda, de acuerdo con la autora –el Marco no es una obra perfecta o completa que incluya toda la información posible y por eso aún podría perfeccionarse–. Antes de comparar más sus puntos de vista con las mías, hay que subrayar el hecho de que Starr Keddle describe

⁴⁸ Como sabemos, para el presente trabajo he utilizado la versión española de la obra. Está claro que para mí la versión en finés, el cual es mi lengua materna, habría sido un poco más fácil de leer, pero, sin embargo, cada uno de las versiones del Marco es la misma obra. Por lo tanto, el MCER o en finés o en español está escrito usando un lenguaje complejo.

sus experiencias de uso del Marco con relación a la planificación de un curso (de inglés); entonces, es posible que la autora haya investigado aspectos algo diferentes de la obra que yo.

Starr Keddle considera como una ventaja el hecho de que en la obra se enfatiza la interlengua, mientras que yo, al leer la obra, no observé que este aspecto se presentara tan fuertemente. Sin embargo, hay que admitir que la autenticidad (p. ej. de los textos y las tareas) y la lengua meta hablada en la clase, en las cuales se pone gran énfasis, seguramente están vinculadas con la importancia del interlenguaje y su desarrollo. En cuanto a las destrezas y las estrategias del alumno, estoy de acuerdo con Starr Keddle en que se pone énfasis en ellas de una manera clara. Me di cuenta de que el alumno en general es el enfoque primario según la perspectiva de los autores del MCER, lo cual me parece algo muy actual. El profesor ya no es el centro del aula, sino que se les requiere una participación activa a los alumnos en la realización de una clase de lengua.

Como otro lado positivo, la autora habló sobre los consejos que se ofrecen en el Marco. En mi opinión, se aconseja al usuario sin duda en varias ocasiones, pero estos consejos son unas frases que dan lugar a varias preguntas e interpretaciones –en otras palabras, son muy generalizadoras–. Un ejemplo de un consejo típico en el MCER es lo siguiente (MCER, 2002: 86): “*(l)os usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar: -Las actividades de mediación que tendrá que aprender a realizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto*”.

Otro aspecto positivo según Starr Keddle es el material que ofrece la obra para la autoevaluación. Considero este hecho como una de las ventajas más importantes –pienso que el Marco ayuda mucho justamente a los alumnos, sobre todo porque incluye una multitud de escalas con descripciones de los niveles, describe las lenguas de manera amplia y moderna, y contiene el material esencial para poder evaluar sus capacidades el alumno–. Finalmente, mencioné en el apartado 2.8. que Starr Keddle considera como un lado positivo más el énfasis que se pone en las destrezas orales. Yo también observé esta importancia de lo oral claramente. Pienso que es obvio que una obra de consulta de actualidad subraye las destrezas orales de las lenguas.

En cuanto a los retos a la hora de usar el MCER según Starr Keddle, estoy de acuerdo con sus observaciones siguientes. Primero, la gramática no se trata de manera explícita en la obra. Opino que considerar la gramática (más concretamente, la enseñanza y el aprendizaje de la misma) de las lenguas modernas en general sería probablemente una tarea imposible, ya que existen algunas similitudes muchas veces sólo en la gramática de lenguas que pertenecen a la misma familia. En todo caso, podría incluirse por ejemplo un apartado en que los autores

hablasen sobre la importancia de la gramática en el dominio de lenguas. Segundo, Starr Keddle hace mención de que el MCER no ofrece informaciones sobre cómo aceptar y rechazar una oferta o cómo dar consejos. Efectivamente, muchas situaciones de este tipo no están consideradas, como tampoco están incluidos unos consejos relacionados a cómo enseñar la conjugación de verbos, cómo evaluar un ensayo, etc., ya que la obra es de carácter generalizador. Por último, Starr Keddle afirma que es una desventaja que la obra no es tan conocido por profesores de lenguas. El artículo de Starr Keddle data del año 2004 –por lo tanto, es probable que el Marco sea más “famoso” hoy en día– pero, según mi estudio sobre el uso del MCER en Finlandia entre los profesores de ELE, parece que todavía hay bastantes profesores que no hayan profundizado en la obra.

Starr Keddle presenta un reto en el uso del Marco con el cual no estoy muy de acuerdo: dice que la obra no es necesariamente apta para estudiantes de lenguas en una escuela. Pienso que el MCER contiene material que seguramente les sirve a los alumnos en escuelas. Ejemplos del material de este tipo son el énfasis que se da a la lengua hablada (por ejemplo hay escalas para la expresión oral y de cómo hablar en público, y se trata la comunicación no verbal) el cual muchas veces no se encuentra en los manuales de lenguas, y además el concepto del plurilingüismo es considerado de una manera amplia. El plurilingüismo o el conocimiento de varias lenguas (y el saber conectarlas entre sí) no se recalca mucho en las escuelas finlandesas, sino que cada lengua se trata como una asignatura independiente y se las enseña de manera aislada, según mis propias experiencias como alumna. En adición, en ocasiones los alumnos tienen que realizar autoevaluación en los cursos de lenguas, y opino que para aquél propósito el MCER ofrece una gran cantidad de material útil.

Pasamos a las experiencias de los profesores que participaron en el estudio de Komorowska. Como presenté en 2.8., los sujetos de su investigación opinaron que la obra era altamente complicada de leer y entender, lo cual también yo observé. Los profesores en formación respondieron a Komorowska que el Marco funcionaba mejor si ellos lo miraban desde el punto de vista del alumno. En el caso de mi estudio, no vi ese aspecto debido a que quería averiguar justamente la funcionalidad de la obra para el profesor. Por último, según el estudio de Komorowska, los usuarios que son estudiantes universitarios que van a ser profesores en el futuro, deberían aplicar las categorías presentadas en el Marco a las asignaturas que eligen en sus estudios. Supongo que ésto es un buen consejo para los futuros profesores, pero no comentaré más esta conclusión ya que no investigué aquel aspecto.

En el apartado 2.8. hablé también sobre la investigación dirigida por Jaakkola. Los profesores de aquel estudio respondieron que el Marco les servía de ayuda en su trabajo. Con esta conclusión general estoy de acuerdo: como dije más arriba, pienso que la obra me puede ayudar en mi trabajo como profesora de ELE, por ejemplo en la evaluación. Los sujetos de Jaakkola hicieron también algunas críticas hacia el MCER, las cuales en mi opinión son adecuadas. Según los profesores, un glosario de los conceptos esenciales utilizados en la obra ayudaría en gran medida al usuario. Pienso que este tipo de glosario definitivamente haría el MCER menos complicado de leer y utilizar. En adición, opinaron los sujetos de Jaakkola que sería provechoso publicar una versión simplificada de la obra, por su dificultad de comprensión. Esto también lo considero una buena idea, sobre todo si se piensa en los usuarios no académicos del Marco –por ejemplo para niños que estudian una lengua extranjera independientemente, la manera de presentar los temas en el Marco es demasiado complicada según mi parecer–.

Los profesores en la investigación dirigida por Jaakkola criticaron el MCER concluyendo también que los temas se presentaban de manera incoherente. Con esta crítica no estoy de acuerdo, sino que opino que el orden de los temas es bien justificable: se empieza con una breve presentación de la obra, y además se dedica un capítulo entero a la descripción de para qué la obra sirve. Después se tratan temas importantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas empezando con los aspectos amplios y generales (el enfoque adaptado para el Marco, los niveles comunes de referencia, las competencias, etc.), y continuando hacia temas algo más específicos (las tareas, la evaluación, las escalas, etc.).

Por último, hablaré brevemente sobre mis experiencias a la luz de las opiniones de las profesoras que participaron en el estudio para mi trabajo de proseminario (también tratado en 2.8.). Según los resultados de mi estudio anterior, la mitad de las profesoras solía usar el MCER en su trabajo de alguna manera. Como ya mencioné, estoy segura de que lo utilizaré en el futuro como profesora de ELE, ya que contiene información provechosa para profesores de lenguas. Vimos en 2.8. que la mayoría de las profesoras de mi investigación respondieron que casi nunca usaban el Marco al enseñar la expresión oral. Opino que el MCER puede servir de base en la enseñanza de aquella destreza, ya que define la misma de una manera amplia, y ofrece por ejemplo una base útil para evaluar una presentación oral. Entonces, considero una opción probable trabajar con la ayuda del Marco al enseñar la expresión oral. En adición, la forma de uso más común de la obra entre las profesoras de ELE en mi estudio fue como base de la evaluación. Según comenté ya anteriormente en el presente trabajo, utilizar el Marco en la evaluación es sin duda una de las mejores formas de uso del mismo.

Como conclusión a este apartado en el cual acabo de comparar mis experiencias como usuaria del Marco con las experiencias de algunos estudiosos y profesores de lenguas, se puede afirmar que las experiencias comentadas aquí fueron bastante similares. En líneas generales, la obra puede ser útil en muchas ocasiones en el trabajo de un profesor de lenguas. Sin embargo, la obra debería desarrollarse, debido sobre todo a su carácter abstracto y su complejidad lingüística.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo de fin de máster ha tenido dos temas principales: la enseñanza de la comprensión de lectura de ELE y el Marco Común Europeo de Referencia. Más concretamente, se ha investigado cómo le sirve a un profesor de ELE el Marco como herramienta en la planificación y la evaluación de un test de comprensión de lectura. Desde una perspectiva teórica se han tratado el Marco y sus contenidos de manera profunda, y además la lectura de las lenguas extranjeras –por ejemplo, algunas teorías de lectura y propuestas para la enseñanza de la misma–. En la parte empírica, se han presentado e interpretado los resultados del test, después de lo cual se ha hablado de las experiencias de uso del Marco como base en la planificación y la evaluación del test por la autora del presente trabajo. Al final, se compararon estas experiencias de uso con las de algunos estudiosos y profesores.

En la introducción se plantearon tres preguntas de investigación principales. Según el estudio empírico realizado para este trabajo, puede concluirse en primer lugar que el grupo de sujetos que estudiaban en el centro de idiomas (Grupo A) recibió el promedio de puntos más alto de todos los grupos participantes. En segundo lugar, el estudio mostró que el MCER ofrece puntos importantes que pueden servir de ayuda en la planificación de un test de comprensión de lectura de ELE, pero que la obra carece de instrucciones, ideas y ejemplos más concretos para poder funcionar mejor como base de planificación. En tercer lugar, se observó que utilizar el MCER como herramienta en la evaluación es una de sus mejores formas de uso. No obstante, para poder realizar la evaluación de un test como el del presente trabajo de una manera más funcional, se necesitarían instrucciones y consejos más concretos y claros.

Con este tipo de respuestas podemos ver si se confirmaron las hipótesis o no. Los resultados obtenidos en la investigación confirmaron la primera hipótesis: el grupo del centro de idiomas recibió el promedio más alto en el test. En cuanto a la hipótesis número dos, puede afirmarse que no se confirmó, ya que en la planificación del test no se encontró suficiente

material en el MCER. Por último, la tercera hipótesis se confirmó por lo menos a nivel general: el Marco funciona bien como base de evaluación, pero aún necesitaría perfeccionarse (con ejemplos, consejos, y unas explicaciones mejor definidas).

En este punto cabe mencionar las posibles limitaciones del estudio empírico. Primero, el número de los sujetos participantes (35) no es alto; para poder concluirse que el test era apto o no para el nivel A2, se necesitaría una muestra más grande. Segundo, los promedios de los tres grupos probablemente no son del todo comparables, ya que los grupos fueron heterógenos y, de hecho, no se sabía cuál era el nivel supuesto de los estudiantes en los dos grupos del bachillerato. Tercero, no se sabe si el tiempo limitado para completar el test fue adecuado según los alumnos. Por último, la quizá no demasiada experiencia de la autora como profesora de ELE debe haber tenido efecto en los procesos de planificación y de evaluación del test con el MCER.

Otros temas interesantes con relación al MCER y la enseñanza de la comprensión de lectura están sin investigarse aún. Por ejemplo, estudiar si un cierto tiempo de enseñanza formal de la lectura de ELE afecte los resultados de un test similar sería una alternativa beneficiosa. Además, se podría planificar un test con ejercicios de diversos niveles, elegir sujetos de manera aleatoria e intentar determinar sus niveles de comprensión de lectura según las escalas del Marco. La obra puede considerarse un tema de investigación de gran interés; en el futuro, parece que el MCER estará presente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, debido, por ejemplo, a la popularidad de los estudios de intercambio. Además, como se mencionó al principio del trabajo, la evaluación de los exámenes de lenguas en los exámenes finales del bachillerato se realizará en Finlandia utilizando el Marco como base en el futuro próximo.

SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

JOHDANTO

Nykypäivän vieraiden kielten opetuksessa tavoitteena on ollut painottaa suullisen kielitaidon merkitystä koko ajan vahvemmin. Lisäksi molemmista produktiivisista kielitaidon osa-alueista, puhumisesta ja kirjoittamisesta vieraalla kielellä, on tullut olennaisia taitoja kieliä opiskeltaessa verrattaessa tämän päivän opetustraditioita vanhanaikaisempiin metodeihin jotka korostivat lukemista, kielioppia ja kääntämistä. Silti voidaan edelleen pitää todennäköisenä, että kielitaidon neljästä osa-alueesta luetun ymmärtäminen on se kaikista eniten harjoitettu kielten oppimisessa ja opetuksessa. On mahdollista, että luetun ymmärtäminen on osa-alueista ”helpoin” opettaa ja oppia. Toinen syy sen vankkaan suosioon kielten opetuksessa voisi olla se, että erilaisten vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstien lukeminen ja ymmärtäminen on juuri sitä, mitä eniten kielillä teemme luokkahuoneen ulkopuolella.

Tämän pro gradu -tutkielman aihe liittyy espanjan kielen luetun ymmärtämisen opettamiseen Suomessa Eurooppalaista viitekehystä tukena käyttäen. Työni tavoitteena oli tutkia, miten viitekehystä voidaan hyödyntää espanjan luetun ymmärtämisen testin suunnittelussa ja, lopulta, oppilaiden tekemän testin arvioinnissa. Tutkimukseeni osallistui 35 espanjan oppijaa kolmesta suomalaisesta oppilaitoksesta, ja osallistujat jaettiin kolmeen vertailuryhmään: A, B ja C. Nämä tutkimushenkilöt tekivät suunnittelemani luetun ymmärtämisen testin keväällä 2013.

Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat: 1. Mikä ryhmistä saa parhaan keskiarvon testistä?, 2. Miten Eurooppalaista viitekehystä voi hyödyntää espanjan luetun ymmärtämisen testin suunnittelussa?, ja 3. Miten Eurooppalaista viitekehystä voi hyödyntää espanjan luetun ymmärtämisen testin arvioinnissa? Muodostin myös kolme hypoteesia. Ensimmäiseen kysymykseen liittyen oletin, että ryhmä A saisi testistä korkeimman keskiarvon, sillä kyseisen ryhmän senhetkinen kurssi vastasi samaa Eurooppalaisen viitekehysten tasoa kuin testinikin. Toiseksi oletin, että viitekehystä voi käyttää hyödyllisenä pohjana testin suunnittelussa. Kolmanteen kysymykseen muodostamani hypoteesin mukaan viitekehys on hyvin toimiva työkalu ennen kaikkea arvioinnissa, niin kuin aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet.

EUROOPPALAINEN VIITEKEHYS

Työni teoriaosassa on kaksi pääaihetta – Eurooppalainen viitekehys ja vieraalla kielellä lukeminen. Eurooppalainen viitekehys on vuonna 2002 julkaistu Euroopan neuvoston projekti, jonka on tarkoitus olla yhteinen perusta vieraiden kielten oppimiselle Euroopassa.

Sen tulisi tarkemmin sanottuna yhtenäistää eri maiden kielten kursseja, tutkintoja, todistuksia ja oppimateriaaleja sekä antaa käyttäjilleen ohjeita esimerkiksi kurssien suunnittelua tai itsearviointia varten. Eurooppalainen viitekehys oli hyvä teoreettinen lähtökohta tutkimukselleni, sillä tarkoitukseni oli kokeilla käytännössä, miten viitekehystä voidaan käyttää opettajan työssä.

Kielitaidon osa-alueet voidaan luokitella kompetenssien alakäsitteiksi. Yleisellä tasolla ajateltuna termi ”kompetenssi” viittaa kykyymme toimia tai tehdä jotain (MCER, 2002: 9), kun taas osa-alue (esimerkiksi kirjoittaminen) on konkreettisempi käsite – tietomme ja taitomme, joita tarvitsemme suorittaaksemme vaikkapa jonkin tietyn koulutehtävän. Perinteisen jaottelun mukaan kielitaidon osa-alueita on neljä: luetun ymmärtäminen, kirjallinen esitys (tai kirjoittaminen), kuullun ymmärtäminen ja suullinen ilmaisu (tai puhuminen) (Instituto Cervantes, 2013a, s.v. *destrezas lingüísticas*). Eurooppalainen viitekehys (MCER, 2002: 14) sen sijaan muodostaa uudenlaisen luokittelun. Teoksen mukaan käytämme kielellistä kompetenssiamme erilaisten kielen aktiviteettityyppien kautta; näitä ovat ymmärtäminen, ilmaisu, vuorovaikutus ja välitys. Näistä kaksi ensimmäistä ovat ensisijaisia, sillä niiden avulla tapahtuu vuorovaikutusta. Välitys on neljästä aktiviteettityypistä kenties tuntemattomin. Viitekehysten mukaan (MCER, 2002: 14-15) välitysaktiviteetit mahdollistavat kommunikaation epäsuorasti (esimerkiksi tulkkaus).

Koska luetun ymmärtäminen on kielitaidon osa-alueista olennaisin työssäni, on paikallaan määritellä se tarkasti. Usein helposti ajattelemme, että luetun ymmärtäminen tarkoittaa tekstin lukemista ja sen ymmärtämistä. Pitää kuitenkin muistaa, että tekstit voivat olla mitä erilaisimpia pituudeltaan ja muodoltaan: muun muassa kirjeet, mainokset, laulujen sanat tai käyttöohjeet ovat tekstejä. Luetun ymmärtämisestä puhuttaessa *input* jota lukija vastaanottaa ja prosessoi on aina kirjoitetussa muodossa oleva teksti (MCER, 2002: 71). Luetun ymmärtämistä tapahtuu koko ajan, eikä se esimerkiksi tarkoita ainoastaan oppikirjan kappaleen lukemista ja siihen liittyviin kysymyksiin vastaamista oppitunnilla. Luemme vieraalla kielellä kaikenlaisissa tilanteissa – täyttäessämme lomakkeita, lukiessamme sanomalehtiä, katsellessamme mainoksia internetissä, jne.

Eurooppalaisen viitekehysten ehkäpä tunnetuin osa ovat sen taitotasoasteikot. Yksinkertaisesti sanottuna niissä määritellään, mitä kielenkäyttäjän tulee osata päästäkseen millekin tasolle. Juuri tämä viitekehysten elementti helpottaa kielen oppimisen ja opettamisen vertailua eri Euroopan maiden välillä: esimerkiksi eri maiden tai eri kielten kielikursseista ja todistuksista saadaan taitotasoa hyödyntämällä vertailukelpoisia keskenään. Myös vaikkapa

itseopiskelussa tai itsearvioinnissa taitotasosteikot auttavat kuvaamaan kielitaidon kehitystä ja sitä, missä asioissa olisi parannettavaa.

Viitekehys määrittelee kolme päätasoa, jotka ovat A (Perustason kielenkäyttäjät), B (Itsenäinen kielenkäyttäjät) ja C (Taitava kielenkäyttäjät) (MCER, 2002: 25-26). Jokaisella päätasolla on kaksi alakategoriaa joilla on nimet, mutta niistä käytetään useimmiten kirjainnumeroyhdistelmää. Perustason kielenkäyttäjän alakategoriat ovat A1 eli Alkeistaso ja A2 eli Selviytyjän taso. Itsenäisen kielenkäyttäjän taso jakautuu tasoihin B1 eli Kynnystaso ja B2 eli Osaajan taso. Viimeisen päätason, Taitavan kielenkäyttäjän, alla ovat C1 eli Taitajan taso ja C2 eli Mestarin taso. Jokainen näistä kuudesta tasosta määritellään erilaisissa taulukoissa läpi viitekehysten. Esimerkiksi juuri luetun ymmärtämiseen liittyviä taulukoita on useita, kuten vaikkapa luetun ymmärtäminen yleisesti tai ohjeiden lukeminen (MCER, 2002: 71-73). Viitekehysten taitotasotaulukoiden kuvaukset ovat melko laajoja, mutta mielestäni usein suhteellisen yleistäviä ja tulkinnanvaraisia. Oletettavasti käyttäjien tulisi soveltaa kuvauksia ja mukauttaa niitä tiettyihin kielenkäyttötilanteisiin tai suorituksiin, sillä viitekehys ei määrittele tarkasti, mitä tarkoitetaan esimerkiksi lyhyillä teksteillä tai abstrakteilla ja monimutkaisilla teksteillä (luetun ymmärtämisen taulukoissa käytetään tällaisia termejä). On selvää, että taulukkoja ei löydy jokaiseen mahdolliseen kielenkäyttötilanteeseen, joten kuvaukset ovat yleistäviä ja niitä pitää siis osata hyödyntää oikein.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä käsitellään runsaasti arviointia, johon liittyvät vahvasti taitotasosteikot ja joka oli myös omassa tutkimuksessani keskeinen aihe. Kielitaidon arvioinnista puhuttaessa tulee ottaa huomioon kolme olennaista käsitettä⁴⁹: pätevyys, luotettavuus ja käyttökelpoisuus (MCER, 2002: 177). Arviointi muodostaa merkittävän osan kielten opettajan työstä, ja Eurooppalainen viitekehys tarjoaa runsaasti materiaalia ja apua monenlaisen kielitaidon arviointiin (myös itsearviointiin, pariarviointiin, jne.). Tekijöidensä mukaan (MCER, 2002: 178) viitekehys ”pyrkii olemaan kiintopiste, ei käytännön arviointiväline”⁵⁰. Vaikkapa kielten opettaja voisi siis käyttää viitekehysten ohjeita ja periaatteita lähtökohtanaan arvioidessaan kurssikokeita – mutta hänen täytyy itse soveltaa ne kyseiseen tilanteeseen sopiviksi.

Teoksessa kuvaillaan arviointia laajasti. Keskeisin sisältö arviointiin liittyen ovat arviointityypit, jotka esitetään pareina ja jotka voidaan useimmissa tapauksissa käsitellä vastakohtina. Pareja on kaiken kaikkiaan 13. Tällaisia ovat esimerkiksi oppimistulosten arviointi – kielitaitotason arviointi, jatkuva arviointi – tiettyinä aikoina suoritettava arviointi ja

⁴⁹ Käsitteiden suomennokset ovat omiani.

⁵⁰ Suomennos on omiani.

muiden suorittama arviointi – itsearviointi (MCER, 2002: 183). Tutkielmassani kuvailen arviointityyppejä esimerkein viitekehystä pohjana käyttäen. Suuri osa arviointityyppipareista selitetään teoksessa selkeästi, mutta monet vaikuttavat olevan hyvin lähellä toisiaan: esimerkiksi parit holistinen arviointi – analyttinen arviointi ja arviointi tehtäväsarjan perusteella – arviointi tietyn kriteeripiirteen perusteella ovat tulkintani mukaan hyvin samankaltaisia. Arviointityyppiparit ovat olennainen osa teoriaa omaa tutkimustani ajatellen: työni empiirisessä osassa kerron, mitä arviointityyppejä käytin ja miksi valitsin juuri ne arvioidessani tutkimushenkilöiden tekemien testien vastauksia.

VIERAALLA KIELELLÄ LUKEMINEN

Koska tutkielmani aihe liittyy espanjan luetun ymmärtämiseen, on perusteltua käsitellä vieraalla kielellä lukemista yleisellä tasolla. Alderson (1984: 1) toteaa, että vieraalla kielellä lukemisen taito on välttämätön kompetenssi nykypäivänä, etenkin opiskelu- ja työelämässä. Vaikka sekä ensimmäisen että vieraan kielen lukemisen tutkimuksella on pitkät perinteet, alasta on todennäköisesti mahdotonta muodostaa kattava yleiskuva, sillä se on niin laaja. Pelkästään jo sanan ”lukeminen” määrittely on haastavaa, ja erilaisia määritelmiä on valtavasti. Nuttallin mukaan (1982: xvi) lukemiseen tarvitaan varmuudella kaksi elementtiä: lukija ja teksti. Vaikka lukeminen käsitetään lukuisilla eri tavoilla, ”tiedämme kaikki, mitä lukeminen on”, kuten Urquhart ja Weir (1998: 13) vahvistavat.

Tutkijat ovat myös esittäneet erilaisia lukemisen teorioita, joista tunnetuimpia on skeemateoria. Kyseessä on psykolingvistinen teoria, jonka keskeinen käsite, ”skeema”, on Bartlett-nimisen psykologin vuonna 1932 esittämä (Anderson y Pearson, 1988: 38). Teorian mukaan uusi skeema (joka tarkoittaa tässä uutta tietoa) mukautuu yksilön mielessä jo olevaan skeemaan (joka puolestaan viittaa aiempaan tietoon), ja tuloksena on kaksi tiedonprosessointitapaa: *bottom-up* ja *top-down* (Carrell y Eisterhold, 1988: 76-77). Näistä ensiksi mainittua tapaa hyödynnettäessä tietoa prosessoidaan rakentamalla yleiskuva tekstistä yksityiskohtien avulla, ikään kuin ylöspäin. Jälkimmäisessä tavassa tietoa prosessoidaan ylhäältä alas, eli aloitetaan muodostamalla tekstin pääajatus tai idea, jonka jälkeen keskitytään yksityiskohtiin.

Viime vuosikymmenten aikana on kehitetty myös erilaisia lukemisen malleja. Monet ovat varmasti käyttökelpoisia, mutta Goodmanin mukaan (1988: 11) mistään kieleen liittyvästä prosessista ei ole olemassa valmista tai täydellistä mallia. Goodmanin oma ehdotus (1988: 15-16) jakaa lukemisen neljään sykliin, jotka lukija havaitsee peräkkäisessä järjestyksessä lukiessaan tekstiä: optinen, perseptiivinen (havainnot ja aistit), syntaktinen ja

merkitykseen liittyvä⁵¹. Samuels ja Kamil (1988: 26) huomauttavat, että hyvä malli pystyy toistamaan menneen, auttamaan meitä ymmärtämään nykyhetken ja ennustamaan tulevan. Edellä mainittujen lisäksi mm. Grabe ja Stoller (2002: 31-36) ovat kehittäneet lukemisen malleja. He esittävät kahden malliryhmän jaon – ensimmäisessä ryhmässä ovat metaforiset mallit ja toisen muodostavat spesifiset mallit.

Teorioiden ja mallien lisäksi lukemista on pyritty kuvaamaan strategioiden kautta. Mendoza Fillolan (1994: 321) kattavan vieraan kielen lukemisen perusstrategioiden kuvauksen voisi tiivistää seuraaviin kohtiin⁵²: 1. sopivan perspektiivin etsiminen tekstin ymmärtämistä varten, 2. tekstityypin tunnistaminen, 3. loogisten yhteyksien muodostaminen (ymmärtääkseen kielelliset ja pragmaattiset elementit), 4. koherenssin muodostamiseen tarvittavien kriteerien omaksuminen ja 5. lukijan omien puutteiden ja rajoitusten havaitseminen. Kuten näistä strategioista näkee, ne eivät ole konkreettisia ohjeita joita tulisi noudattaa vierasta kieltä lukiessa, vaan ajattelemisen arvoisia ja sovellettavia normeja. Erityisesti viimeinen strategia vaikuttaa hyödylliseltä – jos vieraan kielen luetun ymmärtäminen on vaikea osa-alue oppilaalle, on järkevää pohtia, mitkä asiat (vaikkapa vieraskielisten tekstien rakenne, hidas lukunopeus, jne.) aiheuttavat hankaluuksia.

Tutkielmani teoriaosan lopuksi käsitelen lyhyesti vieraalla kielellä lukemisen opettamista. Vaikka meillä onkin käytössämme lukuisia teorioita, malleja ja strategioita, Grabe ja Stoller (2002: 155) muistuttavat, että vieraan kielen opettajan tulee pohtia jotain paljon konkreettisempaa kuin pinnalliset lukemisen teoriat. Lisäksi heidän mielestään opettajan kannatta unohtaa omat kokemuksensa lukemista harjoittelevana oppilaana. Silti opettaja pystyy kaikissa opetustilanteissa ”ohjaamaan oppilaita paremmiksi lukijoiksi” (Grabe y Stoller, 2002: 155).

Nuttall (1982: 125) kritisoi perinteistä tapaa opettaa luetun ymmärtämistä, joka etenee seuraavasti: oppilaat lukevat tekstin, jonka jälkeen siitä kysytään kysymyksiä. Nuttallin näkemyksen mukaan sen sijaan, että tällaiset kysymykset mittaisivat sitä, onko lukija ymmärtänyt tekstin, niiden tulisi tuottaa ymmärtämistä. Toisin sanoen, kysymysten pitäisi olla opettamisen työkalu, ei testaamisen. Hän lisää, että myös tapa jolla opettaja käyttää kysymyksiä on olennaista ottaa huomioon. Esimerkkinä Nuttall mainitsee monivalintakysymysten käsittelemisen. Ideaali käsittelytapa olisi sellainen, missä opettaja kysyy ja selittää, miksi jokin vaihtoehto on oikea ja miksi muut ovat vääriä. Olen täysin samaa mieltä tutkijan kanssa tästä ehdotuksesta. Vaikka Nuttallin kirja julkaistiin jo 30 vuotta

⁵¹ Sykliä käännökset ovat omiani.

⁵² Strategioita on tiivistetty ja ne ovat omia käännöksiäni.

sitten, yhä tänä päivänä on mielestäni selvää, että ”yksi täydellinen vastaus ei opeta mitään, mutta jokainen väärä vastaus on mahdollisuus oppia” (Nuttall, 1982: 126).

ESPANJAN LUETUN YMMÄRTÄMISEN TESTI: EUROOPPALAINEN VIITEKEHYS SUUNNITTELUN JA ARVIOINNIN PERUSTANA

Tässä osiossa kerron tarkemmin empiirisestä tutkimuksestani jonka toteutin tutkielmaani varten. Kuten alussa mainitsin, tutkimushenkilöt (yhteensä 35) jaettiin kolmeen ryhmään oppilaitoksensa mukaan. Ryhmä A:n tutkimushenkilöt opiskelivat espanjaa keväällä 2013 Turun yliopiston kielikeskuksessa, ryhmä B opiskeli Kaarinan lukiossa ja ryhmä C koostui Kaarinan aikuislukion opiskelijoista. On selvää, että jokainen ryhmä sisälsi melko heterogeenisen joukon tutkimushenkilöitä, johtuen erityisesti siitä, että opiskelijat usein ovat eritasoisia vaikka kävisivätkin samaa kurssia. Toiseksi on mainittava, että ryhmät B ja C muodostettiin kukin kahden eri espanjan kurssin (B: kurssit ES 3 ja ES 5; C: kurssit ES 3 ja ES 6) opiskelijoista, joten voidaan pitää todennäköisenä, että ryhmässä oli opiskelijoita monelta eri lähtötasolta.

Tutkielmani empiiristä osiota varten suunnittelemani testi sisälsi neljä tehtävää jotka eri tavoin mittasivat espanjan luetun ymmärtämistä. Testi suunniteltiin sopivaksi Eurooppalaisen viitekehysten mukaiselle A2-tasolle. Ensimmäisessä tehtävässä tutkimushenkilöiden tuli selittää tai kääntää kylttejä, toisessa tehtävässä heitä pyydettiin vastaamaan lyhyeen tekstiin liittyviin kysymyksiin, kolmannessa piti täyttää lomake ja neljännessä ohjeena oli yhdistää haastattelun kysymykset ja vastaukset. Ennen testiä osallistujille selitettiin, että testin tulos ei tulisi vaikuttamaan millään tavalla heidän espanjan arvosanaansa ja lisäksi heitä kannustettiin vastaamaan joka kohtaan (vaikkapa arvaamalla, jos he epäröisivät). Testin maksimipistemäärä oli 23.

Testistä suoriutui parhaimmilla pisteillä ryhmä A: koko ryhmän keskiarvo oli 19,8 pistettä, mitä voidaan pitää todella hyvänä tuloksena. Tästä ryhmästä kaksi tutkimushenkilöä sai testistä täydet pisteet, ja huonoin pistemäärä ryhmän sisällä oli niinkin korkea kuin 16 pistettä. Seuraavaksi paras keskiarvo oli C-ryhmällä (15,2 pistettä). Tässä ryhmässä alin kokonaispistemäärä oli 9 ja paras 19,5 pistettä. C-ryhmän kahden eri kurssin opiskelijoiden tulosten välillä ei, ehkä hieman yllättäen, löytynyt juurikaan eroa. Alin keskiarvo testistäni oli ryhmällä B: he saivat keskimäärin vain 10,7 pistettä. On huomionarvoista, että tämän ryhmän jäsenten kokonaistulosten välillä oli merkittäviä eroja – korkeimmat pisteet olivat 20 ja alimmat 2. Lisäksi B:n kahden eri kurssin opiskelijoiden keskiarvoissa oli selvä ero, mikä oli mielestäni odotettua.

Jos tutkitaan yksittäisten tehtävien tuloksia, ryhmä A suoriutui niidenkin perusteella testistä selvästi parhaiten. Heidän keskiarvonsa oli jokaisessa tehtävässä kolmen vertailuryhmän korkein. Ryhmälle B sen sijaan testi vaikutti tulosten perusteella vaikealta, sillä heidän keskiarvonsa oli kolmessa tehtävässä neljästä kaikkein alhaisin. Ainoastaan viimeisessä tehtävässä C:n keskiarvo oli heikompi kuin B:n. Ryhmä C oli siis oikeastaan läpi testin keskitasoa verrattuna muihin.

Tutkielmani empiirisen osion lopussa kerron kokemuksistani testin suunnittelusta ja sen arvioinnista Eurooppalaista viitekehystä apuna käyttäen. Aloittaessani luetun ymmärtämisen testini suunnittelun olin jo perehtynyt viitekehysten sisältöihin perusteellisesti ja huomannut, että usein tieto esitettiin erittäin teoreettisesti ja yleistävästi. Koska tarvitsin mielestäni lisää ohjeita ja esimerkkejä, etsin niitä internetistä erilaisilta espanja vieraana kielenä -sivustoilta, joista monet olivat hyödyllisiä tutkimustani ajatellen. On ilman muuta selvää, että opettaja (tai kokeen suunnittelija) joutuu tekemään suurimman osan työstä itse, eikä viitekehysten tehtävä tulisikaan olla esittää esimerkiksi millainen on täydellinen espanjan luetun ymmärtämisen testi.

Yleistämisestä ja teoreettisesta näkökulmasta huolimatta Eurooppalainen viitekehys sisältää paljon käyttökelpoista informaatiota tällaisen testin suunnittelua varten, kuten vaikkapa seuraavanlaiset ohjeet: tulee suosia autenttisia ja nykyaikaisia tekstejä, tehtävissä tulee edellyttää päättelyä ja kannattaa välttää liian monimutkaisia lauserakenteita. Valitettavasti monet tällaisista löytämistäni ohjeista ovat ennemminkin itseäänselvyyksiä, ja usein lukijan pitää etsimällä etsiä niitä (sillä samaan aiheeseen liittyvää tietoa löytyy monesta eri luvusta).

Tutkimukseni tulosten perusteella Eurooppalaisen viitekehysten hyödyllisimpiä käyttökeinoja on sen soveltaminen arvioinnin tueksi. Viitekehys on hyvä pohja minkä tahansa kielen oppimiseen liittyvän suorituksen arviointiin, mutta siinä ei juuri ole ohjeita tietynlaisten tehtävien (tässä tapauksessa luetun ymmärtämisen tehtävien) arviointia varten. Annan seuraavaksi muutamia esimerkkejä toteamistani viitekehysten hyödyistä ja puutteista liittyen arviointiin. Arvioitaessa on aina hyvä pitää mielessä keskeiset termit: pätevyys, luotettavuus ja käyttökelpoisuus. Viitekehukset kuvaavat arviointityypit ovat usein hankalia tulkita, mutta silti toimivia lähtökohtia arviointiprosessille (esimerkiksi oppimistulosten arviointi – kielitaitotason arviointi ja muiden suorittama arviointi – itsearviointi). Käyttäjänä olisin kuitenkin toivonut selkeitä esimerkkejä ja konkreettisia ohjeita vaikkapa liittyen avoimien kysymysten ja monivalintakysymysten arviointiin.

POHDINTA

Kuten aiemmin mainitsin, vertailuryhmät A, B ja C saivat keskiarvojensa perusteella melko eritasoiset tulokset luetun ymmärtämisen testistäni. Tuloksiin on useita mahdollisia selittäviä tekijöitä. On todennäköistä, että ryhmä A sai korkeimmat pisteet, koska testin tekemisen aikaan he opiskelivat A2-tasoisella espanjan kurssilla (testini oli myös tasoa A2). Toisaalta puolet C-ryhmän jäsenistä (kurssin ES 6 opiskelijat) olivat teoriassa opiskelleet espanjaa kauemmin kuin ryhmä A, ja silti C:n keskiarvo oli selvästi matalampi. Voidaan myös olettaa, että opiskelijoiden erilaiset motivaatiot vaikuttivat tuloksiin merkittävästi – onko esimerkiksi iltaisin työn ohella opiskelevalla aikuislukiolaisella korkeampi motivaatio espanjan opiskeluun kuin nuorella päivälukiolaisella? Motivaatioon liittyviä johtopäätöksiä ei kuitenkaan kannata testini tuloksista tehdä, sillä en tutkinut tutkimushenkilöiden motivaatiota lainkaan. Yksi selittävä tekijä edellä mainittujen lisäksi voisi olla vähäinen kokemukseni arvioijana. Koska en koe vielä olevani kovin pätevä arvioimaan esimerkiksi juuri luetun ymmärtämisen tehtäviä, mahdollisesti arviointini ei aina ollut tarpeeksi ”ankaraa” tai johdonmukaista.

Tutkielmani teoriaosassa kerron lyhyesti aiemmista tutkimuksista liittyen Eurooppalaisen viitekehyksen käyttöön. Seuraavassa vertailen omia kokemuksiani kahden aiemman tutkimuksen tuloksiin. Starr Keddle pitää hyvänä puolena sitä, että välikieltä (engl. *interlanguage*) korostetaan viitekehysessä (Starr Keddle, 2004: 45-48). Itse en juuri huomannut tällaista painotusta tutkimustani tehdessä. Sen sijaan kielitaidon osa-alueiden ja oppijan strategioiden korostus oli ilmeistä, kuten Starr Keddle myös toteaa. Tutkijan mukaan on myös hyvä, että viitekehys antaa paljon neuvoja; minun mielestäni viitekehysessä kyllä neuvotaan käyttäjää useissa yhteyksissä, mutta neuvot ovat yleistäviä ja tulkinnanvaraisia.

Eurooppalaisen viitekehyksen puutteina tai haasteina Starr Keddle (2004: 48-52) mainitsee muun muassa kieliopin eksplisiittisen käsittelyn sivuuttamisen. Mielestäni viitekehys ei voikaan esittää kielioppia – siis kaikkien eurooppalaisten kielten – kattavasti, mutta kielioppia ja sen tärkeyttä kielitaidon osana käsittelevä luku pitäisi ehdottomasti liittää teokseen. Toinen huono puoli viitekehysessä on Starr Keddlen mukaan (2004: 48-52) sen tuntemattomuus opettajien keskuudessa. Tilanne voi tällä hetkellä olla toinen, mutta oman aiemman tutkimukseni perusteella (Weckström, 2012) ainakin Suomessa on paljon opettajia jotka eivät ole perehtyneet Eurooppalaiseen viitekehukseen.

Komorowskan tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä viitekehystä oli erittäin vaikeaa lukea ja ymmärtää (Komorowska, 2004: 57, 62), minkä itekin huomasin tutkiessani teosta. Lisäksi Komorowskan tutkimushenkilöistä ne, jotka vasta opiskelivat

opettajiksi, kokivat hyödyllisenä viitekehysten käytön oppilaan näkökulmasta (Komorowska, 2004: 57, 62). Itse en pro gradu -tutkielmassani tutkinut teosta tästä näkökulmasta, vaan halusin tietää, miten se toimii nimenomaan opettajan kannalta.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin, miten Eurooppalainen viitekehys toimii opettajan työkaluna espanjan luetun ymmärtämisen testin suunnittelussa ja arvioinnissa. Tutkimuksen alussa asetettiin kolme tutkimuskysymystä, joihin saatiin seuraavat vastaukset. Ensiksi, kolmesta vertailuryhmästä ryhmä A sai testistä selvästi korkeimman keskiarvon. Toiseksi havaittiin, että viitekehys sisältää tärkeää tietoa joka voi olla hyödyllistä espanjan luetun ymmärtämisen testin suunnittelussa. Silti teoksesta puuttuvat konkreettiset ohjeet, ideat ja esimerkit joiden avulla se olisi käyttökelpoisempi. Lopuksi todettiin, että viitekehysten parhaimpia käyttötapoja on sen soveltaminen arvioinnin välineenä. Kuitenkin myös arviointiin liittyen teoksessa olisi parannettavaa: jotta käyttäjä voisi arvioida vieläkin toimivammalla tavalla, siinä tulisi olla selkeämpiä käytännön ohjeita ja neuvoja.

Myös tutkimushypoteeseja oli kolme. Niistä ensimmäinen toteutui, sillä ryhmä A suoriutui testistä parhaiten. Toista hypoteesia puolestaan ei voitu vahvistaa: testin suunnitteluun ei löydetty riittävästi materiaalia tai apua Eurooppalaisesta viitekehystä. Kolmas ja viimeinen hypoteesi toteutui ainakin yleisellä tasolla, koska tulosten perusteella viitekehys on hyvä arvioinnin pohja, mutta myös arviointiosiota voisi vielä kehittää esimerkein ja paremmin selityksin.

Eurooppalaiseen viitekehykseen ja espanjan luetun ymmärtämiseen liittyviä mahdollisia tutkimusaiheita on vielä runsaasti. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi vaikuttaako formaali espanjan lukemisen opettaminen tällaisen testin tuloksiin. Toinen idea olisi suunnitella luetun ymmärtämisen testi joka koostuu eritasoisista tehtävistä ja teettää sellainen sattumanvaraisesti valituilla tutkimushenkilöillä. Tällä tavoin voitaisiin yrittää selvittää kunkin tutkimushenkilön senhetkinen espanjan kielen taitotaso. Viitekehys on erittäin mielenkiintoinen tutkimuskohde lähitulevaisuudessa. Teos tulee todennäköisesti näkymään jatkossa yhä enemmän kielten opetuksessa ja oppimisessa esimerkiksi vaihto-opiskelun suuren suosion takia. Myös Suomi on mukana tässä kehityksessä: lähivuosina ylioppilaskirjoitusten kielten kokeiden arvioinnissa kokelaille annetaan Eurooppalaiseen viitekehykseen perustuva arvosana perinteisen arvosanan lisäksi (Helsingin Sanomat, 2013).

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, Charles J., 1984, «Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?», en Alderson, Charles J. y Urquhart, A. H. (eds.), *Reading in a Foreign Language*, London, Longman, 1-24.
- Alderson, Charles J. y Urquhart, A. H. (eds.), 1984, *Reading in a Foreign Language*, London, Longman.
- Amate, Iñaki y Puranen, Pasi, 2010, *Colegas. Työelämän espanja. Espanjan jatko-oppikirja*, Helsinki, Tammi.
- Anderson, Richard C. y Pearson, David P., 1988, «A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension», en Carrell, Patricia L., Devine, Joanne y Eskey, David E. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, 37-55.
- Carrell, Patricia L. y Eisterhold, Joan C., 1988, «Schema theory and ESL reading pedagogy», en Carrell, Patricia L., Devine, Joanne y Eskey, David E. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, 73-92.
- Decoo, Wilfried, 2001, «On the mortality of language learning methods», Brigham Young University. Provo, Utah. 8.11.2001. Lección. (En internet: https://moodle2.utu.fi/pluginfile.php/128255/mod_resource/content/1/Decoo.pdf, consultado el 9.10.2013.)
- Goodman, Kenneth, 1988, «The reading process», en Carrell, Patricia L., Devine, Joanne y Eskey, David E. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, 11-21.
- Grabe, William y Stoller, Fredricka L., 2002, *Teaching and Researching Reading*, London, Longman.
- Grabe, William y Stoller, Fredricka L., 2009, «Teaching the written foreign language», en Knapp, Karlfried, Seidlhofer, Barbara y Widdowson, Henry (eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, Berlin, Mouton de Gruyter, 439-464.
- Helsingin Sanomat, 2013, «Myös suullisen kielitaidon kokeet ylioppilastutkintoon», <http://www.hs.fi/kotimaa/a1370954606994>, consultado el 12.6.2013.
- Instituto Cervantes, 2013a, *Centro virtual Cervantes. Enseñanza del español. Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, consultado el 9.1.2013 y el 27.8.2013.
- Instituto Cervantes, 2013b, *Diplomas de Español Como Lengua Extranjera*, http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/modelo_examen_nivel_a2_20noviembre_prueba3y4_1.pdf, consultado el 1.3.2013.

- Jaakkola, Hanna (ed.), 2000, *How to Promote Learning to Learn the First Foreign Language: Piloting the Common European Framework of Reference in Finnish Schools*, Helsinki, University of Helsinki.
- Knapp, Karlfried, Seidlhofer, Barbara y Widdowson, Henry (eds.) 2009, *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Komorowska, Hanna, 2004, «The CEF in pre- and in-service teacher education», en Morrow, Keith (ed.), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press, 55-64.
- Laaksonen, Marjaana, 2009, *Análisis de la aplicación del Marco Común Europeo de Referencia en la elaboración del curso virtual Caminando por mundos hispanos*, Universidad de Turku, Memoria de Licenciatura, Inédita.
- MCER - Dirección Académica del Instituto Cervantes, 2002: *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español. Coeditan Secretaría General Técnica del MCED-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA.
- Mendoza Fillola, Antonio, 1994, «Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje del español como lengua extranjera», en ASELE Actas IV, http://http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0313.pdf, consultado el 26.2.2013.
- Morrissey, Johanna, 2011, “*Is ox almost the same as fox?*” *A study of 5th grade pupils and their English reading comprehension skills in the light of the Common European Framework of Reference*, Universidad de Turku, Memoria de Licenciatura, Inédita.
- Morrow, Keith (ed.), 2004, *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press.
- Nuttall, Christine, 1982, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, London, Heinemann Educational Books.
- Real Academia Española, 2013, *Diccionario de la lengua española*, <http://lema.rae.es/drae/?val=destreza>, consultado el 24.1.2013.
- Samuels, Jay S. y Kamil, Michael L., 1988, «Models of the reading process», en Carrell, Patricia L., Devine, Joanne y Eskey, David E. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, 22-36.
- Spanish 4 Teachers, 2013, *Spanish 4 Teachers. Teaching Resources For Spanish Class*, http://www.spanish4teachers.org/files/Spanish_Reading_Comprehension_High_School_Comprehension_Lectura_A2_B1.pdf, consultado el 1.3.2013.
- Starr Keddle, Julia, 2004, «The CEF and the secondary school syllabus», en Morrow, Keith (ed.), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press, 43-54.
- Urquhart, Sandy y Weir, Cyril, 1998, *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*, London, Longman.

Weckström, Rosa, 2012, *El Marco Común Europeo de Referencia y el papel del profesor en la enseñanza de la expresión oral de ELE en Finlandia*, Universidad de Turku, Inédita.

APÉNDICE 1

TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA / LUETUN YMMÄRTÄMISEN TESTI

(HUOM! Vastaajan tiedot & testin vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.)

Datos previos

Edad / ikä _____ Sexo / sukupuoli: *mujer hombre*

¿Cuántos años ha estudiado el español? _____

Su nota de español / viimeisin espanjan arvosanasi _____

¿Cuál es su lengua materna? _____

¿Ha vivido en un país hispanohablante? _____ ¿Cuánto tiempo? _____

Test

Ohje: Vastaa kysymyksiin spontaanisti, älä jää miettimään yhtä kohtaa liian kauan. Vastaukset eivät vaikuta mitenkään arvosanaasi. Aikaa testin tekemiseen on 20 min. Yritä ehtiä vastaamaan kaikkiin kohtiin.

Ejercicio 1. Alla näet kylttejä/ohjeita. Vastaa niiden alla oleviin kysymyksiin suomeksi.

¡Tome sólo una pastilla y pierde peso!

a) Missä yllä olevan lauseen voisi nähdä? Millaisesta tekstistä on kyse?

ZAPATERÍA LEMA

No se permite la entrada de animales en este establecimiento.

b) Mitä yllä olevassa kyltissä sanotaan? Käännä mahdollisimman tarkasti.

*¡ATENCIÓN!
Recién pintada.
Pasen por la otra puerta.
Disculpen las molestias.*

- c) Mitä yllä olevassa kyltissä kehoitetaan tekemään ja miksi?

Ejercicio 2. Seuraava teksti on työnhakuilmoitus. Lue se ja vastaa kysymyksiin suomeksi.

CONTROLADOR

Mercador y Montilla S.A.

Mercador y Montilla es el grupo líder de la construcción y desarrollo de proyectos inmobiliarios del Hemisferio Sur, con oficinas en 20 países. Estamos buscando un controlador financiero para nuestra oficina de Buenos Aires. Los candidatos deben tener experiencia en el control y gestión de costos y estudios de contabilidad y finanzas, conocimiento de inglés y disponibilidad para viajar. Se ofrece un puesto fijo en un grupo internacional con posibilidades de ascender.

*Interesados mandar currículum a la señorita Amalia Duarte,
amalia.duarte@merymon.ar*

1. Mitä työnhakijalta vaaditaan? Mainitse kaksi asiaa.

2. Mitä työnantaja tarjoaa? Mainitse kaksi asiaa.

Ejercicio 3. Olet kirjautumassa sisään espanjalaiseen hotelliin. Täytä alla olevaan lomakkeeseen tietosi. Omia tietoja ei tietenkään tarvitse antaa, vaan voit keksiä ne.

FICHA DE ENTRADA DE PASAJEROS

Nombre	
Apellido(s)	
Fecha de nacimiento	
Estado civil	
Tipo de documento + número	
Nacionalidad	
Ocupación	
Fecha de ingreso	
Fecha de salida	

Ejercicio 4. Alla näet otteita kolumbialaisen laulaja-lauluntekijä Juanesin haastattelusta. Valitse jokaiseen vastaukseen mielestäsi parhaiten sopiva kysymys vaihtoehtoista ja kirjoita sitä vastaava kirjain (A – F) viivalle.

PREGUNTA: _____

Juanes: *Yo diría que aproximadamente a los siete u ocho años. Recuerdo que compuse la primera canción con mi hermano mayor. Él me preguntaba cómo era posible que se me hiciera tan fácil, y yo le decía: "No sé por qué lo puedo hacer tan fácil, pero me nace así".*

PREGUNTA: _____

Juanes: *Es muy particular. Yo llego a mi casa y no existe nada de mi carrera. Llego y soy el menor de los hermanos, y me tratan como siempre me han tratado. Las cosas no han cambiado ahí.*

PREGUNTA: _____

Juanes: *Lo más difícil es el sacrificio de estar lejos de mis hijas; eso es lo más complicado. El público te llena algunos vacíos que no son los mismos que te pueden llenar tus hijas, pero te ayuda a estar un poco más equilibrado. Pero el sacrificio más alto, definitivamente es ése: estar lejos de la casa.*

KYSYMYSVAIHTOEHDOT:

- A)** En la vida cotidiana, ¿logras separarte de tu carrera y ser solamente papá Juan?
- B)** ¿Tienes algún recuerdo musical específico?

- C)** Llevas mucho tiempo haciendo canciones. ¿Cuándo te diste cuenta de que tenías ese don para crearlas?
- D)** ¿Cuán difícil es ser papá en casa y al mismo tiempo ser Juanes en el escenario, para tu público?
- E)** ¿Cómo te trata tu familia ahora que eres famoso?
- F)** ¿Qué tan complicado resulta cuando tú quieres componer en Medellín y Karen tiene que grabar su programa en Miami?

Suurkiitos vastauksistasi! 😊 Muchísimas gracias por sus respuestas! 😊

APÉNDICE 2

Resultados totales de cada sujeto

Puntuación máxima: 23

Sujeto	Resultado	Sujeto	Resultado	Sujeto	Resultado
A 1	16,5	B 1	9	C 1	12
A 2	22	B 2	18	C 2	15
A 3	17	B 3	5,5	C 3	18
A 4	22	B 4	2	C 4	18
A 5	20	B 5	9,5	C 5	13
A 6	19	B 6	5,5	C 6	9
A 7	21	B 7	13,5	C 7	14
A 8	23	B 8	10,5	C 8	19,5
A 9	18	B 9	20	C 9	18
A 10	21	B 10	10,5		
A 11	19	B 11	14		
A 12	23				
A 13	16				
A 14	21				
A 15	18,5				