

Evaluación del español como lengua extranjera con fines académicos: una necesidad actual en el ámbito universitario*

Assessment of Spanish as a Foreign Language for Specific Academic Purposes: A Current Need in the University Field

Ana Vine Jara

Universidad de Concepción
Chile

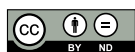
Katia Sáez Carrillo

Universidad de Concepción
Chile

ONOMÁZEIN 42 (diciembre de 2018): 102-124

DOI: 10.7764/onomazein.42.04

ISSN: 0718-5758



Ana Vine Jara: Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Chile.

| Correo electrónico: avine@udec.cl

Katia Sáez Carrillo: Departamento de Estadística, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Concepción, Chile. | Correo electrónico: ksaez@udec.cl

Fecha de recepción: junio de 2017

Fecha de aceptación: septiembre de 2017

Resumen

En el ámbito hispano no existe una certificación obligatoria por parte de las universidades que acredite y exija un determinado nivel de español a los estudiantes extranjeros de intercambio universitario. Sin embargo, está la necesidad de conocer el nivel de español de los estudiantes extranjeros y cómo se han validado las pruebas existentes en este contexto. Este estudio cuantitativo muestra los resultados del pilotaje de un prototipo de prueba de español como lengua extranjera con fines académicos, en línea, para un nivel B2, aplicado a una muestra de 28 estudiantes extranjeros de intercambio en una universidad chilena. Dichos resultados evidencian que se trata de un prototipo de prueba válido para precisar el nivel de competencia en español de los estudiantes en un ámbito académico. No obstante, se necesitan nuevas aplicaciones para corroborar las tendencias observadas y se propone una readecuación del número de secciones de la prueba.

Palabras clave: evaluación; español como lengua extranjera con fines académicos; intercambio universitario; certificación; validez.

Abstract

In the Spanish-speaking field, there is no compulsory certification by universities that certifies and requires a certain level of Spanish to university exchange students. However, there is a need to know the level of Spanish of these foreign students and how the existing tests has been validated in this context. This quantitative study shows the results of testing an online Spanish as a foreign language for specific academic purposes prototype test for a B2 level, applied to a sample of 28 foreign exchange students at a Chilean university. These results show that this prototype is valid to determine the level of proficiency in Spanish of students in an academic setting. However, new testings to verify the trends observed are needed and a readjustment of the number of segments for this test is suggested.

Keywords: assessment; Spanish as a foreign language for specific academic purposes; student exchange; certification; validity.

* El estudio que se presenta en este artículo considera aspectos de la tesis doctoral de la autora principal y la continuación de su desarrollo en esta línea de investigación a través del proyecto de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, VRID Iniciación n° 217.062.053-1.01N.

1. Introducción

La enseñanza del español con fines específicos surge en los años ochenta y en la actualidad presenta dos variantes: los fines profesionales y los fines académicos. La enseñanza de la lengua con fines académicos se puede definir como una disciplina que investiga las características de los géneros académicos (Vázquez, 2004, 2010), con la finalidad de facilitar a las personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que le permitan cumplir de manera exitosa las tareas propias de los ámbitos universitarios. En este sentido, la evaluación de lenguas con fines específicos se diferencia de los fines generales porque considera el uso de la lengua en contextos especializados.

En el ámbito del español como lengua extranjera no existe una certificación obligatoria por parte de las universidades que acredite y exija un determinado nivel de español a los estudiantes extranjeros de intercambio universitario (Llorián, 2012; Ainciburu y Rodríguez, 2015; Quevedo, 2017). Esto refleja que los actuales sistemas de admisión universitaria no cuentan con criterios uniformes respecto de si debe o no exigirse una certificación del español. A diferencia de otras lenguas que tienen una práctica evaluadora validada en contextos académicos, la evaluación del español como lengua extranjera con fines académicos (EFA) presenta un desarrollo incipiente y una serie de desafíos relacionados con el desconocimiento que se tiene respecto del nivel de español que presentan los estudiantes extranjeros de intercambio en universidades de habla hispana; las dimensiones que se evalúan en estos instrumentos; la validez de los ítems y tareas y las etapas de pilotaje y validación de dichos exámenes (Llorián, 2012). Estas problemáticas interfieren en la validez que debe evidenciar todo instrumento evaluativo; por lo tanto, se requiere de estudios que muestren resultados de pilotajes en cuanto a las dimensiones de lengua que se evalúa en una prueba, las características de los ítems, etc.

Respecto de los soportes de implementación de los instrumentos evaluativos, en el ámbito del español como lengua extranjera se debe avanzar hacia formatos actualizados de aplicación de pruebas. En estos momentos, la evaluación en línea es una realidad exigida por el desarrollo de las tecnologías y el uso de estas en los contextos de enseñanza-aprendizaje. Precisamente, en el ambiente universitario, los estudiantes desarrollan gran parte de sus actividades académicas haciendo uso de la tecnología, por lo que evaluar su nivel de lengua a través de ella representa un proceso armónico entre la enseñanza y la evaluación.

En este artículo se presenta un estudio cuantitativo que muestra los resultados del pilotaje de un prototipo de prueba de EFA, en línea, de nivel B2. En consecuencia, los objetivos de este estudio son: 1) conocer el nivel de dominio, en el español con fines académicos, de los estudiantes extranjeros de intercambio universitario y 2) evaluar el comportamiento de las dimensiones del prototipo de prueba de EFA y el índice de discriminación de los ítems de corrección objetiva.

2. Fundamentos teóricos

2.1. La evaluación del español como lengua extranjera con fines académicos

El intercambio universitario es una realidad afianzada en Europa y que, poco a poco, se ha asentado en algunos países de América Latina. Precisamente, en Chile, un estudio del Ministerio de Educación (2016) demuestra que más de 7.000 estudiantes extranjeros realizaron intercambios universitarios en el país durante el año 2015. De esta cifra, un alto número de alumnos proviene de países cuya lengua materna no es el español (Estados Unidos, 26%; Francia, 11%; y Alemania, 8%) y se prevé un aumento en el número de estudiantes de intercambio en los próximos años. Sin embargo, las universidades no exigen una certificación del nivel de español a los estudiantes extranjeros de intercambio universitario (Llorián, 2012; Ainciburu y Rodríguez, 2015), por lo que se desconoce cuál es el nivel de español con el cual llegan a las aulas los estudiantes extranjeros de intercambio universitario. De acuerdo con los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [MCER] (Consejo de Europa, 2002), a partir del nivel B2 los estudiantes pueden comprender las ideas principales y globales de diferentes tipos de textos especializados, interactuar con compañeros y profesores, y ser evaluados en los contenidos de la materia, por lo que es pertinente señalar que los alumnos que realizan un intercambio universitario necesitan de un nivel B2 para atender de manera adecuada las actividades académicas (Pastor, 2010). Pese a que los estudiantes deberían presentar un nivel de competencia B2, Pastor (2006) señala que no siempre se cumple este requisito, ya sea porque las universidades de habla hispana no han fijado unos criterios claros al respecto o bien porque no se han puesto de acuerdo acerca de si debe o no exigirse una acreditación del nivel. Incluso se permite la matrícula de estudiantes que tienen niveles inferiores a un B1 (Pastor, 2014). En este sentido, se necesita contar con un modelo evaluativo para el español como lengua extranjera con fines académicos que permita la elaboración de pruebas válidas y confiables, y que las instituciones den a conocer, a través de artículos o investigaciones, el proceso que han llevado a cabo para diseñarlas y validarlas (Llorián, 2012).

En la evaluación del EFA, los contextos de uso deben dar cuenta de las distintas habilidades que necesitan demostrar los estudiantes en el ámbito universitario. Sin embargo, no está claro cómo se deberían delimitar estos contextos. Es sabido que no se puede desarrollar un examen individualizado o dirigido a grupos restringidos, motivo por el cual se requiere de investigaciones que contribuyan en la determinación de los contextos de uso de lengua para fines académicos. La delimitación de estos contextos en una prueba de EFA plantea la interrogante de qué tan generalizable puede llegar a ser un instrumento. Al respecto, se debe tener en cuenta que no existe una prueba buena o mala, y que en la medida que se restrinja más el grado de especificidad de una prueba servirá a un menor número de estudiantes (Llorián, 2012). Sin embargo, se sugiere considerar tareas auténticas que muestren los aspectos claves considerados en un contexto específico, pues lo que se evalúa son las habilidades lingüísticas y no el dominio disciplinar sobre un tema en concreto. Esta definición de los contextos

de uso tiene un impacto en el grado de especificidad en una prueba de lengua; por un lado, están quienes abogan por exámenes acorde con las necesidades de los estudiantes y para ello sugieren una línea de continuidad que sitúe en un extremo a los fines generales y en el otro a los fines específicos; por otro, la búsqueda de tendencias comunes en el entendido de que mientras más específicos son los instrumentos son más restrictivos, es decir, sirven a menos candidatos (Dudley-Evans y St John, 1998; Hyland, 2002). No obstante, se requiere conocer, en términos generales, el contexto empírico en el que se desenvolverán los posibles candidatos de una prueba de EFA para que el instrumento se elabore bajo el principio de autenticidad.

Para definir las dimensiones lingüísticas que se debería evaluar en una prueba de dominio en EFA es pertinente considerar los descriptores del MCER (2002), según el nivel de lengua, y las directrices de los especialistas en evaluación de segundas lenguas (Alderson y otros, 1998; Martínez, 2011; Figueras y Puig, 2013).

Para medir las habilidades de comprensión se debe tener en cuenta tres estrategias básicas que se ponen en práctica en la comprensión de un texto y en las que un estudiante extranjero de intercambio universitario, de nivel B2, debería mostrar dominio; se trata de: 1) el muestreo o la capacidad para seleccionar las palabras e ideas relevantes para comprender el texto, 2) la predicción o la capacidad que posee el lector para anticiparse al contenido de un texto, por ejemplo, el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, etc., y 3) la inferencia o la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto (Jouini, 2005). Encontrar o descubrir el significado literal es la forma más elemental de la comprensión, mientras que las inferencias constituyen la esencia misma de este proceso. En cuanto a la habilidad de expresión escrita en un contexto académico de nivel B2, el MCER (Consejo de Europa, 2002) señala que los alumnos deben ser capaces de sintetizar información, escribir textos donde desarrollen argumentos a favor o en contra de un punto de vista y explicar ventajas o desventajas sobre distintas opciones o planteamientos. En la expresión oral, el alumno debe evidenciar la capacidad para realizar presentaciones orales sobre asuntos relacionados con su área de especialidad, desarrollando argumentos y defendiendo su punto de vista.

En relación con los exámenes que certifican el dominio en el EFA, en la actualidad se dispone de dos instrumentos: el EXELEAA (examen de español como lengua extranjera para el ámbito académico), desarrollado por el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México y el eLADE (examen en línea de acreditación de dominio de español B1/B2) del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Ambas pruebas tienen una data reciente, por lo que todavía no logran una difusión ni reconocimiento internacional. El EXELEAA es un examen multinivel, por lo que de acuerdo con el puntaje que obtiene el estudiante se le asigna el nivel de español que corresponda: B1, B2, C1. El objetivo de esta prueba es evaluar el nivel de competencia en español de los candidatos que desean

cursar estudios superiores, tanto a nivel de pregrado como de posgrado. El eLADE es un examen binivel (B1/B2), en línea, que está dirigido a todos aquellos que desean obtener una acreditación de los niveles B1 o B2 de español por motivos profesionales o académicos. El equipo que ha elaborado este examen ha puesto a disposición del público un artículo donde describe el análisis estadístico que han llevado a cabo para validar el instrumento (Martínez y otros, 2015), sin embargo, no se explicitan los criterios que consideraron en la determinación de los géneros académicos, en la selección temática de los textos y en las dimensiones que evalúan los ítems de la prueba. Además, esta prueba se orienta a dos fines específicos: académicos y profesionales. Al respecto, sería interesante conocer cómo han delimitado lo académico de lo profesional en dicho examen.

En estos momentos se están desarrollando otras iniciativas de pruebas de español como lengua extranjera con fines académicos, como la de García y otros (2016) en la Universidad Antonio de Nebrija, en España. Dichos instrumentos se encuentran en fases de elaboración y de pilotaje, por lo que se desconoce sus objetivos, nivel de lengua, dimensiones que evalúan, etc. En este sentido, es importante señalar que las pruebas de lenguas con fines específicos académicos deben responder a las necesidades propias del ámbito universitario (Ainciburu y Rodríguez, 2015), es decir, deben ser un predictor de lo que el estudiante será capaz de demostrar en tareas académicas en la segunda lengua.

2.2. La evaluación de lenguas a través del computador

La tecnología ha mostrado avances significativos en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Una muestra del impacto y los beneficios de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera se ve representado en los diferentes cursos que ofrece el Instituto Cervantes a través del Aula Virtual (Juan, 2009, 2015) o los cursos en línea del Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Concepción (Ferreira y otros, 2015). Esto, sin duda, es solo una muestra, pues en la actualidad un gran número de universidades y centros de idiomas cuentan con cursos implementados en entornos virtuales. Pese al auge de la tecnología en la enseñanza del español como lengua extranjera, en la evaluación del español se han realizado pocos intentos de automatización de pruebas de dominio; de hecho, los exámenes de mayor reconocimiento internacional, como el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) y el CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso), continúan aplicándose en formato de lápiz y papel. Sin embargo, el año 2016, el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires han puesto en marcha el examen de dominio SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española). Se trata de una prueba internacional de multinivel, en línea, que certifica el nivel de competencia en español mediante una escala de puntos equivalentes desde los niveles A1 al C1 según el MCER (Consejo de

Europa, 2002). Su implementación en línea hace que el examen sea ágil y rápido en cuanto a la entrega de resultados; adaptable, porque el usuario puede elegir si desea certificar su competencia global en español o algunas de las habilidades lingüísticas; y homogéneo, puesto que evalúa las distintas variantes del español. Es de esperar que estos avances impulsen los nuevos desarrollos en el futuro, si se considera que instituciones internacionales de evaluación de lenguas extranjeras, como el *English Testing Service* (ETS), encargada de administrar el examen TOEFL, han implementado sistemas automáticos en la evaluación del inglés como Lengua Extranjera, primero, con el formato *Computer Based TOEFL* y, más recientemente, con el *Internet Based TOEFL*.

De acuerdo con García y Navarro (2008), la evaluación de español como lengua extranjera necesita avanzar hacia formatos actualizados de aplicación de pruebas, acorde con las nuevas realidades educativas. La aplicación de pruebas en lápiz y papel tiene un costo elevado tanto para los estudiantes como para las instituciones. Este costo se observa en aspectos como el tiempo de entrega de resultados, la cantidad de correctores de pruebas, los examinadores para la evaluación oral, etc. En este sentido, una prueba en línea representa una ventaja porque es menos costosa (Chapelle y Douglas, 2006). Además, mediante este formato de implementación se tiene flexibilidad en cuanto a los diferentes tipos de ítems, se puede evaluar globalmente las destrezas comunicativas, dar una corrección rápida y eficaz, y las pruebas orales se pueden realizar sin la presencia de los evaluadores, etc. Sin embargo, es necesario recordar que se debe utilizar la tecnología con responsabilidad y profesionalismo, sin olvidar los requisitos de validez, confiabilidad, viabilidad y equidad que debe cumplir todo instrumento de evaluación (Martínez, 2011).

En la actualidad existen una serie de herramientas informáticas de código abierto que permiten elaborar cuestionarios y pruebas para evaluar distintos ámbitos del conocimiento. La plataforma Moodle (*Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) se perfila como una de las herramientas de mayor funcionalidad operativa en cuanto a la realización de pruebas. Según Jerez y otros (2012), las principales características de Moodle en el contexto de elaboración de pruebas se refieren a la administración de los usuarios y creación de usuarios con distintos tipos de accesos; un alto nivel de seguridad, puesto que para acceder se debe tener un usuario y una clave, además la prueba se programa para una fecha y hora determinada; la flexibilidad en cuanto a combinar distintos tipos de ítems; las modalidades de presentación de las preguntas: se puede mostrar de una pregunta por página o todas las preguntas en una misma página; la posibilidad de importar documentos externos como audios o textos, y la automatización de las calificaciones en las secciones de corrección objetiva.

En consecuencia, una prueba implementada en Moodle permitirá evaluar a los estudiantes en dos modalidades: a distancia o presencial, con la finalidad de obtener de manera rápida los resultados y conocer su nivel de dominio de español en contextos académicos. En estos

aspectos, el desarrollo tecnológico evidencia su utilidad, tanto a nivel investigativo como en la administración y la corrección de pruebas a través del computador (Bordón, 2008).

2.3. Cualidades de los instrumentos de evaluación

Para que un instrumento de evaluación sea eficaz y proporcione la información requerida debe cumplir con tres requisitos fundamentales: validez, confiabilidad y viabilidad (Bordón, 2006; Consejo de Europa, 2002; Martínez, 2011).

En términos generales, la validez se refiere a si el examen en su totalidad mide lo que debería medir, lo cual se relaciona con los propósitos para los cuales fue creado el instrumento, por lo tanto, debe ser válido para esos objetivos. Si no se cumple este requisito entonces la prueba no es apropiada, ya que no se podrá hacer inferencias adecuadas de ella. La validez es uno de los temas que merece más atención por parte de los expertos en evaluación. Existen distintos tipos de validez; mientras Bordón (2006) se inclina por la validez interna dado que no requiere de análisis estadísticos, Alderson y otros (1998) recomiendan que se debe aplicar tanto la validez interna como externa.

La confiabilidad se refiere a la consistencia de la medición, es decir, evaluar aquello que se debe evaluar de una manera estable y sistemática. Bordón (2006) afirma que un examen es confiable si proporciona resultados similares con el mismo grupo de estudiantes en situaciones distintas y en la misma situación con grupos de candidatos semejantes. Aclara la autora que, en ocasiones, puede darse que los resultados de un examen sean confiables (consistentes), no obstante, el instrumento puede no ser válido, en el sentido de que no mida lo que debe medir.

El requisito de viabilidad se refiere a la factibilidad de administrar la prueba bajo las condiciones definidas en el diseño. Esto implica que el instrumento debe tener un formato aceptable para los estudiantes o candidatos, si se utilizan pruebas impresas deben leerse sin problemas y si están disponibles a través de la red deben funcionar correctamente (acústica y visibilidad debe ser igual para todos los participantes en el examen). En definitiva, la actuación del estudiante no debe afectarse por factores externos como el calor, el frío, los ruidos extremos, etc. También es necesario considerar la viabilidad en términos de los recursos humanos, técnicos y económicos que permitan llevar a cabo el examen.

2.3.1. Índice de dificultad y de discriminación en los ítems de corrección objetiva

Una de las maneras de aproximarse al análisis de los ítems de corrección objetiva en una prueba es la Teoría Clásica de los Test (TCT). La TCT corresponde al conjunto de principios teó-

ricos y métodos cuantitativos usados a partir de los años 50 para guiar en la comprensión de las propiedades estadísticas de los resultados a los elaboradores, administradores y usuarios de las pruebas. Con estos resultados, se determinará, cuando sea necesario, la mejora de los instrumentos (Figueras y Puig, 2013).

La TCT define dos medidas que se calculan para cada ítem en una prueba de corrección objetiva: el índice de dificultad y el índice de discriminación (Alderson y otros, 1998). Para conocer el grado de dificultad de una pregunta se calcula el coeficiente de dificultad representado mediante el porcentaje de alumnos que lo contestan correctamente en relación con el número total de examinandos que rindió la prueba. Se considera que un ítem es fácil cuando la mayoría de los alumnos responde correctamente. El índice de discriminación se refiere a si un ítem es capaz de distinguir entre alumnos con diferentes niveles de dominio en un tema, en este caso, niveles de dominio en español. Si un ítem funciona bien, lo esperable es que los estudiantes con mejores notas respondan correctamente y los con bajas notas no lo hagan (Figueras y Puig, 2013); de no presentarse esta situación entonces se debe revisar la pregunta. En el *software* de análisis estadístico SPSS se considera que un ítem discrimina bien si el índice se encuentra entre 0,250 y 1,00.

3. Metodología

El estudio que se presenta es de tipo cuantitativo con un diseño transeccional, dado que se recopilan los datos en un solo momento. En consecuencia, los objetivos de este estudio son 1) conocer el nivel de dominio, en el español con fines académicos, de los estudiantes extranjeros de intercambio universitario y 2) evaluar el comportamiento de las dimensiones del prototipo de prueba de EFA y el índice de discriminación de los ítems de corrección objetiva.

3.1. Descripción del prototipo de prueba de español como lengua extranjera con fines académicos (EFA)

El prototipo de prueba de EFA que se presenta en este estudio se diseñó según las directrices del modelo de criterios para el diseño y validación de una prueba de EFA propuesto por Vine (2015) y Vine y Ferreira (2016). Dicho instrumento está compuesto por cinco secciones: comprensión lectora, comprensión auditiva, competencia lingüística, expresión e interacción escrita y expresión e interacción oral. Este prototipo de prueba en línea tiene una duración total de 1 hora y 45 minutos, teniendo en cuenta las indicaciones de Yagüe (2010) respecto de la estimación de tiempo adecuada para los exámenes, por lo que esta prueba presenta una duración similar a una clase y no resulta agotadora para los estudiantes.

Las secciones de comprensión lectora, auditiva, competencia lingüística y de expresión e interacción escrita se encuentran implementadas en la plataforma Moodle y la expresión e interacción oral se rinde de manera presencial, una vez que el estudiante ha terminado el prototipo de prueba en línea. Cabe señalar que esta habilidad también puede evaluarse a través de Skype si el estudiante se encuentra en su país de origen o no puede asistir a rendir la prueba de manera presencial. El instrumento cuenta con distintos tipos de ítems para evitar que la prueba se oriente hacia un método o a un tipo de estudiante (Alderson y otros, 1998).

TABLA 1

Descripción del prototipo de prueba EFA

SECCIÓN	Nº TEXTOS	TIPO Y Nº DE ÍTEMS	TIEMPO
Comprensión lectora	3 textos	V o F (1 texto con 5 preguntas) Selección múltiple con 4 opciones (2 textos con 5 preguntas cada uno)	30 minutos
Comprensión auditiva	3 audios	V o F (1 audio con 5 preguntas) Selección múltiple con 4 opciones (2 audios con 5 preguntas cada uno)	30 minutos
Competencia lingüística	1 texto	20 ítems de selección múltiple con 4 opciones	10 minutos
Expresión e interacción escrita	---	Escritura de un ensayo (se presentan dos opciones de temas; el estudiante elige uno)	20 minutos
Expresión e interacción oral	---	Entrevista: Consta de 3 partes: - Presentación - Exposición de un tema a elección - Conversación sobre el tema	15 minutos
Duración total de la prueba			1 hora, 45 minutos

La sección de comprensión lectora se compone de tres textos y la sección auditiva de tres audios. En el primer texto de cada una de estas secciones se plantean cinco preguntas de verdadero y falso, y en los textos 2 y 3 se plantean cinco preguntas de selección múltiple por cada texto, por lo que en total cada sección cuenta con 15 ítems de corrección objetiva.

La sección de competencia lingüística comprende un texto con veinte ítems de selección múltiple donde se evalúan los diferentes usos gramaticales definidos para el nivel B2 en el contexto del español como lengua extranjera con fines académicos.

La expresión e interacción escrita y oral se evalúa a través de ítems de respuesta abierta. En la sección de expresión e interacción escrita, el estudiante debe escribir un ensayo. Para

ello, se propone dos temas: uno del área humanista y otro del área científica, el alumno elige uno y escribe el texto según el formato entregado, como se muestra en la figura 1.

FIGURA 1

Tarea de expresión e interacción escrita

Sección IV: Expresión e interacción escrita

La sección de expresión e interacción escrita consta de dos opciones. Solo tienes que elegir UNA opción y escribir un ensayo de 250 palabras (20-25 líneas)

Opción 1

Una alternativa a la formación académica tradicional es tomar cursos a distancia (por Internet), modalidad que permite un acceso real al conocimiento de personas que antes no podían hacerlo, ya sea por razones económicas o de tiempo. La modalidad de aprendizaje a distancia, cada vez va tomando más fuerza, pero aún queda el escepticismo de algunos que dudan si es efectiva o no.

En relación con este tema, escribe un ensayo sobre la formación académica a través de cursos a distancia por Internet.

En el ensayo tienes que:

- Escribir un título
- Introducir el tema
- Establecer una postura respecto del tema
- Mencionar las ventajas y desventajas de la formación a través de internet
- Concluir

Opción 2

Según un informe de la UNESCO (2014) hay una crisis de agua a nivel mundial. Todas las señales parecen indicar que la crisis se está empeorando y que continuará haciéndolo, si no se emprende una acción correctiva. Se trata de una crisis causada por la utilización de métodos inadecuados. Las industrias que fabrican ropa son las que más energía y agua consumen, así, por ejemplo, fabricar un traje de caballero requiere de 5.550 litros de agua frente a los 4.400 litros de unos zapatos o unas zapatillas de deporte.

En relación con este tema, escribe un ensayo sobre la crisis del agua a nivel mundial.

En el ensayo tienes que:

- Escribir un título
- Introducir el tema
- Establecer una postura respecto del tema
- Mencionar las ventajas y desventajas del consumo de agua en las industrias
- Concluir

Párrafo

Las habilidades de expresión e interacción oral se evalúan a través de una entrevista que se divide en tres partes: 1) presentación del estudiante, 2) exposición sobre un tema a elección (selecciona tema del área humanista o científica) y argumentación sobre un punto de vista respecto de dicho tema y, finalmente, 3) conversación con el entrevistador sobre el tema expuesto. Cada una de estas tareas abiertas se califica con una escala analítica de cuatro criterios, según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002).

En las tareas de expresión escrita se evalúa la dimensión del género ensayo y en la expresión oral la adecuación al género presentación oral. Se decidió abordar estos géneros académicos porque son los más utilizados en el ámbito universitario (Vázquez, 2004; Mendoza, 2015). No obstante, se requiere de estudios empíricos que definan y caractericen los géneros académicos más representativos en las áreas humanistas y científicas en las cuales se insertan los estudiantes extranjeros de intercambio universitario.

En síntesis, en este prototipo de prueba se evalúan seis dimensiones lingüísticas: 1) la identificación de información específica en textos especializados, 2) la inferencia de las ideas principales de los párrafos, 3) la inferencia de la idea global del texto, 4) los usos gramaticales correspondientes a un nivel B2, 5) el género ensayo y 6) el género presentación oral (Consejo de Europa, 2002).

3.2. Muestra

En el pilotaje del prototipo de prueba de EFA, en línea, de nivel B2, participó un grupo de 28 estudiantes extranjeros de intercambio en una universidad chilena cuyas edades fluctúan entre los 19 y 27 años. Las lenguas maternas representadas corresponden al francés (9 estudiantes; 32%), al alemán (8; 28%), al inglés (4; 14%), al sueco (2; 7%), al portugués (2; 7%), al italiano (1; 4%), al checo (1; 4%) y al ruso (1; 4%).

En cuanto a las áreas de estudio de la muestra, 12 estudiantes corresponden al área de Ingeniería, 7 al área de Letras, 3 a Ciencias Políticas, 2 a Administración y Economía, 2 a Ciencias Químicas, 1 a Ciencias Biológicas y 1 a Ciencias de la Salud. Es decir, un 64% de la muestra (18 estudiantes) estudia carreras del ámbito científico y un 36% (10 estudiantes) carreras del área humanista.

3.3. Procedimiento

En el diseño y elaboración del prototipo de prueba de EFA se consideró la validación del instrumento a través de un grupo de expertos, primero, para determinar los textos y audios adecuados para evaluar el nivel B2 en EFA y, luego, para validar los ítems abiertos y de corrección objetiva implementados en un entorno virtual. Los textos y audios que componen este prototipo de prueba fueron validados por un grupo de diez expertos (2 estudiantes de Magíster en Lingüística Aplicada, 5 profesores de español como lengua extranjera con grado de Magíster en Lingüística y 3 doctores en Lingüística). A partir de los resultados de esta validación se seleccionaron los tres textos y audios que presentaban un 80% de acuerdo entre los jueces expertos (Escobar y Cuervo, 2008). Enseguida, se elaboraron e implementaron, en línea, los ítems abiertos y de corrección objetiva que fueron revisados y validados por un grupo de

ocho expertos (2 estudiantes de Magíster en Lingüística Aplicada, 1 magíster en Lingüística, 3 candidatos al grado de Doctor en Lingüística y 2 doctores en Lingüística).

Con los datos de la validación se realizaron las modificaciones indicadas por los expertos y se aplicó el prototipo de prueba, en línea, a un grupo de hablantes nativos de español (alumnos de primer año de la carrera de Traducción) para observar el comportamiento de las instrucciones y de los ítems del instrumento. Una vez identificadas y corregidas algunas problemáticas relacionadas con las instrucciones se aplicó el prototipo de prueba EFA, en línea, a la muestra de 28 estudiantes extranjeros de intercambio universitario en un laboratorio de computación. Se le creó a cada alumno una cuenta con un usuario y clave para que pudiera rendir la prueba en la plataforma Moodle. La prueba en computador tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos. Luego se administró la entrevista de 15 minutos para evaluar la expresión e interacción oral. Al respecto, hay que señalar que se citó a los estudiantes según su disponibilidad horaria, en cuatro grupos de 7 alumnos, lo que facilitó la aplicación de la tarea oral de manera individual.

Los resultados de los estudiantes, que se presentan en este estudio, se obtuvieron de manera automática en los ítems de corrección objetiva, y en las tareas de expresión e interacción escrita y oral se lograron mediante el sistema de doble corrección (dos evaluadores corrigieron la tarea escrita y oral). Dichos datos fueron reescalados para realizar los análisis estadísticos pertinentes acorde con los objetivos del estudio.

4. Resultados

Con la finalidad de comparar el desempeño de la muestra en las distintas habilidades lingüísticas, se reescalaron los puntajes obtenidos en el prototipo de prueba de EFA, en línea, de nivel B2. Para el análisis de los datos se utilizó el *software* SPSS v22.

A partir de los puntajes reescalados se aplicó un análisis de varianza de medidas repetidas tanto para las habilidades lingüísticas como para las dimensiones que evalúa el prototipo de prueba y, posteriormente, se aplicó el test de Bonferroni. Para determinar si los resultados obtenidos por los estudiantes en las distintas secciones de la prueba estaban relacionados, se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson. Se utilizó un nivel de significancia del 0,05.

4.1. Objetivo 1: Conocer el nivel de dominio, en el español con fines académicos, de los estudiantes extranjeros de intercambio universitario

Para determinar si el estudiante presentaba un nivel B2 de español como lengua extranjera con fines académicos se aplicó un 60% de exigencia, teniendo en cuenta que las universida-

des chilenas solicitan este porcentaje como mínimo para la aprobación de las asignaturas, y que los estudiantes se insertan en este sistema educativo y evaluativo. Por lo tanto, aquellos estudiantes que muestren un 60% o más de logro en este prototipo de prueba podrían considerarse como estudiantes que presentan un nivel B2 de español y, por consiguiente, están en mejores condiciones para enfrentar las diversas tareas que demanda el ambiente académico, lo cual no implica que no requieran de algún tipo de ayuda. Contar con un nivel B2 garantiza que el alumno puede atender adecuadamente a las clases y otras tareas académicas en la lengua meta, no obstante, los estudiantes necesitan interiorizarse respecto de cómo funciona el discurso académico en el país, la universidad, la facultad o la carrera donde realizan su estadía (Pastor, 2006).

En la tabla 2 se muestran los rangos de aprobación en los que se distribuye la muestra. Se puede apreciar que 18 estudiantes cumplen con el nivel de lengua sugerido por los expertos, esto es, un nivel B2 de español (Pastor, 2010), mientras que 10 de ellos tienen un nivel por debajo de lo esperado. De hecho, hay un sujeto que tiene menos del 50% de logro.

TABLA 2

Rangos de aprobación de la muestra

CATEGORÍAS DE LOGRO	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
menor que 50	1	3,6
50-59	9	32,1
60-69	13	46,4
70 o más	5	17,9

Al analizar estos resultados se puede decir que, de los 28 sujetos, solo 5 están mejor preparados (obtuvieron promedios de 70% o más) para insertarse a las distintas actividades que exige el ambiente académico (comprender textos orales y escritos, atender y participar de las clases, hacer presentaciones orales, etc.), lo que equivale a un 17,9% de la muestra evaluada. Estos resultados están en concordancia con lo señalado por Pastor (2006, 2010), en cuanto a que los estudiantes que llegan a las universidades de habla hispana no siempre presentan un nivel B2 y que sería ideal que las universidades exigieran algún tipo de certificación, pues así se podría garantizar que el estudiante pudiera comprender y participar en las clases adecuadamente.

El porcentaje de logro en las distintas habilidades lingüísticas fue significativamente diferente ($F(4, 108)=16,06; p<0,0001$). En la tabla 3 se observa que el grupo obtuvo el mayor logro

en la competencia lingüística con un promedio de 74,1% y el menor logro en la expresión e interacción escrita con un 52,9%. Esto indica que para los estudiantes fue fácil la sección que evaluaba la competencia gramatical y difícil escribir un ensayo.

TABLA 3

Resultados de la muestra en el prototipo de prueba EFA de nivel B2

HABILIDADES	MEDIA	D.E.	C. LECTORA	C. AUDITIVA	C. LINGÜÍSTICA	E.I ESCRITA
C. Lectora	69,8	12,5				
C. Auditiva	60,5	13,6	0,22			
C. Lingüística	74,1	7,6	-0,10	0,11		
E.I escrita	52,9	13,2	-0,12	0,08	0,53*	
E.I oral	60,3	13,3	-0,01	0,22	0,52*	0,48*

* $p < 0,01$

En relación con la escritura se debe tener en cuenta que se trata de un proceso complejo donde intervienen distintos factores ajenos a la tarea misma de escribir, por lo que el estudiante no solo debe referirse a un tema, sino también considerar la tipología textual, la estructura del texto, escribir frases adecuadas desde una perspectiva formal y léxica y dar coherencia y cohesión al texto.

En cuanto a la habilidad oral es interesante señalar que aun cuando la comunicación no representa un problema en la vida cotidiana de un estudiante de nivel intermedio sí tiene implicancias en un contexto académico. Mantener una conversación sobre temas de la vida diaria resulta más sencillo que abordar un género académico como la presentación oral, donde se debe exponer y argumentar sobre un tema, mantener un registro formal, sin la ayuda del profesor, mostrar un dominio léxico, gramatical, etc.

Los resultados evidencian la necesidad de readecuar el número de secciones del instrumento. Una futura prueba de EFA debería evaluar las cuatro habilidades lingüísticas y en la producción escrita y oral medir el dominio gramatical y léxico del estudiante.

En la tabla 3 se muestra que los resultados de las habilidades de comprensión lectora y auditiva no están correlacionados con las restantes habilidades evaluadas en el prototipo de prueba. Esto significa que cada habilidad mide algo distinto.

La competencia lingüística, la expresión escrita y la expresión oral evidencian una correlación moderada entre ellas; esto podría explicarse porque en cada una de estas habilidades se evalúan aspectos formales de la lengua.

4.2. Objetivo 2: Evaluar el comportamiento de las dimensiones del prototipo de prueba de EFA y el índice de discriminación de los ítems de corrección objetiva

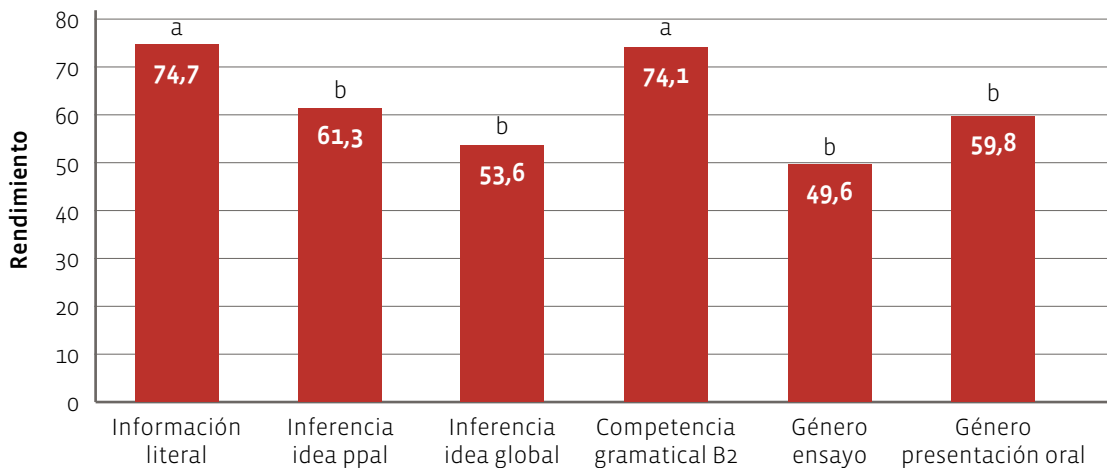
Para responder al segundo objetivo del estudio se consideró: 1) el comportamiento de las distintas dimensiones de la prueba y 2) el índice de discriminación de los ítems de corrección objetiva de las secciones de comprensión lectora y auditiva.

4.2.1. Comportamiento de las dimensiones del prototipo de prueba EFA

En el gráfico 1 se muestra la distribución del nivel de complejidad de las seis dimensiones que evalúa el prototipo de prueba.

GRÁFICO 1

Dimensiones del prototipo de prueba de EFA de nivel B2



Nota: Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0,05$)

El rendimiento alcanzado en las dimensiones D1 (información literal) y D4 (competencia gramatical) fueron significativamente mayores a las restantes dimensiones ($F(5, 135)=11,5$; $p<0,0001$). Esto evidencia que ambas dimensiones resultaron fáciles para los estudiantes. Por un lado, la identificación de información literal en los textos/audios y, por otro, la competencia gramatical. El elevado número de aciertos en la competencia gramatical podría indicar, en principio, que los estudiantes tienen un buen dominio lingüístico, sin embargo, en las tareas de expresión escrita y oral mostraron deficiencias en el criterio de corrección (aspectos gramaticales), por lo que se sugiere que el dominio gramatical se evalúe con ítems acordes con el enfoque comunicativo, que muestren el uso de la lengua en contexto y no con ítems de selección múltiple (Rocha y Cuadros, 2008).

Como se observa en el gráfico 1, la D2 (inferencia idea principal), la D3 (inferencia idea global), la D5 (género ensayo) y la D6 (género presentación oral) presentan resultados más bajos, es decir, son más difíciles para los estudiantes, dado que se trata de habilidades más complejas. El comportamiento de estas dimensiones es adecuado y esperable, puesto que las dimensiones inferenciales a nivel de la idea principal de párrafo, inferencia de la idea global, realizar una presentación oral y escribir un ensayo son más difíciles que la identificación de información literal (Martínez, 2011). En consecuencia, los resultados confirman las propuestas teóricas y de diseño que sustentan este prototipo de prueba en relación con los niveles de complejidad de las dimensiones comprensivas y productivas, por lo que se corrobora la validez de contenido del prototipo de prueba, dado que se observa que los ítems están midiendo las dimensiones que dicen medir.

Desde una perspectiva didáctica, estos resultados evidencian la necesidad de apoyar la enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos a través de la elaboración de estrategias que permitan mejorar la comprensión inferencial y la producción de textos académicos escritos y orales.

4.3. Índice de discriminación de los ítems de corrección objetiva

La discriminación corresponde a la capacidad de un ítem para distinguir entre los estudiantes que tienen mayor y menor habilidad lingüística. Si un ítem funciona bien, lo esperable es que los estudiantes con mejores calificaciones respondan correctamente y los con bajas no lo hagan. Se considera que un ítem discrimina bien en SPSS si el índice se encuentra entre 0,250 y 1,00 (mientras más se acerca a 1 es mejor la discriminación).

Luego de los análisis estadísticos, la sección de comprensión lectora quedó compuesta por 12 ítems, cuyos índices de discriminación se sitúan entre 0,333 y 1,00. Las tres preguntas eliminadas corresponden a aquellas que resultaron muy fáciles, es decir, tuvieron un alto porcentaje de aciertos, por lo mismo no lograron discriminar entre los estudiantes con mayor y menor competencia en la lengua. La comprensión auditiva también quedó compuesta por 12 ítems con índices que se sitúan entre 0,250 y 0,750. Las tres preguntas con bajos índices de discriminación corresponden a ítems que resultaron fáciles para la muestra.

La discriminación obtenida en la comprensión lectora y auditiva demuestra la validez de los ítems de corrección objetiva de este prototipo de prueba de EFA de nivel B2. No obstante, se requiere de nuevas aplicaciones que permitan corroborar las tendencias observadas en nuevas muestras de estudiantes.

Como se explicó anteriormente, la sección de competencia lingüística fue la parte de la prueba que resultó más fácil para los estudiantes, por lo mismo, presenta bajos índices de

discriminación, dado que la mayoría respondió correctamente y no hubo mayores diferencias entre los estudiantes del grupo alto y del grupo bajo, lo cual no significa que tengan un buen nivel de competencia lingüística. Así lo confirman los puntajes de las secciones de expresión oral y escrita, cuya rúbrica considera el criterio de corrección como uno de los aspectos para evaluar estas tareas. Frente a estos resultados es posible señalar que el tipo de ítem mediante el cual se está evaluando influye en la selección de las respuestas. Alderson y otros (1998) señalan las problemáticas que presentan los ítems de selección múltiple cuando evalúan conocimientos gramaticales. Se ha demostrado que cuando los estudiantes responden ítems de este tipo leen de manera distinta a la habitual, lo cual dificulta la comprensión cabal del texto, porque solo leen las partes donde se encuentran los espacios para completar y no todo el texto. Por lo tanto, estos resultados evidencian que se debe avanzar hacia tareas e ítems acordes con el enfoque comunicativo de la lengua para evaluar el uso real, en contexto, que hacen los estudiantes de las formas gramaticales (Rocha y Cuadros, 2008). Esta competencia de la lengua, tradicionalmente, se ha evaluado con ítems de selección múltiple, que dan pistas al estudiante, por lo que sus respuestas, en ocasiones, muestran el uso de diversas estrategias aprendidas y no del dominio lingüístico. En consecuencia, se propone que la evaluación de la competencia gramatical se considere en el contexto de uso de la habilidad escrita y oral.

5. Conclusiones

En el ámbito de la enseñanza y la evaluación de segundas lenguas o lenguas extranjeras resulta complejo determinar con certeza los niveles de adquisición y de dominio que presenta un hablante no nativo en la lengua que aprende, por lo que se requiere de propuestas investigativas, desde la evaluación, que permitan determinar de manera precisa las competencias lingüísticas del estudiante.

La evaluación del español como lengua extranjera con fines académicos enfrenta una serie de desafíos si se tiene en cuenta, por un lado, el creciente aumento de intercambios universitarios en Europa y en algunos países de América Latina, entre ellos Chile, y, por otro, que las universidades que acogen a estos estudiantes no les exigen una certificación de su nivel de español. Estos desafíos se relacionan con el desconocimiento que se tiene respecto del nivel de español de los estudiantes de intercambio, las dimensiones que se evalúan en estos instrumentos, la validez de los ítems y tareas, y las etapas de pilotaje y validación de dichos exámenes. En este sentido, se requiere de estudios, como el presentado en este artículo, que muestren las dimensiones lingüísticas que se evalúan y los resultados del pilotaje y la validación de una prueba de EFA. De esta manera, en el futuro, se podrá contar con instrumentos que evalúen con validez y precisión los niveles de competencia, en español, de los estudiantes extranjeros de intercambio universitario.

Los resultados obtenidos en este prototipo de prueba han permitido determinar con precisión el nivel B2 de español como lengua extranjera con fines académicos de una muestra de estudiantes extranjeros de intercambio universitario y han evidenciado la necesidad de contar con un instrumento de esta naturaleza, puesto que un gran porcentaje de la muestra no presenta el nivel de español adecuado para atender a las actividades académicas. Si bien los alumnos presentan un nivel de español que les permite atender temas cotidianos, necesitan ser apoyados con cursos de español académico, que les ayuden en su inserción universitaria, y esto solo se puede lograr si se tiene una prueba validada que permita evaluar su nivel de competencia en la lengua. En el caso del español, además, se necesita investigar cuáles son las concepciones que traen los estudiantes extranjeros de su cultura de origen, cuáles son los géneros académicos más representativos y utilizados en el contexto universitario, y cómo se conciben estos en la cultura meta. Como explica Vázquez (2004, 2006), uno de los principales problemas que enfrentan los estudiantes que realizan intercambios universitarios se refiere al desconocimiento que tienen respecto de las tradiciones académicas de las universidades donde se insertan. Por ejemplo, cómo se estructuran las clases, las formas de evaluación, la elaboración de informes, trabajos, etc. Tal como señala Pastor (2006), es indudable que los estudiantes que hacen intercambio obtienen beneficios en cuanto a lo lingüístico, lo social y lo cultural. Sin embargo, no está claro qué tan enriquecedor es el aprovechamiento en el plano académico y esto se debe, en parte, al desconocimiento de cómo funciona el discurso académico en el país, la universidad, la facultad o la carrera donde el alumno realiza su estadía.

Las dimensiones evaluadas en este prototipo de prueba muestran un comportamiento adecuado, acorde con lo señalado por los especialistas (Martínez, 2011; Figueras y Puig, 2013). Las dimensiones más complejas, como escribir un ensayo o comprender las ideas globales, fueron más difíciles para los estudiantes, lo cual sugiere algunas pistas de cómo se debería abordar la enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos. Del mismo modo, el índice de discriminación obtenido en los ítems de comprensión lectora y auditiva garantiza la validez del instrumento, puesto que permiten diferenciar entre aquellos estudiantes con mayor y menor competencia en la lengua.

Este prototipo de prueba representa una contribución relevante respecto de lo que significa evaluar el nivel de español como lengua extranjera con fines académicos en estudiantes de intercambio universitario. Sin embargo, se necesita aumentar el número de sujetos de la muestra, así como también el número de ítems en las secciones de comprensión lectora y auditiva. Se debe tener en cuenta que la validación de una prueba no es algo que finaliza cuando esta se ha administrado y evaluado, sino que se trata de un proceso que se realiza continuamente (Bordón y Liskin-Gasparro, 2007), y es hacia allá donde se necesita avanzar en las pruebas de dominio en EFA.

Los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos durante el proceso de elaboración y pilotaje del instrumento serán fundamentales en la elaboración futura de una prueba a mayor escala que permita precisar el nivel de español con fines académicos de los estudiantes que deseen realizar un intercambio en una universidad de habla hispana. Otro aporte relevante de este prototipo de prueba es su modalidad de aplicación en línea, que está acorde con el perfil de los estudiantes universitarios, lo que permite evaluar de manera efectiva, rápida y con altos niveles de seguridad.

Una de las limitaciones de esta investigación se refiere a la estructura del prototipo de prueba, en cuanto a las habilidades y competencias que evalúa. Se propusieron cinco secciones, una de las cuales mide la competencia gramatical del estudiante. Sin embargo, los resultados muestran que el ítem de selección múltiple resulta inadecuado para evaluar esta competencia, dado que no evidenció el dominio real de los estudiantes, porque las alternativas en este tipo de ítem elicitaban la respuesta correcta. Hay que recordar que los sujetos obtuvieron bajos resultados en el dominio gramatical de las habilidades productivas de la lengua (tareas orales y escritas), por lo que se sugiere que en una futura prueba de EFA se evalúe la competencia gramatical en contextos auténticos de uso del español.

Una proyección interesante de este trabajo es avanzar hacia la delimitación de los contextos de uso del español con fines académicos, dado que no se dispone de datos concluyentes al respecto, pues lo que existe está en un plano didáctico de la enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos (Vázquez, 2004), pero no en términos evaluativos. Para ello, se necesita investigar qué leen, escuchan, escriben y exponen los estudiantes extranjeros de intercambio en universidades hispanas.

6. Bibliografía citada

AINCIBURU, María, y Patricia RODRÍGUEZ, 2015: "La elección de géneros textuales en los exámenes de certificación de lenguas académicas. Las necesidades del alumno universitario y la evaluación implícita de competencias no lingüísticas" en Yuko MORIMOTO, María PAVÓN y Rocío SANTAMARÍA (eds.): *La enseñanza de ELE centrada en el alumno, XXV Congreso Internacional ASELE*, Madrid: Universidad Carlos III, 87-96.

ALDERSON, Charles, Caroline CLAPHAM y Dianne WALL, 1998: *Exámenes de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

BORDÓN, Teresa, 2006: *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco Libros.

BORDÓN, Teresa, 2008: "Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas", *MarcoELE* 7, 4-25.

BORDÓN, Teresa, y Judith LISKIN-GASPARRO, 2007: "Evaluación" en Manel LACORTE (ed.): *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco Libros, 211-252.

CHAPELLE, Carol, y Dan DOUGLAS, 2006: *Assessing language through computer technology*, United Kingdom: Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA, 2002: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.

DUDLEY-EVANS, Tony, y Maggie ST JOHN, 1998: *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

ESCOBAR, Jazmine, y Ángela CUERVO, 2008: "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización", *Avances en Medicina* 6 (1), 27-36.

FERREIRA, Anita, Ana VINE y Jessica ELEJALDE, 2015: "Diseño y evaluación de una aplicación tecnológica para la enseñanza del español como lengua extranjera", *Onomázein* 31 (1), 145-166.

FIGUERAS, Neus, y Fuensanta PUIG, 2013: *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

GARCÍA, Bega, Susana MARTÍN y Ocarina MASID, 2016: "Evaluación de la comprensión oral en ELE en el contexto académico", ponencia presentada en el 34º Congreso Internacional de AESLA, Alicante.

GARCÍA, Jesús, y Cristina NAVARRO, 2008: "Automatizar los exámenes del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE): ¿Utopía o realidad?", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 46 (2), 81-93.

HYLAND, Ken, 2002: "Specificity revisited: how far should we go now?", *English for Specific Purposes* 21 (4), 385-395.

JEREZ, Miguel, María ROBLES, Gregorio SERRANO, Alberto MAURICIO, Marcos BUJOSA, Alfredo GARCÍA, Sonia SOTOCA y José CASALS, 2012: "Sistemas de evaluación objetiva a distancia en métodos cuantitativos: valoración de plataformas alternativas", *Revista Electrónica de ADA-Madrid* 6 (3), 215-223.

JOUINI, Khemais, 2005: "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora", *Glosas Didácticas* 1 (13), 95-114.

JUAN, Olga, 2015: "Efectividad de la mensajería externa en la adquisición de la competencia comunicativa en un modelo de aprendizaje autónomo y a distancia en español como lengua extranjera", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 53 (2), 121-143.

JUAN, Olga, 2009: "Web 2.0, comunicación y Material Didáctico Digital para el aprendizaje del español: El Aula Virtual de Español el Instituto Cervantes y su actualización", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47 (2), 13-34.

LLORIÁN, Susana, 2012: “Los retos de la certificación del español con fines específicos”, *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada* 12, 1-34.

MARTÍNEZ, Alfonso, 2011: *La evaluación de las lenguas: garantías y limitaciones*, Granada: Ediciones Mágina.

MARTÍNEZ, Alfonso, Aurora BIEDMA, Adolfo SÁNCHEZ, María CHAMORRO y Sonia SÁNCHEZ, 2015: “Descripción y análisis del examen online de acreditación de dominio de español de los niveles B1 y B2: el eLADE”, *Certiuni Journal* 1, 52-66.

MENDOZA, Arturo, 2015: “La selección de tareas de escritura en los exámenes de lengua extranjera destinados al ámbito académico”, *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada* 18, 1-18.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016: *Situación de la matrícula de extranjeros en educación superior en Chile: Datos 2015*, Santiago: Servicio de Información de Educación Superior.

PASTOR, Susana, 2006: “La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos”, *MarcoELE* 2, 1-25.

PASTOR, Susana, 2010: “Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario”, *Testi e Linguaggi* 4, 71-88.

PASTOR, Susana, 2014: “Aprendizaje de contenidos a través del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior: un puente entre la lengua y el conocimiento”, *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 1, 15-30.

QUEVEDO, Ángeles, 2017: “El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 22, 1-7.

ROCHA, Cynthia, y Rosa CUADROS, 2008: “¿Es posible evaluar objetivamente contenidos gramaticales en producciones escritas?” en Susana PASTOR y Santiago Roca (eds.): *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, Alicante: Universidad de Alicante, 179-184.

VÁZQUEZ, Graciela, 2004: “La enseñanza del español con fines académicos” en Jesús SANTOS (ed.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*, Madrid: SGEL, 1129-1147.

VÁZQUEZ, Graciela, 2006: “Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea” en Anna ESCOFET, Bob DE JONGE, Andreu VAN HOOFT, Kristi JAUREGUI, Juan ROBISCO y Marina RUIZ (eds.): *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Utrecht: Secretaria General Técnica de Ministerio de Educación y Ciencia, 132-144.

VÁZQUEZ, Graciela, 2010: “¿Por qué el discurso académico? un análisis de necesidades”, *MarcoELE* 10, 213-221.

VINE, Ana, 2015: *Criterios evaluativos para el diseño de un prototipo de una prueba de Español como Lengua Extranjera con fines específicos Académicos (EFA)*. Tesis de Doctorado, Universidad de Concepción.

VINE, Ana, y Anita FERREIRA, 2016: “Propuesta de un modelo para una prueba con fines específicos académicos en ELE”, *Literatura y Lingüística* 33, 369-390.

YAGÜE, Agustín, 2010: “Examinando exámenes. Consideraciones acerca de las pruebas de medición en ELE”, *MarcoELE* 10, 1-53.