

Máster Oficial en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas y Universidad de Cantabria

Año académico 2016-2017

LA EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LAS UNIVERSIDADES HOLANDEASAS: ALCANCES Y LÍMITES

Trabajo realizado por: Ma. Victoria Alcalde

Dirigido por: Dra. Susana Llorián González

Agradecimientos

Quisiera agradecer en primer lugar a Susana Llorián González por la dirección de este trabajo. Por haber aceptado trabajar conmigo a distancia y estar siempre dispuesta a responder a mis dudas, en vacaciones, en viernes o domingos por la noche, o regresando de congresos. Gracias por la dedicación y el apoyo constante.

Me gustaría también agradecerles la colaboración a todos los docentes de ELE de las universidades holandesas que se tomaron el tiempo de participar en la encuesta y enviarme el material requerido.

A “Las moscas” por ser excelentes compañeros de estudios y porque la experiencia en Comillas no hubiera sido la misma sin ustedes. Un agradecimiento en especial a Raquel por ser una gran persona, por sus consejos y palabras de ánimo en el momento justo. Y a Dairén por encargarse de que este trabajo llegue en buenas manos a sus destinatarios.

Al mejor profesor de estadística, compañero de vida y constante apoyo emocional y académico. Muchas gracias Leon por tu paciencia y comprensión.

Finalmente a mi familia, que a pesar de la distancia siempre está presente en cada etapa de mi vida.

Índice

Resumen	1
Abstract.....	2
1. Introducción	3
2. Estado de la cuestión.....	5
2.1. Sobre la evaluación de segundas lenguas en el contexto universitario	5
2.2. La evaluación del español como LE en el contexto educativo holandés	6
3. Marco teórico	7
3.1. Sobre la evaluación de lenguas extranjeras o segundas	7
3.1.1. La labor de Alderson, Chapman y Wall	9
3.2. Sentido y alcance de la evaluación y estructura de un currículo de ELE	10
3.3. ¿Qué evaluamos? Definición de competencia comunicativa lingüística	11
3.3.1. Las competencias según el <i>MCER</i>	14
3.4. ¿Cómo evaluamos? Diferentes tipos de evaluación según el <i>MCER</i>	15
3.5. ¿Cuál es el fin de la evaluación? Evaluación crítica	20
3.6. Exámenes	22
3. 6. 1. Tipos de exámenes: de aprovechamiento o de dominio.	23
3. 6. 2. Fiabilidad	25
3. 6. 3. Validez.....	26
3.6. 4. Códigos de buenas prácticas y códigos éticos.....	30
3. 6. 5. El ciclo de vida de un examen: Las especificaciones: análisis de contenido	31
4. Marco Metodológico.....	34
4.1. Contexto de la investigación	35
4.1.1. Entorno geográfico e institucional.....	35
4.1.2. Características de la población, muestra y criterios de muestreo	37
4.2. Corpus de análisis	38
4.3. Instrumentos de recogida de datos	39
4.3.1. Cuestionario empleado en la encuesta.....	39
4.3.1.1. Definición de variables y operacionalización.....	39
4.3.1.2. Pilotaje y administración	42
4.3.1.3. Procesamiento de datos	43

4.3.2. Guías de estudios y programas de cursos de ELE.....	43
4.3.2.1. Matriz de análisis.....	44
5. Resultados, interpretación y discusión.....	45
5.1. Resultados de la encuesta.....	45
5.1. 1. Resultados cualitativos de la encuesta.....	49
5.2. Resultados del análisis de guías y programas	50
5.3. Triangulación de datos	51
5.4. Discusión e interpretación de los datos	53
6. Reflexiones finales.....	58
Bibliografía	60
Anexo 1: Correspondencias y Encuesta.....	63
1. 1. Carta de solicitud de documentación a los docentes de ELE.....	63
1. 2. Carta de solicitud de colaboración para el pilotaje de la encuesta	63
1. 3. Respuestas de las pruebas pilotos.	64
Docente 1 (De ELE en Brasil).....	64
Docente 2 (De Matemáticas en Argentina)	64
Docente 3 (De Historia en Holanda)	65
Docente 4 (De ELE en España).....	65
1. 4. Carta de solicitud de participación en la encuesta	66
1. 5. Encuesta versión final	66
1. 6. Correo recordatorio a los docentes de ELE.....	72
Anexo 2: Tablas de frecuencia.....	73
Tabla 1: Datos demográficos	73
Tabla 2: Fin de la evaluación según encuesta	73
Tabla 3: Objetivos y especificaciones de evaluación según la encuesta.....	74
Tabla 4: Fiabilidad	75
Tabla 5: Validez de la evaluación	75
Tabla 6: Impacto y retroalimentación	76
Tabla 7: Información y comunicación con los estudiantes	76
Tabla 8: Tipos de documentos analizados	77
Tabla 9: Fin de la evaluación según los documentos	77
Tabla 10: Objetivos y especificaciones de evaluación según los documentos	77

Tabla 11: Relación de los objetivos con los descriptores del MCER según documentos.	78
Tabla 12: Datos cualitativos de la encuesta	79
Anexo 3: Gráficos	85
Gráfico 1: Triangulación de los fines de la evaluación.....	85
Gráfico 2: Triangulación de especificaciones de la evaluación	85
Gráfico 3: Demográfico: Años de experiencia de los docentes en las instituciones.....	86
Gráfico 4: Demográfico: Formación de los docentes en ELE y en evaluación	86
Gráfico 5: Estrategias de corroboración de la fiabilidad de un examen	87
Gráfico 6: Análisis de validez	87
Anexo 4: Matrices.....	88
4. 1. Matriz de datos de encuesta	88
4. 2. Código	88
4. 3. Matriz de datos provenientes de los documentos.....	90
Anexo 5: Medidas de tendencia central y dispersión	91
5.1. Datos del cuestionario	91
5.2. Datos de los documentos.....	92
Anexo 6: Documentos del corpus: guías y programas	93

Resumen

El presente trabajo se enfoca en desarrollar un diagnóstico sobre la situación actual de la evaluación del Español como Lengua Extranjera (ELE) en las universidades de los Países Bajos. Por evaluación, se entiende la tarea de realizar averiguaciones sistemáticas para recabar datos relevantes, analizarlos y con estos, tomar las decisiones pertinentes. Por lo tanto, se considera la evaluación como un proceso en el cual existen ciertas facetas claves para el análisis: la fiabilidad de los instrumentos de medición, la transparencia en los procedimientos de administración e información y la debida justificación de la validez del método. Se intenta desde este trabajo dar cuenta de la presencia de estas facetas y de otros aspectos claves para entender el sistema actual de la evaluación de ELE en el contexto universitario holandés. Para ello, se realizó un estudio descriptivo exploratorio, de enfoque mixto transversal con mayor énfasis en el análisis cuantitativo. El corpus de análisis se compuso de datos provenientes de una encuesta y de documentación de los cursos de ELE de las instituciones estudiadas. Los resultados sugieren que los fines de la evaluación no están claramente definidos; que no se identifica la presencia de documentos o informes que avalen la validez de los procesos de evaluación de ELE; que no se conoce con exactitud cuáles son los efectos de esta tarea; y que la comunicación e información con los estudiantes sobre su evaluación depende de la actitud del docente. A pesar de estos resultados, se destaca el trabajo de los docentes para mantener la fiabilidad de sus herramientas de evaluación y la constante dedicación a realizar cambios y adaptaciones en los métodos de evaluación según las necesidades de sus cursos.

Palabras claves: evaluación de ELE; instrumentos de evaluación; evaluación de aprovechamiento; calidad de los exámenes; fiabilidad; validez; especificaciones de exámenes.

Abstract

This work focuses on developing a diagnosis about the current situation of the evaluation of Spanish as a Foreign Language (ELE) in the universities of the Netherlands. For the purpose of this study, evaluation is defined as the task of making systematic inquiries to collect relevant data, analyze such data and ultimately making relevant decisions. Therefore, the evaluation procedure is considered as a process in which there are certain key facets in the analysis: the reliability of the measurement instruments, transparency when delivering information to students and in the administration procedures, and the justification of the validity of the method. This work endeavors to account for the presence of these facets and other key criteria to understand the current system of evaluation in the context of ELE in the Dutch university system. A descriptive exploratory study has been performed, with a cross-sectional approach and with greater emphasis on quantitative analysis. The corpus of analysis is composed of survey responses and ELE course documentation from each of the institutions investigated. The findings suggest the following results: the purpose of evaluation procedures are not clearly defined; documents or reports that support the validity of the evaluation processes of ELE are not identified; the purpose and effects of evaluation are not clear for teachers; communicating to students about their evaluation depends on the attitude of the teacher. Despite these results, it is relevant to highlight the work that teachers undertake to maintain the reliability of their assessment tools and the constant dedication to adapt to changes in evaluation methods to the needs of their courses.

Key words: evaluation of Spanish as a Foreign Language; assessment instruments; achievement assessment; proficiency assessment; reliability; validity; exam specifications.

1. Introducción

Todo docente a cargo de un grupo de aprendientes debe diseñar instrumentos de evaluación acorde a su currículo. Sin embargo, muchas veces esta tarea se desarrolla de manera intuitiva: solemos recurrir a los métodos con los que fuimos evaluados en nuestra etapa educativa. Para muchos docentes, evaluar es sinónimo de exámenes, y estos suelen tener una connotación negativa por considerarse herramientas de control, sanción y poder (Llorián Gonzalez, 2012).

En los últimos años los programas académicos de la mayoría de las instituciones universitarias europeas han cambiado, siguiendo directrices y movimientos educativos vanguardistas. A pesar de esto, pareciera ser que la evaluación es una parte del diseño curricular que siempre queda rezagada (Arias Toro y Maturana Patarroyo, 2005).

Desde nuestra experiencia en la práctica docente podíamos percibir este desequilibrio. Con el afán de la planificación de cursos y clases, la evaluación era en lo último que se pensaba. Además, reconocíamos que evaluar bien y estar conformes como docentes de nuestros métodos no era una labor sencilla. Esta inconformidad a la hora de llevar adelante esta tarea, así como la curiosidad de conocer y explorar el tema, fueron las principales razones para abordar esta investigación en el campo de la evaluación de lenguas extranjeras.

A partir de estas premisas, comenzamos a preguntarnos sobre qué tipo de actividades en relación a la evaluación del Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE) se practicaban en las universidades holandesas, aprovechando la conveniencia de la familiaridad con este contexto educativo. La propuesta inicial en esta exploración era conocer qué prácticas desempeñaban los docentes de ELE en estas instituciones. Al no poder dar respuesta a esta pregunta desde investigaciones previas, comenzamos nuestro propio estudio.

Para esto principalmente, nos concentraremos en el cumplimiento del objetivo general de describir la situación actual de la evaluación de ELE en las universidades holandesas. Es decir, indagar en este contexto determinado qué se está haciendo en materia de evaluación de ELE. A sí mismo, para poder realizar esta tarea, consideramos significativo desarrollar paralelamente los siguientes objetivos específicos:

- a) Realizar un diagnóstico sobre la situación de la evaluación de ELE en las universidades holandesas.
- b) Determinar la existencia de procedimientos y criterios para la elaboración, validación y administración de exámenes de ELE en las universidades holandesas.
- c) Analizar el grado de transparencia en los procedimientos de elaboración, validación y administración de exámenes de ELE en dichas instituciones.

En cuanto a la metodología, decidimos realizar un estudio descriptivo exploratorio, de enfoque mixto transversal, con mayor énfasis en el análisis cuantitativo. Analizamos datos provenientes de dos fuentes distintas: encuestas a los docentes de ELE de las universidades de los Países Bajos y programas y guías de estudios de dichas instituciones. La triangulación de datos nos permitió tener una visión más íntegra de la situación actual, para poder así desarrollar un diagnóstico más completo.

Los resultados de este trabajo tienen validez ecológica, es decir, adquieren sentido dentro del contexto temporal y situacional en el que se desarrolló. Sin embargo, la metodología utilizada permite extrapolarse a otros contextos institucionales similares. Las conclusiones extraídas pueden constituir una aportación para avanzar en la reflexión académica, específicamente como base para futuros interrogantes en el área de evaluación de ELE o de lenguas extranjeras en contextos universitarios.

En cuanto a la estructura formal de este trabajo, se ha dividido en seis capítulos. El capítulo 2 recoge el estado de la cuestión: se centra en las últimas investigaciones sobre la evaluación de segundas lenguas o lenguas extranjeras en programas universitarios, como también sobre evaluación de lenguas extranjeras en el contexto educativo holandés. El capítulo 3, el marco teórico, sienta las bases teórico conceptuales a las que nos referiremos a lo largo de esta investigación.

En el cuarto capítulo, el marco metodológico, describimos el contexto de nuestra investigación y los métodos y las herramientas estadísticas empleados para la configuración del corpus de análisis. Además, explicamos cómo construimos nuestros instrumentos de recolección de datos, especialmente el cuestionario, y justificamos sus partes.

En capítulo 5 se describen los resultados obtenidos en la encuesta y en el análisis de los documentos, así como también se lleva adelante la triangulación de estas fuentes. Exponemos nuestra discusión en términos de lo que podemos extraer del análisis de dichos resultados e intentamos dar respuestas a nuestros interrogantes.

Finalmente, en el sexto y último capítulo, Reflexiones finales, retomamos los objetivos planteados en esta introducción y los relacionamos con los resultados hallados en el estudio. A modo de cierre, reflexionamos sobre los alcances y límites de esta disertación. Consideramos que esta sienta las bases para desarrollar un estudio de mayor profundidad, relativo a la evaluación de ELE en este contexto institucional. Sobre todo, una pesquisa que sirva para dar definición o esclarecimiento en relación a cuáles son los fines de la evaluación de ELE en estas universidades. De igual forma queda por resolver para futuras investigaciones qué tipo de consecuencias o efectos de la evaluación existen en estos entornos y cómo estos afectan a los distintos actores involucrados.

2. Estado de la cuestión

2.1. Sobre la evaluación de segundas lenguas en el contexto universitario

Este trabajo encuentra el antecedente más cercano en el único estudio exploratorio hallado sobre el tema, desarrollado en Colombia por Arias Toro y Maturana Patarroyo (2005). En este, estas dos profesoras llevan adelante una exploración sobre discursos y prácticas evaluativas de los profesores de lenguas extranjeras en dos programas de dos universidades públicas de su país. Estas autoras obtuvieron su corpus de análisis a través de diecisiete entrevistas semiestructuradas individuales a profesores de inglés y francés, quince entrevistas semiestructuradas grupales, y los programas y guías de los cursos de dos instituciones universitarias. Así como también pruebas e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes participantes de los encuentros. Las autoras contrastaron los primeros hallazgos e interpretaciones con los mismos participantes en un taller y así validaron los siguientes resultados.

Para ellas, los registros formales con especificaciones claras de lo que se va a evaluar y de la manera que se va a evaluar no cumplen con las expectativas deseadas (Arias Toro y Maturana Patarroyo, 2005). Entienden que los procesos de evaluación, en especial los

formativos, no están planeados o relacionados con los objetivos establecidos. Además agregan que en muchas ocasiones este tipo de evaluación es más una exigencia institucional que una necesidad educativa (Arias Toro y Maturana Patarrayo, 2005: 81). Al respecto, las autoras afirman que la convivencia de distintas prácticas evaluativas “acusa, por un lado, un deseo integrador de diversas prácticas que impriman a la evaluación un carácter más alternativo, abierto, flexible; y por otro, la confusión existente en torno al uso y manejo de dichas prácticas” (Arias Toro y Maturana Patarrayo, 2005: 82).

En lo que atañe al constructo, encontraron una reducción o más bien una generalización sobre la definición del mismo (Arias Toro y Maturana Patarrayo, 2005: 85). “La generalización y la falta de precisión de “lo que se evalúa” son elementos que complican la búsqueda de consensos y explicaciones en el tema de la evaluación de los programas estudiados” (Arias Toro y Maturana Patarrayo, 2005: 86).

Finalmente las autoras concluyen con que hay una “falta de consenso entre los profesores y en las directrices de los programas en el tema de evaluación. En general, se carece de registro formal y sistemático de los resultados de las evaluaciones” (Arias Toro y Maturana Patarrayo, 2005: 88). Gracias a este estudio se intentó organizar *a posteriori* talleres de capacitación para docentes, de estas instituciones y otras, interesados en mejorar el currículo y la evaluación de lenguas extranjeras.

2.2. La evaluación del español como LE en el contexto educativo holandés

En el contexto específico de Holanda, hemos encontrado dos publicaciones divulgativas, referidas a la evaluación de ELE en el sistema educativo, principalmente secundario. Una de ellas es un artículo en la revista Mosaico de la Consejería de Educación en el BENELUX del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Sus autoras, Karin Haan y Ana Llamazares (2008) realizan un resumen de la situación de la lengua española en el sistema educativo neerlandés, haciendo un especial foco en la evaluación certificativa del nivel secundario. En Holanda, existe una evaluación estandarizada (diseñada e implementada por el CITO: *Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling*) que certifica que los estudiantes de ciertas modalidades del colegio secundario hayan cumplido con los criterios establecidos. Una de las pruebas de esta evaluación puede ser en lenguas extranjeras, siendo español una de las opciones. Las autoras en su artículo esquematizan

cómo es este examen y a qué niveles y criterios de referencia del *MCER* están orientadas las pruebas, según las modalidades de estudio secundario de los alumnos.

Precisamente con referencia a este último punto, la implementación del *MCER* en los sistemas evaluativos europeos, introducimos el otro documento al que queremos hacer referencia: el estudio de Broek y van den Ende (2013). En este informe los autores describen hasta qué punto el *MCER* es tenido en cuenta en las instituciones educativas europeas. Analizan los ministerios correspondientes a seis países, dentro de los cuales están los Países Bajos.

A fines de nuestro trabajo, nos enfocamos en los resultados descritos en el cuarto capítulo de este detallado informe, dado que en él estos autores también describen el marco institucional educativo de este país y hacen referencia al CITO. Concluyen que tanto los exámenes finales como los objetivos de aprendizaje de los programas de lenguas extranjeras en los colegios holandeses están basados en los criterios establecidos y descritos en el *MCER* (Broek y van den Ende, 2013: 48). También informan de que existe una ardua tarea institucional para que este sea el caso, siendo Holanda un caso ejemplar en el informe. Precisamente, hacen hincapié en la existencia de detalladas especificaciones de los contenidos de exámenes desarrolladas por el CITO y el SLO (Fundación que ayuda al desarrollo de currículos educativos) que coinciden con los descriptores del *MCER*. Incluso, los autores agregan que el SLO desarrolló especificaciones para cada habilidad de la lengua extranjera en cada nivel (Broek y van den Ende, 2013: 50). Siendo uno de los dos casos (el otro es Austria) que tiene descriptores alineados con el *MCER* para cada habilidad evaluada (Broek y van den Ende, 2013: 55).

3. Marco teórico

3.1. Sobre la evaluación de lenguas extranjeras o segundas¹

La evaluación de lenguas extranjeras es un territorio extenso y de largo recorrido en la lingüística aplicada. En uno de sus últimos artículos, Teresa Bordón (2015) realiza un

¹ Si bien existe una diferencia entre ambos conceptos, en este trabajo nos referiremos indiferentemente a ellos. Por lo general trabajaremos con el concepto de lengua extranjera (LE) dado que es el que mejor se adapta al contexto analizado.

recorrido a modo de balance de las principales corrientes y perspectivas que se desarrollaron hasta la fecha en materia de evaluación. Esta autora, retomando la clasificación realizada por Spolsky (Bordón, 2015: 12), divide la evaluación de segundas lenguas en una etapa precientífica y una científica. En esta última, además, identifica cinco etapas, incluyendo su visión de la actual y las líneas de investigación más contemporáneas.

Bordón (2015) se refiere a la etapa precientífica al momento en el cual los exámenes de lenguas extranjeras se constituían principalmente a base de traducciones o lecturas y redacciones en la lengua materna. Según la autora, se los considera precientíficos dado que carecían de una fundamentación teórica lingüística o metodología.

La etapa científica, más relacionada con el desarrollo de los métodos de enseñanza estructuralista, comienza a mediados del siglo XX. Los exámenes se enfocaban a medir el conocimiento de los elementos discretos de la lengua (Bordón, 2015). Para 1961 aparece el libro de Robert Lado “*Languagetesting: the construction and use of the foreign language test: a teacher’s book*” que según la autora, marcó un antes y un después en el campo (Bordón, 2015).

Como hemos mencionado anteriormente, en esta etapa científica, Bordón (2015) esquematiza cinco fases. La primera, en relación con los desarrollos en la década del sesenta, en particular denota el modelo psicométrico y la proliferación de exámenes de opción múltiple. Según Bordón (2015), el foco principal para entonces era la objetividad y la fiabilidad de las herramientas de medición.

La segunda etapa descrita, la de la década de los setenta, es la que la autora denomina “la crisis del modelo estructuralista” (Bordón, 2015: 14). Esto se debió al giro hacia un enfoque más pragmático en la enseñanza de segundas lenguas. Aunque no sucedió mucho en el campo de la evaluación, Bordón (2015) reconoce que se trató sobre todo de un periodo de transición. El gran salto teórico comenzó en la siguiente etapa: los años ochenta, el período psicolingüístico y sociolingüístico. En este momento se investiga y se trabaja principalmente la definición de un modelo de competencia comunicativa, que da lugar a las primeras definiciones del constructo que subyace a la evaluación (Bordón, 2015).

Uno de los acontecimientos más importantes para la evaluación de la lengua española en esta época fue la creación del Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE). Este es un examen de dominio lingüístico, que según Bordón (2015) supuso dotar al español “de un instrumento que contribuye al prestigio de la lengua” (Bordón, 2015: 16).

La siguiente etapa presentada por esta autora, es la denominada “el triunfo del enfoque comunicativo” (Bordón, 2015: 17). Esta se configuró entre las décadas del noventa y los primeros años del 2000. En estos años, se adoptaron las pruebas de corte comunicativo. Para ello, según Bordón (2015), fueron fundamentales los aportes teóricos y el modelo de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996). Posteriormente, comenzada la década del 2000, el documento revelador especialmente en el contexto europeo, fue el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (en adelante *MCER* o el *Marco*), cuya versión en español fue publicada en 2002.

Por último, Bordón (2015: 19) describe según su criterio cuáles son los asuntos de interés en la investigación actual. Entre otros rescatamos los siguientes por su pertinencia a los fines de este trabajo:

- Los esfuerzos por garantizar la validez y la fiabilidad de los exámenes en general.
- El interés por la calidad de los exámenes en el aula.
- La necesidad de asegurar la transparencia y la equidad de los exámenes.

3.1.1. La labor de Alderson, Chapman y Wall

En el marco de esta investigación, la publicación “Language test construction and evaluation” de Charles Alderson, Caroline Clapham y Dianne Wall de 1995 ha sido una guía teórica y metodológica esencial. Publicado en español en 1998, este libro recopila los problemas claves que suscitan tanto al docente y evaluador de una lengua extranjera, como también a los actores sociales involucrados en el uso, preparación o toma de decisión: redactores de exámenes de certificación, directores de instituciones, o bien responsables políticos.

Este trabajo es resultado de una investigación de mayor alcance sobre los exámenes de inglés para hablantes no nativos realizada en el Reino Unido a comienzo de la década de los noventa. Se basó metodológicamente en la recopilación de información proveniente

primeramente de una encuesta y de entrevistas en profundidad con los miembros de los tribunales de exámenes de ESOL (English for Speakers of Other Languages). De esta forma, los autores llevan adelante una tarea descriptiva sobre el cómo debería ser y qué es lo que se lleva a cabo en la práctica. Dicho de otro modo, el libro de Alderson *et al.* (1995) es una guía paso a paso sobre el proceso de elaboración de un examen, en el que se reflexiona a su vez sobre los aspectos que deberían tenerse en cuenta más allá de la construcción de la herramienta de medición, y los ejemplos de experiencias y situaciones concretas.

3.2. Sentido y alcance de la evaluación y estructura de un currículo de ELE

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, evaluar es una tarea diaria de cualquier docente y aprendiente. Los docentes recopilan datos que pueden ser utilizados para diferentes fines: nivelar a un estudiante, adaptar el programa de clase, medir rendimientos, grados de dominio, etc. Teniendo en cuenta el sentido clásico de evaluación, Bachman y Palmer (2010) señalan que, evaluar, *evaluation*, es la toma de decisiones basada en la recopilación sistemática de información, y precisamente esta tarea de recopilación sistemática es lo que los autores denominan *assessment* (Bachman y Palmer, 2010).

Generalmente es en el currículo de los cursos de enseñanza de lenguas extranjeras en donde encontraremos la descripción de la evaluación o proceso evaluativo que un centro realiza. El currículo como un marco, como una *proyección didáctica*, según Teresa Bordón (2006: 20) debería incluir los siguientes apartados:

- Los contenidos: qué se debe enseñar
- Los objetivos: para qué se debe enseñar
- La metodología: cómo se debe enseñar
- Las estrategias de aprendizaje: qué procesos intervienen para aprender lo que se enseña
- La evaluación: cómo se determinará el éxito de la enseñanza.

Ser conscientes del lugar que ocupa la evaluación permitirá a los docentes y a los estudiantes sacar provecho de este proceso. El problema es que a menudo se suele confundir el concepto de examen con el de evaluación. Como menciona el primer texto

esclarecedor de Bachman (1990), en muchos programas cuando se pregunta por una evaluación del dominio de una lengua, la respuesta es el resultado numérico de un examen. Según Bordón (2006), la diferencia entre estos términos radica en que “evaluar consiste en hacer averiguaciones en una determinada dirección para recabar datos relevantes acerca de algo, sopesar tales datos y, a partir de ahí, tomar decisiones” (2006: 18). En cambio, para esta autora, un examen es un tipo de evaluación que sirve para medir una actuación determinada (Bordón, 2006). Es decir, evaluar es un proceso más amplio que puede incluir uno o varios exámenes como herramientas de apoyo. Como también propone Bachman (1990), los exámenes pueden darnos información detallada sobre una o varias habilidades lingüísticas que serán de interés para que el docente luego lleve adelante la evaluación. Todo dependerá del tipo de evaluación que se esté realizando y el fin que esta tenga.

En cualquier caso, “la característica fundamental de la evaluación en el ámbito educativo es su aproximación sistemática al medición de un constructo de comportamientos lingüísticos previamente establecidos” (Bordón y Lisking-Gasparro, 2007: 212). Esta concepción es heredada de la propuesta de Bachman, para quien la actuación de un alumno en una evaluación está influenciada por diferentes variables y es importante poder entender cuáles de estas pueden afectar los resultados que se miden (1990: 81). Por esta razón, Bachman, ya en su publicación de 1990, reorganiza y sistematiza lo que él considera el marco de referencia teórico que permitirá mejorar y entender qué se quiere medir, es decir, el constructo, y qué significa la medición de este. Sin constructo, sin un marco de referencia, no sabremos qué evaluamos.

3.3. ¿Qué evaluamos? Definición de competencia comunicativa lingüística

Cenoz Iragui (2004) explica que “el concepto de competencia comunicativa tiene su origen en el concepto de competencia de la lingüística teórica en el marco de la gramática generativa, pero también ha recibido influencias de teorías de la antropología y la sociolingüística” (2004: 449). Traemos a colación esta idea para entender la peculiaridad de este concepto que describiremos según las teorías de la lingüística aplicada. Precisamente, en el marco de la evaluación de lenguas extranjeras es necesario comenzar remitiéndonos al trabajado de Bachman (1990).

Bachman (1990) describe la habilidad lingüística comunicativa (Communicative language ability) “as a consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate contextualized communicative language use” (1990: 84). Incluye dentro de esta tres componentes: la *competencia de la lengua*, la *competencia estratégica* y la *competencia psicofisiológica*. Cada una de estas competencias a su vez se divide en subcompetencias.

Para explicar de forma clara este modelo nos ceñimos a su cuadro (figura 1), ya que la competencia de la lengua para Bachman (1990) se escinde en la *competencia organizativa* y la *pragmática*, y cada una de ellas a su vez se desglosa en otras categorías.

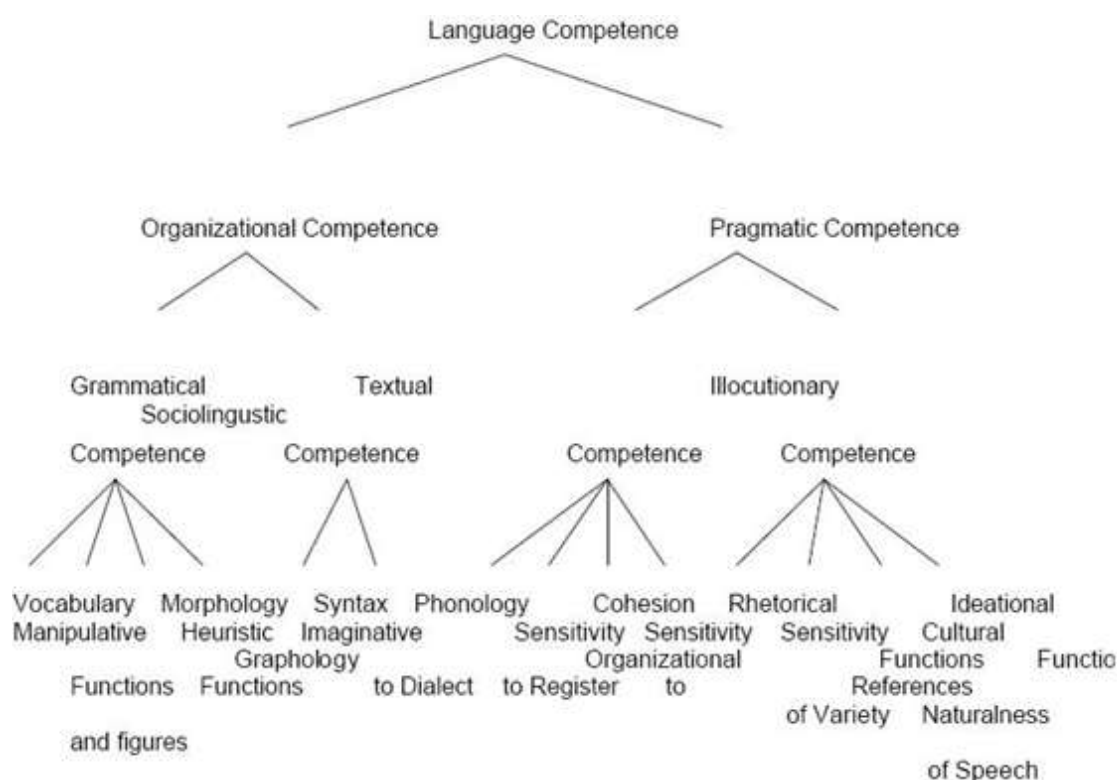


Figure 1. Components of language competence (Bachman 1990:87)

Para este autor la *competencia gramatical* engloba el conocimiento de los elementos de la lengua y su uso: vocabulario, morfología, sintaxis, fonología y grafía. Por otro lado, encontramos la *competencia textual* que se refiere al conocimiento de convenciones para unir enunciados en forma de texto, incluyendo en esta categoría a la cohesión y la organización retórica. Ambas, la *competencia gramatical* y la *textual* componen la

competencia organizacional: la habilidad de controlar la estructura de la lengua para producir enunciados gramaticalmente correctos (Bachman, 1990: 87).

En la otra cara de esta competencia, Bachman posiciona a la pragmática. Sintéticamente este autor coloca aquí a “las relaciones entre signos y referentes y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación” (Cenoz Iragui, 2004: 456). En su primer modelo Bachman incluye dentro de esta *competencia pragmática* la *illocutiva*: las condiciones que determinan si un enunciado en un determinado acto es aceptable; y la *sociolingüística*: las condiciones que determinan si un enunciado en un contexto determinado es apropiado, es decir, con el registro, la variedad dialectal y la referencia cultural del momento correctos.

Posteriormente, Bachman y Palmer (1996), revisando este modelo, introducen en la *competencia pragmática* el “*conocimiento léxico*”, que anteriormente formaba parte de la gramatical. A su vez, amplían la definición de la *competencia illocutiva*, refiriéndose a ella como “*conocimiento funcional*”, es decir, a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes (Cenoz Iragui, 2004).

Llama particularmente la atención el lugar que ocupa la *competencia estratégica* dentro de este modelo. Bachman define a la *competencia estratégica* como “the mental capacity for implementing the components of language competence in contextualized communicative language use” (1990: 84). A diferencia de modelos anteriores, para Bachman (1990), esta competencia es un pivote entre la competencia de la lengua y el contexto de uso de la lengua en el que se lleva a cabo la actuación del hablante. A sí mismo, esta se divide en tres componentes: la evaluación, la planificación y la ejecución.

En último lugar, en este modelo de Bachman (1990) encontramos la *competencia psicofisiológica* y sus mecanismos (visual, auditivo, articular y neurológico). Sin esta, seríamos incapaces de procesar o producir enunciados.

Convenientemente, Bachman y Palmer en el 2010 presentan una versión actualizada de este modelo. En esta se mantienen los componentes, pero hay variaciones en la categorización de los elementos del *conocimiento del sistema de la lengua*. Por ejemplo, las *características personales*, el *conocimiento del tema* y los *esquemas afectivos*, es decir, las

particularidades del individuo, se añaden ahora a las *estrategias cognitivas*, antes relacionadas con la *competencia estratégica*. En consecuencia, se puede ver una diferencia entre *componente metacognitivo*, considerado ahora en términos estrictos de *competencia estratégica* y el cognitivo, en términos de *estrategias cognitivas*, que no forman parte del constructo de la evaluación.

Así mismo, en este último modelo, Bachman y Palmer (2010) definen de forma más clara la *dimensión interaccional* de la comunicación. Para estos autores, por un lado está la *interacción interna*, producto de las particularidades del individuo y la *habilidad lingüística comunicativa*; y por el otro la *interacción externa*, producto de la adaptación de la *habilidad lingüística comunicativa* a la situación comunicativa.

3.3.1. Las competencias según el MCER

A continuación retomamos el esquema de competencias que desarrolla el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002). Dado que como se podrá observar, este se trata de una interpretación del modelo de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996).

El *Marco* es un documento resultado de un proyecto de unificación de ciertos parámetros de enseñanza y evaluación de lenguas, desarrollado por el Consejo de Europa (2002). Según el propio documento, el *MCER* describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. Asimismo, define niveles de dominio de la lengua, que entre otras cosas, permiten equilibrar los currículos educativos en diferentes centros y países. Es decir, el *MCER* sirve como una herramienta de cohesión.

El *MCER* define *competencias* como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (*MCER*, 2002: 9). Es decir, con el fin de comunicarse los usuarios de una lengua activan varias competencias que contribuyen a esta tarea. Siendo esta una definición amplia del término, el propio documento hace una referencia a los dos grandes tipos de competencias a los que se refiere detalladamente: por un lado, las *competencias generales*, y por el otro, las *competencias*

comunicativas. Las primeras no se relacionan directamente con la lengua, sino a cualquier actividad o acción llevada a cabo por un individuo, incluyendo así también las actividades lingüísticas. Siendo precisamente para el *MCER*, las *competencias comunicativas*, es decir, las segundas, las que “posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (*MCER*, 2002: 9). Ambas competencias, junto a otras dimensiones, están relacionadas y se encuentran en cualquier acto de aprendizaje de un idioma (*MCER*, 2002).

Con respecto a las *competencias generales* de un usuario, según el *Marco*, se componen específicamente de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, como también su capacidad de aprender (*MCER*, 2002: 11). En este sentido, *conocimientos* se refiere a aquellos derivados de la experiencia empírica, como también a aquellos que son producto del aprendizaje formal. Con *destrezas y habilidades* se remite a las capacidades de desarrollar procedimientos, es decir, el saber hacer (*MCER*, 2002: 11). *La competencia existencial*, el saber ser, tiene que ver con los atributos personales, las características individuales y la visión que se tiene del otro. Por último, *la capacidad de aprender*, que en verdad engloba todas las características anteriores, para el *MCER* es “la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura” (*MCER*, 2002: 12).

Por otra parte, según el *MCER*, las *competencias comunicativas* comprenden varios componentes. Por un lado, *las competencias lingüísticas*, que incluyen los conocimientos léxicos, fonológicos y sintácticos, como todo lo relativo a la lengua como sistema, es decir, entre otros la capacidad de organización cognitiva, de recuperación y actualización. Por otro lado, *las competencias sociolingüísticas* que “se refieren a las condiciones socioculturales de uso de la lengua” (*MCER*, 2002: 13). Y por último, *las competencias pragmáticas* que “tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (...) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos” (*MCER*, 2002: 14), que a su vez se divide en tres subcompetencias: *discursiva, funcional y organizativa*.

3.4. ¿Cómo evaluamos? Diferentes tipos de evaluación según el *MCER*

En la literatura especializada existen diferentes clasificaciones y denominaciones para explicar los tipos de evaluación. Estas dependerán del criterio adoptado para evaluar, es decir, algunos se basan en los objetivos que persigue la evaluación, otros en la forma de

interpretar los resultados, o los procedimientos para realizarla, o el momento en que se realizan, o bien quién la realiza (Bordón, 2006).

El *Marco* presenta una clasificación basada en 13 pares de tipos de evaluación. Sin embargo, como plantea Bordón (2006) estas categorías que presenta el *MCER* no son excluyentes, es decir, que un tipo de evaluación puede incluir o tener en cuenta características de otro tipo, encuadrarse en más de una casilla.

A continuación sintetizaremos las definiciones dadas por el *MCER* sobre los distintos tipos de evaluación, siguiendo el orden propuesto en el cuadro que se encuentra en dicho documento.

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
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

MCER (2002: 183)

Primeramente encontramos la definición de *evaluación de aprovechamiento*. Según el *MCER* es “la evaluación del grado en que se han alcanzado objetivos específicos, es decir, la evaluación de lo que se ha enseñado” (*MCER*, 2002: 183). Esta está en estrecha relación con los currículos y programas del curso dentro de cuyo marco de toma de decisiones se está evaluando al aprendiente. La *evaluación de aprovechamiento* se caracteriza por ser una herramienta de retroalimentación inmediata entre los objetivos del curso y la experiencia del aprendiente.

Por el otro lado, el *MCER* define a la *evaluación de dominio* como “la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido; representa, por tanto, una perspectiva externa” (*MCER*, 2002: 183). Es decir, este tipo de evaluación es independiente de los objetivos de un programa. Evalúa el dominio de la lengua en un momento concreto.

Seguidamente, según el *MCER* se puede evaluar a los alumnos “por grado o calidad, esto es, con *referencia a la norma*, supone que la valoración y la posición de cada uno se establece con respecto a los compañeros” (*MCER*, 2002: 184). Es decir, cada alumno tiene una posición en escala dentro del grupo. O por lo contrario, *en referencia a un criterio*, que supone centrarse en el grado de dominio lingüístico, y comparar los resultados individuales desde una perspectiva global. Para esto es necesario:

“(a) la definición del ámbito o ámbitos adecuados que son el objeto de la prueba o el módulo concreto, y (b) la determinación de los «puntos de corte»: la puntuación o puntuaciones de la prueba que se consideran necesarias para alcanzar el nivel de dominio establecido de la prueba” (*MCER*, 2002: 184).

En una perspectiva más radical de este enfoque, encontramos en el *MCER* la evaluación de *maestría con referencia a un criterio (RC)*, en donde se establece un nivel mínimo de competencia, para determinar los alumnos que lo han alcanzado o no. Esta configuración no da lugar a ningún tipo de gradación. Por lo contrario, del otro lado de la moneda, el *MCER* sitúa al *enfoque del continuum con RC*, en donde precisamente “una capacidad individual se sitúa en referencia a una línea continua con todos los grados de capacidad pertinentes para evaluar un área determinada” (*MCER*, 2002: 185). Es decir, se evalúa teniendo en cuenta varios resultados que representan ese criterio.

Siguiendo el cuadro del *MCER*, encontramos en la cuarta posición el *duo evaluación continua* o bien *evaluación en un momento concreto*. La primera se refiere a lo que realizan tanto profesores como alumnado al tener en cuenta la actuación en clase y el trabajo de aula. La segunda, la que *tradicionalmente se asocia* a la idea de evaluación, por ejemplo un examen, por lo general al final de un curso, en donde lo que ocurrió en el momento de aprendizaje es ajeno e irrelevante. Es decir, se evalúa solo la competencia del alumno en ese momento preciso. Según el *MCER*, ambos enfoques tienen sus ventajas e

inconvenientes. Por ejemplo, la *evaluación continua*, favorece más a la creatividad de los alumnos, pero el grado de objetividad del docente estará más cuestionado. En cambio, la *evaluación en un momento concreto* puede favorecer a determinado tipo de alumnos y los resultados tener una fecha de caducidad.

El *MCER* describe en quinto lugar la *evaluación formativa* y la *sumativa*. La *evaluación formativa* está relacionada con la retroalimentación y con tener en cuenta todo aquello que no es necesariamente cuantificable (*MCER*, 2002: 186). El objetivo de este tipo de evaluación es mejorar el proceso de aprendizaje del alumno. En palabras del *Marco*, esta es “un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje” (*MCER*, 2002: 186). Por su parte, la *evaluación sumativa* es la que suele hacerse al finalizar un curso, es la calificación que los estudiantes obtienen al terminar un curso. Según el *MCER*, “no es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico; de hecho, gran parte de la *evaluación sumativa* es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento” (*MCER*, 2002: 186). Esto es un claro ejemplo de cómo una evaluación puede implicar distintos tipos de evaluaciones, dependiendo del fin que esta tenga.

El *MCER* distingue también entre *evaluación directa e indirecta*. Estos enfoques se vinculan a la evaluación de ciertas destrezas, como así también al momento y las herramientas de medición del docente. La *evaluación directa* se define a partir de la actuación, es decir, a partir de respuestas de expresión e interacción orales y escritas. Esta no incluye la evaluación de la comprensión, que si se puede evaluar indirectamente. Según el *MCER* (2002) un ejemplo de *evaluación directa* podría ser una entrevista y uno de *indirecta* un ejercicio de rellenar huecos.

Relacionado este tipo de evaluación encontramos al siguiente binomio: la *evaluación de actuación/ de conocimientos*. Cuando tenemos en cuenta la actuación, estamos hablando de una muestra lingüística, oral o escrita, por medio de una prueba directa. En cambio, la *evaluación de conocimientos* siempre es indirecta, ya que se infieren las competencias que subyacen. Esto es, en una prueba “se proporcionará evidencia sobre el alcance de sus (del alumno) conocimientos y su grado de control lingüístico” (*MCER*, 2002: 187).

La siguiente categoría que describe el *Marco* está relacionada con el examinador. Hablamos de *evaluación subjetiva* cuando este realiza una valoración de la calidad de una determinada actuación. Por su parte la *objetiva* es la situación contraria: el examinador se “sustraе” de la evaluación: por ejemplo las pruebas de opciones múltiples en donde solo hay una respuesta correcta posible. El propio *MCER* se refiere técnicamente a este tipo de pruebas como “puntuadas objetivamente” (*MCER*, 2002: 188).

Cercano a este enfoque, en la siguiente categoría del cuadro del *MCER*, encontramos a la *valoración mediante lista de control o mediante escala*. La evaluación mediante escala consiste en describir la actuación de los candidatos en diferentes grados, que se presentan escalados. Por su parte, la lista de control implica considerar si una persona cumple con los ítems que describen la lista de ese nivel o módulo. En ambos casos estamos hablando de métodos de medición mediante herramientas que pueden ser aplicadas tanto por el examinador como por el alumno (en formato de autoevaluación).

En el décimo casillero del cuadro, el *MCER* describe a la *impresión* y a la *valoración guiada*. Como su nombre lo indica, la impresión es “una valoración *totalmente subjetiva* realizada en función de la experiencia de la actuación del alumno en clase” (*MCER*, 2002: 190). Sin criterios específicos de evaluación, está basada en una observación.

En cambio, la *valoración guiada* intenta reducir la subjetividad del examinador al realizar esta impresión con referencia a ciertos criterios específicos (*MCER*, 2002: 190). La ventaja de este método es que permite realizar un trabajo más consistente en un grupo de examinadores distintos. Unificar los criterios matiza las diferencias en el rigor de los examinadores.

Por lo que se refiere al siguiente binomio, *la evaluación global o la evaluación analítica*, el *MCER* define a la primera como una “valoración sintética tomada en conjunto (...) el examinador pondera distintos aspectos de forma intuitiva” (*MCER*, 2002: 191). No obstante, la *analítica* se lleva adelante evaluando aspectos de forma separada. En este tipo de enfoque hay que tener en cuenta: qué se evalúa: categorías vs. aspectos; y cómo se calcula el resultado, es decir, con qué tipo de escalas.

Seguidamente, el *MCER* introduce la evaluación *en serie o por categorías*. Estas pueden relacionarse directamente con la descripciones anteriores: la primera más global y la segunda analítica. Por ejemplo, *en serie* puede ser una calificación como resultado de una recopilación de tareas finales. Precisamente lo contrario es tomar una tarea, desglosarla y clasificarla *por categorías*. Como se aclara en el *MCER*, este tipo de evaluación funcionará mejor dependiendo del nivel que se intenta evaluar, por ejemplo, en niveles inferiores puede ser útil una evaluación en serie dado que el énfasis muchas veces está en lograr cumplimentar con las tareas. En cambio, en los niveles superiores los alumnos necesitan realizar un trabajo más fino, más específicos, y analizar una tarea por categorías puede ser mucho más significativo.

Finalmente, el *MCER* clasifica las evaluaciones por quien es el sujeto examinador, es decir, si la evaluación está *realizada por otras personas* o es una *autoevaluación*. Dentro de la primera se tiene en cuenta tanto la evaluación realizada por el docente: *heteroevaluación*; como la llevada a cabo por los compañeros de aprendizaje: *coevaluación*. Por su parte, la *autoevaluación* es propuesta por el *MCER* como una herramienta con múltiples propósitos: de motivación, de concientización, de orientación del aprendizaje y de las estrategias para llevarlo adelante.

Lo interesante de este enfoque es que, a diferencia de otros tipos de evaluación desarrollados anteriormente, ambas perspectivas son recomendadas como complemento la una de la otra. En definitiva, como hemos visto en esta clasificación propuesta por el *MCER*, los tipos de evaluaciones están relacionados y pueden tenerse en cuenta más de uno, todo dependerá de cómo se definen el programa y cuáles son los objetivos que persiguen.

3.5. ¿Cuál es el fin de la evaluación? Evaluación crítica

Evaluar conlleva una gran carga de responsabilidad para cualquier actor implicado en este proceso. Evaluamos para y por diferentes razones, aunque no siempre se piense en esto como preguntas, sino que se entienda como una consecuencia, o síntesis, del proceso de enseñanza y aprendizaje. El fin de la evaluación debería ser establecido en la definición del currículo y el programa que se desarrollará. Sin embargo, como veremos, es importante

cuestionar este sistema desde un primer momento, es decir, ser concientes de sus implicaciones.

Messick en 1980 comienza a interrogarse sobre los exámenes y su validez, pero sobre todo su *potencial social consecuencias*: “not only in terms of what it might entail directly as costs and benefits but also in terms of what it makes more likely as possible side effects” (1980: 1012). Para ese autor la validez de una evaluación no se limita a recabar evidencia para justificar el constructo, sino que implica también analizar las consecuencias colaterales de esta, como por ejemplo el impacto que tienen en la forma de enseñar o dar clases de los docentes (*washback effect*).²

Cabe notar entonces que no es posible hablar de evaluación sin pensar en su *dimensión social* (McNamara y Carsten Roever, 2006; Bordón y Lisking-Gasparro, 2007). Es decir, en las consecuencias que tienen en la vida de las personas que estamos evaluando. Porque el uso de la lengua es una actividad social cuya buena o mala evaluación puede acarrear secuelas que afecten a la sociedad en general.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Shohamy en 1998 acuñó el concepto de *evaluación lingüística crítica*:

“Critical language testing assumes that the act of testing is not neutral. Rather, it is both a product and an agent of cultural, social, political, educational and ideological agendas that shape the lives of individual participants, teachers and learners” (1998: 332).

Para esta autora, los exámenes tienen el poder de prescribir el futuro de una persona. Incluso va más allá, sugiriendo que en la actualidad, tanto currículos, como libros y métodos de enseñanza, dependen de los sistemas de evaluación que a su vez determinan (o son determinados por) los cambios en las políticas educativas (Shohamy, 1998).

Como sintetizan Bordón y Lisking-Gasparro,

²Se traduce este término utilizado por Messick (1996) como *efecto rebote*. Se refiere al efecto que tienen los exámenes en las planificaciones de clases de los docentes. Puede ser este positivo: si el docente preparase sus cursos en base al examen que sus estudiantes deberán pasar, puede ocurrir que sufran menos estrés porque conocen muy bien el examen. O bien negativo: los estudiantes solo aprenden a pasar exámenes, pueden hacer poco uso de sus capacidades lingüísticas en otro tipo de entorno.

“La evaluación ya no se puede contemplar como una empresa carente de valores, y los examinadores de lengua cada vez más tienen que mostrar abiertamente los valores que subyacen a la interpretación de los resultados de los exámenes, así como poder responder de ellos.” (2007: 245)

Estas autoras argumentan que la evaluación lingüística siempre es política y que, además, debemos ser conscientes de cómo a través de los exámenes se transmite una concepción del mundo y del conocimiento.

Entender y tener en cuenta la *dimensión social* de la evaluación puede ser una tarea engorrosa pero necesaria según la visión de McNamara y Roever (2006). Dado que este aspecto de la evaluación es difícil de manejar e invita a abrir una *caja de Pandora* con desafíos y poca probabilidad de resolución (McNamara y Roever, 2006: 41). Estos autores procuran encontrar formas para tener en cuenta el aspecto social en la evaluación, pero entienden que no hay hasta la fecha una solución conceptualmente satisfactoria.

3.6. Exámenes

Como hemos mencionado inicialmente, la evaluación es un proceso de toma de decisiones, que necesita de instrumentos de medición o *dispositivos de evaluación* (Figueras y Puig, 2013). Es posible que estos dispositivos nos permitan “mejorar el proceso de aprendizaje, identificar los logros de los alumnos y describirlos de formas unívica y generalizable” (Figueras & Puig, 2013: 37). Un clásico ejemplo de estos dispositivos es el examen.

Un examen bien hecho nos permite, en un tiempo razonable y con pocos medios, obtener información para hacer inferencias. Para Bordón (2006) en el ámbito de la enseñanza de ELE, está justificada, tanto por cuestiones prácticas como pedagógicas, la presencia de exámenes en el proceso de aprendizaje. Para esta autora, a nivel práctico, afecta tanto a los alumnos como a los docentes. A los primeros porque pueden ayudar a clarificar los objetivos, o a motivar o justificar el aprendizaje de una lengua extranjera. Para los segundos, los docentes, principalmente el examen es útil cuando se trata de evaluar grupos numerosos, ya que es una herramienta rápida y económica.

Dicho de otro modo, en cuanto a su *valor pedagógico*, según Bordón (2006) los exámenes “son susceptibles de una interpretación en clave didáctica que permita extraer los puntos

débiles y fuertes del aprendiz y de ahí intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 ” (2006: 59). A saber, tienen también un valor didáctico.

En la mayor parte de la literatura un examen debe cumplir con los siguientes requisitos mínimos: ser fiable, válido y viable. No obstante, para Bachman y Palmer (1996), además de estos requisitos también es importante que un examen sea *útil* y para esto debe ser capaz de evidenciar su:

- *Autenticidad*: es decir, que la tarea que se evalúa tenga su correspondencia en el uso real de lengua meta, de manera que sea extrapolable a otras situaciones fuera del examen.
- *Interactividad*: la medida en que las habilidades y atributos del candidato se relacionan con la tarea, es decir, la relación entre las actividades en el examen y las características de los individuos para poder completarlas.
- *Impacto*: los efectos de los resultados del examen en las personas y en la sociedad.

3. 6. 1. Tipos de exámenes: de aprovechamiento o de dominio.

Anteriormente hemos mencionado los tipos de evaluaciones, específicamente la clasificación que hace el *MCER* de estas. En este apartado, diferenciaremos entre la *clasificación básica* de los exámenes según su finalidad (Bordón, 2006). Puede que esta clasificación responda a uno o varios tipos de evaluación de los ya vistos.

En este caso, hablamos de *exámenes de aprovechamiento*, cuando estamos interesados en conocer el grado de aprendizaje de lo visto en un curso concreto por parte del alumno. Como describe Bordón, “son exámenes internos, que miran hacia atrás” (2006: 74). Dentro de este tipo de exámenes encontramos, según esta autora,

- al *examen de control o prueba de clase*: con un objetivo muy concreto y limitado. Se desarrolla en el tiempo de clase y con cierta periodicidad. La diseña, administra y califica el mismo docente. Otorga información de alto valor para el estudiante como para el docente en la medida que va sondeando el proceso de enseñanza aprendizaje.
- *El examen o prueba de diagnóstico* suele ser una prueba previa al comienzo de un curso en una institución. El fin es obtener información principalmente para el

docente, para conocer a su alumnado, el grado de homogeneidad o no entre el nivel de los estudiantes. Pero también puede utilizarse como una herramienta para que el estudiante se establezca sus propios objetivos de aprendizaje. No debe confundirse con una *prueba de clasificación* (se explicará más adelante).

- *El examen final*: se administra al término de un período de instrucción o un lapso de tiempo. Informa si el alumno ha cumplido o no con los objetivos del curso o ciclo, y si tiene la capacidad para acceder a otro superior. Lo confecciona generalmente el docente del curso, o en su defecto, un grupo de docentes, si en el centro hay más de uno dictando ese curso.

Desde otra perspectiva, encontramos a los *exámenes de nivel de dominio*. Estos tienen como fin informarnos sobre qué es lo que sabe en un momento determinado la persona que realiza el examen.

“Son exámenes que miran hacia delante, ya que la información derivada de sus resultados deberá permitir averiguar lo que la persona ha superado, ya sabe, o puede hacer con la L2, así como predecir la actuación lingüística del candidato en situaciones de uso real de la lengua meta en el futuro” (Bordón, 2006: 79).

Se trata de exámenes que no están averiguando si un candidato sacó provecho de un curso, es decir, no están enfocados en el cómo, sino en la meta alcanzada (Bordón, 2006). No obstante, no todos los exámenes de dominio tienen el mismo objetivo. Por ello, Bordón (2006) presenta la siguiente clasificación:

- *Exámenes de acceso*: son los que determinan si una persona al integrarse a una institución o empresa tiene el conocimiento suficiente para desempeñarse dentro de esta.
- *Exámenes de clasificación*: se utiliza para distribuir a los participantes en diferentes cursos de acuerdo al nivel. Pueden ser diseñados por la institución que los necesita, o bien estandarizados. Aunque su confesión sea muy buena, no suelen garantizar totalmente la homogeneidad del grupo en cuanto a nivel.
- *Exámenes de diploma o certificativos*: estos conducen a la obtención de un diploma oficial. En principio es realizado por un grupo de evaluadores expertos en el

examen. Tienen un enorme impacto social, individual e institucional. Socialmente, porque implican la participación de muchas personas, son una fuente de trabajo y economía, y representan intereses políticos diversos. Individualmente, porque sirven como metas para algunos estudiantes; obtenerlos implica un acceso a determinados estudios o puestos de trabajo. Y por último, institucionalmente ya que muchos currículos, programas y materiales se desarrollan en función de que el alumnado obtenga estos certificados.

3. 6. 2. Fiabilidad

Como hemos mencionado más arriba, uno de los requisitos de un examen es su fiabilidad. Para Bachman (1990), este es un concepto clave en el mundo de la evaluación de competencias, pero también es una característica de los exámenes. La actuación de un estudiante puede variar según las condiciones de administración y esto por ende afectará el resultado y por consiguiente el de su evaluación. Por ello, para que un examen pueda ser fiable debe ser capaz de brindar resultados consistentes si se aplica ese mismo examen en diferentes condiciones contextuales (Bachman, 1990: 24). Incluso, este autor considera que, para poder erradicar errores de fiabilidad, dentro del sistema de evaluación, se debe primero identificar cuáles podrían ser las principales fuentes de error y medir su efecto e impacto. Sin olvidarse que una medición perfecta es casi imposible (Bachman, 1990), siempre habrá una inferencia situacional.

De todas formas es posible controlar algunos factores como para que, por ejemplo, los resultados del examen no dependan de quién está calificándolo, o que el evaluador cambie sus estándares en el proceso de corrección, aplicando inconsistentemente sus criterios, o que el tiempo de desarrollo de un examen no esté bien calculado (Alderson *et al.*, 1995). Como plantean Alderson *et al.* (1995), es responsabilidad de las instituciones exigir y tener procedimientos de control de calidad que aseguren a los usuarios que los resultados de los exámenes sean fiables.

Calibrar la fiabilidad de un examen es un trabajo laborioso, que necesita ayuda de un análisis de variación y que lleva un cierto tiempo de pruebas de ensayo. Para asegurarnos que los resultados de los exámenes no están sesgados, es importante el análisis estadístico descriptivo. Este nos permitirá ver de qué forma se agrupan los resultados y medir la

fiabilidad del examen. Según Alderson *et al.* (1995: 92) lo más importante para reportar es el promedio, la moda, la media, el rango y la desviación estándar. Por ejemplo, el promedio y la moda nos permitirán saber si el examen es muy fácil o muy difícil, o si hay estudiantes con distintos niveles tomando el mismo examen. La media y el promedio nos darán una visión más exacta de cómo lo ha hecho el grupo entero. Estas medidas de tendencia central y de dispersión, según Alderson *et al.* (1995), nos demostrarán qué tan apropiado es el examen o las partes de este para medir lo que deseamos medir (1995: 95).

No obstante, muchas veces, la dificultad mayor se encuentra en aquellos exámenes que responden a una evaluación subjetiva. En consecuencia, y en forma sintética, exponemos algunos de los métodos propuestos por Alderson *et al.* (1995), para solucionar este tipo de obstáculos de fiabilidad en pruebas subjetivas:

- *Selección de un muestreo por parte del director o coordinador:* esta persona selecciona un muestreo de exámenes corregidos por distintos docentes en iguales condiciones, pero en dos momentos distintos. Es decir, en una misma institución, se les da a corregir a los mismos docentes por la tarde de un día y por la mañana de otro.
- *Calificación doble rutinaria:* se le pide a dos calificadores que evalúen individualmente el mismo texto, el promedio de estas evaluaciones individuales será el resultado que el candidato recibe.
- *Fiabilidad intra – inter calificador:* los evaluadores vuelven a calificar los exámenes que han marcado hace un tiempo, sin saber cómo fue su evaluación en ese momento. El ajuste se hace al comparar las correcciones de un mismo examen en tiempos/momentos diferentes por un mismo calificador (inter) o por otros (intra).

3. 6. 3. Validez

Tradicionalmente se define a la validez como el grado que una evaluación mide lo que se supone que debe medir (ALTE, 2006). Para un docente, la validez responde a la pregunta sobre si evalúan mis exámenes lo que se supone que debo evaluar. Desde la perspectiva de Alderson *et al.* (1995) “uno de los problemas más comunes de las pruebas es su mala utilización: utilizar una prueba con un propósito para el que no se diseñó y para el cual, por lo tanto, se desconoce su validez” (p.165). Es decir, para determinar la validez de una

prueba es importante establecer el propósito, el objetivo. Hay que tener en cuenta también que un exámen puede abarcar más de uno, pero es necesario que este responda a ellos.

Según ALTE (2006) establecer la validez de un examen puede hacerse de varias formas:

- “comprobando el contenido de la prueba con el programa de estudios en el que se basa;
- comparando los resultados de una prueba que presuntamente mide una habilidad o un rasgo particular con otra prueba ya establecida que mide el mismo rasgo;
- comparando el rendimiento en una prueba con el éxito futuro en un campo determinado;
- y procurando determinar si hay argumentos para afirmar que las destrezas que están siendo evaluados reflejan verdaderamente la teoría de la competencia que subyace en una determinada prueba” (2006: 15).

Tradicionalmente, en la literatura previa a los autores presentados aquí, solía hablarse de *tipos* de validez. Entre ellos los más elaborados eran: *de contenido*, *de criterio* y *de constructo*. Sin embargo, para algunos autores (Messick, 1980; Bachman, 1990; Anderson *et al.*, 1995; Fulcher, 2010) no se trata de tipos, sino de métodos o facetas. A continuación, detallaremos las facetas *tradicionales* de la validez y luego sintetizaremos la visión actual.

3. 6. 3. 1. Facetas de la validez

Se define a la *validez de contenido* como el grado de relación lógica entre los contenidos de una prueba y el programa para la que se aplica. Según las Directrices de ALTE (2006), se debe prestar particularmente atención a este tipo de validez en el contexto de una evaluación de aprovechamiento.

La *validez de criterio* se obtiene comparando los resultados de un examen con otros criterios que midan el mismo rasgo. De esta forma lo que se busca es que el resultado de la evaluación sea concurrente (ALTE, 2006). “El problema se presenta en que es difícil demostrar concluyentemente que dos pruebas están midiendo de verdad los mismos aspectos de la misma manera” (ALTE, 2006: 16).

Por último, encontramos la *validez de constructo*, que es el concepto más difícil de explicar (Alderson *et al.*, 1995; Bachman, 2007). Dado que estamos hablando de una conceptualización teórica sobre un aspecto psicológico que no puede medirse u observarse directamente (Ebel y Frisbie, 1991 en Alderson *et al.*, 1995). Se puede definir como la validez de la teoría que subyace en la evaluación. La dificultad radica en que no siempre es tan fácil determinar qué y cómo se está evaluando el constructo.

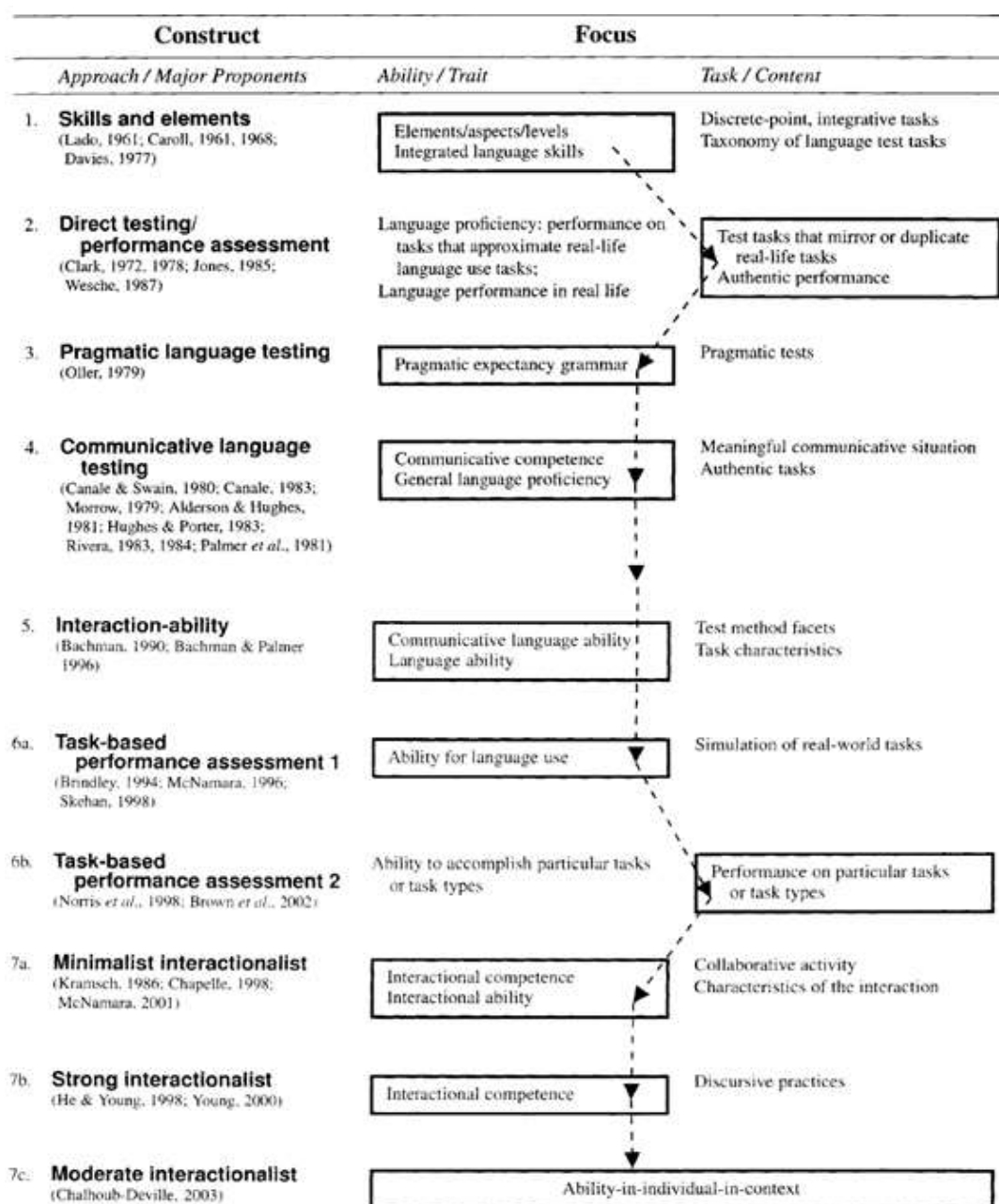


Figura 2: *Approaches to defining the construct in language testing, 1960 to the present (Bachman, 2007: 44)*

Generalmente para el constructo de la evaluación en las últimas décadas se ha tenido en cuenta la definición de la habilidad lingüística, o bien la definición de tareas/contexto (Bachman, 2007). Sin embargo, en los últimos años, según este autor, ha aparecido una tercera posibilidad: *interactionalist perspective*. En el artículo titulado “*What is the construct?*” Bachman (2007) realiza una síntesis sobre las distintas teorías que fueron utilizadas como constructo en el área de evaluación de lenguas desde 1960 (ver figura 2). Como explica el autor, estos enfoques no se han desarrollado de forma lineal ni excluyente, sino que se han yuxtapuesto y están basados en creencias distintas. Podría decirse que el recorrido no está acabado, cada uno ha ido aportando mejoras, pero también dando lugar a nuevas interrogaciones. Según Bachman (2007), esto se debe a que en realidad depende de para qué se quiera definir el constructo y quién lo hace. Es decir, para este autor, no es lo mismo que se defina para los operadores/usuarios que para los investigadores, dado que cada uno buscará o tendrá una especificidad diferente.

3. 6. 3. 2. Validez unificada de Messick

Como hemos comentado más arriba, para Messick (1980) la validez empírica no es suficiente, debe tenerse en cuenta la consecuencia social que una evaluación implica, al ser este resultado de una inferencia del evaluador. “We must inquire whether the potential and actual social consequences of test interpretation and use are not only supportive of the intended testing purposes, but at the same time are consistent with other social values” (Messick, 1980: 8)

Este autor discrepa de la división en el concepto validez (Messick, 1989), e incluso propone una nueva definición unitaria teniendo en cuenta lo que se considera como validez de criterio y de constructo, y añadiéndole además las consecuencias sociales. Messick resume su concepto de validez unificada en la Figura 3.

Facets of Validity as a Progressive Matrix		
	Test Interpretation	Test Use
Evidential Basis	Construct Validity (CV)	CV + Relevance/Utility (R/U)
Consequential Basis	CV + Value Implications (VI)	CV + R/U + VI + Social Consequences

Figura 3: Validez unificada (Messick, 1989: 10)

Los aportes de la visión de Messick tuvieron un gran impacto en cuanto a la reflexión sobre las implicaciones y la ética de la evaluación que desarrollaremos en el siguiente apartado. “Social consequences, being a form of evidence bearing both on the meaning of scores and on their action import, clearly have implications for both the science and the ethics of assessment” (Messick, 1989: 11)

3. 6. 3. 3. Concepto actual de validez

Desde la perspectiva de Glenn Fulcher (2010) el concepto de validez ha tenido cambios significativos después de la revisión de Messick. Según este autor, validez es el grado en el cual las inferencias derivadas de una calificación a una evaluación son sólidas (Fulcher, 2010: 324). Para llevar adelante esta tarea de justificar esta relación, Fulcher (2010) sostiene que se puede llevar a cabo una tarea continua de recogida de evidencias a lo largo del ciclo de vida de un examen o mediante la construcción de un argumento de validez. Este argumento se construye a través de evidencias que prueban que sus resultados son útiles para los propósitos que el examen se creó (Fulcher, 2010: 324). Por último, este autor agrega que al hablar de validez se intenta justificar “la fuerte relación entre inferencias y decisiones, asegurándose que el examen tenga un impacto positivo en las personas e instituciones” (Fulcher, 2010: 20).

3.6. 4. Códigos de buenas prácticas y códigos éticos

Como hemos visto en el apartado anterior, gracias a los aportes de Messick (1980; 1989) al área, se comenzó a pensar en el lugar que ocupan las inferencias de los evaluadores y las consecuencias de estas. De aquí que tengamos que hacer hincapié en los aspectos éticos en la evaluación de lenguas extranjeras. Según Bordón (2006), en la literatura se encuentran dos vertientes del tema. Por un lado, en relación a la corriente de la *evaluación crítica*, de corte más sociológico. Y del otro lado, una línea que considera que la evaluación es una actividad científica y técnica, por lo tanto, es una cuestión de profesión. Como ya hemos tratado anteriormente la primera, en este apartado desarrollaremos la segunda.

En pocas palabras, uno de los exponentes de este tema, Alan Davies (1997), considera que la ética en la evaluación, como cualquier otro campo social, se basa en la formación de profesionales expertos en la materia y en la existencia de un código. Para este autor, la

profesionalización de la evaluación es la respuesta, dado que como tal implicaría tener, gracias a la formación, códigos y estándares de práctica.

Actualmente, en diferentes países o consorcios, existen instituciones públicas y privadas que se dedican a la evaluación de lenguas extranjeras, elaborando y administrando exámenes, realizando formaciones y definiendo códigos de ética. Las pioneras fueron las asociaciones norteamericanas AERA (American Educational Research Association), APA (American Psychological Association) y NCME (National Council on Measurement in Education) quienes para 1966 publicaron los *Standards for Educational and Psychological Testing*. Este documento se trata de “una serie de líneas directrices y recomendaciones que garantizan el uso de buenas prácticas en el desarrollo, la interpretación y el uso de instrumentos de medición de constructos psicológicos y de evaluación educativa” (Llorián Gonzalez, 2015: 104).

A mediados de los años noventa, comienzan a proliferar asociaciones en Europa que importan las tradiciones norteamericanas (Figueras y Puig, 2013; Llorián Gonzalez, 2015). Estas promueven códigos deontológicos de buenas prácticas o bien estándares mínimos de calidad (Llorián Gonzalez, 2015: 112). A nivel continental principalmente nos encontramos con ALTE (Association of Language Testers in Europe) y EALTA (European Association for Language Testing and Assessment). En el caso particular de la lengua española debemos hacer referencia al SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera) cuyos estándares de calidad “recuerdan en su formulación y organización a los de la organización ALTE” (Llorián Gonzalez, 2015: 114).

3. 6. 5. El ciclo de vida de un examen: Las especificaciones: análisis de contenido

Tanto para que la evaluación, como para cualquier prueba que forme parte de esta, sea válida, necesita de pautas y descriptores que la avalen. Como afirman Figueras y Puig (2013), “en el campo de la evaluación, es imprescindible disponer de un documento de especificaciones de examen que incluyan pautas para la elaboración de instrumentos evaluativos válidos y fiables” (p. 93). Es esencial para cualquier institución el desarrollo de especificaciones, ya que son una herramienta más para asegurar el rigor en la elaboración de exámenes. Ya que “garantizan la evaluación de los objetivos propuestos, a partir de la selección de los contenidos adecuados para ello, y con ello se consigue una representación

exacta de las competencias del sujeto evaluado” (Figueras y Puig, 2013: 94). Además, las especificaciones aseguran la fiabilidad de los exámenes. Puesto que, a partir de ellas, se pueden seguir las mismas pautas de elaboración de futuros instrumentos, cuyos resultados a su vez valdrán luego para ser objeto de comparación (Figueras y Puig, 2013).

Alderson *et al.* (1995) hacen una clara descripción de lo que compete a las especificaciones y descriptores de exámenes según los usuarios de estas. En su clasificación encontramos descripciones para tres actores: *los redactores de exámenes, los responsables de la validación de estos y los usuarios* (Alderson *et al.*, 1995). Basándose en estos autores, pero también en su propia experiencia docente, Figueras y Puig (2013), dividen a *los usuarios* en dos grupos: por un lado profesores, y por el otro, estudiantes. Tendremos en cuenta a continuación los aportes de ambos especialistas.

3. 6. 5. 1. Especificaciones de exámenes para redactores

Según Alderson *et al.* (1995: 16-18) para confeccionar un examen se necesita una guía práctica, que puede desarrollarse a partir de las respuestas de una serie de preguntas propuestas por los autores. En el libro de Figueras y Puig (2013) se retoman un poco estas preguntas, pero a modo de pautas. Las especificaciones, según las autoras, deben ser fijas y detalladas y sobre todo cumplirse estrictamente. A continuación desarrollaremos lo que deben incluir (Figueras y Puig, 2013: 96-97):

- El constructo que el examen se propone evaluar y el enfoque metodológico de enseñanza-aprendizaje y evaluación que se debe llevar a cabo para garantizar la coherencia pedagógica.
- El nivel de lengua de cada una de las pruebas y si procede su relación con los niveles de referencia del *MCER*.
- Los objetivos específicos descritos para cada una de las habilidades lingüísticas.
- El perfil del candidato al que va dirigida la prueba.
- El tiempo destinado a la prueba de evaluación de cada habilidad y las posibles pausas entre grupos de pruebas.
- Si existe integración de destrezas o no.
- Las características de los textos (orales y escritos).

- Las tareas que se deben proponer (micro destrezas que se evalúan y el porcentaje de cada una de ellas en el conjunto de la prueba)
- La tipología de ítems o preguntas y el número de ellas para cada texto y habilidad, teniendo en cuenta que se deberán presentar extras para el ensayo y pilotaje.
- La forma en la que deben redactarse las instrucciones para cada tarea, si esta será en la lengua meta o no.
- La ponderación con que cada una de las partes del examen contribuye al total de puntos del mismo.
- La note de corte.
- Las claves de respuesta para la puntuación de las pruebas de corrección objetiva.
- Los criterios de evaluación y puntuación de las pruebas de expresión e interacción escrita y oral.
- El control de calidad del proceso a partir de ensayos y pilotajes.
- El análisis estadístico del resultado de los pilotajes, y la determinación del material rechazado o de revisión.
- El análisis estadístico de los resultados de la prueba que se administra, los informes derivados de este análisis, las conclusiones que se sacan de los mismos y las propuestas de cambios y mejoras a introducir.
- Formato y tipología, tanto de los textos como de las preguntas, instrucciones y claves.
- Etiquetaje de las pruebas para su archivo y almacenamiento.

3. 6. 5. 2. Especificaciones para responsables de la validación

Cada examen, como hemos visto, tiene un constructo latente. Para poder llevar a cabo la validación, Alderson *et al.* (1995) sostienen que las especificaciones de examen “deben hacer explícitos sus fundamentos teóricos, además de la relación entre la teoría y el objetivo con el cual se ha elaborado la prueba” (1995: 21). Para estos autores, la mayoría de las especificaciones descritas para los redactores en el apartado anterior también sirven para los responsables de la validación.

3. 6. 5. 3. Especificaciones para los usuarios: profesores y candidatos

Figueras y Puig (2013) consideran que, al igual que en el caso anterior, las especificaciones para los redactores son un ejemplo completo que ayudarán a que la tarea de evaluación de un docente de curso sea rigurosa. Sin embargo, una diferencia importante radica en que las pruebas deben incluir tareas que los estudiantes hayan trabajado en clase, y en ningún caso, enfrentarlos a dificultades técnicas, como es afrontarse a un tipo de tarea nueva (Figueras y Puig, 2013: 98). Si fuera el caso de que la elaboración de pruebas no estuviera en las manos del profesor, entonces tener desarrollado unas especificaciones podría ser muy útil para evitar malos entendidos.

En cambio, para los estudiantes que deben prepararse para un examen tal vez ese tipo de especificaciones no sea la más útil. Los candidatos a una prueba deben tener una idea clara de lo que se mide en un examen y para qué debe usarse el examen (Alderson *et al.*, 1995). Estos autores, reconocen la importancia que tiene que los estudiantes puedan dar lo mejor de sí mismos durante un proceso de evaluación.

Por esta razón, recomiendan desarrollar especificaciones para este tipo de usuarios. En ellas se debería encontrar información como: la duración de las pruebas, la dificultad, el método de evaluación que se tendrá en cuenta, ejemplos de ítems o de actuaciones lingüísticas de candidatos anteriores o pruebas modelo, incluso una descripción de los criterios de corrección y cómo se utilizaron esto para evaluar en las actuaciones anteriores (Alderson *et al.*, 1995).

4. Marco Metodológico

En este capítulo se describirá y justificará la metodología utilizada en el proceso de investigación de este trabajo. Se facilita, en primer lugar, una descripción del contexto en el que esta se desarrolló y de las fuentes de información seleccionadas. Se especifican, a continuación, las características de la muestra y el criterio de muestreo que se ha utilizado.

La metodología se justifica en relación con los objetivos planteados previamente en la introducción. A saber:

- a) Realizar un diagnóstico sobre la evaluación de ELE en las universidades holandesas en la actualidad.
- b) Determinar los procedimientos y criterios que se siguen en la elaboración, validación y administración de exámenes de ELE en las instituciones analizadas.
- c) Analizar el grado de transparencia en los procedimientos de elaboración, validación y administración de exámenes de ELE en dichas instituciones.

En coherencia con estos objetivos, se decidió realizar un estudio descriptivo exploratorio, de enfoque mixto transversal con mayor énfasis en el análisis cuantitativo. Es decir, se analizaron datos provenientes de dos fuentes distintas, encuestas a los docentes de ELE de las universidades de los Países Bajos y programas y guías de estudios de dichas instituciones, se triangularon y se describieron las conclusiones.

Este estudio puede denominarse transversal ya que como explica Dörnyei (2007) se trata de un análisis instantáneo del fenómeno en un momento particular. Más precisamente, hemos acudido únicamente a la información provista por los docentes que en el año académico 2016-2017 se encontraron realizando la labor de enseñanza de ELE en alguna de las universidades neerlandesas.

4.1. Contexto de la investigación

La siguiente investigación se llevó adelante entre los meses de marzo y julio de 2017. Se eligió como objeto de análisis el sistema de evaluación de los cursos de ELE de las universidades públicas del Reino de los Países Bajos. A continuación, para un mejor entendimiento del contexto institucional, explicaremos el sistema educativo y las condiciones de enseñanza de segundas o terceras lenguas en este país.

4.1.1. Entorno geográfico e institucional

La enseñanza del español como LE en los Países Bajos está reglada por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencias de este país (*MINOCW*). Las condiciones difieren según el nivel educativo del que se esté hablando.

En la enseñanza primaria, las lenguas extranjeras, a excepción del inglés, no ocupan un lugar significativo en el currículo de este país. Más bien se caracterizan por ser clases extracurriculares, voluntarias y aconsejadas para los niños con pocas dificultades de aprendizaje. Sin embargo, las escuelas pueden pedir autorización al *MINOCW* para impartir clases de español dentro de su currículo.

La situación es un poco más compleja en la enseñanza secundaria. En este país existen tres modalidades de educación en este nivel: VWO, HAVO y VMBO. La primera modalidad es la que prepara a los estudiantes para la educación universitaria académica, mientras que las otras dos se caracterizan por promover un perfil más profesional. Sin embargo, existen combinaciones posibles que habilitan a los estudiantes continuar con estudios superiores académicos.

En cuanto a la enseñanza de segundas lenguas, en el primer ciclo de todas las modalidades, *basisvorming*, los alumnos deben seguir cursos de inglés y escoger una segunda, e incluso también alguna tercera lengua extranjera, teniendo entre el francés y el alemán como sus principales posibilidades y en algunos colegios el español (Ministerio de Cooperación y Ciencia. Subdirección General de Cooperación Internacional, 2006). En el segundo ciclo de enseñanza secundaria, *tweede fase*, en las modalidades VWO y HAVO, los alumnos deben continuar con el estudio de una segunda lengua cuya opción puede ser el español. No obstante, este no es el caso de la modalidad VMBO, donde el aprendizaje de una lengua extranjera pasa a ser opcional. Por último, es interesante resaltar que para los alumnos de VWO la lengua extranjera puede convertirse en una especialidad, siendo esta un estudio de 4 o 5 años que incluye contenidos de literatura y cultura propios de la lengua.

Respecto a la enseñanza superior holandesa, esta también está categorizada en diferentes tipos y niveles de educación. Por un lado, encontramos la Enseñanza Universitaria (*WO, Wetenschappelijk Onderwijs*) cuya misión educativa es la formación académica y de investigación. Existen actualmente catorce universidades públicas que forman parte de esta categoría. Estas imparten clases principalmente a estudiantes provenientes de la VWO y en la minoría del HAVO.

Por otro lado, se sitúa la Enseñanza Profesional Superior (*HBO, Hoger Beroepsonderwijs*) que se imparte en Escuelas Superiores de formación profesional con programas dirigidos a

perfiles específicos. Según el informe del Ministerio de Cooperación y Ciencia Español (2006) esta formación no equivale a la Formación Profesional de grado superior de este país, ya que esta en los Países Bajos es la tercera opción de educación: Formación Profesional Media (*MBO, Middelbaar Beroepsonderwijs*), cuya duración varía entre uno y cuatro cursos académicos.

En cuanto al sistema universitario, según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (en adelante *MECD*), la enseñanza del español como Lengua Extrajera “está presente en 13 de las 14 Universidades, con un total de más de 4.000 alumnos, siendo las titulaciones del sector económico las que más lo demandan” (*MECD*, 2017). No obstante, los estudiantes universitarios holandeses pueden elegir estudiar carreras de grado relacionadas al mundo hispanico en cinco universidades. Vale resaltar que dos de ellas se especializan en Estudios Latinoamericanos y las variedades de español de este subcontinente. Otras universidades ofrecen cursos de español como parte de grados de Estudios Internacionales, Estudios Europeos o bien carreras donde las lenguas forman parte del perfil profesional (Periodismo, Relaciones Internacionales), es decir, dependiendo del estudio se entregan créditos por realizar cursos de español. Por otra parte, en algunas universidades se ofrecen cursos de español como créditos optativos (*Minor studies*) para aquellos estudiantes de cualquier grado que están interesados en aprender los niveles básicos de esta lengua. Por último, las universidades cuentan con centros o laboratorios de idiomas (*Talen Centruns*) privados, donde la oferta del español está siempre presente y es abierta a cualquier público.

4.1.2. Características de la población, muestra y criterios de muestreo

Para poder alcanzar los objetivos de esta investigación fue necesario obtener información por parte del profesorado que se encuentra actualmente a cargo los cursos de ELE en las universidades de los Países Bajos. Se utilizó el muestreo de conveniencia u oportunidad.

Por lo tanto, primeramente se intentó relevar el número de docentes activos que llevaron adelante esta labor en estas instituciones en el año académico 2016-2017. En este caso no se tuvo en cuenta los cursos realizados por los centros o laboratorios de idiomas, sino aquellas instituciones en donde se dan créditos a los estudiantes que cursan español como

asignatura. Esto se debe a que la mayoría de los docentes que trabajan en estos centros no mantienen una relación de dependencia, sino que trabajan de forma autónoma y esto dificultaba nuestra comunicación.

En total, según la información recogida a través de los sitios oficiales de Internet de las universidades, se estimó que el número de docentes de ELE en programas académicos es de 34, en ocho universidades. Para la obtención de datos se intentó establecer una comunicación mediante correo electrónico con el número total. Finalmente, 18 profesores contestaron la encuesta y un grupo de 5 colaboró con materiales y documentos para el corpus.

4.2. Corpus de análisis

El corpus de análisis de este trabajo de investigación está compuesto por datos obtenidos de las siguientes fuentes:

- 18 encuestas anónimas a los docentes de español como LE de las universidades públicas holandesas
- 24 documentos: guías de estudios o programas de cursos de ELE de las siguientes Universidades:
 - Universiteit van Amsterdam
 - Vrije Universiteit Amsterdam
 - Technische Universiteit Delft
 - Rijksuniversiteit Groningen
 - Universiteit Leiden
 - Radboud Universiteit Nijmegen
 - Universiteit Utrecht
 - Universiteit Tilburg

Aclaramos que la mayoría de estos documentos los hemos obtenido de los distintos sitios web de los programas de estudios que se ofertan en estas universidades. Luego fueron clasificados y analizados como se explicará a continuación.

4.3. Instrumentos de recogida de datos

4.3.1. Cuestionario empleado en la encuesta

En primer lugar se retomó como guía de este cuestionario el trabajo de Anderson *et al.* (1995). En este, los autores también realizan una encuesta dirigida a los tribunales de exámenes de diferentes instituciones donde se evalúa el inglés como ESOL. Ese cuestionario está dividido en ocho apartados y cada uno de ellos tiene una serie de preguntas que responden a las variables que estos autores trabajaron y desarrollaron en esta obra.

Para la realización del cuestionario se tuvieron en cuenta aquellos apartados que podrían ser oportunos en el ámbito del ELE en las universidades holandesas y no específicamente de exámenes de certificación. Por ejemplo, no se tuvo en cuenta lo relativo a redactores de exámenes o de ítems, porque entendemos que en el caso holandés es parte de la labor docente.

También, como información base, se tuvieron en cuenta las directrices de estándares descritas por las diferentes asociaciones de exámenes: ALTE (2017), EALTA (2006), ILTA (2007) y SICELE (2012). De estas, se seleccionaron aquellos apartados que eran común entre sí y que al mismo tiempo coincidían con la propuesta de Alderson *et al.* (1995).

4.3.1.1. Definición de variables y operacionalización

En consecuencia, la encuesta se estructuró para dar respuesta a ciertas preguntas que comprendían de alguna forma a las siguientes seis macro variables:

1. Demográfica: la intención era conocer el perfil profesional de los docentes de ELE que contestaban la encuesta. Para esto nos enfocamos en su formación, tanto en el área como en evaluación y sus años de experiencia en la institución.
2. Objetivos y especificaciones de evaluación: a través de esta variable se buscó identificar la existencia de documentación que especifique y aclare no solo los fines de la evaluación, sino también toda la información que, de acuerdo con Alderson *et al.* (1995) como con Figueras y Puig (2013), garantiza el cumplimiento de los objetivos propuestos de la evaluación. Se preguntó por cada una de las posibilidades de descriptores que estos autores

desarrollan, dándole la posibilidad al docente de elegir cuantas opciones consideraba existentes entre las siguientes:

- Definición del propósito de las pruebas que forman parte de la evaluación
- Descripción del tipo de estudiante al que va dirigida la evaluación
- Descripción del nivel de dificultad de cada prueba
- Descripción de una actuación tipo para cada nivel o calificación
- Descripción de lo que puede esperar "en el mundo real" de un candidato que aprueba su evaluación
- Descripción del contenido de la prueba en cuanto a estructuras, vocabulario, temas, tipos de textos, etc.
- Descripción de los criterios que se utilizarán para evaluar la actuación de los estudiantes
- Descripción de cómo se calculan las calificaciones finales
- Ejemplos de pruebas anteriores
- Ejemplos de actuaciones de alumnos en pruebas anteriores

3. Fiabilidad de los exámenes: en este caso, averiguábamos si en la práctica se toman medidas para vencer obstáculos que puedan llegar a entorpecer la fiabilidad de los exámenes. Se preguntó si se realizan en la institución donde trabajan los docentes algún método de verificación como los propuestas por Alderson *et al.* (1995) para testear la intra o inter fiabilidad.

4. Validez de la evaluación: a partir de esta variable se buscó entender si se realiza en la práctica algún tipo de análisis relativo a la validez de la evaluación de estos centros. Para ello, se preguntó por cada una de las distintas facetas de la validez desarrolladas en el capítulo Marco Teórico. Es decir, por la validez de constructo, de criterio, de contenido y también las evidencias que se obtienen de la aplicación de procedimientos estadísticos y psicométricos.

5. Impacto y retroalimentación: se intentó conocer el grado de impacto que tienen los resultados de los exámenes en estas instituciones, no solo a nivel docente sino también

estudiante. Es decir, de qué manera los exámenes afectan al programa desde la perspectiva de los docentes.

6. Información y comunicación con los estudiantes: dentro de los estándares mínimos de calidad que aparecen en relación con la evaluación, la transparencia de cómo se ejecutan y administran los exámenes, está relacionada con la comunicación y la información entre la institución y los estudiantes. Con esta variable, se buscaba conocer si existen estos lugares claves de comunicación entre ambas partes.

En el anexo 1 se encuentra la forma completa administrada del cuestionario con las 25 preguntas. Como es posible observar, la mayoría de las preguntas era de respuesta cerrada, de opción de factores, excepto tres de ellas por las razones que se explicarán en el siguiente apartado. La elección de este tipo de preguntas estuvo vinculada a la facilidad de su codificación, y a su vez también, teniendo en cuenta el número de preguntas, la menor dedicación que requerían por parte de los respondientes.

Las preguntas 1 a 3 se relacionan con la macro variable “Demográfica”. Se intenta obtener a través de estas preguntas información sobre el perfil profesional del docente: años de experiencia en la institución; formación específica en ELE; y formación específica en evaluación de L2/LE.

El segundo grupo de preguntas, entre las preguntas 4 y 6, se relacionan con la macro variable “Objetivos y especificaciones de evaluación”. Con ellas, se preguntó sobre el fin de la evaluación y la existencia de documentación que describa los objetivos y los fines de la evaluación que practica el docente.

Desde la pregunta 7 hasta la 11 se intentó dar respuesta a la macro variable “Fiabilidad de los exámenes”. En este caso, indagamos sobre la atención que se le da al análisis de los resultados y solicitamos que justifiquen su respuesta. En las preguntas 9, 10 y 11 se contemplaron la posibilidad de diferentes situaciones en los equipos pedagógicos, es decir, se preguntó por mecanismo de corrección de errores en la evaluación tanto si se trabaja como docente único, como con más compañeros.

El siguiente grupo de preguntas, de la 12 a la 16, se relacionan con la macro variable “Validez de la evaluación”. Con ellas, insistimos en averiguar en la práctica de ciertos

controles y análisis sobre la evaluación a nivel institucional. Específicamente preguntamos sobre la frecuencia de este tipo de prácticas.

Siguiendo el orden de las preguntas, de la 17 a la 22 encontramos aquellas que se relacionan con la macro variable “Impacto y retroalimentación”. Buscábamos en ellas información relacionada al impacto que la evaluación tiene en la experiencia docente. En el caso particular de las preguntas 19 y 21 tienen una continuación en formato de pregunta a respuesta abierta, en donde se pide que justifiquen su respuesta.

Finalmente, se disponen las preguntas que responden a la macro variable “Información y comunicación con los estudiantes”. Este grupo se compone desde las preguntas 23 a la 25. Cuestionamos sobre la existencia de canales de comunicación con información sobre evaluación, como también el acceso que tiene el alumno a esta y el servicio que el docente ofrece para con estos.

4.3.1.2. Pilotaje y administración

La encuesta se creó en la plataforma en línea de Google Form y se distribuyó el enlace correspondiente por correo electrónico. Primeramente se envió a cinco informantes como prueba piloto: tres de ellos docentes de ELE en distintas universidades fuera de Holanda y dos docentes universitarios de otras áreas: de historia (en Holanda) y matemáticas (en Argentina). A todos ellos se les pidió responder un pequeño cuestionario que consistía de cinco preguntas que se encuentra en el anexo 1.

Las respuestas a estas preguntas fueron en general positivas. Los comentarios pertinentes para nuestro trabajo fueron los siguientes:

- “Poca claridad en algunos términos en las respuestas, es decir, términos demasiado ambiguos o amplios”.
- “Dificultad en el caso de los docentes no especialistas en ELE en entender el concepto “evaluación de aprovechamiento”.
- “Atención a que en una pregunta de la encuesta todas las respuestas eran posibles de elección”.

Ante estos comentarios se decidió corregir los problemas técnicos y agregar una opción de justificación para las preguntas cuyas respuestas podían ser ambiguas, de modo que el participante tenga la opción de explicar su decisión.

En cuanto al concepto de evaluación de aprovechamiento, como los docentes de ELE que pilotearon la encuesta no manifestaron dificultad para entenderlo, consideramos que los informantes del estudio estarían familiarizados con ese concepto también.

La versión final de la encuesta se administró por correo electrónico a los docentes universitarios holandeses con un pequeño mensaje de agradecimiento e instrucción (ver anexo 1). Principalmente se aclaró que esta encuesta era anónima y que los resultados servirían únicamente a fines de esta investigación. También se les pidió a aquellos docentes que trabajaran en equipos con varios colegas del área de ELE que sean amables de renviarles el enlace de la encuesta, o ponernos en contacto con ellos si fuera el caso, para darles la posibilidad a todos de estar representados este estudio.

Al término de la primera semana, se obtuvieron diez respuestas. Por lo tanto se les envió a todos los docentes otro correo recordatorio para que participen. En esta oportunidad se aclaró el tiempo límite de recepción del formulario cumplimentado (una semana más) y el tiempo aproximado de duración de relleno (no más de 7 minutos).

4.3.1.3. Procesamiento de datos

Los datos de la encuesta fueron procesados con el paquete estadístico R (versión 3.4.1/R Core Team, 2017). Se extrajeron resultados, en términos descriptivos, de frecuencias (ver anexo 2), porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión (ver anexo 4).

4.3.2. Guías de estudios y programas de cursos de ELE

Las guías de estudio y los programas de los cursos de ELE son la documentación básica que se debe desarrollar para cualquier curso en una universidad holandesa. Las guías de estudio son una documentación pública, es decir, se encuentran en cualquier sitio web de una institución y sirven para que el estudiante tome la decisión de inscribirse en esa asignatura. Las guías de estudio son la carta de presentación para el estudiante. La información que en ellas se encuentra varía mucho según la institución. Normalmente es esta quien propone un formulario base con lo que considera que un estudiante de su casa de

estudio debe saber. Luego es el docente responsable del curso quien la completa y desarrolla con la información que desea que sus estudiantes conozcan con antelación. En ellas encontramos siempre un apartado dedicado a la evaluación del curso. Sin embargo, la cantidad y calidad de información difiere mucho no solo entre instituciones, sino también entre cursos dentro de un programa de estudio.

Por otra parte, los programas de los cursos de ELE también son parte de la documentación exigida por las universidades a la hora de impartir un curso. Pero a diferencia de las guías, no siempre hay un formato pre establecido por la institución, ni son de carácter público. En general, los docentes los entregan a los estudiantes ya registrados en sus asignaturas o a la administración que lo solicite.

Para esta investigación se contactó con los docentes o coordinadores de programas de ELE para pedir estas documentaciones (ver anexo 1). A pesar de que se explicó el fin de este estudio y el uso de la documentación, algunos pocos pudieron compartir sus programas. La mayoría solo pudo brindarnos las guías de estudios por cuestiones de privacidad.

4.3.2.1. Matriz de análisis

Para el análisis de estos documentos se creó una matriz de análisis y se clasificó cada documento con una identificación. Con el fin de facilitar la triangulación de los datos procedentes de las dos fuentes, se tuvieron en cuenta aquellas variables que se utilizaron en la encuesta. Para ello se consideraron también las mismas preguntas que se utilizaron en la encuesta y a las que era posible responder con esta documentación. A continuación, se muestra la lista de preguntas que se intentaron responder y el porqué:

1. *¿Qué tipo de documentación es?* Como hemos explicado en el apartado anterior, no todos los documentos analizados son del mismo tipo.
2. *¿Cuál es el fin de la evaluación según lo escrito en el documento?* En este caso se clasificó los fines de la evaluación teniendo en cuenta los tipos de evaluación como se definieron en el capítulo del Marco teórico, siguiendo la clasificación de Bordón (2006) y del MCER (2002).
3. *¿Cuáles de los siguientes ítems se encuentran desarrollados en estos documentos?* Siguiendo la pregunta desarrollada por Alderson *et al.* (1995) que también se

encontraba en la encuesta a los docentes, se intentó localizar estos descriptores en los documentos observados.

4. *¿Se vinculan los objetivos del curso con los descriptores y niveles del MCER?* En todos los documentos encontramos una descripción de los objetivos del curso. Nos interesó preguntarnos si estos estaban relacionados con los descriptores y niveles propuestos por el *MCER*, por ser la escala externa más reconocida por las instituciones educativas europeas. Además, para identificar un constructo común, si este coincide o no entre los distintos programas de español como LE en las Universidades de los Países Bajos.

Los datos obtenidos en esta matriz también fueron procesados con el paquete estadístico R (versión 3.4.1/R Core Team, 2017). Se extrajeron resultados, en términos descriptivos, de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión, para poder triangularlos con el resto del *corpus*.

5. Resultados, interpretación y discusión

5.1. Resultados de la encuesta

Los datos que se presentan en este apartado figuran en el anexo 2, en el que se pueden visualizar todas las tablas a las que se hace referencia aquí. Se exponen, en primer lugar, los datos relativos a la muestra de informantes y, seguidamente, los correspondientes a las preguntas formuladas en el cuestionario. Los datos cuantitativos aparecen en la primera parte del apartado; los cualitativos, al final.

Los datos relativos a la muestra de informantes se encuentran en el anexo 2, en la tabla 1. Como se puede apreciar, el 5.6% de los profesores que contestaron a esta encuesta lleva trabajando en su institución menos de un año. El 11.1% tiene entre 1 y 3 años de experiencia. El 22.2% lleva haciéndolo entre 3 y 5 años. El 27.8% tiene entre 5 y 10 años de experiencia en esa universidad, y por último, el 33.3% declara tener más de 10 años de experiencia en la institución donde trabaja.

Por otro lado, en la misma tabla tenemos los resultados a las preguntas referentes a la formación profesional de esta muestra. El 88.9% afirma tener formación específica en ELE,

ya sean cursos del Instituto Cervantes, másteres u otras formaciones especializadas de posgrado. Además de este grupo de docentes, el 66.7% dice tener formación específica en evaluación de lenguas extranjeras.

En la tabla 2, encontramos las respuestas a la pregunta sobre el fin de la evaluación en sus cursos. En cuanto a realizar una evaluación con el fin de “Clasificar a los alumnos en grupos”, el 50% afirma hacerlo. El 55.6% realiza “Evaluaciones de diagnóstico”. El 27.8% tiene como fin “Evaluación de aprovechamiento” de sus cursos, el 88.3% la “Evaluación de dominio de la lengua” y el 27.8% la “Evaluación certificativa”.

La tabla 3 recoge, en primer lugar, las respuestas a la pregunta “¿Existe en su centro documentación que describa con precisión los dispositivos de evaluación y sus contenidos?” cuya respuesta es afirmativa en un 72.2%, negativa para un 22.2% y un 5.6% “No sabe” si existe. Además, en esta tabla 3, también figuran las respuestas a la pregunta sobre qué se encuentra desarrollado en estos documentos. Para un 72.2% de los docentes en estos documentos hay una “Definición del propósito de las pruebas que forman parte de la evaluación”. Sin embargo, únicamente 27,8% afirma encontrar en esos documentos una “Descripción del tipo de estudiante al que va dirigida la evaluación” y también una “Descripción del nivel de dificultad de cada prueba”. Por su parte, un 33.3% afirma tener una “Descripción de una actuación tipo para cada nivel o calificación”. El 22.2% alega tener en esa documentación una “Descripción de lo que puede esperar "en el mundo real" un candidato que aprueba su evaluación”. El 77.8% asegura tener una “Descripción del contenido de la prueba en cuanto a estructuras, vocabulario, temas, tipos de textos, etc.”. El 61.1% confirma que se expone en esos documentos una “Descripción de los criterios que se utilizarán para evaluar la actuación de los estudiantes”. También, un 83.3% afirma tener una “Descripción de cómo se calculan las calificaciones finales”. Por último, solo un 44.4% encuentra en estos documentos “Ejemplos en blanco de pruebas anteriores” y un 16,7%, “Ejemplos de actuaciones de alumnos en pruebas anteriores”.

Los datos referidos a la variable Fiabilidad se encuentran en la tabla 4. Los resultados son los siguientes ante la pregunta “Según su experiencia, ¿qué atención se le presta al análisis de los resultados de la evaluación en su centro?”, el 50% expone que se le presta poca

atención, el 33.3% declara que se presta mucha atención y por último el 16.7% cree que se le presta bastante atención.

Esta misma tabla 4 muestra también que en relación a la pregunta “Si Ud. trabaja en un centro con otros profesores de ELE, ¿se realizan tareas de unificación de criterios de calificación?”, el 83.3% afirma que sí se realizan en su institución, el 11.1% no lo hace y sólo un 5.6%, lo que representa a una respuesta, “No trabaja con otros docentes” y por ende no realiza este tipo de tareas. En cuanto a la pregunta “Si Ud. trabaja en un centro sin otros profesores de ELE, ¿realiza tareas de comparación entre las correcciones de evaluaciones de distintos años?”, el 72.2% confirma que “Trabajo con otros docentes de ELE”, el 22.2% afirma realizar este tipo de tareas y el 5.6%, nuevamente una persona, “no” lo hace. Por último en la tabla también encontramos las respuestas a la pregunta “En caso de que en su centro se administren distintas versiones de un examen ¿se toman medidas para asegurar que estos son equivalentes?”, cuyas respuestas son 61.1% afirmativas, un 22.2% negativas y un 16.7% que confirma que “No se administran distintas versiones en su institución”.

Las respuestas de las preguntas pertinentes a la variable Validez de la evaluación se reflejan en la tabla 5. Primeramente encontramos que el 94.4% afirma que “Se vinculan los contenidos y especificaciones de la evaluación de su centro con los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (*MCER*)”. Solo una respuesta, el 5.4%, no sabe si esto es así en su institución. Sin embargo, ante la pregunta “¿Se redactan informes donde se evidencia la correlación entre el *MCER* y la evaluación de su centro?”, el 66.7% confirma que “no” lo hacen en su institución, el 22,2% que “sí” y el 11.1% “no lo sabe”.

Continuando con la información de la tabla 5, vemos que al preguntar sobre si “se corrobora la validez del contenido de sus dispositivos de evaluación”, el 44.4% responde que “Algunas veces” se hace, el 38.9% que esto se hace “A menudo”, 5.6% tanto para las opciones “Casi siempre”, como “Siempre” y “Nunca”. En cuanto a la pregunta “¿Se realizan análisis estadísticos y psicométricos de los resultados de sus evaluaciones?”, el 55.6% responde que “Nunca” se hacen, el 22.2% que “Algunas veces”, el 11.1% que “Casi siempre” y tenemos un empate con un 5.6% entre las opciones “A menudo” y “Siempre”. Finalmente, encontramos en esta misma tabla 5 las respuestas a la pregunta “¿Se realizan

informes que detallan el proceso de evaluación y la calidad de este?” cuya respuesta mayor es “Nunca” con un 61.1%, siguiéndole “Algunas veces” con un 16.7%, un 11.1% para “A menudo” y un 5.6% tanto para “Casi siempre” como para “Siempre”.

En cuanto a la variable “Impacto y revisión” tenemos agrupadas las respuestas a las preguntas pertinentes en la tabla 6. Allí se puede primeramente ver que ante la pregunta “¿Se utilizan los resultados de los análisis para retroalimentar la elaboración de futuros dispositivos de evaluación?”, el 50% responde que “Sí”, el 27.8% “No lo sé” y el 22.2% que “No”. A continuación, encontramos la pregunta relacionada con el ciclo de vida de los exámenes, “¿Con qué frecuencia se revisan y se realizan cambios en los dispositivos de evaluación?”, cuyas respuestas son: con el mayor porcentaje, 44.4%, la opción “Cada semestre”; 38.9% “Cada año”; y un 5.6% para las opciones “Cada 3 años”, “Cada 5 años”, “Más de 5 años”.

En la misma tabla 6 hallamos también las respuestas a la pregunta: “Según su experiencia, ¿en qué medida causan efecto en la docencia los procedimientos de evaluación que utiliza su centro?”. Los resultados reflejan la siguiente información: 55.6% afirma que tienen “bastante efecto”; 22.2% que tienen “mucho efecto”; 16.7% “Poco efecto”; y un 5.6% “Demasiado efecto”.

Del mismo modo preguntamos sobre los efectos que causan en los estudiantes los procedimientos de evaluación. En la tabla 6 se distinguen estos resultados para esta pregunta: el 38.9% considera que causan “Bastante efecto” y por su parte otro 38.9% lo considera “Mucho efecto”. Tanto la posibilidad de “Poco efecto” como la de “Demasiado efecto” fueron seleccionadas por el 11.1% respectivamente.

La última tabla con información obtenida de la encuesta es la número siete. Refleja los datos relativos a la variable “Información y comunicación con los estudiantes”. Los primeros resultados son aquellos que corresponden a la pregunta “¿Dispone de diferentes canales de comunicación e información para que los alumnos conozcan todo el proceso de evaluación?”. Estos muestran que el 66.7% considera que tienen “Bastantes canales”; el 27.8% “Pocos canales”; y una persona, es decir, un 5.6% considera que son “Muchos canales”. Por su parte, también encontramos en esta Tabla 7 los resultados a la pregunta: ¿Pueden sus alumnos acceder a información clara, comprensible y corroborable a lo largo

de todo el proceso de evaluación?”, siendo una de las preguntas que tuvo todas las opciones posibles elegidas. El porcentaje más alto lo tiene la opción “A menudo” con un 38.9% y el más bajo “Nunca” con un 5.6%. En el medio se sitúan las opciones “Siempre” y “Casi siempre” con un 22.2% respectivamente, y la opción “Algunas veces” con un 11.1%.

Finalmente, la última pregunta de la encuesta, “¿Facilita Ud. información adecuada a sus estudiantes para ayudarles a interpretar los resultados de la evaluación y a utilizarlos correctamente?”, nos brinda esta información: “Siempre” y “Casi siempre” fueron elegidas ambas como opción por un 33.3%. Un 27.8% considera que lo hace “A menudo” y un 5.6% “Algunas veces”.

5.1. 1. Resultados cualitativos de la encuesta

Como hemos mencionado anteriormente, se solicitó en tres ocasiones a los docentes justificar su pregunta. De esta forma se obtuvo información del tipo cualitativa que luego se organizó en la tabla 12 y se codificó para poder analizarla. A continuación describiremos estos resultados.

Luego de la pregunta sobre “¿Qué atención se le presta al análisis de los resultados de la evaluación en su centro?” invitamos a los docentes a justificar su respuesta. Dentro de los diversos comentarios se pueden observar en forma general los siguientes escenarios:

- “Análisis realizados por la institución”: cuatro casos
- “Análisis realizados por el docente como retroalimentación”: cuatro casos.
- “Se realizan análisis pero no especifica de qué tipo, ni por quién”: tres casos
- “No se realizan análisis”: cuatro casos.

En el caso de la pregunta sobre “¿en qué medida causan efecto en la docencia los procedimientos de evaluación que utiliza su centro?”, las respuestas pueden clasificarse en las siguientes categorías:

- “Alto impacto en la labor docente”: cuatro casos
- “Relativo impacto en la labor docente”: seis casos
- “No impacta en la labor docente”: dos casos

Por último, las respuestas ante la pregunta “¿en qué medida causan efecto en los estudiantes los resultados de la evaluación que utiliza su centro?” pueden agruparse en los siguientes resultados:

- “Efecto positivo al proceso de aprendizaje”: seis casos
- “Efecto negativo al proceso de aprendizaje”: seis casos
- “No se sabe/no causa efecto”: siete casos

5.2. Resultados del análisis de guías y programas

En el anexo 2 también encontramos las tablas con los resultados provenientes del análisis de los documentos descritos en el Marco metodológico. En este caso se intentó sistematizar cada tabla la información relativa a una variable. La primera de ellas que describiremos, la número ocho en el anexo 2, tiene los resultados a la pregunta “¿Qué tipo de documento estamos analizando?”, cuyos resultados son un 75% guías de estudio y un 25% programas de cursos.

La tabla 9 contiene los resultados a la pregunta sobre el fin de la evaluación en los cursos según esta documentación. Podemos observar que el 29.2% lleva adelante una evaluación que permite “Clasificar a los alumnos en grupos”; un 62.5% realiza “Evaluaciones de diagnóstico” en sus cursos. Al mismo tiempo, también otro 62.5% efectúa una “Evaluación de aprovechamiento” de sus cursos. Por último, no se encuentra mencionada en ningún documento la realización de una “Evaluación certificativa”, pero sí lo es la “Evaluación de dominio de la lengua” en un 41.7% de los cursos analizados.

Los resultados de la pregunta “¿Cuáles de los siguientes ítems se encuentran desarrollados con precisión en estos documentos?” se encuentran en la tabla 10. Se encontró que no hay ningún tipo de detalle o información sobre los siguientes: “Definición del propósito de las pruebas que forman parte de la evaluación”, “Descripción del tipo de estudiante al que va dirigida la evaluación”, “Descripción del contenido de la prueba en cuanto a estructuras, vocabulario, temas, tipos de textos, etc.”, “Ejemplos de pruebas anteriores” y por último “Ejemplos de actuaciones de alumnos en pruebas anteriores”. También son de poca frecuencia los siguientes ítems: “Descripción del nivel de dificultad de cada prueba”, “Descripción de una actuación tipo para cada nivel o calificación” y “Descripción de los

criterios que se utilizarán para evaluar la actuación de los estudiantes”. Porcentualmente cada uno de estos tres ítems se manifiesta en un 4,2% respectivamente. A nivel frecuencia, esto significa una vez en 24 documentos. Además tenemos que el ítem: “Descripción de lo que puede esperar "en el mundo real" de un candidato que aprueba su evaluación” se aprecia en dos documentos, es decir, lo que representa un 8.3%. Y finalmente, el ítem con mayor porcentaje (87.5%) y frecuencia (21 veces) es la “Descripción de cómo se calculan las calificaciones finales”.

En último lugar, encontramos la tabla 11 con la respuesta la pregunta “¿Se vinculan los objetivos del curso con los descriptores del *MCER*?” cuya respuesta es afirmativa en un 91.7%, y por ende, negativa en un 8.3%. Esto se traduce en frecuencias en 22 documentos “Sí” se vinculan con el *MCER* y 2 “No”.

5.3. Triangulación de datos

En el anexo 3 se localizan los gráficos con la triangulación de respuestas de aquellas preguntas que pudimos entrelazar entre la encuesta y el corpus de documentos. El gráfico 1 de dicho apartado compara las respuestas de la pregunta sobre los fines de la evaluación y el gráfico 2 compara las respuestas en relación a qué ítems se encuentran desarrollados en las especificaciones o documentación relacionada a la evaluación. Analizaremos estos gráficos desde una perspectiva horizontal, es decir, resultados entre una misma fuente, y una vertical, mismos factores entre diferente fuentes.

Comenzando con el gráfico 1 desde el plano horizontal, observamos que los datos obtenidos en la encuesta muestran una mayor variedad en los fines de la evaluación de ELE. Siendo la “Evaluación de dominio” de la lengua la que indica el mayor porcentaje (88.3% afirma que este es el fin de su evaluación). Curiosamente, tanto la “Evaluación de aprovechamiento” como la “Evaluación certificativa” tienen el mismo porcentaje (27.8%) respectivamente. En cuanto a la “Evaluación de clasificación” hay una igualdad entre las respuestas afirmativas y negativas en esta fuente y una pequeña diferencia en la opción “Evaluación de Diagnóstico”.

Sin embargo, cuando comparamos los resultados de la información que aparece en los documentos analizados, vemos que hay una significativa diferencia con las encuestas. En

primer lugar, parece que en los programas o guías de estudios analizados no se menciona la posibilidad de una “Evaluación certificativa”. También, no hay diferencia entre los resultados de esta fuente para lo que se refiere a “Evaluación de aprovechamiento” y “Evaluación de Diagnóstico”, ambas con un 62.5%. No obstante, la “Evaluación de dominio” muestra una diferencia porcentual importante con los resultados de la encuesta. En la segunda fuente este tipo de evaluación figura en un 41.7% de las veces. Es decir, no es ni la mitad del porcentaje obtenido en la encuesta.

Adicionalmente, si comparamos cada uno de los resultados de la encuesta con los de la documentación, es decir, en un plano vertical del gráfico 1, vemos que para “Evaluación de Clasificación”, “Evaluación de Dominio” y “Evaluación de Certificación” los porcentajes afirmativos son más bajos en la segunda fuente que en la primera, pero que sucede lo contrario con “Evaluación de Diagnóstico” y “Evaluación de Aprovechamiento”, siendo estos resultados porcentualmente más altos en la segunda fuente. Especialmente en lo que concierne a “Evaluación de Aprovechamiento”.

En cuanto al gráfico 2 del anexo 3, tenemos aquí los resultados de ambas fuentes en cuanto a cuáles de estos ítems sobre la evaluación se encuentran desarrollados en algún documento o especificaciones. Como se ha explicado en el Marco metodológico hemos tomado los documentos que los docentes nos brindaron para poder identificar la presencia o no de estos ítems. Analizando el gráfico 2 desde una perspectiva horizontal a simple vista vemos nuevamente que los resultados de la encuesta son variados y más positivos que los resultados de la información encontrada en la documentación. El porcentaje positivo más alto lo encontramos en el ítem “Descripción de cómo se calculan las calificaciones finales”. Los ítems “Definición del propósito de las pruebas que forman parte de la evaluación”, “Descripción del contenido de la prueba en cuanto a estructuras, vocabulario, temas, tipos de textos, etc.” y “Descripción de los criterios que se utilizarán para evaluar la actuación de los estudiantes” presentan también en la respuesta afirmativa un porcentaje alto, más del 50%. El resto de los ítems podrían agruparse por no superar el 50% en las respuestas afirmativas. El caso de “Ejemplos en blanco de pruebas anteriores” fue elegido por el 44.4%, el más alto dentro de este grupo.

Examinando los resultados de la segunda fuente, vemos un alto porcentaje de respuestas negativas, lo cual indica la ausencia de información referente a estos descriptores en la documentación analizada. El ítem con mayor presencia es “Descripción de cómo se calculan las calificaciones finales”, que curiosamente es el más alto también para la otra fuente.

Precisamente en el plano vertical, se nota mayormente la diferencia entre los resultados positivos de ambas fuentes. Según los documentos, casi no hay presencia de los ítems esperados. Como se mencionó en el párrafo anterior, el resultado más similar es el que corresponde al octavo ítem, “Descripción de cómo se calculan las calificaciones finales”, que se observa un alto porcentaje en ambas fuentes (83.3% en encuestas, 87.5% en documentos).

5.4. Discusión e interpretación de los datos

Iniciamos este apartado con el análisis sobre la muestra de docentes que tenemos. Según la información recopilada en la encuesta, podemos decir que en las universidades holandesas los docentes de ELE son profesionales formados en esta disciplina y en la mayoría de los casos también formados en el área de evaluación. No obstante, en cuanto a la experiencia en la idiosincrasia institucional, nos encontramos con una situación no muy homogénea. En la actualidad conviven docentes con más de 10 años de experiencia con aquellos que llevan un par de años haciéndolo. Situación que podría considerarse ideal, ya que promueve la complementación de un equipo didáctico, pero que no es posible afirmar con nuestros datos.

En cuanto a los fines de la evaluación, de los datos expuestos en el apartado de triangulación, observamos que la situación no es muy clara. La dificultad está en poder reconocer si los docentes efectivamente realizan una evaluación con el fin de ver “el grado en que se han alcanzado objetivos específicos, es decir, la evaluación de lo que se ha enseñado” (MCER, 2002: 183) o bien “la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido” (MCER, 2002: 183). En la primera retomamos la definición de evaluación de aprovechamiento y en la segunda de dominio. Según la encuesta, los docentes evalúan mayormente el dominio

lingüístico, pero contrastando esto con la información que se encuentra en las guías y programas, los docentes evalúan el aprovechamiento de sus cursos. Esta discrepancia en las posiciones puede deberse a que, en cierta medida, las definiciones de ambos tipos de evaluación no son tan diáfanas. Si se lee detenidamente, el propio *MCER* expone la siguiente aclaración:

La evaluación del aprovechamiento tiene un componente de dominio en la medida en que considera el uso práctico de la lengua en situaciones adecuadas y pretende ofrecer una imagen equilibrada de la competencia emergente. Según una evaluación de dominio, se compone de elementos lingüísticos y de tareas comunicativas basadas en un programa transparente y adecuado y ofrece al alumno la oportunidad de mostrar lo que ha logrado; tiene un elemento de aprovechamiento. (*MCER*, 2002: 184)

Consideramos aquí entonces que la diferencia entre ambas fuentes de información puede provenir de un desconocimiento por parte de los docentes de la distinción específica en la terminología. Pero entendemos que esta labor no sea sencilla, ya que, por ejemplo, el mismo *MCER* también agrega que los descriptores que ellos proponen se relacionan con la evaluación de dominio (2002: 184). En efecto, expresan lo que un aprendiente puede hacer en el mundo real en un nivel determinado. Si el docente utiliza estos descriptores para establecer los objetivos de sus cursos, es deducible que la evaluación que estos practiquen se relacione con la de dominio. De hecho, del análisis de los documentos también sabemos que la gran mayoría relaciona sus objetivos del curso con dichos descriptores (91.7%, ver tabla 11, anexo 2).

Llama la atención que, cuando nos adentramos a conocer qué tipo de información tienen desarrollada como especificaciones de evaluación y preguntamos sobre la existencia de una “Descripción de lo que puede esperar “en el mundo real” de un candidato que aprueba su evaluación”, la mayoría de los docentes niega la existencia de este tipo de descriptor, como tampoco se advierte su presencia en la documentación analizada. Según los docentes encuestados, principalmente, se cuenta con descriptores que ilustran el propósito de las pruebas que forman parte de la evaluación; el contenido de la prueba en cuanto a estructuras, vocabulario, temas, tipos de textos, etc.; y el cómo se calculan las calificaciones finales. Según la otra fuente, prácticamente solo se encuentra bien desarrollado este último ítem. Curiosamente, en el trabajo realizado por Alderson *et al.* (1995) estos descriptores

eran los menos elaborados o publicados por los tribunales de exámenes del Reino Unido, dado que, según los autores, había cierto recelo de filtrar o dar más información de la debida al evaluado. El caso holandés parece demostrar ser una versión un poco mejorada de esta situación, aunque no precisamente en lo que se refiere a al resto de las especificaciones propuestas por estos autores. Aunque tal vez, los documentos analizados no son prueba de estos descriptores y los docentes mantienen esta información en otros escritos y de forma confidencial. Si este fuera el caso, nos preguntamos hasta qué punto esta información es compartida, con docentes y alumnos, en pos de una mayor transparencia en el proceso de evaluación.

Precisamente, para Alderson *et al.* (1995) una mayor transparencia en la información que se le brinda al estudiante y docente ayuda a mejorar la fiabilidad de las pruebas. Según los autores, son las instituciones quienes deberían exigir procedimientos de control para evitar consecuencias involuntarias. En nuestro caso, frente a la pregunta sobre la atención que se le presta al análisis de los resultados de la evaluación en las instituciones analizadas, la mitad de los docentes expresó que esta es poca. En este sentido, cuando se les pide justificar esta información, se puede entrever en las respuestas tres posibles situaciones:

- a) La administración de la institución toma medidas de control, pero estas no repercuten directamente al docente y su programa.
- b) Los docentes realizan controles a modo de retroalimentación propia de sus programas, pero no repercuten directamente a la administración de la institución.
- c) No se realizan análisis ni por parte de la institución ni del docente.

Suponemos que, teniendo en cuenta la estructura universitaria holandesa, puede que tanto la primera como la segunda opción sean factibles. También puede ser que, tanto las instituciones como los docentes, realicen controles pero sin estar estos estrictamente relacionados. No olvidemos que en la muestra coexisten docentes con mayor experiencia en la institución y docentes que apenas comienzan en ella. Además, teniendo en cuenta que, cuando se les pregunta a los docentes por los métodos propuestos por Alderson *et al.* (1995) para superar inconvenientes que afecten a la fiabilidad de sus exámenes, en general, los resultados son positivos. Es decir, según los datos de la encuesta se llevan adelante

estrategias para ajustar criterios, calificaciones y exámenes, cuando de estos se administran distintas versiones, tanto a niveles individuales como de equipo pedagógico.

No obstante, cuando preguntamos en particular por la redacción de informes de calidad de la evaluación, es decir, donde se detallen los procesos de evaluación y la calidad de esta, las respuestas indican que, en la mayoría de los casos, no se hace. Del mismo modo, tampoco se efectúan procedimientos estadísticos y psicométricos para obtener evidencia que corrobore la validez del proceso de evaluación. Según los docentes, en relación con la validez, solo se corrobora algunas veces la validez del contenido. Es decir, se tiene en cuenta algunas veces la relación entre el contenido de la evaluación y el programa, lo cual vuelve a poner en discusión qué tipo de evaluación están realizando los docentes. Según ALTE (2006), en los contextos de evaluación de aprovechamiento, esta relación entre programa y evaluación es clave. Es decir, controlar la validez de contenido es condición *sine qua non* de la evaluación de aprovechamiento.

A propósito de la validez de la evaluación, podemos agregar también que en general se demuestra con la encuesta una carencia de la práctica de algún tipo de actividad continua de corroboración. Casi todas las preguntas en relación a esta macrovariable tuvieron porcentajes negativos altos. Específicamente, por ejemplo, ante la pregunta sobre si se redactan informes donde se evidencie la correlación entre el *MCER* y la evaluación de la institución, la gran mayoría respondió desfavorablemente, siendo el *MCER* la principal guía de los docentes a la hora de desarrollar los contenidos y las especificaciones de la evaluación. Podríamos decir que esta falta de elaboración de informes no es la situación ideal, pero la esperable. Según Figueras y Puig (2013), entre todos los avances que se han hecho en materia de evaluación, la elaboración de informes, especialmente internos (metaevaluación), es la que recibe menor atención y a la vez la que tiene mayor importancia. Lo curioso en el caso holandés, es que como hemos apreciado en el informe de Broek & Ende (2013), esta correlación se realiza a nivel educación secundaria y está controlada por las agencias locales de evaluación.

Como plantea Fulcher (2010), el propósito de la validez radica en desarrollar pruebas que justifiquen la relación entre la inferencia y la decisión, sobre todo “asegurando que el uso de la prueba tenga un impacto positivo en las personas como en las instituciones” (Fulcher,

2010: 20). Teniendo en cuenta esto, los resultados de la encuesta sobre la macro variable impacto y retroalimentación son más alentadores, dado que en general las respuestas fueron más positivas. Por ejemplo, la mitad de ellos reconoce que se utilizan los resultados de los análisis de las evaluaciones para retroalimentar la elaboración de futuros dispositivos de evaluación. Tal vez por esto mismo el ciclo de vida de los exámenes es bastante corto, es decir, se revisan y se realizan cambios cada semestre o año académico según nuestras fuentes. Esto puede ser un indicador de que los docentes están atentos a la evaluación que llevan a cabo e intentan mejorar sus instrumentos para tener mejores resultados.

Justamente, al hacer hincapié sobre el efecto que la evaluación tiene en la docencia, los participantes consideran que este es suficiente. Ahora bien, esta medida puede tener tanto una connotación positiva como negativa. Por ejemplo, al justificar su respuesta, los docentes hacen comentarios que indican que la evaluación sí causa efectos, pero estos son relativos, es decir, no serían problemáticos. Como hemos mencionado en el párrafo anterior, la evaluación les sirve como herramienta para ajustar sus programas. En cambio en otros casos, se puede leer que hay cierta presión institucional para precisamente cumplir con estándares de calidad y que los docentes ven esto como una pérdida de tiempo o más trabajo que recae en sus espaldas.

En cuanto al efecto que la evaluación tiene sobre los estudiantes, los resultados de la encuesta indican que los docentes son conscientes de que la evaluación que llevan adelante tiene bastante o mucho efecto en los aprendientes. Reconocemos nuevamente aquí la ambigüedad que generó la formulación de la pregunta en cuanto que no se especifica qué tipo de efectos, positivos o negativos. Se puede ver esta imprecisión en las justificaciones, donde la mitad hace alusión a un efecto positivo, es decir, la evaluación como una herramienta que ayuda a los estudiantes a mejorar en su proceso de aprendizaje; o bien con una connotación negativa: la evaluación como un fin en sí misma, donde los estudiantes no son conscientes del proceso, ni tampoco buscan aprender más allá de un resultado numérico.

Finalmente analizamos los resultados de la macro variable información y comunicación con los estudiantes. Aunque no exista una transparencia total, o más bien, no podemos asegurar que ante a estas preguntas las opciones elegidas por los informantes no sean simplemente

las políticamente correctas, sí podemos afirmar que existe una intención por parte de los docentes de ser abiertos. Como así también concebimos que cuentan con los medios y el soporte institucional para hacerlo. Ya que en lo que se refiere por ejemplo a los canales de comunicación, los docentes declaran tener bastantes medios para informar a sus alumnos del proceso de evaluación. Así mismo, aseguran que los aprendientes pueden acceder a información clara, comprensible y corroborable a lo largo de todo el proceso de evaluación. Por último, y no menos importante, los docentes están de acuerdo con que siempre o casi siempre facilitan información adecuada a sus estudiantes para ayudarles a interpretar los resultados de la evaluación. Insistimos en que, a pesar de no poder legitimar que así sea el caso, entendemos que es significativo que el docente de ELE de las universidades holandesas es consciente de la importancia de la transparencia informativa en el proceso de evaluación.

6. Reflexiones finales

La evaluación es parte intrínseca de cualquier diseño curricular de un curso de ELE. Establecer sus fines ayuda a que el proceso de evaluación sea válido y transparente tanto para docentes como para estudiantes. Sin embargo, como hemos podido argumentar a lo largo de esta disertación, en el caso de la evaluación de ELE en las universidades holandesas, aún existe una imprecisión a la hora de entender cuál es su fin, así como también en la posibilidad de encontrar información detallada sobre sus especificidades. Como hemos planteado anteriormente, esto puede deberse a la complejidad del tema y de la terminología específica, o bien al desconocimiento por parte de los docentes de ELE sobre esta disciplina.

En este trabajo de investigación también hemos podido observar que los docentes de ELE son conscientes de la falta de documentación e informes que ayuden a respaldar los procesos de evaluación que practican. Nuestros resultados sugieren que la validez de las evaluaciones de ELE en las universidades holandesas no está correctamente justificada. Esto nos habilita a preguntarnos por qué no hay protocolos de validación de la evaluación y garantes de la calidad establecidos, o bien si existen, por qué los docentes no se involucran

en estos procesos. Sugerimos como posible continuidad de este trabajo, realizar un estudio en esta línea, analizando además, cuáles son las consecuencias de estas carencias.

Cabe señalar también que en este estudio hemos identificado que los docentes de este contexto conocen los efectos que puede tener la evaluación en su labor y en los estudiantes. Sin poder nosotros, con nuestras fuentes de información, determinar si estos son negativos o positivos. De ahí que indiquemos esto también como otro punto interesante para tener en cuenta en trabajos futuros, es decir, adentrarse a conocer qué tipos de efectos tiene la evaluación de ELE en estas instituciones, cuáles son sus consecuencias.

Si retomamos nuestros objetivos específicos de investigación: realizar un diagnóstico, determinar los procedimientos y los criterios de elaboración de exámenes, y analizar el grado de transparencia de estos; en términos generales consideramos que este trabajo ha podido satisfactoriamente concretarlos.

Los resultados expuestos en este trabajo, nos permiten situarnos en el contexto actual de la evaluación de ELE en las universidades holandesas y pensar en algunas acciones futuras. Además de las ya mencionadas, creemos que se debería colaborar con los docentes de ELE de esta región para poder comprobar y determinar el fin de su evaluación, así como también elaborar la documentación pertinente para que brinden más información a los distintos usuarios y respalden con evidencia sus prácticas evaluativas.

También consideramos que cabe la posibilidad de tomar este estudio como ejemplo y replicarlo en otros contextos universitarios europeos, para realizar un análisis contrastivo y eventualmente conocer el panorama de la evaluación de ELE en estas instituciones desde una perspectiva más amplia. Por último, sugerimos a quienes les interese continuar con esta línea de investigación, analizar y revisar si estos resultados son propios de la docencia en el campo de ELE, o bien son posibles de encontrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de otras lenguas en estas mismas instituciones.

Bibliografía

- Alderson, J., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test: Construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALTE. (2006). *Directrices de ALTE para los creadores de reactivos*. Traducción no publicada a cargo de Ramón Parrondo.
- ALTE. (2017). *Estándares mínimos para el establecimiento de perfiles de calidad en los exámenes de ALTE*. Recuperado el 1 de Julio de 2017, de ALTE: http://www.alte.org/attachments/files/minimum_standards_spanish_2017_kg7sg.pdf
- Arias Toro, C. I., & Maturana Patarroyo, L. M. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 63-91.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. (2007). What is the Construct? The dialectic of abilities and contexts in defining construct in language assessment. En J. Fox, M. Wesche, D. Byliss, L. Cheng, C. E. Turner, & C. Doe, *Language Testing Reconsidered* (pág. 191). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language Testing: in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: developing language tests and justifying their use the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco libros.
- Bordón, T. (2015). La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas. *Revista internacional de Lenguas extranjeras*(4), 9-30.
- Bordón, T., & Lisking-Gasparro, J. (2007). Evaluación. En M. Lacorte, *Lingüística aplicada del español* (págs. 211-280). Madrid: Arco Libros.
- Broek, S., & Ende, I. v. (2013). *The Implementation of the Common European Framework for Languages in European Education Systems*. Brussels: European Parliament.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (págs. 449-465). Madrid: SGEL.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, Ministerio de Educación Cultura y Deporte e Instituto Cervantes (edición en español).

- Davies, A. (1997). Demands of being professional in language testing. *Language Testing*, 14(3), 328-339.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- EALTA. (2006). *EALTA Guidelines for good practice in language*. Recuperado el 1 de Julio de 2017, de <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/English.pdf>
- Figueras, N., & Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Fulcher, G. (2010). *Practical Language Testing*. London: Hodder Education.
- Haan, K., & Llamazares, A. (2008). Una lengua con nuevas perspectivas: el español en el sistema educativo holandés. *Mosaico*, págs. 21-27.
- ILTA. (2007). *Guidelines for Practice*. Recuperado el 1 de Julio de 2017, de http://c.ymcdn.com/sites/iltaonline.site-ym.com/resource/resmgr/docs/ilta_guidelines.pdf
- Llorián González, S. (2012). Reseña: La evaluación de las lenguas. Garantías y Limitaciones. *Revista electrónica de la lingüística aplicada*(12), 151-153.
- Llorián González, S. (2015). Exámenes certificativos de ELE referenciados a sistemas externos como el del MCER. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*(4), 97-122.
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language Testing: the social dimension*. Oxford: Blackwell.
- Messick, S. (1980). Test Validity and the Ethics of Assessment. *American Psychologist*, 1012-1027.
- Messick, S. (1989). Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment. *Educational Researcher*, 5-11.
- Messick, S. (1996). *Validity and washback in language testing*. Princeton: Educational Testing Service.
- Ministerio de Cooperación y Ciencia , S. (2006). El mundo estudia español. España. Recuperado el Julio de 2017, de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:406aa13e-0077-4e07-acf9-7eb483c45ccf/completo2006-pdf.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). El Español en el Benelux. (S. G. Técnica, Ed.) España. Recuperado el 1 de Junio de 2017, de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17239

- R Core Team. (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. Recuperado el 1 de Julio de 2017, de R Foundation for Statistical Computing, Viena, Austria: <https://www.R-project.org/>
- Shohamy, E. (1998). Critical Language Testing and Beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24(4), 331-345.
- SICELE. (2012). *Estándares de calidad SICELE*. Recuperado el 1 de Julio de 2017, de <https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/politica-de-calidad/estandares-sicele>

Anexo 1: Correspondencias y Encuesta

1. 1. Carta de solicitud de documentación a los docentes de ELE

Estimado/a xxxxxx,

Mi nombre es Vicky Alcalde, soy docente de ELE en la Universidad de Leiden y también estudiante de la Maestría del CIESE Comillas en España en esta área. Me pongo en contacto con Ud. dado que estoy por comenzar mi trabajo de investigación del fin de mis estudios con la Dra. Susana Llorián González y para ello necesitaría de su ayuda.

Mi trabajo de investigación tiene que ver con la evaluación de ELE en los centros de educación superior de Holanda. En estos momentos me encuentro recopilando el material que necesitaré analizar. Por eso, me gustaría saber si podría contar con su ayuda y con el material que Ud. posee de la xxxxxx.

Estoy interesada en todo tipo de documentación que sea descriptiva del programa de ELE y que haga referencia a la evaluación, ya sean guías de estudios, syllabus, programas, rúbricas, etc. Idealmente también muestras de exámenes que se hayan tomado en años anteriores (en blanco) de cualquier nivel. Sé que puede no ser posible que Ud. me facilite esto, pero le prometo que utilizaré este material solo y únicamente con fines de mi investigación.

Desde ya le agradezco mucho su colaboración y espero poder contar con Ud. también para una encuesta que le enviaré por este medio en los próximos meses.

Saludos cordiales,

Vicky Alcalde

1. 2. Carta de solicitud de colaboración para el pilotaje de la encuesta

Querido/a xxxxxxxx,

Perdona que te moleste, pero tengo que hacer una prueba piloto de una encuesta que quiero pasarles a los docentes de ELE de las universidades holandesas sobre la evaluación estos practican y necesito probarla primero con docentes que no participen en mi muestra. ¿Podrías ayudarme?

Para ello, necesito que me respondas a las siguientes preguntas, una vez realizada la encuesta que se encuentra en el siguiente link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeWnnJlkOMMILRezstgF9HfH82rqYv3iFf7og42NzPGjK-VQw/viewform?usp=sf_link

Agradecería tu opinión sincera, ya que en base a ella haré las modificaciones necesarias.

- En tu opinión, ¿son claras las preguntas?
- ¿Es el número de preguntas adecuado?
- ¿Es el tiempo de dedicación excesivo? ¿Qué te parece?
- ¿Se pregunta todo lo que se debería preguntar?

Desde ya te agradezco mucho tu ayuda, tiempo y dedicación.

Saludos cordiales,

Vicky

1. 3. Respuestas de las pruebas pilotos.

Docente 1 (De ELE en Brasil)

Oi Vicky

Espero que esteja tudo bem por aí. Aqui há muito sol e vento, depois te envio fotos.

Sobre o questionário, aqui vão algumas questões:

- Há uma questão si/no em que é possível marcar mais de uma opção. Veja a foto em anexo.
- O número de questões me parece bom. Não é um questionário muito longo nem muito curto. Se você acha que gostaria de incluir mais perguntas, na minha opinião não haveria problema, pois as perguntas são rápidas para responder. Isso depende dos dados que você precisa coletar.
- Sim, as questões estão claras e bem escritas. Não me parece que um professor irá se sentir desconfortável em respondê-las.
- Algumas questões oferecem respostas si/no/no lo sé. Talvez fosse interessante inserir opções de resposta como "sim, más insuficientemente" ou "sim, suficientemente".

Docente 2 (De Matemáticas en Argentina)

Hola Vicky,

Estoy un poco desactualizada y más en tu área!!! Te escribí debajo de cada pregunta algunas observaciones. No sé si es lo que estabas esperando de mí.

- En tu opinión, ¿son claras las preguntas?

Algunas utilizan como opción de respuestas, cuantificadores no precisos. Por ejemplo, "bastante" debería, a mi criterio solicitar numeración del 1 al 10 para que el docente evaluador tenga más idea de cuánto. Y "algunas veces", "a menudo", "casi siempre" es una valoración en el medio no preciso. Insisto en algo así, preguntar cuanto sería del 1 a 10 sino es nunca o siempre. Igual entre MUCHO EFECTO y demasiado, por un lado, y poco efecto y bastante por el otro. Cuantificadores no claros. En canales de información, preguntaría cuales, mails, páginas de la uni, cartelera en la uni. En el apartado de objetivos, la primera pregunta sale la opción "aprovechamiento", no entiendo.

- ¿Es el número de preguntas adecuado?

Habría que numerarlas. Sí parece adecuado

- ¿Es el tiempo de dedicación excesivo? ¿Qué te parece? Correcto

- ¿Se pregunta todo lo que se debería preguntar?

Creo que faltaría colocar una pregunta en relación al tema de ¿qué aprovechamiento se hace del error? lo que se llama "remediación" sería en la última pregunta en relación a los alumnos

Docente 3 (De Historia en Holanda)

Vicky,

Aquí van mis respuestas.

- En tu opinión, ¿son claras las preguntas? Sí, aunque tengo observaciones sobre la redacción.

En la página 1:

¿Ha realizado Ud. alguna actividad de formación específica en el área del español como LE? Por ejemplo, MA, diplomaturas, cursos de formación del Instituto Cervantes, etc.

En la página 2:

¿Con qué fin se lleva a cabo la evaluación en su centro? Puede marcar más de una opción En esta pregunta aparecen las opciones Aprovechamiento [especificar o aclarar]

¿Existe en su centro un documento que describa con precisión los dispositivos [preferiría instrumentos] de evaluación y sus contenidos?

En la pregunta siguiente aparece la opción:

Descripción de los criterios que se utilizarán para evaluar la actuación [¿el desempeño?, ¿el resultado? Desambiguar] de los estudiantes

En la página 3:

Si Ud. trabaja en un centro con otros profesores de ELE, ¿se realizan tareas de unificación [¿no sería más claro estandarización?] de criterios de calificación?

En la página 5:

¿Se utilizan los resultados de los análisis para retroalimentar la elaboración de futuros dispositivos [preferiría instrumentos] de evaluación?

- ¿Es el número de preguntas adecuado? Sí.

- ¿Es el tiempo de dedicación excesivo? ¿Qué te parece? Me parece bien.

- ¿Se pregunta todo lo que se debería preguntar? Sí.

Espero haberte ayudado. Mucha suerte con esto.

Un abrazo,

Docente 4 (De ELE en España)

Hola Vicky,

Las preguntas me parecen bien. Noté que te falta una n en la pregunta de fiabilidad en ninguna.

El tiempo es correcto.

¡Mucha suerte!

1. 4. Carta de solicitud de participación en la encuesta

Estimada/o xxxx

Mi nombre es Vicky Alcalde y soy docente de ELE en la Universidad de Leiden, pero estoy en estos momentos terminando un Máster de ELE de la Fundación CIESE Comillas.

Le escribo porque me gustaría pedirle un favor. Se trata de la segunda etapa de mi trabajo de investigación para el TFM. Necesito que por favor complete esta encuesta para poder tener una imagen más completa de la evaluación de ELE en la educación superior holandesa. La encuesta le llevará unos minutos y es anónima.

Para ello, necesitará hacer clic en este link: <https://goo.gl/forms/A17fUiTQYLGspZMf2>

Desde ya muchísimas gracias por su tiempo y ayuda.

Saludos cordiales,

Vicky Alcalde

1. 5. Encuesta versión final

La evaluación del español como LE en las universidades holandesas

Trabajo de Fin de Máster de M. V. Alcalde

*Required

Perfil del docente

1. ¿Cuántos años lleva Ud. trabajando en su institución actual? *

Mark only one oval.

- ☐ 0-1 año
- ☐ 1-3 años
- ☐ 3-5 años
- ☐ 5-10 años
- ☐ Más de 10 años

2. ¿Ha realizado Ud. alguna formación específica en el área del español como LE? Por ejemplo, MA, diplomaturas, cursos de formación del Instituto Cervantes, etc. *

Mark only one oval.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No lo sé

3. ¿Ha realizado Ud. alguna formación específica en el área de evaluación de L2/LE? *

Mark only one oval.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No lo sé

Objetivos y especificaciones

4. ¿Con qué fin se lleva a cabo la evaluación en su centro? Puede marcar más de una opción *

Tick all that apply.

- ☐ Clasificación de alumnos en grupos
- ☐ Diagnóstico
- ☐ Aprovechamiento
- ☐ Evaluación del grado de dominio
- ☐ Certificación

5. ¿Existe en su centro documentación que describa con precisión los dispositivos de evaluación y sus contenidos? *

Mark only one oval.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No lo sé

6. Por favor, marque cuáles de los siguientes items se encuentran desarrollados con precisión en estos documentos *

Tick all that apply.

- ☐ Definición del propósito de las pruebas que forman parte de la evaluación
- ☐ Descripción del tipo de estudiante al que va dirigida la evaluación
- ☐ Descripción del nivel de dificultad de cada prueba
- ☐ Descripción de una actuación tipo para cada nivel o calificación
- ☐ Descripción de lo que puede esperar "en el mundo real" un candidato que aprueba su evaluación
- ☐ Descripción del contenido de la prueba en cuanto a estructuras, vocabulario, temas, tipos de textos, etc.
- ☐ Descripción de los criterios que se utilizarán para evaluar la actuación de los estudiantes
- ☐ Descripción de cómo se calculan las calificaciones finales
- ☐ Ejemplos en blanco de pruebas anteriores
- ☐ Ejemplos de actuaciones de alumnos en pruebas anteriores

Fiabilidad de los exámenes

7. Según su experiencia, ¿qué atención se le presta al análisis de los resultados de la evaluación en su centro? *

Mark only one oval.

- ☐ Ninguna
- ☐ Poca
- ☐ Bastante
- ☐ Mucha
- ☐ Demasiada

8. Justifique su respuesta, por favor. *

9. Si Ud. trabaja en un centro con otros profesores de ELE, ¿se realizan tareas de unificación de criterios de calificación? *

Mark only one oval.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No lo sé
- ☐ No trabajo con otros docentes

10. Si Ud. trabaja en un centro sin otros profesores de ELE, ¿realiza tareas de comparación entre las correcciones de evaluaciones de distintos años? *

Mark only one oval.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Trabajo con otros docentes

11. En caso de que en su centro se administren distintas versiones de un examen ¿se toman medidas para asegurar que estos son equivalentes? *

Mark only one oval.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No lo sé
- ☐ No administramos distintas versiones

Validez de la evaluación

12. ¿Se vinculan los contenidos y especificaciones de la evaluación de su centro con los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)? *

Mark only one oval.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No lo sé

13. ¿Se redactan informes donde se evidencia la correlación entre el MCER y la evaluación de su centro? *

Mark only one oval.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No lo sé
- ☐ No vinculamos nuestra evaluación al MCER

14. **¿Se corrobora la validez del contenido de sus dispositivos de evaluación? ***

Mark only one oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ A menudo
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

15. **¿Se realizan análisis estadísticos y psicométricos de los resultados de sus evaluaciones? ***

Mark only one oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ A menudo
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

16. **¿Se realizan informes que detallan el proceso de evaluación y la calidad de este? ***

Mark only one oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ A menudo
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

Impacto y revisión

17. **¿Se utilizan los resultados de los análisis para retroalimentar la elaboración de futuros dispositivos de evaluación? ***

Mark only one oval.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No lo sé

18. **¿Con qué frecuencia se revisan y se realizan cambios en los dispositivos de evaluación? ***

Mark only one oval.

- ☐ Cada semestre
- ☐ Cada año
- ☐ Cada 3 años
- ☐ Cada 5 años
- ☐ Más de 5 años

19. Según su experiencia, ¿en qué medida causan efecto en la docencia los procedimientos de evaluación que utiliza su centro? *

Mark only one oval.

- ☐ Ningún efecto
☐ Poco efecto
☐ Bastante efecto
☐ Mucho efecto
☐ Demasiado efecto

20. Justifique su respuesta, por favor. *

21. Según su experiencia, ¿en qué medida causan efecto en los estudiantes los resultados de la evaluación que utiliza su centro? *

Mark only one oval.

- ☐ Ningún efecto
☐ Poco efecto
☐ Bastante efecto
☐ Mucho efecto
☐ Demasiado efecto

22. Justifique su respuesta, por favor. *

Información a los alumnos

23. ¿Dispone de diferentes canales de comunicación e información para que los alumnos conozcan todo el proceso de evaluación? *

Mark only one oval.

- ☐ Ningún canal
☐ Pocos canales
☐ Bastantes canales
☐ Muchos canales
☐ Demasiados canales

24. **¿Pueden sus alumnos acceder a información clara, comprensible y corroborable a lo largo de todo el proceso de evaluación? ***

Mark only one oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ A menudo
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

25. **¿Facilita Ud. información adecuada a sus estudiantes para ayudarles a interpretar los resultados de la evaluación y a utilizarlos correctamente? ***

Mark only one oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ A menudo
- ☐ Casi siempre
- ☐ Siempre

Powered by
 Google Forms

1. 6. Correo recordatorio a los docentes de ELE

Estimada/o xxxxx,

Por favor, ignore este correo si ya ha participado en la encuesta, al ser anónima no puedo saber si este es el caso.

Lamentablemente de momento no tengo la suficiente cantidad de respuestas para mi estudio. Le escribo para recordarle que puede participar hasta el viernes de la próxima semana (7.07.2017) y que no necesitará más de 7 minutos para responderla.

El link de la encuesta es: <https://goo.gl/forms/A17fUiTQYLGspZMf2>

Muchísimas gracias por su tiempo y participación.

Saludos cordiales,

Vicky Alcalde

Anexo 2: Tablas de frecuencia

Tabla 1: Datos demográficos

		Frecuencia	Porcentaje
AÑOSEX	0-1 año	1	5.6
	1-3 años	2	11.1
	3-5 años	4	22.2
	5-10 años	5	27.8
	Más de 10 años	6	33.3
FOR ELE	No	2	11.1
	Sí	16	88.9
FOR EVA	No	6	33.3
	Sí	12	66.7

Tabla 2: Fin de la evaluación según encuesta

		Frecuencia	Porcentaje
F1 CLAS	No	9	50
	Sí	9	50
F2 DIAG	No	8	44.4
	Sí	10	55.6
F3 APROV	No	13	72.2
	Sí	5	27.8
F3 DOM	No	3	16.7
	Sí	15	83.3
F5 CERT	No	13	72.2
	Sí	5	27.8

Tabla 3: Objetivos y especificaciones de evaluación según la encuesta

		Frecuencia	Porcentaje
DOC EVA	No	4	22.2
	No lo sé	1	5.6
	Sí	13	72.2
DOC1	No	5	27.8
	Sí	13	72.2
DOC2	No	13	72.2
	Sí	5	27.8
DOC3	No	13	72.2
	Sí	5	27.8
DOC4	No	12	66.7
	Sí	6	33.3
DOC5	No	14	77.8
	Sí	4	22.2
DOC6	No	4	22.2
	Sí	14	77.8
DOC7	No	7	38.9
	Sí	11	61.1
DOC8	No	3	16.7
	Sí	15	83.3
DOC9	No	10	55.6
	Sí	8	44.4
DOC10	No	15	83.3
	Sí	3	16.7

Tabla 4: Fiabilidad

		Frecuencia	Porcentaje
ASIS RESULT	Bastante	3	16.7
	Mucha	6	33.3
	Poca	9	50.0
F INTER	No	2	11.1
	No trabajo con otros docentes	1	5.6
	Sí	15	83.3
F INTRA	No	1	5.6
	Sí	4	22.2
	Trabajo con otros docentes	13	72.2
EQUIV	No	4	22.2
	No administramos distintas versiones	3	16.7
	Sí	11	61.1

Tabla 5: Validez de la evaluación

		Frecuencia	Porcentaje
MCER	No lo sé	1	5.6
	Sí	17	94.4
INFOR MCER	No	12	66.7
	No lo sé	2	11.1
	Sí	4	22.2
V CONT	A menudo	7	38.9
	Algunas veces	8	44.4
	Casi siempre	1	5.6
	Nunca	1	5.6
	Siempre	1	5.6
V PISCO	A menudo	1	5.6
	Algunas veces	4	22.2
	Casi siempre	2	11.1
	Nunca	10	55.6
	Siempre	1	5.6

INF CADAD	A menudo	2	11.1
	Algunas veces	3	16.7
	Casi siempre	1	5.6
	Nunca	11	61.1
	Siempre	1	5.6

Tabla 6: Impacto y retroalimentación

		Frecuencia	Porcentaje
FB EVA	No	4	22.2
	No lo sé	5	27.8
	Sí	9	50.0
CICLO	Cada 3 años	1	5.6
	Cada 5 años	1	5.6
	Cada año	7	38.9
	Cada semestre	8	44.4
	Más de 5 años	1	5.6
EFCT DCIA	Bastante efecto	10	55.6
	Demasiado efecto	1	5.6
	Mucho efecto	4	22.2
	Poco efecto	3	16.7
EFCT EST	Bastante efecto	7	38.9
	Demasiado efecto	2	11.1
	Mucho efecto	7	38.9
	Poco efecto	2	11.1

Tabla 7: Información y comunicación con los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
CAN COM	Bastantes canales	12	66.7
	Muchos canales	1	5.6
	Pocos canales	5	27.8
INF EST	A menudo	7	38.9
	Algunas veces	2	11.1
	Casi siempre	4	22.2
	Nunca	1	5.6
	Siempre	4	22.2

FB EST	A menudo	5	27.8
	Algunas veces	1	5.6
	Casi siempre	6	33.3
	Siempre	6	33.3

Tabla 8: Tipos de documentos analizados

Tipo	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Guía	No	6	25
Guía	Sí	18	75
Programa	No	18	75
Programa	Sí	6	25

Tabla 9: Fin de la evaluación según los documentos

Fines	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
F1 CLAS	No	17	70.8
F1 CLAS	Sí	7	29.2
F2 DIAG	No	9	37.5
F2 DIAG	Sí	15	62.5
F3 APROV	No	9	37.5
F3 APROV	Sí	15	62.5
F4 DOM	No	14	58.3
F4 DOM	Sí	10	41.7
F5 CERT	No	24	100
F5 CERT	Sí	0	0

Tabla 10: Objetivos y especificaciones de evaluación según los documentos

Tipo	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
DOC1	No	24	100
DOC1	Sí	0	0
DOC2	No	24	100
DOC2	Sí	0	0
DOC3	No	23	95.8
DOC3	Sí	1	4.2
DOC4	No	23	95.8

DOC4	Sí	1	4.2
DOC5	No	22	91.7
DOC5	Sí	2	8.3
DOC6	No	24	100
DOC6	Sí	0	0
DOC7	No	23	95.8
DOC7	Sí	1	4.2
DOC8	No	3	12.5
DOC8	Sí	21	87.5
DOC9	No	24	100
DOC9	Sí	0	0
DOC10	No	24	100
DOC10	Sí	0	0

Tabla 11: Relación de los objetivos con los descriptores del MCER según documentos

Fuente	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Documentos	No	2	8.3
Documentos	Sí	22	91.7

Tabla 12: Datos cualitativos de la encuesta

ID	Análisis de los resultados de la evaluación	Codificación	Impacto en docencia	Codificación	Impacto en el estudiante	Codificación
PU 1	Dentro de la comisión de exámenes es uno de los puntos más elaborados; hay un procedimiento en marcha de control de las evaluaciones de todas las asignaturas.	Análisis realizado por la institución	hay un control de calidad de los procedimientos de evaluación; todas las asignaturas de la carrera se controlan en un periodo de 3 años	No impacta a la labor docente	Todavía no está demostrado este efecto.	No se sabe/no causa efecto
PU 2	No existe un criterio general de evaluación y, sobre todo en escritura y preguntas abiertas, cada profesor realiza la corrección de acuerdo a su criterio. No se realiza un análisis de los resultados que pueda contribuir a mejorar exámenes posteriores.	No se realizan análisis	Al no haber criterios ni análisis de evaluación, los efectos son relativos.	Relativo impacto	Las notas adquiridas siempre causan impacto en los estudiantes. Sea como sea la evaluación, es un parámetro fundamental para que el estudiante tome conciencia de la necesidad de estudiar y practicar más los puntos más débiles en el curso de su aprendizaje.	Efecto positivo al proceso de aprendizaje
PU 3	Los resultados determinan, entre otras cosas, si el alumno puede cursar el siguiente nivel o no.		Los profesores estamos demasiado pendientes de la elaboración de dichos exámenes, ya que son muchos, y nos resta bastante tiempo para poder realizar el programa docente de una manera más pausada.	Alto impacto en la labor docente	Normalmente, si el alumno ha pasado el examen ya no lo mira más, no busca rectificar los errores, tan solo desea aprobar.	No se sabe/no causa efecto
PU 4	El alumno que lo solicita puede ver su prueba		Sirven para comprobar la fidelidad entre los contenidos, la metodología y el sistema de evaluación.		Algunos se quejan de que tiene que realizar demasiadas tareas	Efecto negativo al proceso de aprendizaje

PU 5	Se toman como base para poder continuar otros cursos y para revisar y modificar los cursos si fuera necesario.	Análisis realizado por docentes como retroalimentación	La docencia se altera para adecuarse a los procedimientos de evaluación, pero no en gran medida.	Relativo impacto	No sé si entiendo la pregunta- a los estudiantes les gusta obtener buenos resultados en las evaluaciones.	No se sabe/no causa efecto
PU 6	Se le da importancia.	Se realizan análisis pero no específicos a tipo	Se tiene en cuenta el proceso de evaluación en los contenidos de los temas y en la preparación de exámenes.	Relativo impacto	No aplicable.	No se sabe/no causa efecto
PU 7	Los resultados nos sirven entre otras cosas para comprobar si se han conseguido los objetivos del curso (los generales pero también los particulares: para un estudiante el objetivo puede ser ir a estudiar a una universidad hispanohablante, para otro obtener un diploma DELE, para otro viajar por LA, por ejemplo)	Análisis realizado por docentes como retroalimentación	Luego respondo		Luego respondo	No se sabe/no causa efecto
PU 8	Es necesario para saber lo que se puede mejorar en el currículum	Análisis realizado por docentes como retroalimentación	Es la base para los posibles cambios en otros años académicos	Relativo impacto	Un cambio en el currículum afecta directamente a los estudiantes a título individual	No se sabe/no causa efecto
PU 9	es un centro clásico donde el rendimiento del estudiante es importante	Se realizan análisis pero no específicos a tipo	Normalmente va unido a una gran cantidad de informes y reuniones que quitan tiempo a la docencia directa, pero que repercuten en la calidad	Alto impacto en la labor docente	Los estudiantes saben cada vez mejor qué es lo que se espera de ellos, pero veces eliminan de su estudio todo lo que no se evalúa directamente	Efecto negativo al proceso de aprendizaje

PU 10	Se presta atención tal solo al porcentaje de alumnos aprobados por grupo y nivel con respecto a los objetivos porcentuales del centro.	Análisis realizado por la institución	Las clases se orientan a conseguir las pruebas de evaluación. Desde el inicio del curso, se mencionan algunos de los criterios de evaluación.		Los cursos se orientan a superar las pruebas de evaluación, independientemente del conocimiento y dominio real de la lengua.	Efecto negativo al proceso de aprendizaje
PU 11	No se le presta muchísima atención ni a los resultados ni al proceso de evaluación en cuestión. Aunque el término mucho/poco es subjetivo, en mi opinión en mi departamento debería dársele más importancia, y que alguien experto en el tema supervisara el proceso, unificara procedimientos para las diferentes lenguas, y tomara buenas decisiones en este ámbito. Del mismo modo, creo que deberían invertir más recursos (tiempo, asistentes, dinero, formación de profesores dentro de horas laborales) para garantizar una evaluación de más calidad. Los profesores hacemos muchas de las correcciones/supervisión en nuestro tiempo libre, o no pagado, lo que no es una situación óptima. Sólo se preocupan cuando hay muchos alumnos que suspenden o cuando hay quejas de los alumnos. Por lo demás, según creo, no se les presta mucha atención al análisis de los resultados.	No se realizan análisis	La evaluación depende de los objetivos de aprendizaje, y se estructura en base a ellos, igual que las actividades y tareas realizadas durante el curso.		Los estudiantes usan en general la retroalimentación que se les da de las tareas escritas y orales del curso, así como la que reciben de su propia autoevaluación y de la evaluación de los compañeros (evaluación formativa). La evaluación sumativa (exámenes) tiene un gran efecto, a veces quizás demasiado, ya que se fomenta demasiado la motivación extrínseca.	Efecto negativo al proceso de aprendizaje

PU 12	Depende mucho de la iniciativa del docente.		Los procedimientos de evaluación afecta y a veces incluso condiciona la programación de actividades y tareas dentro y fuera del aula.	Alto impacto en la labor docente	Los estudiantes estudian más o se relajan más según su percepción de la dificultad de sus exámenes anteriores. Hay estudiantes que pierden o no tienen motivación para realizar tareas que no se tienen en cuenta en el cálculo de la nota final.	Efecto negativo al proceso de aprendizaje
PU 13	A pesar de que los exámenes son revisados por un colega de la misma especialidad, los resultados no se analizan en términos de evaluación de la prueba. Es decir, el efecto que el diseño de la prueba pueda tener en los resultados solo se supervisa antes de la administración de la misma y no después, a no ser que de trate de un caso llamativo.	No se realizan análisis	El contenido del curso normalmente no está sujeto a lo que se va a evaluar en la prueba, sino al contrario.	No impacta a la labor docente	Normalmente el estudiante recibe un feedback sobre el que reflexiona y posteriormente aplica.	Efecto positivo al proceso de aprendizaje
PU 14	Hay una comisión especial que se dedica a comprobar la calidad de los cursos y la manera en que los damos. La evaluación forma parte de una evaluación del curso; en el caso de que una prueba resulte demasiado difícil, por ejemplo, puede que esta comisión se ponga en contacto con el/la docente para exigir cambios. En general, sin embargo, los estudiantes tienen amplia posibilidad de	Análisis realizado por la institución	Hay varias interpretaciones de evaluación, creo. Me parece que te refieres a las pruebas de dominio aquí, y no a los comentarios de evaluación de cursos. Ahora bien, si hay muchos suspensos, se debería investigar la causa, y si tiene que ver con las clases entonces habrá que cambiarlas. Es una responsabilidad que	Relativo impacto	Puede ser un efecto negativo o positivo. En el caso de un suspenso, el/la estudiante hará lo que pueda para poder aprobar la evaluación siguiente. Si ha aprobado, obtendrá más autoconfianza para poder seguir la carrera.	Efecto positivo/negativo al proceso de aprendizaje

	hablar la evaluación con sus profesores.		debería tomar cada docente			
PU 15	Solo para mejorar las notas del siguiente año	Análisis realizado por docentes como retroalimentación	Efecto negativo: los resultados de los alumnos en el CE se toman en cuenta para calificar al docente.	Alto impacto en la labor docente	Aprueban, obtienen su diploma	No se sabe/no causa efecto
PU 16	Cada vez más, con análisis de resultados.	Se realizan análisis pero no específicos a tipo	Docencia Y evaluación están directamente relacionados		Se pueden preparar mejor.	Efecto positivo al proceso de aprendizaje
PU 17	Normalmente, al llevar a cabo exámenes digitales recibimos un informe con análisis detallado de la validez de todas las tareas/preguntas incluidas en estos. Antes de reusar el examen, siempre nos reunimos en equipo y discutimos la evaluabilidad de las actividades particulares y de su fiabilidad.	Análisis realizado por la institución	Esto sobre todo se aplica a los exámenes orales. Los criterios de evaluación que se usan en el examen son los mismos que se usan en las tareas orales semanales que a veces se evalúan conjuntamente con estudiantes en clase. En cuanto a la expresión escrita, las tareas de escribir que forman parte de la evaluación continua se diseñan de tal forma que se parezcan a la tarea de expresión escrita, se les da el feedback detallado a los estudiantes que hacen la		Los criterios les quedan bastante claros y se negocian al principio del curso. Los estudiantes son participantes activos en el proceso y eso contribuye positivamente a su aprendizaje. Asimismo, las tareas de evaluación continua y el feedback que reciben en estas los ayudan mucho para mejorar el nivel y hacer mejor el examen final.	Efecto positivo al proceso de aprendizaje

			versión mejorada. También, los criterios de puntuación que se usan en estas tareas, se usan en el examen.			
PU 18	No se tienen en cuenta los efectos del tipo de evaluación en los resultados	No se realizan análisis	Sobre todo en lo que respecta a la Evaluación continua y las destrezas que se evalúan.	Relativo impacto	De las revisiones de evaluación muchos estudiantes adquieren una lista de aspectos a mejorar que desarrollan y les permiten aprobar en el reexamen o en otras pruebas posteriores	Efecto positivo al proceso de aprendizaje

Anexo 3: Gráficos

Gráfico 1: Triangulación de los fines de la evaluación

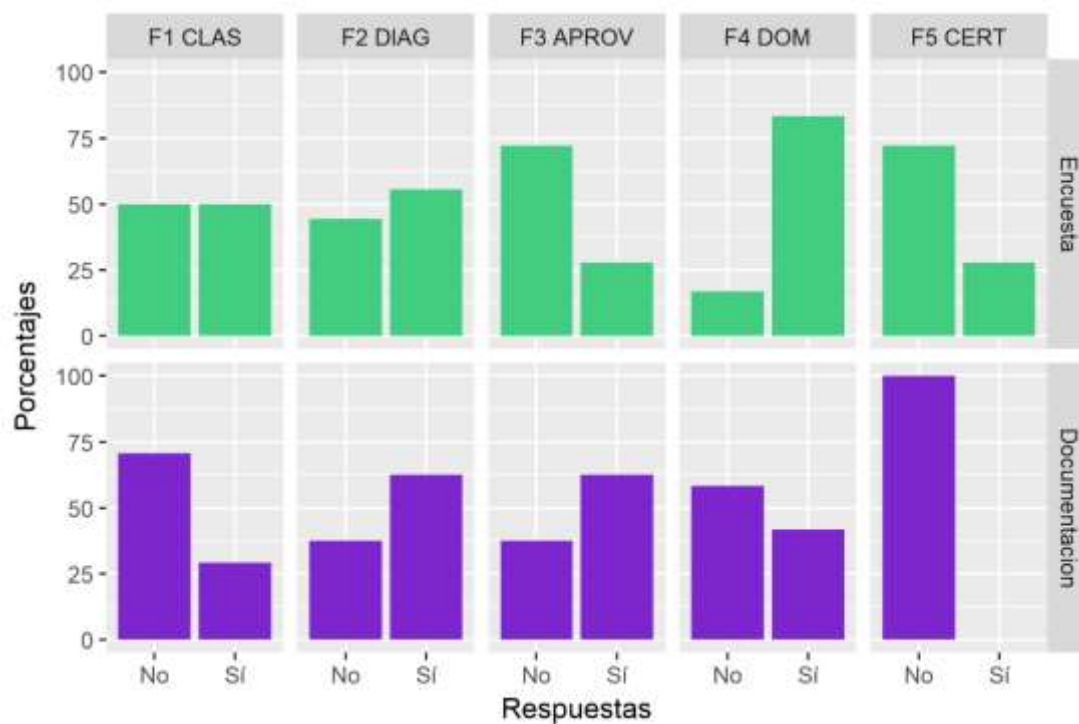


Gráfico 2: Triangulación de especificaciones de la evaluación

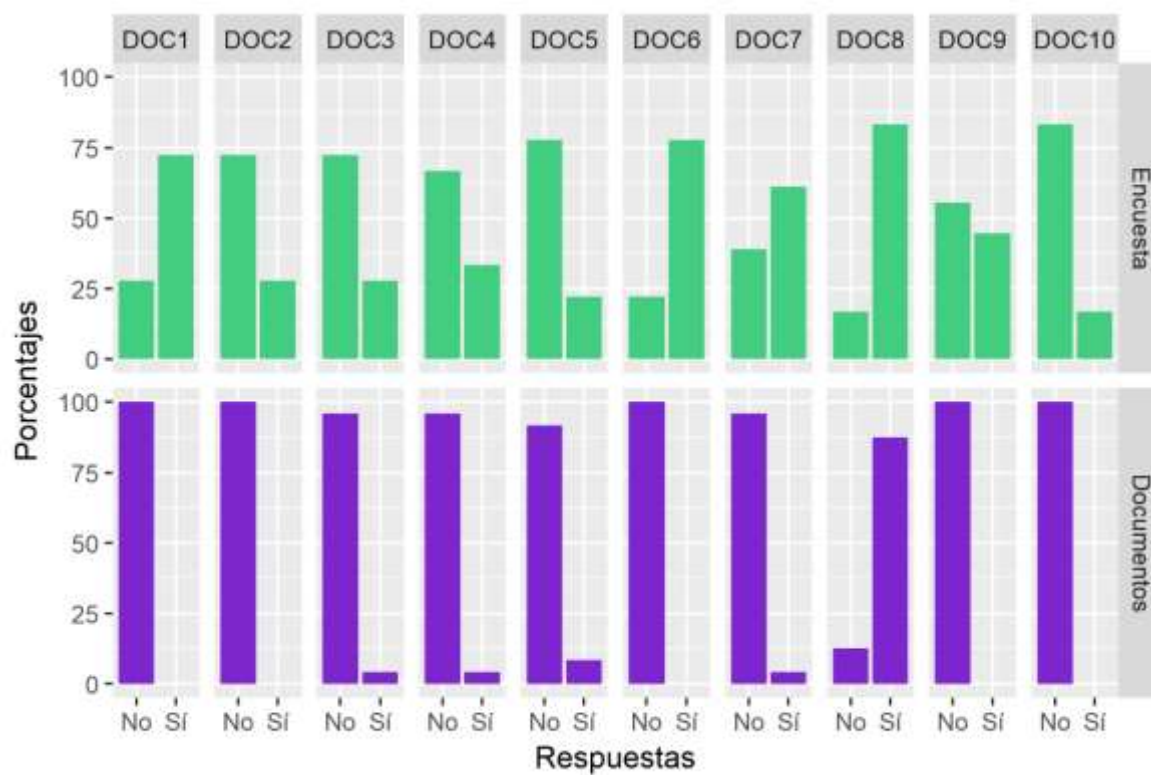


Gráfico 3: Demográfico: Años de experiencia de los docentes en las instituciones

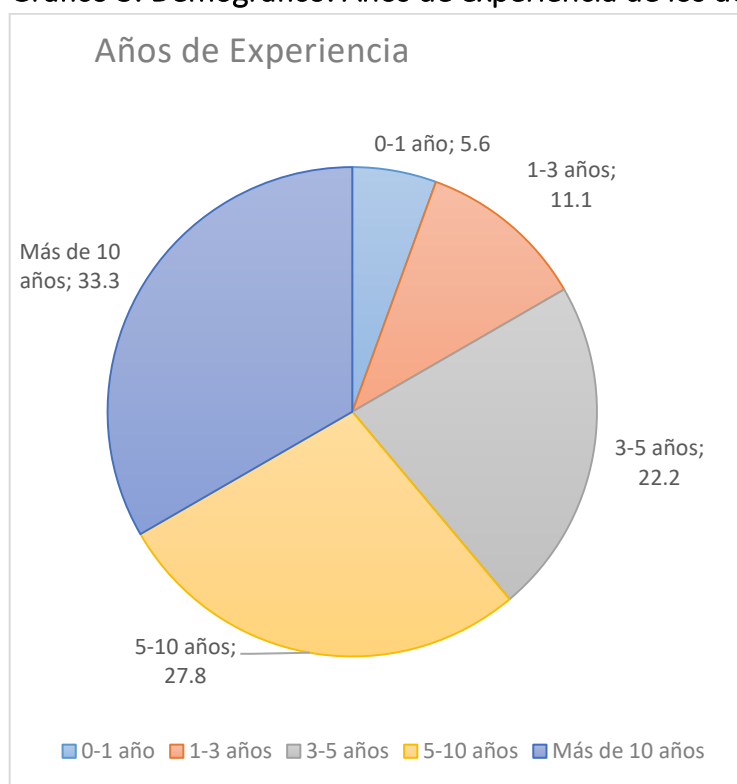


Gráfico 4: Demográfico: Formación de los docentes en ELE y en evaluación

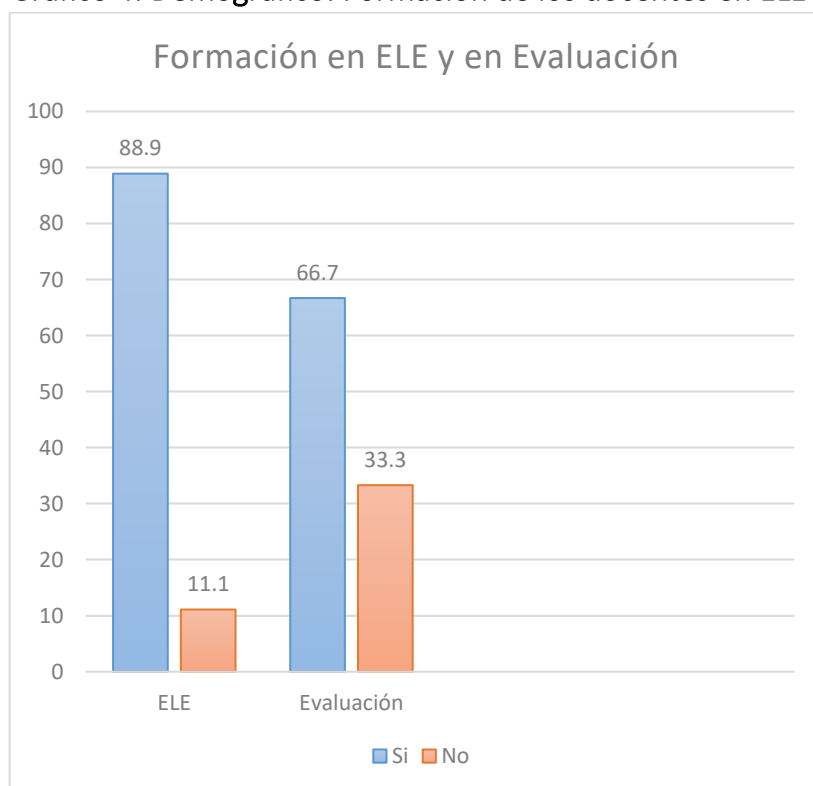


Gráfico 5: Estrategias de corroboración de la fiabilidad de un examen

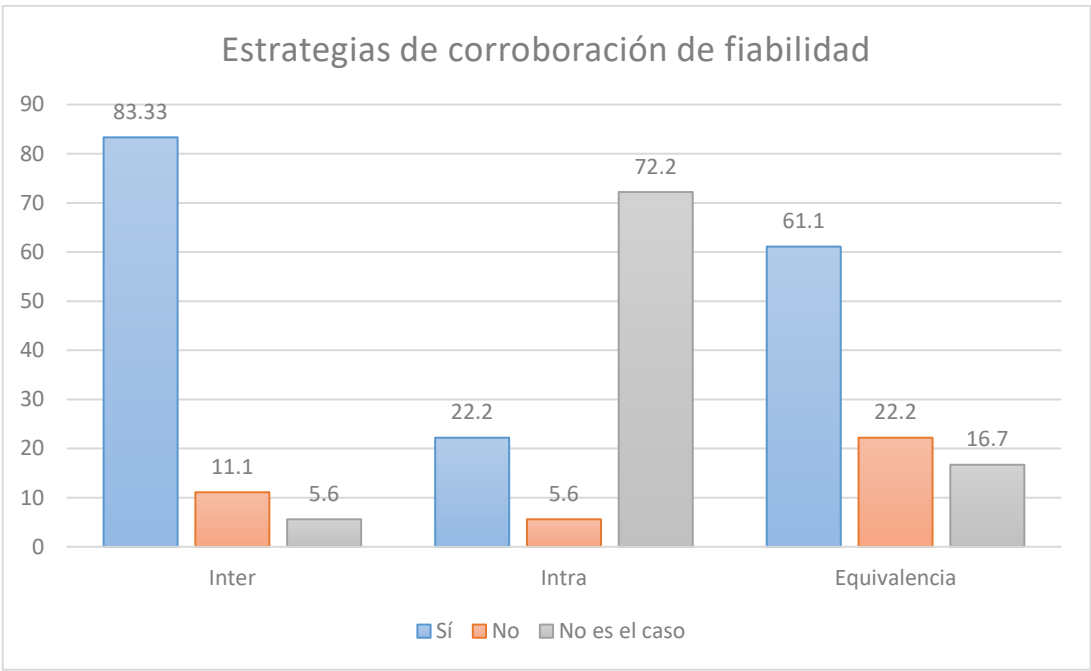
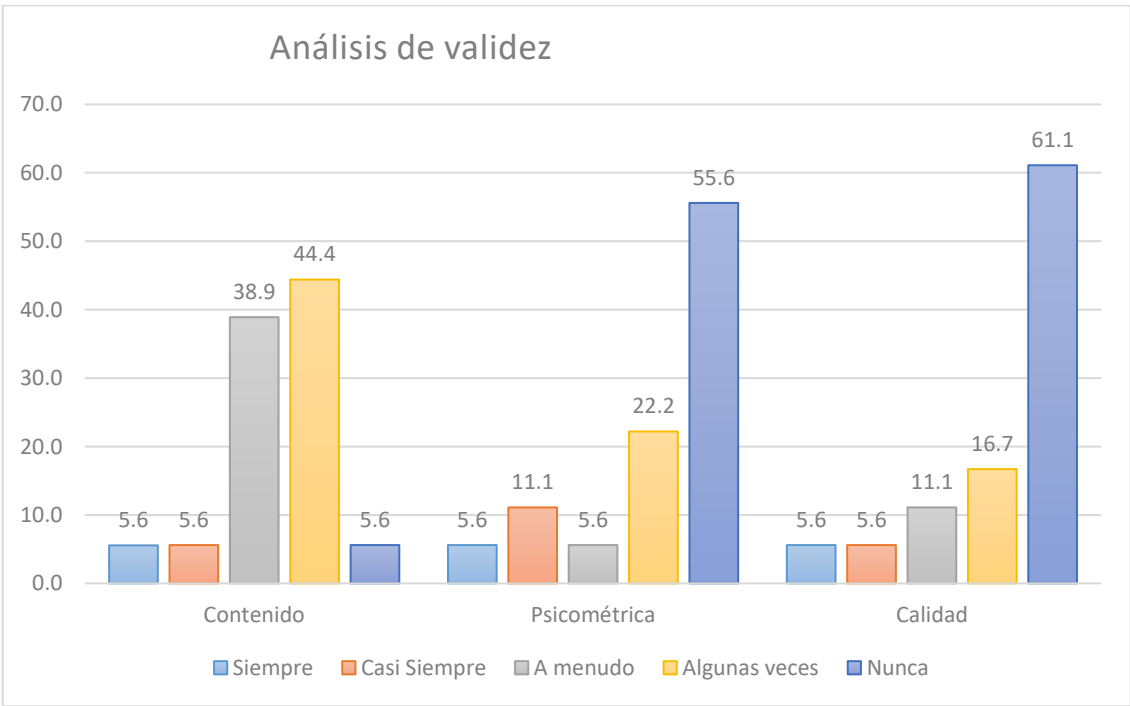


Gráfico 6: Análisis de validez



Anexo 4: Matrices

4. 1. Matriz de datos de encuesta

ID	AÑOS EXP	FE LE	FE VA	FI N1	FI N2	FI N3	FI N4	FI N5	DOCE VA	DO C1	DO C2	DO C3	DO C4	DO C5	DO C6	DO C7	DO C8	DO C9	DOC 10	ASISR ESL	FINT ER	FINT RA	EQ UI	MC ER	INFM CER	VCO NT	VPSI CO	INFCD AD	FBE VA	CIC LO	EFCTD CIA	EFCT EST	CANC OM	INFE ST	FBE ST
PU 1	5	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	4	1	4	4	1	1	4	1	3	1	3	3	3	3	5	
PU 2	5	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1	3	1	2	3	2	3	3
PU 3	3	1	1	1	2	2	1	2	3	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	3	1	4	1	1	3	2	1	2	1	1	4	2	3	3	4
PU 4	3	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	3	3	1	1	3	2	3	3	2	2	2
PU 5	3	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	4	1	4	1	1	1	4	1	1	2	1	2	4	3	5	4
PU 6	4	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	4	1	1	1	1	2	3	2	1	1	5	4	2	3	1	4
PU 7	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	4	1	4	1	1	2	3	2	1	1	2	3	4	3	2	4
PU 8	6	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	4	1	4	1	1	2	3	1	3	1	2	4	4	3	5	5
PU 9	6	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	4	1	1	4	1	2	2	2	2	1	4	3	3	2	3	3
PU 10	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	4	1	1	2	2	1	1	1	1	5	5	2	3	3
PU 11	4	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	4	4	1	2	3	3	5	2	1	4	4	3	4	4
PU 12	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	4	2	1	2	2	1	2	3	1	3	4	3	4	4
PU 13	3	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	4	1	1	2	5	1	1	1	2	2	3	3	4	5
PU 14	6	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	3	2	4	2	1	2	2	1	1	3	2	3	4	3	3	5
PU 15	4	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	4	1	1	1	2	2	5	4	1	2	3	5	2	2	3
PU 16	4	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	4	1	1	1	3	2	1	3	2	3	3	5	5	5
PU 17	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	3	1	4	1	1	2	3	4	1	1	1	3	4	3	3	3
PU 18	4	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	4	1	1	1	2	4	1	2	1	3	3	3	5	5

4. 2. Código

N°PRE G.	COD VARIABLES	COD RESPUESTAS					
		1: 0-1 año	2: 1-3 años	3: 3-5 años	4: 5-10 años	5: más de 10 años	
1	AÑOSEX	1: 0-1 año	2: 1-3 años	3: 3-5 años	4: 5-10 años	5: más de 10 años	
2	FELE	1: sí	2: no	3: no sé			
3	FEVA	1: sí	2: no	3: no sé			
4	FIN1	1: sí	2: no				CLASIFICACION
	FIN2	1: sí	2: no				DIAGNOSTICO
	FIN3	1: sí	2: no				APROVECHAMIENTO
	FIN4	1: sí	2: no				DOMINIO
	FIN5	1: sí	2: no				CERTIFICACIÓN

5	DOCEVA	1: sí	2: no	3: no sé			
6	DOC1	1: sí	2: no				Definición del propósito de las pruebas que forman parte de la evaluación
	DOC2	1: sí	2: no				Descripción del tipo de estudiante al que va dirigida la evaluación
	DOC3	1: sí	2: no				Descripción del nivel de dificultad de cada prueba
	DOC4	1: sí	2: no				Descripción de una actuación tipo para cada nivel o calificación
	DOC5	1: sí	2: no				Descripción de lo que puede esperar "en el mundo real" un candidato que aprueba su evaluación
	DOC6	1: sí	2: no				Descripción del contenido de la prueba en cuanto a estructuras, vocabulario, temas, tipos de textos, etc.
	DOC7	1: sí	2: no				Descripción de los criterios que se utilizarán para evaluar la actuación de los estudiantes
	DOC8	1: sí	2: no				Descripción de cómo se calculan las calificaciones finales
	DOC9	1: sí	2: no				Ejemplos en blanco de pruebas anteriores
	DOC10	1: sí	2: no				Ejemplos de actuaciones de alumnos en pruebas anteriores
7	ASISRESL	1: Ninguna	2: Poca	3: Bastante	4: Mucha	5: Demasiada	
9	FINTER	1: sí	2: no	3: no sé	4: No trabajo con otros docentes		
10	FINTRA	1: sí	2: no	3: no sé	4: Trabajo con otros docentes		
11	EQUI	1: sí	2: no	3: no sé	4: No administramos distintas versiones		
12	MCER	1: sí	2: no	3: no sé			
13	VCONT	1: Nunca	2: Algunas veces	3: A menudo	4: Casi siempre	5: Siempre	
14	VPSICO	1: Nunca	2: Algunas veces	3: A menudo	4: Casi siempre	5: Siempre	
15	INFCDAD	1: Nunca	2: Algunas veces	3: A menudo	4: Casi siempre	5: Siempre	
16	FBEVA	1: sí	2: no	3: no sé			
17	CICLO	1: Cada semestre	2: Cada año	3: Cada 3 años	4: Cada 5 años	5: Más de 5 años	
18	EFCTDCIA	1: Ningún efecto	2: Poco efecto	3: Bastante efecto	4: Mucho efecto	5: Demasiado efecto	
20	EFCTEST	1: Ningún efecto	2: Poco efecto	3: Bastante efecto	4: Mucho efecto	5: Demasiado efecto	
22	CANCOM	1: Ningún canal	2: Pocos canales	3: Bastantes canales	4: Muchos canales	5: Demasiados canales	
23	INFEST	1: Nunca	2: Algunas veces	3: A menudo	4: Casi siempre	5: Siempre	
24	FBEST	1: Nunca	2: Algunas veces	3: A menudo	4: Casi siempre	5: Siempre	

4. 3. Matriz de datos provenientes de los documentos

	¿Qué tipo de documentación es?		¿Cuál es el fin de la evaluación según lo escrito en el documento?					¿Cuáles de los siguientes ítems se encuentran desarrollados con precisión en estos documentos?										¿Se vinculan los objetivos del curso con los descriptores del MCER?
ID	Guía de estudio	Programa	Evaluación de clasificación	Evaluación de diagnóstico	Evaluación de aprovechamiento	Evaluación del grado de dominio	Evaluación certificativa	Definición del propósito de las pruebas que forman parte de la evaluación	Descripción del tipo de estudiante al que va dirigida la evaluación	Descripción del nivel de dificultad de cada prueba	Descripción de una actuación tipo para cada nivel o calificación	Descripción de lo que puede esperarse "en el mundo real" de un candidato que aprueba su evaluación	Descripción del contenido de la prueba en cuanto a estructuras, vocabulario, temas, tipos de textos, etc.	Descripción de los criterios que se utilizarán para evaluar la actuación de los estudiantes	Descripción de cómo se calculan las calificaciones finales	Ejemplos de pruebas anteriores	Ejemplos de actuaciones de alumnos en pruebas anteriores	Relación de los objetivos de curso con el MCER
DOC1	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí
DOC2	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC3	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC4	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC5	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC6	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC7	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC8	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No
DOC9	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC10	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC11	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC12	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC13	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC14	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC15	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC16	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC17	Sí	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
DOC18	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí

DOC19	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
DOC20	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC21	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC22	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No
DOC23	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
DOC24	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí

Anexo 5: Medidas de tendencia central y dispersión

5.1. Datos del cuestionario

	DEMOGRAFICOS			FINES					DOC Y ESPECIFICACIONES											FIABILIDAD				
Medidas	AÑOS EXP	FELE	FEVA	F1CL A	F2DIA G	F3AP ROV	F4DO M	F5CE RT	DOCE VA	DOC1	DOC2	DOC3	DOC4	DOC5	DOC6	DOC7	DOC8	DOC9	DOC1 0	ASISR ESL	FINTE R	FINTR A	EQUI	
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	
Media	3.722 222	1.111 111	1.333 333	1.5	1.444 444	1.722 222	1.166 667	1.722 222	1.333 333	1.277 778	1.722 222	1.722 222	1.666 667	1.777 778	1.222 222	1.388 889	1.166 667	1.555 556	1.833 333	2.833 333	1.277 778	3.222 222	1.722 222	
Mediana	4	1	1	1.5	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2.5	1	4	1	
Moda	5	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	4	1	
Desviación Estandar	1.227 41	0.323 381	0.485 071	0.514 496	0.511 31	0.460 889	0.383 482	0.460 889	0.594 089	0.460 889	0.460 889	0.460 889	0.485 071	0.427 793	0.427 793	0.501 631	0.383 482	0.511 31	0.383 482	0.923 548	0.751 904	1.308 594	1.127 494	
	VALIDEZ					IMPACTO					INFORMACION													
Medidas	MCER	INFM CER	VCONT	VPSICO	INFC DAD	FBEVA	CICLO	EFCTDCIA	EFCTEST	CANCOM	INFEST	FBEST												
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18												
Media	1.1111 11	1.888889	2.722222	1.888889	1.777778	1.722222	1.88888 9	3.166667	3.5	2.833333	3.33333 3	3.944444												
Mediana	1	2	3	1	1	1	2	3	3.5	3	3	4												
Moda	1	2	2	1	1	1	1	3	3	3	3	5												
Desviación Estándar	0.4714 05	0.582983	0.95828	1.278275	1.21537	0.894792	1.13183 3	0.785905	0.857493	0.707107	1.18817 7	0.937595												

5.2. Datos de los documentos

Medidas	Guia.de.es tudio	Program a	Evaluación. de clasificación	Evaluación. de diagOstico	Evaluación.de aprovechamie nto	Evaluación.del grado.de.domi nio	Evaluació n certificati va	Doc 1	Doc 2	Doc 3	Doc 4	Doc 5	Doc 6	Doc 7	Doc 8	Doc 9	Doc1 0	Relación.de.l os.objetivos. de.curso.con .el.MCER
N	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0
Media	0.8	0.3	0.3	0.6	0.6	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.9	0.0	0.0	0.9
Mediana	1.0	0.0	0.0	1.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	1.0
Moda	1.0	0.0	0.0	1.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	1.0
Desviación Estándar	0.4	0.4	0.5	0.5	0.5	0.5	0.0	0.0	0.0	0.2	0.2	0.3	0.0	0.2	0.3	0.0	0.0	0.3

Anexo 6: Documentos del corpus: guías y programas

Doc. 1.

Leiden University College The Hague 2016 – 2017 Block 1/2 Spanish Beginners

Course code:

Level: 100

Credits: 10 ECTS

Class meeting times: 9:00-10:50

Room: 3:09

Course convener (if applicable):

Course instructor:

Contact information:

Office hours, location:

INTRODUCTION

This course aims to bring true beginners up to a standard level where they can communicate and understand information and ideas in Spanish. The course is organized around interactive and communicative activities that will allow students to build all skills in the most effective way. Class proceedings will focus on submerging students in real-world Spanish language: film clips, You Tube, newspapers and magazines will be frequently used in class.

The course aims to develop language skills in speaking, listening, reading and writing. Grammatical structures and vocabulary will be integrated into the learning process in meaningful contexts. Furthermore an important aspect of the course will be the cultural knowledge about Spain and Latin America, with a strong emphasis on intercultural communication.

The content of the course is based on a Student's Book (with audio CD) and a Workbook. The coursebooks, specifically designed for university students, accommodate different learning styles, successfully integrate communicative skills with a proper understanding of grammar, and introduce students to the varieties and differences of culture within the Spanish-speaking world. Their innovative methodology revolves around task-based activities as proposed by the Common European Framework of Reference for Languages. Apart from the coursebooks, we will use supplementary material created by the instructor and significant material taken from different sources (on-line exercises, short graded readings, etc). Multimedia materials will be regularly used in class and to support teaching.

A substantial amount of independent study will be expected: several hours a week should be devoted to Spanish outside the classroom to complete work set by the instructor and practice reading, listening and writing skills.

COURSE LEARNING OUTCOMES

In terms of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) of the Council of Europe, by the end of the first semester students will be able to:

1. Understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance.
Understand enough to be able to meet needs of a concrete type provided speech is clearly and slowly articulated (CEFR A2 level for 'Reception - Listening').
2. Identify specific information in simpler written material he/she encounters such as letters, brochures and short newspaper articles describing events.

- Read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest with a satisfactory level of comprehension (CEFR A2/B1 level for 'Reception - Reading').
3. Give a short, rehearsed presentation on a topic pertinent to his/her everyday life, briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions.
Describe everyday aspects of his environment e.g. people, places, a job or study experience (CEFR A2 level for 'Spoken Production').
 4. Communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities.
Interact with reasonable ease in structured situations and short conversations, provided the other person helps if necessary. Manage simple, routine exchanges without undue effort (CEFR A2 level for 'Spoken Interaction').
 5. Write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need.
Write a simple personal letter (CEFR A2 level for 'Writing').

TEACHING METHODS

The target language Spanish will be used as the primary medium of instruction and interaction, and communication in Spanish will be encouraged from the outset.

All functional and grammar contents will be approached from a communicative perspective which will assume and value active participation of the students in the class at all times, so classes will be highly interactive. This contents will be integrated into activities within the framework of chapters with different topics: meeting other people, talking about yourself, expressing opinions, making plans and projects, traveling, etc.

Class proceedings will focus on practicing speaking, listening, writing and reading skills in a variety of situations, and students will practice all this skills in each session from the beginning. They will frequently work in pairs or groups to practice their language skills.

Furthermore, the speaking skill will be emphasized by means of weekly sessions devoted to oral Spanish, where students will participate in activities such as roleplays,

interviews, discussions, etc. During the course, students will also give oral presentations about different topics, according to their increasing level of knowledge.

LITERATURE AND COURSE MATERIALS

Compulsory literature:

Ainciburu, M.C., *VÍA RÁPIDA, Curso intensivo de español*, Difusión, Barcelona, 2011. Libro de Alumno + 2 CD Audio. ISBN:9789460301964

Cuaderno de Ejercicios: to be published in short; we will use PDF-files of this book during the first block.

The Oxford, Collins, or Larousse bilingual dictionary (2008 edition or later)

Students must purchase the course books before the beginning of the course.

ASSESSMENT

During examinations it is not allowed to have mobile telephones, smart phones, or PDA's (personal digital assistant) of any kind turned on.

For compositions submitted after the due date, the mark a student is awarded for their work will be reduced by 20%.

The final grade will be calculated according to the following grade breakdown:

Learning aim	Assessment	Percentage	Deadline
Interactive engagement with course material	In-class participation	17.5%	Ongoing weeks 1-16
Understanding-Listening CEFR A2	Listening Comprehension Exam	15%	Week 5 - 12 (to be confirmed)
Writing CEFR A2+/B1	Grammar & Vocabulary & Reading Comprehension	35,00%	Week 7 - 14 (to be confirmed)
Speaking: production and interaction A2	Discussions & presentations	17.5%	Throughout the semester
Writing CEFR A2	Compositions	15%	Week 8 – 16 and throughout the semes

Students must submit all graded assignments to be able to pass the course.

The Grading Policy (Appendix I) and Attendance Policy (Appendix II) have been attached to this syllabus.

WEEKLY OVERVIEW

BLOCK 1

WEEK 1

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 29th August , Wednesday 31st August , Friday 2nd September)

CHAPTER 1 <u>Grammar and vocabulary resources:</u> - Pronunciation - Rules of stress - Gender and number in nouns and adjectives - Definite and indefinite articles - Numbers: 1-100 - Languages, university studies - Simple Present (regular verbs) - Personal pronouns (subject)	CHAPTER 1 <u>Listening and reading:</u> - understanding sentences about yourself - understanding a simple conversation	CHAPTER 1 <u>Spoken & written production:</u> - talking about your hobbies - filling up a form - talking about yourself in a forum on the Internet
--	---	--

Required reading or preparation: see Blackboard

Assignments and deadlines if applicable: Seminar homework (see Blackboard)

WEEK 2

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 5th September , Wednesday 7th September,, Friday 9th September)

CHAPTER 1 + 2 <u>Grammar and vocabulary resources:</u> - Locating objects and people: <i>Hay</i> vs. <i>Estar</i> - Expressing likes and preferences: <i>gustar</i>, <i>encantar</i>... - Present Tense of irregular verbs - Demonstrative pronouns - Possessives - Quantifiers - Some connectors: <i>y</i>, <i>también</i>, <i>ni</i>, <i>tampoco</i>, <i>o</i>, <i>porque</i>, <i>pero</i>, etc.	CHAPTER 2 <u>Listening and reading:</u> - understanding descriptions of universities and cities - understanding information about other people's preferences and abilities - understanding information about other people's plans and intentions	CHAPTER 2 <u>Spoken & written production:</u> - expressing preferences and abilities - describing your family - making plans and projects - redacting a simple e-mail
--	--	--

Required reading or preparation: see Blackboard

Assignments and deadlines if applicable: Seminar homework (see Blackboard)

WEEK 3

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 12th September, Wednesday 14th September, Friday 16th September)

CHAPTER 2 (continuation)	CHAPTER 2 (continuation)	CHAPTER 2 (continuation)
------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Required reading or preparation: see Blackboard

Assignments and deadlines if applicable: Seminar homework (see Blackboard)

WEEK 4

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 19th September, Wednesday 21th September, Friday 23th September)

CHAPTER 3 <u>Grammar and vocabulary resources:</u> - the Gerund - Comparative Constructions - Superlative Constructions - Adverbs of frequency - Time markers - <i>qué / cuál(es)</i> - Some uses of the preposition ' <i>de</i> '	CHAPTER 3 <u>Listening and reading:</u> - understanding simple journalistic texts - understanding a simple telephone conversation about known topics	CHAPTER 3 <u>Spoken & written production:</u> - expressing opinions - describing your weekly routine - making comparisons and appraisals - explaining one's learning objectives and expectations
---	--	--

Required reading or preparation: see Blackboard

Assignments and deadlines if applicable: Seminar homework (see Blackboard)

WEEK 5

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 26th September, Wednesday 28th September, Friday 30th September)

CHAPTER 3 + 4 <u>Grammar and vocabulary resources:</u> - verbs of movement with prepositions <i>a, de</i> and <i>en</i> : <i>ir a, venir de, ir en</i> ... - <i>muy</i> and <i>mucho/a/s</i> - Direct Object, Indirect Object - the verb construction ' <i>acabar de</i> ' - Comparisons of Equivalence - Some connectors: <i>por eso, sin embargo, aunque, en cambio, ni, además, también, por último</i>	CHAPTER 4 <u>Listening and reading:</u> - understanding indications where to go - understanding an article about the positive and negative aspects of a place - understanding descriptions of places and cities - understanding a diary - understanding advices to work in a foreign country	CHAPTER 4 <u>Spoken & written production:</u> - asking for and giving directions - writing a curriculum vitae - talking about plans, preparations and projects - making, accepting and rejecting suggestions and invitations - expressing admiration
--	---	---

Required reading or preparation: see Blackboard

Assignments and deadlines if applicable: Seminar homework (see Blackboard); **LISTENING COMPREHENSION EXAM** (Friday 30th September)

WEEK 6

Sessions 1, 2 and 3 (There are no classes on Monday 3th October; Wednesday 5th October, Friday 7th October)

	ORAL PRESENTATIONS	ORAL PRESENTATIONS CHAPTER 4 (continuation)
--	---------------------------	--

Required reading or preparation: see Blackboard

Assignments and deadlines if applicable: Seminar homework (see Blackboard); **ORAL PRESENTATIONS** (Wednesday 5th October, Friday 7th October)

WEEK 7

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 10th October, Wednesday 12th October, Friday 14th October)

CHAPTER 4 (continuation)	REVISION CHAPTERS 1-4	WRITTEN EXAM
------------------------------------	------------------------------	---------------------

Required reading or preparation: see Blackboard

Assignments and deadlines if applicable: Seminar homework (see Blackboard); **WRITTEN EXAM** (Grammar & Vocabulary & Reading Comprehension) (Friday 14th October)

WEEK 8

(Monday 17th October , Wednesday 19th October , Friday 21th October)

READING WEEK / EXAM WEEK

Assignments and deadlines if applicable: **COMPOSITION** (a simple connected text on topics which are familiar or of personal interest) to be submitted to the instructor as a Turnitin Assignment on Blackboard (deadline: Friday 21st October, 12:00 p.m.)

BLOCK 2

WEEK 9

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 31st October , Wednesday 2nd November , Friday 4th November)

Central Concepts and Guiding Questions

CHAPTER 5 <u>Grammar and vocabulary resources:</u> - Imperative: regular and irregular verbs - Imperative and pronouns - Frequency markers - Sequence markers - The Present Perfect: regular and irregular past participles - 'qué' vs 'cuál'	CHAPTER 5 <u>Listening and reading:</u> - understanding information about houses: newspaper articles, newspaper announcements - understanding a simple telephone conversation about houses	CHAPTER 5 <u>Spoken & written production:</u> - describing a house - talking about the recent past - telephone conversations asking information about a house - giving instructions
--	---	--

Assignments & Deadlines if applicable

Class correction Written Exam Block 1 (first session); Seminar homework (see Blackboard)

WEEK 10

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 7th November , Wednesday 9th November , Friday 11th November)

Central Concepts and Guiding Questions

CHAPTER 5 + 6 <u>Grammar and vocabulary resources:</u> - some uses of 'SER' and 'ESTAR' - Indefinite pronouns - Negative Imperative - The 'Pretérito Indefinido' (Simple Past): regular and irregular verbs - Time markers <i>Pretérito Indefinido</i> - to know somebody or something ('conocer (a)') - word formation - impersonal 'se'	CHAPTER 6 <u>Listening and reading:</u> - understanding a travel diary - understanding a text about the customs of a country - understanding somebody's experiences	CHAPTER 6 <u>Spoken & written production:</u> - writing about experiences - expressing abilities - expressing opinions and appraisals about the customs of a country - expressing one's knowledge "Es verdad que ..."
--	---	--

Assignments & Deadlines if applicable

Seminar homework (see Blackboard); class discussion (Friday 7th November)

WEEK 11

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 14th November , Wednesday 16th November, Friday 18th November)

Central Concepts and Guiding Questions

CHAPTER 6 + 7 <u>Grammar and vocabulary resources:</u> - The Subjunctive mood ('SUBJUNTIVO'): expressing wishes - The Gerund (II) - The <i>Pretérito Imperfecto</i> of <i>Indicativo</i>: regular and irregular verbs - The Absolute Superlative: the suffix - <i>ísimo/a/os/as</i> - Antonyms	CHAPTER 7 <u>Listening and reading:</u> - understanding a menu in a restaurant - reading about the childhood in a blog - reading articles about fast food - listening to information about eating habits	CHAPTER 7 <u>Spoken & written production:</u> - describing a dish or menu - talking about eating habits - taking part in a blog about food and childhood - talking about your childhood - summarizing a newspaper article - writing recommendations about healthy food
--	---	---

Assignments & Deadlines if applicable

Seminar homework (see Blackboard);

WEEK 12

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 21st November, Wednesday 23th November , Friday 25th November)

Central Concepts and Guiding Questions

CHAPTER 7 (continuation)	CHAPTER 7 (continuation)	LISTENING COMPREHENSION EXAM
------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------

Assignments & Deadlines if applicable

Seminar homework (see Blackboard); **LISTEN COMPREHENSION EXAM** (Friday 25th November, at 11:00 a.m.)

WEEK 13

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 28th November, Wednesday 30th November , Friday 2nd December)

Central Concepts and Guiding Questions

CHAPTER 8 <u>Grammar and vocabulary resources:</u> - some uses of the prepositions: <i>para, en, con, sin, a, de, desde, hasta</i> and <i>por</i> - The Present Progressive (<i>estar</i> + Gerund) - Contrast between '<i>Pretérito Imperfecto</i>' and '<i>Pretérito Indefinido</i>' - The <i>Presente HISTÓRICO</i> - Time markers (duration) - Use of cohesion mechanisms	CHAPTER 8 <u>Listening and reading:</u> - understanding biographies of famous Spanish-speakers - understanding stories concerning the past - understanding anecdotes that occurred in the past	CHAPTER 8 <u>Spoken & written production:</u> - describing persons, places and situations in the past - writing the biography of a famous person - writing one's linguistic biography - narrating past actions - talking about historical facts
--	--	---

Assignments & Deadlines if applicable

Seminar homework (see Blackboard); composition in class (Wednesday 30th November)

WEEK 14

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 5th December , Wednesday 7th December , Friday 9th December)

Central Concepts and Guiding Questions

CHAPTER 8 (continuation)	REVISION CHAPTERS 1-8	WRITTEN EXAM (Grammar & Vocabulary & Reading Comprehension)
---------------------------------	------------------------------	---

Assignments & Deadlines if applicable

Seminar homework (see Blackboard); **WRITTEN EXAM** (Friday 9th December)

WEEK 15

Sessions 1, 2 and 3 (Monday 12th December , Wednesday 14th December , Friday 16th December)

Central Concepts and Guiding Questions

ORAL PRESENTATIONS	ORAL PRESENTATIONS	Class correction Written exam
--------------------	--------------------	-------------------------------

Assignments & Deadlines if applicable; oral exam (Wednesday 14th December , Friday 16th December); class correction Written Exam

WEEK 16

READING WEEK

Composition (a formal letter and a narrative text) to be submitted to the instructor as a Turnitin Assignment on Blackboard (deadline: Friday 23th December, 12:00 p.m.)

Appendix I

Grading Policy

Letter	Grade Point	Description
A+	4.0	Outstanding: An outstanding answer showing an extraordinary understanding of the issues and methodologies; original, independent thinking informs an answer based upon rigorous argument accurately supported by evidence derived from a wide range of source material; could not be bettered at undergraduate level in the time
A	4.0	Very good: An answer demonstrating a high level of understanding of the issues and methodologies; the answer displays independent thought, and strong and well organized argument, using a wide range of sources
A-	3.7	
B+	3.3	Good: A good answer showing most but not necessarily all of the above. The level of independent thinking is a bit lower
B	3.0	
B-	2.7	
C+	2.3	Pass: An answer demonstrating satisfactory understanding of the issues, with a reasonable and reasonably well organised argument supported by a standard range of sources. The answer may display some shortcomings, but no fundamental errors
C	2.0	
C-	1.7	
D+	1.3	Poor: An answer which shows minimal, inadequate or limited understanding of some of the issues raised by the question, with substantial omissions or irrelevant material, and limited use of relevant material. Poorly conceived and poorly directed to the question
D	1.0	
D-	0.7	
F	0.0	Fail: Unsatisfactory, but will show skeletal grasp of some relevant issues and necessary material and/or skills. There may be gross misconceptions which nevertheless show some evidence of an elementary grasp of issues. Or: no answer offered. Or: an answer which is totally irrelevant or fundamentally wrong

- C- is the lowest passing grade, as stated in the Course and Examination Regulations of 2014-2015. However, students enrolled in the Liberal Arts & Sciences: Global Challenges programme prior to 31 August 2014 are still allowed to graduate with two D-grades among the final grades and will earn up to 10 ECTS for these courses. D-grades are not allowed for a number of crucial elements in the curriculum: (1) all compulsory courses in BA1; (2) all courses counting towards the Major; (3) the bachelor's thesis. D-grades are also not permitted as prerequisites for sequential (100-200-300 level) courses.
- If students fail a course, they will have to repeat the whole course—there are no resits.
- At the end of the course, instructors submit the grades of their students to the Registrar's Office, using the grades sheet that has been provided to them at the start of the course. They also submit all students

assignments (and their assessment thereof) counting for 20% or more towards students' final grades, for archiving purposes.

- The Registrar's Office will record the final grades in the uSis student administration system, after which they are final. Recorded results will only be changed after request by the course instructor or Board of Examiners.

Appendix II

Attendance Policy

Full attendance at all course meetings is obligatory at LUC. Attendance requires your punctual arrival in the classroom, ready to engage, and prepared with your learning materials.

- Students who miss **more than 15%** of total sessions for a single course *without* recognized and documented extenuating circumstances will fail the course.
- A student who misses 60% or more of a course (e.g., classes, lectures, seminars, field trip, etc), *regardless* of having extenuating circumstances, does not meet the attendance requirement and will fail the course.
- If a student is over 15 minutes late, or if a student leaves half way through class, s/he will be counted as absent for that class meeting.
- Students must notify their instructor and tutor when they become aware that they will miss a class meeting.
- Students are responsible for completing assignments for missed classes, and for coordinating with the instructor to complete the assignment. It is the instructor's discretion as to whether the student will be permitted to complete makeup work.

For the respective LUC course formats students are permitted to miss the following number of classes without documented extenuating circumstances:

Course format	Class meetings*	Allowed absences**
5 ECTS regular, one block course (7 weeks)	2 meetings every week	2 meetings
5 ECTS semester-long course (14 weeks)	1 meetings every week	2 meetings
10 ECTS semester-long language course (14 weeks)	3 meetings every week	7 meetings
*does not include the reading week (the last week of every block, i.e. Week 8)		
**permitted without extenuating circumstances, additional absences will result in a failing grade for the course (F)		

The definition of extenuating circumstance is defined in Art 1.2 of the Academic Rules and Regulations.

When possible, students should plan medical visits in a way that does not interrupt their LUC class schedule. Students who miss class for medical reasons should request a note from their healthcare professional to document the medical visit, and submit copies of it to their instructor and tutor.

All LUC instructors keep attendance on the class roster provided at the beginning of each course. The attendance list is signed by the instructor and submitted, together with final grades and course materials, to the LUC Registrar.

Appendix III

Course Level and Learning Outcomes

Level	Content	Prereq.	Didactical	Assessment
100	Introductory course to the field of study. Students learn the basics elements such key paradigms, language and concepts, major theories, methodology involved.	None	Structured class schedule and assignments based on given literature. Lectures, presentations, exercises to practice and test new knowledge.	Exams, tests, short papers, oral presentations. Students identify, relate, classify, summarize, describe, explain and discuss topics addressed in the course.
200	Intermediate level: students continue to build on the basis of the field of study to understand more specialised	100-level	Structured classes and assignments but giving student more responsibility for independent work.	Larger exams and papers in which student applies knowledge in new situation. Students interpret, rewrite,

	topics.		Presentations or student-led discussions.	predict, apply, and demonstrate.
300	Advanced level: students work on cases or complex problems in the field of study. Analysing various components using the theory and methodology for the field.	200-level	Students play very active role in teaching process: presentations about more complex problems, student-led discussions.	Analysis of problems, applying knowledge to new situations in either papers, presentations of essay questions. Students analyse, compare, contrast, and judge.
400	Capstone level, creating new knowledge from various sources, complex problems and challenges, mostly independent work	300-level	Students work independently under supervision to achieve a certain goal: Bachelor Thesis .	Extended papers, presentations, research proposals aiming to create new insights or solutions.

Appendix IV

Grade Sheets Leiden University College

Established by the Board of Examiners (June 2014)

The Board of Examiners asks instructors to use grading rubrics that are established and communicated in advance. Templates for standard assessments (such as presentation, written essay, oral examination, etc.) are provided that may be amended to suit the specific aims and needs of the instructor. All relevant grading rubrics should be included in the syllabus. Further, note that using grading rubrics should not replace formative (written) feedback.

Contents:

1. In-class Participation
2. Presentation
3. Written Essay
4. Oral Examination

In-class Participation

	4	3	2	1	0	
Preparation Outstanding knowledge and understanding of required reading.						No preparation.
Contribution to discussion Student contributes readily to the conversation without dominating it, and is respectful of the views of others.						No contribution to discussion.
Analysis, synthesis, evaluation Contributions show outstanding analysis, synthesis, and evaluation of the material and advance the discussion.						No analysis, synthesis, evaluation.

Presentation

	4	3	2	1	0	
Content Abundant relevant material is presented through clear points and related evidence. Information is presented in a logical and interesting sequence which audience can follow. Excellent visuals, without misspellings or grammatical errors, appropriately related to the research.						Goal of research unclear, information included that does not support research claims. Audience cannot understand presentation due to lack of sequence of information. Few or no visuals, or too much text on slides. Presentation has many spelling and/or grammatical errors.
Verbal skills Demonstrates a strong, positive feeling about topic during entire presentation. Uses a clear voice and speaks at a good pace so audience members can hear presentation. Does not read off slides.						Shows no interest in topic presented. Presenter mumbles, talks very fast, or speaks too quietly for a majority of students to hear & understand.
Nonverbal skills Direct eye contact with audience, seldom looking at notes or slides. Movements seem fluid and help the audience visualize. Displays relaxed, self-confident nature about self, with no mistakes.						No eye contact with audience, as entire report is read from note. No movement or descriptive gestures. Tension and nervousness is obvious; has trouble recovering from mistakes.
Timing Within two minutes of allotted time.						Too long or too short.

Written essay

	4	3	2	1	0	
Content Outstanding understanding of material. All material is relevant with acute emphasis on key issues.						No understanding of material. Irrelevant material. Key issues not perceived.
Justification Compelling case for the importance and/or relevance of the essay topic.						No explanation as to why the essay topic is important and/or relevant.
Argument Puts forward a clear and original position or argument. Appropriate consideration of alternative views or counterarguments.						No articulation of position or argument.
Evidence Presents abundant, relevant, and accurate evidence that supports the argument. Essay relies on a wide range of appropriate literature and/or source material.						No evidence is provided or evidence is inappropriate, mistaken, and/or oversimplified.

Structure Essay is impeccably organized. Clear statement of problem, question or thesis. Logical and rigorous development of discussion. Introduction, body, and conclusion are well developed. Signposting throughout the paper is efficient.							No identifiable structure.
Style Exceptionally clear expression, academic prose, correct grammar and spelling. Technical terms or unusual words are defined or clarified.							Unclear, muddled, presentation. Grammatical and spelling errors.
Referencing Accurate, consistent, citations, references, and bibliography.							No citation, or significant errors and/or omissions.

Oral examination

	4	3	2	1	0	
Argument Clearly articulates position or argument. Awareness of implications.						No articulation of argument. No awareness of implications.
Evidence Evidence is sufficient, relevant and accurate.						Insufficient, inaccurate, and or irrelevant evidence.
Structure Clear and logical progression of ideas.						Ideas are disjointed and progress without logic.
Prompting No prompting with probing questions necessary.						Significant probing questions necessary.

- Spanish I Syllabus

INSTRUCTOR INFORMATION:

Profesora:

Email:

Room:

Phone:

Tutoring availability: see Blackboard for more information

Course Description

This course begins to develop the skills of understanding, speaking, reading, listening and writing in Spanish. Students will learn to pronounce and use the basic sounds and intonation patterns of the language. They will master a limited set of structural and lexical objectives to be used in common daily conversational situations. They will also gain basic knowledge of contemporary Hispanic culture as they participate in language activities to develop communicative competence. Reading will be limited to primarily short passages of material covered orally and texts on culture for direct reading in Spanish. Students will learn Spanish through a variety of activities such as reading, listening, writing, and speaking in contextualized situations that will give them the opportunity to use the language to complete different tasks.

The class will be conducted entirely in Spanish.

* This course requires 4 of 5 outside hours of preparation each week in addition to the weekly in- class hours. If you do not have enough time to devote to this class, plan to take it at another time.

COURSE OBJECTIVES:

At the end of the course students should attain level A1+ in the Common European Framework of Reference for Languages. This means that:

- they will be able to understand and use everyday expressions which occur with high levels of frequency as well as simple phrases used to satisfy immediate needs;
- they will be able to introduce themselves and other people, request and provide basic personal information about where they live, what they do and the people they know;
- they will be able to communicate in a basic fashion provided that the person they are conversing with speaks slowly and clearly and is happy to cooperate;
- They will be able to describe real past occurrences and general experiences.

Level of Proficiency

Spanish I is designed for students who have not previously taken any Spanish.

Native Spanish speakers may not enrol in Spanish I. There are no exceptions to this policy.

Course Materials:

Reader

The reader has been created especially for TU Delft and is available only at the TU Delft.

The following materials should be brought to class each day:

*Writing paper: loose leaf or notebook paper

*Pencils and/or pens

* Colored pens or highlighters

*I also recommend that you buy an English-Spanish/Spanish-English dictionary for your use throughout this Technology will be incorporated with certain lessons (phones may be used with teacher permission)

http://www.wordreference.com/English_Spanish_Dictionary.asp is a good resource

Student/Instructor Communication

How you can communicate with your instructor and your classmates:

E-mail and office hours: You can contact your instructor using her email. Your instructor will provide their office hours every week on Blackboard

Your instructor will check her email every 24 hours, except during weekends.

For concerns related to course content (e.g., **timetable, homework, marks**), check Blackboard (**Not via email**).

Classroom Procedures

1. Be **ON TIME** for class
2. Be **PREPARED** for class (i.e. Bring all your stuff and study for class).
3. **PARTICIPATE!!!** You are expected to speak Spanish. ☺
4. Bring a positive attitude with you to class.
5. No visible cell phones. They should be **off** or on "**vibration mode**"

Class Participation: Speaking is an integral part of learning a foreign language. Although we are in the beginning levels of instruction, students will be expected to use Spanish in class as much as possible. You will not be penalized for incorrect answers, so don't be shy! A positive attitude, a willingness to learn, and being prepared are also important parts of your class participation grade. Student success is a direct correlation between good attendance and good grades. Students are expected to be present and participate each lecture.

Evaluation system

These aspects will be taking into account to evaluate students and to determine the final grade = Continuous assessment with various forms of testing throughout the term

- writing text (14%)
- oral expression activity (14%)
- progress test (3x16%)

Or

- **FINAL TEST (100%)** This exam will include writing comprehension, grammar, vocabulary, and two short essays. You will have 120 minutes to complete this exam.

Attendance policy

In order to receive a final grade, students must attend a minimum of 80% of classes.

In exceptional cases, and **for justified reasons** authorized, students will be allowed to be absent more time

Homework Policy

-Homework assignments are essential for language acquisition.

Students are strongly encouraged to study vocabulary and grammar concepts daily

I suggest that each student studies his/her vocabulary for at least 20 minutes every day, split among several days for best results.

It is the students' responsibility to correct all errors when reviewing the homework in class.

You are expected to do YOUR OWN work. Using another person to do your work is NEVER acceptable and is easily detected. This is cheating and will result in an automatic ZERO on the assignment.

COURSE CONTENTS

□ NOTIONAL AND FUNCTIONAL CONTENTS

- Agreeing and disagreeing
- Apologizing, thanking and congratulating; reacting appropriately
- Expressing the possibility or impossibility of doing something o Expressing needs
- Giving information on one's current academic or professional situation
- Identifying and describing people, places and objects
- Introductions, greetings and goodbyes
- Making appointments o giving and asking for opinions on someone or something
- Making reference to plans and projects
- Presenting oneself and others and responding to presentations
- Talking about habits in the present

□ GRAMMATICAL CONTENTS

- Adjectives and nouns: gender, number and agreement
- Conjugating Irregular Verbs in the Present Tense. (ir, tener, etc.)
- Contrast Hay / Está(n)
- Definite and indefinite articles
- Demonstrative pronouns and adjectives
- Expressions of frequency
- Expressions of obligation: tener que + infinitivo
- Form of politeness: tú / usted
- Forms and use of the present indicative: regular
- Future expressions: ir a + infinitive
- Interrogative and indefinite pronouns and numerals
- Personal subject pronouns
- Possessive pronouns and adjectives
- Question Words (Qué, Cómo, Dónde, Cuál, etc.)
- Reflexive verbs
- Ser / Estar
- Stem-Changing Verbs in the present Tense.
- Verbs gustar, encantar, interesar, doler,

□ LEXICAL CONTENTS

- | | |
|---|---|
| - Adjectives to describe physical appearance and personality | - Family Members |
| - Adjectives to describe physically and the personality of people | - Greetings, goodbyes and forms of treatment |
| - Classroom Objects | - Numbers |
| - Countries, nationalities and languages | - Personal details |
| - Daily and free-time activities | - Personal details |
| - Daily objects | - Studies and professions |
| - Days, date, time, days of the week, months of the year | - The food |
| | - Vocabulary to describe the material and functioning of things |

- Spanish 2 Syllabus

INSTRUCTOR INFORMATION:

Profesora:

Email:

Room:

Phone:

Tutoring availability: see Blackboard for more information

Course Description

The purpose of this course is to reinforce the fundamental skills of the Spanish language that the student acquired in Spanish 1. Students develop the ability to tackle easy and clear information and to express themselves in familiar contexts and situations related to their immediate needs.

This will be achieved through practising four language skills: speaking, reading, listening and writing. Special emphasis will be placed on speaking skills with sessions devoted to spoken Spanish, where students will be required to take part in activities such as role plays, interviews, etc. All practical and grammatical content will be addressed from a communicative approach based on students' active participation in class.

The class will be conducted entirely in Spanish.

* This course requires 4 of 5 outside hours of preparation each week in addition to the weekly in-class hours. If you do not have enough time to devote to this class, plan to take it at another time.

Prerequisite: SPA 1 or Placement test.

COURSE OBJECTIVES:

At the end of the course students should attain level A2+ in the Common European Framework of Reference for Languages. This means that:

- ° he will be able to understand sentences and usual phrases linked to fields of primary importance for himself (basic information about himself, about his family, errands, centers of interest, hobbies, and so on);
- ° he will be able to engage in simple and daily tasks which require nothing but simple and direct exchanges of information about topics he is familiar with;
- ° he will be able to describe, with the use of simple terms, some aspects of his past and of his relations, as well as situations linked to his immediate needs;
- ° he will be able to speak about future actions and situations

As far as oral expression is concerned, the student should be able to deal, in a simple way, with topics in a linear sequence of elements.

As far as listening comprehension is concerned, the student will be able to understand the main ideas of a clear and standard speech as well as very short narrations on daily topics dealing with work, school and leisure.

Concerning the writing skills, he will be able to write simple but coherent texts about daily topics with brief elements in a linear sequence.

As far as reading comprehension is concerned, he will be able to have a correct level of understanding of simple texts about topics in relation with his specialization.

Level of Proficiency

Spanish 2 is a semester language course designed for students who have some prior experience in Spanish

Course Materials:

Reader- The reader has been created especially for and is available **only** at the

The following materials should be brought to class each day:

*Writing paper: loose leaf or notebook paper

*Pencils and/or pens

* Colored pens or highlighters

*I also recommend that you buy an English-Spanish/Spanish-English dictionary for your use throughout this Technology will be incorporated with certain lessons (phones may be used with teacher permission)

http://www.wordreference.com/English_Spanish_Dictionary.asp is a good resource

Student/Instructor Communication

How you can communicate with your instructor and your classmates:

E-mail and office hours: You can contact your instructor using her email. Your instructor will provide their office hours every week on Blackboard

Your instructor will check her email every 24 hours, except during weekends.

For concerns related to course content (e.g., **timetable, homework, marks**), check Blackboard (**Not via email**).

Classroom Procedures

1. Be **ON TIME** for class
2. Be **PREPARED** for class (i.e. Bring all your stuff and study for class).
3. **PARTICIPATE!!!** You are **expected to speak Spanish**. ☺
4. Bring a positive attitude with you to class.
5. No visible cell phones. They should be **off** or on "**vibration mode**"

Class Participation: Speaking is an integral part of learning a foreign language. Although we are in the beginning levels of instruction, students will be expected to use Spanish in class as much as possible. You will not be penalized for incorrect answers, so don't be shy! A positive attitude, a willingness to learn, and being prepared are also important parts of your class participation grade. Student success is a direct correlation between good attendance and good grades. Students are expected to be present and participate each lecture.

Evaluation system

These aspects will be taking into account to evaluate students and to determine the final grade = Continuous assessment with various forms of testing throughout the term

- writing text (14%)
- oral expression activity (14%)
- progress test (3x16%)

Or

- **FINAL TEST (100%)** This exam will include writing comprehension, grammar, vocabulary, and two short essays. You will have 120 minutes to complete this exam.

Attendance policy

In order to receive a final grade, students must attend a minimum of 80% of classes.

In exceptional cases, and for justified reasons authorized, students will be allowed to be absent more time

Homework Policy

-Homework assignments are essential for language acquisition.

Students are strongly encouraged to study vocabulary and grammar concepts daily

I suggest that each student studies his/her vocabulary for at least 20 minutes every day, split among several days for best results.

It is the students' responsibility to correct all errors when reviewing the homework in class.

You are expected to do YOUR OWN work. Using another person to do your work is NEVER acceptable and is easily detected. This is cheating and will result in an automatic ZERO on the assignment.

COURSE CONTENTS

☐ NOTIONAL AND FUNCTIONAL CONTENTS

- Describe a city
- Describe a house
- Describe objects and locate them in the space
- Describe places
- Express moods and physical condition
- Express wished
- Give advice
- Give personal information and habits
- Identify and physically describe
- Past events
- Speak about holidays
- Speak about intents
- Speak about leisure and schedules
- Speak about tastes
- Talk about projects and intentions
- Talk about schedules
- Talk about yourself and your feelings
- Tell past experiences
- Write different types of texts

☐ GRAMMATICAL CONTENTS

- Affirmative imperative of regular and irregular verbs. Imperative with direct and indirect object pronouns. Imperative of reflexive verbs.
- Comparatives: superiority, equality, inferiority
- Direct object pronouns
- Double object pronouns
- Forms and usage of the imperfect past: regular and irregular verbs
- Forms and usage of the indefinite past tense: regular and irregular verbs
- Forms and usage of the past perfect tense: regular and irregular verbs
- Impersonal forms: *Se*
- Indefinite and negative pronouns
- Indefinite preterit regular and irregular verbs
- Indirect and direct object pronouns
- Periphrasis and direct and indirect object pronouns.
- Personal pronouns of direct object
- Prepositions and adverbs of place.
- Pronouns with prepositions.
- Quantifiers and indefinite pronouns.
- Review of *ser* and *estar*
- Review present tense: regular and irregular verbs
- *Ser* vs *estar*

☐ LEXICAL CONTENTS

- Adjectives to describe the physical appearance and personality of people
- Daily activities and free time
- Food and cooking
- Furniture and daily objects
- Greetings, goodbyes, and treatment forms
- Parts of the house
- Personal signs
- Spanish/ Latino society: stereotypes and traditions
- The city
- The clothes
- The weather
- Types of buildings
- Vocabulary to describe holidays
- Vocabulary to describe the material and functioning of things

- Spanish 3 Syllabus

INSTRUCTOR INFORMATION:

Profesora:

Email:

Room:

Phone:

Tutoring availability: see Blackboard for more information

Course Description

The purpose of this course is to reinforce the fundamental skills of the Spanish language that the student acquired in Spanish 2. Spanish courses aim at helping students to continue developing their listening, speaking, reading and writing skills, as well as their knowledge of grammar and culture.

In this course we will concentrate on the preterit and imperfect tenses, commands, future and conditional, and will be introduced to the subjunctive mood.

Students develop the ability to tackle easy and clear information and to express themselves in familiar contexts and situations related to their immediate needs.

This will be achieved through practising four language skills: speaking, reading, listening and writing. Special emphasis will be placed on speaking skills with sessions devoted to spoken Spanish, where students will be required to take part in activities such as role plays, interviews, etc. All practical and grammatical content will be addressed from a communicative approach based on students' active participation in class.

The class will be conducted entirely in Spanish.

* This course requires 4 of 5 outside hours of preparation each week in addition to the weekly in- class hours. If you do not have enough time to devote to this class, plan to take it at another time.

Prerequisite: SPA 2 or Placement test.

COURSE OBJECTIVES:

At the end of the course students should attain level B1 in the Common European Framework of Reference for Languages. This means that:

At the end of this learning module, the student should be able to:

- summarise and recount events;
- formulate your opinion (subjuntivo);
- formulate sentences about personal interests and emotions (subjuntivo);
- formulate hypotheses;
- formulate recommendations;
- use communication strategies;
- use the different past tenses.

Course Materials:

*Reader - The reader has been created especially for and is available only at the

The following materials should be brought to class each day:

*Writing paper: loose leaf or notebook paper

*Pencils and/or pens

* Colored pens or highlighters

*I also recommend that you buy an English-Spanish/Spanish-English dictionary for your use throughout this Technology will be incorporated with certain lessons (phones may be used with teacher permission) - http://www.wordreference.com/English_Spanish_Dictionary.asp is a good resource

Student/Instructor Communication

How you can communicate with your instructor and your classmates:

E-mail and office hours: You can contact your instructor using her email. Your instructor will provide their office hours every week on Blackboard

Your instructor will check her email every 24 hours, except during weekends.

For concerns related to course content (e.g., timetable, homework, marks), check Blackboard (Not via email).

Classroom Procedures

1. Be **ON TIME** for class
2. Be **PREPARED** for class (i.e. Bring all your stuff and study for class).
3. **PARTICIPATE!!!** You are expected to speak Spanish. ☺
4. Bring a positive attitude with you to class.
5. No visible cell phones. They should be off or on "vibration mode"

Class Participation: Speaking is an integral part of learning a foreign language. Although we are in the beginning levels of instruction, students will be expected to use Spanish in class as much as possible. You will not be penalized for incorrect answers, so don't be shy! A positive attitude, a willingness to learn, and being prepared are also important parts of your class participation grade. Student success is a direct correlation between good attendance and good grades. Students are expected to be present and participate each lecture.

Evaluation system

These aspects will be taking into account to evaluate students and to determine the final grade = Continuous assessment with various forms of testing throughout the term

- writing text (14%)
- oral expression activity (14%)
- progress test (3x16%)

Or

- **FINAL TEST (100%)** This exam will include writing comprehension, grammar, vocabulary, and two short essays. You will have 120 minutes to complete this exam.

Attendance policy

In order to receive a final grade, students must attend a minimum of 80% of classes.

In exceptional cases, and for justified reasons authorized, students will be allowed to be absent more time

Homework Policy

-Homework assignments are essential for language acquisition.

Students are strongly encouraged to study vocabulary and grammar concepts daily

I suggest that each student studies his/her vocabulary for at least 20 minutes every day, split among several days for best results.

It is the students' responsibility to correct all errors when reviewing the homework in class.

You are expected to do **YOUR OWN** work. Using another person to do your work is **NEVER** acceptable and is easily detected. This is cheating and will result in an automatic **ZERO** on the assignment.

COURSE CONTENTS

□ NOTIONAL AND FUNCTIONAL CONTENTS

- Asking for and giving advice
- Asking for and giving instructions
- Describe the past and the present
- Describing causes and possible consequences
- Describing feelings and moods
- Describing personality
- Describing places and customs
- Developing an argument
- Discussing skills and aptitudes
- Expressing emotions
- Expressing opinions and doubts
- Expressing wishes and hopes
- Formulate hypotheses
- Give instructions
- Give permissions
- Hypothetical situations
- Locate actions in the past and in the present
- Reading and debating academic texts
- Recommend and advise
- Summarize and talk in the present
- Talk about future actions
- Talk about habits and traditions of the past and present
- Talking about celebrations
- Talking about health and fitness
- Talking about holidays and Tourism
- Talking about the media
- Talking about future events
- Talking about modern life and technology
- Talking about personal experiences
- Talking about sports and hobbies
- Tell in the past
- Write different types of texts

□ GRAMMATICAL CONTENTS

- Affirmative and negative imperative of regular and irregular verbs. Imperative with direct and indirect object pronouns. Imperative of reflexive verbs.
- An introduction to Spanish subjunctive
- Comparison of past tense
- Complex sentence constructions with Indicative Mood
- Conditional
- Different uses of the Subjunctive
- Direct and Indirect Object Pronouns
- Futuro Imperfecto
- Imperatives: affirmative and negative (+ personal pronouns)
- Imperfect vs. Indefinite Preterite
- Linking words
- Por vs. Para
- Present subjunctive of regular and irregular verbs.
- Quantifiers
- Reciprocal verbs
- Review Imperfect
- Review indefinite tense
- Review preterite perfect
- Sentence connectors
- Simple Past exceptions
- Superlative adjectives
- Temporal indicators
- Time markers
- Uses of "se "
- Verbal periphrasis
- Verbs to express feelings
- Contrast of past perfect / indefinite past
- Contrast of imperfect past / indefinite past

□ LEXICAL CONTENTS

- Personal information
- Job and studies
- Character and personality
- Hobbies and interests
- Media & new technologies
- Feelings & sensations
- Daily use objects
- Environment
- Free time (Trips , Tourism ...)
- Festivities and celebrations
- Education and training
- School, university and studies
- Society and State
- History
- Social conflict
- Habits and customs

Doc. 5.

Cursus	LET-RTCBS103
Studiepunten (ECTS)	5
Categorie	-
Voertaal	Spaans
Aangeboden door	Radboud Universiteit; Faculteit der Letteren; Romaanse talen culturen;
Contactpersoon	
E-mail	
Docenten	-
Collegejaar	2017
Periode	PER 3-PER 4 (05-02-2018 t/m 31-08-2018)
Aanvangsblok	PER 3
Onderwijsvorm	voltijd
Opmerking	Ingangseis: LET-RTCBS102 Spaans 1 Communicatieve Vaardigheden moet zijn behaald.
Cursusinschrijving geopend	nog niet bekend
Inschrijven via OSIRIS	Ja
Inschrijven voor bijvakkers	Nee
Voorinschrijving	Nee
Wachtlijst	Nee
Plaatsingsprocedure	-

Cursusdoelen

Na het succesvol afronden van deze cursus kunnen de studenten:

- spontaan deelnemen aan een gesprek over het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen). Verder kunnen ze een verhaal vertellen en de plot van een boek of film weergeven, en in het kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen. Het niveau van de gesprekken is vergelijkbaar met B1 van het CEFR;
- informatieve, affectieve en persuasieve Spaanse teksten schrijven over culturele en maatschappelijke onderwerpen uit de actualiteit van Spanje en Spaans-Amerika. Het niveau van deze teksten ligt tussen A2 en B1 van het CEFR;
- een vraagstelling formuleren over een verschijnsel of probleem uit de Spaanse/Spaans-Amerikaanse actualiteit. Studenten kunnen hierover zelfstandig literatuur verzamelen en een consequente bibliografie opstellen (bijvoorbeeld volgens MLA, Chicago, APA) en onder begeleiding een kort werkstuk in het Spaans schrijven, waarin op een vraagstelling antwoord gegeven wordt. Over dit zelf uitgevoerde onderzoek houden studenten een mondelinge presentatie in het Spaans;
- Spaanstalige publicaties in tijdschriften en kranten over actuele onderwerpen uit de Spaanse of Spaans-Amerikaanse samenleving begrijpen. Het niveau van deze bronnen ligt tussen B1 en B2 van het CEFR;

Inhoud

De cursus Spaans 2: Communicatieve vaardigheden kent twee onderdelen: spreekvaardigheid (conversación) en schrijfvaardigheid (escritura).

Voorkennis

LET-RTCBS102

Aanbevolen materiaal**Werkboek**

Chamorro e.a. (2013). Bitácora 3. Cuaderno de ejercicios + audio-cd. Almere: Intertaal.

Werkboek

Sans e.a. (2013). Bitácora 3. Libro del alumno + audio-cd. Almere: Intertaal.

Syllabus

Syllabus voor schriftelijke vaardigheden

Werkvormen

Werkcollege (Verplicht)

Algemeen

Werkcollege met studentactiverend onderwijs in de vorm van opdrachten vooraf en feedback achteraf met veel interactie tijdens colleges in periode 3 en 4. ICT wordt vooral ingezet om materiaal te zoeken voor de schrijfp opdrachten en voor het werkstuk in periode 4, waaraan je grotendeels zelfstandig werkt. Het betreft dan vooral het zoeken van materiaal dat betrekking heeft op de culturen en actualiteit van Spanje en Spaans-Amerika in digitale nieuwsbronnen en via zoekmachines op websites.

Toetsen

Mondeling tentamen

Weging 25

Toetsvorm Mondeling

Gelegenheden Blok PER 3, Blok PER 4

Schriftelijk tentamen

Weging 25

Toetsvorm Schriftelijk tentamen

Gelegenheden Blok PER 3, Blok PER 4

Presentatie

Weging 25

Toetsvorm Presentatie

Gelegenheden Blok PER 4, Blok PER 4

Werkstuk

Weging 25

Toetsvorm Werkstuk

Gelegenheden Blok PER 4, Blok PER 4

Doc. 6.

Cursus	LET-RTCBS101
Studiepunten (ECTS)	5
Categorie	-
Voertaal	Nederlands, Spaans
Aangeboden door	Radboud Universiteit; Faculteit der Letteren; Romaanse talen culturen;
Contactpersoon	
E-mail	:
Docenten	

Docent	<u>Overige cursussen docent</u>
---------------	---------------------------------

Collegejaar	2017
Periode	PER 1-PER 2 (01-09-2017 t/m 04-02-2018)
Aanvangsblok	PER 1
Onderwijsvorm	voltijd

Opmerking	Deze cursus is alleen toegankelijk voor studenten Romaanse Talen en Culturen.
Cursusinschrijving geopend	vanaf 03-07-2017 t/m 04-09-2017
Inschrijven via OSIRIS	Ja
Inschrijven voor bijvakkers	Nee
Voorinschrijving	Nee
Wachttijst	Nee
Plaatsingsprocedure	-

Cursusdoelen

Na het succesvol afronden van deze cursus kan de student zijn kennis van en inzicht in de belangrijkste onderwerpen van de Spaanse grammatica op adequate wijze toepassen in concrete taalgebruikssituaties.

Inhoud

Een gedegen kennis van de grammatica vormt de basis voor een goede beheersing van het Spaans. Grammatica is daarmee een onmisbare ondersteuning voor de vaardigheden die je ontwikkelt in het andere onderdeel van het taalvaardigheidsonderwijs, Communicatieve vaardigheden.

Verplicht materiaal

Boek

Alonso Raya, R. e.a. (2011). Gramática básica del estudiante de español. Almere: Intertaal.
ISBN: 9789460303173

Studiemateriaal

Aanvullend oefenmateriaal (op Blackboard)

Aanbevolen materiaal

Boek

Hallebeek, J., A. van Bommel en C. van Esch (2004). Moderne Spaanse grammatica. Groningen: Noordhoff (naslagwerk)
ISBN: 9789001139360

Werkvormen

Hoorcollege (Verplicht)

Toetsen

Schriftelijk tentamen 1

Weging 15

Toetsvorm Schriftelijk tentamen

Gelegenheden Blok PER 1, Blok PER 2

Schriftelijk tentamen 2

Weging 25

Toetsvorm Schriftelijk tentamen

Gelegenheden Blok PER 2, Blok PER 3

Schriftelijk tentamen 3

Weging 20

Toetsvorm Schriftelijk tentamen

Gelegenheden Blok PER 3, Blok PER 4

Schriftelijk tentamen 4

Weging 40

Toetsvorm Schriftelijk tentamen

Gelegenheden Blok PER 4, Blok PER 4

Doc. 7.

Spaans 1a

Studiegidsnummer	11111L606Y
Studielast	6 EC
Voertaal	Nederlands
Ingangseisen	Beginner
Periode(n)	Sem. 1 Sem. 2
Onderwijsinstituut	College of Humanities
Verzorgd door	Capaciteitsgroep Europese studies
Docent(en)	
Contact	Onderwijsadministratie PCH/ Digitale Student Service Desk Spuistraat 134 kamer 0.12 020-5254484 http://student.uva.nl/contact-en-locaties/digitale-student-service-desk.html
Onderdeel van	<u>Bachelor Europese studies</u> <u>Bachelor Taal en communicatie (Neerlandistiek)</u>

Aanmelden

Leerdoelen

Na afronding van Spaans 1a beschikt de student:

Over een gevorderd niveau van spreek-, luister-, lees-, en schrijfvaardigheid:

Leesvaardigheid op niveau A1;

Luistervaardigheid op niveau A1;

Spreekvaardigheid op niveau A1;

Schrijfvaardigheid op niveau A1;

Over kennis van de een actualiteit op het gebied van taal, politiek, samenleving en literatuur in het Spaanse taalgebied.

Inhoud

In deze cursus maak je kennis met de Spaanse taal en cultuur. Het vak is gericht op het bereiken van een zelfstandig niveau op het gebied van de lees- en luistervaardigheid in het Spaans. Na afloop van de cursus is de student in staat geschreven en gesproken Spaans (in bijvoorbeeld tijdschriften, televisie of Internet) van niet-specialistische aard te begrijpen. De student werkt aan zijn of haar woordenschat en leert de benodigde grammatica. Ook wordt gewerkt aan elementaire spreek- en schrijfvaardigheid. De verschillende teksten en bronnen die gebruikt worden in de cursus zijn er specifiek op gericht om de student kennis te laten maken met de cultuur en maatschappij van het Spaanse taalgebied. Tijdens de colleges oefent de student aan de hand van teksten over cultuur en maatschappij leesvaardigheid en andere vaardigheden. De luistervaardigheid wordt geoefend aan de hand van actuele media fragmenten. Daarnaast is er in de colleges uitleg over grammatica en gelegenheid om de spreekvaardigheid te verbeteren. Ter voorbereiding op het college werkt de student aan lees- en vertaalopdrachten. Ook wordt zelfstandig gewerkt aan het uitbreiden van de woordenschat, het doen van luisteropdrachten en het oefenen van de grammatica. De colleges taalvaardigheid zijn intensief en vereisen veel voorbereidingstijd en zelfstandige oefening.

In de cursus ligt de nadruk op leesvaardigheid, gevolgd door elementaire luister- en spreekvaardigheid. Daarnaast is er in de cursus veel aandacht voor de Spaanse cultuur en maatschappij. Samen met Spaans 2 (in semester 1), biedt dit vak een goede basis voor het uitvoeren van een eenvoudig onderzoek van media of andere bronnen. Ook vormt het een goede voorbereiding voor studie of onderzoek in het buitenland.

Aanmelden

zie A - Z lijst "Vakaanmelding": [A - Z lijst](#)

Contacturen

Cursusweek	Werkvorm	Uren per week	Opmerkingen
------------	----------	---------------	-------------

1 - 7	Werkcollege	6	
1 - 7	Overig	4	Digitale opdrachten via Blackboard
8	Tentamen	3	
99	Vragenuur	1	Tentameninzage

Studiemateriaal

Basisgrammatica Spaans, werkgroep Hispagram, uitg. Countinho, 2001 tekstboek (ISBN 9789062832262) werkboek (ISBN 9789062832255).

Overig materiaal n.n.b.

Kosten

n.n.b.

Toetsing en toetsdata

Toetsvorm	Weging	Cursusweek
Digitale opdrachten	AVV	Week 1-7
Digitale tentamen	100%W	Week 8

Opmerkingen

Dit vak is bedoeld voor studenten van het Bachelorprogramma Europese Studies en voor studenten van het Bachelorprogramma Taal en Communicatie. Het vak staat ook open voor studenten van andere programma's die het willen volgen als keuzevak. Bij aanmelding krijgen studenten Europese Studies of Taal en Communicatie voorrang. Eventueel overgebleven plaatsen worden opengesteld eerst voor studenten van de Faculteit der Geesteswetenschappen en daarna studenten van andere faculteiten.

Doc. 8.

Taalvaardigheid Spaans 1

Studieidsnummer 134111046Y

Studielast	6 EC		
Voertaal	Spaans		
Ingangseisen	Uitsluitend hoofdvakstudenten van de opleiding Spaanse en Latijns-Amerikaanse Studies en de opleiding Linguistics worden toegelaten.		
Periode(n)	<table border="1"> <tr> <td>Sem. 1</td><td>Sem. 2</td></tr> </table>	Sem. 1	Sem. 2
Sem. 1	Sem. 2		

Onderwijsinstituut College of Humanities

Docent(en)

Contact Onderwijsadministratie PCH/ Digitale Student Service Desk
 Spuistraat 134 kamer 0.12
 020-5254484
<http://student.uva.nl/contact-en-locaties/digitale-student-service-desk.html>

Onderdeel van Bachelor Spaanse en Latijns-Amerikaanse studies

Aanmelden

Leerdoelen

Deze module bestaat uit vijf onderdelen: leesvaardigheid, luistervaardigheid, spreekvaardigheid, vocabulaire en grammatica.

Leesvaardigheid: De student is in staat eenvoudige Spaanstalige teksten over een aantal algemene onderwerpen te lezen en begrijpen. Voorbeelden van onderwerpen zijn gezondheid, kleding, gezin en onderwijs.

Spreekvaardigheid: De student weet zich uit te drukken over onderwerpen uit het dagelijkse leven in eenvoudige interacties. Voorbeelden van onderwerpen zijn kennismaking, afspraken maken en de woonsituatie.

Grammatica: De student heeft kennis van en inzicht in een aantal basisthema's van de Spaanse grammatica.
 Luistervaardigheid: De student is in staat de hoofdpunten te begrijpen van gesprekken, interviews en nieuwsitems over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op werk, school en in de vrije tijd.
 Vocabulaire: De student verwerft een basiswoordschat van ongeveer 1000 woorden.

Inhoud

De studenten lezen korte authentieke teksten over dagelijkse onderwerpen, luisteren en kijken naar korte interviews en nieuwsitems over dagelijkse onderwerpen, en voeren korte gesprekken over onderwerpen uit het dagelijkse persoonlijke leven.

Leesvaardigheid: Aan de hand van concrete opdrachten lezen de studenten veelal authentieke teksten over een aantal algemene onderwerpen (zie boven). De opdrachten hebben betrekking op de inhoud en structuur van de teksten. Ook wordt aandacht besteed aan vocabulaire en idioom in de teksten.

Spreekvaardigheid: Aan de hand van teksten en luistermateriaal worden spreekoefeningen gedaan. Er wordt expliciet aandacht geschonken aan taalmiddelen (woordschat en grammatica, en communicatie- en interactiestrategieën).

Grammatica: Een gedeelte van de Spaanse grammatica wordt behandeld, zoals spelling, uitspraak, zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord, lidwoord, bijwoord, aanwijzend, vragend en bezittelijk voornaamwoord, telwoord, estar-hay, vergelijking, voorzetsels en een deel van het Spaanse werkwoordsysteem (tegenwoordige tijd).

Luistervaardigheid: De student oefent met het digitale audio-(visuele) materiaal, dat via Blackboard wordt aangeboden.

Vocabulaire: De woorden worden per thema aangeboden via het woordschatprogramma Manantial, dat via internet beschikbaar is. Deze thema's sluiten zoveel mogelijk aan bij de onderwerpen die tijdens de colleges spreekvaardigheid aan de orde komen.

Aanbevolen voorkennis

Geen specifieke voorkennis vereist

Aanmelden

Informatie over de vakaanmelding vind je [hier](#).

Werkvorm

duur		
werkcollege: lees- en spreekvaardigheid en grammatica		
2 keer 3 uur per week		
zelfstudie: luistervaardigheid en vocabulaire		
Contacturen		
Cursusweek	Werkvorm	Uren per week
1 - 7	Werkcollege	6
8 - 8	Tentamen	3

Rooster

Bekijk het [rooster](#) altijd voorafgaand aan de colleges en tentamens in verband met eventuele wijzigingen.

Studiemateriaal

Colleges:

Materiaal Leesvaardigheid via Blackboard

Garmendia e.a.. 2013. *Aula internacional nueva edición 1*, 1^e druk, Intertaal uitgeverij.

Grammaticaboek: Werkgroep Hispagram (2001) *Basisgrammatica Spaans*, Coutinho (9^e druk)

Aanvullend materiaal grammatica Blackboard

Zelfstudie-onderdelen:

Vocabulaire: woordschatprogramma Manantial (op internet).

Luistervaardigheid: luistervaardigheidsprogramma (via Blackboard).

Kosten

Aula internacional nueva edición 1: ongeveer € 27,50

Grammatica: ongeveer € 35,-

Printkosten materiaal van Blackboard

Toetsing en toetsdata

toetsmomenten	weging	blok	week	duur
---------------	--------	------	------	------

digitale eindtoets grammatica en vocabulaire*		blok 1	week 8	2 uur
luistervaardigheid**	AVV	blok 1	week 8	
herkansing grammatica (digitaal)***		blok 2	week 8	1 uur
herkansing vocabulaire (digitaal)***		blok 2	week 8	1 uur
herkansing luistervaardigheid**	AVV	blok 2	week 8	

*Het cijfer van deze eindtoets wordt gevormd door het gemiddelde van de twee onderdelen; dit gemiddelde moet minimaal een 5,5 zijn, waarbij geen van de twee onderdelen lager dan een 5,0 mag zijn.

**Voor alle wekelijkse opdrachten moet afzonderlijk minimaal een 5,5 zijn behaald. Elke opdracht kan worden herhaald totdat de student de vereiste 5,5 heeft. In week 8 van blok 2 in de gelegenheid gesteld alsnog een AVV voor luistervaardigheid te halen.

***Beoordeling herkansingen: Alleen niet herhaalde onderdelen worden herkanst.

Opmerkingen

Uitsluitend hoofdvakstudenten van de opleiding Spaanse en Latijns-Amerikaanse Studies en de opleiding Linguistics worden toegelaten. Dit vak is niet het vak [Spaans 1a](#).

Studenten die een keuzevak Spaans willen volgen, kunnen – voorzover de capaciteit dat toelaat – deelnemen aan het aparte taalvaardigheidsprogramma voor studenten Europese studies en Taal & Communicatie dat in het tweede semester van start gaat.

2016-2017

In het eerste semester van het tweede studiejaar wordt [Spaans 2](#) aangeboden aan studenten Europese Studies, Taal & Communicatie en keuzevakstudenten.

Doc. 9.

Taalvaardigheid Spaans 2

Studiegidsnummer	134111056Y
Studielast	6 EC
Voertaal	Spaans
Ingangseisen	Uitsluitend hoofdvakstudenten van de opleiding Spaanse en Latijns-Amerikaanse Studies en de opleiding Linguistics die Taalvaardigheid Spaans 1 hebben gevolgd worden toegelaten.
Periode(n)	Sem. 1 Sem. 2
Onderwijsinstituut	College of Humanities
Docent(en)	
Contact	Onderwijsadministratie PCH/ Digitale Student Service Desk Spuistraat 134 kamer 0.12 020-5254484 http://student.uva.nl/contact-en-locaties/digitale-student-service-desk.html
Onderdeel van	Bachelor Spaanse en Latijns-Amerikaanse studies

[Aanmelden](#)

Leerdoelen

Deze module bestaat uit vijf onderdelen: leesvaardigheid, luistervaardigheid, spreekvaardigheid, vocabulaire en grammatica.

Leesvaardigheid: De student is in staat eenvoudige Spaanstalige teksten over een aantal algemene onderwerpen te lezen en begrijpen. Voorbeelden van onderwerpen zijn onderwijs, economie, media, cultuur, literatuur en politiek.

Spreekvaardigheid: De student weet zich uit te drukken over onderwerpen uit het dagelijkse leven in eenvoudige interacties. Voorbeelden van onderwerpen zijn werk, school en vrije tijd.

Grammatica: De student heeft kennis van en inzicht in een aantal basisthema's van de Spaanse grammatica.

Luistervaardigheid: De student begrijpt audio(-visueel) materiaal over actuele zaken of onderwerpen van persoonlijk of professioneel belang in grote lijnen (CEFR B1).

Vocabulaire: De student verwerft een nieuwe basiswoordenschat van ongeveer 1000 woorden.

Inhoud

De studenten lezen korte authentieke teksten over algemene onderwerpen. Ze luisteren en kijken naar korte interviews en nieuwsitems over algemene onderwerpen, en voeren gesprekken over onderwerpen uit het dagelijkse openbare leven.

Leesvaardigheid: Aan de hand van concrete opdrachten lezen de studenten veelal authentieke teksten over een aantal algemene onderwerpen (zie boven). De opdrachten hebben betrekking op inhoud en structuur van de teksten. Ook wordt aandacht besteed aan vocabulaire en idioom in de teksten.

Spreekvaardigheid: Aan de hand van teksten en luistermateriaal worden spreekoefeningen gedaan. Er wordt expliciet aandacht geschonken aan taalmiddelen (woordenschat en grammatica, en communicatie- en interactiestrategieën).

Grammatica: Een gedeelte van de Spaanse grammatica wordt behandeld, zoals voorzetsel, persoonlijk, bezittelijk, vragend en wederkerend voornaamwoord, verleden en toekomstige tij, en de gebiedende wijs. Daarnaast worden onderwerpen van Taalvaardigheid Spaans 1 herhaald.

Luistervaardigheid: De student oefent met het digitale audio(-visuele) materiaal, dat via Blackboard wordt aangeboden.

Vocabulaire: De woorden worden per thema aangeboden via het woordenschatprogramma Manantial, dat via internet beschikbaar is. Deze thema's sluiten zoveel mogelijk aan bij de onderwerpen die tijdens de colleges spreekvaardigheid aan de orde komen.

Verplichte voorkennis

Om aan dit vak deel te nemen moet je Taalvaardigheid Spaans 1 hebben gevolgd.

Aanmelden

Informatie over de vakaanmelding vind je [hier](#).

Werkvorm

Werkcolleges

	blok	duur
werkcollege: lees- en spreekvaardigheid en grammatica	blok 1 en 2	2 keer 3 uur per week
zelfstudie: luistervaardigheid en vocabulaire	blok 1 en 2	

Rooster

Bekijk het [rooster](#) altijd voorafgaand aan de colleges en tentamens in verband met eventuele wijzigingen.

Studiemateriaal

Colleges:

Materiaal Leesvaardigheid via Blackboard

Garmendia e.a.. 2013. *Aula internacional nueva edición 2*, 1^e druk, Intertaal uitgeverij.

Grammaticaboek: Werkgroep Hispagram (2001) *Basisgrammatica Spaans*, Coutinho (9^e druk)

Aanvullend materiaal grammatica Blackboard

Zelfstudie-onderdelen:

Vocabulaire: woordenschatprogramma Manantial (op internet).

Luistervaardigheid: luistervaardigheidsprogramma (via Blackboard).

Kosten

Aula internacional nueva edición 2: ongeveer € 27,50

Grammatica: ongeveer € 35,-

Printkosten materiaal van Blackboard

Toetsing en toetsdata

leesvaardigheid

toetsmomenten	weging	blok	week	duur
digitaal tentamen leesvaardigheid		2	8	2 uur
digitaal tentamen grammatica		2	8	1,5 uur
digitaal tentamen vocabulaire		2	8	1 uur

tentamen spreekvaardigheid	2	8
opdrachten luistervaardigheid*	2	8
herkansingen**	2	

* Voor alle wekelijkse opdrachten moet afzonderlijk minimaal een 5,5 zijn behaald. Elke opdracht kan worden herhaald totdat de student de vereiste 5,5 heeft. In blok 3 wordt de student in de gelegenheid gesteld alsnog een AVV voor luistervaardigheid te halen.

** Herkansing: Elk van de onderdelen wordt afzonderlijk herkanst in blok 3. Het resultaat van de herkansing vervangt het eindcijfer van het desbetreffende onderdeel in de berekening van het eindcijfer van de module.

Het eindcijfer van de module wordt gevormd door het gemiddelde cijfer van de vier onderdelen (leesvaardigheid, grammatica, vocabulaire en spreekvaardigheid); dit gemiddelde moet minimaal een 5,5 zijn. Hierbij mogen maximaal twee van de vier onderdelen lager zijn dan een 5,5, maar niet lager dan een 5,0.

Om voor de module te slagen moet daarnaast voor luistervaardigheid een AVV gehaald zijn.

Opmerkingen

Uitsluitend hoofdvakstudenten van de opleiding Spaanse en Latijns-Amerikaanse Studies en de opleiding Linguistics worden toegelaten. Dit vak is niet het vak [Spaans 2](#). Studenten die een keuzevak Spaans willen volgen, kunnen – voorzover de capaciteit dat toelaat – deelnemen aan de aparte taalvaardigheidsprogramma voor studenten Europese studies en Taal & Communicatie dat in het tweede semester van start gaat 2016-2017

Doc. 10.

TAALVAARDIGHEID SPAANS 1

Vakcode: L_HABACIW202

Periode: Periode 2

Credits: 6.0

Voertaal: Spaans

Faculteit: Faculteit der Geesteswetenschappen

Coördinator:

Examinator:

Docenten:

Lesmethode(n): Werkcollege

Niveau: 200

DOEL VAK

Kennis en inzicht: je verwerft kennis van de Spaanse taal op gevorderdenniveau. Je weet hoe je de benodigde grammatica, woordenschat en socioculturele kennis op gevorderd niveau toe moet passen om een communicatief doel te bereiken. Je bereikt actieve taalvaardigheid op niveau B1.1. en passieve taalvaardigheid op niveau B1.2 van het CEFR. Toepassing van kennis en inzicht: je bent in staat de belangrijkste punten te begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Je kunt je redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens het reizen in gebieden waar Spaans wordt gesproken. Je kunt een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die van persoonlijk belang zijn en bent in staat een beschrijving te geven van ervaringen en gebeurtenissen, wensen, verwachtingen en ambities en kort redenen en verklaringen te geven voor je meningen en plannen. Je bent klaar voor een succesvol verblijf in een Spaanstalig land.

INHOUD VAK

Aan de hand van de communicatieve methode Gente hoy 2 worden de verschillende taalvaardigheden (luister-, lees-, spreek- en schrijfvaardigheid) tijdens de colleges geoefend. De leesteksten gaan o.a. in op culturele verschillen tussen Spaanssprekende landen.

Er worden de eerste zes "Unidades" van Gente hoy 2 behandeld. In het algemeen worden er drie colleges gebruikt om één "Unidad" te behandelen.

We werken met een taakgerichte methode, dat betekent dat aan het eind van een "Unidad" een taak wordt verricht: bijv. een reclame campagne presenteren of een hoofdstuk van een roman schrijven.

Er wordt verwacht dat de studenten actief meedoen aan de activiteiten tijdens de colleges en óók erbuiten.

ONDERWIJSVORM

Werkcolleges (6 uren per week) met verplichte aanwezigheid.

TOETSVORM

De colleges worden afgesloten met een schriftelijk tentamen dat voor 70% van het eindcijfer telt, mondelinge activiteiten die voor 20% tellen en schriftelijke activiteiten die voor 10% tellen. Als na de herkansing de cursus niet behaald is, vervallen alle deeltijfers en moet het vak in zijn geheel opnieuw worden gevolgd. De cursus is behaald als alle delen behaald zijn en het eindcijfer hoger is dan 5,5.

LITERATUUR

Martín Peris, E. en Sans Baulenas, Neus. 2014. Gente hoy 2. Difusión (Intertaal): Barcelona.

VEREISTE VOORKENNIS

Je moet Taalvaardigheid Spaans 2 (L_HABACIW201) gevolgd hebben.

DOELGROEP

2e jaars bachelor Communicatie- en Informatiewetenschappen.

OVERIGE INFORMATIE

Deze module geldt als voorkenniseis voor de derdejaarsmodules Spaans en Internationale Communicatie.

Doc. 11.

TAALVAARDIGHEID SPAANS 2

Vakcode: L_HABACIW201

Periode: Periode 1

Credits: 6.0

Voertaal: Spaans

Faculteit: bFaculteit der Geesteswetenschappen

Coördinator:

Examinator:

Docenten:

Lesmethode(n): Werkcollege

Niveau: 200

DOEL VAK

Kennis en inzicht: Het vak brengt je basiskennis bij van de Spaanse taal op iets gevorderd niveau. Je weet de benodigde grammatica, woordenschat en socioculturele kennis op iets gevorderd niveau toe te passen om een communicatief doel te bereiken. Je bereikt actieve taalvaardigheid op niveau A2 en passieve taalvaardigheid op niveau B1.1 van het CEFR. Toepassing van kennis en inzicht: je kunt zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, woon- en werkomgeving). Je bent in staat te communiceren over simpele en alledaagse taken en in eenvoudige bewoordingen aspecten van je eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van diverse behoeften beschrijven. Communicatie en leervaardigheden: je leert omgaan met culturele verschillen.

INHOUD VAK

Aan de hand van de communicatieve methode Gente hoy 1 worden de verschillende taalvaardigheden (luister-, lees-, spreek- en schrijfvaardigheid) tijdens de colleges geoefend. De leesteksten gaan o.a. in op culturele verschillen tussen Spaanssprekende landen. Tijdens de colleges wordt de tweede helft van Gente hoy 1 behandeld. In het algemeen worden er drie colleges gebruikt om één "Unidad" te behandelen. We werken met een taakgerichte methode, dat betekent dat aan het eind van een "Unidad" een taak wordt verricht: bijv. een land presenteren of een recept schrijven. Er wordt verwacht dat de studenten actief meedoen aan de activiteiten tijdens de colleges en óók erbuiten.

ONDERWIJSVORM

Werkcolleges (6 uur per week), met verplichte aanwezigheid.

TOETSVORM

De colleges worden afgesloten met een schriftelijk tentamen wat voor 70% van het eindcijfer telt. En drie mondelinge activiteiten die voor 30% tellen. Als na de herkansing de cursus niet behaald is, vervallen alle deeltijfers en moet het vak geheel opnieuw worden gevolgd. De cursus is behaald als het schriftelijk tentamen hoger is dan 5,5 en de mondelinge activiteiten hoger dan 15%.

LITERATUUR

Martín Peris, E., Martínez Gila, P. en Sans Baulenas, Neus. 2013. Gente hoy 1. Difusión (Intertaal): Barcelona.

VEREISTE VOORKENNIS

Je moet Spaans 1 (L_HABACIW101) gevolgd hebben.

DOELGROEP

2e jaars bachelor Communicatie- en Informatiewetenschappen.

OVERIGE INFORMATIE

Voor deze module geldt een verplichte aanwezigheid. Studenten mogen max. 2 keer zonder kennisgeving afwezig zijn.

Als ze niet voldoen aan de aanwezigheidsplicht dan mogen zij niet deelnemen aan het tentamen. Deze module geldt als voorkennis voor de derdejaarsmodules van de afstudeerrichting Spaans en internationale communicatie.

Doc. 12.

SP1V17001 Español 1

1 7,5 A B C D

Deze cursus mag niet opgenomen worden in je examenprogramma samen met cursus:

Taalverwerving 1 Spaans (SP1V13001)

Cursusdoel

De cursus bereidt de student voor om te kunnen communiceren met native speakers van het Spaans.

Door middel van een taakgerichte benadering wordt de student in staat gesteld zijn/haar communicatieve vaardigheden te ontwikkelen. Daarnaast werkt de student aan het ontwikkelen van interculturele competenties en meer algemene competenties, waaronder leervaardigheden.

Aan het einde van de cursus is de student in staat om Spaans te spreken op A1 niveau van het Europees Referentiekader voor de Talen.

Het communicatieve karakter van de cursus draagt bij aan het ontwikkelen van de vaardigheid om op een constructieve manier te communiceren en verschillende standpunten kenbaar te maken en te begrijpen, waarbij ook de ontwikkeling van interculturele bemiddeling en intercultureel begrip gestimuleerd wordt. Op deze manier wordt de student voorbereid om op een efficiënte en constructieve manier deel te kunnen nemen aan de arbeidsmarkt in samenlevingen die steeds diverser worden.

Vakinhoudelijk

In de colleges komt een breed scala aan activiteiten en culturele situaties aan bod, waarin de student een actieve rol speelt en waardoor de samenwerking met andere studenten wordt gestimuleerd. De hiervoor gebruikte lesmethode is Gente Hoy 1 [hfst. 1-7].

Tijdens de cursus werkt de student aan een portfolio dat taken en opdrachten bevat die aanzetten tot reflectie, zelfstandig werken (zelfstudie, zelfcorrectie) en het toepassen van strategieën om de opgedane kennis en vaardigheden te versterken.

Toetsing

Opdracht(en)

Verplicht | Weging 50% | ECTS 3,75

Toets 1

Verplicht | Weging 25% | ECTS 1,88

Toets 2

Verplicht | Weging 25% | ECTS 1,88

Zie cursushandleiding.

NB dit geldt voor alle toetsen. Het programma en de deadlines worden aan het begin van de cursus bekend gemaakt, via Blackboard.

Voorkennis

Geen Als je al voorkennis hebt van het Spaans, neem dan minimaal 4 weken vóór het begin van de cursus contact op met de cursuscoördinator om een niveautest te doen. Met behulp van deze test kan worden vastgesteld of deze cursus geschikt voor je is.

Tentamens

Er is geen tentamenrooster beschikbaar voor deze cursus

Verplicht materiaal

MateriaalOmschrijving

BOEK Gente Hoy 1, Libro del alumno. Martín Peris, E. & N. Sans Baulenas (ISBN: 9789463250054).

Aanbevolen materiaal

MateriaalOmschrijving

BOEK Gramática Básica del Estudiante de Español, R. Alonso Raya. Intertaal uitgeverij (2011). ISBN: 9789460303173

BOEK Praktische grammatika Spaans, Halm e.a., Intertaal uitgeverij b.v. (2015).

Doc. 13.

SP2V17001 Español 3 2 7,5 -

Deze cursus mag niet opgenomen worden in je examenprogramma samen met cursus:

Taalverwerving 2 Spaans (SP1V13002)

Cursusdoel

El curso prepara al estudiante para la comunicación con hablantes nativos, mediante la movilización de sus competencias para llevar a cabo actividades y tareas lingüísticas y no lingüísticas. Mediante el enfoque por tareas del curso se pretenden desarrollar en el alumno no solo las competencias comunicativas [lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas] sino también las competencias interculturales y las competencias generales [conocimientos, destrezas y habilidades y capacidad de aprender]. Al final del curso el estudiante es capaz de comunicarse a un nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

El carácter comunicativo del curso contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar y sentir empatía, ejercitando así las capacidades de mediación y comprensión intercultural. Estos procesos constituyen en sí un ejercicio preparatorio para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida profesional en sociedades cada vez más diversificadas.

Vakinhoudelijk

Durante las horas de contacto se aborda un amplio repertorio de actividades, situaciones y realidades culturales en las que el alumno tiene un papel activo y donde se promueve la colaboración entre estudiantes. Este proceso está guiado por el método Gente Hoy 2. Durante el curso, el estudiante debe trabajar en un portafolio compuesto por actividades que le ayudarán a fomentar la reflexión, el trabajo individual [autoaprendizaje - autocorrección] y la utilización de estrategias para consolidar el aprendizaje y el uso eficaz del español. Los estudiantes tendrán la oportunidad de realizar actividades de interacción con hispanohablantes a través de videocomunicación y/o mundos virtuales.

Toetsing

Opdracht(en)

Verplicht | Weging 50% | ECTS 3,75

Toets 1

Verplicht | Weging 25% | ECTS 1,88

Toets 2

Verplicht | Weging 25% | ECTS 1,88

Zie cursushandleiding.

NB dit geldt voor alle toetsen. Het programma en de deadlines worden aan het begin van de cursus bekend gemaakt, via Blackboard.

Ingangseisen

Er moet voldaan zijn aan minimaal één van de cursussen:

[200200155]

[200300823]

[200500106] Taalverwerving 1 Spaans: culturele antropologie

[200500144]

[200800281]

[SP1V13001] Taalverwerving 1 Spaans

Voorkennis

Nivel de español A2 (de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia) necesario para acceder al curso. Si ya tienes conocimientos de español adquiridos en otro contexto fuera de la universidad de Utrecht ponte en contacto con el coordinador del curso durante el periodo de inscripción para concertar un test de nivel. Con la ayuda de este test se podrá determinar si este es el curso adecuado para ti.

Tentamens

Er is geen tentamenrooster beschikbaar voor deze cursus

Verplicht materiaal

MateriaalOmschrijving

BOEK Gente Hoy 2, Libro del alumno, E. Martin Peris & N. Sans Baulenas, Intertaal uitgeverij (2013). ISBN 9789460305757

BOEK Lectura en español [se anunciará en Blackboard]

Aanbevolen materiaal

MateriaalOmschrijving

BOEK Praktische grammatica Spaans, Halm e.a., Intertaal uitgeverij b.v. (2015).

BOEK Gramática Básica del Estudiante de Español, R. Alonso Raya. Intertaal uitgeverij (2011). ISBN : 9789460303173

Doc. 14.

SP2V17003 Español 42 7,5 -

Deze cursus mag niet opgenomen worden in je examenprogramma samen met cursus:

Taalverwerving 3 Spaans (SP2V13001)

Cursusdoel

El curso prepara al estudiante para la comunicación con hablantes nativos, mediante la movilización de sus competencias para llevar a cabo actividades y tareas lingüísticas y no lingüísticas. Mediante el enfoque por tareas del curso se pretenden desarrollar en el alumno no solo las competencias comunicativas [lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas] sino también las competencias interculturales y las competencias generales [conocimientos, destrezas y habilidades y capacidad de aprender]. Al final del curso el estudiante es capaz de comunicarse a un nivel B2 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

El carácter comunicativo del curso contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar y sentir empatía, ejercitando así las capacidades de mediación y comprensión intercultural. Estos procesos constituyen en sí un ejercicio preparatorio para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida profesional en sociedades cada vez más diversificadas.

Vakinhoudelijk

Durante las horas de contacto se aborda un amplio repertorio de actividades, situaciones y realidades culturales en las que el alumno tiene un papel activo y donde se promueve la colaboración entre estudiantes. Este proceso está guiado por el método Gente Hoy 3.

Durante el curso, el estudiante debe trabajar en un portafolio compuesto por actividades que le ayudarán a fomentar la reflexión, el trabajo individual [autoaprendizaje - autocorrección] y la utilización de estrategias para consolidar el aprendizaje y el uso eficaz del español.

Los estudiantes tendrán la oportunidad de realizar actividades de interacción con hispanohablantes a través de video comunicación y/o mundos virtuales.

Toetsing

Opdracht

Verplicht | Weging 50% | ECTS 3,75

Toets 1

Verplicht | Weging 25% | ECTS 1,88

Toets 2

Verplicht | Weging 25% | ECTS 1,88

Zie cursushandleiding.

Ingangseisen

Er moet voldaan zijn aan minimaal één van de cursussen:

[200200159]

[200300238]

[200300249]

[200400673]

[200500189]

[200800282]

[SP1V13002] Taalverwerving 2 Spaans

Voorkennis

Nivel de español B1 (de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia) necesario para acceder al curso.

Tentamens

Er is geen tentamenrooster beschikbaar voor deze cursus

Verplicht materiaal

MateriaalOmschrijving

BOEK Gente Hoy 3, Libro del alumno. Martín Peris, E., Muntal Tarragó, J., Pastor Villalba, C., Sánchez Quintana, N. & Sans Baulenas, N. (ISBN 9788415640400)

Aanbevolen materiaal

MateriaalOmschrijving

BOEK Gramática Básica del Estudiante de Español, R. Alonso Raya. Intertaal uitgeverij (2011). ISBN : 9789460303173

BOEK Praktische grammatica Spaans, Halm e.a., Intertaal uitgeverij b.v. (2015).

**FACULTY OF ARTS – UNIVERSITY OF GRONINGEN
COURSE MANUAL**

1. **Title:** Spanish Proficiency 3 (B1)
Module code: LRS015B10 (Minor)
Degree programme: European Languages and Cultures
Study phase: Bachelor
Lecturer(s):
2. **Number of ECTS credits:**
 Tutorial: 10 ECTS credits
3. **Entry requirements**
 Completion of Module 2
 Proof of completion of level B1.1
- **Course unit description**
 Communicative language proficiency course in Spanish in which all skills (reading, writing, listening, spoken production and spoken interaction), including grammar and vocabulary, are integrated. Following the levels and can-do-statements of the Common European Framework of Reference (CEFR), seminars are designed according to the action-based approach and the student's proficiency is aimed at B1.2 level. During seminars, all topics will be discussed through written and oral texts, video or audio fragments and role-plays. Students work individually, in pairs or small groups. The student's active attitude towards preparation for and participation during seminars, is crucial in order to meet the learning outcomes of the module.
5. **Bibliography**
 Compulsory for lectures > Learning Method
 - *Gente Hoy 2, Libro del alumno*, Ed. Difusión, Ernesto Martín Peris, Neus Sans, 978-94-6030-571-9, ca. € 25.00
 - *Gente Hoy 2, Libro de trabajo*, Ed. Difusión, Ernesto Martín Peris, Neus Sans, 978-94-6030-572-6, ca. € 17.00

Recommended for Self-study > Grammar (e-books available at the library)



2. [Modern Spanish grammar : a practical guide](#)

Kattán-Ibarra, Juan / 2nd ed / Routledge / 2003



3. [Modern Spanish grammar workbook](#)

Kattán-Ibarra, Juan / 2nd ed / Routledge / 2003

Recommended for Self Study > Dictionaries

- *Van Dale Pocketwoordenboek Spaans / Nederlands* 978-94-6077-058-6
€ 14,95 (or the student's mothertongue)
- *Van Dale Pocketwoordenboek Nederlands / Spaans* 978-94-6077-059-3
€ 14,95 (or the student's mothertongue)

OR:

- *Van Dale Middelgrootwoordenboek voor Spaans voor iphone/ipad/Android* (or the student's mothertongue) € 29,99

Note: Dictionaries are also available through the faculty network/Nestor.

The course is set up within Blackboard, the electronic learning environment for the University of Groningen where additional material to the course can be found

6. **Competences to be developed**

Students will...

- Learn how to use materials and tools especially designed for language learning, such as dictionaries, websites, specific computer programmes designed for language learning.
- Learn how to prepare and use subject matters both individually and/or together with fellow students.
- Learn how to become responsible for and reflect on the own learning process.
- Learn how to plan activities in order to improve language skills.
- Learn how to become active in using grammatical, lexical, social and cultural pragmatic knowledge in communicative settings at B1.2 level proposed by Common European Framework of Reference for foreign languages (CEFR)

- Learn how to reflect on intercultural aspects of the Spanish-speaking world.

7. **Learning outcomes of the course unit**

Following the levels and can-do-statements of the Common European Framework of Reference (CEFR) the student's proficiency is aimed at B1.2 level for all skills (spoken production, spoken interaction and writing, listening and reading comprehension). Descriptors are as follows:

Spoken Interaction	B1.2	<i>Can communicate with some confidence on familiar routine and non-routine matters related to his/her interests and professional field. Can exchange, check and confirm information, deal with less routine situations and explain why something is a problem. Can express thoughts on more abstract, cultural topics such as films, books, music etc..</i>
Spoken Production	B1.2	<i>Can reasonably fluently sustain a straightforward description of one of a variety of subjects within his/her field of interest, presenting it as a linear sequence of points. Can give straightforward descriptions on a variety of familiar subjects within his field of interest. Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points. Can give detailed accounts of experiences, describing feelings and reactions. Can relate details of unpredictable occurrences, e.g., an accident. Can relate the plot of a book or film and describe his/her reactions. Can describe dreams, hopes and ambitions. Can describe events, real or imagined. Can narrate a story.</i>
Writing	B1.2	<i>Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within his field of interest. Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text. Can write a description of an event, a recent trip - real or imagined. Can narrate a story. Can write short, simple essays on topics of interest. Can summarise, report and give his/her opinion about accumulated factual information on familiar routine and non-routine matters within his field with some confidence.</i>
Listening	B1.2	<i>Can understand straightforward factual information about common everyday or job related topics, identifying both general messages and specific details, provided speech is clearly articulated in a generally familiar accent. Can follow a lecture or talk within his/her own field, provided the subject matter is familiar and the presentation straightforward and clearly structured. Can understand the information content of the majority of recorded or broadcast audio material on topics of personal interest delivered in clear standard speech. Can understand a large part of many TV programmes on topics of personal interest such as interviews, short lectures, and news reports when the delivery is relatively slow and clear.</i>
Reading	B1.2	<i>Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest with a satisfactory level of comprehension. Can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters well enough to correspond regularly with a pen friend. Can recognise significant points in straightforward newspaper articles on familiar subjects. Can scan longer texts in order to locate desired information, and gather information from different parts of a text, or from different texts in order to fulfil a specific task. Can identify the main conclusions in clearly signalled argumentative texts. Can recognise the line of argument in the treatment of the issue presented, though not necessarily in detail.</i>

8. **Assessments methods and assessment procedure**

The final mark consists of two parts: A written and an oral mark, which together account for 10 ECTS. After the first term (weeks 1-7) there will be a partial exam T1. T1 is a written exam which integrates written skills, reading skills, grammar and vocabulary. T1 cannot be retaken. The results of T1 form 30% of the final mark.

After the second term (weeks 10-17) there will be another partial exam T2. T2 is a written exam which integrates reading skills, writing skills, grammar and vocabulary. This exam accounts for 40% of the final mark.

The oral mark consists of two parts: An oral presentation in class during the second block and a final oral exam after the second block. The oral mark forms 30% of the final mark.

The final mark will be calculated with the following formula:

[Written skills mark (T1 x 30%) + (T2* x 40%) + [oral skills mark* (30%)]] = final mark*
*must be at least 5.5 to pass

Resit procedure

The student can make up for a fail mark in T2 or a final fail mark. However the T1 mark will then lapse and the resit will account for 100% of the final mark. A sufficient grade for the oral part however, will be maintained. In the same way if the final written mark is equal to or higher than 5.5, it is possible to do a resit only for the oral part.

Continuous Evaluation Assessment

We will also take into account the progress that you make during block 1 and block 2. For this we will use a fail/pass system which works the following way

You may fail **a maximum of 3 out of all the assignments** for each term.

You risk to fail an assignment when the assignment

- is not duly carried out.
- is handed in after deadline.
- or both

A pass for continuous evaluation is a prerequisite to sit T1 and T2.

The Continuous Evaluation Assessment includes the exercises from the *Libro de Trabajo* as published in the weekly programme on Nestor and all assignments due for the final *Portafolio*:

- Writing tasks (corrected version by the teacher- and autocorrected version)
- Cito Texts (autocorrected version)
- A copy of the autoevaluación forms from the *Libro de Trabajo*

You hand in the complete *Portafolio* to your teacher at the end of each block (see Nestor). The handing in of a complete portfolio is a prerequisite for participation in T1 and T2. Note that the complete Portfolio always carries a dust cover (with your name, student number, group and your lecturer's name), a table of contents and the assignments as listed above.

9. Learning and teaching strategies or methods

The learning method *Gente 2 Libro de Alumno* (LA) and *Libro de trabajo* (LT) constitute the basis of the course.

Other - recommended – literature is intended for self-study. Additional material - for example websites for language learning - to support *Gente* will be offered through Nestor. Every 4 seminars (two weeks), we will discuss 1 *Unidad* as proposed in the weekly programme on Nestor.

10. Position of the course unit in the degree programme

This is the third in a series of three Spanish Proficiency Modules.

11. Weekly programme

See Nestor. Each two weeks one *Unidad* from the learning method will be discussed together with the associated activities and assignments.

12. Breakdown of workload.

Student workload of the entire course unit: 10 ECTS credit points
(10x28=280 hours).

Seminars: 14 x 4 hours = 56 hours = 2 ECTS.

Preparation and practice during lecture weeks (weeks 1 – 7 and 11 – 17):

14 x 10 = 140 hours = 4 ECTS.

Preparation of assignments and practice outside lecture weeks (weeks 8, 9, 10 / 18, 19, 20) = 6 x 14 = 84 h = 3 ECTS

Preparation for and participation in exams 28 hours (after each term) = 1 ECTS.

Note that this means an average of 10 hours of Self Study a week during the entire semester!

11. Assessment requirements

There is a 80% compulsory attendance in seminars required.

Absence must be reported in advance to the lecturer, giving a valid reason.

You are expected to participate actively in discussions during seminars and to duly carry out all assignments in and outside class (see point 9).

You may be excluded from the exams if you fail to participate or prepare sufficiently (see point 8).

12. Availability of Lecturers.

See Nestor

Doc. 16.

FACULTY OF ARTS – UNIVERSITY OF GRONINGEN COURSE **MANUAL**

1. **Title:** Spanish Proficiency 1 Plus (B1)
Module codes: LRS023P10 (Minor) / LRS025P10 (Major)
Degree programme: European Languages and Cultures
Study phase: Bachelor
Lecturer:
2. **Number of ECTS credits:** Tutorial: 10 ECTS
3. **Entry requirements:** A2 level
4. **Course unit description**

This is a communicative language proficiency course in Spanish in which all skills (reading, writing, listening, speaking (both oral production and interaction)), including grammar and vocabulary, are integrated. Following the levels and can-do-statements of the Common European Framework of Reference (CEFR), seminars are designed according to the action-based approach and the student's proficiency is aimed at B1. During seminars, all topics from the learning method will be discussed through written and oral texts, video or audio fragments and role plays. Students work individually, in pairs or small groups. The student's active attitude towards preparation for and participation during seminars is crucial in order to meet the learning outcomes of the module.

5. **Bibliography**

Compulsory Literature:

Gente Hoy 2, Libro del alumno. Ernesto Martín Peris, Neus Sans. Ed.Difusión

Gente Hoy 2, Libro de trabajo. Ernesto Martín Peris, Neus Sans. Ed.Difusión

Recommended for Self-study > Grammar: Online



[Modern Spanish grammar : a practical guide](#)

2.

Kattán-Ibarra, Juan / 2nd ed. / Routledge / 2003 



[Modern Spanish grammar workbook](#)

3.

Kattán-Ibarra, Juan / 2nd ed. / Routledge / 2003 

Recommended for Self-study > Dictionaries

- *Van Dale Pocketwoordenboek Spaans / Nederlands 978-94-6077-058-6*
€ 14,95 (or the student's mothertongue)
- *Van Dale Pocketwoordenboek Nederlands / Spaans 978-94-6077-059-3*
€ 14,95 (or the student's mother tongue)

OR:

- *Van Dale Middelgrootwoordenboek voor Spaans voor iPhone/iPad/Android* € 29,99 (or the student's mother tongue)

Note: Dictionaries are also available through the faculty network/Nestor.

The course is set up within Blackboard, the electronic learning environment for the University of Groningen where additional material to the course can be found.

6. Competencies to be developed

Students will:

- learn how to use materials and tools especially designed for language learning, such as dictionaries, websites, specific computer programmes designed for language learning.
- learn how to prepare and use subject matters both individually and/or together with fellow students.
- learn how to become responsible for and reflect on the own learning process.
- learn how to plan activities in order to improve language skills.
- learn how to become active in using grammatical, lexical, social and cultural pragmatic knowledge in communicative settings at B1 level proposed by Common European Framework of Reference for foreign languages (CEFR).
- learn how to reflect on intercultural aspects of the Spanish-speaking world.

7. Learning outcomes of the course unit

Following the levels and can-do-statements of the Common European Framework of Reference (CEFR) the student's proficiency is aimed at B1. According to the overall descriptors, at the end of course, the student:

Speaking

(Interaction) B1. *Can enter unprepared into conversation of familiar topics, express personal opinions and exchange information on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events). Can take part in routine formal discussion of familiar subjects which is conducted in clearly articulated speech in the standard dialect and which involves the exchange of factual information, receiving instructions or the discussion of solutions to practical problems.*

Speaking B1. *Can reasonably fluently sustain a straightforward description of one of a variety of subjects within his/her field of interest, presenting it as a linear sequence of points. Can relate details of unpredictable occurrences, e.g., an accident. Can relate the plot of a book or film and describe his/her reactions. Can describe dreams, hopes and ambitions. Can describe events, real or imagined. Can narrate a story.*

(Production)

Writing B1. *Can write personal letters and notes asking for or conveying simple information of immediate relevance, getting across the point he/she feels to be important. Can write personal letters describing experiences, feelings and events in some detail.*

Listening B1. *Can understand straightforward factual information about common everyday or job related topics, identifying both general messages and specific details, provided speech is clearly articulated in a generally familiar accent. Can follow a lecture or talk within his/her own field, provided the subject matter is familiar and the presentation straightforward and clearly structured. Can understand a large part of many broadcasted/recorded audio/video programmes on topics of personal interest such as interviews, short lectures, and news reports when the delivery is relatively slow and*

clear.

- Reading B1. *Can scan longer texts in order to locate desired information, and gather information from different parts of a text, or from different texts in order to fulfil a specific task. Can identify the main conclusions in clearly signalled argumentative texts.*

Can recognise the line of argument in the treatment of the issue presented, though not necessarily in detail.

8. Assessments methods and assessment procedure

The final mark consists of two parts: T1 and T2. Together, they account for 10 ECTS.

After the first term or block (weeks 1-6), there will be a partial exam, T1.

T1 is a written exam that integrates reading and writing skills, grammar and vocabulary. T1 cannot be retaken. The results of T1 account for 30% of the final mark.

After the second term or block (weeks 10-16), there will be a second partial exam, T2. T2 has an oral and a written part which together integrate all skills (oral skills, listening skills, reading skills, writing skills), grammar and vocabulary. The results of T2 account for 70% of the final mark. The written part accounts for 60% of T2 and the oral part accounts for 40% of T2.

The final mark will be calculated through the following formula:

$$(T1 \times 30\%) + (T2 \times 70\%) = \text{final mark}^*$$

*must be at least 5.5 to pass

$$T2 = (\text{Oral} \times 40\%) + (\text{Written} \times 60\%)$$

To pass T2, both its oral and written components must be at least 5.5. Otherwise, see "Resit procedure".

There are oral presentations during both blocks but only those of the second block are graded. The oral component of T2 includes the oral presentation in class during the second block, a listening comprehension test and the final oral exam.

Continuous Assessment:

We will also take into account the progress that you make during the semester by means of 'Continuous Assessment'.

In the first place, this means the lecturer will regularly check whether you duly carried out the assignments as proposed on Nestor.

The continuous assessment is made up of several assignments including reading, writing, listening and oral tasks. You will receive a "pass" or a "fail" for each one of the components of the continuous assessment (see Nestor for a list of the assignments). At least 80% of the continuous assessment assignments submitted before deadline is a prerequisite to written exams of T1 and T2.

During block 1 and block 2 of the semester you will create a portfolio, which is a physical file including the reading, writing, listening and self-assessment exercises. For participation in exams, handing in the complete portfolio (with all the assignments corrected) before deadline is compulsory (see Nestor for details).

Note: assignments handed in too late will not be commented upon.

Resit procedure:

You can make up for a failing T2 mark or a failing final mark. However, your T1 mark will then lapse. A passing grade for either the oral or the written part of T2, however, will be maintained.

For those who will take the written resit exam, the following formula will be used to compute the final mark: (oral x 28%) + (written resit x 72%) = final mark

The oral component may be the passing oral mark of T2 or the oral resit result, if applicable.

9. Learning and teaching strategies or methods

The 6 hours of lectures per week are split up into Seminar 1 (2h on Mondays), Seminar 2 (2h on Wednesdays) and Seminar 3 (2h on Fridays).

The learning method *Gente Hoy 2 Libro de Alumno* (LA) and *Libro de trabajo* (LT) constitute the basis of the course. Each week, a new unit of the book will be tackled and discussed.

This means, each week, new topics, grammar and vocabulary, as proposed by *Gente Hoy 2*, will be discussed in the seminars.

10. Position of the course unit in the degree programme

This is the first in a series of three Spanish Proficiency Modules.

11. Weekly programme

See Nestor. For every week, one *unidad* from the learning method will be discussed together with the associated activities, grammar and vocabulary.

12. Breakdown of workload

Student workload of the entire course unit: 10 ECTS credit points (= 280 hours).

Seminars: 14 x 6 hours = 84 hours = 3 ECTS.

Preparation and practice during lecture weeks: 14 x 8 hours = 112 hours = 4 ECTS.

Preparation for and participation in exams: 84 hours = 3 ECTS.

This means 8 hours of self-study per week.

13. Assessment requirements

There is an 80% compulsory attendance in seminars. This means that a maximum of 3 seminars of the first block and 4 seminars of the second block may be missed.

Absence must be reported in advance to the lecturer giving a valid reason.

You are expected to participate actively in discussions during seminars and to duly carry out all assignments during and outside seminar hours.

During the semester, you are expected to complete all assignments and to check all the topics and activities not discussed in class.

You will be excluded from the exams if you fail to participate or prepare sufficiently (see "Continuous Assessment").

14. Availability of the lecturer

Doc. 17.

**820326 : Spaans voor beginners
(Spanish for Beginners)**

General info

Instruction language English
Type of Instruction 13 x 3 hour seminar (= 3 x 45 minutes)
Type of exams Continuous assessments

([Lecture schedule](#))

(No data available)

yet)

Level:

Course load: 6 ECTS credits

Registration: Enroll via COMAP. As of 3 August 2017, 11:00 a.m for fall semester, as of 18 December 2017, 11.00 a.m. for spring semester.

Blackboard Info Link to Blackboard (*When you see 'Guest are not allowed in this course', please login at Blackboard itself*)

Objectives

By the end of the course, participants are assumed (at level A2 of the Common European Framework) to be able to:

- Write a simple text or personal letter in which spelling, accents, and punctuation are used properly, and in which grammar and vocabulary appropriately.
- Comprehend descriptive, functional texts and informative practical texts. Attention is given to applying the necessary reading strategies, including reading for context in order to derive the meaning of unfamiliar words.
- Understand a Spanish native speaker in conversation, that is understand the relevant information.
- Communicate at an elementary level with a native speaker of Spanish, using a functional vocabulary and the proper grammatical structures. The quality of pronunciation is such that a native speaker is able to understand what you are saying.

Contents

This beginner's level course is aimed at developing reading and listening proficiency as well as writing and speaking skills; in addition, instruction is provided in the grammar and vocabulary needed to reach the targeted level of proficiency. In each class, cultural aspects of the Spanish-speaking world are discussed. All of the practice exercises are focussed on practical, real-life situations. This course requires nine hours of preparation a week.

Specifics

- The language of instruction is Spanish, with English or Dutch used for support where necessary.
- The target level of proficiency is A2 according to the Common European Framework.
- This course has an 80% attendance requirement.
- Learning a language takes time. Apart from attendance and exam preparation, this course has a course load of about 8 hours per week.
- This course is followed by Spanish: Intermediate Course.
- After this course you can take the exam DELE A2 of the Instituto Cervantes (an internationally recognized certificate).
- The Language Center reserves the right to cancel the course should enrolment numbers prove to be insufficient.

Books can be ordered on www.studystore.nl

Compulsory Reading

1. *Start.es 1*, Coutinho, ISBN 9789046904732.
2. *Start.es 2*, Coutinho, ISBN 9789046905722.

Recommended Reading

1. *Gramática Básica del Estudiante de Espanol*, Difusión, ISBN 9789460303173.

Recommended Prerequisites

None

Compulsory for

- Spanish (2013, 2014, 2015, 2016, 2017)

Doc. 18.

820328 : Spaans voor halfgevoorderden
(Spanish Intermediate)

—

General info

Instruction language English

Type of Instruction	13 x 3 hour seminar	(Lecture schedule)
Type of exams	Continuous assessments	(No data available yet)
Level:		
Course load:	6 ECTS credits	
Registration:	Enroll via COMAP . As of 3 August 2017, 11:00 a.m for fall semester, as of 18 December 2017, 11.00 a.m. for spring semester.	
Blackboard Info	Link to Blackboard (When you see 'Guest are not allowed in this course', please login at Blackboard itself)	

Objectives

By the end of the course, participants are assumed (at level B1 of the Common European Framework) to be able to:

- Write a simple text or personal letter in which spelling, accents, and punctuation are used properly, and in which grammar and vocabulary appropriately.
- Comprehend descriptive, functional texts and informative practical texts of a more detailed nature, and be able to grasp the intentions of the writer and identify the nuances of the language used.
- Understand a native speaker of Spanish in conversation, even if the topic is outside of the participant's direct realm of experience. It is also assumed that course participants will be able to comprehend more formal texts, and be able to discern the writer's intent.
- Conduct longer and more complex conversations and discussions in Spanish in which they are able to clearly express and defend their opinions. Pronunciation is at a level where it is possible to understand what is being said without effort.

Contents

This course is a follow-up to Spanish: Beginners Course and is as such a continuation of instruction in listening comprehension, reading comprehension, speaking, and writing, within a cultural context. Course participants are taught to conduct longer, more complex conversations and discussions in Spanish. Written language use is given greater emphasis in this course, and students learn to write and to read more formalized texts. This course requires approximately 12 hours of preparation a week.

Specifics

- The language of instruction is Spanish.
- The target level of proficiency is B1 according to the Common European Framework.
- After this course you can participate in Spanish: Improving Fluency or Spanish: Improving All Skills.
- After this course you can take the examen DELE of the Instituto Cervantes, DELE B1, an internationally recognized certificate at B1 level.
- This course has an 80% attendance requirement.
- Learning a language takes time. Apart from attendance and exam preparation, this course has a course load of about 8 hours per week.
- The Language Center reserves the right to cancel the course should enrolment numbers prove to be insufficient.

Books can be ordered on www.studystore.nl

Compulsory Reading

1. *Aula 3, libro del alumno, Difusión*, ISBN 9788415640080.
2. *Aula 4, libro del alumno, Difusión*, ISBN 9788415620839.

Recommended Reading

1. *Gramática Básica del estudiante de español*, Difusión, ISBN 9789460303173.

Required Prerequisites

Spanish for Beginners, CEF A2, or a comparable level. Should you be unsure of your level, you can take an

Compulsory for Spanish (2013, 2014, 2015, 2016, 2017)

Doc. 19.

Spaans - Vloeiend Spreken
(Spanish - Improving Fluency)

General info

Instruction language	English	
Type of Instruction	8 weeks, 2 clocks hours a week	(No data available yet)
Type of exams	Oral assignments in class	(No data available yet)

Level:**Course load:** 3 ECTS credits**Registration:** Enroll via COMAP. As of 18 December 2017, 11.00 a.m. for spring semester.**Blackboard Info** Link to Blackboard (*When you see 'Guest are not allowed in this course', please login at Blackboard itself*)**Objectives**

Extending spoken fluency.

Contents

This course is focussed on improving the oral skills of the participants by practicing different forms of oral communication (introductions, small talk, meetings, debate, negotiations, and others). Instruction is provided in the grammar and vocabulary needed to reach the targeted level of proficiency, and pointers are given on cultural differences in communication. In addition, a variety of topics concerning aspects of Spanish culture and heritage are dealt with, often with a specific focus on the differences between the Netherlands and the global Spanish language community.

Specifics

- The language of instruction is Spanish.
 - The target level of proficiency is at least B1.2 in oral skills according to the Common European Framework.
 - After this course you can take the examen DELE of the Instituto Cervantes, DELE B1, an internationally recognized certificate at B1 level.
 - This course has an 80% attendance requirement.
 - Learning a language takes time. Apart from attendance and exam preparation, this course has a course load of about 6 hours per week.
 - The Language Center reserves the right to cancel the course should enrolment numbers prove to be insufficient.
- Books can be ordered on www.studystore.nl

Compulsory Reading

1. To be announced on BlackBoard

Required Prerequisites

- Course participants are required to have passed Spanish: Intermediate Course or have a comparable level of proficiency (B1 according to the Common European Framework) in order to enrol in the course.
- Should you be unsure of our level, you can take an entrance test. To attend this course, a minimum score of 70% must be achieved at B1 level).

Compulsory for

- Spanish (2013, 2014, 2015, 2016, 2017)

Doc. 20.**MINOR BASISCURSUS SPAANS 1**

Vakcode: L_HABAALG003

Periode: Periode 1

Credits: 6.0

Voertaal: Nederlands

Faculteit: Faculteit der Geesteswetenschappen

Coördinator:

Examinator:

Docenten:

Lesmethode(n): Werkcollege

Niveau: 100

DOEL VAK

Het vak brengt de studenten een basiskennis bij van de Spaanse taal. Studenten zijn in staat de benodigde grammatica, woordenschat en socioculturele kennis op beginnersniveau toe te passen om een communicatief doel te bereiken. Studenten bereiken actieve taalvaardigheid op niveau A1, passieve taalvaardigheid op niveau A2 van het CEFR.

Aan het eind van de colleges kunnen de studenten dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen gericht op de bevrediging van concrete behoeften begrijpen en gebruiken. De studenten kunnen deelnemen aan eenvoudige gesprekken, vragen stellen en beantwoorden. De studenten kunnen eenvoudige teksten lezen en begrijpen. Ook zijn de studenten in staat korte teksten over alledaagse onderwerpen te schrijven.

INHOUD VAK

Aan de hand van de communicatieve methode Caminos Nieuw 1 worden de verschillende taalvaardigheden (luister-, lees-, spreek- en schrijfvaardigheid) tijdens de colleges geoefend. De leesteksten gaan o.a. in op culturele verschillen tussen Spaanssprekende landen.

ONDERWIJSVORM

2 werkcolleges van 90 minuten per groep per week.

TOETSVORM

Er is een schriftelijke toets die voor honderd procent telt.

LITERATUUR

Görrisen, Margarita, et al. 2005. Caminos Nieuw 1. Intertaal: Amsterdam & Antwerpen.

DOELGROEP

Minor studenten.

OVERIGE INFORMATIE

Voor deze module geldt een verplichte aanwezigheid. Minor basiscursus Spaans 1 kan in periode 1 (L_HABAALG003) gekozen worden. Er zijn twee groepen basiscursus 1 in periode 1. Het aansluitende deel Minor basiscursus Spaans 2 volgt

dan in periode 2. Deze minor is niet toegankelijk voor studenten van buiten de VU. Ook niet als zij zich als bijvakker inschrijven.

Doc. 21.

MINOR BASISCURSUS SPAANS 2

Vakcode: L_HABAALG004

Periode: Periode 2

Credits: 6.0

Voertaal: Nederlands

Faculteit: Faculteit der Geesteswetenschappen

Coördinator:

Examinator:

Docenten:

Lesmethode(n): Werkcollege

Niveau: 200

DOEL VAK

Het vak brengt de studenten een basiskennis bij van de Spaanse taal op iets gevorderd niveau. Studenten zijn in staat de benodigde grammatica, woordenschat en socioculturele kennis op iets gevorderd niveau toe te passen om een communicatief doel te bereiken. Studenten bereiken actieve taalvaardigheid op niveau A2, passieve taalvaardigheid op niveau B1.1 van het CEFR.

De studenten kunnen zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, woon- en werkomgeving). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van diverse behoeften beschrijven.

INHOUD VAK

Aan de hand van de communicatieve methode Caminos Nieuw 2 worden de verschillende taalvaardigheden (luister-, lees-, spreek- en schrijfvaardigheid) tijdens de colleges geoefend. De leesteksten gaan o.a. in op culturele verschillen tussen Spaanssprekende landen.

ONDERWIJSVORM

2 werkcolleges van 90 minuten per groep per week.

TOETSVORM

Er is een schriftelijke toets die voor honderd procent telt.

LITERATUUR

Görrisen, Margarita, et al. 2005. Caminos Nieuw 2. Intertaal: Amsterdam & Antwerpen.

VEREISTE VOORKENNIS

Minor basiscursus Spaans 1 met succes afgerond.

DOELGROEP

Minor studenten.

OVERIGE INFORMATIE

Voor deze module geldt een verplichte aanwezigheid. Minor basiscursus Spaans 2 kan in periode 2 (L_HABAALG004) gekozen worden. Deze minor is niet toegankelijk voor studenten van buiten de VU. Ook niet als zij zich als bijvakker inschrijven.

Doc. 22.**MINOR TAALVAARDIGHEID SPAANS 3**

Vakcode: L_HABASPA112

Periode: Periode 3

Credits: 6.0

Voertaal: Nederlands

Faculteit: Faculteit der Geesteswetenschappen

Coördinator:

Examinator:

Docenten:

Lesmethode(n):Hoorcollege

Niveau:300

DOEL VAK

Spaans 3 brengt de student op een gevorderd niveau van de Spaanse taal. De student kan communiceren, ook mondeling, in alle mogelijke dagelijks voorkomende situaties zoals die zich onder meer in woon- en werkomgeving voordoen. Verder is de student in staat om alle mogelijke uitdrukkingen en ook iets moeilijkere zinsconstructies te gebruiken.

INHOUD VAK

Aan de hand van de communicatieve methode Caminos 2 Nieuw worden de verschijnselen in de verschillende taalvaardigheden (luister-, spreek-, lees-, en schrijfvaardigheid) tijdens de colleges uitgelegd en uitgebreid geoefend.

ONDERWIJSVORM

werkcolleges

TOETSVORM

Er is een schriftelijke toets die voor 75% telt en een mondelinge toets die voor 25 % telt.

LITERATUUR

Görrisen, Magarita, et al. 2005 Caminos Nieuw 2. Intertaal: Amsterdam & Antwerpen

VEREISTE VOORKENNIS

Minor basiscursus 1 en 2 met succes afgerond

AANBEVOLEN VOORKENNIS

Met succes afgeronde modules Spaans 1 en 2

DOELGROEP

Studenten die Spaans als minor hebben gekozen

OVERIGE INFORMATIE

Verplichte aanwezigheid. Voor deze module geldt een ingangseis: voldoende hebben voor Spaans 2

Doc. 23.**Taalvaardigheid Spaans niveau 1**

Collegejaar:	2016-2017
--------------	-----------

Studiegidsnummer:	5650MTVS1
-------------------	-----------

Docent(en):	
-------------	--

Voertaal:	Nederlands
Blackboard:	Ja
EC:	10
Niveau:	100
Periode:	Semester 1, Blok I, II

Toegangseisen

Ingeschreven staan aan een Bachelor-opleiding aan de Leidse of een andere Nederlandse universiteit.

Let op: Deze cursus is onderdeel van de Minor Latijns-Amerikastudies. Minor studenten kunnen zich tot 1 augustus zelf inschrijven voor de cursus. De overgebleven plaatsen zijn vanaf 1 augustus beschikbaar voor studenten die alleen deze cursus willen volgen.

Beschrijving

In deze cursus leert de student teksten te lezen waarin vragen en antwoorden in alledaags Spaans geformuleerd staan. Wat schrijven betreft zal hij redelijk ingewikkelde notities en boodschappen kunnen formuleren. Wat de mondelinge vaardigheden betreft leert de student actief deel te nemen aan gesprekken over meer dan alleen vertrouwde onderwerpen en activiteiten.

Leerdoelen

Eenvoudige vormen van communicatie in het Spaans zowel mondeling als schriftelijk te beheersen. In de termen van het Europese Referentiekader Taalvaardigheidsonderwijs komen we uit op de volgende eindniveaus: Schriftelijk Spaans: Lezen: A2; schrijven: A2;

Mondeling Spaans: luisteren: A2; gesproken interactie: A2; gesproken productie: A2.

Rooster

[Collegerooster LAS](#)

Onderwijsvorm

Hoorcollege

Werkcollege

Studielast

Totale studielast 10 EC x 28 uur = 280 uur.

Bijwonen colleges: 4 uur per week, 13 weken): 52 uur

Toetsing: 5 uur

Bestuderen Literatuur: 127 uur

Maken opdracht(en) : 30 uur

Voorbereiding voor toetsing: 66 uur

Toetsing

Toetsing

3 deeltentamens:

tentamen A: 40% (schriftelijk)

tentamen B: 50% (schriftelijk)

tentamen C: 10% (mondeling)

Weging

Het eindcijfer is het gemiddelde van alle tentamens, waarvan tentamen A of B met tenminste een 6,0 behaald moeten worden.

Herkansing

Herkansing van deeltentamen tijdens de cursus. Er zijn in totaal 2 schriftelijke deeltentamens. Het laatste eindtentamen (in december) fungeert als een algemene herkansing. ### Blackboard

[Blackboard](#) wordt gebruikt voor:

- het ter beschikking stellen van studiemateriaal

Literatuur

-Gente hoy 1. Libro del alumno. Ed. Difusión. 2013

ISBN 9788415620785

-Gente hoy 1. Libro de trabajo. Ed. Difusión. 2013

ISBN 9788415620792

Grammatica kort en bondig Spaans. Y. Mateos Ortega. Uitg. Intertaal

Gramática básica del estudiante de español. Rosario Alonso Raya., Alejandro Castañeda Castro, Pablo Martínez Gila. Editorial Difusión

Aanmelden

Inschrijven via [uSis](#) is verplicht.

Algemene informatie over uSis is beschikbaar in [Engels](#) en [Nederlands](#)

Aanmelden Contractonderwijs

Informatie voor belangstellenden die deze cursus in het kader van [Contractonderwijs](#) willen volgen (met tentamen), oa. over kosten, inschrijving en voorwaarden.

Contact

Voor inhoudelijke vragen kun je contact opnemen met de docent:

Studiecoördinator:

Onderwijsadministratie:

Opmerkingen**Doc. 24.****Taalvaardigheid Spaans niveau 2**

Collegejaar:	2016-2017
Studiegidsnummer:	5650MTVS2
Docent(en):	
Voertaal:	Spaans
Blackboard:	Ja
EC:	5
Niveau:	300
Periode:	Semester 2, Blok III, IV

Toegangseisen

De voorwaarde om aan het minorvak Spaans niveau 2 te kunnen deelnemen is een voldoende voor het eindtentamen van het minorvak Spaans niveau 1 te hebben behaald.

Studenten die nooit het minorvak Spaans Niveau 1 hebben gevolgd maar voldoende voorkennis denken te hebben om het minorvak Spaans niveau 2 te kunnen volgen dienen eind januari een niveautoets af te leggen voordat ze toegang hebben tot het minorvak Spaans 2. Zij kunnen contact opnemen met de docent.

Beschrijving

In deze cursus leert de student teksten te lezen waarin vragen en antwoorden in alledaags en professioneel Spaans geformuleerd staan. Wat schrijven betreft zal hij samenhangende notities en boodschappen kunnen formuleren op persoonlijk en professioneel gebied. Wat de mondelinge vaardigheden betreft leert de student actief deel te nemen aan gesprekken over alle onderwerpen en activiteiten.

Leerdoelen

In de termen van het Europese Referentiekader Taalvaardigheidsonderwijs komen we uit op de volgende eindniveaus:

Schriftelijk Spaans: Lezen: B2; schrijven: B1;

Mondeling Spaans: luisteren: B1; gesproken interactie: B1; gesproken productie: B1

Rooster [Collegeerooster LAS](#)**Onderwijsvorm**

De cursus bestaat uit hoorcolleges waar de belangrijkste grammaticale vormen van het Spaans zullen worden behandeld en werkcolleges waar studenten communicatieve vaardigheden in praktijk brengen, zowel individueel als in groepsvorm.

Toetsing

Twee schriftelijke tentamens in maart en mei (beiden 40%)

Mondeling tentamen 20%

Het eindcijfer voor de cursus komt tot stand door de bepaling van het gewogen gemiddelde op basis van deelcijfers.

Herkansing

Algemene herkansing (100% cijfer) in juni.

Blackboard

[Blackboard](#) wordt gebruikt voor:

- het ter beschikking stellen van studiemateriaal

Literatuur

aan te schaffen boeken:

- Gente hoy 2 – Libro del alumno + CD, ISBN 9788415640370
- Gente hoy 2 – Libro de trabajo, ISBN 9788415640387
- Gramática básica del estudiante de español. Rosario Alonso Raya,, Alejandro Castañeda Castro, Pablo Martínez Gila. Editorial Difusión

Aanmelden

Inschrijven via [uSis](#) is verplicht.

Algemene informatie over uSis is beschikbaar in [Engels](#) en [Nederlands](#)

Aanmelden contractonderwijs

Informatie voor belangstellenden die deze cursus in het kader van [Contractonderwijs](#) willen volgen (met tentamen), oa. over kosten, inschrijving en voorwaarden.

Niet van toepassing

Contact

Voor inhoudelijke vragen kun je contact opnemen met de docent:

Studiecoördinator:

Onderwijsadministratie:

Opmerkingen

Niet van toepassing