

NOUS REPTES PER ALS CENTRES DE LENGÜES: ESTÀNDARDS DE QUALITAT

NUEVOS RETOS PARA
LOS CENTROS DE LENGUAS:
ESTÁNDARES DE CALIDAD

NEW CHALLENGES
FOR LANGUAGE CENTRES:
QUALITY STANDARDS

acles



Universitat de Girona

Servei de Llengües Modernes

ORGANITZACIÓ

Comitè científic

Montserrat Balagueró
Universitat Autònoma de Barcelona
Marta de Blas
Universitat Politècnica de Catalunya
Fiammetta Cincera
Universitat de Sevilla
Michelle Crick
Universitat Complutense de Madrid
Marta Estella
Universitat Autònoma de Barcelona

Isabel Jaschek
Universitat de Salamanca
Elena Orduna
Universitat Antonio de Nebrija
Cristina Pérez Guillot
Universitat Politècnica de València
Andreu Pulido
Universitat de Girona
Steven Sylvester
Universitat de Granada

Comitè organitzador

Andreu Pulido
Universitat de Girona
Míriam Salvatierra
Universitat de Girona
Gemma Santed
Universitat de Girona



PRESENTACIÓ

CRISTINA PÉREZ-GUILLOT
Presidenta de ACLES
Julio de 2014

Uno de los principales objetivos de la Asociación de Centros de Lenguas de la Enseñanza Superior (ACLES) es conseguir un espacio donde compartir las mejores prácticas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, creando foros de encuentro de expertos a escala internacional.

La publicación que presentamos es el resultado de una selección de las mejores ponencias presentadas en el VIII Congreso ACLES, celebrado en Girona durante los días 3, 4 y 5 de julio de 2013 bajo el lema "Nuevos retos para los centros de lenguas: estándares de calidad".

Sin duda alguna, este Congreso ha supuesto un paso adelante para el intercambio de experiencias de docentes e investigadores. Contamos con un elevado número de ponentes en las cuatro grandes áreas temáticas en las que se centró el Congreso: Evaluación y acreditación de lenguas, Enseñanza y aprendizaje de idiomas, Calidad en la gestión de centros y Traducción y terminología.

Con todo ello esperamos contribuir a mejorar la formación y la acreditación de lenguas extranjeras y, en definitiva, al buen funcionamiento de los centros de lenguas universitarios, que sin duda suponen uno de los pilares básicos para la internacionalización y plena integración en el Espacio Europeo de Educación Superior de las universidades españolas.

ÍNDEX

Conferències oficials

Comunidad, agencia y gobernanza lingüística. Apuntes para una gramática de la política lingüística universitaria en la economía del conocimiento	7
<i>Marta Estella, Universidad Autónoma de Barcelona</i>	
New challenges or old for Language Centres? Staying together	15
<i>Gillian Mansfield, CercleS President</i>	

Avaluació i acreditació de llengües

Pautas y estrategias para la elaboración de pruebas certificativas de comprensión lectora .	29
<i>M. Rosario Artiga León, Escuela Oficial de Idiomas n.º 1 de Zaragoza</i>	
Examen CLUC: garantías de calidad	39
<i>Glòria Ferrer, Universidad de Girona, y Sònia Prats, Universidad Autónoma de Barcelona</i>	
HELA (Higher Education Lecturing Accreditation): la acreditación del profesorado universitario para la docència en inglés en la Universidad de Vigo	44
<i>Dolores González Álvarez, Universidad de Vigo</i>	
Prueba de diagnóstico para alumnos de nuevo ingreso en la Universidad Politécnica de Valencia	55
<i>Asunción Jaime y Cristina Pérez-Guillot, Universidad Politécnica de Valencia</i>	
Examen CLUC: mecanismos de calidad en la corrección	60
<i>Natàlia Judith Laso, Universidad de Barcelona, y Laura Riera, Universidad Autónoma de Barcelona</i>	
La elaboración de pruebas para la evaluación de la lengua china	65
<i>Francisco Javier López Calvo, Escuela Oficial de Idiomas de Valladolid</i>	
Estrategias de calidad en las aulas de inglés como lengua extranjera para la obtención de una acreditación oficial	72
<i>María del Mar Palenzuela y Cristina Fernández, Universidad de Almería</i>	
Pruebas de nivel por ordenador: encuesta de satisfacción	76
<i>Cristina Pérez-Guillot, Asunción Jaime y Toni Martínez, Universidad Politécnica de Valencia</i>	

Ensenyament i aprenentatge d'idiomes

Aprendizaje semipresencial y ELAO: una experiencia práctica puesta a prueba	82
<i>Sandra Calero Koopmann, Universidad Autónoma de Madrid</i>	
A university experience in the introduction of CALL and MALL tools and resources for the development of students' communicative skills in English	86
<i>Marta Genís Pedra, Nebrija university and M. Teresa Martín de Lama, Nebrija university</i>	
Competencia pragmática e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera a grupos multilingües	92
<i>Paula Gozalo Gómez, Universidad Autónoma de Madrid</i>	
A teacher's challenge: improving students' oral skills in higher education	97
<i>Beatriz López Medina and Maria Teresa Lamas Castro, Negrija University</i>	
The use of simulation in university language classes	103
<i>Cóilín Ó hAodha, University of Navarra</i>	
Percepciones del alumno en el aprendizaje de lenguas	112
<i>Cristina Perez Guillot y Julia Zabala Delgada, Universidad Politécnica de Valencia</i>	
Visueller input im Unterricht - Input visual a l'aula	119
<i>Dankmute Pohl i Ute Dombrowski, Universitat de Girona</i>	
Teaching the <i>Whys</i> behind the <i>Hows</i> of pronunciation. The role of phonological awareness in the pronunciation of English for speakers of other languages	121
<i>Paola R. Sagastuy, Univerity of Girona</i>	
Diseño de un curso temático	126
<i>J. Carlos de los Santos, Universidad de Michigan</i>	

Competències del professorat de llengua dels serveis lingüístics universitaris catalans	130
<i>Enric Serra, Universitat Autònoma de Barcelona</i>	

Qualitat en la gestió de centres

UdGBabel: de portal lingüístic a projecte de col·laboració docent	139
<i>Mar Anton Pedrosa i Àngels Merino Cicres, Universitat de Girona</i>	
The B2.1: from UdG Requisite to Student/Teacher Reality	146
<i>Kathy Barry-Waag, University of Girona</i>	
L'enquesta de satisfacció de l'usuari: una eina per millorar el servei d'assessorament lingüístic	149
<i>John Bates i Jordi de Bofarull, Universitat Rovira i Virgili</i>	
La calidad en el ámbito del asesoramiento lingüístico	155
<i>Francesc Galera, Universidad Autónoma de Barcelona; Míriam Salvatierra, Universidad de Girona, y Arantxa Tévar, Universidad Rovira i Virgili</i>	
Quality Assurance: from ancient times to today's Language Centres	160
<i>Salomi Papadima-Sophocleous, Cyprus University of Technology</i>	
La calidad en las escuelas oficiales de idiomas. Nuestra certificación ISO	167
<i>Yolanda Scott-Tennent Basallote, Escuela Oficial de Idiomas de Tarragona</i>	

Traducció i terminologia

Un modelo para el control de calidad de correcciones y traducciones	173
<i>Marta Juncadella, Universidad de Barcelona, y Aland Lauds, Universidad Politécnica de Cataluña. BarcelonaTech</i>	
FAU's Language Service – Translating at and for an institution of higher education	176
<i>Sabine Nünies, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU)</i>	
University translation services and 'the crisis': facing challenges, finding solutions	180
<i>David Owen, Universitat Autònoma de Barcelona</i>	
An interuniversity style guide for writing institutional texts in English	184
<i>Peter Redmond, University of Girona, and David Cullen, Universitat Oberta de Catalunya (Open University of Catalonia)</i>	

Nous reptes per als centres de llengües:
estàndards de qualitat

CONFERÈNCIES OFICIALS

Nuevos retos para los centros de
lenguas: estándares de calidad

CONFERENCIAS OFICIALES

New challenges for Language centres:
quality standards

OFFICIAL CONFERENCES



Empiezo esta conferencia con la imagen de un teléfono móvil, icono de nuestro tiempo y una ventana por la cual, cada vez más, transcurre nuestra vida. Con el teléfono y otros dispositivos móviles nos relacionamos, nos expresamos, consumimos, y también aprendemos y trabajamos. Son una ventana a través de la cual se produce, se distribuye y se transforma conocimiento, un conocimiento que caracteriza la nueva economía. Los parques científicos, las empresas de desarrollo tecnológico, las industrias culturales, las grandes corporaciones de comunicación son sólo unos cuantos ejemplos de sectores productivos en los que la creación de riqueza implica la generación y explotación de conocimiento.

La economía del conocimiento se sostiene en el trabajo inmaterial, en la actividad de manipulación de símbolos, por decirlo en palabras de Williams (2010), es decir, en una actividad que conlleva acciones como la creación de opinión pública, la creación y valoración de marca, la fijación de gustos y patrones de consumo, la generación de tendencias de moda o el establecimiento de referentes culturales, unas actividades que tradicionalmente no se han considerado trabajo. Hay dos rasgos distintivos del trabajo que caracteriza esta nueva economía: el trabajo en equipo y la compartición del conocimiento. En la economía del conocimiento, los trabajadores se comunican e interactúan, y este hecho pone la lengua en el mismo proceso de producción (Williams, 2011). Estamos lejos de las prácticas que se producen en el sector primario y secundario de la economía, en los que la lengua, sobre todo la escrita pero no sólo ésta, es propia de los mandos, de las personas que planifican, realizan informes, dirigen reuniones (Heller, 2005).

El “¡Silencio, aquí se trabaja!” impera en el modelo de producción fordista, en que la mayoría de trabajadores trabajan solos y no tienen voz. En las cadenas de montaje tayloristas, la comunicación entre trabajadores no tiene lugar: ¿para qué hablar cuando el trabajo se desmenuza en tareas perfectamente planificadas por los mandos, para qué comunicarse cuando se separa la ideación de la ejecución y, por lo tanto, se dejan de lado las habilidades de los trabajadores? En este contexto, la comunicación, la lengua, no es sino una amenaza para el buen funcionamiento del proceso. Este modelo de producción, sin embargo, se ha ido transformando: por un lado, las estructuras organizativas tienden a ser más planas; se han reducido los intermediarios que tenían el monopolio de la voz en el modelo fordista tradicional (los capataces), y en muchos casos se ha apoderado a los trabajadores para organizarse el trabajo y para aportar propuestas de mejora y de innovación.

Por otra parte, paralelamente se ha ido extendiendo el uso de ordenadores y otros dispositivos tecnológicos que presuponen una competencia digital basada en la lengua y en otros modos de comunicación. Como consecuencia, la dicotomía tradicional entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre trabajo material y trabajo inmaterial, ya no sirve para dar cuenta de la actividad productiva, en la medida en que el trabajo manual ha ido adquiriendo rasgos del trabajo intelectual, entre los que se encuentran el uso de la lengua. En este nuevo modelo, los trabajadores que interactúan, que se comunican, que hablan, son trabajadores más productivos.

La economía del conocimiento surge en paralelo con el proceso de globalización. En la economía globalizada, la lengua también tiene un papel central, ya que es tanto un medio de producción como un producto en sí mismo. En un contexto marcado por las migraciones, la movilidad de trabajadores, la deslocalización y los mercados globales, la lengua es un medio clave en los procesos de producción y distribución. Y al mismo tiempo es

1. LA LENGUA EN LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO

también un producto, una mercancía, si pensamos en sectores como la traducción, la localización, la atención al cliente o, incluso, el ámbito de los servicios en general. La relevancia de la lengua hace que las competencias lingüísticas y comunicativas cada vez se estandaricen más para asegurar una comunicación efectiva; pensemos, por ejemplo, en las pautas establecidas para la interacción con los clientes en los servicios de atención y de información, o en el uso de una lengua controlada para optimizar los resultados de la traducción automatizada o asistida por ordenador.

A la vez, se produce la tendencia contraria a la estandarización, es decir, la tendencia a la singularidad, derivada de la búsqueda de autenticidad como valor añadido: es el caso del consumo de experiencias singulares, lejos de la masificación, en el sector turístico, de ocio y cultural, de la segmentación de mercados, o de la flexibilización para adaptarse a las necesidades y expectativas de los usuarios. Todas estas situaciones presuponen a menudo el uso de recursos lingüísticos que se sitúan en los márgenes de los estándares (Heller, 2010); por ejemplo, el uso de variedades geolingüísticas marcadas como propias del lugar donde se hace turismo que busca la autenticidad, o el uso de un registro “joven” en campañas dirigidas a este colectivo.

Hemos visto cómo, más allá de los sectores intensivos en conocimiento, el trabajo inmaterial, la actividad de manipulación de símbolos y, por lo tanto, la lengua, se impone en todas partes. El trabajo inmaterial y el uso de la lengua son clave en la producción capitalista actual: se da desde los trabajos aspiracionales, prestigiados y bien remunerados, hasta los más precarizados, y se da en múltiples sectores: diseñadores, publicistas, abogados, *coaches*, creadores de experiencias, asesores financieros, investigadores, maestros, monitores, animadores turísticos, animadores socioculturales, *personal shoppers*, trabajadores del sexo, operadores de telemarketing y de servicios de atención al cliente, cajeros de supermercado... El uso de la lengua es esencial también para el personal directivo, que actúa más como líder facilitador que no como jefe en el sentido tradicional; para los trabajadores con un perfil técnico a los que se piden competencias como saber trabajar en equipo, cooperar o tener una buena capacidad de negociación; para las personas que ocupan el último eslabón de la cadena global de cuidados, cuidando a ancianos y niños.

El capitalismo cognitivo, el capitalismo relacional y el capitalismo de los afectos y el cuidado tienen la lengua, y también las emociones y la subjetividad como fuentes principales de productividad. “Incluso en restaurantes de comida rápida, [...] no sólo se exige puntualidad y obediencia, sino implicación emocional” (Miró, 2010). Se ha puesto la vida misma a trabajar, hasta el punto de que las huelgas de sonrisas se han integrado al repertorio de acciones de presión laboral.

Preguntas

Las políticas lingüísticas de las universidades ¿hasta qué punto responden a este nuevo escenario? ¿Tienen en cuenta el alcance del papel de la lengua en la economía del conocimiento, más allá de la necesidad, evidente, de dominar una lengua franca como el inglés?

¿Cómo atendemos la nueva diglosia?: unos trabajos muy bien cualificados en un contexto global donde predomina el inglés y trabajos cualificados, a cargo también de personas con estudios universitarios, en un contexto local donde predominan las lenguas autóctonas. Un contexto local, por otra parte, donde se hace necesaria la competencia plurilingüe e intercultural para atender a personas recién llegadas: es el caso de los trabajos en el ámbito de la salud, la educación, la mediación, el derecho...

¿A quién nos dirigimos? ¿A quién preparamos? ¿Nos dirigimos a estudiantes a quienes prevemos una carrera profesional o académica de éxito en un mundo global o a los que tienen que sobrevivir en precario?

¿Para qué preparamos? ¿Preparamos a los estudiantes para un futuro que ya no existe? ¿Los preparamos para la emigración? ¿Incentivamos a los que apuestan por iniciativas locales con valor social?

La economía de los bits ha propiciado y extendido modelos de negocio en la red basados en la gratuidad de los servicios ofrecidos a los usuarios: Google, Facebook, Twitter, Instagram, Flickr, por mencionar algunos de los más conocidos. Son modelos basados en la publicidad, en la oferta de datos a terceros, o en lo que se conoce como *freemium*, es decir, la oferta a una gran masa de usuarios de un servicio que en la versión básica es gratuito, lo que contribuye a popularizarlo, y en una oferta profesional, de pago, dirigida a una minoría dispuesta a pagar para utilizarla (Anderson, 2009). Son modelos de negocio posibles en una economía que se sostiene en la abundancia de ancho de banda y de capacidad de procesamiento, junto con una tendencia deflacionista que hace que los costes marginales, variables, tiendan a cero.

La gratuidad de estos servicios, junto con su facilidad de uso, ha llevado a la democratización de la red y ha favorecido la vertiente social de la misma ante la vertiente tecnológica que predominaba en los inicios de internet. Se extienden así las prácticas de prosumo (producción + consumo de contenidos) en un entorno que facilita el descubrimiento, la creación y la divulgación, un entorno que favorece las conexiones y que funciona como escaparate profesional y personal. Y se extiende la práctica del autoservicio: muchas personas se autoabastecen de servicios que antes necesitaban la mediación de un profesional. En el ámbito de las lenguas, la traducción es un ejemplo claro: servicios como Google Translator permiten disponer de una traducción al instante, en cualquier lugar y a cualquier hora.

La traducción empieza a ser percibida como un suministro que podemos utilizar siempre que lo necesitemos, de manera extremadamente sencilla, de la misma manera que se dispone de acceso permanente al agua, la luz y el gas (García y Stevenson, 2009: 29)... y a internet, añadiríamos. La satisfacción de los usuarios está marcada por las expectativas de inmediatez y gratuidad, que hacen entrar en crisis el concepto más tradicional de calidad, asociado al error cero, que ahora es sustituido por una idea más cercana a la adecuación y a la satisfacción de expectativas: “[...] with the speed we now desire, assessment is tempered by fitness for use: if users are satisfied with results, anything more is a waste of resources” (García, 2009: 206).

Los servicios lingüísticos universitarios quizá no hemos sabido valorar suficientemente bien el impacto que los servicios de traducción en la red tienen en los usuarios, en sus expectativas y sus prácticas. Mientras la traducción automática en la red avanzaba imparable, nos parapetábamos en la fortaleza de la calidad: la calidad de la traducción humana a cargo de profesionales expertos. Pero quizá la calidad que valoran los usuarios a menudo es otra, más relacionada con la satisfacción de disponer al instante de una traducción que resulte comprensible, aunque no sea perfecta.

En este contexto de democratización de la red, de tendencia al autoservicio y de cuestionamiento del concepto tradicional de *calidad*, emerge el amateurismo como valor al alza. Cada vez hay más personas que, sin acreditación específica, producen y publican contenidos en la red, prácticas que desafían muchos perfiles profesionales relacionados con la lengua y la comunicación. La Wikipedia es un claro ejemplo: un proyecto en el que una multitud de personas voluntarias colaboran como autores o editores de una enciclopedia de contenidos libre en la red, con unos sistemas de filtro y control que no pasan por el requisito tradicional de acreditación académica o profesional, sino por la autogestión de principios y prácticas compartidos por la comunidad.

Más específicamente relacionada con el campo de los profesionales de la lengua encontramos la traducción. Los servicios en la red orientados a la colaboración y la realización de proyectos han facilitado entornos para la traducción, que son usados tanto por profesionales como por *amateurs*. Entre los servicios más realizados por traductores *amateurs* podemos mencionar la localización voluntaria y colaborativa y la subtitulación en línea. En el primer caso, hay iniciativas que van de la traducción social de software de código abierto —como la localización del sistema Ubuntu a diferentes lenguas, o el proyecto de Softcatalà para “fomentar el uso del catalán en la informática, internet y las nuevas tecnologías”—, a la traducción fan —por ejemplo, la traducción al castellano de Harry Potter antes de que saliera la edición española o la traducción y subtitulación al catalán de la serie *Lost*—, o iniciativas como el TED Open Translation Project, que quiere facilitar el acceso a las charlas TED en diferentes lenguas. Merece una atención a parte la práctica de diversas empresas de servicios en la red que han delegado en los usuarios la localización de la interfaz, como es el caso de Twitter, Facebook o Google. La subtitulación en

línea, por otro lado, crece en paralelo con el incremento de los contenidos audiovisuales en la red y de servicios como YouTube o DotSub que la facilitan. La traducción social y la subtitulación en línea constituyen, junto con otras prácticas como los diccionarios creados colaborativamente por usuarios, lo que Perrino (2009: 62) llama traducción generada por los usuarios (*User-generated Translation*).

Estas prácticas hay que ponerlas en relación con la extensión de la ética *hacker* (Himanen, 2002) más allá de sus orígenes en el ámbito de la programación de software y las cibercomunidades. *Ética hacker* es un término que quiere dar cuenta de cómo muchos expertos apasionados y entusiastas de su campo trabajan movidos por valores como la creatividad, la descentralización, la libertad, la colaboración o el acceso libre a la información, en beneficio de una mejora social; unos valores opuestos a los de la ética protestante del trabajo, basada en la rutina o el dinero.

La traducción generada por los usuarios requiere un talento plurilingüe, pero no necesariamente un perfil profesional. Es una práctica que pone de relieve la capacidad de las personas prosumidoras de traducción en la red para actuar en relación con la elección de lenguas (la decisión sobre las lenguas a que se traduce) y sobre los criterios lingüísticos, y también la capacidad para crearse unas expectativas respecto de la calidad a partir de unos valores distintos de los que se han utilizado más tradicionalmente. La traducción generada por los usuarios evidencia, pues, una tendencia a la amateurización de la traducción y al hecho de que la traducción profesional puede acabar convirtiéndose en una anomalía dentro de la inmensidad de textos que se traducen en el mundo.

Los efectos sobre la calidad

Ante este escenario, es relevante preguntarnos cómo entendemos la calidad aplicada a las lenguas en el ámbito universitario. El concepto de calidad en la universidad ha sido asociado a la libertad de cátedra durante mucho tiempo, y esta concepción ha impregnado también los centros de lenguas: en los inicios hacíamos lo que, desde nuestro criterio experto, considerábamos que había que hacer, sin tomar muy en cuenta otras consideraciones, como, por ejemplo, la opinión de los usuarios o criterios de eficiencia. Esta concepción de la calidad ya hace años que ha ido quedando superada por la aproximación a modelos de gestión total de la calidad, unos modelos que han sido cuestionados por voces críticas con la extensión en la universidad de unas prácticas que tienen el origen en la industria.

Entre estas voces críticas están Harvey y Green (1993), quienes hacen un análisis de los distintos enfoques sobre la calidad en la educación superior: *a)* la calidad como excepción, la excelencia: los estándares de oro; *b)* la calidad como perfección o consistencia: el proceso en el centro; *c)* la calidad como adecuación al objetivo: el cumplimiento de la misión; *d)* la calidad como valor en dinero: el retorno de la inversión; *e)* la calidad como transformación: el empoderamiento de las personas, los procesos de cambio para la mejora. Este último enfoque, propuesto por los autores, es una visión de la calidad entendida como proceso de cambio que añade valor a los usuarios mediante su experiencia de relación con la universidad, más que una visión del usuario como cliente al que hay que satisfacer. Las cinco aproximaciones me parecen necesarias; el reto es articularlas en un modelo de calidad que se despliegue para la oferta de servicios y recursos lingüísticos de que disponen las universidades: cómo ponderamos cada uno de estos cinco enfoques en la oferta de cursos, en la certificación de nivel de lenguas, en los servicios de traducción y revisión de textos, etc. Por otra parte, un modelo de calidad, para que funcione realmente, debe prever cómo integrar el punto de vista de las partes interesadas, los *stakeholders*. Como partes interesadas, están los agentes implicados en la financiación de estos servicios (los órganos de gobierno de las universidades, los gobiernos, los alumnos y sus familias, los ciudadanos, los usuarios), los usuarios de los servicios (los mismos estudiantes y el personal de las universidades, y los usuarios externos, si los hay), los empleadores, como usuarios de los *outputs* de la universidad, es decir de los graduados, y el mismo personal de las universidades o de los centros de lenguas.

Estas partes interesadas pueden priorizar de manera diferente los enfoques sobre la calidad que acabamos de ver. Así, los agentes implicados en la financiación cada vez más están interesados en la relación entre los recursos invertidos y el servicio prestado, o la calidad entendida como valor en dinero. Para los usuarios de los servicios, la excelencia es un valor importante, y también la adecuación al objetivo (o a las expectativas), como hemos visto más arriba, al hablar de las expectativas sobre la calidad en la traducción. Los

empleadores cada vez valoran más la calidad entendida como adecuación al objetivo, lo que esperan los trabajadores (qué deben poder hacer éstos con las lenguas). Finalmente, el personal de las universidades o de los centros de lenguas tiende a valorar la calidad entendida como excelencia, y también la calidad entendida como consistencia o perfección (adaptado de Srikanthan y Dalrymple, 2003).

Hablar de calidad aplicada a las lenguas en la universidad, pues, significa atender la complejidad que se deriva de la relación entre las partes interesadas y los enfoques sobre la calidad que hemos visto más arriba, un reto considerable.

Preguntas

¿Cómo resituar los servicios que prestamos los centros de lenguas?

¿Cómo atendemos esta tensión entre calidad en el sentido más tradicional y adecuación al objetivo?

¿Cómo respondemos a las expectativas de inmediatez? Por ejemplo: ¿aceptamos traducciones automáticas de Google en páginas web institucionales? ¿En qué casos?

¿Cómo incorporamos el talento lingüístico de los expertos (como se hacía antes, cuando no había traductores profesionales)?

¿Qué nuevos valores pueden aportar los traductores profesionales?

Bernard Spolsky inicia el libro *Language policy* (2004) con el relato de un caso sucedido en Alemania en 2000: unos médicos de Hannover decidieron no trasplantar el corazón a una mujer turca con el argumento de que tal vez la mujer no entendería adecuadamente las indicaciones de los médicos, que se podría equivocar a la hora de tomar la medicación y que quizás no sería capaz de pedir ayuda si surgía alguna complicación. Presuponían que la mujer tenía un conocimiento nulo o escaso del alemán por el simple hecho de ser turca. Con este caso, Spolsky ejemplifica cómo unos profesionales, estos médicos, y una organización, el hospital, con su decisión hicieron un acto de política lingüística, implícita pero política lingüística al final, a falta de una política lingüística explícita para el caso al cual se enfrentaban. Este caso muestra de manera clara que en cualquier organización siempre hay una política lingüística, tanto si es explícita como si no lo es. En este sentido podemos decir que todas las universidades tienen política lingüística, aun cuando no la hayan formulado explícitamente en unos planes de lenguas: todas las universidades tienen unas lenguas que se reconocen como lenguas vehiculares de la docencia, unas lenguas en las que se emiten las comunicaciones institucionales, unas lenguas en las que se aceptan las tesis doctorales, etc. Nos interesa aquí, sin embargo, tratar de la política lingüística explícita a las universidades, de las condiciones que la hacen posible y de sus límites.

En los últimos años, en las universidades europeas, se observa una tendencia a formular planes de política lingüística, especialmente en universidades con lenguas medianas o en zonas con contacto de lenguas. Estos planes suelen referirse, al menos, a las lenguas en la docencia, bien sea las lenguas vehiculares de la actividad docente, bien sea las lenguas como objeto de aprendizaje en los planes de estudios, o a ambas cosas. Generalmente, también responden a modelos de gestión lingüística simple, es decir, que presuponen que cada asignatura grupo se hace en una determinada lengua. En el caso de las universidades catalanas, hay una tradición de cuatro décadas de política lingüística universitaria explícita, asociada a procesos de cambio planificado en el uso de las lenguas. Estos procesos siguen un hilo que lleva de unos inicios, a finales de los años setenta del siglo pasado, en el que las universidades aprueban planes de normalización lingüística, hasta los tiempos actuales, marcados por políticas que se suelen presentar como multilingües y que tienen como objetivo principal el fomento del uso del catalán y del inglés.

En la Cataluña estricta, la política lingüística de los inicios podemos decir que fue bastante exitosa, en la medida en que actualmente el catalán es la lengua predominante en la docencia de grado, aunque con muchas variaciones con respecto al uso entre estudios y también entre universidades. Menos evidentes han sido los resultados de las políticas de fomento del inglés en la docencia en las universidades catalanas, si hablamos en términos

3. POLÍTICAS, PRÁCTICAS Y PARTICIPACIÓN

generales y nos referimos a los estudios de grado. Es evidente que hay diferencias sustanciales en el grado de competencia lingüística del personal académico entre el catalán y el inglés que pueden ayudar a explicar las diferencias de resultados, pero hay otro factor importante en juego: quizás hemos sobreestimado el poder de los planes de política lingüística. Los resultados en la normalización del catalán fueron posibles porque respondían a un clamor de la sociedad y, por lo tanto, también de la comunidad universitaria. Los órganos de gobierno de la universidad tradujeron este clamor en unos planes de normalización lingüística y los desarrollaron en actuaciones específicas que transformaron el escenario lingüístico de las universidades. Actualmente, es cierto que hay un consenso en la necesidad de tener un buen dominio del inglés y sobre el valor que representa la docencia en inglés. Sin embargo, a diferencia de los años setenta y ochenta del siglo pasado, no hay un movimiento social y político que articule esta opinión y la traslade a la universidad de la misma manera que se hizo en el caso de la normalización del catalán.

Spolsky (2004: 199-211) sostiene que hay tres componentes en la política lingüística de toda comunidad de hablantes: las prácticas lingüísticas (la elección entre las variedades que configuran el repertorio lingüístico de los hablantes), la ideología (creencias sobre las lenguas y los usos lingüísticos) y los esfuerzos específicos para modificar estas prácticas, o para influir, mediante cualquier tipo de intervención, planificación o gestión lingüísticas. La gestión lingüística presupone siempre un agente gestor, mientras que las prácticas y las creencias no tienen por qué tener una autoría identificable. Este modelo permite dar cuenta de por qué los planes de lenguas son útiles pero no suficientes para transformar los usos lingüísticos en las universidades. "Las políticas lingüísticas explícitas no garantizan efectos en las prácticas ni que los efectos sean consistentes" (Spolsky, 2004: 261-271).

Volviendo a la situación de las universidades catalanas, vemos cómo se otorga un rol explícito a las lenguas catalana (lengua propia y oficial), castellana (oficial) e inglesa (reconocida como lengua de trabajo o como lengua franca de la academia global). Los últimos años se ha hecho un esfuerzo para hacer explícitas las lenguas de la docencia, a fin de garantizar lo que se ha denominado "seguridad lingüística", es decir, el conocimiento por parte de los estudiantes de la lengua utilizada por el profesorado en cada grupo clase, generalmente catalán, castellano o inglés, salvo en las asignaturas de naturaleza lingüística en las que intervienen otras lenguas. Pero la realidad muestra que las prácticas lingüísticas son más complejas y que a menudo coexisten varias lenguas en el aula.

Las prácticas lingüísticas son complejas, como es compleja la sociedad actual, y esta complejidad nos lleva a la noción de gobernanza. En la medida que las organizaciones se vuelven más complejas, se hace más difícil gobernar con el sistema tradicional vertical, desde arriba, y surgen nuevas formas de gobernar más relacionales o en red, que integran distintos agentes: según el contexto, pueden ser relaciones entre el ámbito público y privado, entre niveles diferentes de gobierno (local, nacional y supranacional) o entre las partes interesadas de una organización.

Si, como hemos visto al principio, la lengua es un activo importante en la sociedad del conocimiento; si cada vez hay más personas con capacidad de agencia en relación con los servicios relacionados con las lenguas, como hemos mostrado en el caso de la traducción; si hay diferentes partes interesadas con aproximaciones diferentes sobre la calidad en relación con las lenguas en la universidad y si la lengua se muestra con una gran complejidad, parece que la noción de gobernanza nos puede ser útil para la política lingüística universitaria. El concepto de *gobernanza lingüística*, aplicado a la gestión o planificación lingüísticas, tiene, de hecho, una cierta tradición en Quebec, donde se ha definido de la siguiente manera: "[la gobernanza lingüística] se refiere específicamente a la cooperación entre actores varios, al hecho de compartir poder y a la ausencia de jerarquías" (Cardinal, citada en Walsh, 2012). La gobernanza lingüística debería facilitar políticas lingüísticas universitarias más efectivas en la medida en que pide integrar las voces de la comunidad universitaria y de otros agentes con intereses sobre la universidad, con lo cual propiciamos un encaje mejor entre las prácticas lingüísticas, la ideología sobre las lenguas y las actuaciones de planificación lingüística. Debería permitir que los planes de lenguas no se quedaran en "políticas congeladas" (declaraciones de intenciones, a menudo grandilocuentes) y llegaran a la comunicación real ahora y aquí (Rontu, 2011). La gobernanza lingüística conlleva, sin embargo, una pérdida del control del servicio lingüístico y del órgano de gobierno responsable de la política lingüística sobre los objetivos y las actuaciones en este ámbito, y esta pérdida puede ser difícil de asumir.

Los centros de lenguas tradicionalmente han incidido sobre todo en definir los objetivos finales de la política lingüística universitaria. Sin embargo, como agentes de cambio planificado que somos, podemos incidir también en las metas metodológicas del proceso de cambio (en el cómo lo vamos a hacer), podemos facilitar un cierto método de elaboración del problema (qué se quiere alcanzar), podemos tener un rol como mediadores entre diferentes agentes dentro de la universidad (relaciones internacionales, comunicación, recursos humanos, ordenación académica, etc.), podemos estimular nuevas conexiones en relación con la política lingüística, y podemos también, obviamente, poner a disposición de la universidad nuestro conocimiento especializado (Lipitt, Watson y Westley, 1958). Los centros de lenguas tenemos capacidad de incidencia, como se ha mostrado en el reconocimiento del sello ACLES para la certificación del nivel de lenguas en las universidades: el estándar de ACLES se menciona explícitamente en la recomendación de la Asamblea de la CRUE sobre el reconocimiento de certificados de lenguas entre universidades, y la Generalitat de Catalunya, en la convocatoria de ayudas Interlingua, tiene una línea de ayudas para la elaboración de exámenes interuniversitarios en lenguas extranjeras en el marco de ACLES. Tenemos la oportunidad de hacer una política lingüística más efectiva si aprovechamos las contribuciones que pueden hacer los miembros de la comunidad universitaria, cada vez con más capacidad de agencia en relación con las lenguas, como hemos visto antes. Debemos saber encontrar formas que faciliten la participación, que no son las que nos servían hace años, en los tiempos de la normalización lingüística.

Afirma Bauman (2008) que vivimos en un mundo de diásporas, un mundo en el que, lejos de los anhelos de asimilación o integración de otras épocas, vivimos permanentemente con la diferencia: las personas experimentamos con identidades múltiples y ya no nos reconocemos como pertenecientes a una única comunidad, sino que nos reconocemos como nodos de redes que existen sólo por la intensidad o frecuencia con que se entra, y cambian constantemente de forma. Actualmente, tenemos siempre a punto el clic en *Me gusta* y la tecla *Delete* para borrar las relaciones que no nos interesan. La implicación de las personas en proyectos e iniciativas es mucho más distribuida; tendemos a implicarnos en más proyectos pero con un grado de implicación menor. Deberíamos saber aprovechar la oportunidad que nos ofrecen las tecnologías del apoderamiento y la participación (Reig, 2007) para fomentar la participación de la comunidad en la política lingüística universitaria.

Así pues, ¿cómo debe ser la gramática de la política lingüística universitaria?

CONCLUSIÓN

Debe ser una gramática multilingüe, que contribuya a desarrollar el ecosistema lingüístico de la universidad. Debe ser una obra colectiva, que recoja voces de arriba, de abajo y de los lados; que sirva a múltiples lectores, que se difunda en formatos diversos. Debe ser una gramática descriptiva, pero también prescriptiva, también histórica, y con una licencia para compartir. Una gramática, en definitiva, al servicio del mundo de lenguas que es la universidad.

-
- ANDERSON, CHRIS (2009). *Free: the future of a radical price*. Nueva York: Hyperion Books.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2008). "L'educació en un món de diàspores". Conferencia en Barcelona, dentro del ciclo Debats d'Educació.
- GARCIA, IGNACIO (2009). "Beyond translation memory: Computers and the Professional". *The Journal of Specialised Translation*, n.º 12, p. 199-214.
- GARCIA, IGNACIO; STEVENSON, VIVIAN (2009). "Translation trends and the social web". *Multilingual*, n.º 103, 20(3), p. 28-31.
- HARVEY, LEE; GREEN, DIANA (1993). "Defining quality". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, n.º 18, 1, p. 9-34.
- Heller, Monica (2005). "Language, skill and authenticity in the globalized new economy". *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, hivern 2005. Disponible a: http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm05hivern/heller1_2.htm
- HELLER, MONICA (2010). "The commodification of language". *Annual Review of Anthropology*, n.º 39, p. 101-14.
- HIMANEN, PEKKA (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino.

BIBLIOGRAFÍA

- LIPITT, RONALD; WATSON, JEANNE; WESTLEY, BRUCE (1958). *La dinámica del cambio planificado*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- MIRÓ, IVAN (2010). "El quart impuls [Cooperativisme_Treball immaterial_Creativitat_Territori]". *Nexe (quaderns d'autogestió i economia cooperativa)*, n.º 26.
- PERRINO, SEVERIO (2009). "User-generated Translation: The future of translation in a Web 2.0 environment". *The Journal of Specialised Translation*, n.º 12, p. 55-78.
- REIG, DOLORS (2007-). *El caparazón* [blog] Disponible en: <http://www.dreig.eu/caparazon/2012/03/24/empoderamiento-y-la-participacion/>. Fecha de consulta: 21.06.13
- RONTU, HEIDI (2011). "Putting policies into practice: a Finnish case". *European Journal of Language Policy*, n.º 3, 2.
- SPOLSKY, BERNARD (2004). *Language policy*. Cambridge University Press. [edición kindle]
- SRIKANTHAN, GIRI; DALRYMPLE, JOHN (2003). "Developing alternative perspectives for quality in higher education". *The International Journal of Educational Management*, n.º 17, 3, p. 126-136.
- WALSH, JOHN (2012). "Language policy and language governance: a case-study of Irish language legislation". *Language Policy*, n.º 11, 4, p. 323-341.
- WILLIAMS, GLYNN (2010). *The knowledge economy, language and culture*. Multilingual Matters. Bristol – Buffalo – Toronto.
- WILLIAMS, GLYNN (2011) "Multilingualism in the Knowledge Economy: Labour Markets Revisited, and Corporate Social Responsibility". *4th EUNoM Symposium: abstracts and papers*.

NEW CHALLENGES OR OLD FOR LANGUAGE CENTRES? STAYING TOGETHER

GILLIAN MANSFIELD
CercleS President

No society can remain vital or even survive without a reasonable basis of shared values. Where community exists, it confers upon its members, identity, a sense of belonging, a measure of security. A community has the power to motivate its members to exceptional performance. Community can set standard of expectations for the individual and provide the climate in which great things happen.

John W. Gardener, Former Professor, Stanford University

In this paper I intend to place a renewed emphasis on efficient ways of coping with the present hardships that we are having to face on a daily basis in the field of language education. My question concerns not so much what the specific challenges are (they are not new to us), but rather as to how the current forms of collaboration offered by social networking can be deployed to promote a concrete common interest in university language centres working together for their mutual benefit. Indeed, the same teaching strategies we adopt with a view to creating efficient forms of learning for our students can likewise serve as a model for ourselves in turn to apply to our own professional ends as a community of excellence. In this way, we can be involved in our own kind of collaborative learning from each other as language professionals, the results and fruits of which will offer significant added value to our language programmes, language policy and management.

ABSTRACT

If we do some troubleshooting, the long-standing problems in developing language education that concatenate from one issue to the next are only too apparent. First of all, the ever increasing lack of human resources is due more often than not to the lack of financial resources to pay for both teaching and administrative staff. Secondly, funds are not so readily allocated for acquiring even some of the basic technology, software and equipment to develop appropriate teaching and learning strategies, management systems, and so on. Then there is the conceptual problem of enforcing a language policy, not only within a nation but more specifically within our institutions, that encompasses and defends a citizen's right to plurilingualism in the spirit of the European "Unity in diversity" motto. Internationalization must be put in a proper perspective; it must not mean English and only English whenever or wherever; it must incorporate other languages and their cultures into an overall reciprocity and integration of nations.

1. SOME TROUBLESHOOTING

A fundamental question is the way we choose to work: to use a typical language dichotomy in the language classroom of mass/unit or countable/uncountable, do we operate as individual language centres or as a group of them? Whereas in the past many language centres felt the need to compete against each other in an attempt to gain prestige within their own country's higher education framework and thus gain funding, sparring against each other may prove to be less profitable in the present times. It is indeed a question of standing together almost against the odds to fight for recognition of a right to expect (foreign) language learning as a vital component in anyone's life. Our human and financial resources just do not allow us now to be competitive with each other; we can achieve little if we do. Indeed, we can achieve far more by collaborating with, rather than competing against each other (Kohn, 1992), as I intend to show in this paper. So a re-balance of priorities in the face of survival needs to be addressed. Furthermore, this re-balance will hold fast if we do really see ourselves as being able to learn from each other in the pro-

fessional field. Indeed, in Vygotsky's words, "Learners learn more in groups than individually, since cooperative social interaction produces new, elaborate, advanced psychological processes that are unavailable to the organism working in isolation" (Vygotsky, 1989: 61). Such a claim should surely encourage members of CercleS, as a European association of language educators, to learn with and from each other for empowerment and improved professional competence.

Another kind of constant challenge, which is part of our *modus operandi* as institutional members of CercleS, is the need to continue the highly professional work that we are capable of doing and that we have achieved so far as an association. We have gained so much expertise which deserves recognition from other related institutions and associations and in the higher echelons of the European Union, and we should also be acting as consultants in other professional areas well beyond our national and European boundaries. As far as CercleS is concerned, the present Executive is endeavouring to create a greater visibility for all its members through the re-structuring of the CercleS website with a more dynamic and interactive format; thus giving us greater overall credibility.

Learning and being able to use a foreign language is because we want to be able to communicate for an infinite number of purposes, and the didactic mission of language centres is most certainly built around an underlying spirit of "Unity in diversity". By their very nature, it stands to reason that language centres can only be classified as multilingual in their language policy both within and outside their strictly institutional environment. Remembering the continual bidirectional flow of our students on Erasmus exchanges, let me briefly remind you of one of the fundamental statements in the CercleS Language Policy document:

A Language Policy of an Institution in Higher Education should address issues for native and foreign languages

Why? Fostering plurilingualism is a fundamental element of European Higher Education policy.

How? By:

- taking into account local specificities and the language needs of all parties.
- actively promoting plurilingualism and institutional multilingualism.
- guaranteeing access to language learning facilities based in language centres.
- encouraging native speakers of other languages to use their own mother tongue.
- enhancing linguistic and cultural diversity and awareness.
- facilitating student and staff mobility.
- fostering lifelong language learning.

NB: *The exclusive use of English as a lingua franca threatens the quality of cultural and academic exchange.*

This statement is surely very relevant when a policy of internationalization, with all its implications for the European citizen, is not discussed thoroughly in higher education institutions. Indeed, university language centres have the knowledge and expertise in such matters and should be consulted at the decision-making stages of language policy within each university. As we shall note later, this unfortunately is not always the case. Given this bidirectional flow of students and staff, language centres must continue steadfastly in this policy in both a local and glocal perspective. By asserting multilingualism, we place the challenge of internationalization in its correct perspective, not an easy task when those who have decisionary powers in a university may go to the extreme of demanding 'English Only'. This indeed is a challenge for us to redress the balance.

2. OUR OVERALL WORKING PERSPECTIVE – THE CHALLENGE OF PLURILINGUALISM

With a view to identifying forms of collaboration, we can first look at the working situation in a local perspective to highlight the kinds of support that individual language centres can offer each other, provided they are willing to operate on a more national level.

3. MEETING THE CHALLENGES

3.1 Meeting the challenges in a local perspective

Let me outline some of the typical challenges language centres are having to cope with, or seek support for, within their own country.

First of all AULC, the Association of University Language Centres in the UK and Ireland, offers an excellent example of internal cohesion amongst their members. Their president, Peter Howarth reported (AICLU Conference 2013) the state of language affairs in the two countries and how members of their association are supportive of each other. AULC comprises active members from management, teaching, technical and resources staff. It professes to be non-competitive so very collegial, offering advice to all members, new and old, small and large, on staff contracts, technology, assessment, external examiners, resources etc, and lobbying in support of members under threat; and like all CercleS National Association members, it holds annual conferences and workshops open to members of other associations on particular language related themes. Howarth highlighted another problem that many language centres face regarding their status within their institution and their relationship with other academic departments. It is common in the UK and Ireland for language centres to be perceived by some modern foreign language departments as mere service providers of 'everyday' language learning or as a threat to the status of the academic departments, who define their own role and function as teaching language through content and culture.

However, in my view, there is no denying that the majority of teaching carried out in language centres is based on research, and teaching practice also serves for research into all aspects of language education methodology, student motivation, and so on. At the root of all university language centre action there is, and there must always be, a sound preparation equally deriving from research-based teaching and teaching-based research (Willcoxson et al, 2011) that then spills over onto learners themselves being made aware of and involved in their own learner-based research. These authors quote a number of scholars on the research-teaching nexus: Holbrook and Devonshire (2005) who describe it in terms of research-informed teaching – where discipline-based research informs content – and research skills teaching – where students develop research skills; they also add a further element of research-inquiry teaching, when academics use research to investigate the effectiveness of teaching and learning activities, i.e. research-informed teaching. Willcoxson et al. (2011: 1) also quote Neumann (1994) who invokes an overall academic perspective on the research-teaching nexus, describing it as:

[...] a multi-level relationship focusing on the global (i.e., collectively, departmental research interests provide direction, frameworks and a resource base for the courses offered students), as well as the tangible (i.e., teaching serves to disseminate research knowledge and skills) and the intangible (i.e., teaching serves to develop in students a critical approach to "knowledge" and a positive attitude to learning).

University language centres cannot simply be dismissed as centres for language services, for the very fact that they provide quality-assured language products such as purpose-built on- and off-line courses, systems of accreditation and evaluation, alternate learning pathways as well as efficient language centre management systems (see the Wulkow memorandum), which are the result of the competence and expertise of all its staff. It is an increasing reality that language centre teachers are, in general, just like academic departments of Language Studies, equally committed to inquiring and to developing materials for themselves rather than always taking readymade commercial products as a shortcut to lesson and course preparation. All its members, whether they be teaching or technical-administrative staff, must be working for a common cause – that of fostering plurilingualism within their institution.

My second example focuses on the advantages of collaboration rather than competition, namely The Vespa Project (Germany). In a presentation of the project (AICLU Conference 2013), Jacqueline May argued against a general feeling in the country that businesses and institutions could only achieve success by defeating, destroying and dominating the competition; this in turn she regarded as destructive, domineering and unfriendly, since this kind of rivalry excluded any exchange of information or any form of communication. She equated this situation to her own university in Stuttgart, which was suffering from the time-old problems: lack of funds and staff, issues relating to responsibility for language learning at university, applying the Common European Framework of Reference in courses, and competition amongst the universities who either ignored or worked against each other by offering higher salaries to attract the best lecturers. So wondering what would happen if she invited every-

one into one car or onto one bike, she created what she called VESPA, a scooter with four seats, and sought to find ways of making this form of “transport” beneficial to all.

Indeed it would surely mean less petrol, more money, more socialization, more communication, less boredom, less pollution, less traffic congestion, more time, more quality of life; a more liveable future. The original Vespa scooter seated four of the universities in Stuttgart: the Media University, the Academy of Music, the Academy of Arts and the University of Engineering and Technology, who signed an agreement of cooperation for language issues and took part on the joint academic VESPA-committee. A solid list of benefits was quickly recognised:

1. Uniform criteria for lecturer qualifications;
2. Uniform model for lecturer remuneration;
3. Alignment of language instruction with the Common European Framework of Reference;
4. Standard number of course hours required for one CEFR-level;
5. Standardised placement tests and compatible course models for all VESPA-universities;
6. Proportional financial contributions from all VESPA-universities;
7. Inclusion of VESPA objectives into the structural and development plans of the universities;
8. Standardized certifications;
9. Promotion of teaching English to professors (Middle-Temple-Project).

The project is ongoing, more seats may be added to May’s Vespa – other universities are welcome.

These two positive examples may be of some help and a source of encouragement to the following two cases of similar kinds of realities that might hopefully benefit from their experience, although it is never an easy task to break through the institutional barriers.

Salomi Papadima works at odds with the present difficult situation of language learning in higher education in Cyprus where the lack of funding once again has a terrible knock-on effect for staff, research, and student numbers, with fewer part-time teachers, an increase in class capacity, reliance on volunteers and unpaid visiting professors in the seven universities in Cyprus. Indeed, collaborative support amongst Cyprus’s universities along the lines of the VESPA project or support and lobbying from within a national association would be proactive ways of sharing the burden.

Finally, I would like to mention a paper (Dijk et al forthcoming) in the CercleS journal ‘Language Learning in Higher Education’ regarding the state of affairs in universities belonging to the Belgian and Dutch association NUT, where language centres have to battle for recognition within their institutions and against a lack of consultation on language policy, which is often decided for them. On a financial level, opinion among members of the association is that language centres need to be self-supporting, although experience has shown that gaining income from external sources is not always successful due to external competition charging less for their courses, while, on the other hand, outside institutions often turn to the university for what they recognize as quality courses. Furthermore, while NUT advocates collaboration amongst its members, there is, nevertheless, an underlying sense of competition between the language centres.

3.2 Meeting the challenges in a global perspective

Now that we have focussed on internal challenges, we can move on to seeing how it is possible to work together at a distance by pooling our resources and expertise. First of all, let us take stock of what CercleS members have achieved so far, where they have joined forces and applied their expertise in joint projects.

3.3 Keeping up the good work

One area in which CercleS has received recognition is its European Language Portfolio, which has been translated into a number of the Confederation’s languages (e.g., English, French, German, Portuguese and Spanish). Yet the project needs to move forward as proposed by former CercleS president David Little (2012: 13-14):

CercleS has committed itself to the CEFR and the ELP more strongly than any other professional association concerned with Higher Education. The CercleS version of the ELP was

validated and accredited as long ago as 2002 and has been translated into a number of languages; and the confederation has established the practice of organizing a major academic event on the CEFR and the ELP every second year. It has also been centrally involved in the development of guidelines for communicative testing at university level. What more should CercleS do? In my view it should consider developing a CEFR-based language curriculum framework for the European university sector; a slimmed-down "generic" version of the CercleS ELP that leaves plenty of room for the addition of features appropriate to particular contexts of study; and resources to support the practice of peer and self-assessment. In doing these things across national and linguistic boundaries, CercleS should contribute significantly not only to the implementation of the CEFR but also to its further development; and it could explore new ways of operationalizing the ELP, investigating the virtues and shortcomings of paper and electronic versions and exploring ways of linking generic "I can" descriptors to particular areas of academic study.

CercleS could do these things because CEFR/ELP related research and development are essential if these two instruments are to thrive and evolve. [...] [A] collaborative programme of research and development is the best way of adding value to CercleS membership, ensuring the coherence of future CEFR/ELP seminars, and confirming whether CercleS will respond to these challenges, whether as a European association, via its national affiliates, or in the institutions that belong to those affiliates.

Then we need to continue our engagement in various forms of collaboration such as Focus Group (FG) activities which address a number of vital issues in learning in higher education. As an association we again have the competence and expertise to develop strategies to reinforce efficient learning methodologies, quality management systems, to propose and endeavour to establish within our own institutions a language policy relating to multilingualism and plurilingualism in the context of internationalization, to empower our students in their learning abilities when they move on into the outside world of their future careers (lifelong learning skills). The contribution of FGs brings together both younger and more experienced researchers working towards a common European cause. We must never give up the battle to assert our conviction that languages are an asset to one and all in every walk of life.

As I have implied so far with the CercleS European Language Portfolio, language centres and national associations have every right to boast of the quality research they carry out in specific areas and of the quality products they obtain. We have only to think of language assessment and evaluation. National associations have produced testing models of accreditation: UNICERT® in Germany and implemented in Slovakia too, AicluCert in Italy, NUT with its 'Interuniversity Test of Dutch for Speakers of Other Languages', and now the ACLES model of accreditation in Spain. These testing models are precious instruments that can be used not only in the country of origin, but also in other countries in the context of Erasmus exchange and mutual recognition.

Other language centres working both individually and as partners in European funded projects have achieved European recognition through European Language Label Awards; a list of which can be consulted at the European Language Label Website (<http://ec.europa.eu/languages/european-language-label/>).

It is evident from their never failing enthusiasm to take part in European projects concerning all aspects of language education, that language centres from different countries willingly join together to share and develop their expertise in all kinds of language matters and at all levels of expertise. Let us review some common projects and partnerships.

1. CercleS has signed a memorandum of agreement with the European Centre of Modern Languages. We are invited to take part in their events and to give our opinion on their projects. While we are a source of dissemination of their projects and activities, they are likewise for us, wishing to publicize our Call for Papers for the CercleS journal 'Language Learning in Higher Education' by means of social networking, such as Facebook.

2. The European funded *Explics* task-based project 'Exploiting Internet Case Study and Simulation Templates for Language Teaching and Learning', co-ordinated by Johann Fischer, and developed in different languages terminated a couple of years ago. Its partners represented a whole range of European countries including language centres and departments from Vienna, Prague, Oulu, Navarra, Dublin, Toulouse, Padua, Wroclaw, La

Guarda, Nitra, and London, just going to prove how possible and rewarding it is to engage in forms of joint ventures by drawing together the expertise of all partners. The overall product was a series of professional development modules and a handbook for language teachers and teacher trainers to disseminate these results.

3. CercleS' partnership role in a number of European funded projects is that of a disseminator (thus acting globally) (Lingu@net, Language Rich Europe, LETPP, Lucide) mainly developing areas of research into multilingualism.

4. It is also worth highlighting an example of best practice from CercleS members in partnership for the clear research-based teaching and teaching-based research methodology it involves, involving critical reflection and discussion. The course that I would like to present is one based on collaborative course design and reported in another paper in Language Learning in Higher Education (Colwell O'Callaghan). This contribution reports on two, cross-European, teaching-led research projects carried out with relatively small groups of L2 English majors at the Department of English Philology at the University of León, Spain and at the Department of English Studies at the University of Bielsko-Biała, Poland. The projects seek to exploit the potential afforded by new technologies to enrich L2 learning conditions and learners' learning experiences using the L2 (in this case English) as a *lingua franca*. The example is of a small group of Spanish and Polish students creating a formal and, as near as possible, real-life situation in a simulated job application process for the L2 class in preparation for the professional lives. Briefly, in one country the students devised and posted job advertisements, prepared questions for job interviews, and in the other, the students prepared job application letters, discussed possible questions that they might be asked in the job interview, discussed how they should present themselves and answer questions in the correct manner. The final stage of the project was the actual simulated job interview. This is an excellent case of 'learning for a purpose' creating many of the conditions that a person undergoes when being interviewed for a job. It is a fine example too of collaboration between two universities that does not involve teaching staff being present in the partner country (although the project originated from a staff exchange programme). We should be doing more of this; the conditions are there to set up other learning events.

As I have already emphasized, associations such as ours join forces to share not only expertise but also to give advice and support to individual members. The new CercleS website, for example, will include a notice board (or classified ads) where requests for help, collaboration, partnership in projects, staff exchanges, and so on can be posted. I began by using the term 'troubleshooting', which means analyzing and solving problems for an institution. Figure 1 is a conceptual map that puts into perspective just how we can join forces for mutual benefit.

4. PROBLEM SHARING

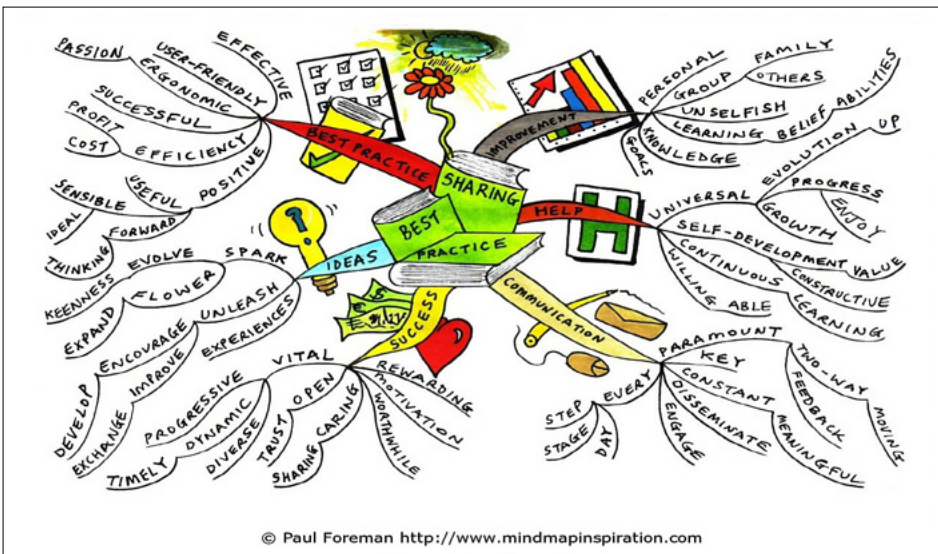


Figure 1. Key words in troubleshooting.

If you focus your attention on the centre, you can see the key words are best practice, sharing, ideas, communication, success, which then develop on all sides into a host of positive concepts: growth, self-development, effective, efficient, rewarding, caring, and so on. The overall

message and pragmatic intent is clearly the promotion of togetherness in growth and improvement. Now, let us take these concepts further by seeing how they can actually work in practice.

4.1 Virtual communities of p

In order to face the challenges of today's world we need to recognize that we are part of a 'community of practice' that we can make 'virtual' in more sense than one by relying on the social networking provided by simple technology.

As Wenger (2006: 1) states, "Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly." CercleS' communities of practice are key to improving performance. That is what we want to do, and we do it by crossing all geographical borders. Furthermore, Penelope Ekert (2006: 683) claims that, "A community of practice develops ways of doing things, views, values, power relations, ways of talking" and "Participants in a community of practice collaborate in placing themselves in a group with respect to the world around them." So we are not alone but 'Alone Together' as in the title of a text by Sherry Turkle (2011) on the psychological effects of technology and the Internet. The oxymoron neatly captures the idea of sharing that is all too important in our *modus operandi*, although the text itself describes unsettling new relationships that, according to Turkle, may provide only an illusion of companionship.

The following is a summary of Wenger's model of a community of practice (2006: 4) containing the key words (my underlining) that identify its inherent features and emphasize the concept of learning and sharing:

- Communities of practice provided a new approach, which focused on people and on the social structures that enable them to learn with and from each other.
- Communities of practice enable practitioners to take collective responsibility for managing the knowledge they need, recognizing that, given the proper structure, they are in the best position to do this.
- Communities among practitioners create a direct link between learning and performance, because the same people participate in communities of practice and in teams and business units.
- Practitioners can address the tacit dynamic aspects of knowledge creation and sharing, as well as the more explicit aspects.
- Communities are not limited by formal structures: they create connections among people across organizational and geographic boundaries.

4.2 The benefits of sharing and learning

Referring specifically to a virtual community of practice, Gannon-Leary and Fontainha (2007) show how engaging in a community of practice enhances learning. They quote Johnson (2001: 34) on the benefits of a collaborative spirit: "the learning that evolved from these communities is collaborative, in which the collaborative knowledge of the community is greater than any individual knowledge." Further to this is the concept of synergy, again from Johnson (2001: 34), where "two or more discrete agents acting together create an effect greater than that which would be expected from the separate activities of the individual agents". So to use a common expression, "Two are better than one". Gannon-Leary and Fontainha reiterate the fact that the merits of engaging with others can also be endorsed in a Vygotskian light (1978) according to whom a person's learning may be enhanced through engaging with others which in turn, enables that person's capability to extend to a new, higher level. Thus we are not just joining together for the sake of survival, but because it is beneficial to our professional growth and improvement.

4.3 Communities of practice - sample activities

While not originally addressing the language educational environment, the objectives provided by Wenger (2006) for communication and collaboration are clearly adaptable to our own situation in a wide range of contexts, as seen in the following sample activities he presents, all but one of which (i.e., visiting) are deployable online:

Problem solving	Can we work on this design and brainstorm some ideas?; I'm stuck.
Requests for information	Where can I find the code to connect to the server?
Seeking experience	Has anyone dealt with a customer in this situation?

Reusing assets	I have a proposal for a local area network I wrote for a client last year. I can send it to you and you can easily tweak it for this new client.
Discussing developments	What do you really think of the new CAD system? Does it really help?
Documentation projects	We have faced this problem five times now. Let us write it down once and for all.
Visits	Can we come and see your after-school program? We need to establish one in our city.
Mapping knowledge and identifying gaps	Who knows what, and what are missing? What other groups should we connect with?

Table 1 Sample activities in a Community of practice (Wenger, 2006).

Let us apply then, the above more concretely to the context of our language centres, in both a local and glocal context. We have only to remember the VESPA project I described earlier to see how a community of practice can be created effectively on a more local level. Then we need look no further than CercleS and its Focus Groups to identify subcategories of communities of practice for a more glocal perspective, as well as the European Centre for Modern Languages with its transnational themed projects.

CercleS Focus Groups were launched in 2009 at the University of Toulouse and include the following areas of study: Language Policy; Management of University Language Centres; Teacher Training, Teacher Education and Staff Exchange; Innovation; Language Testing and Assessment; ELP and CEFR; Less Widely Spoken and Less Widely Taught Languages; Conference and Event Management; Translation. Their aims and objectives are to:

- create synergies
- stimulate networking
- stimulate project activities
- stimulate workshops and seminars
- prepare publications

These aims and objectives contain a number of key words and concepts that are highly relevant to my glocal perspective: synergies, networking, stimulating activities and events. The CercleS Language Policy is the result of one focus group who prepared a document that has been distributed to all the National Associations for consultation and implementation as each association sees fit. At present, the CercleS Events Management Group is particularly active, preparing a valid checklist for all those centres offering to host events. The above activities are confirmation of the proactive nature of the groups. It goes without saying that FGs must never be allowed to dwindle; there must be enough continual input and stimulation to move forward by staying in touch in whatever ways they choose if a face-to-face meeting is not possible for whatever reason. This is something that needs constant attention in CercleS and is thus an ongoing challenge. There are plenty of ways of keeping the group active if we put our minds to it, and I return again to social networking. In the Focus Group meeting in Madrid 2011, Sigrid Behrent and Regina Mugge from the German association AKS, presented a document with guidelines (see CercleS website), including the need to establish short-term and long-term objectives for the successful running of the group.

4.4 Working and meeting together ‘virtually’

We can also justify working together by being ‘virtual’ in more than one sense of the word. If we wish to be more environmental-friendly, we should scrap paper and work digitally and virtually. This can be done in a number of simple, practically cost-free ways. We may all be short of funds, but that doesn’t mean that we do not meet, rather we meet the challenge! As I have been endeavouring to advocate, the present negative situation is a stimulus to create alternative means of staying in touch, thanks to the ever increasing technological means to do so. Indeed, technology and the Internet have offered up a precious opportunity for a democratization of teaching, researching, learning and collaboration.

4.4.1 Communicating

The CercleS Executive meets on a monthly basis with Skype. The Teacher Training FG also held a flash meeting where the idea of a CercleS Teaching Materials Repository was discussed.

Many of us are using videoconferencing and blackboard techniques in our own areas of teaching. For example, the University of Nebrija has a Master's course in Bilingual Education (see Genís) and where students meet regularly and talk with their staff – they can invite guests to join, not only to see how this kind of course works, but also to participate in the class activities.

I myself have experienced making a teacher training class in my home university more familiar not only with online learning, but also with the use of forums for discussion and thus the creation of an online discourse community where participants shared information and helped each other. I also introduced them to using online corpora in classroom awareness-raising activities or for preparing teaching and learning materials. Figure 2 provides a photo of us at work when we met in the virtual classroom. The smiling faces are an indication of the relaxed atmosphere in which the participants worked.

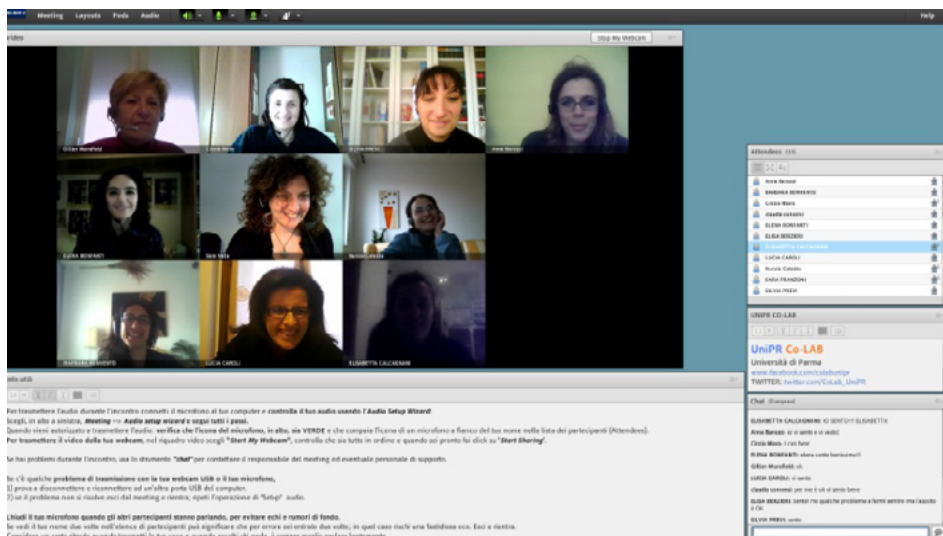


Figure 2. Online Teacher training class – University of Parma.

One of my goals in the near future is to activate some CercleS webinars. What advantages do they have? As in the case of the class above, they can be limited to a relatively small group of people with a shared research interest, they avoid travel, they maximize time, and they are still interactional. They give everyone a chance to take part, especially young researchers and language assistants, technical and administrative staff who do not have any funds for travelling to academic events.

4.4.2 Participation frameworks

Marcoccia (2003) discusses the kinds of social networking in the form of participation frameworks within online polylogues and the repercussions they have on conversation structure. Analyzing conversation structure is problematical for example for newsgroups, which he defines as a set of multiple conversations that can be dialogal or polylogal. Exchanges of messages are often truncated; when they are not, the conversational sequences tend to be very short; messages are sometimes inaccurately positioned in the sequential structure of the conversation, and the conversation structure is sometimes misunderstood by the newsgroup readers. Marcoccia notes different kinds of participant roles in the participation framework of newsgroups: simple readers (or eavesdroppers), casual senders and hosts. We must bear the above factors in mind with a view to achieving successful communication if we use social networking, whether we want to stimulate active response from everyone, or whether we are satisfied that there may be a lot of eavesdroppers just looking on and gaining information.

However, my question is whether there are too many forms of networking, whether we are using them for the purpose for which they were originally invented. Can we refine their use and function according to our specific communicative purposes? We have already established that many language centres have to face the reality of diminishing human resources, as well as cuts in their budgets. Yet, as I have emphasised, physical distance is no longer a problem even if economic resources may remain so. This is the particular

challenge that we are capable of meeting by participating in social networking, and at the same time, taking inspiration from online learning and readily available forms of social networking, in order to work together in virtual communities of practice.

4.4.3 Facebook

Indeed, remembering that Facebook started in an educational environment for the benefit of students on campus, its use has now extended to an infinite number of professional contexts. Social networking is practically expected of us as language trainers nowadays by our students. Facebook, LinkedIn, Twitter, blogging and podcasting are invading both the academic and professional spheres and we need to identify why and how they are used with a view to recognizing their possible validity and efficient use in our professional educational environment. Indeed, in what way is this kind of social networking beneficial to us? To adapt a Firthian expression, "Are we known by the company we keep if we succumb to the attractions of Facebook and such like?" Do we need to rationalize better the deployment of social networking in general and determine which form could be used more appropriately and for what purpose?

More than anything I would like to pose some questions here and seek answers from those more informed than myself. Do people use Facebook to share things about themselves for self-promotion rather than general communicative purposes? Does this depend to a certain extent on the public or private setting that each user may give? So, firstly, does Facebook simply tell your community of practice about what you are doing, or is there also an implicit request for help in the message? Secondly, what is the communicative function of institutional social networks? Recently a colleague from ECML responded to my request to post a call for papers for the CercleS journal Language Learning in Higher Education by suggesting Facebook and Twitter as a form of dissemination. In this case, it surely reflects a kind of professional solidarity and recognition between institutions working for a common cause.

Joinson (2008) investigates the motives and uses of Facebook, and the gratifications users derive from those uses. In a study he carried out, 137 users generated words or phrases to describe how they used Facebook, and what they enjoyed about it. The factor analysis identified seven unique uses and gratifications: social connection; shared identities; photographs; content; social investigation; social network surfing and status updating. Another result of the study highlighted that user demographics, site visit patterns and the use of privacy settings were associated with different uses and gratifications. While many Facebook images are invitations to enter the community, to express an opinion, another question is its usefulness: "Wasting people's lives since 2004." We need to share our own experiences and opinions here.

4.4.4 To tweet and to retweet

Twitter and also retweeting (the Twitter equivalent of email forwarding) are forms of information diffusion and, according to Boyd et al (2010), Twitter supports a variety of communicative practices. Participants use Twitter to converse with individuals, groups and the public at large. A particular feature of a stream of messages provided by Twitter allows individuals to be peripherally aware without directly participating in the sense of discovering whether there is someone 'out there' interested. It is thus more unidirectional than emailing. Information is sent out (twitter) and sent on (retweet), but not necessarily expecting a reply. It is word-of-mouth communication. Furthermore, twittering is becoming popular at more formal events such as conferences. It was used successfully at the 12th CercleS Conference in London 2012 where tweets in the form of key words and issues were posted on a screen in the main conference hall for all to note. In this way, Twitter can be adopted as a tool for strengthening a scientific community whereby key words and expressions, and new issues, can be launched for their particular significance or relevance at a particular moment, on a particular occasion.

4.4.5 Blogs and podcasting

Chan & Ridgway (2005: 2) define a weblog as, "a technology that enables one to create a personal published web site with great ease" (see also Duffy, P and Bruns, A, 2006). These scholars recognize blogging as a tool for reflective practice for both teachers and students alike. Writing and reading weblogs are occasions for sharing ideas and experiences, seeing how others work in their educational backgrounds, their learning strategies, what you can learn about your own teaching methodology, about that of others, what might be a useful approach with your own students learning from others, how to foresee

and resolve learning difficulties, and so on and so forth. In this sense, it is another tool for strengthening a scientific community.

In brief then, we should reflect more carefully on how we can tailor social networking, once we have established the value of each form. A CercleS Focus group can give precious input here.

4.5 Pooling our resources

Technology continually develops ways of pooling our resources in various kinds of repositories such as Language Box, Scribd, Slidesharing, Flickr, to name but a few. As mentioned earlier, the Teacher Training and Teacher Education Group discussed how to create repositories; however they still have to meet the challenge of copyright for CercleS to be able to create one. Nevertheless, the web offers a wealth of material, such as the above-mentioned resources that are shared with the world at large. It is for us to gear our resources, both for teaching and learning, towards areas of common interest and deployment.

Finally, I would like to present some of my own teaching experiences that I consider equally applicable in our community of practice as language educators. Social bookmarking and Social reading are innovative ways of not only learning together but also of communicating and collaborating.

4.5.1 Social bookmarking (*Delicious*)

Delicious (<https://delicious.com/>) is software that allows the user to collect thematically useful sites for future reference. How many times do we find it frustrating to search for a particular site again if we haven't bookmarked it? By simply using hashtags and key words, a wealth of information can be placed at one's fingertips. But the further advantage is that users can share their sites with others who have access to their code. In my own particular case, for my teacher training course I was using the hashtag Mansfield TFA (*tirocinio formativo attivo*) plus various categories (e.g., listening, reading) and participants added their own discoveries.

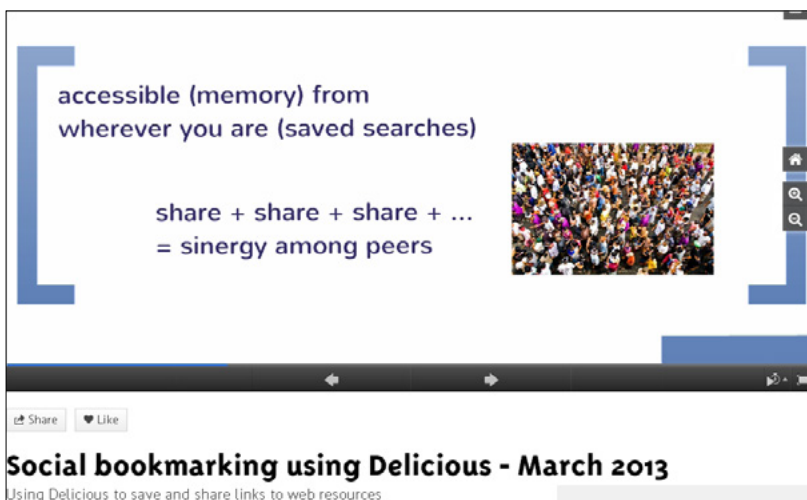


Figure 3. Social Bookmarking with Delicious.

As the figure at the bottom emphasizes, the key word is share + share + share = synergy among peers.

4.5.2 Social reading highlighter

With my master's students, I also experimented with another platform, Highlighter (<http://highlighter.com/>), as a pre-translation awareness raising activity for possible difficulties in the translation process or, as in Figure 4, a discussion on the translation choices of an Italian text. The students highlight a word or expression and comment on it, others can comment on it too, or comment on comments.



Figure 4. Social reading with Highlighter.

My teacher trainers have also used it to discuss how to use a text in class, focussing again on key words, cohesive ties, semantic fields, and so on. In my opinion, this software is equally adaptable for the shared discussion of draft documents we might need to discuss at a distance and thus be adopted as an effective tool in our community of practice.

4.6 Challenges for the future – "Be virtual, act glocal" - Empower plurilingualism

To conclude, I have endeavoured in this paper to suggest more innovative ways of facing the challenges in times of economic restraints and limitations placed on our expertise in our home institutions. We can still move forward by tailoring our resources to match our multilingual mission through:

- Websites for mass-communication vs. other forms of networking for more personalized communication to encourage collaboration;
- Interpersonal communication via social networking for professional purposes;
- Exploiting technology for collaborative purposes across geographical borders;
- A user-friendly and sharer-friendly website from CercleS in the spirit of "Unity in Diversity".

All this can be achieved with an underlying empowerment of our work based on plurilingual communication, offering and sharing ideas, competences and expertise with the resources that are readily available in spite of the adversities.

4.7 A Final Word – our permanent challenge – our mission

This contribution is the fruit of talking and listening to people and discussing their work and experiences, and the challenges they have set themselves or have to cope with, not only face to face, but virtually, computer to computer, mobile to mobile. Having to succumb to the loss of human resources is not good, but whatever the difficulties and economic constraints, the present situation we are in proves that networking strengthens ties locally and glocally.

I would like to finish with two poignant quotations by Nelson Mandela, which I consider to be a continued source of inspiration and encouragement to us all as well as a permanent challenge to ensure empowerment through the use and understanding of a person's mother tongue:

"Without language, one cannot talk to people and understand them; one cannot share their hopes and aspirations, grasp their history, appreciate their poetry, or savor their songs."

"If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart."

This is surely an appropriate reminder to renew the challenge to focus our energies as language educators in a glocal perspective in the spirit of 'Unity in Diversity', ensuring that all languages, and not the chosen one or the chosen few, are accepted as an irrevocable asset to the European and global citizen.

- BOYD, D.; GOLDR S.; LOTAN, G. (2010). Tweet, Tweet, Retweet: Conversational Aspects of Retweeting on Twitter. HICSS 43 IEEE: Kauai, HI, January 6.
- CERCLES DOCUMENTS. Accessible at: <http://www.cercles.org>.
- CHAN, K. K.; RIDWAY, J. (2005). Blog: A tool for reflective practice in teacher education? Retrieved on March 29, 2010 from <http://www.dur.ac.uk/resources/smartcentre/Publications/BlogsFloridaeista2005.pdf>.
- COLWELL O'CALLAGHAN, V. (forthcoming) *What teaching staff mobility can do*.
- DIJK, A; ENGELEN, C.; KOREBRITS, L. (forthcoming). "The changing world of higher education: where do fit in?". *Language Learning in Higher Education*.
- DUFFY, P.; BRUNS, A. (2006). "The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities". In *Proceedings Online Learning and Teaching Conference 2006* (pp. 31-38). Brisbane. Accessed from <http://eprints.qut.edu.au>
- EKERT, P. (2006). "Communities of Practice". *Encyclopedia of language and linguistics*. Elsevier (pp. 683-685).
- GANNON-LEARY, P.; FONTAINHA, E. (2007). "Communities of Practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors". *eLearning Papers*, , 1 N° 5 September 2007. www.elearningpapers.eu
- Holbrook N.J.; Devonshire, E. (2005). Simulating scientific thinking online: An example of research-led teaching. *Higher Education Research & Development*, 24(3), pp. 201-213.
- JOHNSON, C. M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *The Internet and Higher Education*, N° 4(1), pp. 45-60.
- JOINSON, A. (2008). "Looking at, Looking up or Keeping up with People? Motives and Uses of Facebook", CHI 2008 Proceedings, April 5'10, 2008, Florence, Italy, *Online Social Networks*, 1027-1036
- KOHN, A. (1992). *No contest. The case against competition*. New York: Houghton Mifflin Company.
- LITTLE, D. (2012). "The *Common European Framework of Reference for Languages* and the European Language Portfolio: Some history, a view of language learner autonomy, and some implications for language learning in higher education". *Language Learning in Higher Education*, 2/1, pp 1-16.
- MANDELA, N. <http://www.nelsonmandelas.com/mandela-quotes.php> (last access 27.07.2013)
- Marcoccia, M. (2004). "On-line polylogues: conversation structure and participation framework in internet newsgroups". *Journal of Pragmatics*, Volume 36, Issue 1, January 2004, pp 115-145.
- NEUMAN, R. (1994). "The teaching-research nexus: Applying a framework to university students' learning experiences". *European Journal of Education*, 29 (3), pp. 323-38.
- TURKLE, S. (2011). *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- VYGOTSKY, L.S. (1989). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- WENGER, E. (2006). Communities of practice: a brief introduction <http://www.ewenger.com/theory/> (last access 26.09.2013).
- Willcoxson, L.; Manning, M.; Johnston, N.; Gething, K. (2011). "Enhancing the Research-Teaching Nexus: Building Teaching-based Research from Research-based Teaching". *International Journal of Teaching and Research in Higher Education*. Vol. 23, Number 1, 1-10.
- Wulkow memoranda*. Available at: http://www.sz.europauni.de/de/startsite_news/spalte_4_informationen/news4_wulkow_memorandum/wulkow_memorandum.html

Nous reptes per als centres de llengües:
estàndards de qualitat

AVALUACIÓ I ACREDITACIÓ
DE LLENGÜES

Nuevos retos para los centros de
lenguas: estándares de calidad

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN
DE LENGUAS

New challenges for Language centres:
quality standards

LANGUAGE ASSESSMENT
AND ACCREDITATION



El interés acuciante por aprender idiomas en nuestro país parece ir paralelo a la necesidad de acreditar los conocimientos adquiridos en la lengua extranjera. La acreditación de idiomas es un requerimiento cada vez más demandado no solamente en el contexto académico, especialmente en los cursos de postgrado y en los programas universitarios de movilidad, sino también en el mundo laboral. Por lo tanto, es necesario poner en marcha instrumentos que midan el nivel de dominio de la lengua de los aprendices de forma válida y fiable. La elaboración de exámenes se considera casi un arte y requiere de suficiente formación y práctica. Sin embargo, el panorama en lo que concierne a la elaboración de pruebas que evalúen de forma fidedigna no es muy halagüeño en España, donde, al menos hasta ahora, no se ha prestado excesiva atención ni a la evaluación en general ni a la evaluación de lenguas en particular, que se ha dejado en numerosas ocasiones al albur de la improvisación, incluso en exámenes de cierta trascendencia para los candidatos.

Este artículo tiene como objetivo atender al creciente interés por parte de redactores de pruebas, y profesores de idiomas en general, de elaborar exámenes de calidad que evalúen con exactitud el grado de dominio de una lengua extranjera partiendo de las directrices y recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en materia de lenguas. Al ser este objetivo claramente ambicioso para la longitud de este artículo, se ha estimado necesario restringir estas pautas a la destreza de comprensión lectora, concretamente en el nivel de B1 descrito en el MCER. Las razones para ello son varias y de distinta naturaleza:

1. La comprensión lectora es, en la mayoría de las ocasiones, la habilidad que suele ser más complicada de evaluar por considerarse una destreza pasiva, lo que hace más difícil el medir con exactitud el grado de dominio de los candidatos.
2. La comprensión lectora es la destreza que más opciones ofrece a la hora de redactar exámenes, dado que se puede disponer de textos de diferente tipología que se prestan a ser evaluados dentro de un gran abanico de posibilidades.
3. Las pautas y recomendaciones que se sugieren para elaborar exámenes de comprensión lectora son claramente aplicables y extrapolables a otras destrezas, especialmente a la comprensión oral, que es igualmente una destreza pasiva y receptiva.

A pesar de que los expertos no siempre están de acuerdo en el modo más adecuado de llevar a cabo la elaboración de exámenes, sí parece haber unanimidad en lo que respecta a las cualidades de un buen examen y que lógicamente habrán de tenerse en cuenta al diseñar tareas de comprensión lectora. El requisito básico es que la prueba sea válida, es decir, que mida exactamente lo que debe medir, ni más ni menos, lo que los lingüistas denominan *constructo*. Dicho de otro modo, el examen debe ajustarse a la finalidad que persigue. Existen otras cualidades que también son deseables y recomendables, pero se cree que es la validez la esencia de cualquier examen y esta cualidad se antepone al resto de requisitos (Messik, 1989, 1996). Otra cualidad esencial que debe considerarse en la evaluación es la fiabilidad, es decir, que la prueba produzca, en la medida de lo posible, siempre los mismos resultados (Alderson y otros, 1995). Entre los aspectos que redundan en una mayor fiabilidad de una prueba están que el nivel de exigencia sea adecuado; la administración, consistente; la aplicación de los criterios de evaluación, homogénea, etc. Una característica que también empieza a ser muy demandada, especialmente en relación

1. INTRODUCCIÓN

2. CUALIDADES DE UN BUEN EXAMEN

con las pruebas certificativas, es que los exámenes sean justos (McNamara, 2000), es decir, que no beneficien o discriminen a ningún candidato por razones de cualquier índole, por ejemplo, su edad, procedencia, etc.

Asimismo, a la hora de elaborar exámenes es también deseable que las tareas sean suficientemente auténticas, es decir, es importante que reflejen situaciones y contextos en que los candidatos puedan encontrarse en la vida real y en los que se pueda valorar el uso que se hace de la lengua:

What matters to users of examination results —employers, universities, foreign institutions— is not whether the student knows the third conditional or the irregular forms of obscure verbs, or can understand Shakespeare in the original English, but how well they can get their meaning across or understand others' meanings in relevant situations in real life. (Alderson y Cseresznyés, 2000: 13)

En lo que respecta a la comprensión lectora, existen varios peligros que pueden afectar a la validez de la misma. Por ejemplo, un error en el que se suele incurrir frecuentemente es incluir tareas de uso de la lengua en la comprensión lectora, puesto que el uso de la lengua requiere no solo entender un texto sino también poseer ciertos conocimientos sintácticos y léxicos que se escapan a la mera comprensión lectora.

Otra cuestión que no es baladí en la elaboración de pruebas de comprensión lectora es el número de tareas e ítems que se deben incluir para que los resultados se consideren fiables y, por lo tanto, válidos. Como norma general, cuanto mayor es la muestra mayor seguridad vamos a tener sobre la fiabilidad y validez de la prueba:

[...] a mayor número de cuestiones planteadas más información tenemos sobre la amplitud de los conocimientos del candidato y su grado de control lingüístico. Por una parte, conseguimos disponer de una prueba más válida porque aseguramos estar evaluando todo aquello que debemos evaluar, y por otra, damos mayores posibilidades al candidato para que nos muestre todo lo que sabe hacer. (Figueras y otros, 2011: 129)

No obstante, también habrá que tener en cuenta aspectos prácticos y de logística a la hora de decidir el número y el formato de tareas e ítems que van a conformar una prueba de comprensión lectora.

Antes de elaborar cualquier examen, especialmente si es conducente a certificación, debemos determinar el tipo de prueba que queremos diseñar teniendo en cuenta el propósito de la misma y la utilización de los resultados que produzca. Es deseable que la descripción de dicha prueba quede reflejada en las especificaciones de examen, un documento que todas las pruebas de acreditación/certificación deberían tener y en el que se deben incluir aspectos fundamentales como la finalidad de dicha evaluación, la descripción del nivel, el perfil de los candidatos del examen, las destrezas y microdestrezas que se van a medir, los formatos de tareas e ítems, los baremos y ponderación de las pruebas, criterios de evaluación, etc.

La prueba de comprensión lectora deberá contemplar en dichas especificaciones los objetivos que se persiguen y los instrumentos de medida que se van a utilizar para dicho fin. En el contexto de certificación y acreditación de lenguas en general se debe hacer referencia a los descriptores de cada uno de los niveles del MCER a la hora de establecer los objetivos de los exámenes. En relación con la comprensión de lectura, el MCER describe así la escala global de esta destreza en el nivel B1:

“Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio” (MCER, 2002: 26).

He aquí algunas de las escalas ilustrativas que se contemplan en el Marco para la comprensión de lectura de B1 y que deberían medirse en pruebas de acreditación a este nivel (MCER, 2002: 71-74):

3. ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS PARA COMPRENSIÓN LECTORA

—Comprensión de lectura en general

Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.

—Leer correspondencia

Comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero.

—Leer para orientarse

Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada y saber recoger la información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.

Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves.

—Leer en busca de información y argumentos

Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo.

Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle.

Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.

—Leer instrucciones

Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un aparato.

—Identificación de las claves e inferencia

Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad.

Extrapolando por el contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.

La medición de la comprensión lectora, al ser una destreza receptiva, no es una tarea fácil puesto que no se puede evaluar de forma tan directa como ocurre con las destrezas productivas, hablar y escribir, en palabras de Hughes (2003: 136) *"The basic problem is that the exercise of receptive skills does not necessarily, or usually, manifest itself directly in overt behaviour"*. Sin embargo, cuando nos enfrentamos a un texto de comprensión lectora, entendiendo que en cada individuo el proceso puede variar, se activan en nuestro cerebro diversos mecanismos u operaciones que harán posible dicha comprensión y que dependen en gran manera del tipo de lectura que vayamos a realizar (lectura intensiva, lectura extensiva, leer para buscar información, leer para entender el sentido general del texto, etc.). Por lo tanto, la evaluación de la comprensión lectora debe incluir la medición de aquellos aspectos relacionados con la misma, a los que se suele denominar subdestrezas o microdestrezas. Los expertos no están del todo de acuerdo en las subdestrezas o microdestrezas que se engloban en la comprensión lectora, pero sí parece que algunas de ellas están preferentemente dirigidas a la comprensión de los detalles de un texto mientras que otras lo hacen hacia la comprensión de las ideas más generales. Numerosos lingüistas han descrito diversas taxonomías que intentan abarcar todas las operaciones relacionadas con la lectura comprensiva. La taxonomía de Munby (1978) ha sido sin duda una de las que más ha influido en la confección de currículos y materiales de evaluación de la comprensión lectora. Estas son las microdestrezas que se incluyen en dicha taxonomía (Alderson, 2000: 10):

—Recognising the script of a language

—Deducing the meaning and use of unfamiliar lexical items

—Understanding explicitly stated information

—Understanding information when not explicitly stated

—Understanding conceptual meaning

—Understanding the communicative value of sentences

—Understanding the relations between parts of text through lexical cohesion devices

—Understanding cohesion between parts of a text through grammatical cohesion devices

—Interpreting text by going outside it

—Recognizing indicators in discourse

4. MICRODESTREZAS/ SUBDESTREZAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

- Identifying the main point or important information in discourse
- Distinguishing the main idea from supporting ideas
- Extracting salient details to summarise (the text, an idea)
- Extracting relevant points from a text selectively
- Using basic reference skills
- Skimming
- Scanning to locate specifically required information
- Transcoding information to diagrammatic display

El MCER también hace mención a las actividades de comprensión de lectura y el modo en el que el lector recibe y procesa la información. En concreto se especifica que el usuario de la lengua puede leer (MCER, 2002: 71):

- para captar la idea general;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar implicaciones, etc.

En general, aunque es difícil conocer con exactitud los mecanismos que se activan cuando nos enfrentamos a la comprensión de un texto, sí parece posible que sean varios de ellos al mismo tiempo, puesto que indudablemente parece imposible utilizar una única subdestreza de forma aislada. En la tabla 1 se puede ver una posible descripción de las subdestrezas que se pueden evaluar en tareas de comprensión lectora en el nivel B1:

COMPREENSIÓN GLOBAL	COMPREENSIÓN DETALLADA
Comprender la idea general Seguir una argumentación Identificar la función, el tema, el destinatario de un texto...	Comprender detalles Distinguir idea principal / detalles secundarios Localizar información específica
COMPREENSIÓN DE INFORMACIÓN IMPLÍCITA	ADECUACIÓN LÉXICA Y ESTRUCTURAL
Reconocer opiniones y actitudes Deducir el significado de palabras	Reconocer la estructura de un texto Reconocer la coherencia de un texto Comprender el léxico de un texto

Tabla 1. Subdestrezas de comprensión lectora. Nivel B1.

En consecuencia, con el fin de asegurarnos de que la comprensión lectora se mide correctamente es necesario evaluar específicamente las subdestrezas o microdestrezas que consideremos relevantes en nuestro contexto de evaluación, teniendo en cuenta que al menos debemos medir alguna de las subdestrezas que están dirigidas a evaluar tanto la comprensión del detalle como la comprensión de la esencia de lo que se lee.

Algunos textos y formatos de tareas se ajustan mejor a medir un tipo de subdestrezas que otros. Por ejemplo, un texto en el que haya muchos datos se adaptará fácilmente a captar los detalles de dicho documento, mientras que una prueba compuesta por distintos textos breves de diversa tipología puede ser adecuada para captar las ideas generales. Igualmente, un texto argumentativo puede ser óptimo para medir si los candidatos comprenden las aptitudes y las opiniones que se desprenden del mismo.

La selección de textos para la evaluación de la comprensión lectora no suele ser una tarea fácil, dado que, a pesar de que pueda existir un gran abanico de posibilidades si consideramos la accesibilidad de los medios de comunicación en la actual era digital, no todos los textos escritos se prestan a ser utilizados para evaluar esta destreza. Con el fin de valorar la adecuación de un texto para su lectura comprensiva, deberemos analizar diversos parámetros del mismo como la tipología, la temática, la densidad léxica y sintáctica, etc.

5. SELECCIÓN DE TEXTOS PARA COMPRENSIÓN LECTORA

“Texts that candidates are expected to be able to deal with can be specified along a number of parameters: type, form, graphic features, topic style, intended readership, length, readability or difficulty, range of vocabulary and grammatical” (Hughes, 2002: 140).

Además, con anterioridad a dicha elección, se deberán tener en cuenta ciertas condiciones que deben reunir los textos para ser utilizados en pruebas de evaluación: “No todos los textos son aptos para formular ítems para pruebas de evaluación, y de los que lo son, uno puede permitir la elaboración de un determinado tipo de ítem —respuesta múltiple, inserción de un fragmento de texto, etc.— pero no de otro” (Figueras y otros, 2011: 130). La condición esencial que debe procurarse es que los textos sean representativos de aquellos que se espera que los candidatos vayan a utilizar en el idioma. En concreto, es recomendable que los textos seleccionados para la lectura comprensiva en el nivel B1 cumplan los siguientes requisitos:

—Deberán ser acordes a las especificaciones en cuanto al nivel requerido, a la longitud establecida, a la tipología y a la temática de los textos, etc.

—Deberán ser extraídos de fuentes fiables, aunque no especializadas. En este sentido, es importante que aunque los materiales deberían ser auténticos en la medida de lo posible, se deben desechar textos (especialmente de Internet) que puedan contener errores lingüísticos u otras incorrecciones. Sin embargo, es posible adaptar ligeramente los textos, siempre que mantengan un grado suficiente de autenticidad para el nivel que estamos midiendo, y sin que ello suponga eliminar párrafos completos.

—Deberán tener significado en sí mismos y no depender para su comprensión de ningún otro texto, aunque puedan haber sido extraídos de un documento más amplio.

—Deberán elegirse para evaluar un comportamiento mental específico o un tipo de microdestreza. Por ejemplo, varios textos breves pueden ser adecuados para medir la comprensión general o una noticia de prensa con abundancia de datos para medir el detalle.

—Deberán contener suficiente información para el tipo de tarea que vaya a elaborarse y para el número de ítems que se vayan a incluir. Hay que tener presente que algunos tipos de tarea precisan de un contenido bastante denso para la elaboración de ítems. Es recomendable contar con un banco de textos porque es frecuente tener que descartar algunos inicialmente si no contienen la densidad informativa necesaria para redactar los ítems.

—No deberán favorecer ni discriminar a ningún candidato. Por esta razón, si seleccionamos un documento especializado en medicina para candidatos universitarios es posible que favorezca a aquellos que estén estudiando dicha especialidad, quienes pueden tener conocimientos previos del mismo, lo que ocasionará que los resultados no sean demasiado fiables.

—Deberán ser variados y tener en cuenta los intereses de los candidatos y las situaciones de la vida real en las que los candidatos puedan encontrarse en el futuro. Sin embargo, no es conveniente utilizar textos que sean excesivamente conocidos en las tareas (por ejemplo, un folleto turístico sobre Londres, un extracto de Harry Potter, etc.) porque pueden resolverse sin necesidad de hacer referencia al texto.

—Deberán incluir temas atractivos y nunca aquellos susceptibles de herir la sensibilidad de los candidatos por ser desagradables u ofensivos. Igualmente, no se deben seleccionar materiales dirigidos a la enseñanza de idiomas ni tampoco son deseables los textos humorísticos, los que contengan demasiadas referencias culturales o aquellos que puedan discriminar a alguno de los candidatos por cualquier razón.

—No deben realizarse cambios en el texto original, que debe mantener incluso el formato y las ilustraciones que contenga, siempre que se pueda. Como recomendación general, en lugar de eliminar o cambiar palabras o frases se puede añadir un glosario explicativo de las referencias culturales o del léxico que pueda considerarse superior al nivel.

El MCER hace mención a diversos textos escritos que pueden utilizarse en actividades de la lengua (MCER, 2002: 93):

- libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias;
- revistas;
- periódicos;
- manuales de instrucción (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.);
- libros de texto;
- tiras cómicas;
- catálogos, prospectos;
- folletos;

- material publicitario;
- carteles y señales públicas;
- señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado;
- embalaje y etiquetado de mercancías;
- billetes, etc.;
- formularios y cuestionarios;
- diccionarios (monolingües y bilingües), tesauros;
- cartas y faxes comerciales y profesionales;
- cartas personales;
- redacciones y ejercicios;
- memorandos, informes y trabajos;
- notas y mensajes, etc.;
- bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.).

En general, es importante recopilar un buen número de textos en la longitud prevista que puedan ser utilizados según la tarea a realizar y que, a ser posible, contengan suficiente densidad informativa:

“Generally speaking, passages dealing with a series of events, a collection of facts, or different opinions and attitudes make the best types of text for testing purposes; those dealing with a single idea or main theme are rarely suitable” (Heaton, 1989: 113).

Existe un buen número de posibilidades a la hora de elaborar tareas de comprensión lectora, sin embargo no todas son aptas para un contexto de examen. Es necesario tener en cuenta tanto la finalidad como la transcendencia del examen y analizar aspectos prácticos tales como el número de candidatos, el tipo de corrección que vamos a aplicar, etc. para decidir no solamente el número sino también el formato de las tareas que van a componer la parte de comprensión lectora de una prueba, como dice McNamara: *“All decisions about test method in such context inevitably involve a compromise between the desirability of an appearance of authenticity on the one hand and the practicalities imposed by the test situation on the other”* (2000: 28). Sin embargo, no es aconsejable emplear un solo método sino varios para evitar que la actuación de los candidatos se vea perjudicada o beneficiada por la utilización de un único formato de tarea.

Para la evaluación de la comprensión lectora existen cuatro grandes tipos de ítems en los cuales el candidato realizará una de las siguientes operaciones: elegir, asociar, ordenar o responder, como puede observarse en la tabla 2 que aparece a continuación, en la que se incluyen varios ejemplos de posibles tareas para cada formato:

TAREAS DE ELECCIÓN	TAREAS DE ASOCIACIÓN
Elección múltiple Verdadero/falso (con justificación) Verdadero/falso/no se dice Banco de opciones ...	Emparejar Relacionar Reintegrar fragmentos/palabras en un texto ...
TAREAS DE ORDENAMIENTO	TAREAS DE RESPUESTA BREVE
Ordenar textos cronológicamente Secuenciar hechos en un texto ...	Rellenar huecos sin opciones Producir respuestas breves Completar frases Completar resúmenes Transferir información ...

Tabla 2. Formatos de tareas de comprensión lectora. Nivel B1.

En realidad, los tipos de ítems de comprensión lectora se reducen a dos: los de seleccionar respuesta y los de producir respuesta de longitud variable (Figueras y otros, 2011: 129). A la hora de decidir sobre la adecuación de la técnica a emplear, se deben considerar aspectos prácticos que pueden determinar la utilización de un método u otro. A continuación veremos las características de algunos de los formatos que más frecuentemente se utilizan en la evaluación de la comprensión de lectura.

6. FORMATO DE LAS TAREAS

6.1 Tareas de elección múltiple

Este método ha sido, y quizás es, el más popular en la medición de esta destreza. La principal ventaja que ofrece es la corrección objetiva, dado que permite la utilización de lector óptico o plantilla de corrección, pero también su flexibilidad, puesto que se puede utilizar un único texto largo o varios fragmentos breves de muy distinta tipología. Asimismo es un formato apto para medir tanto la comprensión general como el detalle.

Sin embargo, la elección múltiple es quizás el formato más complejo en cuanto a la dificultad que ofrece su elaboración teniendo en cuenta que los ítems deben incluir, además de la opción correcta, dos o más distractores, lo que exige que el texto seleccionado deba contener cierta densidad informativa. En cuanto a la conveniencia de que haya tres o cuatro opciones a elegir en la respuesta, es posiblemente suficiente con tres siempre que los distractores distraigan adecuadamente. En ocasiones la inclusión de una cuarta opción conlleva que esta sea absurda y además añade dificultad a la confección de los ítems, ya que no es fácil encontrar textos suficientemente informativos para permitir la redacción de tres distractores basados en el contenido del texto. Además, a pesar de su popularidad, no siempre es un instrumento eficaz de medida si los ítems no son eficaces, lo que es una tarea realmente ardua: “[...] *the extent to which a test is successful in measuring what it sets out to measure depends largely on the effectiveness of each of the items used*” (Heaton, 1989: 112).

6.2 Verdadero o falso

En realidad esta técnica es una alternativa a la elección múltiple pero contiene solamente dos opciones, lo que incide en la dificultad de que este tipo de tareas discriminen correctamente, puesto que existe siempre un porcentaje de acierto al azar muy alto, el 50 %. Para corregir la posibilidad de dicho acierto al azar existen varias opciones, que no siempre son de fácil aplicación. La primera es la de introducir una penalización sobre la puntuación en las respuestas incorrectas, aunque suele desecharse al añadir complejidad a la corrección, a no ser que se haga a través de lector óptico. Otra alternativa es pedir a los candidatos justificación en el texto para sus respuestas, pero indudablemente eso también dificulta la corrección e impide que esta se pueda llevar a cabo de forma automática. Igualmente es frecuente añadir una tercera opción “no se dice”, que tampoco suele ser adecuada porque no siempre es fácil distinguir entre las opciones de “falso” y “no se dice”.

La ventaja de este tipo de tareas de *verdadero o falso* es la facilidad que ofrece para construir ítems sin necesidad de que el texto sea excesivamente denso. No obstante, a la hora de diseñar buenas tareas de este formato es necesario tener en cuenta que se precisa concisión en la redacción de este tipo de ítems, que hay que evitar preguntas ambiguas y que nunca se incluya más de una idea dentro del mismo ítem.

6.3 Tareas de emparejamiento

Las tareas de emparejamiento también suelen emplearse a menudo en la evaluación al ofrecer cierta versatilidad, puesto que son tareas de corrección objetiva permiten utilizar más de un texto en la misma tarea y evalúan tanto la comprensión general como el detalle. Hay múltiples variantes, por ejemplo, emparejar títulos con los párrafos de un texto, ideas principales con textos breves o párrafos, localizar información en textos, insertar oraciones o palabras en un texto, relacionar instrucciones con dibujos, etc. En todos los distintos formatos se puede optar por incluir o no distractores. Lógicamente el número de distractores dependerá del número de ítems que contenga la tarea, pero siempre hemos de tener en mente que inicialmente todos los ítems funcionan como distractores *a priori*, por lo que puede ser correcto no utilizar ninguno.

Aunque aparentemente este tipo de tareas puedan parecer relativamente sencillas de elaborar, tienen una dificultad intrínseca que ha de tenerse en cuenta y es que producen errores encadenados. Es decir, si un candidato elige una opción que no es correcta posiblemente le conducirá a cometer otro error, a no ser que se utilice algún distractor, en el caso de que los haya.

6.4 Tareas de ordenamiento

Las tareas de ordenamiento suelen requerir ordenar o secuenciar un texto siguiendo un orden cronológico o bien según una sucesión de hechos. En realidad, se trata de una tarea de selección pero muestra características especiales y ofrece las mismas ventajas e inconvenientes que las tareas de asociación. La dificultad mayor es que no es fácil encontrar textos que se adapten a este formato; en el caso del orden cronológico suelen utilizarse tex-

tos biográficos, mientras que para las tareas de secuenciación de hechos se suele recurrir a historias. Existe también la posibilidad de incluir distractores, pero como en las tareas de asociación hay que tener presente que suelen darse muchos errores encadenados.

6.5 Respuestas breves

A diferencia de los demás tipos de tareas de comprensión lectora, este formato exige que el candidato produzca una respuesta más o menos larga, en ocasiones una sola palabra pero en otras puede ser incluso una frase. Suele utilizarse para medir la comprensión del detalle de un documento y es conveniente dar una indicación del número de palabras que se requieren por dos razones: en primer lugar, para facilitar la corrección y, en segundo lugar, para evitar que el candidato utilice como estrategia una respuesta excesivamente larga con el fin de acertar en la respuesta. Las tres variantes más comunes son la utilización de preguntas breves, completar frases o transferir información.

La técnica de transferencia de información suele ser una variante frecuentemente empleada en los niveles más bajos para evaluar la comprensión de detalles, dado que los ítems se centran normalmente en datos muy concretos. Las tareas de transferir información resultan difíciles de diseñar dado que no todos los textos son adecuados para este formato. Ejemplos de esta técnica incluyen completar formularios, encuestas, rellenar dibujos, etc.

La gran ventaja de esta tarea es que suele resultar realmente fácil de diseñar, aunque sea muy complicada para corregir. Además, es necesario considerar en la clave todas las respuestas previstas, tanto las válidas como las incorrectas, para lo que habrá que decidir si se van a tener en cuenta la ortografía y la gramática o cualquier otro criterio de corrección.

A la hora de elaborar cualquier tarea, independientemente de su tipología, es necesario evitar un peligro que suele ser muy frecuente en la confección de tareas, que es que los ítems no se centren en aspectos relevantes del texto y que, en cambio, se preste demasiada atención a la información que puede considerarse secundaria. Es por ello que resulta fundamental elaborar con anterioridad a la tarea un mapa del texto con el fin de que los ítems se focalicen en la información saliente del documento y no en detalles irrelevantes que no son esenciales para la comprensión de dicho texto.

Para llevar a cabo un mapa de texto es fundamental que el redactor o redactores lean los textos una sola vez y extraigan toda la información que se considera esencial y que puede ser susceptible de constituir o generar un ítem. El mapa de texto nos va a proporcionar información valiosa en dos sentidos:

1. Nos permitirá decidir si el texto elegido se presta a llevar a cabo el formato de tarea que queremos diseñar.
2. Nos ayudará a seleccionar y construir los ítems basándonos en aspectos relevantes del texto.

Al término de la realización de una prueba de comprensión lectora es importante que nos aseguremos de que las tareas cumplen con ciertos parámetros de calidad. Con este fin será necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones:

8.1 Respetto a la tarea en general

- Las tareas e ítems deben realizarse preferiblemente de forma colaborativa y ser revisadas por alguien diferente a la persona que los ha redactado.
- Las pruebas deben pilotarse en un grupo de unos treinta candidatos similares a los que se les va a administrar la prueba. Si no es posible, al menos deben ensayarse con algún compañero que realizará las tareas como si fuera un candidato o con un grupo pequeño de estudiantes similares a los de los candidatos reales.
- Las tareas deben ser variadas en cuanto al formato y a la temática y nunca deben mezclarse dos tipos de tarea dentro de un mismo texto.
- Las instrucciones para cada una de las tareas deben ser claras y concisas y deben incluir un ejemplo que ilustre el modo en el que se debe responder a la tarea, así como la puntuación de la misma.

7. ELABORACIÓN DE UN MAPA DE TEXTO

8. DIRECTRICES PARA LA ELABORACIÓN DE TAREAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

—Es recomendable que, siempre que sea posible, las tareas estén encabezadas por un título que informe a los candidatos sobre lo que van a leer.

—En cuanto al formato, es preferible que el texto y su tarea aparezcan bien en la misma página o en otra página contigua para facilitar a los candidatos la lectura del texto y la resolución de la tarea.

—Cuando el texto seleccionado sea complejo los ítems serán más sencillos mientras que en textos *a priori* más fáciles las preguntas pueden ser más complicadas.

8.2 Respeto a la elaboración de los ítems

—Los ítems deben estar enfocados hacia contenidos relevantes de los textos y no hacia aspectos triviales.

—Los ítems deben parafrasear la información del texto y nunca reflejarla literalmente para evitar que los candidatos puedan responder al ítem reconociendo el texto pero sin comprenderlo.

—Los ítems no deben basarse en opiniones que no estén claras ni ser capciosos.

—Los ítems deben quedar suficientemente espaciados dentro del texto y deben aparecer en el mismo orden que la información del texto, salvo en el caso de tareas de secuenciación.

—La redacción de los ítems debe contener lenguaje propio del nivel evaluado, o incluso por debajo del mismo, para evitar que la comprensión del ítem suponga una dificultad añadida.

—Los ítems deben estar redactados de forma clara, sucinta y sin contener ambigüedades. Igualmente deben ser gramaticalmente correctos y no estar formulados en negativa.

—La formulación de las opciones de los ítems de opción múltiple tiene que ser de longitud similar en todos los casos (respuesta correcta y distractores).

—Los ítems deben ser independientes, es decir, la resolución de un ítem no puede suponer la de otro anterior.

—Es deseable utilizar un criterio para el ordenamiento de los ítems, por ejemplo el orden alfabético.

8.3 Respeto a las respuestas

—La respuesta debe ser siempre única de forma clara y los distractores totalmente falsos.

—Se deben evitar los ítems que puedan responderse sin necesidad de hacer referencia al texto, es decir, por lógica, por ser previsibles, por conocimientos generales, etc.

—La resolución de los ítems no debe suponer operaciones cognitivas complejas (por ejemplo, operaciones matemáticas, ítems que contengan ilustraciones complicadas, etc.).

—Las opciones no pueden contener pistas ni indicaciones de la respuesta correcta, como palabras inclusivas “siempre” o exclusivas “nunca”.

—Las claves de respuesta deben ser completas y, a ser posible, deben contener todas las respuestas posibles que se esperan de los candidatos, tanto las válidas como las no válidas. Deben incluir también los criterios que se van a aplicar en el caso de respuestas breves (ortografía, gramática...).

-
- ALDERSON, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALDERSON, J. C.; CLAPHAM C.; WALL, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALDERSON, J. C.; CSERESZNYÉS, M. (2000). *Into Europe: Prepare for Modern English Exams. Reading and Use of English*. Budimpešta: Teleki László Foundation in British Council Hungary.
- COUNCIL OF EUROPE (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya.
- FIGUERAS, N.; MINGARRO, P.; PUIG, F. (2011). *Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas*. Barcelona: Horsori editorial.
- HEATON, J. B. (1989). *Writing English language tests*. Londres: Logman Handbooks for Language Teachers.
- HUGHES, A. (2002). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNAMARA, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.

9. BIBLIOGRAFÍA

- MESSICK, S. (1989). "Validity". En R. L. Linn (ed.), *Educational measurement* (3.ª ed., p. 13-103). Nueva York: Macmillan.
- MESSICK, S. (1996). "Validity and washback in language testing". *Language Testing*, n.º 13 (3), p. 241-256.
- MUNBY, J. (1978). *Communicative Syllabus Design: a Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press

EXAMEN CLUC: GARANTÍAS DE CALIDAD

GLÒRIA FERRER
Universidad de Girona

SÒNIA PRATS
Universidad Autónoma
de Barcelona

Las doce universidades catalanas (UB, UAB, UdG, UPC, UPF, UdL, URV, URL, UOC, UVic, UIC, UAO) han desarrollado conjuntamente un examen multinivel de inglés que permite al examinando acreditar los niveles B1, B2.1 o B2.2 del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). El examen, de nombre CLUC (Certificat de Llengües de les Universitats Catalanes), consta de cinco partes que evalúan la comprensión escrita, la comprensión oral, la expresión escrita, la expresión oral y el uso de la lengua. Las distintas pruebas de que consta el examen han sido diseñadas teniendo en cuenta los estándares de calidad establecidos por ACLES para la elaboración, la administración, la corrección y la acreditación de exámenes, ya que la calidad de la acreditación es un aspecto crucial en este proyecto. Por este motivo, se elaboraron y revisaron las tareas, los criterios y las normas de administración en equipo y se llevó a cabo un pilotaje y una encuesta cualitativa para establecer procedimientos estandarizados de administración y corrección, y también los puntos de corte para garantizar la validez del examen. Además, una vez realizada la convocatoria se recopiló la opinión de los examinandos y los evaluadores sobre el examen mediante una encuesta vía web y se analizaron los resultados obtenidos. Esta ponencia presenta el nuevo examen interuniversitario multinivel CLUC, diseñado para evaluar y acreditar el nivel de inglés de los candidatos, así como los mecanismos que se establecen para garantizar la calidad del mismo.

RESUMEN

1.1 Objetivo del examen

Las universidades catalanas comparten la necesidad de contar con los instrumentos necesarios para poder acreditar el nivel de inglés de la comunidad universitaria (PAS, PDI y estudiantes) de manera fiable y válida. En diciembre de 2011, el Consejo Interuniversitario de Cataluña acordó aplicar la experiencia del modelo de evaluación y acreditación que ya se tenía en lengua catalana para crear un examen de lengua inglesa. El acuerdo se concretó en promover la creación de un examen interuniversitario multinivel con los criterios de calidad establecidos por ACLES (Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior) y CERCLES (Confederación Europea de Centros de Lengua en la Enseñanza Superior) y dentro de los parámetros del MCER.

1.2 Criterios de elaboración (especificaciones)

Al objeto de definir el examen y sus características, el primer paso para la creación del examen CLUC es la redacción de especificaciones y los criterios de evaluación, documentos marco imprescindibles para garantizar la calidad de cualquier examen.

El punto de partida son las llamadas especificaciones del examen: se redactan cinco documentos, uno para cada una de las cinco áreas que se evaluarán.

Estas especificaciones fijan el formato del examen y determinan el contenido del mismo. Así pues, recogen y delimitan aspectos como por ejemplo cuántas tareas puede contener la prueba de comprensión escrita, el número de palabras de cada uno de los textos, así como el total de palabras de la prueba o el número de ítems.

Se trata de documentos de uso interno, es decir, sólo pueden acceder a ellos los profesores, técnicos o lingüistas encargados de redactar o mejorar las pruebas. Se trabajó en ellos durante meses, interuniversitariamente, y por ello, y hasta que se realice una nueva revisión del examen, se consideran documentos cerrados. Aun así, se considera que tienen una validez limitada y que, pasadas unas convocatorias, cuando se disponga de

1. DISEÑO DEL EXAMEN

suficiente información (datos, estadísticas, encuestas, opiniones), se podrá proceder a su revisión y modificación, si es necesario.

1.3 Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación del examen son los requisitos necesarios para poder acreditar un determinado nivel. En el caso del CLUC, este aspecto es de gran importancia, al tratarse de una prueba multinivel.

Los criterios que se detallan a continuación siguen las directrices marcadas por ACLES. Para acreditar un nivel global de B1 el candidato debe obtener como mínimo este nivel en todas las áreas evaluadas. Para acreditar un nivel global de B2.1 o B2, el candidato debe obtener un nivel igual o superior en cuatro de las cinco áreas de que consta el examen y se le permite obtener un nivel inferior en sólo una de las cinco áreas.

1.4 Criterios de administración

Se establecen unos mecanismos de administración con el propósito de garantizar la calidad del proceso de corrección. A continuación se detallan estos mecanismos para cada una de las pruebas.

Se crea una guía de corrección para la prueba de comprensión escrita, así como una plantilla de corrección que deben utilizar los evaluadores. La guía recoge todos los supuestos y escenarios posibles, así como otros aspectos más formales (el uso de un bolígrafo de tinta roja, el uso de ticks y cruces —✓✗—, etc.). Se pide a los correctores que corrijan sólo un pequeño porcentaje del total de los exámenes y se procede a recoger todas las incidencias, que son analizadas y discutidas por el tribunal CLUC, formado por miembros de tres universidades. A partir de aquí, se comunica a los correctores cualquier cambio o aspecto a considerar con respecto a la guía de corrección, si procede.

En referencia a las pruebas de expresión escrita y de expresión oral, se pueden consultar los detalles de los procedimientos de corrección en la ponencia "Examen CLUC: mecanismos de calidad en la corrección".

Para las pruebas de comprensión oral y de uso de la lengua, se hace uso de un procedimiento de corrección y de almacenamiento de datos automático al tratarse de pruebas realizadas por ordenador.

Se crea una página web, <http://clucangles.wordpress.com/>, que se actualiza regularmente y que contiene toda la información relativa al examen: sus contenidos, el sistema de evaluación e información de carácter administrativo.

Con un año de existencia y después de tan sólo dos convocatorias, esta página web ha recibido más de 55.000 visitas, lo que confirma su importancia e interés como herramienta de comunicación al servicio de los candidatos. A la vez, garantiza la transparencia del examen al hacer pública toda la información referida al mismo.

2. INFORMACIÓN DEL EXAMEN

3.1 Prueba de comprensión escrita

Se trata de una prueba realizada en papel, que consta de entre cinco y seis tareas, que evalúa la capacidad del candidato de procesar y comprender información a partir de diferentes textos escritos. Las tareas son de diferente tipología y de distintos niveles de dificultad y la prueba consta de un total de entre 40 y 50 ítems. La prueba tiene una duración máxima de 90 minutos. Para ver algunos ejemplos, se puede consultar <http://clucangles.wordpress.com/examen/>.

3.2 Prueba de expresión escrita

Se trata de una prueba en papel que evalúa la expresión escrita. Consta de dos tareas: la primera es un texto transaccional (correo electrónico), de entre 125 y 175 palabras, y la segunda es un texto no transaccional, que puede ser descriptivo, narrativo o de argumentación, de entre 200 y 250 palabras en 90 minutos, y es evaluada por dos correctores diferentes. Para ver algunos ejemplos se puede consultar la misma página web.

3. DESCRIPCIÓN DEL EXAMEN

3.3 Prueba de expresión oral

Es una prueba que el candidato realiza individualmente. La prueba consta de cuatro partes y la realizan dos examinadores CLUC que han pasado por un proceso de selección y de formación. Para obtener una descripción de la prueba se puede consultar la página web.

3.4 Prueba de uso de la lengua

Se trata de una prueba informatizada adaptativa que evalúa los conocimientos gramaticales, léxicos y de funciones lingüísticas de los candidatos. Consta de cuatro textos con espacios que hay que rellenar (pruebas C-Test) y de preguntas de opción múltiple, con tres o cuatro opciones de respuesta.

3.5 Prueba de comprensión oral

Prueba informatizada adaptativa y administrada en línea que evalúa la capacidad de comprensión oral global a través de unos ítems que recogen conversaciones entre hablantes nativos, anuncios, instrucciones y otros materiales auditivos.

La primera convocatoria del examen CLUC fue en febrero de 2013; por este motivo, cuatro meses antes, en noviembre de 2012, se realizó el primer pilotaje del examen.

4. PRECONVOCATORIA

4.1 Pilotaje

Un total de 450 alumnos de distintos niveles, desde el A2 hasta el C1, de cinco universidades catalanas participaron en esta fase. Se pilotaron las cinco áreas.

Una vez se recogieron las distintas pruebas, se entró en la necesaria fase de análisis y evaluación. En ella, las tres universidades centrales del proyecto (UB, UAB y UdG) analizaron los resultados obtenidos por los alumnos, la actuación y el procedimiento de administración de las pruebas y, también, la actuación de los evaluadores en las pruebas de expresión escrita y de expresión oral.

Los resultados de la prueba de comprensión escrita fueron analizados psicométricamente. A partir de estos análisis se modificaron o eliminaron algunos de los ítems y se perfiló asimismo el número de ítems correctos necesarios para superar cada nivel.

Por lo que respecta a la prueba de expresión escrita, se introdujeron mejoras tanto en los criterios de evaluación como en la redacción de las instrucciones. El objetivo de esas modificaciones era homogeneizar al máximo las posibles respuestas por parte de los candidatos y garantizar así la calidad y la objetividad en la corrección.

La prueba que sufrió mayores cambios fue la de expresión oral, ya que, a raíz del pilotaje, se modificó el formato de la prueba, se revisaron los criterios de evaluación (holísticos y analíticos) y también se mejoró la rúbrica que se da a los examinadores. Todas estas mejoras fueron percibidas como necesarias y posibles gracias a las grabaciones en vídeo que se realizaron de varias pruebas de expresión oral.

4.2 Encuestas

Paralelamente al pilotaje del examen, se diseñaron dos encuestas para obtener información de primera mano; se desarrollaron unas encuestas anónimas y en línea para los profesores y los alumnos que participaron en el pilotaje del material.

A los alumnos participantes se les preguntó por aspectos como su percepción sobre la adecuación de los temas, el tiempo que se les concedió para realizar cada una de las pruebas, la tipología de las tareas, la claridad de las instrucciones, la cantidad de ítems, el trato recibido o las condiciones del aula, entre otros temas a valorar.

A los profesores implicados en el pilotaje se les preguntó sobre la tipología de las tareas que los alumnos realizaron y el tiempo asignado y el orden de las mismas y, también, sobre los criterios de corrección de que dispusieron (si los hallaron suficientemente claros y qué criterios habían sido más difíciles de aplicar), entre otros aspectos.

Más del 50 % de los alumnos respondió a las encuestas y la mayoría de profesores lo hicieron, por lo cual se consideró que se disponía de suficientes respuestas para poder extrapolar conclusiones válidas para la mejora del producto final.

4.3 Formación

Cada universidad tiene la figura de un responsable CLUC, una de cuyas funciones es la de seleccionar de entre sus profesores a los que formarán parte del equipo de evaluadores del CLUC.

Durante el año 2013 se realizaron sesiones de formación previas a cada una de las dos convocatorias realizadas. Se estableció que estas sesiones se realizaran entre un mes y dos semanas antes de la realización de la primera prueba. Al tratarse de un examen nuevo que implicaba a universidades ubicadas en distintos lugares geográficos y que tenían distintas trayectorias en materia de evaluación del nivel de inglés, se creyó conveniente realizar dos sesiones de formación para consolidar y estandarizar el equipo de profesionales que formarían la plantilla de evaluadores. A partir de 2014 se prevé realizar, como mínimo, una sesión de formación y estandarización anual.

Asimismo, y con el propósito firme de consolidar el equipo de correctores y evaluadores del CLUC, se prevé poder trabajar en la creación de material en línea para garantizar una formación continuada a lo largo del tiempo para aquellos evaluadores que ya hayan pasado por la sesión de formación y homogeneización presencial.

5.1 Aplicación de mejoras después del pilotaje

En la prueba de comprensión escrita se valoró que el tiempo asignado a la prueba había sido el correcto y por tanto se mantuvo en 90 minutos. Se eliminaron o modificaron algunos ítems debido a su poca adecuación al propósito para el cual fueron concebidos. En la misma prueba de comprensión escrita, se modificó el cuadro de equivalencias entre los niveles del MCER y los correspondientes valores numéricos establecidos a partir de análisis estadísticos. El número de ítems correctos se establece siempre como orientativo, ya que puede modificarse ligeramente no sólo a partir de los resultados del pilotaje que se realiza antes de cada convocatoria, sino también en función de los resultados globales reales obtenidos en la convocatoria del examen.

En la prueba de expresión escrita se valoró que el tiempo asignado a la prueba era el correcto y por tanto se mantuvo en 90 minutos.

La prueba de expresión oral, como comentábamos en el punto 4.1, fue la prueba que experimentó mayores cambios a raíz de los resultados del pilotaje y de las encuestas en línea, en especial la que respondieron los profesores directamente implicados. Una parte vital de la etapa del pilotaje fue la grabación en vídeo de alguna prueba de expresión oral; su visionado permitió ver la necesidad de reformular el orden de las partes de la prueba de expresión oral, así como la reescritura de la rúbrica escrita que se da a los examinadores. El orden definitivo de cada una de las partes de que consta la prueba de expresión oral finalmente se estableció a partir del nivel de dificultad, de modo que la primera de ellas era la considerada más fácil (adecuada para candidatos de nivel B1) y la última, la de nivel superior (más adecuada para los candidatos de nivel B2). Se consideró que esta secuencia permitiría a los candidatos evolucionar de una parte del examen oral a otra con más facilidad y naturalidad.

En la prueba de uso de la lengua y de comprensión oral se descartaron algunos ítems debido a su no adecuación o a la percepción de calidad insuficiente del sonido. No se modificó el formato o la duración de la prueba en sí al tratarse de tests adaptativos informatizados (TAI) utilizados desde hace ya algunos años en varias universidades implicadas en el proyecto.

5.2 Realización de la convocatoria

También se trabajó con sumo cuidado la redacción de una guía de administración. Como hemos mencionado, se entendía que era de vital importancia garantizar la homogeneización de las pruebas independientemente de la universidad donde se realizaran las mismas (fiabilidad a escala interuniversitaria) o del responsable de la sala o de la prueba (fiabilidad dentro de una misma universidad).

Se redactó un documento que incorporaba secciones sobre cómo gestionar algunos posibles problemas o incidencias o aspectos como qué material puede llevar consigo el candidato en el momento de realizar el examen, entre muchos otros aspectos.

5. CONVOCATORIA

También se redactó una rúbrica con las indicaciones e instrucciones para cada una de las cinco áreas de que consta el examen CLUC. De nuevo, se quiere garantizar que todos los candidatos reciban la misma información y que la reciban también de la misma manera.

Una vez finalizada cada una de las convocatorias, se repiten los procesos y procedimientos para garantizar la calidad en el examen CLUC. Así pues, se pide a todos los participantes (candidatos, responsables, evaluadores) que contesten a las encuestas relevantes en función de su participación en el examen.

También se realizan reuniones intrauniversitarias, cuyos comentarios y sugerencias son luego compartidos en reuniones interuniversitarias.

El fruto de esta evaluación y revisión postconvocatoria significó no sólo la revisión de algunas áreas, sino también la introducción de la figura de un responsable de revisión; la centralización de los resultados y su estudio analítico y estadístico por el tribunal CLUC antes de la publicación de los resultados.

6. POSTCONVOCATORIA

Cada uno de los pasos y fases previos y posteriores a las dos primeras convocatorias de este nuevo examen (febrero y junio de 2013) han sido de vital importancia para garantizar la fiabilidad, la validez y la adecuación del examen CLUC de inglés.

Además, es esencial continuar trabajando interuniversitariamente en el desarrollo o mejora de la documentación (administrativa y otra), en la producción de cada una de las pruebas de que consta el examen y en la formación de los evaluadores. Estos tres aspectos son básicos para garantizar la calidad del examen y que cada una de las doce universidades implicadas lleve a cabo el examen de forma homogénea con respecto a las otras universidades y con respecto también a todas las convocatorias que se realicen de este examen.

7. CONCLUSIÓN

La declaración de Bolonia de 1999 inicia un proceso de convergencia que tenía entre uno de sus objetivos el facilitar el intercambio de estudiantes y profesorado. Una vez adaptados los planes de estudios e implementados los nuevos grados, se hacen necesarias nuevas medidas para avanzar en internacionalización, entre las que se encuentra, como prioritaria, el promover el uso del inglés como lengua vehicular, de manera que las universidades puedan ofrecer un catálogo de materias (si no titulaciones completas) impartidas en inglés en todas las áreas de conocimiento. En este contexto, las universidades han de abordar la cuestión de la capacitación del profesorado para la docencia en inglés. La Universidad de Vigo lo hace de forma explícita en su Plan de internacionalización lingüística (PIL) (2013), de acuerdo con el cual el docente queda automáticamente capacitado para impartir materias de grado o postgrado en inglés si (i) posee una acreditación de nivel B2 del MCERL con antigüedad inferior a tres años o (ii) ha impartido docencia en inglés de manera continuada durante los dos últimos años o discontinua durante tres en una universidad del extranjero. El PIL encarga al Centro de Linguas de la Universidad (CdL) y, por extensión, al Vicerrectorado de Relaciones Internacionales al que el CdL está adscrito la acreditación de la competencia lingüística del profesorado que no cumpla ninguno de los requisitos anteriores. En este estudio presentamos la prueba que hemos diseñado para evaluar dicha competencia así como la rúbrica de la que hace uso el tribunal para la evaluación de los candidatos. Analizamos los problemas y retos a los que nos enfrentamos en el proceso de elaboración y pilotaje de la prueba previos a su puesta en marcha y defendemos la adecuación de una prueba de este tipo (eminentemente oral aunque con un pequeño componente escrito y adaptada en contenidos, léxico y competencias al mundo académico) para determinar la capacitación del profesorado universitario para la docencia en inglés.

RESUMEN

La declaración de Bolonia de 1999 inicia un proceso de convergencia que tenía entre uno de sus objetivos el facilitar el intercambio de estudiantes y profesorado. Una vez adaptados los planes de estudios e implementados los nuevos grados, se hacen necesarias nuevas medidas para avanzar en internacionalización, entre las que se encuentra, como prioritaria, el promover el uso del inglés como lengua vehicular, de manera que las universidades puedan ofrecer un catálogo de materias (si no titulaciones completas) impartidas en inglés en todas las áreas de conocimiento. La introducción de materias en inglés ha supuesto un atractivo añadido para muchas universidades europeas (y del mundo en general) y hoy en día nadie pondría en duda la hegemonía que esta lengua ejerce como *lingua franca* en el mundo académico (Coleman, 2006: 1; Graddol, 2006) a pesar de los intentos del Consejo de Europa por promover el multilingüismo y multiculturalismo en las instituciones de educación superior (Comisión Europea, 2003, Holdsworth, 2004).² Durante la última década el uso del inglés como medio de instrucción ha crecido de forma exponencial en todo el mundo (Wächter y Maiworm, 2008). Entre las razones por las que las universidades ofrecen programas en inglés cabría destacar las siguientes (Räsänen, 2000; Mainworm y Wächter, 2002; Kurtan, 2004; Lehikoinen, 2004; Coleman 2006: 5; Fortanet, 2011):

1. INTRODUCCIÓN

1. En distintas fases de la elaboración de la prueba, sus especificaciones y protocolo de evaluación han participado Helen Avison, Jeffrey Beasley, Aaruni Devani, Diana Durán, Manuel José Fernández Iglesias, Úrsula Kirsten Torrado y Ángeles Tomé Rosales, sin los que, sin duda, HELA no habría podido ponerse en marcha.

2. Como señalan Marsh y Laitinen (2004: 2), "[t]he cognitive complexity involved in much HE is high, and thus an equally high level of linguistic competence is required by students and teachers alike. Thus it is difficult to foresee CLIL being introduced at this level in any language other than a major *lingua franca*."

- Atraer más estudiantes locales
- Hacer la institución más atractiva para los estudiantes extranjeros
- Conseguir un equilibrio en el intercambio con universidades de habla inglesa (EE. UU., Canadá, Reino Unido)
- Aumentar (tanto en número como en calidad) la participación de estudiantes propios en programas de intercambio
- Fomentar la movilidad del profesorado y PAS
- Atraer profesorado internacional de prestigio
- Incrementar las oportunidades para titulaciones dobles o conjuntas
- Facilitar el acceso de los estudiantes a estudios posteriores internacionales
- Promover el aprendizaje de la lengua extranjera en contextos académicos
- Preparar a los estudiantes locales para un mercado laboral globalizado
- Contribuir a la visibilidad y presencia en los *rankings* de las instituciones³

El uso del inglés como lengua vehicular no está exento de problemas e incluso detractores. Entre las cuestiones que suscitan debate están que el profesorado tiende a sobrevalorar su propia competencia en inglés, que el nivel académico del curso puede verse limitado por la competencia lingüística del profesorado o que un dominio del inglés insuficiente por parte del alumnado y/o profesorado puede afectar al proceso de aprendizaje (Marsh y Laitinen 2004: 2; Smith, 2004; Coleman, 2006: 6-7; Kling y Hjulmand 2008, 192-193; Shaw y otros, 2008: 269-70; Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2011).⁴

Numerosos estudios abordan la cuestión de la capacitación del alumnado para participar en programas en inglés (por ejemplo, Räsänen, 2008). Sin embargo, como ha puesto de manifiesto recientemente el informe final del grupo de trabajo sobre Política Lingüística en Enseñanza Superior del Consejo Europeo de las Lenguas (CEL/ELC):⁵

[m]ore often than not, the language proficiency of lecturers is taken for granted rather than ascertained by means of language tests or other measures designed to assess and validate formal as well as non-formal language learning (Lauridsen y otros, 2013: 8).

Entre las recomendaciones de los miembros se hace especial hincapié en que las instituciones de enseñanza superior adopten medidas para evaluar el dominio (formal y no formal) de la lengua vehicular (p. 9). En la misma línea se pronuncian Fortanet (2011) o los miembros del grupo de trabajo sobre docencia a través de un idioma extranjero del proyecto ENLU (European Network for the Promotion of Language Learning among Undergraduates), que en el informe final presentado en el congreso de clausura de dicho proyecto abogan por la necesidad de acreditar al profesorado para garantizar la calidad de la docencia en otra lengua:

[q]ualifications for staff are necessary. This assumes quality assurance, which suggests that staff competences should be tested; that is, assessing the teacher's capacities for teaching a subject in a foreign language. Change of attitude is indispensable (Baumann y otros, 2006: 3).

La implantación de programas en inglés en la Universidad de Vigo es muy reciente. De hecho, hasta el curso académico 2012-2013, la oferta en inglés se reducía a iniciativas individuales de profesores que decidían impartir su materia en este idioma y a titulaciones que incluían materias de ESP en el currículo. En el curso 2012-2013 se imparte el primer programa íntegramente en inglés, el programa de doctorado del Campus del Mar, un campus de excelencia internacional, y se publica el nuevo Plan de internacionalización

3. Recientemente se han aducido también motivos económicos (Coleman, 2006). La idea original de intercambios entre instituciones está dejando paso a la movilidad de aquellos estudiantes que pagan cantidades elevadas por cursar estudios en universidades extranjeras, lo que podíamos denominar la *mercantilización* de la universidad. Este es el caso de muchas universidades situadas en países donde la lengua oficial es el inglés, en los que se ha producido un claro viraje a favor de reclutar estudiantes que abonan cuantiosas tasas.

4. Las relaciones de poder entre las lenguas de comunicación (generalmente el inglés) y las lenguas de identificación (las lenguas propias) son también objeto de debate (Coleman, 2006; Hagerup, 2006; Canagarajah, 2008; Cots, 2013). La enseñanza en inglés desplaza a las lenguas locales, una cuestión especialmente sensible en el caso de comunidades bilingües, como la gallega, en las que una lengua minoritaria también se usa para enseñar contenido. El inglés puede amenazar la posición, incluso el uso de las lenguas minoritarias en el mundo académico, si las universidades no ponen en marcha planes de política lingüística adecuados (Marsh y Laitinen, 2004; Coleman, 2006; Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2011). Esta cuestión también preocupa en países nórdicos como Islandia (Hilmarsson-Dunn, 2006) o Suecia (Bolton y Kuteeva, 2012), en los que no sólo las otras lenguas extranjeras sino incluso también la lengua nacional se ven claramente amenazadas por la creciente presencia del inglés.

5. Eurydice (2006: 44-46) recoge las recomendaciones/requisitos lingüísticos para el profesorado de enseñanza no universitaria en diferentes países europeos.

lingüística de la universidad (PIL), que, entre otras cosas, regula y establece un protocolo para la implantación de programas de docencia en una lengua extranjera. En línea con las recomendaciones de la Comisión Europea, el PIL exige al profesorado la acreditación de competencias lingüísticas para poder participar en dichos programas y establece que un docente queda automáticamente capacitado para impartir materias de grado o postgrado en inglés si (i) posee una acreditación de nivel B2 del MCERL con antigüedad inferior a tres años o (ii) ha impartido docencia en inglés de manera continuada durante los dos últimos años o discontinua durante tres en una universidad de un país de habla inglesa. Asimismo, encarga al Centro de Linguas de la Universidad (CdL) (y, por extensión, al Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, al que el CdL está adscrito) la acreditación de la competencia lingüística del profesorado que no cumpla ninguno de los requisitos anteriores con el objetivo de garantizar que el nivel de inglés del profesorado no va a afectar negativamente a la calidad de los programas. Dicha acreditación será gratuita para el profesorado (Fortanet, 2011).

La experiencia de CLIL/AICLE en enseñanza no universitaria ha demostrado que el tener un determinado dominio de una lengua extranjera (en este caso el inglés) no es suficiente para impartir docencia en esa lengua de manera eficiente, sino que es fundamental adaptar la metodología y los recursos lingüísticos utilizados por el docente en el aula a las necesidades específicas del alumnado que estudia en un idioma extranjero (por ejemplo, Marsh y Laitinen, 2004; Baumann y otros, 2006; Eurydice, 2006, 56-57; Klassen y Räsänen, 2006; Kling y Hjulmand, 2008). Por otro lado, no todas las destrezas ni registros tienen la misma presencia e importancia en el aula CLIL/AICLE.

Los tests disponibles en el mercado para evaluar el dominio de la lengua inglesa se centran en su mayoría en competencias de inglés general y no en las competencias específicas del docente universitario (Klaassen y Räsänen, 2006: 237; Kling y Hjulmand, 2008). En España, hay iniciativas tanto en enseñanza no universitaria (las pruebas específicas para la habilitación lingüística del profesorado de enseñanza primaria y secundaria elaboradas por la Comunidad de Madrid, descritas en la Orden 1672/2009 de 16 de abril, base cuarta y anexo) como universitaria (TOPTULTE, Test of Performance for Teaching at University Level Through the Medium of English,⁶ de la Universidad del País Vasco), elaboradas teóricamente para garantizar que los docentes poseen las competencias lingüísticas necesarias para enfrentarse a las exigencias comunicativas de la docencia en inglés con éxito. Ambas resultan ser, sin embargo, pruebas generales de evaluación de nivel C1 del MCERL, como lo es la basada en el modelo ACLES que utilizamos en el CdL de la UVigo, y no específicas de las competencias del docente universitario. Algunas universidades americanas han dado un paso adelante en este sentido con el diseño de pruebas específicas (no comercializadas de momento) destinadas *“to test the oral English ability of international students to conduct discussion sections, labs, and office hours and to interact in English with undergraduate students in the course of normal TA duties”* (TOP), como el GSI-OET (Graduate Student Instructor Oral English Test) de la Universidad de Michigan o el TOP (Test of Oral Proficiency) de la Universidad de California Los Ángeles.^{7 8}

Siguiendo con la línea iniciada por estas universidades americanas, el Centro de Linguas de la Universidad de Vigo decide elaborar y poner en marcha una prueba de dominio específica que evalúe no tanto o no sólo el dominio de la lengua extranjera sino también la fluidez y la habilidades comunicativas del profesorado para la docencia y la presentación oral y su capacidad de interacción con el alumnado. Esta prueba, que denominamos HELA (Higher Education Lecturing Accreditation), tiene además un objetivo formativo secundario. En aquellos casos en que los docentes no posean las destrezas lingüísticas necesarias para conseguir la habilitación, el test proporcionará información sobre el tipo de formación y/o apoyo lingüístico que los candidatos necesitan para capacitarse para la docencia en inglés en convocatorias futuras.

6. Para una descripción de esta prueba, véase http://www.euskara-errektoreordetza.ehu.es/p267-content/es/contenidos/informacion/banner_plan_plurilinguismo/eu_indice/adjuntos/Azterketaren_ezaugarriak_TOPTULTE_2013.pdf

7. Para información sobre estas pruebas, véase GSI-OET: <http://www.cambridgemichigan.org/gsi-oet>; TOP: <http://www.oid.ucla.edu/units/top>.

8. Con HELA en marcha descubrimos TOEPAS (Test of Oral English Proficiency for Academic Staff), prueba de la Universidad de Copenhague, similar en algunos aspectos a la que proponemos. TOEPAS es exclusivamente de expresión oral y examina a tres candidatos de la misma área en cada sesión. Los candidatos presentan también una lección (en este caso por turnos), a la vez que actúan como alumnos de sus colegas a efectos de evaluar las competencias de interacción.

En las secciones siguientes (apartados 2-7) describimos el proceso de elaboración de HELA, su pilotaje, administración y protocolo de evaluación. Por último valoraremos la experiencia tras su puesta en marcha y defenderemos la pertinencia de una prueba de este tipo (eminentemente oral, aunque con un pequeño componente escrito y adaptada en contenidos, léxico y competencias al mundo académico) para determinar la capacitación del profesorado universitario para la docencia en inglés.

Antes de proceder a la descripción de la prueba y la evaluación de la misma conviene conocer el contexto y las condiciones en los que HELA se elabora.

De los métodos de evaluación propuestos en la literatura para evaluar la ejecución (McNamara, 1996, 96), la observación de los profesores en su entorno natural, impartiendo una clase real en inglés, administrando un examen o interaccionando con el alumnado en prácticas de laboratorio o de campo (en la línea del proyecto PLATE, Kling y Hjulmand, 2008) no era una posibilidad por razones prácticas, por lo que debíamos optar por la simulación. No obstante, como se pondrá de manifiesto en el apartado 4 se hicieron todos los esfuerzos posibles para diseñar tareas que fueran representativas de las actividades comunicativas del docente en la lengua meta.

Se trata de elaborar una prueba cuyos resultados serán trascendentes para el candidato, pues le permitirán (o impedirán) participar en programas impartidos en inglés, programas que pueden ir asociados a incentivos. Cuando decisiones de este calibre se basan en la información derivada de una prueba es importante poder justificar adecuadamente estas decisiones, por lo que se hace imprescindible la utilización de una rúbrica que garantice la transparencia del proceso así como la emisión de un informe final sobre la actuación del candidato que sirva a su vez de elemento formativo en caso de no superar la prueba.

Una última observación que cabe mencionar aquí es la ausencia casi total de investigación en el área de evaluación de altas competencias lingüísticas, en particular de candidatos con el perfil que nos ocupa.

El primer paso en la elaboración de HELA consistió en analizar las situaciones en las que los candidatos iban a utilizar el inglés, es decir *"the set of specific language use tasks that the test taker is likely to encounter outside of the test itself, and to which we want our inferences about language ability to generalize"* (Bachman y Palmer, 1996,14). En las pruebas de competencias específicas es importante que la prueba y el contexto de uso real sean lo más parecidos posible, de manera que la ejecución del candidato en la prueba pueda interpretarse como evidencia de su competencia para desenvolverse en la situación real. Es decir, una correlación alta entre las tareas encomendadas en la prueba y las tareas en las que el candidato hará uso del inglés redundará en la autenticidad y la validez de la prueba.

Entrevistas con profesores de diferentes facultades y escuelas y nuestra propia experiencia como docentes universitarios revelaron que los principales formatos de clase son:

- La lección magistral: el docente hace una presentación, normalmente con apoyo (audio)visual, como un PowerPoint, en la que explica contenidos, describe gráficas, figuras o fotos, etc. Aunque el número de estudiantes varía mucho de una titulación a otra, se da un grado relativamente alto de interacción entre docente y discentes.
- La interacción tiene lugar bien porque el profesor hace preguntas de comprensión a los estudiantes, bien porque los estudiantes interrumpen y hacen preguntas
- El trabajo en grupo: los estudiantes trabajan en grupos de dos o más personas resolviendo tareas o problemas o discutiendo casos. El papel del profesor consiste fundamentalmente en resolver las dudas planteadas por los grupos.
- Las prácticas de laboratorio: los estudiantes trabajan en el laboratorio bajo la supervisión del profesor.
- Tutorías: no se trata de clases propiamente dichas sino de atención personalizada al alumno que cada vez más se realiza por escrito mediante correo electrónico, intervenciones en foros, blogs, etc.

2. CONTEXTO

3. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE USO DE LA LENGUA META

En estas situaciones los profesores se enfrentan a un gran número de tareas comunicativas entre las cuales destacan las siguientes:

- Presentar material de contenido complejo con soporte visual (incluye descripción de tablas, gráficas, figuras o fotos...)
- Explicar vocabulario y conceptos específicos del área de conocimiento
- Parafrasear, resumir
- Encargar tareas, trabajos, problemas y explicar las fechas de entrega, número de palabras y otros detalles de la administración de tareas o ejercicios
- Hacer preguntas a los estudiantes
- Comprender preguntas de los estudiantes
- Contestar a preguntas de los estudiantes
- Responder a correos electrónicos de contenido diverso: aclaraciones de contenidos de la materia, solicitudes de carácter personal, descripción de tareas...
- Redactar tareas, encargos de proyectos, etc.

Se trataba pues de elaborar una prueba que incluyera, en la medida de lo posible, todas estas tareas comunicativas.

Cuando comenzamos a diseñar la prueba, cinco titulaciones habían manifestado su intención de ofrecer programas en inglés (líneas completas o un catálogo de asignaturas): Grado en Ingeniería Mecánica, Grado en Empresariales y Turismo, Grado en Económicas, Grado en Ingeniería de Telecomunicaciones y Máster en Ciencias Biológicas. En vista a la variedad y disparidad de contenidos docentes, decidimos que fueran los propios candidatos los que eligieran el contenido de la prueba dependiendo de su especialidad. Esto reforzaría la validez y autenticidad del test, pues el candidato demostraría su dominio con respecto a contenidos con los que está familiarizado, que son en definitiva los que usará en el aula. De los tres formatos de aula nos inclinamos por el primero, la lección magistral. Aunque las prácticas de laboratorio son comunes a varias titulaciones, optamos por excluirlas de la prueba porque es un formato que no se utiliza en los ámbitos humanístico y jurídico-social. Por lo que respecta al trabajo en grupo, aunque presente en mayor o menor medida en todas las titulaciones, adopta formulaciones diferentes en todas ellas, lo que hace difícil diseñar una tarea igualmente adecuada para todos los candidatos. No obstante, consideramos que el componente de interacción con los alumnos, fundamental en estos dos formatos de clase, sí debía de ser evaluado y constituir parte importante de la certificación, puesto que está también presente en otras situaciones comunicativas a las que debe enfrentarse el profesor, como las tutorías. Por último, aunque con un peso mucho menor, consideramos que la competencia escrita del profesor en tareas comunicativas relacionadas con su docencia debía también incluirse en el proceso de evaluación, pues forma parte de su labor diaria como docente.

HELA va dirigida a profesores universitarios que quieren impartir docencia en inglés en titulaciones de grado o máster. La prueba es administrada por el Centro de Lenguas de la Universidad y los examinadores son especialistas en docencia del inglés como lengua extranjera, evaluación y pronunciación.

Basándonos en el análisis de los contextos de uso del inglés descrito en la sección anterior, acordamos que la prueba simularía tres de las tareas principales: (i) impartir una clase con soporte visual (de considerarlo necesario), pero sin apuntes; (ii) interactuar con los estudiantes sobre el contenido de la lección, sobre asuntos relacionados con la materia o sobre el mundo académico o la vida universitaria en general, y (iii) redactar un pequeño texto: correo electrónico, encargo de un proyecto a realizar por el alumnado, carta de recomendación, etc.

La prueba oral tiene una duración aproximada de 30 minutos por candidato. Comienza con un *warm-up* de unos 3-4 minutos (que no se evalúa), que tiene dos objetivos fundamentales: tranquilizar al candidato mientras se le recuerda el formato de la prueba y darle la oportunidad de hablar en inglés inmediatamente antes de ser evaluado. A continuación, cada participante tiene que impartir una mini-clase, de aproximadamente 10 minutos de duración, sobre un tema de su especialidad. Puede hacer uso de material de apoyo visual (presentación de PowerPoint, pizarra...) pero no apuntes, notas o similar. El contenido de la lección puede ser muy variado: la primera de las clases del curso en las que el profesor

4. ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA

proporciona un guión de la materia, una parte de una clase real que el docente ya haya impartido, etc. Se invita al candidato a que su exposición sea interactiva, es decir, a que él mismo formule preguntas a los estudiantes (para comprobar si han entendido, para averiguar si tienen los conocimientos previos necesarios, para asegurarse de que saben dónde está el laboratorio, en qué grupo de prácticas están o cuál es la fecha límite para entregar el proyecto...). Además deben dar instrucciones a los estudiantes sobre una tarea a realizar para la siguiente clase. Los tres miembros del tribunal, que actúan como estudiantes, pueden interrumpirle durante su lección para que repita algo o lo parafrasee, explique un término, una gráfica, etc. Al acabar la sesión le formulan preguntas sobre el contenido o sobre cualquier otra cuestión que pudiera surgir en la interacción real entre profesor y alumno, tales como el sistema de evaluación, la plataforma virtual, las prácticas de laboratorio o la ubicación de determinado servicio de la universidad, durante 5-10 minutos. Una vez finalizada la sesión, cada uno de los miembros del tribunal evalúa al candidato por separado, y le otorga una calificación global y una nota por cada uno de los siguientes parámetros: *delivery*, *use of English*, *topic development* e *interaction*. La sesión se graba íntegramente para poder revisarse en caso de ser necesario. Durante toda la sesión los evaluadores toman notas que el presidente del tribunal utilizará para elaborar el informe final.

La parte escrita la realizan todos los candidatos de cada convocatoria a la vez y tiene una duración aproximada de 40 minutos. En ella el candidato debe redactar un escrito de las características que se le solicita o dar respuesta a un texto que se le proporciona, simulando (en muchos casos reproduciendo) situaciones reales de la práctica docente. La prueba es corregida por dos evaluadores que pueden ser diferentes de los que participaron en el tribunal oral. Esta parte se evalúa con una única nota global, para la que se valoran aspectos tales como la adecuación de la respuesta, la coherencia y cohesión del texto, el uso del registro adecuado, la riqueza de vocabulario y la corrección gramatical.

Una vez diseñada la prueba y elaboradas las especificaciones, era necesario determinar el nivel de dominio del inglés que se exigiría a los candidatos para superar la prueba. El PIL de la Universidad de Vigo exime de hacer HELA al profesorado que esté en posesión de un B2 obtenido mediante prueba de dominio en los tres últimos años, por tanto parecía oportuno tomar el nivel B2 y no C1 como punto de partida, aunque no necesariamente como objetivo.

Como carecíamos de experiencia en la elaboración de rúbricas de este tipo y más aún para una certificación tan específica, valoramos un gran número de rúbricas y descriptores del mercado (TOEFL, IELTS, Cambridge, GSI-OET, TOP además del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Algunos de los participantes en el proceso habíamos trabajado con las rúbricas de TOEFL para evaluar las competencias orales de diverso personal del mundo académico con resultados satisfactorios, por lo que finalmente decidimos adoptar sus parámetros *delivery*, *language use* y *topic development* para la tarea de producción oral independiente haciendo ajustes menores en sus descriptores (véase la figura 1). Los dos primeros parámetros figuran con estas u otras etiquetas (fluidez, pronunciación, gramática y vocabulario...) en las rúbricas de la mayoría de las pruebas. El tercero se centra no tanto en recursos lingüísticos como en el propio discurso del candidato (estructura, coherencia y cohesión, elaboración de las ideas...). Para las dos tareas restantes, interacción y prueba escrita, elaboramos unos descriptores propios a partir de las rúbricas mencionadas, de la experiencia con sus rúbricas de algunos de nuestros evaluadores, que son examinadores de Cambridge y/o IELTS, y de nuestro propio criterio sobre las competencias que cabía esperar de un docente universitario en programas AICLE/CLIL.

La siguiente decisión, nada trivial, consistía en decidir cual sería la nota de corte. Teníamos claro que un 2 en uno solo de los parámetros significaba que el candidato no tenía dominio suficiente para ser admitido en programas impartidos en inglés. Un 3 en todas las competencias nos pareció asimismo insuficiente porque no necesariamente cualificaba al candidato como un B2 holgado (como pondremos de manifiesto más adelante el descriptor de pronunciación, por ejemplo, se asemeja al del nivel B1 de MCERL) y nuestro objetivo era acercarnos al C1 en competencias orales. Tras amplio debate optamos por exigir una calificación de 4 en al menos dos de los cinco parámetros evaluados. La prueba

5. RÚBRICA

HELA RUBRIC

Score	General Description	Delivery	Language Use	Topic Development	Interaction	Written expression
4	The response fulfills the demands of the task, with at most minor lapses in completeness. It is highly intelligible and exhibits sustained, coherent discourse. A response at this level is characterized by all of the following:	Generally well-paced flow (fluid expression). Speech is clear. It may include minor lapses, or minor difficulties with pronunciation or intonation patterns, which do not affect overall intelligibility	The response demonstrates effective use of grammar and vocabulary. It exhibits a fairly high degree of automaticity with good control of basic and complex structures (as appropriate). Some minor (or systematic) errors are noticeable but do not obscure meaning.	Response is sustained and sufficient to the task. It is generally well developed and coherent, relationships between ideas are clear (or clear progression of ideas).	Ability to respond clearly to general questions and topic related questions and give detailed, spontaneous answers. Ability to formulate complex questions specifically related to the topic.	The response clearly and effectively completes the task. It is well organized and well developed, demonstrating complexity in sentence structure and proper word choice. Some minor grammatical errors may be noticeable, but these are not systematic and do not obscure meaning.
3	The response addresses the task appropriately, but may fall short of being fully developed. It is generally intelligible and coherent, with some fluidity of expression though it exhibits some minor lapses in the expression of ideas. A response at this level is characterized by at least two of the following:	Speech is generally clear, with some fluidity of expression, though minor difficulties with pronunciation, intonation, or pacing are noticeable and may require listener effort at times (though overall intelligibility is not significantly affected).	The response demonstrates fairly automatic and effective use of grammar and vocabulary, and fairly coherent expression of relevant ideas. Response may exhibit some imprecise or inaccurate use of vocabulary or grammatical structures or be somewhat limited in the range of structures used. This may affect overall fluency, but it does not seriously interfere with the communication of the message.	Response is mostly coherent and sustained and conveys relevant ideas/information. Overall development is somewhat limited, usually lacks elaboration or specificity. Relationships between ideas may at times not be immediately clear.	Ability to respond clearly to topic-related questions as well as general information. Response may at times lack elaboration and specificity. Minor misunderstanding of specific points are present but are usually resolved successfully.	Response generally completes the task with relevant points and examples, although it may show some lack of specificity on some points. It shows generally adequate use of grammar and vocabulary as well as some variety in sentence structure and vocabulary range. Some systematic grammatical errors are present, however, but these do not obscure meaning.
2	The response addresses the task, but development of the topic is limited. It contains intelligible speech, although problems with delivery and/or overall coherence occur, meaning may be obscured in places. A response at this level is characterized by at least two of the following:	Speech is basically intelligible, though listener effort is needed because of unclear articulation, awkward intonation, or choppy rhythm/pace; meaning may be obscured in places.	The response demonstrates limited range and control of grammar and vocabulary. These limitations often prevent full expression of ideas. For the most part, only basic sentence structures are used successfully and spoken with fluidity. Structures and vocabulary may express mainly simple (short) and/or general propositions, with simple or unclear connections made among them (serial listing, conjunction, juxtaposition).	The response is connected to the task, though the number of ideas presented or the development of ideas is limited. Mostly basic ideas are expressed with limited elaboration (details and support). At times relevant substance may be vaguely expressed or repetitious. Connections between ideas may be unclear.	Ability to formulate simple questions and answers, albeit with hesitation. An inaccurate response to questions, which demonstrates lack of understanding of the general meaning of the question.	Response may reveal one or more of the following errors: -inadequate organization or development -poor choice of details or does not provide enough details to support or illustrate generalizations -a noticeably improper choice of words or word forms -numerous errors in sentence structure and/or usage
1	The response is very limited in content and/or coherence or is only minimally connected to the task, or speech is largely unintelligible. A response at this level is characterized by at least two of the following:	Consistent pronunciation, stress, and intonation difficulties cause considerable listener effort; delivery is choppy, fragmented, or telegraphic; frequent pauses and hesitations.	Range and control of grammar and vocabulary severely limit (or prevent) expression of ideas and connections among ideas. Some low-level responses may rely heavily on practiced or formulaic expressions.	Limited relevant content is expressed. The response generally lacks substance beyond expression of very basic ideas. Speaker may be unable to sustain speech to complete the task and may rely heavily on repetition of the prompt.	Speaker is unable to formulate coherent, intelligible topic-related questions. Lack of ability to respond either to general or specific, topic-related questions.	Response is seriously flawed by one or more of the following weaknesses: -serious disorganization or underdevelopment -little or no detail, or irrelevant specifics -serious and frequent errors in sentence structure or usage -a systematically improper choice of words that hinders understanding

Las columnas de *delivery*, *language use* y *topic development* son una adaptación de la rúbrica de producción oral independiente de TOEFL

Figura 1. Rúbrica de evaluación HELA

sería pilotada antes de su puesta en marcha y decidiríamos entonces si necesitábamos ajustar la nota de corte.

Como ya avanzamos en el apartado 4, una vez finalizada la sesión oral los tres examinadores califican al candidato de manera independiente. Le asignan una nota global (del 1 al 4) y notas por cada uno de los parámetros incluidos en la rúbrica (pueden disponer o no en ese momento de la calificación correspondiente a la prueba escrita). A continuación los miembros del tribunal debaten las calificaciones que han otorgado en cada uno de los conceptos hasta que llegan a un acuerdo. En caso de desacuerdo, otro examinador evaluará posteriormente la ejecución del candidato a partir de la grabación y entre los cuatro decidirán las calificaciones finales.

Al finalizar cada convocatoria el candidato recibe del Centro de Linguas un informe con sus calificaciones así como comentarios (tanto positivos como negativos) sobre su ejecución con ejemplos concretos recogidos durante la sesión y/o tras el análisis de la grabación. Creemos que este informe es necesario si queremos que el proceso sea lo más transparente posible y reducir el posible rechazo que la prueba pudiera generar. Los candidatos son profesionales altamente cualificados del mundo de la educación a los que se les exige una acreditación lingüística, aunque hayan disfrutado de estancias frecuentes en el extranjero o participado en congresos internacionales, y quieren entender cómo llegamos a la calificación final. El *feedback* además confiere al test una vertiente formativa. Al Vicerrectorado de Relaciones Internacionales (que emite las correspondientes habilitaciones) y al decanato de la facultad o escuela que solicita la convocatoria se envía solamente la calificación global.

Los participantes pueden solicitar al Centro de Linguas una entrevista personal con uno de los examinadores para revisar los resultados de su prueba. En esta sesión el examinador insiste en las áreas en las que debe centrarse el candidato para mejorar su competencia lingüística en inglés.

6. EVALUACIÓN E INFORMES

Una vez diseñada la prueba, el tipo de tareas y el sistema de evaluación era fundamental pilotarla antes de ponerla en marcha para valorar la utilidad de los descriptores de la **rúbrica, la adecuación de las tareas**, así como el procedimiento de administración de la prueba en general (claridad en la descripción de la prueba, uso de soporte tecnológico, número de examinadores, tiempo asignado a las diferentes tareas, etc.). Solicitamos voluntarios entre los participantes en un curso de formación para la docencia en inglés que el Centro de Linguas impartía por encargo del Vicerrectorado de Innovación como parte del programa de formación del profesorado. Eran los candidatos perfectos, pues cumplían la doble condición de ser docentes universitarios y estar interesados en impartir docencia en inglés. Como aliciente, los participantes que por acuerdo unánime del tribunal superaran la prueba claramente quedaban ya habilitados. Los veinte participantes del curso se ofrecieron a participar en el pilotaje.

A los candidatos se les hizo una encuesta previa en la que, para nuestra sorpresa, todos unánimemente afirmaron que la universidad debía establecer procedimientos específicos de acreditación de competencias para la docencia en inglés. Todos también creían tener un dominio del inglés suficiente para superar la prueba, aunque finalmente solo la aprobaron once de ellos.

En esta convocatoria piloto participaron la directora del Centro de Linguas y los dos profesores del curso de formación como observadores sin voto y cuatro examinadores que se rotaron en turnos de tres. La presencia de los dos profesores, que conocían muy bien a los candidatos, pues habían estado en contacto con ellos 60 horas llevando a cabo tareas de simulación docente, nos parecía muy útil para calibrar la validez de la nota de corte que habíamos propuesto. Tras la evaluación de los candidatos, consideramos que no necesitábamos hacer cambios significativos en las especificaciones ni en la administración de la prueba. Sin embargo, antes de cerrar el proceso, convocamos a los participantes a una sesión de *feedback* y, tras esa sesión, sí nos parecieron necesarios algunos ajustes. Varios candidatos manifestaron no tener muy claro en el momento de la prueba qué se esperaba que hicieran exactamente en la presentación oral, por lo que se hacía necesario describir más claramente esta tarea en siguientes convocatorias. Decidimos también incluir (como en GSI-OET, TOP y TOEPAS) un *warm-up* no evaluable previo a la presentación propiamente dicha (la versión de la prueba que pilotamos no incluía esta primera tarea) para, entre otras cosas, aclarar cualquier duda con respecto al proceso. También pidieron explicaciones más concretas acerca de los resultados (particularmente aquellos que no superaron la prueba), por lo que tratamos de mejorar los informes en cuanto al grado de detalle. Estábamos preocupados por la aceptación de una prueba de este tipo por parte de los participantes, así como por la confianza y validez que otorgaran a la misma. La aceptación fue prácticamente unánime (incluso entre aquellos que sentían un hondo malestar por no haberla superado) y en cuanto a la validez afirmaron haberse sentido en una situación bastante real. Todos expresaron su satisfacción en cuanto al ambiente de la sesión oral. También aliviaron nuestra preocupación acerca de la grabación, pues afirmaron haberse olvidado de la cámara o grabadora inmediatamente.

Por lo que respecta a la rúbrica, se hicieron ajustes mínimos. El debate entre los examinadores se centró sobre todo en los descriptores sobre pronunciación, sin duda el punto más débil en la mayoría de los candidatos. No en vano el equipo que elaboró PLATE, de nivel C1 en todos sus descriptores, consideró que un nivel de competencia B1 según se describe en el MCERL era suficiente en el caso de la pronunciación: “pronunciación claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos” (Consejo de Europa 2002: 114). La pronunciación es además considerada por los docentes en programas multilingües como uno de los aspectos más difíciles (Ball y Lindsey, 2013) y esto se debe en parte a que tomamos al hablante nativo como modelo, algo que se viene cuestionando desde hace tiempo (a partir del trabajo de Jenkins, 2000, sobre el *lingua franca core*, por ejemplo).⁹

9. La propuesta de Jenkins, llamada *Lingua Franca Core*, establece diferencias entre aquellos aspectos de la pronunciación que son fundamentales y necesarios para que se produzca una comunicación inteligible a la hora de expresarse en inglés como lengua internacional, y aquellos aspectos que no son esenciales para la inteligibilidad entre hablantes no nativos del inglés.

HELA se pone en marcha en marzo de 2013. Desde entonces se ha examinado a 113 candidatos en convocatorias cerradas por solicitud de las direcciones de aquellos centros que manifiestan su voluntad (y compromiso, en caso de disponer de profesorado acreditado) de impartir docencia en inglés en el curso académico 2013-2014. 89 profesores (78%) superaron la prueba.

Tras la experiencia de estos meses consideramos que la prueba está bien diseñada para el objetivo que pretende evaluar. Como termómetro de la validez de la rúbrica y de las notas de corte que habíamos acordado (nota global de al menos 3, dos calificaciones de 4 y ningún 2), utilizamos información derivada de aquellos candidatos que se habían presentado (o lo hicieron posteriormente) a pruebas de dominio B2 o C1. La correlación entre aprobados de C1 y HELA es absoluta (todos los que superaron C1 también superaron HELA) pero no entre B2 y HELA, con lo que nuestro objetivo inicial de establecer un nivel entre B2 y C1 parecía conseguido.

Podría deducirse de este análisis, sin duda preliminar (dado que está basado en una población reducida —once candidatos—) y pendiente de un estudio más exhaustivo en el futuro, que la existencia de pruebas de dominio de nivel C1 (como CAE o las basadas en el modelo ACLES) o de pruebas multinivel como IELTS o TOEFL, hace innecesaria una prueba como HELA. Sin embargo, tras nuestra experiencia, defendemos la pertinencia de una prueba de estas características por varios motivos.

En primer lugar, los docentes son reticentes a someterse a un examen general de inglés avanzado porque creen que estos se centran excesivamente en cuestiones de dominio gramatical que no son necesariamente indicativas de su competencia como docentes AICLE/CLIL. Consideran, sin embargo, que HELA les evalúa en el contexto en el que tienen que ser competentes, impartiendo una clase sobre una materia que dominan, sobre la que con frecuencia los manuales son en inglés, y sobre cuestiones que a menudo presentan en inglés en foros internacionales.

En segundo lugar, HELA tiene una vertiente formativa que no debe ser desdeñada. Como ya hemos mencionado anteriormente, todos los candidatos, también los que superan la prueba, reciben un informe personalizado en el que se hacen recomendaciones de los aspectos a mejorar. De la relevancia que los mismos candidatos dan a este informe da cuenta el hecho de que desde uno de los centros que impartirán programas en inglés a partir de septiembre los docentes ya acreditados solicitaron al Centro de Linguas un programa específico de formación de apoyo. Por otro lado, nuestra propia oferta formativa para los docentes de programas AICLE se ha adaptado a las necesidades detectadas en nuestra aún corta experiencia administrando HELA. Nuestro convencimiento de que la parte formativa es un componente fundamental de la prueba nos ha llevado a replantearnos una vez más el contenido de los informes. Es nuestra intención, en la línea de lo que hace TOEPAS, que la grabación sea siempre en vídeo (hasta ahora lo es solo en aquellos casos en que el candidato lo autoriza) y entregar a los candidatos, junto con el informe, la grabación de la sesión oral con comentarios (lingüísticos y no lingüísticos) sobre la misma, proporcionando alternativas para corregir o mejorar su presentación.

Por último, el “coste” en tiempo para el candidato justifica también la apuesta por un test específico de este tipo frente a las pruebas del mercado de B2/C1.

Tras nuestra experiencia, no obstante, hemos detectado aspectos que necesitan reconsideración y ajustes en la parte oral de la prueba, en la rúbrica, en unos casos, o en el desarrollo mismo de la prueba, en otros. Dos cuestiones en particular están siendo debatidas en este momento. Por un lado, conseguir interacción real en ambas direcciones. La formulación de preguntas por parte del candidato forma parte de la prueba y está incluida en la rúbrica de evaluación. Sin embargo es difícil conseguir que haya un diálogo real en el que todos los interlocutores pregunten (no solamente los examinadores). Por otro lado, consideramos que las destrezas de presentación oral (*presentation skills*) no están lo suficientemente valoradas ni explicitadas en la rúbrica, por lo que estamos trabajando en la reelaboración de los descriptores del parámetro *topic development* y de la misma etiqueta de dicho parámetro, para que incluya este tipo de destrezas (contacto visual, lenguaje no corporal, circunloquio, recursos de coherencia y cohesión...) fundamentales en el aula AICLE/CLIL.

Cuando se implanten los primeros programas multilingües en el curso académico 2013-2014 y tengamos un diagnóstico de la experiencia del profesorado (y también de la del alumnado con respecto a las competencias lingüísticas del profesor), será el momento de sopesar si debe reconsiderarse el nivel de exigencia (elevar la nota global a 4, elevar el número mínimo de 4 exigido, etc.) y, en definitiva, de valorar la validez de HELA como prueba selectiva de profesorado universitario para programas AICLE.

9. BIBLIOGRAFÍA

- COMISIÓN EUROPEA (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An action plan 2004-2006*. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: <http://www.eu.int/comm/education/doc/official/Keydoc/actlang/actlangen.pdf>
- BACHMAN, L.; PALMER, A. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- BAUMANN, B.; VAN DE CRAEN, P.; MARSH, D.; WILKINSON, R. (2006). "Report Workshop 5: Medium of Instruction". *ENLU Closing Conference*, Nancy, 8 y 9 de abril de 2006. Disponible en: <http://www.celelc.org/archive/conference/Conferencedocuments/nancyWS5.pdf?1370253482>
- BALL, P.; LINDSEY, D. (2013). "Language Demands and Support for English-Medium Instruction in Tertiary Education. Learning from a Specific Context". En A. Doiz, D. Lasagabaster y J. M. Sierra (ed.), *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges* (p. 44-64). Bristol: Multilingual Matters.
- BOLTON, K.; KUTEVA, M. (2012). "English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the 'threat' of English". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n.º 33/5, p. 429-447.
- CANAGARAJAH, A. S. (2008). "The politics of English language teaching". En S. May y N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2.ª ed., vol. 1, p. 213-227). Nueva York: Springer.
- COLEMAN, J. A. (2006). "English-medium teaching in European higher education". *Language Teaching*, n.º 39/1, p. 1-14.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- COTS, J. M. (2013). "Introducing English-medium instruction at the University of Lleida, Spain: Intervention, beliefs and practices". En A. Doiz, D. Lasagabaster y J. M. Sierra (ed.), *English Medium Instruction at Universities. Global Challenges* (p. 106-117). Bristol: Multilingual Matters.
- DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (2011). "Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction". *World Englishes*, n.º 30/3, p. 345-359.
- DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (eds.) (2013). *English Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- EURYDICE (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- FORTANET, I. (2011). "La Universidad multilingüe: Aspectos a tener en cuenta". Comunicación presentada en el Seminario de Política Lingüística, CICUE. UNED, 31 de marzo y 1 de abril.
- FORTANET-GÓMEZ, I.; RÄISÄNEN, C. A. (2008). *ESP in European Higher Education. Integrating Language and Content*. Amsterdam: John Benjamins.
- GRADDOL, D. (2006). *English Next*. Londres: British Council.
- HAGERUP, A. (2006). "Det er bare ikke good enough". *Berlingske Tidende*, 19 de abril, p. 6.
- HILMARSSON-DUNN, A. (2006). "Protectionist language policies in the face of the forces of English. The case of Iceland". *Language Policy*, n.º 5, p. 293-312.
- HOLDSWORTH, P. (2004). "EU policy on language learning and linguistic diversity as it relates to Content and Language Integrated Learning in Higher Education". En R. Wilkinson (ed.), *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education* (p. 20-27). Maastrich: Universitaire Pers Maastricht.
- HUANG, D. F. (2013). "Developing a teaching assessment framework for EMI programs in Taiwanese HE". Comunicación presentada en The BAAL TEA SIG Conference Setting Standards for Professional and Academic Contexts (Universidad de Bedfordshire, Junio de 2013).
- JENKINS, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Cambridge: Cambridge University press.
- KLAASSEN, R.; RÄSÄNEN, A. (2006). "Assessment and staff development in higher education for English-medium instruction: A question raising article". En R. Wilkinson, V. Zegers, C. van Leeuwen (eds.), *Bridging the Assessment Gap in English-medium Higher Education*

- (p. 235-255). Bochum: AKS-Verlag.
- KLING, J.; HJULMAND, L. L. (2008). "PLATE – Project in Language Assessment for Teaching in English". En R. Wilkinson, V. Zegers (eds.), *Realizing Content and Language Integration in Higher Education* (p. 191-200). Maastrich: Universidad de Maastrich.
- KURTÁN, Z. (2004). "Foreign-language-medium instruction in Hungarian higher education". En Wilkinson, R. (ed.), *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education* (p. 126-136). Maastrich: Universitaire Pers Maastricht.
- LAURIDSEN, K. y otros (2013). *Higher Education Language Policy. European Language Council*. Diponible en: <http://www.celelc.org/activities/Workinggroups/ResourcesWorking-Groups/HELlanguagePolicy-Final2013wsummary.pdf?1370253478>
- McNAMARA, T. (1996). *Measuring second language performance*. Londres: Longman.
- MARSH, D; LAITINEN, J. (2004). *Medium of instruction in European higher education: Summary of research outcomes of European Network for Language Learning amongst Undergraduates (ENLU). Task Force 4*. Jyväskylä: UnicOM, Universidad de Jyväskylä.
- RÄISÄNEN, A. (2008). "Tuning ESP/EAP for mobility, employability and expertise". En I. Fortanet-Gómez, I., C.A. Räisänen (eds.), *ESP in European Higher Education. Integrating Language and Content* (p. 247-266). Amsterdam: John Benjamins.
- RÄISÄNEN, C. A.; FORTANET-GÓMEZ, I. (2008). "The State of ESP Teaching and Learning in Western European Higher Education after Bologna". En I. Fortanet-Gómez, C.A. Räisänen (eds.), *ESP in European Higher Education. Integrating Language and Content* (p. 11-51). Amsterdam: John Benjamins.
- SHAW, P.; BENSON, C.; BRUNSBURG, S.; DUHS, R.; MINUGH, D. (2008). "Preparing for international masters degrees at Stockholm University and the Royal Institute of Technology in Stockholm". En I. Fortanet-Gómez, C.A. Räisänen (eds.), *ESP in European Higher Education. Integrating Language and Content* (p. 267-282). Amsterdam: John Benjamins.
- SMITH, K. (2004). "Studying in an additional language: What is gained, what is lost and what is assessed?". En R. Wilkinson (ed.), *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education* (p. 78-93). Maastrich: Universitaire Pers Maastricht.
- WÄCHTER, B.; MAIWORM, F. (2008). *English Taught Programmes in European Higher Education: The Picture in 2007*. Bonn: Lemmens.
- WILKINSON, R. (ed.) (2004). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastrich: Universitaire Pers Maastricht.

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO PARA ALUMNOS DE NUEVO INGRESO EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

ASUNCIÓN JAIME
Universidad Politécnica
de Valencia

CRISTINA PÉREZ-GUILLOT
Universidad Politécnica
de Valencia

La integración de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior implica potenciar el conocimiento de lenguas extranjeras en los alumnos universitarios.

La Universidad Politécnica de Valencia, consciente de dicha necesidad, ha considerado requisito indispensable para la obtención del título de grado acreditar un conocimiento de idiomas correspondiente al nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Para concienciar a los alumnos desde su ingreso de la necesidad de alcanzar dicho nivel al finalizar sus estudios, el Centro de Lenguas ha diseñado una prueba diagnóstica en línea, de carácter voluntario para alumnos de nuevo ingreso.

Los resultados obtenidos se han utilizado, por un lado, para orientar al alumno para planificar su formación en inglés a lo largo de sus estudios y, por otro, para diseñar planes de formación que posibiliten al alumno adquirir el nivel requerido para la obtención del título de grado.

RESUMEN

Desde la Declaración de Bolonia de 1999 y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), uno de los objetivos principales ha sido el de desarrollar la dimensión europea en la enseñanza:

A Europe of Knowledge is now widely recognised as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space.

Desde ese momento, como acciones prioritarias en todos los comunicados posteriores se ha destacado la importancia de fomentar la movilidad y la internacionalización de las universidades como elementos clave para lograr una Europa del conocimiento. Así, por ejemplo, en el Comunicado de Londres de 2007 se incide en la necesidad de potenciar la movilidad:

Mobility of staff, students and graduates is one of the core elements of the Bologna Process, creating opportunities for personal growth, developing international cooperation between individuals and institutions, enhancing the quality of higher education and research, and giving substance to the European dimension.

O en el Comunicado de Lovaina de 2009 incluso se va más allá estableciendo que antes de 2020, el 20 % de los titulados deben haber realizado un período formativo o educativo en el extranjero para facilitar su empleabilidad (Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009).

Esta misma visión es la que recoge el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en su Plan de acción para el apoyo y la modernización de la universidad pública española en el marco de la estrategia universidad 2015:

1. INTRODUCCIÓN

El Sistema Universitario es consciente de que la internacionalización constituye una condición y una garantía de calidad a la vez que un objetivo de desarrollo. El EEES sienta las bases para que los jóvenes universitarios de nuestro país disfruten de niveles de movilidad dentro de su universidad, al poder cambiar más fácilmente de estudios, dentro de España o en Europa, nunca conocidos hasta ahora.

Y esta misión del EEES de lograr una mayor proyección del conocimiento sigue siendo la piedra angular de este proceso de internacionalización, como queda reflejado en el *Diario Oficial de la Unión Europea* (20.12.2011):

En las Conclusiones del Consejo de 28 de noviembre de 2011 relativas a una cota de referencia sobre movilidad en la formación, se pretende aumentar la participación de los estudiantes de enseñanza superior en la movilidad en la formación y se establecen umbrales cuantitativos y cualitativos para medir los períodos de estudios o formación de nivel superior en el extranjero. [...] La movilidad internacional de estudiantes, investigadores y personal, que se ha reforzado desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, repercute positivamente en la calidad y abarca todos los ámbitos clave de la reforma.

Para llegar a esta meta es necesario que los estudiantes posean un nivel de competencia lingüística que les permita el acceso a esta Europa del conocimiento que se está forjando y sin el cual difícilmente podrán competir en el mercado laboral internacional, cada vez más competitivo:

La globalización del empleo y la internacionalización de los nuevos puestos de trabajo derivados de la incorporación de nuestro país en la sociedad basada en el conocimiento ha provocado que en el momento de adecuación de nuestros estudios al EEES se consideraran de forma especial la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias de internacionalización con el fin de preparar a nuestros futuros egresados para un mundo cada vez más globalizado a nivel de empleo. (EIU, 2011)

Como reconocen Haug y Vilalta (2011), “Se deben promover además competencias internacionales como la lingüística y la intercultural”.

En línea con otras estrategias nacionales de internacionalización de la educación superior, la EIU presta especial atención a fomentar la movilidad internacional de estudiantes y personal académico, en línea con las orientaciones de la futura Estrategia de Movilidad 2020 en el EEES para contribuir al objetivo fijado de que en 2020 al menos el 20 % de los graduados realicen un período de estudio o de entrenamiento en el extranjero (Ministerio de Educación, Finlandia, 2009).

La Universidad Politécnica de Valencia (UPV), comprometida con el Proceso de Bolonia y consciente de la importancia de ofrecer a sus egresados una formación sólida y competitiva que les permita abordar los difíciles retos del nuevo mercado laboral que se está gestando como consecuencia de los cambios económicos actuales, ha considerado conveniente exigir un nivel B2 de competencia lingüística en sus nuevos grados: “para la obtención del título de grado el alumno deberá acreditar el conocimiento de una lengua extranjera, preferentemente el inglés, con un nivel correspondiente a B2” (Documento marco UPV, 2008).

El Centro de Lenguas de la UPV, a instancias de los vicerrectorados de Estudios y Convergencia Europea y Alumnado y Cultura, ha elaborado una prueba en línea de diagnóstico de nivel de conocimientos lingüísticos para todos los alumnos de nuevo ingreso. La prueba tiene una doble finalidad. Por una parte, es una prueba informativa que sirve para orientar a los alumnos desde su entrada en la universidad, en la planificación de su aprendizaje en lenguas extranjeras, permitiéndoles poder diseñar un plan estratégico a lo largo de sus estudios para lograr el nivel B2 requerido para la obtención del título de grado.

Por otra parte, los resultados obtenidos en la prueba también servirán para que los contenidos de los cursos de idiomas incluidos en los grados se ajusten al nivel real de los estudiantes.

2. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

Atendiendo a estos condicionantes, se decidió estructurar la prueba de la siguiente forma. La tipología de los ejercicios se seleccionó atendiendo a varios factores; por un lado, debía ser un tipo de ejercicio contemplado en la plataforma informática en la que se iba a integrar la prueba, y que permitiera la corrección automática sin necesidad de revisión posterior por un corrector; por otro lado, debía tratarse de tipologías de ejercicios de mecánica intuitiva y que resultaran familiares al alumno.

La sección de uso de la lengua se diseñó por razones de practicidad en cuanto al límite de tiempo con 50 preguntas de conocimientos gramaticales que incluyeran los cuatro niveles clásicos adaptados al tipo de pregunta de tipo test o de relleno de huecos: fonético-fonológico, sintáctico-morfológico, léxico-semántico y pragmático. Así mismo, se decidió abarcar los niveles A1 a C1 del Marco Europeo de Referencia, ya que el C2 se consideró poco común en el contexto del estudiante universitario español, que es el que nos ocupa. Una descripción más detallada de la prueba se puede consultar en trabajos anteriores de los autores (Jaime y Pérez-Guillot, 2012; Jaime y otros, 2012).

Los alumnos tienen la información sobre la disponibilidad de la prueba en el sobre virtual de matrícula; una vez matriculados, reciben una carta informativa con la explicación del funcionamiento de la prueba en línea orientativa que tienen a su disposición a través de la plataforma propia de la universidad Políformat.

Una vez realizada y a efectos exclusivamente informativos, pueden consultar los resultados en *Consulta tu calificación* seleccionando en la parte izquierda la herramienta *Calificaciones*. El objetivo primordial es poder ayudar a los alumnos a orientar su formación en lenguas extranjeras y planificar con suficiente antelación la estrategia a seguir para lograr la adquisición del nivel B2 antes de finalizar sus estudios de grado.

A continuación detallamos las equivalencias orientativas de los niveles según el número de aciertos obtenidos en el test gramatical (tabla 1).

RESPUESTAS CORRECTAS	NIVELES ORIENTATIVOS
1-11	A1
12-20	A2
21-29	B1
30-36	B1+
37-44	B2
45-50	C1

Tabla 1. Equivalencias entre respuestas correctas y nivel del MCER.

Las calificaciones se le presentan al alumno tanto en forma numérica como su equivalencia con respecto a los niveles del MCER para que tengan una visión más clara de su posición real dentro de cada nivel del Marco, es decir, aunque se indique en el programa un nivel de B1+, un alumno que haya obtenido una puntuación de 35 se encuentra en el umbral próximo al nivel B2, por lo que con poco esfuerzo podrá alcanzar los conocimientos requeridos al finalizar su carrera, mientras que un alumno que haya obtenido una puntuación de 30 debería plantearse asistir a cursos de inglés para conseguir el nivel B2 antes de acabar sus estudios.

Con respecto a los resultados de las pruebas, como podemos observar en el gráfico 1, algo más de la mitad de los alumnos (59 %) tiene un nivel de competencia comprendida entre B1 (32 %) y B1+ (27 %.); del 41 % restante de alumnos que realizaron la prueba, el 22 % se encuentra entre los niveles A1 y A2, y solo un 17 % alcanza el nivel B2 exigido para la obtención del título de grado, siendo insignificante el número de alumnos que mostraron poseer un nivel C1 (tan solo un 2 %).

En cuanto a los resultados por centro (gráfico 2), hemos de destacar el bajo nivel de los alumnos que acceden a la Escuela Técnica Superior de Geodesia (G), en donde un alto

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

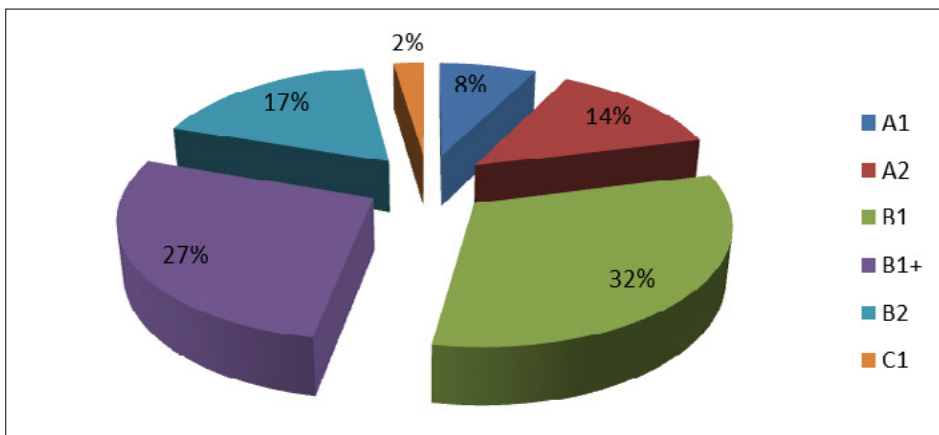


Gráfico 1. Porcentajes totales por nivel de competencia.

porcentaje de los alumnos, y con amplia diferencia del resto de centros, obtiene un A1 (40 %), nivel poco habitual en un alumno universitario. Dichos resultados servirán para ofertar más asignaturas de inglés durante el transcurso de los estudios e incentivar a los alumnos a que complementen su formación asistiendo a los cursos organizados por el Centro de Lenguas.

Asimismo, aunque como hemos comentado anteriormente, el mayor porcentaje de alumnos obtiene un nivel orientativo entre B1 y B2, la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación (J) y la Escuela Politécnica Superior de Alcoy (H) son las que presentan un menor número de alumnos tanto en el nivel B1+ (5,6 % y 8,3 %) como en el B2 (5,6 % y 2,8 %, respectivamente), por lo que también sería conveniente activar asignaturas de refuerzo anteriores a la existente en la actualidad en los respectivos grados conducente a un B2.

B	ETS Arquitectura	L	Fac. BBAA
C	ETSI Caminos	M	Fac. ADE
D	ETSI Industriales	Q	EPS Gandía
E	ETSI Diseño	R	ETSI Informática
G	ETSI Geodésica	S	ETSI Agronómica
H	ETSI Edificación	T	ETSI Telecomunicación
J	EPS Alcoy		

En el extremo opuesto destaca la ETSI de Telecomunicaciones (T) con el mayor porcentaje de alumnos con nivel B1+ (52,5 %). Estos resultados también inciden en la planificación de los cursos ofertados en los grados ya que si se plantean con niveles inferiores a los que poseen los alumnos, pueden suponer el abandono de las clases.

Los conceptos de la *Europa del conocimiento* y la *internacionalización de las universidades* llevan implícitos la necesidad de poseer un buen nivel de competencia lingüística, como queda reflejado en las prioridades del proceso de Bolonia desde sus inicios en 1999, y en el hecho que ha sido una prioridad constante en todos los comunicados y declaraciones posteriores.

La Universidad Politécnica de Valencia, comprometida con el EEES y para garantizar la empleabilidad de sus egresados en el nuevo mercado laboral que se está gestando como consecuencia de la crisis económica que afecta a todos los países miembros de la UE, ha considerado oportuno exigir a los graduados un nivel de competencia equivalente al B2 del MCER para la obtención del título de grado.

Así, entre sus acciones para obtener dicho objetivo, además de incluir en todos los grados asignaturas de idiomas conducentes a un B2, ofrece una prueba de nivel en línea a los alumnos de nuevo ingreso, diseñada por el Centro de Lenguas.

La realización de esta prueba voluntaria ha resultado de utilidad, por un lado, para orientar al alumno para planificar su formación en inglés a lo largo de sus estudios y, por otro,

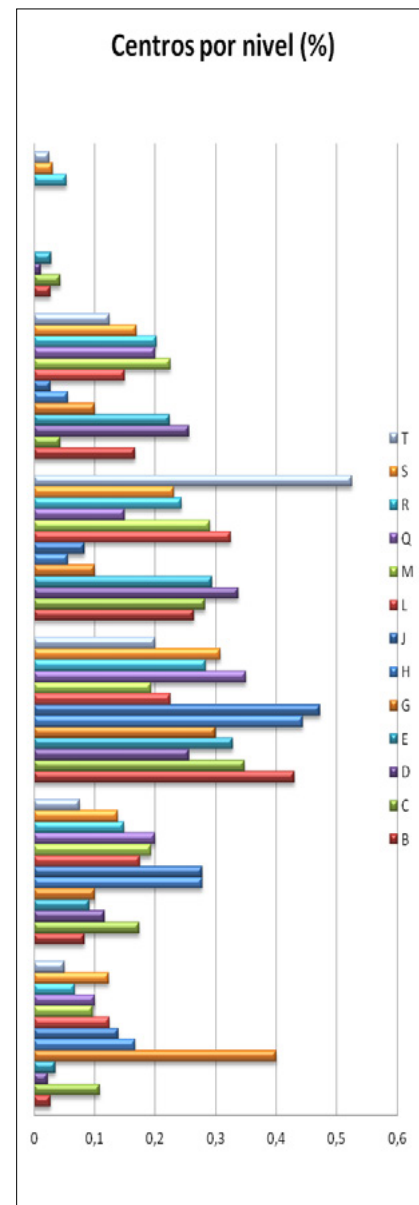


Gráfico 2. Porcentaje por centros y nivel.

4. CONCLUSIONES

para diseñar planes de formación que posibiliten al alumno adquirir el nivel requerido para graduarse.

Como hemos descrito en este trabajo, existen grandes diferencias en las distintas escuelas, por lo que los datos recogidos van a servir para ofertar cursos más adecuados a los niveles reales de los estudiantes según la titulación en la que se inscriban.

La idea de la UPV es continuar ofreciendo dicha prueba a los alumnos de nuevo ingreso así como dar la posibilidad de repetirla a los alumnos que este año cursarán segundo/tercer grado para comprobar la variación de nivel después de haber recibido formación en lenguas extranjeras y, de ese modo, poder verificar si la orientación de este aprendizaje es adecuado o suficiente.

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade.

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (20.12.2011).

EIU (2011). *Estrategia de internacionalización del sistema universitario español*. Estrategia universidad 2015, EIU septiembre de 2011. Disponible en: <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@vinternacional/documents/documento/reintinter3.pdf>

HAUG, G.; VILALTA, J. M. (2011). *La internacionalización de las universidades, una estrategia necesaria*. Madrid: Studia XXI, Fundación Europea Sociedad y Educación.

JAIME, A.; PÉREZ GUILLOT, C. (2012). "Prueba de Diagnóstico de Competencia Lingüística". *Universidad Politécnica de Valencia, Jornadas de Innovación Educativa 2012* (ISSN 978-84-8363-926-9), p. 161 - 163.

JAIME, A.; PÉREZ GUILLOT, C.; CANDEL, M. Á. (2012). "A Comprehensive placement test tool for language centres". *Learning in Higher Education. Journal of the European Confederation of Languages Centres in Higher education*. De Gruyter, p. 325-331.

LONDON COMMUNIQUÉ (18 May 2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2011). *Plan de acción para el apoyo y la modernización de la universidad pública española en el marco de la estrategia universidad 2015*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/planaccionmodernizacion.pdf?documentId=0901e72b8004aa5f>

MINISTRY OF EDUCATION (2009). *Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015*. Finlandia.

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

UPV (febrero 2008). *Documento de Diseño de titulaciones, Documento marco UPV*.

5. BIBLIOGRAFÍA

Las doce universidades catalanas (UB, UAB, UdG, UPC, UPF, UdL, URV, URL, UOC, UVic, UIC, UAO) han desarrollado conjuntamente un examen multinivel de inglés que permite al examinando acreditar el B1, el B2.1 o el B2.2. En el proceso de confección de este examen, la calidad ha sido una máxima en las distintas fases del proyecto: diseño, elaboración, administración y corrección.

En este trabajo, sin embargo, nuestro objetivo es, por una parte, describir brevemente los elementos cualitativos que han guiado las mencionadas fases (elaboración de las especificaciones de las diversas partes del examen, formación en elaboración de exámenes y organización del pilotaje, creación de normas de administración del examen, entre otros) y, por otra, detallar los procedimientos llevados a cabo para establecer los criterios y homogeneizar así la corrección entre los examinadores de la expresión escrita y la expresión oral. Por consiguiente, se expondrán los criterios establecidos para la selección de examinadores, la creación consensuada del estándar de oro para la expresión escrita y la expresión oral, la sesión de formación de los examinadores y las mejoras detectadas. Igualmente, se perfilarán los pasos a seguir en próximas convocatorias para garantizar mecanismos sólidos de calidad, fiabilidad y estabilidad de las correcciones.

RESUMEN

Las universidades de Cataluña, como la mayoría de universidades del Estado español, comparten la necesidad de tener un sistema de acreditación de lenguas fiable y riguroso. Así pues, con este objetivo común y aprovechando la experiencia previa de exámenes interuniversitarios de catalán, las doce universidades catalanas se unieron para desarrollar un examen común de inglés, el Certificat de Llengües de les Universitats de Catalunya (CLUC), que contase con el aval y el apoyo de la CIFALC (Comisión Interuniversitaria de Formación y Acreditación de Lenguas de Cataluña) y del Consejo interuniversitario de Cataluña.

El examen CLUC de inglés pretendía responder a las necesidades de acreditación de conocimientos de inglés de las universidades catalanas. La decisión de desarrollar un examen multinivel vino determinada por el hecho de que las universidades implicadas tienen distintos requisitos lingüísticos para sus graduados. Además, el examen debía contar con el aval de ACLES a través de su sello de calidad. Con estos objetivos prioritarios, y teniendo en cuenta que las doce universidades tienen sus sedes en distintas ciudades de Cataluña y que los distintos servicios lingüísticos de estas universidades no cuentan con las mismas instalaciones y recursos humanos, los mecanismos de control de calidad fueron siempre prioritarios en las distintas fases de consecución del proyecto, desde el diseño del examen, la elaboración de las pruebas y su correspondiente administración, hasta la corrección de las mismas. Estos mecanismos de calidad tienen como principal objetivo asegurar la fiabilidad y validez del examen y de su corrección, así como garantizar la equidad entre los candidatos, independientemente de la universidad en la que se examinen.

En el presente trabajo presentaremos los mecanismos de calidad establecidos para garantizar la calidad y fiabilidad de las correcciones de las distintas partes del examen de CLUC de inglés.

1. INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de garantizar la validez y solidez del examen de CLUC de inglés, la calidad ha sido una máxima que ha guiado las distintas fases de gestación del examen: *a)* el diseño y la elaboración de las distintas partes de que consta, *b)* la administración y *c)* la corrección. En cuanto al diseño, cabe destacar, por una parte, la elaboración de especificaciones para cada prueba del examen, siguiendo los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2001) correspondientes a los niveles B1 y B2 y, por otra, para la elaboración de las distintas tareas del examen se han llevado a cabo distintos mecanismos de calidad, como por ejemplo, formación en *Text-mapping* para los técnicos encargados de la elaboración de tareas de comprensión escrita. Asimismo, se han revisado exhaustivamente todas las tareas producidas y se han analizado los resultados obtenidos a partir del pilotaje de las tareas de comprensión y producción escritas, lo cual ha permitido ajustar ítems y diversos niveles de dificultad de las mismas (véase la comunicación "Examen CLUC: garantías de calidad", de Glòria Ferrer y Sònia Prats, en este mismo volumen).

Para la administración del examen se han desarrollado unas normas generales que dan cuenta, por ejemplo, del rol de la persona responsable del CLUC de cada universidad, de los responsables del aula de examen, de identificación de los examinandos, etc. Además de estas normas generales, se han confeccionado unas normas de administración específicas para cada una de las partes del examen que detallan aspectos concretos relacionados con la duración de las pruebas y el desarrollo de las mismas.

Finalmente, en cuanto a los procedimientos llevados a cabo para establecer criterios de corrección y homogeneizar las valoraciones proporcionadas por los examinadores de las pruebas de expresión oral y expresión escrita,² cabe subrayar cuatro ejes fundamentales que desarrollaremos en los apartados 2.1 a 2.4: *a)* elaboración de criterios y procedimientos de corrección, *b)* elaboración de guías de corrección, *c)* formación de evaluadores y *d)* control de calidad de las evaluaciones realizadas en las distintas universidades implicadas en la corrección del examen de CLUC.

2.1 Elaboración de criterios y procedimientos de corrección

Con el objetivo de garantizar la calidad, la fiabilidad y la homogeneidad de las correcciones del examen de CLUC, se han elaborado una serie de criterios y procedimientos de corrección, así como una guía de corrección para cada una de las competencias evaluadas. Para la corrección de la prueba de comprensión escrita se elabora para cada convocatoria una *Answer Key*, la cual se consensua interuniversitariamente entre diversos expertos que validan todas las posibles respuestas correctas de un ítem, para que el corrector disponga de un documento que incluya todas las respuestas aceptadas como válidas, y minimizar así la subjetividad en la corrección de la comprensión escrita.

Las pruebas de comprensión oral y uso de la lengua son pruebas adaptativas asistidas por ordenador, cuya corrección es automática. Los ítems que forman el banco de ítems de estas pruebas han superado unos análisis psicométricos exhaustivos para asegurar su fiabilidad. En ambas pruebas al examinando se le formula una pregunta que si contesta adecuadamente le lleva a otra de mayor dificultad (o a la inversa, si falla la respuesta) hasta que mediante un algoritmo, basado en el algoritmo de Henning (1987), el programa determina el nivel del examinando.

En cuanto a los criterios de corrección de la prueba de producción escrita, cabe subrayar que están basados en los descriptores del MCERL y que evalúan los siguientes aspectos: *a)* impresión global, registro y consecución de la tarea, *b)* cohesión, fluidez y organización, *c)* control y variedad léxica, y *d)* control y variedad gramatical. Cada uno de estos cuatro aspectos tiene el mismo peso en el conjunto de la prueba, es decir, cada aspecto equivale al 25 % del total de la prueba de producción escrita.

La corrección de la prueba de expresión escrita la realizan dos correctores y, posteriormente, se calcula la media aritmética de ambas puntuaciones. En el caso de que se produzca una discrepancia superior a un punto entre ambos correctores, se debe recurrir a un tercer corrector y calcular la media aritmética entre las dos puntuaciones más próximas entre sí.

2. La diversa procedencia de los distintos examinadores implicados en el proyecto, provenientes de las doce universidades catalanes, hace más necesario establecer criterios y procedimientos comunes de corrección.

Por último, también se han elaborado una serie de criterios analíticos y holísticos para facilitar y homogeneizar el proceso de corrección de la prueba de expresión oral, por parte del asesor y del interlocutor, respectivamente. Ambos examinadores deben consensuar sus respectivas puntuaciones y asegurarse de que la posible diferencia entre ambas sea inferior a un nivel. Los criterios de corrección de la producción oral evalúan los siguientes parámetros: *a)* fluidez y coherencia, *b)* control y variedad léxica, *c)* control y variedad gramatical, y *d)* pronunciación, entonación e inteligibilidad.

2.2 Elaboración de guías de corrección

Asimismo, para garantizar que el proceso de corrección fuese lo más homogéneo y transparente posible en las doce universidades catalanas, se han elaborado unas guías de corrección específicas para cada prueba que informan al corrector sobre cómo evaluar las pruebas de comprensión escrita, producción oral y producción escrita. En cuanto a la prueba de comprensión oral y la prueba de uso de la lengua, al tratarse de pruebas de corrección automática, no se ha elaborado ninguna guía de corrección.

La guía de corrección de la prueba de comprensión escrita informa sobre el sistema de corrección; por ejemplo, sobre el hecho de que todos los ítems equivalen a un punto y que las fracciones no están permitidas (véase la comunicación “Examen CLUC: garantías de calidad”, de Glòria Ferrer y Sònia Prats, en este mismo volumen); sobre cómo marcar las respuestas (in)correctas en la hoja de respuestas, etc. Igualmente, se explicitan las instrucciones de cada tarea y los posibles escenarios que cabe tener en cuenta (en el caso de que, por ejemplo, un examinando proporcione más o menos palabras de las requeridas; o cómo valorar la no adecuación gramatical/ortográfica de una respuesta).

Por otra parte, hemos elaborado una guía de corrección de la prueba de expresión escrita en la que se informa a los correctores sobre el tiempo aproximado que deben dedicar a la corrección de las tareas. Se les recomienda que lean cada texto tres veces; la primera, para obtener una impresión global; la segunda, para hacer una valoración analítica, y la tercera, para confirmar las notas asignadas. Además, se informa a los correctores de que se permiten medios puntos en la corrección, en el caso de que el escrito contenga elementos característicos de dos niveles, y del hecho de que los dos textos que constituyen la prueba de producción escrita tienen el mismo peso en el total de la prueba. También se les recuerda que la caligrafía del examinando no debe influir a la hora de asignar puntuaciones. La guía también establece el procedimiento a seguir cuando un texto difiere por exceso/defecto del número de palabras requerido. En estos casos, se penaliza medio nivel en el concepto de impresión global y consecución de la tarea.

En cuanto a la prueba de expresión oral, los examinadores disponen de un documento que describe cada parte de esta prueba, de los objetivos de las distintas tareas y del rol del interlocutor y del asesor. El interlocutor dispone de un guión para conducir la prueba de expresión oral para garantizar que se proporciona la misma información y contribuir así a la homogeneización y estandarización de la prueba.

2.3 Formación de evaluadores

El proceso de formación de los evaluadores es esencial para garantizar la calidad del material de examen producido y para asegurar la homogeneidad y ecuanimidad de las correcciones del examen. En primer lugar, se establecieron una serie de requisitos para la selección de examinadores de CLUC, los cuales detallamos a continuación:

- a. El responsable de CLUC de cada universidad debe proponer a sus propios examinadores y correctores, los cuales deben estar vinculados a alguna de las universidades catalanas.
- b. El examinador de CLUC debe estar en posesión de un título de licenciado o graduado y debe poseer además suficientes conocimientos de catalán y castellano. Estos conocimientos deberán poder acreditarse. En su defecto, el responsable de CLUC de la universidad correspondiente deberá dar fe de dichos conocimientos de L1 por parte del candidato.
- c. El candidato a ser evaluador de CLUC deberá tener conocimientos sobre los niveles establecidos por el MCERL, así como tener experiencia docente y/o evaluadora en el ámbito universitario, como mínimo de dos niveles certificados en el CLUC de inglés.

Igualmente, los evaluadores de CLUC se comprometen a: *a)* asistir a las sesiones de formación de evaluadores organizadas por el equipo de formación, *b)* examinar y/o corregir exámenes de CLUC de la convocatoria correspondiente y utilizar los criterios y las guías de corrección elaboradas para el proyecto, y *c)* informar a la universidad coordinadora de cualquier incidencia que se produzca durante el proceso de evaluación de exámenes de CLUC.

La universidad coordinadora del proyecto se encarga de proponer al equipo de formación de evaluadores, el cual está compuesto por técnicos de diversas universidades participantes en el proyecto. Este equipo de formación es responsable de la formación anual³ y de la supervisión de la calidad del proceso de evaluación de las diferentes pruebas de que consta el examen de CLUC. Para ello, entre sus diversos cometidos, se encarga de la elaboración del estándar de oro correspondiente a las pruebas de producción oral y de producción escrita, el cual consiste en una selección de entre dos y tres tareas de producción oral y escrita de niveles que abarcan desde el *Below B1* al *Above B2*, que se distribuyen entre grupos interuniversitarios compuestos tanto por evaluadores nativos como no nativos de la lengua meta.

Una vez establecido el estándar de oro, se presenta en la sesión de formación de la siguiente manera: en primer lugar, se distribuye a los asistentes a la sesión en grupos de trabajo de entre tres y cuatro evaluadores, intentando que haya mezcla de evaluadores nativos y no nativos de inglés de diversas universidades, y se les pide que evalúen las tareas de forma individual utilizando los criterios de corrección elaborados tanto para la corrección de la prueba escrita como para la prueba oral (holísticos). A continuación, se les pide que hagan una segunda ronda con su grupo y que comenten sus puntuaciones a la luz de los criterios de corrección para poder justificar la puntuación final que cada grupo otorga a cada tarea presentada. Finalmente, el equipo de formación presenta el estándar de oro y comenta los aspectos en los que quepa insistir más, en función de los resultados obtenidos en la sesión de formación. La sesión de formación también contribuye a que los evaluadores mejoren o ajusten sus estándares de evaluación y/o corrección a los criterios establecidos para el examen de CLUC.

Posteriormente a la sesión de formación, el equipo de formación envía al responsable de CLUC de cada universidad la documentación del estándar de oro elaborada para cada tarea, para que este la distribuya entre sus evaluadores.

2.4 Otros mecanismos de control de calidad

De forma complementaria a la elaboración de criterios y guías de corrección y a la formación que se ha desarrollado para el examen de CLUC y que hemos descrito anteriormente, existen otros mecanismos de control de calidad previstos para validar todo el proceso de corrección del examen de CLUC en las diversas universidades. Entre estos mecanismos, cabe destacar el hecho de que el examen de CLUC cuenta con la acreditación de la Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior (ACLES) para los niveles B1 y B2 y, por lo tanto, es un modelo de examen multinivel interuniversitario que cumple con los requisitos de calidad exigidos por dicha asociación.

Otro mecanismo de calidad que cabe subrayar es el hecho de que se recomienda a los centros examinadores de CLUC que soliciten autorización a los examinandos para que accedan a que su prueba oral sea grabada. Estas grabaciones permiten al equipo de formación recopilar material de examen que será muy útil no solo para las sesiones de formación, sino para garantizar que las pruebas orales se estén produciendo de la misma manera y, conforme a los guiones elaborados para la consecución de la prueba, en todos los centros examinadores de CLUC de inglés. En la misma línea, el equipo responsable de formación también solicita de forma periódica a cada universidad participante en el proyecto muestras aleatorias de pruebas de producción escrita y de comprensión escrita para garantizar la estandarización del sistema de evaluación a nivel intra e interuniversitario.

Con todas estas actuaciones también se pretende ir creando gradualmente una red de evaluadores que permita contar con un grupo estable de examinadores y correctores

3. Durante el año 2013 se han llevado a cabo tres sesiones de formación, una para cada convocatoria que se ha ofrecido del examen de CLUC (febrero de 2013, junio de 2013 y noviembre de 2013).

del examen de CLUC, lo cual fomentará la movilidad de evaluadores entre las diferentes universidades. Esta movilidad será especialmente necesaria en convocatorias en que un centro examinador no pueda asumir un alto índice de matriculación.

Desde un principio, el proyecto de CLUC se desarrolló a la luz de diversos procesos de constante revisión y mejora, como son las sesiones anuales de formación de los examinadores, las encuestas dirigidas a los examinadores y los examinandos y la revisión aleatoria de un mínimo de tres exámenes por universidad y convocatoria. Sin embargo, para garantizar la estabilidad del examen de CLUC, se ha planteado organizar más formación interuniversitaria por lo que respecta a la elaboración de tareas y de procedimientos de exámenes. Otra línea de actuación futura del CLUC será llevar a cabo estudios de intercorrectores y intracorrectores para garantizar la fiabilidad de las correcciones y la equidad entre candidatos.

En cuanto a la formación, se prevé hacer sesiones interuniversitarias del procedimiento de *Text-mapping* para desarrollar tareas de comprensión escrita y comprensión oral, y también sesiones de elaboración de tareas para las distintas destrezas. Esta formación permitirá ampliar el equipo técnico interuniversitario que actualmente se responsabiliza de la calidad de los exámenes elaborados y, así, el personal de los distintos servicios lingüísticos de las universidades catalanas tendrá más capacidad crítica y de desarrollo de tareas.

Además de garantizar la calidad del proceso de elaboración de tareas, también hay un interés especial en garantizar la homogeneidad de los correctores. Por este motivo, en un futuro se llevará a cabo, por un lado, un estudio de intercorrectores para analizar la fiabilidad de sus correcciones, y así asegurar que la nota otorgada no varía en función del corrector, y por otro, un estudio de intracorrectores para analizar cómo factores como, por ejemplo, el cansancio pueden influir en la corrección de un mismo corrector.

3. NUEVAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
HENNING, G. T. (1987). *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*. Cambridge, CA: Newbury House Publisher.

4. BIBLIOGRAFÍA

Como profesores de idiomas, nuestra labor no acaba en la enseñanza dentro del aula, sino que además debemos elaborar las pruebas para una correcta evaluación de nuestros alumnos. Este aspecto, a pesar de ser de gran importancia, es algo a lo que la mayoría de los docentes no están acostumbrados, y sobre lo que se necesitaría un mayor análisis y cierta formación específica. En el presente artículo se analizarán los principales criterios que deberían seguir los profesores a la hora de elaborar pruebas, concretamente en el caso de la lengua china. Asimismo, se propondrán una serie de medidas que faciliten esta tarea y que permitan obtener pruebas más objetivas y más homogéneas entre distintos departamentos de chino.

RESUMEN

La evaluación es algo a lo que todos los profesores de idiomas nos tenemos que enfrentar y para lo que a menudo no estamos bien preparados. Hemos recibido una amplia formación en la lengua y la cultura que enseñamos, y en el mejor de los casos también hemos aprendido los principios metodológicos para impartir el idioma, pero muchas veces carecemos de conocimientos acerca del proceso de evaluación, elaboración y corrección de pruebas. Resulta paradójico que un elemento tan importante como la evaluación, ya sea para comprobar cómo se desarrolla el aprendizaje, para saber cómo mejorar nuestras clases, o para certificar títulos, quede en ocasiones a merced únicamente de la experiencia e intuiciones del profesor, sin otorgarle la importancia que se merece.

Veamos algunos conceptos clave en torno a la evaluación:

En el contexto de los idiomas, **una prueba** es un indicador de lo que el candidato sería capaz de hacer en otra lengua en el mundo real. Se trata de una herramienta de medición, y como tal, necesita ciertas garantías. Debe ser:

Válida: es la condición más importante que ha de reunir una prueba. Debe medir realmente lo que se quiere medir. Una prueba en la que se quiere medir la expresión oral del candidato y para ello se le da un texto extenso para leer y comentarlo no sería válida, ya que el no comprender bien el texto dificultaría sus comentarios, y no se estaría cumpliendo el objetivo principal de evaluar la expresión. Además, la prueba debe ser válida según el contenido en el que se basa y con respecto a unos criterios claros y conocidos por el candidato.

Fiable: tiene que ver con su objetividad. Los resultados deben ser estables, independientemente de las condiciones que rodeen a la prueba (cuándo se realice, quién la realice o la corrija). Que haya cierto grado de fiabilidad es condición necesaria de una buena prueba, pero no es condición suficiente. Una prueba puede ser fiable, pero no ser válida para un objetivo o destinatario concreto.

Factible: ha de poderse llevar a cabo con las condiciones y recursos disponibles.

Finalmente, debería ser lo más **auténtica** que se pueda. En el caso de la lengua china, al menos durante el nivel básico, resulta difícil evaluar con material auténtico, y se suele usar material pensado para clases o creado de manera expresa para la prueba.

En cuanto a los tipos de pruebas de evaluación, en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) contamos con tres:

Clasificación: tiene lugar antes del año académico. Su objetivo es ubicar al candidato en el curso más adecuado para el curso siguiente. En nuestra EOI, la prueba de chino consta de tres partes: comprensión lectora, auditiva y dos traducciones del español al chino, para comprobar que el candidato sabe escribir en caracteres y que domina cierto vocabulario y estructuras gramaticales.

Progreso: se realiza a mitad del curso académico. En nuestro departamento tiene el mismo formato que la prueba de aprovechamiento, si bien se puede sustituir alguna destreza por la evaluación en clase.

Aprovechamiento (promoción y certificación): se lleva a cabo al final del curso académico. Consta de cuatro partes: comprensión lectora y auditiva, expresión escrita y oral.

Además, conviene prestar atención al impacto de la evaluación en el proceso de enseñanza.

Saber que van a tener una prueba ayuda a los alumnos a mantener activo el idioma por medio del estudio. En ese sentido, la evaluación tiene un impacto positivo sobre el aprendizaje. Sin embargo, también hay que tener cuidado con su posible impacto negativo: que los alumnos solamente piensen en el resultado de la prueba y no en la práctica y el aprendizaje. Los profesores debemos preparar a los alumnos para que superen un tipo de prueba, pero no nos podemos quedar únicamente ahí, pues el aprendizaje del idioma es más que el entrenamiento para un examen.

En cuanto al profesorado, una evaluación correcta y amplia (de los alumnos, del material de clase y de nuestra metodología) nos dará información valiosa para mejorar nuestra labor docente, pues nos permitirá realizar cambios en nuestra manera de enseñar a partir de los resultados, y así mejorar el rendimiento de los alumnos. Para que las pruebas de evaluación incidan en una mejora de la enseñanza es recomendable analizar sus resultados: por ejemplo, midiendo de forma estadística qué tareas o ítems han resultado más fáciles y difíciles, la validez de los enunciados, los tipos de errores cometidos, y preguntarnos por qué ha sido así. Los datos que obtengamos a partir del análisis nos ayudarán a saber qué se está haciendo bien en clase y qué debemos mejorar.

Para la evaluación de las destrezas comunicativas hay ciertos aspectos que conviene tener en cuenta. En el caso de profesores de EOI, varias directrices nos vienen ya dadas desde la Consejería de Educación, a través de especificaciones para los redactores de pruebas de certificación.

Condiciones que deberían cumplir las tareas y sus ítems:

En primer lugar, hay condiciones básicas que se deben garantizar: evitar factores que distraigan o molesten a los candidatos durante la prueba; asegurar que no entren candidatos a la sala una vez comenzada la prueba, que no haya ruidos molestos fuera de la sala ni dentro, que la luz sea la correcta, una buena calidad en el equipo de sonido (que todos los candidatos oigan bien el audio independientemente de dónde estén colocados), legibilidad del propio examen (fuente de caracteres de tamaño adecuado para una lectura cómoda) y que se dé tiempo suficiente para completar la prueba. Por supuesto, si se da el caso, se adaptará la prueba a personas con problemas de visión o de audición.

Estos son factores comunes a cualquier idioma y fundamentales para la normalidad de la prueba. Ahora bien, hay aspectos específicos que también conviene tener en cuenta:

Recomendación	Ejemplo mejorable
Enunciados con instrucciones claras y redactados en forma positiva. Ha de haber un lenguaje sencillo y claro, con un nivel de dificultad de comprensión inferior al nivel evaluado.	¿Cuál es el punto de vista que <i>no se menciona explícitamente a lo largo del texto cuya lectura acabáis de completar?</i>
Adecuar las tareas y su número al tiempo disponible y al nivel de los candidatos.	
Ordenar los ejercicios o ítems según aparece la información en el texto. En el caso de haber diferentes opciones, estas se pueden ordenar de manera lógica, por ejemplo, si son números, de menor a mayor (20, 30, 40, 50), o si son estaciones del año, según su secuencia cronológica (primavera, verano, otoño, invierno).	
Para evitar situaciones en que todos los ítems correctos estén en la misma posición o que haya un patrón obvio (A-B-A-B-A-B, verdadero-falso-verdadero falso-verdadero-falso) se pueden ordenar las opciones alfabéticamente.	
Ítems independientes entre sí. Hay que evitar que unas preguntas ayuden a contestar a otras, o por el contrario, que contestar mal a unas provoque equivocarse en otras.	<p>1. <i>¿Dónde están Pedro y su novia?</i> a) En un restaurante b) En clase c) En una tienda de ropa d) En casa</p> <p>2. <i>¿Cuántos pantalones compraron?</i> a) Ninguno b) Uno c) Dos d) Tres</p> <p>La segunda pregunta nos da la solución de la primera.</p>
Destrezas independientes entre sí: evitar que para la comprensión auditiva o para las expresiones haya que leer gran cantidad de texto. Igualmente, si en la comprensión lectora o auditiva hay que contestar por escrito a preguntas, no se debería penalizar si cometen algún error en la expresión, pues no es la destreza que se está midiendo en ese apartado.	<p>En una comprensión auditiva:</p> <p><i>Después de escuchar el audio, lee el siguiente texto y contesta a las preguntas.</i></p> <p>En esta tarea hay tres destrezas mezcladas: escuchar, leer y escribir.</p>
Evitar la ambigüedad: solo puede haber una respuesta correcta.	<p><i>¿Qué hace Pedro antes de comer?</i> a) Levantarse b) Desayunar c) Cenar d) Jugar al fútbol</p> <p>Las opciones <i>a)</i> y <i>b)</i> podrían ser ambas correctas.</p>
Conviene dar un ejemplo de muestra, para ayudar al candidato a saber cómo realizar la tarea.	
No se debe dar pistas dentro del ítem o enunciado sobre cuál será la respuesta correcta, por ejemplo, dando como opciones tres sinónimos y otra opción que significa justo lo contrario.	<p><i>¿Qué le parece la película a Juan?</i> a) Divertida b) Entretenida c) Interesante d) Aburrida</p> <p><i>a) b) y c) son sinónimos. Si valiera una opción, valdrían también las demás. Como solo hay una correcta, por lógica es la d).</i></p>

En aquellos ejercicios donde hay que relacionar palabras con dibujos o palabras con huecos, es conveniente que sobre alguna palabra para evitar que se conteste a alguna pregunta solamente por eliminación.	
No utilizar como distractores expresiones incorrectas o palabras inventadas que no existan en la lengua objeto.	¿Qué cultiva Pedro? a) Judías b) Patatas c) Rulotrias d) Tomates
En un ejercicio de comprensión, no de uso de la lengua, no se deben dar pistas gramaticales que indiquen la opción correcta. Por ejemplo, si en la raíz previa a las opciones se da el clasificador, y las opciones son sustantivos, no es necesario entender el texto, sino solo saber qué sustantivo va con ese clasificador. Una solución sería añadir el clasificador a cada opción.	他买的是一条..... Tā mǎi de shì yī tiáo... 裤子 衬衫 鞋子 a) kùzi b) chènshān c) xiézi 大衣 d) dàyī
Conviene evitar que en ejercicios de elección múltiple, orientados a medir la comprensión, haya ítems con opciones solo basadas en conocimiento gramatical (uso de preposiciones, adverbios, clasificadores, etc.), pues ese tipo de tarea formal sería de uso de la lengua, no para medir la comprensión del contenido.	我弟弟没 裤子放在衣柜里。 Wǒ dìdì méi kùzi fàng zài yī guì lǐ. 从 把 被 得 a) cóng b) bǎ c) bèi d) de
Aunque es una práctica habitual, es preferible evitar ejercicios que solo pidan elegir entre dos opciones (como los ejercicios de verdadero o falso), para dificultar que se pueda acertar solo por azar.	¿A Luis le gusta el fútbol? a) Sí b) No Hay un 50 % de posibilidades de acertar, incluso sin haber entendido nada.
Opciones de ítems: estos han de ser breves; las palabras que se repitan en las opciones deberían estar en la raíz del ítem. Se ha de buscar la homogeneidad, por lo que la longitud de las opciones debe ser lo más parecida posible.	¿Por qué no quiere ir a ver la película? a) Tiene que estudiar. b) No tiene dinero. c) Porque el mes pasado ya vio la película. d) Le han castigado.
Evitar dentro de lo posible temas tabú (sexo, enfermedades, drogas, religión, etc.), que puedan incomodar a los candidatos y, por lo tanto, repercutir en su capacidad de expresión.	Da tu opinión sobre el asunto del aborto. Tema demasiado controvertido.
Evitar dentro de lo posible que a ciertos grupos de alumnos les sea más fácil realizar correctamente la prueba, porque saben más del tema que se propone (por ejemplo, de arquitectura, fútbol o redes sociales).	Habla de las utilidades de los nuevos teléfonos inteligentes smartphone. Alguien que no haya usado nunca este tipo de teléfonos no sabría qué decir.
Evitar que el candidato tenga que realizar operaciones aritméticas para resolver las tareas.	¿Qué edad tenía Ana después de su estancia en Roma? En el texto, por ejemplo, se dice que llegó a Roma en 1998, con siete años, y vivió allí hasta el año 2010. Habría que hacer varios cálculos.
Utilizar textos de tipología conocida por el candidato, claros y bien estructurados.	
Autenticidad de la tarea: recomendable para cualquiera de las destrezas, pero sobre todo en el caso de las expresiones.	Habla del dicho "quien tiene un amigo tiene un tesoro". Tarea de expresión poco auténtica.

Las preguntas no se deben poder contestar únicamente por conocimiento del mundo, sin necesidad de comprender el texto.	<i>¿En qué año ganó por primera vez las elecciones Obama?</i>
	Se puede saber el dato sin entender el texto.

Tabla 1. Recomendaciones

Aspectos concretos a tener en cuenta en cada destreza:

Comprensión lectora	
Hay que controlar la longitud de los textos y su adecuación al nivel.	
No debería haber demasiadas palabras o estructuras desconocidas.	
Es necesario reguntar por información importante y relevante.	
Ejemplos de tareas:	Elección múltiple (con palabras referentes al contenido).
	Respuestas breves a preguntas.
	Relacionar información (por ejemplo, párrafos y títulos).
	Identificar quién, de varias personas, da cierta información.
	Transferir información (por ejemplo, a un formulario).
	Relacionar palabras del texto con sinónimos.
	Rellenar huecos: con palabras dadas o frases.
	Palabras para quitar en un ejercicio de huecos: Aquellas que más contribuyen a la cohesión y la coherencia del texto: conectores temporales, discursivos, enlaces subordinantes, referencias o palabras significativas en el contexto.

Tabla 2. Comprensión lectora

Comprensión auditiva	
Es necesario evitar audios demasiado largos o que conlleven una evidente carga de memorización.	
Hay que preguntar por información importante y relevante, no por detalles difíciles de captar.	
Cuidado con el material audiovisual en los exámenes, pues puede distraer y dificultar la tarea.	
Cuidado con la velocidad del audio. Ha de ser natural a partir del nivel intermedio, y algo más lenta de lo normal para el nivel básico. A partir del nivel intermedio, se puede añadir cierto ruido ambiente a la grabación. Por otro lado, también se puede utilizar la redundancia y repetir cierta información, pues esto también ocurre en la vida real.	
Hay que dejar tiempo suficiente para leer las instrucciones de cada tarea antes de la audición.	
Debe reducirse todo lo posible el material para leer dentro de esta destreza.	
No tienen que haber demasiadas palabras y estructuras desconocidas. No obstante, debemos entrenar previamente a los alumnos para que sean capaces de deducir significados en palabras desconocidas, y que entiendan que no es necesario comprender totalmente el texto.	
Hay que dejar espacio suficiente entre los ítems para dar tiempo a contestarlos. La primera pregunta o ítem no debería referirse justo al principio del audio.	
Ejemplos de tareas:	Elección múltiple
	Respuestas cortas a preguntas
	Relacionar o transferir información
	Rellenar huecos

Tabla 3. Comprensión auditiva

Expresión escrita
Hay que evaluar los aspectos lingüísticos, comunicativos, y la organización del contenido, no las opiniones presentes en el texto.
Es necesario evaluar y valorar la redacción según su nivel, no con respecto a niveles superiores.
No hay que penalizar más de una vez un mismo tipo de error.
Debe limitarse el número de palabras, en nuestro caso de caracteres, para utilizar en la redacción.
Es necesario saber utilizar las tablas de corrección y sus descriptores.
El enunciado ha de ser breve, y debe aportar el mínimo material lingüístico utilizable por el candidato en su redacción.
La tarea ha de estar bien contextualizada, pero sin guiarla demasiado para no facilitarla en exceso.

Tabla 4. Expresión escrita

Expresión e interacción oral
Es necesario saber usar las tablas de corrección y sus descriptores.
Hay que controlar el tiempo de exposición de los candidatos: se debe dar el mismo tiempo a todos.
Debe anotarse lo que dicen mal, pero también lo que dicen bien.
Si hay imágenes, estas han de ser claras y adecuadas para el tema que se va a tratar.
No deberían ser tareas demasiado locales o específicas. Deben poder relacionarse con el estilo de vida de los candidatos, independientemente de su edad o de a qué se dediquen.

Tabla 5. Expresión e interacción oral

Como conclusión, indicaré algunas propuestas para mejorar el proceso de evaluación y la adecuación de las pruebas.

Los elaboradores de pruebas (que suelen ser los propios profesores) necesitan una formación explícita, no vale solo con la experiencia. Se puede tener diez años de experiencia pero no haber cambiado nada en la forma de hacer las cosas y, en tal caso, de poco habrán servido esos años de experiencia.

Es conveniente un mayor análisis de los textos, las tareas y los resultados mediante el trabajo en grupo, pues es difícil que uno mismo vea sus propios errores.

Una buena idea sería crear un banco de exámenes y de ítems para que los profesores de chino pudieran compartir textos, audios y tareas. Este puede ser un buen paso para lograr criterios más homogéneos y pruebas más válidas y fiables.

En definitiva, debemos valorar la importancia de una evaluación de calidad, pues el esfuerzo de los alumnos por aprender merece que se les evalúe en las mejores condiciones de validez y fiabilidad. Controlar estos aspectos sin duda contribuirá a que nuestras clases sean más efectivas y a que los resultados de nuestros alumnos mejoren con rapidez.

ALDERSON, J. CH. y otros (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: CUP.

BORDÓN MARTÍNEZ, T. (2004). "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva". *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

EGUILUZ PACHECO, J. (2004). "La evaluación de la expresión escrita". *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

EGUILUZ PACHECO, J.; EGUILUZ PACHECO, A. (2004). "La evaluación de la comprensión lectora". *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. (2007). *Language testing and assessment. An advanced resource book*. Nueva York: Routledge.

BIBLIOGRAFÍA

- HARMER, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- HUGUES, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: CUP.
- MADSEN, H. (1983). *Techniques in testing*. Oxford: OUP.
- PUIG, F. (2008). "El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula". *Marcoele*, n.º 7.
- SÁNCHEZ MARTÍN, E. (2011). "En busca de la evaluación válida y objetiva". *Marcoele*, n.º 13.

ESTRATEGIAS DE CALIDAD EN LAS AULAS DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA LA OBTENCIÓN DE UNA ACREDITACIÓN OFICIAL

MARÍA DEL MAR PALENZUELA
Universidad de Almería

CRISTINA FERNÁNDEZ
Universidad de Almería

El cada vez más creciente interés en el aprendizaje de lenguas, en concreto en el aprendizaje del inglés, con la finalidad de obtener la acreditación de un determinado nivel ha propiciado que se establezcan una serie de criterios de calidad que aseguren que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice con éxito y que este éxito quede reflejado en la obtención de la acreditación de un B1.

Establecer unas garantías de calidad no es tarea fácil ya que a menudo encontramos aulas con alumnos de diferentes niveles, edades, motivaciones y necesidades con un único factor común: obtener la acreditación del nivel B1 de inglés. Teniendo en cuenta estos factores, el Centro de Lenguas de la Universidad de Almería establece unas pautas de actuación para asegurar, en la medida de lo posible, el éxito y la calidad en la enseñanza del inglés mediante, por ejemplo, pruebas de nivel, organización de grupos reducidos, horarios asequibles a los demandantes, prácticas de exámenes durante el curso o asesoramiento individualizado.

RESUMEN

En la actualidad se exige, en cada vez más ámbitos, la acreditación de determinadas competencias en una lengua extranjera. El objeto de esta comunicación se centra en las acreditaciones del nivel B1 (MCERL, 2002) de inglés, nivel exigido en las universidades, entre otras cosas, para la obtención del grado y el acceso a ciertos másteres. Estas circunstancias determinan el perfil de usuarios que se matriculan en los cursos de idiomas.

Para asegurar ciertas garantías de éxito se sigue un procedimiento basado en entrevistas iniciales, pruebas de nivel, organización de grupos reducidos, diversidad horaria y geográfica de los cursos, prácticas de examen durante el curso, posibilidad de cambio de grupo durante el proceso de aprendizaje y el hecho de asegurar un límite de alumnos en cada clase con un nivel homogéneo.

Con esta comunicación descubriremos el procedimiento seguido para mejorar la calidad en la enseñanza del inglés destinada a la consecución de la acreditación del nivel B1 otorgado por los centros de lenguas.

1. INTRODUCCIÓN

Los demandantes de los cursos preparatorios para la obtención de la acreditación del B1, a través de las llamadas pruebas de competencia transversal, aprendizaje de lenguas extranjeras, en su mayoría son estudiantes de grado que necesitan acreditarse antes de finalizar sus estudios. Dentro de este inmenso grupo hay quienes, además, lo necesitan con cierta urgencia para, por ejemplo, solicitar una beca Erasmus o inscribirse en algún máster que exija ese nivel. Normalmente estos candidatos estudian grados donde no cursan ningún idioma y no tienen contacto con el mismo desde sus estudios preuniversitarios; por lo tanto, podemos decir que son estudiantes que ya han tenido contacto con el nivel requerido, en algunos casos lo habían tenido pero ya lo han olvidado, y en otros casos nunca llegaron a tenerlo consolidado.

En estos cursos también encontramos alumnos procedentes de otros países, circunstan-

2. CARACTERÍSTICAS GENERALES

cia que conlleva que se propicien nuevos métodos de organización. La principal implicación consiste en que se hace más necesario aun el uso de la lengua meta, en este caso el inglés, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La lengua vehicular, por tanto, es la lengua meta, con el inconveniente de no poder reforzar la enseñanza con la lengua materna de los alumnos. El uso exclusivo del inglés en estos casos será posible debido a que nos encontramos en un nivel intermedio y los alumnos poseen conocimientos previos de inglés. Además, consideramos que el uso exclusivo del inglés en el aula tiene grandes ventajas ya que fomenta el desarrollo de las destrezas comunicativas (Martínez, 2003).

La diversidad de necesidades dentro de este colectivo marcará las características de los cursos y de los grupos formados en cuanto a la organización de los mismos atendiendo a los horarios, ubicación y duración o número de horas del curso.

Se ofrecen varios cursos en la franja horaria de la mañana y de la tarde de carácter cuatrimestral, anual e intensivo, estos últimos sólo durante el mes de julio. Además existe la posibilidad de poder realizarlos en diversas ubicaciones situadas en el centro de la ciudad o bien en el campus universitario.

Los cursos ofrecidos atienden a las características y necesidades demandadas por los alumnos según experiencias previas. Esto no significa que siempre se ofrezcan los mismos tipos de cursos; las sugerencias y necesidades de los usuarios se tienen en cuenta no sólo para un futuro, sino también para el momento presente, ya que pueden organizarse nuevos grupos con cinco estudiantes como mínimo. El Centro de Lenguas también se adelanta a futuras necesidades. Así, por ejemplo, se organizan cursos preparatorios y un posterior examen de acreditación con anterioridad a la apertura del plazo para la solicitud de másteres oficiales o para solicitar la beca Erasmus, por ejemplo. El hecho de que se organicen cursos preparatorios antes de cada convocatoria de acreditación no implica que sólo se puedan presentar a la misma los alumnos que previamente hayan realizado el curso ni tampoco que los que hayan realizado el curso vayan a presentarse a ese examen; se trata de prestar un servicio a la comunidad universitaria adaptado al perfil del solicitante.

Una vez publicada la oferta de los cursos, los alumnos se matriculan en la oficina, donde son atendidos por un personal especializado que les puede asesorar sobre el curso más adecuado a sus necesidades, atendiendo a sus experiencias previas con el idioma, al tiempo disponible y a la previsión aproximada de obtención del certificado. De este modo, el alumno se matricula de manera provisional en un determinado curso. Posteriormente, el primer día de clase, cada grupo realiza una prueba de nivel para asesorar a los futuros candidatos, reorganizarlos y formar grupos homogéneos en cuanto al nivel del alumnado. Estos grupos están formados por un mínimo de cinco alumnos y un máximo de quince para garantizar, en la medida de lo posible, la calidad en la enseñanza.

Las pruebas iniciales de clasificación tienen la finalidad de agrupar a los estudiantes en cursos adecuados a su nivel y objetivos. Los cursos propuestos son de carácter cuatrimestral o anual y con gran diversidad horaria. Además, si son demandados, se ofrecen los mismos cursos en el centro de la ciudad que en el campus universitario; la finalidad es propiciar el máximo aprovechamiento de los mismos por parte del alumno y garantizar un aprendizaje efectivo.

Una vez corregidas las pruebas, se seleccionan, por un lado, los alumnos idóneos para ir al curso cuatrimestral o al anual y, por otro lado, los que superan el nivel B1 y pueden preparar un B2, los que deben ir a un A2 o los que están en el nivel adecuado al curso, es decir, un B1. En los casos particulares en los que el candidato no posea el nivel requerido para unirse al curso, se orienta a los estudiantes sobre las posibilidades existentes mediante atención personalizada en una tutoría.

Las pruebas de nivel se componen de un nivel B1 para el caso de los cuatrimestrales y un A2 para el caso de los anuales; ambos son exámenes de competencia general.

Las pruebas iniciales para los alumnos que asistirán a los cuatrimestrales o anuales se diseñan y realizan para averiguar si los candidatos están cerca de adquirir un B1, si necesitan mejorarlo y practicar alguna o todas las competencias, practicar el modelo de examen,

3. DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO

etc. Al mismo tiempo, estas pruebas sirven para elaborar una programación centrada y diseñada en exclusiva para el grupo al que va dirigido el curso.

Estas pruebas también nos permitirán recomendar al estudiante, en caso de que no lo tenga claro, qué tipo de curso, cuatrimestral o anual, necesita. Los anuales están diseñados para aquellos que tienen un A2 consolidado y disponen de muchas horas por semana para estudiar. Los cuatrimestrales están diseñados para aquellos alumnos que necesitan afianzar el nivel, y los cursos mensuales intensivos están diseñados para aquellos que ya tienen el nivel pero necesitan repasar contenidos o practicar; en estos casos los alumnos se agrupan según los contenidos que necesitan mejorar.

Las pruebas iniciales de nivel no se basan en un resultado, es decir, en una nota. Se trata de obtener información sobre los conocimientos del alumno. Para organizar los grupos, esta información, junto con la extraída en una entrevista previa a la matriculación donde se les pregunta sobre estudios y experiencias previas con el idioma, nos permite recomendar la preparación para un determinado examen oficial y el curso más apropiado según el número de horas que necesite para adquirir el nivel y cuando necesite obtener la acreditación. Aunque siempre decide el alumno, una vez comenzado el curso, si el docente lo considera necesario, podrá derivarlo a otro grupo o nivel.

Al finalizar el curso se hace un simulacro de examen de acreditación, de manera que, según el resultado, el profesor podrá recomendar, y el alumno comprobar, si en efecto el curso ha sido provechoso y el candidato está preparado para realizar el examen o si, por el contrario, necesita continuar estudiando antes de poder afrontar el examen de acreditación con éxito.

Como ya hemos señalado anteriormente, se realizan unas pruebas de nivel antes de comenzar el curso en las que se seleccionan aquellos alumnos que están en el nivel adecuado para preparar la acreditación del nivel B1 de inglés.

Como ya hemos adelantado, los cursos cuatrimestrales están compuestos por candidatos que necesitan afianzar un B1. La duración y características de estos cursos se plantean así debido a que las acreditaciones suelen tener lugar aproximadamente cada cuatro meses. Los cursos anuales están formados por candidatos que poseen un A2 y quieren obtener un B1 al finalizar el curso. Estos cursos no sólo están formados por futuros candidatos de la acreditación del B1; también están compuestos por candidatos a otros exámenes oficiales y por aquellos cuya finalidad no es un nivel B1, sino que desean seguir estudiando hasta llegar a niveles más avanzados.

Ambos cursos tienen características comunes. Así, por ejemplo, consideramos que el simulacro de exámenes de acreditación durante el curso es de gran relevancia para aumentar la calidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y para vaticinar cierto éxito en las pruebas de acreditación. Son fundamentales para que el candidato se familiarice con las pruebas, aprenda a gestionar el tiempo del que dispone y se enfrente a una situación semejante a la que pueda encontrarse el día del examen (Heuschmidt, 2010).

La evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, además, mejora la labor docente, ya que permite conocer la evolución del alumnado y modificar la programación. De este modo la calidad de la enseñanza aumenta significativamente (Artiles, Mendoza y Yera, 2008).

Los resultados de asegurar la calidad en la enseñanza del idioma basada en las pautas, organización y procedimientos anteriormente señalados han propiciado un incremento del número de aprobados en la acreditación del B1 en relación con otras convocatorias en las que no existían cursos destinados a tal fin. Igualmente podemos observar que el número de candidatos aprobados preparados en el Centro de Lenguas de Almería es superior al número de candidatos preparados en otros ámbitos o que no se han preparado para estas pruebas con anterioridad.

4. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS

5. CONCLUSIÓN

- ARTILES, I.; MENDOZA, A.; YERA, M. C. (2008). "La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de universalización de la educación superior". *Revista Iberoamericana de la Educación*, vol. 46, n.º 4, p. 5-14.
- HEUSCHMIDT, N. (2010). *Preparación para la obtención de una certificación DELF*. Disponible en: http://alad.cele.unam.mx/caracteristicas/galeria/heuschmidt_nicole.pdf [Fecha de consulta: 21 de enero de 2014]
- MARTÍNEZ, J. D. (2003). "Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa". *Lengua y literatura*. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110139A/19423> [Fecha de consulta: 21 de enero de 2014]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DEPORTE (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya.

PRUEBAS DE NIVEL POR ORDENADOR: ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

CRISTINA PÉREZ-GUILLOT
Universidad Politécnica
de Valencia
ASUNCIÓN JAIME
Universidad Politécnica
de Valencia
TONI MARTÍNEZ
Universidad Politécnica
de Valencia

RESUMEN

El Centro de Lenguas de la Universidad Politécnica de Valencia realiza pruebas de nivel a todos los alumnos de nuevo ingreso y a los alumnos de intercambio académico.

En el presente trabajo presentamos una descripción de la valoración de la herramienta utilizada, mediante una encuesta de satisfacción en línea que se ha sido enviada a todos los alumnos participantes en las pruebas durante los años académicos 2012 y 2013.

El análisis de los datos indica la clara preferencia de los alumnos a realizar la prueba por ordenador frente a pruebas tradicionales en papel. Entre los ítems mejor valorados en la encuesta destaca el que la herramienta utilizada para la prueba de nivel permita escuchar el audio de forma individualizada.

Los resultados han sido útiles para la puesta en marcha de planes de mejora por parte del Centro.

1. INTRODUCCIÓN

El Centro de Lenguas de la UPV realiza pruebas de nivel por ordenador previas al inicio de los cursos para, por un lado, asegurar una mejor distribución de los alumnos según su nivel de conocimientos y, por lo tanto, una mejor calidad de la enseñanza y, por otro lado, para facilitar la asignación de becas de intercambio académico. En anteriores trabajos hemos descrito el diseño de la prueba, administración, gestión y análisis de resultados (Pérez-Guillot y otros, 2013; Jaime y otros, 2012; Candel y otros, 2010).

No obstante, consideramos que en la actualidad es cada vez más importante tener en cuenta el grado de satisfacción del usuario y su opinión sobre todos los servicios recibidos: *"Student feedback and evaluation are an essential part of the quality assurance process"* (Church 2001: 1). La Universidad Politécnica de Valencia, consciente de la importancia de ofrecer el mejor servicio a todos sus miembros, ha realizado un plan de mejora de la calidad. De hecho, el Centro de Lenguas (CdL) ha participado en dicho programa y ha superado la auditoría externa de AENOR, y en febrero de 2013 obtuvo el certificado de sello de calidad.

Así pues, y con el objetivo de ir mejorando en nuestro trabajo, además de las encuestas de satisfacción sobre los cursos y el profesorado que los imparte y que se pasa a los alumnos al finalizar cada curso, hemos querido dar un paso más en este plan de mejora permanente y hemos elaborado una encuesta de satisfacción sobre la administración y la herramienta utilizada en las pruebas de nivel, ya que anualmente la realizan un elevado número de alumnos y es una herramienta importante para poder ofrecer una enseñanza de calidad que al mismo tiempo cubra las expectativas de los alumnos, pues, como dice Shago, *"Satisfaction surveys are designed to encourage action for improvement"* (Shago, 2005: 4).

Coincidimos con Frasier (1997: 7-8) en la afirmación

"Continuous quality improvement is a philosophy. Within this philosophy is a set of broad principles and values that provide guidance on how to restructure and improve organi-

zations. Continuous quality improvement requires an organization to meet or exceed the customer's expectation of quality".

Conocer la opinión de los usuarios sobre aspectos externos a la prueba tales como facilidad de uso del programa, duración de la prueba, amigabilidad, etc., son factores fundamentales para poder mejorar la herramienta en futuras ediciones y así aumentar el grado de satisfacción de los alumnos con el servicio ofrecido por el CDL: *"One way of identifying areas for improvement is to measure clients' perceptions on service delivery"* (Shago, 2005: 16).

A continuación describiremos la selección de ítems usados en la encuesta y su administración, explicaremos el proceso de elaboración y haremos un análisis detallado de los resultados para concluir con las acciones de mejora derivadas de los datos obtenidos.

El CDL tiene diseñada una prueba de nivel de conocimientos de lengua inglesa que se utiliza no solo para garantizar una adecuada distribución de los alumnos en los cursos de idiomas ofertados por el centro sino también para ayudar a la adjudicación de becas de intercambio académico.

La herramienta utilizada en estas pruebas ha sido desarrollada por el analista programador de la UPV y doctorando, Antonio Martínez, para la realización de exámenes por ordenador y análisis de resultados. El programa PARIS (Programa para el Análisis de Resultados e Ítems) se ha creado para ser utilizado en sistemas Windows y está compuesto por dos módulos, el módulo de profesor (Paris) y el módulo de alumno para la realización de exámenes (ParisExa). Una de las ventajas del programa Paris es que incorpora tres aspectos de la tarea docente:

- Gestión de alumnos y notas
- Gestión de ítems de diferentes tipos
- Generación, corrección de exámenes y análisis de resultados

Además, incluye mecanismos de control anticopia y elementos de tolerancia a fallos informáticos, como bloqueos o caídas de la red. La obtención de resultados es inmediata.

Durante el curso 2010-2011 realizamos una serie de modificaciones al programa para que se adaptara a los requerimientos de las distintas pruebas de nivel realizadas por el CDL. Una de las necesidades específicas era la incorporación de archivos de audio para las pruebas de comprensión auditiva, ya que considerábamos esencial que el alumno no tuviera control sobre la reproducción del audio, sino que las propias especificaciones de las pruebas determinaran cómo y cuándo se realizaba la reproducción.

Aunque las pruebas de nivel por ordenador se vienen realizando desde mucho antes, la encuesta de satisfacción se diseñó y se distribuyó durante el curso académico 2011-2012 y 2012-2013 dentro de las acciones de mejora de los servicios del CDL. De los 3.000 alumnos que han realizado la prueba durante este período, han respondido a la encuesta un total de 534 estudiantes. Hemos de resaltar que la encuesta es en línea y voluntaria, y aunque el número de respuestas no es muy elevado nos ayuda a cumplir con nuestros objetivos de mejora.

Tal y como hemos comentado, creímos conveniente conocer el grado de satisfacción de los usuarios, así como sus opiniones y sugerencias con respecto a la plataforma y recursos utilizados en la realización de las pruebas, orientado siempre a la mejora de la calidad del servicio ofertado desde el CDL, por lo que nos planteamos la necesidad de establecer un modelo de encuesta que pudiera ser cumplimentada de manera libre y anónima por aquellos usuarios que realizan este tipo de pruebas.

En primer lugar, elaboramos un conjunto de preguntas que pensamos que podrían ser interesantes. Posteriormente, fuimos filtrando esas preguntas hasta seleccionar las que consideramos más adecuadas para evaluar nuestros recursos y ejecutar posibles modifi-

2. ANTECEDENTES

3. ENCUESTAS DE SATISFACCIÓN

caciones y acciones de mejora en el futuro inmediato. De todas las inicialmente consideradas, finalmente seleccionamos las siguientes once preguntas:

- P1- He tenido suficiente información previa sobre cómo realizar la prueba
- P2- He necesitado algún tipo de ayuda sobre las opciones del programa para realizar la prueba
- P3- La calidad del audio era satisfactoria
- P4- Es un acierto poder escuchar el audio en tu ordenador individualmente en lugar de audición común para todos los alumnos
- P5- El tiempo disponible para la realización de las pruebas es adecuado
- P6- El resultado obtenido es el que esperabas
- P7- Los medios técnicos han sido apropiados (calidad del aula y de los equipos informáticos)
- P8- El programa informático es suficientemente intuitivo
- P9- Es mejor realizar las pruebas con ordenador que escribiendo en hojas de respuestas
- P10- Debería ser más frecuente la realización de pruebas/exámenes por ordenador
- P11- Es apropiado el programa utilizado para la realización de las pruebas

En estudios de satisfacción las escalas que habitualmente se utilizan son escalas sociométricas que miden actitudes. Una actitud es “un cierto movimiento observable hacia un objeto o una situación” (Bugeda, 1974). Dentro de las escalas más utilizadas en el análisis de satisfacción se encuentra la escala Likert, que está diseñada para recoger el grado de aceptación o rechazo que provoca una determinada cuestión mediante una pregunta o un ítem. Este es el tipo de escala de valoración que aplicamos en nuestra encuesta, consistente en cinco valores de baremación: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Indiferente, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo, además de No sabe/No procede (NS/NP).

Se incluyó también un campo de información de carácter más general para poder discriminar según el perfil de usuario, con datos como sexo, edad, colectivo al que pertenece (alumno UPV, PAS o PDI), centro de estudios y año actual de carrera. Así mismo incorporamos otro campo en el que el encuestado pudiera añadir comentarios, opiniones o sugerencias para poder detectar fallos y planificar mejoras (figura 1).

La siguiente fase fue la creación de una página web en lenguaje ASP (Active Server Pages) para obtener la opinión de los encuestados y almacenar las respuestas en una base de datos para poder procesar la información posteriormente de forma ágil y eficaz, y cuyos resultados presentamos en este trabajo.

Una vez diseñada la página web enviamos por correo electrónico un mensaje solicitando la colaboración de los participantes en las pruebas. De las 2.591 invitaciones, realizaron la encuesta 534 personas, lo que supone un 20,61 %, porcentaje que consideramos aceptable.

Por último, programamos una macro (operación automatizada) en Excel para importar la información de la base de datos a la hoja de cálculo de Excel y crear una serie de gráficos que representarían los resultados de la encuesta de forma más visual.

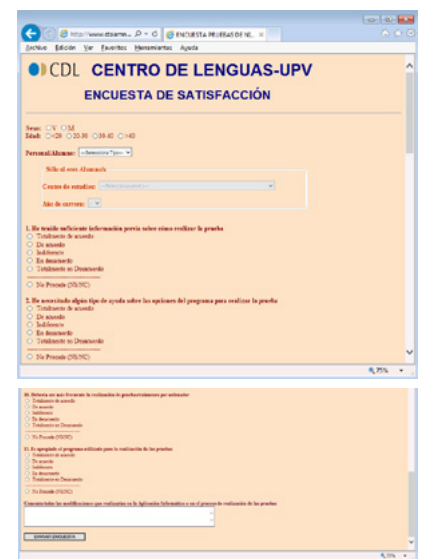


Figura 1. Encuesta anónima a través de la web.

A continuación analizamos los datos obtenidos siguiendo dos criterios: en primer lugar, de acuerdo con la valoración positiva y negativa de forma global y, en segundo lugar, destacando los aspectos más significativos por ítem.

Si comparamos las respuestas positivas con las negativas en un gráfico que agrupe las respuestas positivas (Totalmente de acuerdo + De acuerdo) y las negativas (En desacuerdo + Totalmente en desacuerdo) (figura 2), podemos observar que hay una clara mayoría de valoraciones positivas frente a las negativas en casi todas las preguntas, que demuestra la satisfacción del alumno con la herramienta utilizada. El porcentaje de respuestas positivas es del 59 %; de respuestas negativas, el 22 %, y de indecisos + NS/NC, el 19 %.

La única de las preguntas que destaca en el rango de valores negativos corresponde a la pregunta 2, “He necesitado algún tipo de ayuda sobre las opciones del programa para

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

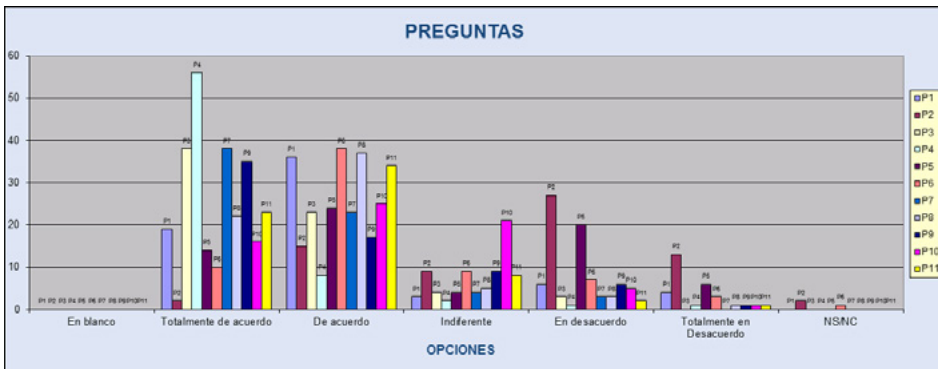


Figura 2. Porcentajes de respuestas por valor en la escala.

realizar la prueba”. Aunque estos datos parecen contradecir la afirmación de que hay mayoría de respuestas positivas que negativas, aquí el usuario lo que está indicando es que el uso de la herramienta es lo suficientemente sencillo como para no haber necesitado ningún tipo de ayuda previa para su manejo, lo que refuerza la opinión positiva que los usuarios tienen sobre la amigabilidad de la interfaz (figura 2).

En cuanto al análisis de ítems de forma individual, creemos que es especialmente relevante resaltar el nivel de aceptación de realizar las pruebas de comprensión auditiva por ordenador, como se observa en las preguntas referidas al audio (P3 y P4), que son las mejor valoradas de toda la encuesta. Cabe resaltar la pregunta 4, “Es un acierto poder escuchar el audio en tu ordenador individualmente en lugar de audición común para todos los alumnos”, donde casi el 90 % de los encuestados da una valoración “Totalmente de acuerdo” (figura 3).

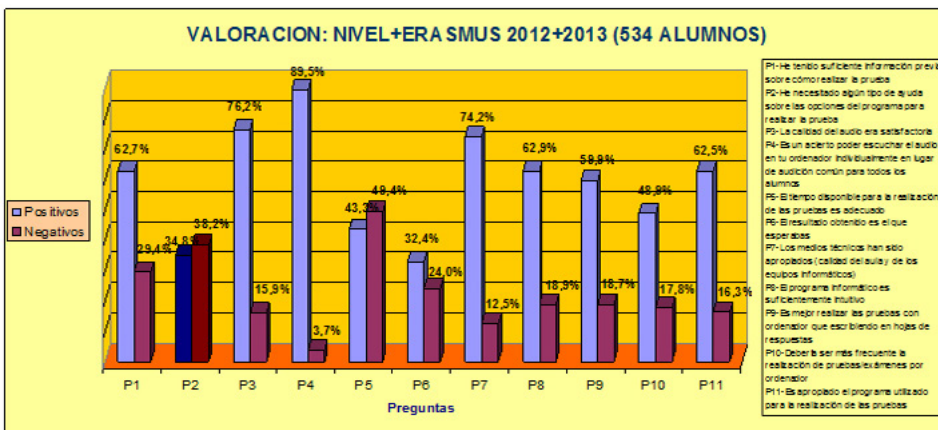


Figura 3. Porcentajes por ítems individuales.

El siguiente aspecto mejor valorado es el referido a la calidad de los medios técnicos (P7); aproximadamente el 75 % de los encuestados responden de forma positiva. Destacaríamos el buen funcionamiento de la herramienta dado el elevado número de usuarios que realizaron la prueba simultáneamente sin que en ningún momento hubiera problemas de funcionamiento.

En comparación con el resto de ítems, la pregunta 5 “El tiempo disponible para la realización de las pruebas es adecuado” es la que tiene el mayor porcentaje de respuestas negativas, 49,4 %. No obstante, se debe a que el tiempo es un factor que ayuda a determinar el nivel de conocimientos en una prueba de nivel, ya que este tipo de pruebas incluye preguntas multinivel, lo que hace que solo los alumnos con nivel avanzado tengan tiempo de concluir la prueba de forma correcta y en el tiempo estimado.

Así mismo, los bajos porcentajes que se obtienen en la pregunta 6 se deben a que aunque los resultados de las pruebas son inmediatos, solo los que realizan las pruebas para acceso a cursos del CDL conocen los resultados en el momento de contestar la encuesta, mientras que la mayoría de los alumnos de intercambio académico no disponían de la información en el momento de completarla, aunque el CDL envía los datos de forma inmediata a los centros de procedencia.

Pero en conjunto, como se muestra en ambos gráficos, el grado de satisfacción global de los usuarios con respecto al uso de la herramienta para la realización de la prueba de nivel es positivo.

Creemos que a la hora de valorar la eficacia de una prueba es importante tener en cuenta el grado de satisfacción del usuario con respecto al sistema utilizado para la administración de la misma.

En este sentido, y dentro de los planes de mejora de los distintos servicios que ofrecemos desde el Centro de Lenguas, diseñamos una encuesta de satisfacción sobre el uso de la herramienta utilizada para las distintas pruebas de nivel, cuyos resultados hemos presentado en este trabajo, y que demuestran la satisfacción general de los usuarios con respecto al funcionamiento y diseño de la plataforma utilizada.

En cuanto a las preguntas con valores negativos, está claro que la pregunta 2 debería ser reformulada para evitar malas interpretaciones de los resultados. Así mismo, como acción de mejora, la baja puntuación obtenida en la pregunta 5 nos ha llevado a reflexionar y considerar oportuno incluir en próximas ediciones información sobre relación tiempo/dificultad en las pruebas de nivel.

Por último, como aspecto más relevante de los resultados obtenidos podemos destacar el alto grado de satisfacción de los usuarios con respecto a la realización individualizada de la prueba de comprensión auditiva por ordenador.

5. CONCLUSIONES

BUGEDA, J. (1974). *Manual de técnicas de investigación social*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.

CANDEL MORA, M. A.; PÉREZ GUILLLOT, C.; JAIME PASTOR, A. (2010). "Design of a comprehensive quality management assessment tool for the Language Centre of The Universidad Politécnica de Valencia". *VI Congreso de la Asociación de Centros de Lenguas de Educación Superior* (ISSN 978-84-613-9904-8). Artes Gráficas García Besó, p. 130-143.

CHURCH, F. (2001). "Students as consumers: the importance of feedback in the quality assurance process". 3rd Annual LILI conference. University of Derby. Disponible en: <http://www.ukcle.ac.uk/lili/2001/church.html>. Fecha de consulta: 29 de enero de 2004.

FRASIER, A. (1997). *A roadmap for quality transformation in education*. Florida: St. Lucie Press.

JAIME PASTOR, A.; PÉREZ-GUILLOT, C. y CANDEL MORA, M. Á. (2012). "A Comprehensive placement test tool for language centres, Learning in Higher Education". *Journal of the European Confederation of Languages Centres in Higher education De Gruyter* (ISSN 2191-6128), p. 325-331.

PÉREZ-GUILLOT, C.; ZABALA DELGADO, J. y JAIME PASTOR, A. (2013). *Computer-based Language tests in a University Language Centre, International Experiences in Language Testing and Assessment* (ISBN 9783631621929). Peter Lang, p. 145-161.

SHAGO, N. E. (2005). *Student satisfaction survey as a quality improvement tool at tshwane university of technology*. Disponible en: http://libserv5.tut.ac.za:7780/pls/eres/wpg_download.download_file?p_filename=F1398256005/shago.pdf.

6. BIBLIOGRAFÍA

Nous reptes per als centres de llengües:
estàndards de qualitat

ENSENYAMENT I APRENTATGE
D'IDIOMES

Nuevos retos para los centros de
lenguas: estándares de calidad

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE IDIOMAS

New challenges for Language centres:
quality standards

LANGUAGE TEACHING
AND LEARNING



APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL Y ELAO: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA PUESTA A PRUEBA

SANDRA CALERO KOOPMANN
Universidad Autónoma
de Madrid

Desde el Servicio de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid se han querido averiguar bondades y desventajas de la ELAO de forma práctica y aplicada. Por ello la sección de alemán como lengua extranjera puso en marcha para el curso 2012-2013 un curso piloto de enseñanza semipresencial, apoyado en la plataforma de autoaprendizaje *Tell Me More*. El objetivo de esta comunicación es analizar críticamente dicho curso piloto, tanto desde el punto de vista del estudiante como del docente. Para ello, y tratándose de una investigación en ciencias humanas, se ha optado por una metodología cualitativa usando cuestionarios de *feedback*, tanto por parte de los estudiantes como del docente. Los resultados que se han encontrado han puesto de manifiesto el replanteamiento del uso y diseño de las plataformas de autoaprendizaje en la modalidad semipresencial, así como la necesidad de un cambio de mentalidad en el alumnado y el profesorado.

RESUMEN

Uno de los temas más debatidos durante mucho tiempo en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas es la llamada *enseñanza de lenguas asistida por ordenador* (ELAO). Con el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), existe una gran multitud de argumentos que apoyan decididamente el uso de las nuevas tecnologías en el aula, pero, a su vez, también se encuentran argumentos claramente en contra.

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Por ello desde el Servicio de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid se han querido averiguar las bondades y las desventajas de la ELAO de forma práctica y aplicada. La sección de alemán como lengua extranjera puso en marcha durante el año 2012-2013 un curso piloto de enseñanza semipresencial en un nivel A1, apoyado en la plataforma de autoaprendizaje *Tell Me More*. El objetivo de esta comunicación es analizar críticamente dicho curso piloto, tanto desde el punto de vista del estudiante como del docente, teniendo en cuenta los pros y los contras del uso de una determinada plataforma de autoaprendizaje (*Tell Me More*) y las consecuencias de dicha aplicación sobre la metodología de aprendizaje (semipresencial). A tenor de estos resultados se tratará de reflexionar sobre la propia práctica y ofrecer posibilidades de mejora para experiencias similares.

La fundamentación teórica para la redacción de este trabajo se ha sustentado en la ELAO e incluye a su vez aquellos aspectos teóricos más relevantes para este proyecto.

Por ELAO se podría entender aquella disciplina que emplea unos recursos informáticos determinados para la enseñanza de unos contenidos, unos procesos y unas actitudes. Se trata de una aplicación didáctica de las TIC. Son muchos los autores que han definido este concepto. Para Levy (1997), la ELAO es “la búsqueda y estudio de aplicaciones informáticas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas” y, según Ruipérez (1997), se trataría de la “disciplina cuyo objetivo es el estudio de la integración del microordenador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, preferentemente extranjeras”.

El término *enseñanza de lenguas asistida por ordenador* (ELAO), o en inglés *computer assisted language learning* (CALL), fue acuñado durante el Congreso de TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.) en Toronto en el año 1983.

La ELAO ha estado marcada en los últimos años por la rápida evolución de Internet. El desarrollo de la *world wide web*, en concreto la web 2.0, ofrece interminables posibilidades de utilización.

Hay que plantearse cuál es o debe ser el papel de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido las respuestas, tanto de especialistas como de los propios profesores, varían de un extremo a otro, ya que fluctúan entre la de aquellos que afirman que nos encontramos ante la desaparición de los profesores y de los mismos centros educativos hasta los que opinan que estas nuevas tecnologías no son más que simples herramientas de apoyo del profesor.

Siguiendo la definición de Pino (2009), la finalidad de la metodología cualitativa es describir y decodificar un fenómeno en su contexto natural intentando determinar su significado más que cuantificar y así conocer la percepción que los sujetos tienen sobre esa realidad. Por ello la metodología utilizada para esta experiencia ha sido una metodología cualitativa, puesto que la experiencia planteada se basa en aspectos no susceptibles de cuantificación, subjetivos, individuales, particulares e interpretables.

Como técnica de recogida de datos para este trabajo, se ha optado por cuestionarios de *feedback*, tanto para los estudiantes como para la docente. A los estudiantes se les entregó a principio de curso un cuestionario que debían ir rellenando inicialmente todas las semanas, en intervalos más espaciados al final del curso, atendiendo a las dificultades técnicas que les planteaba la plataforma *Tell Me More*, las dificultades de contenido u otras dificultades. Debían proponer sugerencias de mejora o hacer comentarios generales. La razón de cambiar la secuenciación del *feedback* era debido a los posibles problemas de adaptación que pudieran surgir al iniciarse en el uso de la plataforma. La docente tenía este mismo cuestionario de dificultades que el alumno. Además, a final de curso, debían rellenar la encuesta de evaluación general sobre el curso.

2.1. Contexto y sujetos

El contexto de este trabajo se ha enmarcado dentro del Servicio de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), que imparte clases a unos dos mil alumnos aproximadamente al año. En concreto, se ha llevado a cabo en la sección de alemán como lengua extranjera, de la que la autora del presente trabajo es miembro docente. Los cursos de alemán que ofrece el Servicio de Idiomas abarcan los niveles A1, A2 y B1 del MCERL, todos ellos presenciales, con 90 horas presenciales repartidas en tres horas a la semana y 150 horas no presenciales dedicadas al estudio personal por parte del alumno. Este trabajo se ha llevado a cabo en uno de los grupos de alemán A1 en los que la autora ha impartido docencia.

La investigación ha sido desarrollada con una muestra de 15 sujetos, aunque inicialmente se matricularon en el grupo 30 estudiantes. De los 15 sujetos, en el momento de la investigación el 76 % eran estudiantes de grado o licenciatura, mientras que el 12 % eran estudiantes de posgrado. El 12 % pertenecía a otros grupos, sobre todo personal docente e investigador y personal laboral de la Universidad.

En cuanto a sexos, el 47 % eran mujeres y el 53 %, hombres. La media de edad de los participantes se situó en los 20 años. Un 89 % de los participantes decía dominar, además del español, una segunda lengua por encima del nivel B1.

2.2. Descripción

El proyecto se ha integrado dentro de las clases de alemán como lengua extranjera de nivel A1, y se ha llevado a cabo en un curso cuatrimestral (de febrero a mayo de 2013) intensivo, que seguía una metodología semipresencial, en la que se combinaba la enseñanza presencial con 30 horas de clases teórico-prácticas en el aula y la virtual a través de la plataforma *Tell Me More*, con 120 horas de estudio personal y autónomo por parte del estudiante. Las clases presenciales estaban dedicadas a la resolución de dudas de ejercicios, ampliación de la teoría y de los contenidos básicos de cada lección, y se focali-

2. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN

zaba la atención en las destrezas de expresión e interacción oral, mientras que el estudio personal se centraba en aquel aprendizaje autónomo académicamente dirigido por el docente a través de las tareas de la plataforma, así como ejercicios adicionales, preparación de exámenes, etc. Las clases presenciales eran una vez a la semana durante dos horas. Los objetivos del curso seguían las directrices del nivel A1 del MCERL y proponían alcanzar un dominio básico de estructuras y expresiones relacionadas con temas de la vida cotidiana. Los contenidos venían marcados por la plataforma, que en su nivel básico desarrollaban once lecciones con una serie de actividades que trabajaban las competencias escrita y oral, el vocabulario y la gramática del nivel A1 del MCERL. Además del material de la plataforma y del material propuesto por la docente, no se usó ningún libro de texto. La secuenciación didáctica propuesta era la siguiente: cada semana la docente asignaba una lección a través de la plataforma *Tell Me More* al estudiante, que este debía trabajar en su casa. Además, la docente sugería el orden de las actividades de la lección asignada y material adicional de gramática. Esa semana, en la clase presencial, se resolvían dudas relacionadas con la lección y se hacía alguna actividad de expresión e interacción oral relacionada con la lección.

La evaluación se dividía en un 40 % el examen final y un 50 % las actividades de la plataforma, y era obligatorio realizar el 80 % del total de las actividades asignadas. El 10 % restante lo aportaba la participación en clase. Era obligatorio asistir al 80 % de las clases presenciales.

El objetivo de que los estudiantes usasen cuestionarios de *feedback* a lo largo de todo el curso ha sido, por un lado, recabar información sobre las dificultades técnicas que les planteaba la plataforma *Tell Me More* y sobre el contenido u otro tipo de dificultades, y por otro, que, como usuarios de la misma, propusiesen mejoras. Además, puesto que en este caso la metodología semipresencial está íntimamente ligada a una plataforma de autoaprendizaje, se pretendía extraer información acerca de la influencia de las bondades y los problemas de la plataforma sobre la metodología. El cuestionario final pretendía averiguar la valoración global del curso en cuanto a cumplimiento de expectativas. El objetivo de que el docente completase el mismo cuestionario que el estudiante, anotando dificultades técnicas y de contenido, así como sugerencias de mejora, era recabar información desde el punto de vista del docente.

En cuanto a las dificultades técnicas, el 100 % de los sujetos ha tenido problemas. Los problemas de acceso se solventaron en las primeras semanas, aunque hubo problemas que persistieron a lo largo del curso (fallos en el reconocimiento de voz, en la carga de ejercicios y problemas con algunos navegadores).

En cuanto a las dificultades de contenido, el 80 % de los sujetos tuvo problemas con el vocabulario y con las explicaciones de gramática, siendo el primero poco acertado y demasiado específico para el nivel y la gramática, confusa e insuficiente.

Como sugerencias de mejora sobre el contenido, lo más repetido es incluir ejercicios de consolidación, agrupar el vocabulario por temas o añadir ejercicios de lectura. Acerca del uso de la herramienta, la sugerencia más repetida es hacer el acceso a las actividades más directo tras retomar lecciones ya empezadas.

Como comentarios generales, estos fueron los más llamativos:

“La plataforma me parece buena herramienta de apoyo para las clases, pero dista mucho de valer por sí misma para aprender alemán.”

“En general los ejercicios los haces de 0 a 10. No hay término medio. Sí me ha ayudado a practicar y tener constancia.”

“Gran parte de los contenidos son útiles, pero el orden de la gramática y ciertas actividades me parecen una pérdida de tiempo (sopas de letras).”

“Es necesario asistir a las clases presenciales porque surgen muchas dudas teóricas.”

“Falta asimilar. Hacen falta más ejercicios de gramática. Es lo que se debe repasar con más insistencia.”

En cuanto a la satisfacción del curso, siendo 1 = poco y 4 = mucho, se obtuvo un 3,5 en “Se han cumplido los objetivos del curso” y un 3,2 en “La valoración global del curso es buena y se lo recomendaría a otras personas”.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En cuanto a la docente, no hubo problemas técnicos ni de contenido; cabe destacar como propuestas de mejora, por un lado, flexibilizar la asignación de contenidos para poder asignar actividades sueltas de cada lección y, por otro, incluir actividades con las que se practiquen la destreza escrita y de lectura.

Los resultados han puesto de manifiesto el replanteamiento del uso y diseño de las plataformas de autoaprendizaje en la modalidad semipresencial, así como la necesidad de un cambio de mentalidad en el alumnado y el profesorado.

Desde el punto de vista del estudiante, los resultados han puesto de manifiesto que, aunque la media de satisfacción ha sido alta, si se compara con la obtenida en los cursos anuales, ha sido más baja. Esto se podría deber a una sensación de falta de asimilación de los contenidos por la corta duración del curso.

En cuanto al uso de herramientas que promuevan la ELAO, como puedan ser las plataformas tipo *Tell Me More*, los estudiantes tienen una actitud positiva hacia estas herramientas y se muestran abiertos a experiencias nuevas e innovadoras en el aula.

Sin embargo, en cuanto a la plataforma de autoaprendizaje en sí, plantea reticencias, no sólo por el contenido, sino también por las dificultades técnicas. Sobre el contenido cabría destacar la necesidad de los estudiantes de buscar métodos tradicionales de estudio con los que se sienten seguros y con los que han aprendido siempre. Sería por tanto necesario un cambio de mentalidad en el alumnado. Sobre la parte técnica, parece necesario resolver las dificultades relacionadas con el contenido multimedia, mejorando el flujo de pantallas, etc. para facilitar el uso al estudiante.

Para la docente y autora de esta comunicación cabría destacar la profunda necesidad de un replanteamiento en el diseño de las plataformas de autoaprendizaje, que deberían ser más flexibles y acomodarse más a las necesidades, tanto de la modalidad de enseñanza como de los contenidos del curso, y a las de los estudiantes.

En cuanto a la relación entre la ELAO, en concreto a través de la plataforma *Tell Me More*, y la metodología semipresencial, se podría concluir que las bondades o desventajas de una determinada plataforma sí podrían influir en la modalidad de aprendizaje. En este caso, las carencias de la plataforma hicieron muy necesarias e incluso insuficientes el número de clases presenciales. Surgen de aquí propuestas de mejora de cara a futuras experiencias que podrían incluir la revisión del reparto de horas presenciales y no presenciales, la posible ampliación o reducción de contenidos con un libro de texto o incluso el cambio de ítems en la evaluación.

Se ha puesto de manifiesto nuevamente que a la ELAO por medio de plataformas de autoaprendizaje y al aprendizaje semipresencial les queda todavía mucho camino por recorrer.

4. CONCLUSIONES

- BAILEY, K. M.; NUNAN, D. (1996). *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge: University Press.
- CABERO ALMENARA, J. (coord.) (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw Hill.
- JOHNSON, R. K. (ed.) (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: University Press.
- LEVY, M. (1997). *Computer-assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Nueva York: Oxford University Press.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: University Press.
- PINO, M. R. (2009). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. Vigo: Publicaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- RUIPÉREZ, G. (1997). "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)". *Carabela*, n.º 42, p. 5-26.
- TELL ME MORE. Disponible en: <http://www.tellmemore.com/homeus.aspx> [Fecha de consulta: 28 de junio de 2013]

5. BIBLIOGRAFÍA

A UNIVERSITY EXPERIENCE IN THE INTRODUCTION OF CALL AND MALL TOOLS AND RESOURCES FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE SKILLS IN ENGLISH

MARTA GENÍS PEDRA
Nebrija University

M. TERESA MARTÍN DE LAMA
Nebrija University

Initial research carried out at Nebrija University about the opinion of teachers and students on the use of blended learning showed that this methodology could provide students with plenty of opportunities for real, intensive and extensive practice in English. Nevertheless, among the changes recommended was the need to introduce multimedia, computer assisted language learning and even mobile assisted language learning tools.

ABSTRACT

As part of the first phase of this on-going research, this paper analyzes the reasons to introduce these resources for foreign language learning, and presents a blended-learning model which integrates different multimedia, CALL and MALL devices. The aim of the proposed design is to enhance foreign language acquisition, and particularly to 1) facilitate the practice of the different linguistic skills and sub-skills, as well as the progressive acquisition of all communicative competence components; and 2) enable the creation and maintenance of a supportive community of enquiry.

Blended learning has emerged at universities to allow flexible tuition. Likewise, multimedia, computer assisted language learning (CALL) and, recently, mobile assisted language learning (MALL) have broadened the possibilities to improve communicative competence in the target language.

1. INTRODUCTION

Initial research carried out at Nebrija University during the academic year 2011-2012 analyzed the effectiveness of blended learning in the Master's Degree in Bilingual Education. Additionally, learners in the programme took part in the ACLES (*Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior*) examination at the end of the same academic period.

The study showed that 85% of the students were able to improve their competence in English from B2 to C1 within one academic year. Furthermore, it demonstrated that the proposed blended-learning design provided plenty of opportunities for real, extensive and intensive linguistic practice, although some changes were recommended to ensure effective foreign language progression.

This article analyzes the theoretical reasons behind network learning, and presents a revised blended-learning model combined with multimedia, CALL and MALL resources designed to enhance students' results at both the cognitive and personal levels.

The recommendations proposed in the study referred to the conditions and resources to guarantee correct foreign language acquisition. They are the basis of the first phase of this on-going research and include:

2. RATIONALE AND AIMS

a) The introduction of multimedia, CALL and MALL tools and the optimization of existing functionalities to

- make learning more attractive and raise motivation,

- increase flexibility and autonomy,
- foster critical thinking and reflection, and
- balance the acquisition of communicative components.

b) The construction and maintenance of a supporting e-learning community to

- foster personal and cognitive interaction,
- create a safe environment for participation,
- raise learners' motivation and self-esteem, and
- increase students' participation and autonomy.

In network learning, knowledge acquisition occurs through connection among learners, instructors and resources (Gamper & Knapp 2003). Learning in the digital age relies mainly on constructivism and cognitivism on the one hand, and connectivism on the other (Anderson & Elloumi 2008). It understands learning as the mental process in which students actively connect and interact to construct collective knowledge.

3.1. Blended learning

In blended learning, fully face-to-face courses and fully on-line courses are combined into dynamic interaction, collaboration and exchange of viewpoints to acquire knowledge (Garrison & Kanuka 2004). However, implementing this methodology necessarily implies a change in pedagogical practices because "simply turning classroom lectures into online learning formats does not necessarily provide students with the opportunities for rich interactions" (So and Bonk 2010: 1).

The adoption of blended learning requires the use of asynchronous and synchronous learning and communication tools. For a successful blended-learning design, Carman (2005) suggests "five key ingredients": (a) live learning events; (b) on-line content asynchronous learning; (c) collaboration; (d) assessment; and (e) reference materials.

Finally, according to Hrastinski (2008), knowledge construction through "cognitive participation" should be complemented with "personal participation". This implies that, besides content learning, it is necessary to create a sense of community to (a) sustain educational experiences overtime; (b) progressively support critical and reflective thinking; and (c) foster learners' responsibility in knowledge construction.

3.2. Communicative foreign language learning

Network learning has multiplied foreign language opportunities by introducing multimedia, CALL and MALL resources (Liontas 2002) within a communicative approach with the aim of improving learners' communicative competence, and keeping a good balance between the different sub-competences and sub-skills (Richards 2001; Long 2005). Under this light, learners actively participate in interactive and cooperative tasks while teachers support and guide students, and provide the necessary learning conditions (Harmer 2010).

Several factors are commonly accepted as affecting foreign language learning (Harmer 2000; Ellis 2004): (a) exposure to real, plentiful and various input in the target language; (b) contextualized, meaningful and comprehensible information; (c) active experimentation, interaction and collaboration; (d) feedback and mistake correction; and (e) motivation and risk-taking.

3.3. Multimedia for foreign language learning: call and mall

New media and information technologies have created an excellent ground for foreign language learning (Zhao 2005). Multimedia devices are computer applications (e.g. CDROMs, DVDs or Web links) which make use of digital formats (e.g. texts, audio and video files, graphics, animations, etc.) and are characterized by their interactivity (Gamper & Knapp 2003).

Multimedia resources when applied to foreign language learning have derived into CALL, and lately into its mobile version with MALL, to encourage flexible learning through mobile/smart phones, personal digital assistants, etc. (Chinnery 2006). Based on psychology, second language acquisition and computational linguistics, CALL and MALL focus on the factors influencing foreign language acquisition, and try to provide computational linguistic solutions (Chapelle 2005).

These devices are considered useful for foreign language learning as they occur in a stimulating, motivational and stress-free environment (Schwienhorst 2002), encourage risk-taking in communicative activities (Yang 1998), and allow a varied repertoire of authentic materials (Liontas 2002).

Network language learning employs asynchronous as well as synchronous communication tools, depending on the objectives and the learning circumstances (Schwienhorst 2002; Hrastinski 2008). As asynchronous devices allow more reflection time, they can help develop metalinguistic awareness and enhance receptive skills training. Synchronous devices, for their part, can help simultaneous practice of receptive and productive oral skills (Warschauer 2004).

Notwithstanding, several arguments have been proposed against learning through multimedia, CALL and MALL. One of them is the possible feeling of isolation of on-line learners and the difficulty to create group cohesion (Park & Bonk 2007). Against this idea, Rourke et al. (2001) believe that these resources can actually bring language learners closer, building and maintaining a learning community, as students feel that they contribute to knowledge construction.

Another reason refers to the difficulty of students' self-regulation (Zhao 2005) and the fear of reduced participation (Zadro et al. 2003). In this regard, it is agreed that self-directed study requires some training to actually occur on its own (Schwienhorst 2002). However, technology applied to foreign language learning has created progressively more active and independent users and producers of learning materials (Garrison & Kanuka 2004), and therefore, has increased participation, cooperation, risk-taking, as well as experimentation with the target language (Chapelle 2005).

A last argument is the probable lack of contextual clues or paralinguistic information (Zhao 2005). Opposed to this belief, Schwienhorst (2002: 203) claims that network learning provides "asynchronous and synchronous communication tools in the same environment but also the dynamics of group formation that usually occur in classroom interaction".

After having revised the theoretical reasons for blended, computer and mobile-assisted language learning, in the next two sections, we will introduce the context of the on-going research, and present the blended-learning design proposed to ensure effective acquisition of communicative competence.

The Master's Degree in Bilingual Education is a one-year programme designed to train bilingual teachers who can use English as the vehicle for content teaching. Therefore, one of its main objectives is to help prospective teachers reach a C1-level of communicative competence in the target language.

The course combines students' independent learning through the virtual campus tools with 74% of the teaching time in on-line classes and tutorials, and 26% in on-campus sessions. It is taught in English in 96% of the instruction time and is divided into six modules. The current research is focused on the "Communicative Skills" module, which comprises three consecutive subjects (Communicative Skills 1, 2 and 3). The present phase of the study is carried out on the subject "Communicative Skills 1".

The previous investigation referred to made use of the DOKEOS UNNE virtual campus. The on-going investigation is based on the Blackboard Learn (BB) virtual platform instead, as it has been implemented during the present academic year in an attempt to introduce necessary improvements.

4. LEARNING CONTEXT: MASTER'S DEGREE IN BILINGUAL EDUCATION

This section will present and analyze the methodological proposal to provide more effective solutions for foreign language learning at the programme. The design focuses on 1) the introduction of new multimedia, CALL and MALL resources and the optimization of existing BB tools, and 2) the creation and maintenance of virtual learning communities to increase communication in the foreign language.

5. ON-GOING RESEARCH: BLENDED LEARNING REVISITED WITH CALL AND MALL

5.1. Introducing new multimedia, call and mail resources and optimization of existing tools

The combination of both the BB virtual platform and the Blackboard Collaborate web conferencing system offers boundless multimedia possibilities to make foreign language learning more attractive, increase learning flexibility, raise students' motivation, reduce the stress level and address individual needs. These tools are:

- a) Virtualized contents in learning paths to make learning more attractive by using
 - texts, images, audio and video files, authored by instructors or created by others, to support learning through tutorials, presentations, or reference materials; and
 - computer functions which BB allows, i.e. bold, italics, highlighting and alternation of colours and fonts.
- b) Practical tasks and self-assessment tests to allow
 - individual and group tasks and projects; and
 - constructive feedback with comments on answers, in text, audio or video formats.
- c) Links to supplementary resources (on the Web or on the virtual campus) from CALL programmes and tools to help train
 - specific linguistic sub-skills, i.e. voice technology for pronunciation; on-line dictionaries, glossaries, and video/sound clips for vocabulary; and drill-type exercises for grammar; and
 - discourse and sociolinguistic competences through authentic materials in different formats.
- d) Optimization of videoconferences, with special emphasis on
 - the use of integrated chats, webcams and all the paralinguistic devices available (e.g. emoticons or images) to create safe ground for personal exchange;
 - the collaborative work on whiteboards for cognitive and personal exchange, using all the computer functions described in point a);
 - the breakout rooms to increase the chances for all students to participate in small groups and receive peers and teachers' feedback;
 - the acquisition of linguistic, sociolinguistic, pragmatic, discourse and strategic communicative components through interaction and reflection on videos, texts, etc.; and
 - the development of linguistic, meta-cognitive and meta-linguistic skills through self-paced revisualization of recorded on-line sessions.
- e) Integration of all the functionalities above described in mobile devices, including iOS®, Android™, BlackBerry®, and webOS® smartphones, to increase flexibility and connectivity with the learning community.

5.2. Creation of virtual learning communities to increase communication in the foreign language

As already stated, in network learning, students need to adopt a more active and autonomous role. It is essential to construct and maintain supportive e-learning communities to increase communication in the target language. They can encourage collaborative learning; foster community feeling; maintain group cohesion; sustain social bonds; create a stress-free environment; raise learners' motivation and self-esteem; and encourage personal and cognitive participation. The tools used to foster community feeling are:

- a) on-campus classes, practical workshops and additional activities (e.g. conferences);
- b) the effective application of the fora functionalities, including the participants' photographs and contact details;
- c) the use of the instant messenger for tutorials with students and learners' autonomous group work, with the same functionalities as videoconferences; and
- d) the introduction of the blog for collaboration, reflective learning and sharing personal experiences.

The present paper has analyzed the theoretical reasons behind network and blended learning, multimedia, and CALL and MALL resources. Given the great potential of these tools, it is reasonable to think that integrating them within a blended-learning framework can possibly help raise communicative competence in English.

In this first phase of the on-going research, the focus has been on the re-design of the blended learning previously used at the programme by maximizing the use of existing tools, and introducing new ones, namely multimedia, CALL and MALL, in order to allow:

- exposure to plentiful and multimodal input;
- meaningful and authentic interaction;
- intensive and extensive experimentation and risk-taking in the target language;
- training of various linguistic sub-skills;
- development of the different communicative sub-components;
- motivational activities in a stress-free learning environment;
- interlanguage progression;
- feedback to all learners;
- necessary content and linguistic scaffolding;
- adaptability to learners' needs;
- flexible and progressive self-directed learning;
- a supportive community of inquiry; and
- fulfillment of connectivity demands.

Future phases of the research will 1) apply the proposed design in the subject "Communicative Skills 1"; 2) survey the participants' opinion about the tools being used; 3) analyze the effect of these tools on the students' results; 4) compare these results with the ones at the previous research; and 5) expand these improvements to the rest of the subjects in the Communicative Skills module.

6. CONCLUSIONS & FUTURE PHASES OF RESEARCH

Anderson, Terry; Elloumi, Fathi (eds.) (2004). *The theory and practice of online learning*. Canada: Athabasca University.
http://www.aupress.ca/books/Terry_Anderson.php (accessed 9 April 2013).

Carman, Jared M. (2005). "Blended learning design: Five key ingredients". *Agilant Learning*, p. 1-10.
<http://www.agilantlearning.com/pdf/Blended%20Learning%20Design.pdf> (accessed 2 May 2013).

Chappelle, Carol A. (2005). "Computer assisted language learning". In Bernard Spolsky Francis M. Hult (eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (p. 585-595).
http://www.wosco.org/books/Linguistics/The_HandbookofEducational_Linguistics.pdf#page=609 (accessed 5 April 2013).

Chinnery, George M. (2006). "Emerging technologies. Going to MALL: Mobile Assisted Language Learning". *Language Learning & Technology*, n.º10 (1), p. 9-16.
<http://llt.msu.edu/vol10num1/emerging/default.html> (accessed 10 May 2013).

Ellis, R. (2004). *Task-based language Learning and Teaching*. New York: Oxford.

Gamper & Knapp (2003). "A data model and its implementation for a web-based language learning system". *Proceedings of the 12th International World Wide Web Conference (WWW'03)*, p. 217-225.
<http://www.inf.unibz.it/~gamper/publ/www03.pdf> (accessed 10 May 2013).

Garrison, D. Randy; Kanuka, Heather (2004). "Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education". *Internet and Higher Education. Elsevier* 7 (2), p. 95-105.
<http://anitacrawley.net/Articles/GarrisonKanuka2004.pdf> (accessed 27 April 2013).

Harmer, Jeremy (2010). *The Practice of English Language Teaching*. Cambridge: Pearson Longman.

Hrastinski, Stefan (2008). "Asynchronous and synchronous e-learning". *EDUCAUSE Quarterly*, 31 (4). <http://www.educause.edu/ero/article/asynchronous-and-synchronous-e-learning> (accessed 25 April 2013).

Liontas, John I. (2002). "CALL media digital technology: Whither in the new millennium?" *CALICO Journal*, n.º 19 (2), p. 315-330.

Long, Michael H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

7. BIBLIOGRAPHY

- Richards, Jack C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rourke, Liam; Anderson, Terry; Garrison, Randy; Archer, Walter (2001). "Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing". *Journal of Distance Education*, n.º 14 (3), p. 51-70.
<http://auspace.athabasca.ca/bitstream/2149/732/1/Assessing%20Social%20Presence%20In%20Asynchronous%20Text-based%20Computer%20Conferencing.pdf> (accessed 12 April 2013).
- Schwienhorst, Klaus (2002). "Why virtual, why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning". *Simulation & Gaming*, n.º 33 (2) p. 196-209.
<http://www.humanities.uci.edu/german/ger220/schwienhorst2002.pdf> (accessed 12 May 2013).
- So, Hyo-Jeong; Bonk, Curtis J. (2010). "Examining the roles of blended learning approaches in Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) environments: A delphi study". *Educational Technology & Society*, n.º 13 (3), p. 189-200.
http://www.ifets.info/journals/13_3/17.pdf (accessed 2 May 2013).
- Yang, Peter J. (1998). "Networked multimedia and foreign language education". *CALICO Journal*, n.º 15 (1-3), p. 75-88.
https://calico.org/html/article_444.pdf (accessed 25 April 2013).
- Zadro, Lisa; Williams, Kipling D.; Richardson, Rick. "How low can you go? Ostracism by a computer is sufficient to lower self-reported levels of belonging, control, self esteem, and meaningful existence". *Elsevier Science Direct*, n.º 40 (4), p. 560-567.
<http://www2.psy.unsw.edu.au/Users/rrichardson/PDF/lisa's%20jesp%20paper.pdf> (accessed 13 April 2013).
- Zhao, Yong (ed.) (2005). *Research In technology and second language education: Developments and directions. A volume in research in second language learning*. USA: Information Age Publishing Inc.

COMPETENCIA PRAGMÁTICA E INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A GRUPOS MULTILINGÜES

PAULA GOZALO GÓMEZ
Universidad Autónoma
de Madrid

Entre las competencias de un profesor de lenguas extranjeras se encuentra la de facilitar el desarrollo de la competencia intercultural del alumno. Este hecho resulta esencial si el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en un aula multilingüe.

En el fomento de la comunicación intercultural destaca el desarrollo del componente pragmático, ya que las normas socioculturales desempeñan un papel fundamental en la elección de las formas lingüísticas que aparecen en nuestros intercambios comunicativos. Este trabajo tiene como objetivo determinar qué factores deben tenerse en cuenta en la enseñanza de español a alumnos de entornos lingüísticos y culturales diversos, así como qué consideraciones pueden realizarse sobre la selección de contenidos y la planificación y desarrollo de las clases. Partimos de la hipótesis de que la enseñanza explícita del componente pragmático y sociocultural resulta necesaria para minimizar el riesgo de malentendidos y la formación de estereotipos, pasando así del choque al entendimiento cultural.

RESUMEN

Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem

‘Vives una nueva vida con cada lengua que hablas’

Proverbio checo

El concepto de *competencia pragmática* se refiere a la capacidad de usar comunicativamente la lengua. Ya el propio concepto de *competencia comunicativa* propuesto por Hymes en 1972 tiene una vertiente pragmática importante, puesto que hace referencia a la relación entre lenguaje y uso. En el modelo de Hymes, adaptado a la enseñanza de lenguas por Canale (1983), el estudio pragmático queda englobado en todas las subcompetencias, excepto la lingüística, mientras que en el modelo de Bachman (1990) se hace una referencia expresa a la competencia pragmática. En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la competencia comunicativa se subdivide en competencia lingüística, sociolingüística y pragmática; la competencia sociolingüística engloba aspectos como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro y, por último, el dialecto y el acento. La competencia pragmática incluye en este documento las competencias discursiva, funcional y organizativa.

1. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

El propio MCER plantea cómo debe llevarse a cabo el desarrollo de las competencias sociolingüística y pragmática del alumno: suponiendo que se realiza una transferencia positiva desde su propia experiencia social o de la lengua materna o facilitando dicho desarrollo mediante la enseñanza explícita o la concienciación sobre los aspectos involucrados en ambas competencias.

Respecto al ámbito concreto del español, el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) desarrolla los objetivos y contenidos de enseñanza establecidos por el MCER para cada uno de los niveles de referencia. Así, para cada etapa (usuario básico: A1-A2; independiente: B1-B2, y competente: C1-C2) se recogen los distintos inventarios de la dimensión lingüística, entre los que se encuentra el de Tácticas y estrategias pragmáticas. Este inventario se organiza, a su vez, en tres apartados: Construcción e interpretación del discurso, Modalización y Conducta interaccional.

En general, los estudios sobre el desarrollo de la competencia pragmática (Kasper, 1997; Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, 2003) en una segunda lengua señalan que el conocimien-

to pragmático no se desarrolla de forma paralela al conocimiento gramatical y léxico sin intervención pedagógica. Es obvio que un nivel alto de competencia lingüística no asegura el éxito en la actuación pragmática. Tampoco es posible transferir todo el conocimiento pragmático (universal o coincidente con la lengua materna). Mediante la instrucción implícita o explícita desde los primeros niveles es posible reducir los casos de interferencia o transferencia negativa, que conducen al fallo o error pragmático. Este suele interpretarse en términos socioculturales y es una fuente generadora de prejuicios hacia la persona y la cultura que representa. El desarrollo de la conciencia pragmática deberá llevarse a cabo atendiendo a los aspectos pragmalingüísticos y a los sociopragmáticos.

Es obvio que podemos establecer una simbiosis entre los estudios pragmáticos y culturales, ya que el uso de la lengua viene determinado por la cultura. Esta es la línea de trabajo que sigue la pragmática intercultural, en la que se analiza la cultura como marco contextual de las interacciones lingüísticas. Los estudios sobre interculturalidad han experimentado un gran auge en los últimos años, debido al carácter multilingüe de nuestras sociedades. Pero ¿qué entendemos por cultura? No parece haber un acuerdo entre los antropólogos sobre este concepto, y de su definición dependerán los distintos límites sobre su percepción, su enseñanza y difusión.

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la lengua, *cultura* tiene las siguientes acepciones:

1. Cultivo
2. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

La relación metafórica entre *cultura* y *cultivo* está clara: las semillas absorben los nutrientes de la tierra y se desarrollan como plantas, de la misma forma que las personas absorben los elementos de su entorno para desarrollarse dentro de la sociedad.

Generalmente se lleva a cabo una diferenciación conceptual entre *cultura* como sinónimo de civilización, conocimiento externo al individuo y aprendido, y *cultura* como visión del mundo, costumbres, organización social, lenguaje, todos ellos aspectos internos al individuo y adquiridos. Como docentes de lenguas extranjeras nos interesará especialmente este último sentido, claramente antropológico.

Uno de los modelos más conocidos sobre cultura es la teoría del iceberg (Hall, 1952). Según este modelo, la parte más importante de la *cultura* es opaca, se sitúa debajo de la línea de flotación y lo único que se ve es la punta del iceberg. Hall (1982) amplía su teoría posteriormente con una tripartición del concepto de cultura en cultura técnica, cultura formal y cultura informal o inconsciente. Dentro de la primera encontramos aspectos observables como la música, la comida, el vestido y el comportamiento visible; en la cultura formal se localizan los rituales, las costumbres y las creencias. Por último, la parte totalmente invisible o cultura informal engloba las distintas orientaciones de valor: tiempo, espacio, poder, pensamiento, etc.

Las culturas varían de modo que presentan tendencias o valores predominantes denominados *dimensiones de variación cultural*. Las principales tendencias son las establecidas por Hofstede (1980):

- Individualismo/Colectivismo
- Distancia de poder
- Evitación de la incertidumbre
- Masculinidad/Feminidad

El desarrollo de la cultura se realiza a través de la comunicación y no pueden existir la una sin la otra (Hall y Hall, 1990). Se ha establecido que no puede haber comunicación intercultural sino interpersonal, ya que las culturas se comunican a través de las personas que las representan (Scollon y Scollon, 2000). Para Gudykunst y Kim (2003), la comunicación intercultural es un proceso simbólico transaccional que implica la atribución de significado entre personas de diferentes culturas. Las diferencias culturales determinarán, por lo tanto, nuestro comportamiento comunicativo: verbal y no verbal (Gudykunst, 2004).

2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Sobre la comunicación verbal se han establecido diferencias en la percepción y el papel del silencio, el uso de un lenguaje directo o indirecto, así como el manejo de los temas y turnos conversacionales.

Las restricciones culturales inciden en la comunicación no verbal en aspectos como la expresión de las emociones, el contacto (culturas de alto y bajo contacto) y la concepción del tiempo (culturas monocrónicas y policrónicas).

La cortesía lingüística se concibe como un sistema universal mediante el que establecemos un pacto social de no agresión, respeto y solidaridad. Sin embargo, este sistema presenta realizaciones culturales que explican la diversidad existente. Hall (1983) diferenció dos aspectos en la comunicación: el texto y el contexto, que dan lugar a culturas de bajo contexto y culturas de alto contexto. Las primeras codifican mayor cantidad de información, es decir, esta se muestra visible, en el texto. Las segundas favorecen el contexto sobre el texto y presentan un grado alto de información implícita (Katan, 2004).

Por último, cabe destacar que la comunicación intercultural puede verse amenazada por procesos sociocognitivos como los estereotipos y los prejuicios y que una comunicación intercultural eficaz requiere superar el etnocentrismo para llegar, a través del relativismo cultural, al encuentro entre culturas (Katan, 2004).

Al igual que ocurre con la competencia pragmática, la competencia intercultural debe recibir un tratamiento específico en el aula de segundas lenguas.

Podríamos comparar este proceso con el de adquisición de una lengua: al igual que se aprende la gramática de una lengua, debe aprenderse también la "gramática de una cultura", las "estructuras" ocultas que influyen y guían el pensamiento y el comportamiento de los miembros de una cultura determinada. Está comprobado que una competencia lingüística alta no permite adquirir automáticamente una competencia sociocultural (Oli-veras, 2008).

La necesidad de dicha enseñanza también aparece plasmada en los documentos de referencia como el MCER y el PCIC. El primero de ellos determina dentro del conocimiento declarativo (saber) el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural.

En el PCIC se establecen las dimensiones del alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiente autónomo. La dimensión de hablante intercultural se concibe en este documento de manera modular, es decir, sin establecer objetivos concretos para cada nivel de competencia (A1-C2).

La clase multilingüe, como entorno de aprendizaje, constituye un mosaico de personas y mundos. Esta diversidad cultural y lingüística supone, por lo tanto, un auténtico reto tanto para el profesor como para el alumno. La diversidad de este entorno de instrucción plantea problemas provocados por el grado de conocimiento que profesor y aprendices tengan de las distintas lenguas y culturas.

Si aplicamos las dimensiones de variación cultural a la enseñanza, podemos encontrar en el aula multilingüe una gran diversidad en los siguientes aspectos: relaciones entre alumnos, relaciones entre profesor y alumno, papel del profesor, tipos de enseñanza y modelos de comportamiento en el aula. Estas dimensiones deben ser consideradas de manera flexible, como tendencias o valores predominantes.

En cuanto a la dimensión individualismo/colectivismo, podemos encontrar algunas diferencias si tenemos en el aula un alumno estadounidense y otro chino; el primero puede presentar mayores niveles de iniciativa personal que el segundo. Este, en cambio, preferirá agruparse con estudiantes de su misma nacionalidad e intervendrá si el profesor le pregunta. El profesor de español se sitúa culturalmente entre estos dos extremos y debe ser consciente de estas diferencias para no estereotipar a los alumnos.

La distancia de poder implica diferencias en las relaciones profesor-alumno y el propio papel del profesor. Para un estudiante australiano, esta distancia suele ser baja, por lo que

3. LA ENSEÑANZA DE ELE EN EL AULA MULTILINGÜE Y MULTICULTURAL

la relación profesor-alumno no se sustenta en la jerarquía. Un estudiante egipcio basaría más su relación en el respeto.

La dimensión de evitación de la incertidumbre implica que un estudiante británico, con niveles bajos en este parámetro, necesita menos estructura, reglas o planificación en el aula que un estudiante griego, cuya cultura presenta niveles más altos y, por lo tanto, menos gusto por el riesgo o la innovación en la solución de problemas.

Por último, la presencia en el aula de estudiantes alemanes y estudiantes portugueses puede evidenciar las diferencias entre culturas masculinas, basadas en la competitividad, y culturas femeninas, basadas en la cooperación.

Los aspectos no verbales de la comunicación también ejercen su influencia en el aula si los estudiantes proceden de culturas monocrónicas o policrónicas. Se verán afectados aspectos como la importancia concedida al cumplimiento del calendario o cronograma, a la puntualidad, las interrupciones y la organización.

La cortesía y la protección de la imagen pública constituyen un punto importante en las relaciones entre profesor y alumno. Será, pues, fundamental el trabajo en el aula con las formas de tratamiento, mediante el desarrollo de la conciencia metapragmática y la práctica comunicativa. Las correcciones y las críticas constituyen un punto conflictivo, pues suponen una clara amenaza a la imagen; si el alumno procede de una cultura de alto contexto comunicativo, orientada a la persona, tomará la crítica de manera más personal que un alumno procedente de una cultura de bajo contexto comunicativo, orientada a la acción.

Por último, al referirnos a diferentes tradiciones académicas, tenemos que tener en cuenta que hay diferentes formas de entender el papel que cada uno va a desempeñar en el aula, y que este puede estar determinado culturalmente. Por ejemplo, a la hora de comunicar instrucciones puede influir el hecho de que los alumnos provengan de culturas diferentes en cuanto al contexto comunicativo: culturas de alto o bajo contexto de comunicación; así un estudiante italiano esperará menos información explícita que uno norteamericano.

El profesor del aula multilingüe y multicultural deberá estar siempre atento a las razones que expliquen el comportamiento que presenten sus alumnos para poder discernir la variación individual de la predominancia cultural. Deberá también ser consciente de su propio comportamiento en el aula y de cómo este determina la relación con sus alumnos.

En este trabajo se ha establecido la necesidad de desarrollar, mediante una enseñanza explícita, tanto la competencia pragmática como la intercultural. Esta necesidad viene dada por el hecho de que ambos tipos de competencias son independientes de la competencia lingüística; su dominio resulta esencial para la imagen social que transmite el alumno y para el desarrollo adecuado de la competencia comunicativa. En el aula multilingüe y multicultural pueden multiplicarse las posibilidades de desencuentros culturales (conflictos, malentendidos y choques culturales), por lo que la instrucción formal en el aula debe favorecer el desarrollo de estas competencias mediante un proceso de reflexión-acción.

Con respecto al nivel de lengua, como establece el PCIC, los contenidos pragmáticos han de relacionarse con los distintos niveles. Difícilmente un alumno podrá hacer uso de algunas estrategias pragmáticas si no dispone del nivel lingüístico adecuado para ello (Kasper, 1997). Será, pues, importante determinar cuál es el nivel adecuado para introducir en el aula los distintos actos de habla, el trabajo con marcadores discursivos, el análisis y la práctica conversacional, etc.

El componente sociocultural puede tratarse de forma modular, independientemente del nivel, pero en fases de aproximación, profundización y consolidación. De esta forma, actividades con actos de habla como los saludos, las formas de tratamiento, los horarios, gestos frecuentes, etc. permiten aproximarse a aspectos como las relaciones sociales, la expresión de la cortesía, el manejo del tiempo y del espacio. En las fases de profundización y consolidación puede propiciarse la reflexión con el trabajo sobre estereotipos, tópicos, malentendidos culturales, etc., para desarrollar la sensibilidad cultural y promover el diálogo intercultural.

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

La metodología utilizada debe inscribirse claramente en el enfoque comunicativo y aprovechar las aportaciones de la lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza de lenguas. Esta aproximación resulta esencial para la reflexión sobre la cosmovisión que proporciona la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, resulta interesante llevar a cabo actividades con fraseología contrastiva, por su gran carga metafórica.

Además, pueden aplicarse metodologías de corte constructivista como el aprendizaje cooperativo, basado en un modelo de interacción-acción, de esta forma “aprendiendo a colaborar, se aprende español [...] es solamente otra forma de ver la concepción —desarrollada por la pragmática— de la lengua como acción social” (Landone, 2004).

El material utilizado debería ser lo más variado posible respecto a géneros y tipos textuales orales y escritos, sin olvidar la necesidad de trabajar en la medida de lo posible con soporte audiovisual, que permite contextualizar cualquier situación comunicativa (Corpas, 2004).

- BARDOVI-HARLIG, K. y MAHAN-TAYLOR, R. (2003). *Teaching Pragmatics*. Washington, DC: United States Department of State.
- CORPAS, J. (2004). “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural”. *Revista REDELE*, n.º1. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_03Corpas.pdf?documentId=0901e72b80e0680f [Fecha de consulta: 20 de enero de 2014]
- ESCANDELL, V. (2009). “Los fenómenos de interferencia pragmática”. *Marcoele*, n.º 9. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf [Fecha de consulta: 20 de enero de 2014]
- GUDYKUNST, W. B. (2004). *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- GUDYKUNST, W. B.; KIM, Y. Y. (2003). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. Nueva York: McGraw-Hill.
- HALL, E.T. (1952). *The Silent Language*. Nueva York: Doubleday.
- HALL, E.T. (1982). *The Hidden Dimension*. Nueva York: Doubleday.
- HALL, E.T.; HALL, M.R. (1990). *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, MA: Intercultural Press.
- HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. Beverly Hill, CA, Sage.
- KASPER, G. (1997). *Can Pragmatic Competence be Taught?* Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Disponible en: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> [Fecha de consulta: 20 de enero de 2014]
- KATAN, D. (2004). *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters, and Mediators*. Manchester: St. Jerome.
- LANDONE, E. (2004). “El aprendizaje cooperativo del ELE. Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas”. *Revista REDELE* 0. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff [Fecha de consulta: 20 de enero de 2014]
- OLIVERAS, A. (2008). *Análisis de malentendidos culturales en el aula*. Disponible en: http://www.lainsignia.org/2008/enero/cu_L018.htm [Fecha de consulta: 20 de enero de 2014]
- SCOLLON, R.; SCOLLON, S. (2000). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford: Backwell.

5. BIBLIOGRAFÍA

A TEACHER'S CHALLENGE: IMPROVING STUDENTS' ORAL SKILLS IN HIGHER EDUCATION

BEATRIZ LÓPEZ MEDINA
Nebrija University

MARÍA TERESA LAMAS
CASTRO
Nebrija University

Using L2 as a medium of instruction in higher education might present communication problems due to the lack of fluency that a significant number of students show. At Nebrija University, in the Languages and Education areas, we have introduced two projects which involve language practice in a less traditional way. The first project involves cooperative work between graduate and postgraduate students through a blended learning methodology: Industrial Engineering graduate students improve their spoken skills thanks to a plan of action proposed by students of the Master's in Bilingual Education. The second project deals with the difficulty of assessing and correcting students' presentations. For this project we recorded our first-year Early Education students performing a mock class. Our presentation will describe both actions analyzing the improvements we have noticed in both cases and how, in the light of our results, changes will be introduced in the next academic year.

ABSTRACT

University degrees and postgraduate programmes involving L2 (in our case English), as a means of instruction frequently reveal a significant difference in the students' use of skills. Our students show most problems with speaking, despite depending on it daily for classroom interactions, oral presentations or exams. The acquisition of the proficiency needed for their academic work unfortunately requires a long time (see Hakuta, Butler and Witt, 2000). Aware of this fact, at Nebrija University (henceforth UNNE), within the Department of Applied Languages, we have implemented two projects in the Master's in Bilingual Education working with the Engineering Degree on the one hand, and in the first course of the Early Education Degree on the other. We try to demonstrate how the use of ICTs, collaborative work and peer and own evaluation lead to a raising of awareness of students' oral proficiency, which will be a key factor in the future improvement of their oral skills.

1. INTRODUCTION

The first project took place in the synchronous online classes of the Master's in Bilingual Education at the UNNE. This master's degree is based on blended learning: the students receive synchronous classes online three times a week in two-hour periods and also have on-campus classes two Saturdays per month. They have a homogeneous professional profile: primary or secondary teachers already teaching (or planning to teach) in bilingual schools. The project described here took place under the auspices of CLIL Materials Development from February through to April, 2013.

2. FIRST PROJECT

The project started with a proposal coming from the teacher in charge of the seminars on competences, which complement the academic subjects in all the degree programmes at UNNE. All the students in the second year of Industrial Engineering were going to work with different departments at the university. For the collaboration with the Master's we decided to limit the number of students to four with the idea of gradually increasing the number in the future projects. We agreed on an oral presentation in English in the synchronous online classes for the engineering students, since research frequently shows the need to improve communication skills in graduate engineering students (see Downing, 2001;

Fromm, 2003; and Meier, Williams, and Humphreys, 2000). The Master's students would grade the engineering students' performance and provide feedback with some measures to improve their English. By the time we started, one of the engineering students had had to change her group and only three students participated in the project. The project was divided into five steps.

First step: Email. The engineering students were given the email address of the coordinator of the Master's and had to contact her introducing themselves and asking for an interview. The purpose of this initial contact was to break the ice and create a good atmosphere for the development of the project.

Second step: Meeting. Students individually attended an informal talk in English at the coordinator's office. They were provided with a description of the Master's programme and students, a short training on the virtual platform and a description of the task.

Third step: Practice with the use of the virtual platform. A session to practice with the virtual platform was arranged via various emails, with its purpose to become familiar with teaching through it. One of the students decided to practice from home, the other two from the coordinator's office. The same distribution took place the day they did their presentation.

Fourth step: Presentation in English in the synchronous class. The three students were free to decide on the topic they were going to talk about. They chose: useful web-pages for teachers (student 1), a made up story (student 2) and the reasons student 3 had decided to study engineering. After their ten-minute presentation they left the class and the Master's students decided in groups of three or four on the quality of their performance. They created a rubric with an analysis of the presentation and suggested specific measures to improve their English. Their objective was to put into practice how to evaluate spoken skills and how to give constructive feedback.

Student 1 (Master's in BE) / Student 2 (Master's in BE) / Student 3 (Master's in BE)

SPEAKING ASSESSMENT¹

Student's name: Student 3 (Reasons to be an engineer)		
	Mark	Any comment?
Eye contact	1 2 3 4 5	Not evaluable
Intonation	1 2 <u>3</u> 4 5	
Communicative skills	1 2 3 <u>4</u> 5	Very good communicator since he engages the audience in the speech. He has also made a funny interaction with the audience.
Audibility	1 2 3 <u>4</u> 5	
Pronunciation	1 <u>2</u> 3 4 5	Some mistakes in the pronunciation of isolated words such as society, science or talk.
Rhythm	1 <u>2</u> 3 4 5	
Speed	1 2 3 <u>4</u> 5	
Grammar	1 2 <u>3</u> 4 5	The presentation has a few grammatical errors.
Content	1 2 3 <u>4</u> 5	The content was accurate and interesting.

1. We have kept the feedback as it was provided, without correcting students' mistakes.

Sentences	1 2 <u>3</u> 4 5	Most of the sentences used were simple.
Vocabulary	1 2 <u>3</u> 4 5	
Flow	1 2 <u>3</u> 4 5	
Interesting speech for the audience	1 2 3 <u>4</u> 5	He engaged the audience from the very beginning.
Organization	1 2 3 4 <u>5</u>	The presentation was very organized. There was a very good introduction that clarified the structure of the speech.
Visual aids	1 2 3 4 5	Not evaluated
FINAL MARK	1 2 <u>3</u> 4 5	Good job!


Table 1. Analysis of the engineering students provided by the Master's students (group 1)

FEEDBACK

You have made a great effort preparing the presentation and your performance has been very successful. Although you should improve your language level you have very good communicative skills, which help you to convey and transmit your message. Pronunciation is the weakest aspect of your English.

1 = unacceptable 2 = needs improvement 3 = satisfactory 4 = good 5 = excellent

Fifth step: Feedback of engineering students. The engineering students receive the analysis of their performance from the Master's students and the coordinator gets the feedback from the engineering students with their impressions. The coordinator sends analysis, feedback and personal impressions of the project to the seminar of competences teacher.



Please, take some minutes to answer the following questionnaire about your participation in the online class on Thursday 11th.

NAME: _____

DEGREE: _____ COURSE: _____

- 1.- How would you rate the experience?
- 2.- Did it take a long time to prepare it? How long?
- 3.- What did you like the most and the least?
- 4.- Did you talk from the office? If so, to what extent do you think it would have been different if you had talked from home?
- 5.- Did you talk from home? If so, to what extent do you think it would have been different if you had talked from the office?
- 6.- Would you repeat the experience again? Why/ why not?
- 7.- Any other comments?

Thanks for your participation

Table 2. Feedback from engineering students.

Results and Conclusions: This project has proved to be successful and useful for both groups. The Master's students put into practice the theory of how to give feedback and evaluate oral performance in a virtual academic context. The engineering students had the chance to be evaluated by a group of teachers getting feedback on different areas of their performance. According to their impressions, they found it useful for their future professional career, they mainly liked the possibility of working online and would take into consideration the suggestions provided by the evaluators. The three students appreciated the support provided, admitted to have taken at least three hours of previous preparation and would repeat the same task in the future. Both instructors valued the collaborative work between graduate and postgraduate students, the positive atmosphere created on both sides of the project and the role of the TICs in it. In the future, similar activities will be carried out demonstrating how different areas of knowledge can work together in order to develop academic and professional competencies.

3.1 Why a diploma in English professional skills?

The language policy in UNNE requires that every student has to finish their degree with a minimum B2 level in English. This is the reason why we created a compulsory diploma in English, which all students have to pass, based on the use of the language in a professional way. Presentation skills are one of the most important issues when it comes to the working environment.

The most common errors

"When one studies the standard work on the teaching of modern languages it comes as a surprise to find how cursorily the authors deal with the question of learners' errors and their correction. It almost seems as if they are dismissed as a matter of no particular importance." (Corder, 1981: 5).

There is a variety of errors observed that are common to all the courses. Some usual mistakes do not even have to do with language, but with the way the student gives a presentation. Some common errors have also to do with pronunciation, misuse of vocabulary, etc., so there is a need to study how to improve the student's oral presentation skills.

3.2 Recordings

Diploma students' presentations are recorded, so they can observe themselves and their classmates' presentations and comment on their positive and negative aspects, giving reasons for their comments. Afterwards, they prepare the same presentation again.

3.3 Samples

Student A and Student B are 2nd year students in the EBP programme in the UNNE who attend a B2 English group. They had to prepare an individual presentation on a topic they liked and present it in the format of a teaching lesson.

When watching both presentations for the second time, they were asked to observe and take notes on each other's presentations and also on their own, then, they made a list of errors which we have classified under three headings: PRONUNCIATION, LANGUAGE and PRESENTING.

Finally, they met again with the teacher to present their final versions with all the changes based on the assessment and self-correction, to be able to study the final results and observe what areas they had actually improved in. See Tables 1 and 2 for the results.

3.4 Conclusions

Even though the improvement in the second project has been proven, recording the students is probably not enough when it is the only tool used. The characteristics of the class always have to be taken into account when choosing the specific tools for the evaluation:

"You teach what your students need to learn. You teach a language to students who may come from different native language and cultural backgrounds, in a class where [...] you have to choose: activities, teaching materials, schedule, and tests. You make these choices based on a deep understanding of your particular students' diverse and ongoing language learning [...] Does it include all, and only the tools and skills they need to do practical

3. SECOND PROJECT

language analysis in their classrooms as a central part of their thinking and planning process?" (Tarone, 2009: 2).

4. BIBLIOGRAPHY

CORDER, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

DOWNING, C. G. (2001). "Essential Non-Technical Skills for Teaming". *Journal of Engineering Education*, n.º 90, 1, p. 113-117.

FROMM, E. (2003). "The Changing Engineering Education Paradigm". *Journal of Engineering Education*, n.º 92, 2, p. 113-121.

HAKUTA, K.; BUTLER, Y. G.; WITT, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

HILL, M; STOREY, A. (2000). *Speakeasy!: Oral presentation skills in English for academic and professional use*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

MEIER, R. L.; WILLIAMS, M. R.; HUMPHREYS, M. A. (2000). "Refocusing Our Efforts: Assessing Non-Technical Competency Gaps". *Journal of Engineering Education*, n.º 89, 3, p. 377-385.

SELINKER, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, n.º 10, p. 209-31. Print.

TARONE, E. E. (2009). "Equipping teachers to be language explorers" In M. E. Anderson & A. Lazaraton (eds.). *Bridging Contexts, Making Connections: The proceedings of the Fifth International Language Teacher Education Conference* (p. 7-22). Online

	PRONUNCIATION			LANGUAGE		PRESENTING
	word	error	correction	error	correction	error
STUDENT A	She has little/no errors on this area			error	correction	error
				explain you	explain to you	She touches her face and hair
				for see	in order to see	Lack of confidence
				take three carrots and we peel it	take three carrots and we peel them	She shows her back to the public (for 1 minute) to write on the board
STUDENT B	word	error	correction	error	correction	error
	icon	/ɪkɒn/	/'aɪkɒn/	her icons	its icons	She looks down (not to the public)
	culture	/kʌltʃə/	/'kʌltʃə/	they seem clearly and obviously	they seem clear and obvious	She is reading a lot
	was	/wʌs/	/wəz/	an advice	some advice	
	hearts	/herts/	/hɑ:t/	how do use?	how do you use?	Her tone is flat and her voice is monotonous
	always	/ɔlwɛɪz/	/'ɔ:lweɪz/	what represent?	what does it represent?	
	bus	/bus/	/bʌs/	put the hands in the head	put her hands on her head	The ending is dull and she has lack of energy
	also	/ɔlsɔ/	/'ɔ:lsəʊ/	because there is a flamenca?	why is there a flamenco?	

Presentations online: <http://www.youtube.com/watch?v=nMjIHqoyy8A> ; <http://www.youtube.com/watch?v=DqLqzDyi3gU>

Table 3. First version of the presentations - Error analysis.

	PRONUNCIATION	LANGUAGE	PRESENTING
STUDENT A	She has little/no errors on this area	All the errors pointed out on this area have been corrected	All the errors on this area have been corrected, she looks at the public and her confidence has improved. She doesn't show her any more (instead of writing on the board, she has given the public a handout)
STUDENT B	Although her pronunciation has improved very much after the activity, there were still some errors in words like "culture" and "also"	Despite improving the language in general on the second version, there were some fossilized errors on this area, such as using the wrong category of words (clearly and obviously instead of clear and obvious)	Practically all the errors pointed out on this area were corrected, her confidence and the quality of her presentation has improved

Table 4. Second version of the presentations - Error - Correction analysis.

Presentations online: <http://www.youtube.com/watch?v=YMhTRieSODI> ; <http://www.youtube.com/watch?v=MOVDfnKgHJQ>

The ongoing move towards content teaching in English poses a challenge to traditional university language departments, which need to establish new roles within the changing panorama of higher education. One way in which language departments have adapted to the new situation is by focusing on teaching language competences, such as scientific writing or business communication. Such courses enable students to bridge the gap between school English and the real-life demands of English-medium university courses, not to mention the increasingly international professional world that awaits them when they graduate. In this context, the use of simulations is particularly promising, since such tasks allow students to integrate different skills for meaningful purposes, drawing on subject knowledge and skills as well as language competences. This paper sets out a methodology for using simulations, explaining the principles that underlie the design of simulation tasks and providing guidelines to ensure that they are managed effectively. It then illustrates these ideas by providing an example of a simulation taught in the School of Communication at the University of Navarra. It concludes by providing some criteria for evaluating student performance.

ABSTRACT

Teaching languages at university level has undergone major developments in recent times. The emphasis has shifted to teaching specific language skills that are relevant to students' present and future needs. This trend has received a new impetus as a result of the general rise in the level of English within Europe and the increasing focus on professional competences in the university curricula designed in accordance with the Bologna Agreement. Whereas twenty or thirty years ago, for instance, journalism students may have been introduced to the rudiments of newspaper, radio and television terminology, along with some general reading skills, the stakes are now higher in terms of both target linguistic level and communicative competence. Courses for communications students may now focus on how to pitch a business proposal, plan an advertising campaign or negotiate a media budget effectively in English.

1. INTRODUCTION

One of the issues that have arisen for English teachers in this regard relates to how well their courses can prepare students for their future profession. How can classroom tasks be programmed to help students build the linguistic, cognitive and social skills they will need? How closely can these classroom tasks resemble the future activities that such students will carry out?

There is some consensus in the area of language teaching that classroom activities can be designed to reproduce key features of a real-life task, although other aspects that would make the task too lengthy or complex for classroom use may have to be sacrificed in the process. In general, real-life tasks may be described as having four basic components: a social dimension (that is, relationships between colleagues, superiors, clients and other stakeholders); a cognitive dimension (the mental processes needed to perform the different aspects of the task satisfactorily); a metacognitive dimension (the organizational skills and strategies required to address the task, break it down into manageable parts, etc.); and, of course, a language dimension.

Simulations have been the subject of periodic but sustained attention in the (T)EFL bibliography. For example, the EXPLICs project (www.zess.uni-goettingen.de/explics/) offers

models of best practice in task-oriented and problem-based learning for use in teaching various European languages. Although much of this material is intended for the general learner, it seems clear that such strategies can also be usefully applied with students whose aims are more specific.

This is the background from which the simulation of a real-life task emerges as an especially promising activity in an ESP context. By performing tasks that resemble those to be done later in real life, students may begin to acquire some of the language and other competences they will need in the future.

As noted above, simulation is a form of task-based learning (or may be used as part of a more extensive, task-based learning project). As such, it fulfills the four conditions Skehan defined as key to task-based instruction and learning: the primary focus is on meaning; students work towards a specific goal; the activity is assessed in terms of its outcome(s); and the task is related to the real world.

As a form of TBL, simulation may be said to resemble other, perhaps more common language classroom activities such as the role-play and the case-study. However, a simulation is different from a role-play because a role-play requires the student to assume a role – that is, (s)he is supposed to represent someone else.

At the same time, a simulation is not a case-study, because in a case-study the students are “outsiders” who talk about what happens in the case, whereas in the simulation, the students are “insiders” who actually participate in the events and/or situation described in the case. As well as an enabling insider perspective, simulation as an activity is shaped by such features as the plurality of participants (three or more), and its flexibility as regards different knowledge-contexts and levels of linguistic competence.

Hence, in the field of language learning and teaching, simulation is perhaps best situated on a spectrum of activities that are primarily focused on speaking, which may be framed in an order of approximation to the real world as follows: interview-based activities (often including the teacher as an interlocutor), case-studies, role-plays and simulations.

The three key elements of a simulation set out by Jones (1982) are generally accepted in the literature on the topic, and may be glossed as follows:

- reality of function: that is, each participant fully inhabits the role (s)he has chosen or been assigned;
- a simulated environment: that is, the activity unfolds in a realistic setting;
- a structured context: that is, participants draw on input, albeit in creative ways, and implement the linguistic functions required to achieve goals that may shift or evolve as the activity progresses.

In light of this brief overview, this paper reports on a simulation task carried out with 70 first-year students enrolled on the International Media Program in the School of Communication at the University of Navarra, Spain. The paper is structured as follows: the advantages and disadvantages of simulation as a teaching mode and assessment model are outlined, followed by a brief description of the task; then, the evaluation of simulation activities is outlined; and finally, the importance of teacher and student feedback is discussed.

Simulation proves especially adaptable in relation to such practical concerns as the provision of input materials and time-frames. The amount of input material and whether it take written and/or oral form, as well as the time-frame in which it is provided (that is, how soon or how late: a week or a minute before the simulation as a speaking event), may be varied in accordance with such factors as (i) linguistic competence; (ii) participant knowledge of the professional field and its practices; (iii) specific communication objectives (agree or disagree, negotiate, select, decide, etc.); and (iv) the degree to which the simulation is designed to meet a desired reality effect.

Another variable element is how detailed a description of their roles in the simulation is given to students: the degree of detail determines the margin of autonomy within which each participant is free to define him/herself in relation to the preparation, purposes, per-

2. SIMULATIONS: SPECIFIC ADVANTAGES

formance and possible outcomes of the activity. The timing with which a student may be assigned to a particular simulation (sub-)group may also be relevant in terms of variation, and likewise reflects the adaptability of the activity as such. In general, therefore, it may be said that simulation as an activity in itself, though not necessarily as it is designed and prepared, is a relatively unstructured activity; and the degree of structure may be tuned to different learning needs, abilities, interests and goals.

Depending on the amount of input material provided for the simulation, the manner and degree to which its use may be prescribed in advance, and the specific purposes of the activity, simulation, at the very least, enables and, at best, actively encourages creativity on the participants' part. Likewise, unlike the case-study or the role-play, participants in a simulation are free to be themselves – or at least, to define a graduate or professional version of themselves.

To a certain extent, too, simulation may enable each student to speak to his/her own true linguistic level of competence. Although students have a given role, input material and time in which to prepare, no individual participant in a simulation may wholly predict, direct or control how the activity may develop – down to the level of turn-taking, for instance – or conclude.

A related advantage of simulation as a group activity is that it may prove especially fruitful for classes comprising language users of mixed ability. As noted above, the inter-actual relationship in a simulation is multi-way. Moreover, given that the teacher/assessor is not a participant in the activity the interlocutors feel that they share the same status in the situation, which may foster a greater sense of ease and confidence for each individual, as well as in the group as a whole. Such confidence may also be reinforced in a linguistically weaker student who can fall back or draw on their academic and/or professional experience and expertise in the field of work modeled and enacted in the simulation. In addition, simulation draws on the cooperative instinct that underlies communication – the impetus that speakers and listeners have to understand one another. Indeed, the activity of simulation may also link these two latter points (mixed linguistic ability and communicative cooperation) in a positive way: stronger students work to help and encourage weaker ones, while linguistically weaker students feel challenged to rise to the occasion.

Simulations also model, foster and practice many of the academic – not only linguistic – skills and competences outlined in the European Higher Education Area: teamwork, effective communication skills, problem-solving, decision-making, hypotheses, negotiation, explanation enquiry, clarification, formulating requests, etc. As such, they may be especially relevant to the ESP classroom insofar as they enact the professional realities that graduates may face in the workplace. Simulations constitute a realistic way of rehearsing and producing subject-specific lexis and communicative functions common within a given professional field.

The professional purposefulness of simulations gives rise to a greater sense of the relevance of linguistic competences and language learning, which may in turn extend to a clearer understanding of the need and function of the more prosaic, more mechanical dimensions of such study (grammatical form and function; pronunciation and intonation; etc.). Hence, the autonomy afforded by simulation as a speaking activity may serve to reinforce – or even prompt – greater learner autonomy in general.

Given its relative complexity, the plurality of participants and the multiplicity of purposes and functions involved, a simulation activity requires sometimes significant preparation time and effort on the part of participants. Rather than mitigate the reality of the task, however, time and effort spent on preparatory activities are a professional reality. Preparing for, performing or putting on a professional role need by no means be regarded as inauthentic – on the contrary.

Another significant aspect of the reality effect of simulations is the time-factor in terms of task duration: given the number of participants involved and the complexity of a given task, the simulation is an extensive speaking activity, which favors fluency, turn-taking, greater discourse complexity, and offers the teacher/assessor a useful opportunity to see students speak and communicate for a longer period of time, and outside the perhaps overly familiar segments and structures of established speaking tests. In light of the various reasons outlined above, simulations may function as a significant motivating force for both language learning and language use among students.

Moreover, since the teacher or evaluator does not play a direct or active part in the simulation activity as it unfolds, to a certain extent simulation enforces greater autonomy on the learner's part: (s)he cannot look to the teacher for direction or confirmation. In an observable (albeit anecdotal) way, simulation activity reduces performance anxiety among the shy, the less confident, and those who tend to get nervous and underperform in exams. The fact that the teacher/assessor is not a participant in the situation ensures that the participants look to one another for the purposes of effective communication. What is often most striking in this regard is how soon and how fully student-participants appear to forget the presence of the teacher and/or assessor.

As an assessment activity, simulations facilitate the evaluation of specific communicative functions – apart from and in addition to what may be referred to as the standard categories of assessment in speaking tests: grammatical accuracy, general discursive coherence, and overall fluency. Such specific functions include: asking and responding to questions, clarifying one's position and the views of others, agreeing and disagreeing to degrees and appropriately, as well as appropriate turn-taking and interruption, etc. Simulation activities also underscore the importance of effective, cooperative interaction in real communication. Since accuracy or linguistic error correction need not be a primary or overriding concern in assessment, students may feel less self-conscious or inhibited by their linguistic limitations and failings – and freed up to focus on the purposes of the contributions and communicative competence and success in broader terms.

There has been an increasing interest in task authenticity in (T)EFL research and teaching in task authenticity: a turn towards the real world. However, the idea of pretense is implicit in the definition of simulation as such. Moreover, given that simulation activity involves preparation and practice time, the resulting simulation may sound staged. Therefore, simulation may be regarded as inauthentic as any other language classroom activity. However, in light of the introductory description and the many and various advantages attributed to it above, it may prove less inauthentic in practice than other classroom tasks.

While it is true, too, that the interlocutors in a simulation set in an ESL/ESP university classroom context may all be or feel of the same status, this may undermine the overall reality effect; the activity may fail to reflect the subtle – and not-so-subtle – hierarchies of positions and roles in their bearing on workplace dynamics.

The task orientation for simulation, as for all classroom and assessment speaking tasks, is guided – that is, the possible, even projected outcomes are guided by the rubric for the activity and the further instructions of the teacher/assessor. Nonetheless, there is still always considerable flexibility in how the students may interpret, respond to and act on the input as the activity itself unfolds. Indeed, given the number and variety of individuals involved in a simulation activity, variability remains the order of the day.

Other limitations or disadvantages stem from the role of the teacher/assessor in the simulation activity – or rather, the lack of direct participation on the teacher's part during the simulation. Thus, there may be a perceived lack of support from the teacher; and as a result, some students may feel uneasy or uncertain as to what they are doing or what they are required to do. While the teacher's 'absence' affords participants a certain autonomy, the latter may also miss the kinds of implicit forms of validation, support or encouragement that ensure the activity progresses and concludes successfully for all involved.

Furthermore, since the teacher's withdrawal is deliberate, handing control of the simulation activity over to the students themselves may tip over into a general loss of control to the detriment, potentially, of each participant's performance and the development and outcomes of the activity as a whole. Problems may also arise if the students in the simulation group fail to gel as a communicative community; if one student – or more –, by choice or by chance, should begin to dominate the discussion; if the discussion starts to wander off topic; or if linguistic difficulties – lexical imprecision or grammatical inaccuracy, for instance – impede meaningful communication between the members of the simulation group.

While simulation enables students of mixed linguistic ability to participate together in a functionally communicative way, each to his/her own level, there is a risk that the linguistic

3. SIMULATIONS: SOME LIMITATIONS

resources drawn on, the pace of the activity, and the success of communication as such is limited by the 'lowest common denominator' condition. In addition, a linguistic price may be paid for the investment in communicative competence: poor pronunciation and intonation patterns may be reinforced; new and/or subject-specific vocabulary and structures may be misused; and such errors may end up impeding effective communication within the simulation group.

What follows is a description of a simulation undertaken in a university classroom. The description is intended to show how the advantages of simulation as an activity listed above may be enacted in practice, and how potential limitations may be mitigated.

4. SIMULATION: CASE DESCRIPTION

The title of the simulation was "Editorial Meeting". The simulation was run as an assessment activity in a subject called Effective Speaking & Writing, a skills-based ESP course for first-year students taking the International Media Program (IMP) in the School of Communication at the University of Navarra. The subject comprises 3 ECTS and involves three class hours per week, for one semester. One of the IMP program requirements is that successful applicants certify a C1 level in English within the first year of study. Thus, in terms of linguistic knowledge and competences, the students involved may be defined as having a functional B2/C1 level. IMP students take general communications subjects before opting to specialize in one of the three possible degree streams – journalism, advertising and PR, and audiovisual communication – from second year onwards. Effective Speaking & Writing models a number of relevant academic and professional tasks; and the course content (lexis, reading, listening) reflects the potential fields of interest among students corresponding to the three degree streams.

There were 75 students in the IMP program in academic year 2012-2013; the Effective Speaking & Writing group was divided into two classes containing equal numbers of students, which were taught by two different teachers. The "Editorial Meeting" simulation was one stage in a broader project, and followed on from the subject's first writing assignment in which the students were required to write a brief news-story.

The writing assignment was an in-class activity with a duration of 90 minutes (see Appendix A). In pairs (each student was free to choose his/her own partner), the students were instructed to read a number of news items about the same story in at least two different Spanish-language newspapers; they were then required to (re)write the story in English for the readership of a national newspaper in the UK or the US. The rubric for the assignment required students to submit a 250–300 word news story with a headline, a description of the non-textual elements that might accompany the text, and a list of sources. One week later, students were given the instructions for the "Editorial Meeting" simulation (see Appendix B). Students were to work in groups of six, comprising three pairs from the first writing assignment. All the news stories that had been submitted – a total of 17 – were pasted into a single document and made available to all of the students. That is, the subject-matter or content of the discussion among students in each simulation group was neither textbook-based nor teacher-sourced, nor even authentic materials taken from real publications; the texts presented and whose merits or demerits were debated had been produced by the students themselves, and thus reflected – at least, to some degree – their own interests and concerns on both personal and professional levels.

The simulation set-up was framed as follows: "You work for the editorial team of a newspaper. The objective of the editorial meeting is to choose three news stories to be published on the front page of your newspaper."

The type of newspaper and readership was left open to the decision of each simulation group. Students were permitted to use whatever notes or other support materials they wished. Each editorial meeting was scheduled to last approximately 20 minutes. It should also be noted that no other groups were present during the simulation; this rendered the environment and atmosphere of the activity less classroom and class-like.

The simulation procedure was outlined to students in three steps:

1. Each member of the team reads three of the news-stories submitted for Writing Assignment (1), using the "Selecting & editing news-stories" questions to analyze

the stories and made suggestions for improvement.

2. Each person presents the news-stories (s)he has read, explaining why they are (not) suitable for publication on the front page of the newspaper.

3. The overall objective of the editorial meeting is for the team members to decide which three stories are to be published.

The “Selecting and editing news-stories” worksheet (see Appendix B) comprised a series of questions designed to help students analyze the form, content and generic effectiveness of the news stories. In addition to the direct support offered by this worksheet, students were also provided with a set of more indirect scaffolding resources in the course materials for the subject: a series of language banks on presentation, linking terms and parts, and effective debate and discussion.

The purpose of evaluation is twofold: (i) to give each student a grade and (ii) to provide each student with feedback. Whether or not the simulation is staged as an assessment activity, rather than as a class speaking task, some form of evaluation – depending on how formalized the process of the activity is – will be enabling.

As regards assessment of the task presented here, the students were not given a detailed account of the evaluation criteria in advance; rather, they were informed in a general way that their performance would be evaluated in terms of presentation, interaction and use of language.

The focus of evaluation was on communicative competence in line with criteria set out in the CEFR. The overall spoken communication competences cited for C1 or operationally proficient language learners and users are as follows:

- Can express ideas fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions.
- Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes.

Given the linguistic entry requirement for the International Media Program, in which all participating students are enrolled, these were both achievable and achieved standards for students participating in the Editorial Meeting simulation activity.

The evaluation criteria used correspond to these focal points, and reflect the communicative nature of simulation as such: the criteria privilege how and how effectively decisions were reached by the simulation group, rather than what specific choices were made and in what precise terms.

An evaluation grid (see Appendix C) was designed for the dual purposes of grading and feedback. The simulation was worth 10% of the final grade for the subject. Each student received a completed evaluation grid, with additional written notes as applicable; thus, the assessment was specific to each participant in the simulation, not collective for the group as a whole. An individual approach of this kind encourages participation on each individual’s part – or, at least, discourages passivity on the part of less engaged or even linguistically weaker students.

5. SIMULATIONS: EVALUATION

Despite its acknowledged importance, it is not always possible for the teacher to give feedback in a classroom setting (especially in classes with large numbers of students) or the standard assessment context (since the course or semester may have ended). As noted above, the feedback provided by the teacher/assessor in this case aimed to be individual and more or less immediate. The evaluation grid feedback system was designed to meet these objectives: the grid is user-friendly for both teacher and student, and the response may be provided immediately.

Moreover, the teacher may draw on this feedback and further observations to shape subsequent classroom and assessment work: lexical areas and grammatical structures to be revised; and communicative functions to be practiced. For instance, students taking

6. FEEDBACK AND CONCLUSIONS

the subject Effective Speaking & Writing carried out further group speaking tasks for evaluation purposes: Speaking Task (2) required students (in the same or different pairs) to compile an on-campus video report, and centered on asking and responding to questions, clarifying positions, adding information, etc.; and Speaking Task (3) staged a class conference, where students presented a topic in accordance with more formal, academic criteria, and focused on framing arguments, outlining and defending a position, and drawing valid conclusions. The teacher may also note common linguistic errors to be corrected through classwork later: mistaken pronunciation of terms, misuse of particular vocabulary items or poor use of given grammatical structures.

The advantages of simulations for acquiring language and cognitive competences are clear: since the students actually perform tasks and take part in the ongoing development of the situation, they have to develop and use the competences that the task requires. The potential difficulties are also evident: since students may not have sufficient language or cognitive competences to deal with the task, they may find that it is beyond them, or they may resort to survival strategies in order to perform the task.

Hence, the challenge for the teacher is to set up a simulation task that is achievable within the time frame set, that lies within the students' linguistic and cognitive range, and that is stimulating and motivating for the students. At the same time, the teacher must ensure that appropriate scaffolding is provided, so that the students are given help with the language involved, as well as guidance about task requirements when necessary. Another key point to be highlighted in setting up successful simulation activities is the importance of ensuring that the participants have a clear understanding of what they are supposed to achieve in the process: the simplest and most effective way of doing so is to have one or more people in the group briefly rehearse the subject-matter, form and goals at the start of the simulation.

Student feedback from the simulation was generated via informal debriefings with each group and through general class discussions. Because the approach is communicative, rather than more narrowly linguistic, students reported being less self-conscious about making mistakes and more concerned about being clearly understood by their peers in the group. This sense was reinforced by the fact that the teacher was not involved. At the same time, however, some students said that they sometimes felt insecure, lacking clear guidance in the moment regarding whether or not what they were doing was right. At the same time, however, some students also mentioned feeling reassured because they saw that their peers experienced similar problems, made mistakes, etc.

The simulation was felt to be exciting because it was different from other class- and/or exam-related speaking activities they had done in the past. Because it was different and because it allowed for greater freedom or creativity, the students found it (relatively speaking) enjoyable to do. The simulation was useful because it enabled students to revise and practice vocabulary relating to newspapers that they had recently come across in other class activities (reading, listening, revision vocabulary gap-fills, etc.). Likewise, it was useful – as some students reported – because the activity made clear to them where some of their areas of weakness lay (lack of appropriate vocabulary, difficulties with specific functions, etc.)

The simulation was described as interesting because the contents (the news stories) had been produced by the students themselves; it was not a standard textbook activity, with clearly defined roles imposed from outside. At the same time, the simulation was challenging because the students' knowledge of journalism and professional practices in first year is limited. The simulation was both productive and rewarding because it was related to their field of study and professional interest: it enabled students to imagine and – to a limited extent, at least – experience real use of the language they are learning.

In conclusion, based on the specific case described here, and in light of the many and various advantages to simulation as a classroom activity and mode of assessment, simulation may prove a very rewarding experience for both language learners and their teachers: students have an opportunity to show and deploy the language they have learned, and gain an enabling insight into the limits of their knowledge and competence, thus tracing in a positive, communicative context where the margins for improvement lie; teachers see their students put their knowledge and skills into practice in a sustained way, and likewise discern where further teaching and learning are required at all levels: lexical, grammatical, semantic and pragmatic.

- CARRIER, M. (1991). "Simulations in English language teaching: a cooperative approach". *Simulation & Gaming*, No. 22, pp. 224-233.
- CROOKALL, D. (1984). "The use of non-ELT simulations". *ELT Journal*, Vol. 38, No. 4, pp.262-273.
- CROOKALL, D.; OXFORD, R. L. (1990). "Linking language learning and simulation gaming". *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York: Newbury House.
- CROOKALL, D.; OXFORD, R. L. (eds.) (1990). *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York: Newbury House.
- DAVIS, R. (1995). "Simulations: A Tool for Testing 'Virtual Reality' in the Language Classroom". *Curriculum and Evaluation* (pp. 313-317). Tokyo: The Japan Association for Language Teaching.
- JONES, K. (1982). *Simulations in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- JONES, K. (1995). *Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers* (3rd ed.). London: Routledge.
- MEI LIN, T. (1993). "Simulation in Language Teaching: Its Advantages and Limitations in an ESP Context". *The English Teacher*, Vol XXII, October 1993.
- SCARCELLA, R; CROOKALL, D. (1990). "Simulation/gaming and language acquisition". In D. Crookall & R. L. Oxford (eds.), *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York: Newbury House.
- Simulation as a Language Learning Tactic* (www.languages.dk)
- SKEHAN, P. (1998). "Task Based Instruction". In W. Grahe (ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: CUP.
- TOMPKINS, P. K. (1998). "Role Playing/Simulation". *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, No. 8, August 1998 (<http://iteslj.org/>).

Writing Assignment (1): News

Appendix A

Task: In pairs, read a number of news items about the same story in at least two different Spanish-language newspapers; then write the news story in English. The story must be about something that has happened or is currently happening in Spain.

The target audience of your report is the readership of a national newspaper in Britain or the USA, so you need to find a story about Spain that is interesting for these readers (financial crisis, corruption scandals, Catalonia, Spanish film industry, tourism in Spain, Spanish football teams or players, famous Spanish people, cultural events). Before you start writing, you should think about what might interest these readers and how much background information you will need to provide for the story.

Make sure you include the following elements, and fill in this form just to make sure:

Who are the readers? *British or American?*

Headline:

Reporters' Names:

Text: *Word limit: 250–300 words.*

Non-textual elements: *What non-textual elements would you include to illustrate/extend the story?*

Sources: *What sources did you read or consult in order to write this story?*

Submit the completed report as a Word attachment to cohaodha@unav.es, and copy the text into the body of the e-mail message.

Speaking Task (1): Editorial Meeting

Appendix B

Task duration: 15–20 minutes.

Groups: Work in teams of four or five.

Situation: You work for the editorial team of a newspaper. The objective of the meeting is to choose three news-stories to be published on the front page of your newspaper.

Process: Each member of the team reads three of the news-stories written for Writing Assignment (1), using the “Selecting & editing news-stories” questions below to analyze the stories and make suggestions for improvement. (The news-stories are available in the “Documentos” section of ADI.)

Each person presents the news-stories (s)he has read, explaining why they are / are not suitable for publication on the front page of the newspaper.

Team members decide which three stories will be published.

Selecting & editing news-stories

1. Is the news-story relevant? Does it relate to the present concerns of potential readers, the place where they live, etc.?
2. Does the news-story have an effective headline? How might it be improved?
3. Does the opening paragraph respond to the key questions (the 5 W's, or *What? So what? Now what?*)
4. Does the news-story contain ‘hooks’ to attract and hold the reader’s attention? If so, what are they? If not, suggest some ways of engaging the reader’s attention.
5. Does the news-story contain quotations from eye-witnesses, comments from experts, etc.?
6. Does the news-story have a strong human-interest component? Could it be related more directly to the experience and concerns of potential readers?
7. Is the news-story accompanied by non-textual elements? If so, are these effective? If not, what non-textual additions could help better tell the story?

PRESENTATION

1 / 2	3 / 4	5 / 6	7 / 8	9 / 10
Responds inadequately; shows considerable lack of preparation	Makes poor overall impression; shows lack of preparation	Makes acceptable overall impression; shows a certain amount of preparation	Makes good overall impression; shows considerable preparation	Makes excellent overall impression; shows careful preparation.

INTERACTION

1 / 2	3 / 4	5 / 6	7 / 8	9 / 10
Tries to respond to others’ ideas; tries to make a comment; tries to ask a question	Responds to 1 or 2 points argued by others; makes 1 or 2 comments; asks 1 or 2 questions	Responds to others’ ideas; makes some comments; asks some questions	Responds in some detail to others’ ideas; makes some constructive comments; asks some productive questions	Responds in detail to others’ ideas; makes constructive comments; asks productive questions

LANGUAGE

1 / 2	3 / 4	5 / 6	7 / 8	9 / 10
(Very) inadequate response	Lacks fluency; limited range of vocabulary; frequent errors in structure and pronunciation	Acceptable levels of fluency and accuracy; attempts to use of more complex structures and vocabulary	Good levels of fluency and accuracy; some use of more complex structures and vocabulary	Excellent levels of fluency and accuracy; good use of more complex structures and vocabulary

Appendix C

Las percepciones del alumno influyen en el aprendizaje de lenguas y constituyen un factor a tener en cuenta en el diseño de cualquier programa de enseñanza de lenguas. En este artículo presentamos los resultados obtenidos tras realizar un estudio sobre percepciones de los alumnos con 122 estudiantes de inglés del Centro de Lenguas de la UPV matriculados en cursos de niveles A2, B1, B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia. Las experiencias previas del alumno influyen directamente en sus percepciones acerca de su proceso de aprendizaje y a su vez determinan sus preferencias en cuanto al entorno óptimo para desarrollar su potencial de manera efectiva. De igual modo, estas percepciones subjetivas forman parte de las variables individuales que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua y constituyen un factor importante para la consecución de la proficiencia lingüística. Nuestro estudio nos ha permitido desarrollar programas acordes con las creencias de nuestros alumnos y por tanto mejorar su experiencia en el proceso de aprendizaje y consecuentemente su grado de consecución de objetivos.

RESUMEN

Recientemente, y amparado en la evolución en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras hacia el aprendizaje centrado en el alumno, ha ido cobrando importancia el estudio de las variables subjetivas en el aprendizaje de una lengua.

1. PERCEPCIONES DEL ALUMNO

“Rather than simply dismissing students’ perspectives on classroom L2 acquisition and testing as irrelevant, naïve and scientifically unfounded, recent trends in SLA scholarship seem to indicate that learners’ beliefs and perceptions might be more central to effective L2 acquisition than previously thought” (Brown, 2009).

Los primeros estudios sobre creencias en el aprendizaje de lenguas surgen de la mano de Horwitz (1985) y Wenden (1987), aunque el número de autores dedicados al estudio de este campo ha ido creciendo de manera exponencial para incluir un gran número de variables que afectan a la experiencia del aprendizaje, tales como las actitudes, motivación, ansiedad, facilidad de aprendizaje y entorno (Altan, 2006); el análisis de los motivos del éxito y fracaso en el aprendizaje (Williams, 2004); el entorno académico en donde se desarrolla el proceso (Lizzio, Wilson y Simons, 2002), o las influencias culturales o sociales sobre las creencias de los alumnos sobre la lengua que se estudia y el proceso de aprendizaje de la misma.

El interés por este nuevo campo surge del convencimiento de que las creencias del alumno sobre el aprendizaje de lenguas determinan en parte las acciones que este llevará a cabo durante su propio proceso de aprendizaje, tanto en cuanto a su enfoque de estudio como en cuanto a las estrategias que utilizará.

“Knowledge of students’ beliefs provides teachers with better understanding of their students’ expectation of, commitment to, success in, and satisfaction with their language classes” (Horwitz, 1988, p. 283).

R. C. Garner y Wallace Lambert ya establecieron una diferenciación entre la motivación instrumental del alumno de lenguas, que supone un objetivo pragmático, y la motivación

integradora, impulsada por el deseo de conocer a las gentes que hablan el idioma que se estudia, y establecen una relación entre la motivación integradora y porcentajes más altos de éxito en el aprendizaje de la lengua (Garner y Lambert, 1972; Gardner, 1985).

Pintrich (1995) analiza esta dimensión motivadora de las creencias o percepciones de los alumnos y plantea tres componentes motivadores: 1) las creencias de los estudiantes sobre su habilidad a la hora de aprender una segunda lengua y sus expectativas con respecto a los resultados o dificultad del proceso; 2) los objetivos de los estudiantes, así como sus creencias sobre la importancia, utilidad e interés en la materia, y 3) las reacciones emocionales de los estudiantes ante el aprendizaje de una segunda lengua.

La primera parte de este artículo presenta una breve introducción al contexto y los antecedentes de nuestro estudio, describiendo el contexto específico del Centro de Lenguas de la UPV así como la experiencia previa realizada en el centro de creación de una herramienta de calidad. La segunda parte presenta nuestro estudio, analiza los resultados obtenidos y describe el programa de formación complementaria desarrollado a partir de los mismos.

2.1. Contexto del estudio: Centro de Lenguas de la Universidad Politécnica de Valencia

El Centro de Lenguas (CDL) de la UPV es un centro propio de la Universidad Politécnica de Valencia y se encarga de impartir enseñanza no reglada de idiomas, de la gestión y administración de exámenes oficiales, de la traducción de documentos de tipo administrativo o científico y del asesoramiento en materia de lenguas a sus usuarios, así como de aquellas actividades relacionadas que permitan a sus usuarios acercarse a la cultura de las lenguas objeto de estudio e integrarse con otros usuarios de las mismas. En la actualidad el CDL cuenta con 1.738 alumnos matriculados en cursos cuatrimestrales e intensivos orales de inglés, francés, alemán, italiano, chino, japonés y ruso.

2.2. Antecedentes del estudio: diseño de una herramienta de calidad para el CDL

En el año 2009 se desarrolló en el CDL una herramienta que permitiera identificar las percepciones de los alumnos con respecto a sus experiencias previas y preferencias en el aprendizaje de una segunda lengua como parte de un sistema de gestión de calidad educativa para el centro.

La herramienta se basaba en la implementación de una encuesta con quince ítems que se estructuraron en tres secciones: experiencia previa (años de aprendizaje de la lengua, conocimiento de la lengua, familiarización con el MCER), preferencias (destrezas a mejorar, métodos de aprendizaje) y expectativas (expectativas con respecto a los cursos y al uso de la lengua en contextos reales).

Tal y como hemos mencionado en los puntos anteriores, partimos de la consideración de que la motivación del alumno es un elemento crucial en el aprendizaje de una segunda lengua, y que esta motivación no sólo debe ser considerada en su vertiente instrumental, sino también en su vertiente integradora y asimiladora.

La encuesta se realizó a 122 estudiantes de inglés del CDL que se encontraban matriculados en el centro en un curso de inglés de niveles A2, B1, B2 y C1 del MCER; se escogieron a los alumnos de inglés por ser este el idioma mayoritario entre nuestros alumnos. Puesto que la encuesta había sido originalmente diseñada para cumplir objetivos más amplios y nuestro estudio pretendía examinar las percepciones de nuestros alumnos en cuanto a sus necesidades y los métodos idóneos para la satisfacción de las mismas, a pesar de que se administró en su totalidad a los alumnos, para el análisis decidimos centrarnos en las secciones 2 y 3: preferencias y expectativas de los alumnos.

3.1. Preferencias de los alumnos

3.1.1. ¿Qué áreas o destrezas de la lengua te gustaría mejorar?

Los resultados nos indican que, en el caso de las áreas en las que los alumnos desearían mejorar, hay una predominancia clara de la expresión y comprensión orales; esta área es en la que los alumnos se sienten más débiles y la que consideran más difícil y al mismo tiempo más importante para su desarrollo profesional.

2. CONTEXTO Y ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

3. ESTUDIO DE LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNO

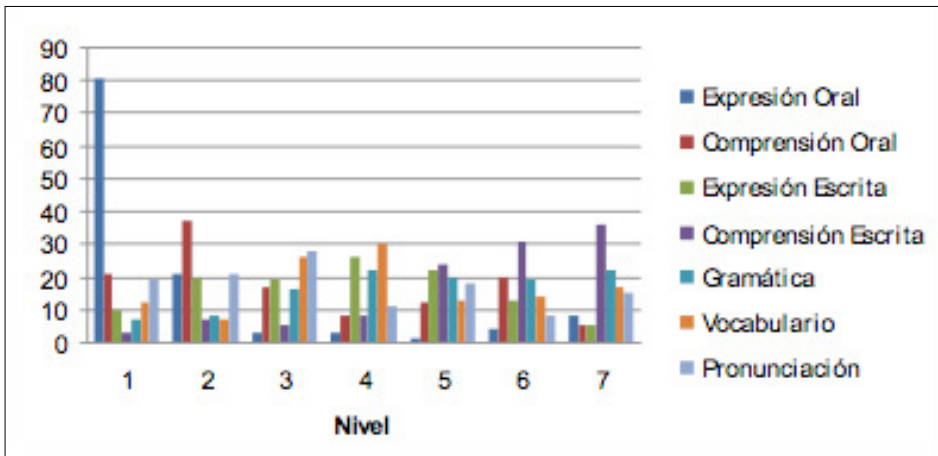


Figura 1. Áreas en las que el alumno desea mejorar.

3.1.2. ¿Qué métodos de aprendizaje prefieres?

Los resultados obtenidos a partir de las respuestas a este ítem establecen una clara preferencia de los estudiantes hacia el trabajo en grupo y el trabajo individualizado con el profesor, seguido de cerca por la utilización de métodos de autoestudio en vídeo y DVD. Los métodos de estudio de idiomas por ordenador, que *a priori* podrían parecer como métodos de elección de los estudiantes del CDL debido al perfil concreto de los mismos, obtienen una puntuación muy inferior a la esperada en comparación con los demás métodos ofrecidos como alternativa.

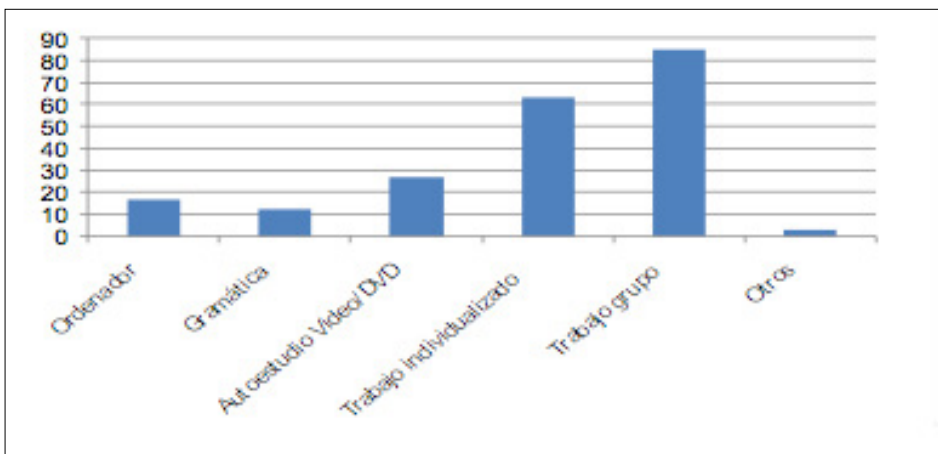


Figura 2. Preferencias de métodos de aprendizaje.

3.1.3. Elige dos cursos que te gustaría realizar

Los resultados de este ítem han sido recogidos en un gráfico de barras que indica el número de alumnos que ha elegido cada una de las opciones como primera o segunda opción. Las actividades de expresión oral vuelven a ser las predominantes, seguidas de los cursos de preparación de exámenes oficiales, lo que se ajustaría al perfil del estudiante del Centro de Lenguas, que busca aprender una lengua como modo de ampliar sus posibilidades laborales en el ámbito académico o empresarial.

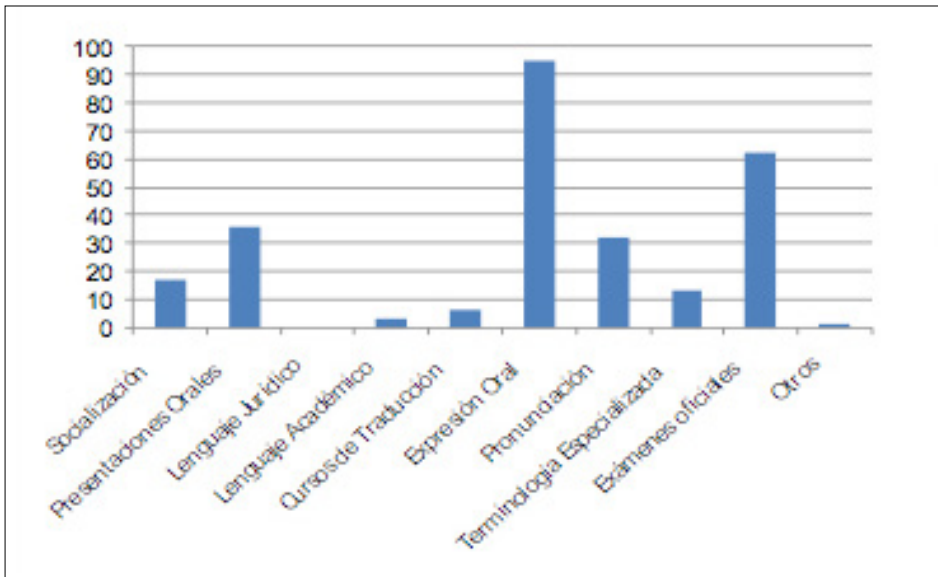


Figura 3. Cursos que les gustaría realizar.

3.2. Expectativas de los alumnos

3.2.1. Uso del inglés en actividades académicas

La gráfica que muestra los resultados nos indica que al menos un 33,3 % de los estudiantes afirma haber utilizado sus conocimientos de inglés para todas y cada una de las actividades propuestas, siendo las respuestas más frecuentes la opción 7 (escribir cartas / correos electrónicos) y la 8 (leer bibliografía recomendada en asignaturas), que han sido elegidas como respuesta por un 80,8 % y un 75 % de los alumnos, respectivamente. Parece contrastar el hecho de que, a pesar de que las actividades consideradas más importantes y por tanto más valoradas son las actividades orales, la aplicación práctica que se realiza de los conocimientos de la lengua pertenece a un ámbito escrito.

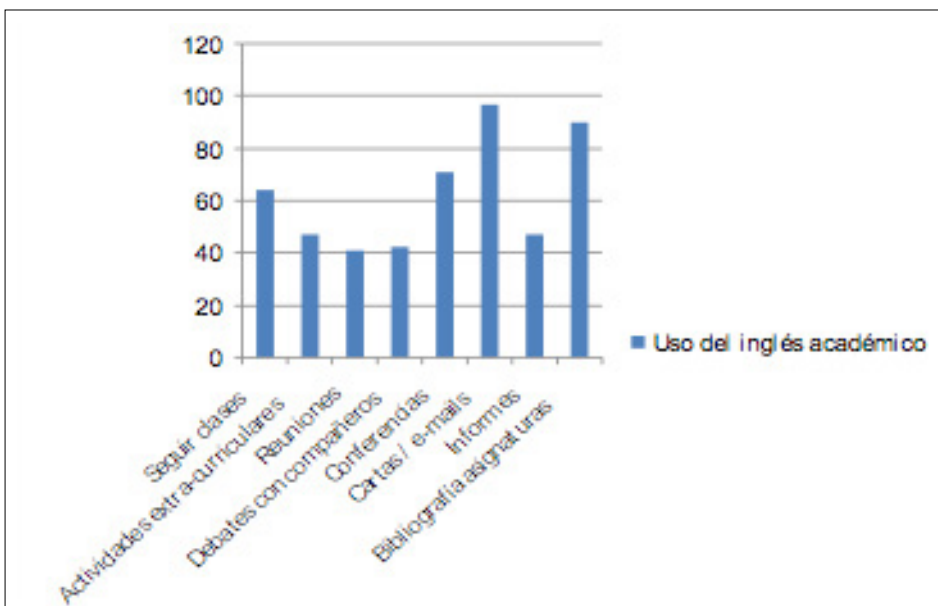


Figura 4. Uso del inglés en actividades académicas.

3.2.2. Uso del inglés en actividades cotidianas

De acuerdo con los datos obtenidos, el mayor uso que se hace de la lengua objeto de estudio corresponde a la visualización de televisión o de películas, con un 95,8 % de los estudiantes que afirman haber utilizado el inglés para este fin, seguido de la búsqueda de información en la red, opción elegida por el 92,5 % de los alumnos.

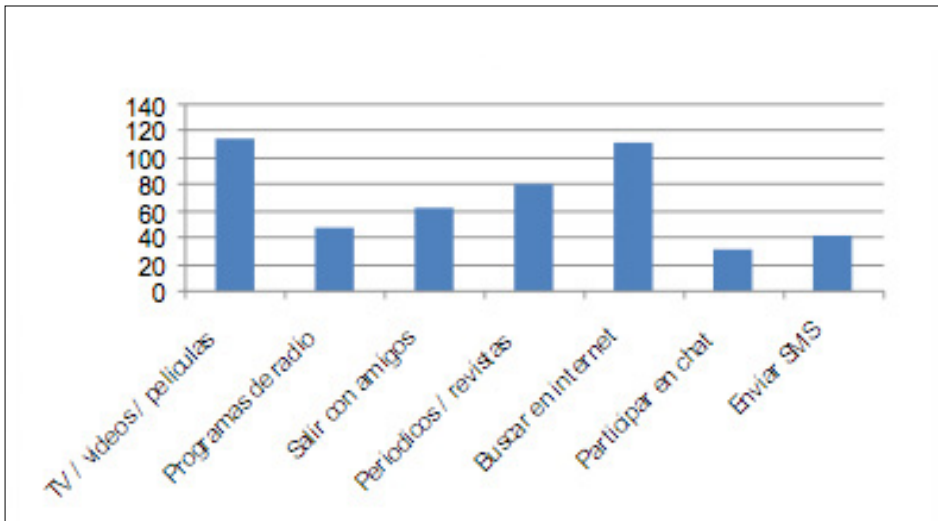


Figura 5. Uso del inglés en actividades cotidianas.

3.2.3. Expectativas del curso

Las respuestas recogidas e ilustradas en el gráfico muestran la habitual predominancia de las habilidades orales, puesto que la expectativa más común entre los estudiantes del CDL (74,1 % de los alumnos objeto de estudio) es mejorar la fluidez oral en el idioma estudiado, seguido de la seguridad en el uso del mismo (58,3 % de los alumnos).

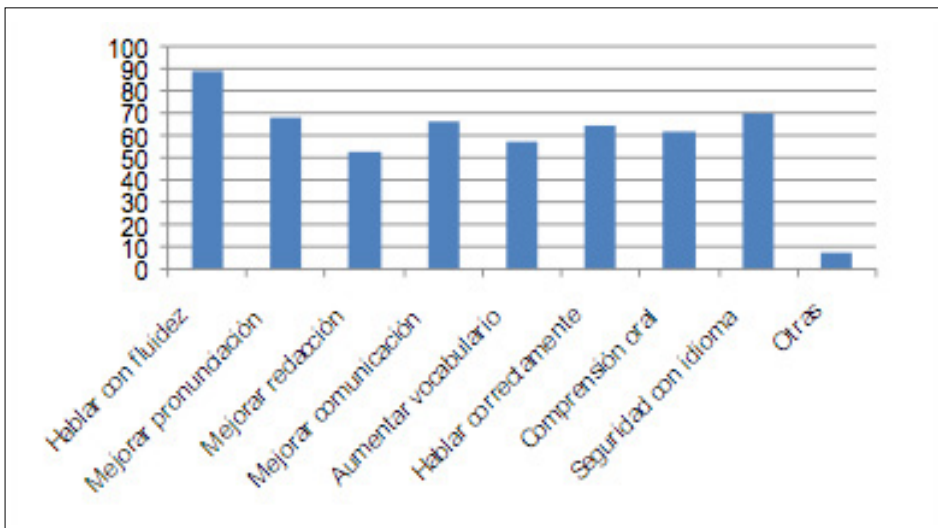


Figura 6. Expectativas del curso.

El objetivo de nuestro estudio era determinar cuáles eran las percepciones de nuestros alumnos en cuanto a sus preferencias y expectativas en el aprendizaje de lenguas para poder fomentar la dimensión motivadora de las mismas mediante el desarrollo de actividades complementarias. Los resultados nos muestran que los alumnos perciben las destrezas de expresión y comprensión oral como las más problemáticas y por tanto aquellas en las que les gustaría mejorar, lo que coincide en parte con el uso que hacen de la lengua en el ámbito académico (reuniones, debates y conferencias), así como con el uso de la lengua en actividades cotidianas (películas, programas de radio, charlas con los amigos). Asimismo, destaca la motivación integradora de nuestros alumnos en su deseo de contacto con la realidad de la lengua objeto de estudio y sus hablantes nativos (películas en VO, periódicos y revistas, programas de radio, socialización, cartas y correos electrónicos, etc.) y su orientación profesional, propia del perfil del alumno de un centro de lenguas en una institución de educación superior (reuniones, presentaciones orales, informes, conferencias). Recogemos asimismo la necesidad del alumnado de recibir formación adicional en preparación de exámenes oficiales, aunque esta queda excluida de las actividades complementarias programadas, puesto que se considera que debe formar parte de los cursos del centro.

De acuerdo con esto, se programan una serie de actividades que permitan cubrir estas carencias detectadas por el alumno y centradas en las áreas mencionadas: cultura de

4. RESULTADOS: MEETING POINT DEL CDL

la lengua objeto de estudio (tradiciones, cine, gastronomía, etc.), relación con hablantes nativos (diferencias culturales, intercambio de conversación, estereotipos), habilidades profesionales (entrevistas de trabajo, redacción de currículos, etc.). Puesto que, según nuestro estudio, los alumnos del centro prefieren el trabajo en grupo pero en grupos reducidos, las actividades se programan en el Meeting Point del CDL con un número máximo de asistentes de 25 personas, con la excepción de los tandems de conversación, que se realizan *one-to-one*, y de las presentaciones de actividades, que por su naturaleza permiten la asistencia de un mayor número de personas.

En definitiva, y a modo de ejemplo y conclusión, la programación del Meeting Point para el año 2012 incluyó las siguientes actividades:

American cultural differences	20
Christmas in England - Traditions	18
English Christmas carols. Traditional and modern songs	2
English pub quiz trivia game	15
European and American cinema	20
European stereotypes	20
How to write CVs and covering letters in English	20
In defense of English cookery	15
Job interviews in English (varias ediciones)	97
Online resources for English language learners	15
Origin of the English language - Weird spellings	20
PRESENTACIÓN ACTIVIDADES DE INTERCAMBIO MUMA EN CDL	76
Speed tandem session	33
Writing CVs in English	20
Writing essays in English	19
Total asistentes	410

Figura 7. Actividades en inglés del Meeting Point para el año 2012.

ALTAN, M. (2006). "Beliefs about language learning of foreign language major university students". *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 31, n.º 2, p. 45-51.

BROWN, A. V. (2009). "Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals". *The Modern Language Journal*, vol. 93, n.º 1.

CANDEL MORA, M. A.; PÉREZ GUILLOT, C.; JAIME PASTOR, A.; ZABALA DELGADO, J. (2010). "Design of a comprehensive quality management assessment tool for the Language Centre of The Universidad Politécnica de Valencia". *Innovación y calidad en los centros de lenguas universitarios*. Valencia: Artes Gráficas García Besó.

CARROLL, J.; SAPON S. (1959). *The Modern Languages Aptitude Test*. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation.

COTTERALL, S. (1995). "Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs". *System*, n.º 23(2), p. 195-205.

DORNYEI, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Londres: Longman.

GARDNER, R.; LAMBERT, W (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.

GARDNER, R. C. (1985a). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold Publishers.

HORWITZ, E. K. (1985). "Surveying student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course". *Foreign Language Annals*, n.º 18(4), p. 333-340.

HORWITZ, E. K. (1988). "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students". *The Modern Language Journal*, vol. 72, p. 283-294.

HORWITZ, E. K. (1995). "Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages". *International Journal of Educational Research*, vol. 23, issue 7, p. 573-579.

HORWITZ, E. K. (1999). "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI Studies". *System*, vol. 27, issue 4, p. 557-576.

4. BIBLIOGRAFÍA

- LIZZIO, A.; WILSON, K.; SIMONS, R. (2002). "University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice". *Studies in Higher Education*, n.º 27, p. 27-51.
- PIMSLEUR, P. (1966). *Pimsleur Language Aptitude Battery*. Nueva York: Harcourt, Brace.
- PINTRICH, P. (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- WENDEN, A.; RUBIN, J. (1987). *Learner Strategies: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall Inc.
- WILLIAMS Y OTROS (2004). "Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning". *Language Learning Journal*, vol. 30, p. 19-29.

Presentem alguns dels materials que hem elaborat per acompanyar i ajudar l’aprenentatge dels nostres estudiants. En la pràctica docent modifiquem mètodes tradicionals per adaptar-los a nous mitjans. Els aprofitem per treballar el vocabulari, la gramàtica, variar activitats a l’aula i donar eines i materials als estudiants per treballar fora de l’aula.

RESUM

A l’estranger, l’aula de llengua és sovint l’únic espai on els aprenents estan exposats a la llengua. En la nostra pràctica docent intentem portar *input* visual a l’aula per treballar el vocabulari, perquè els aprenents sentin la llengua més propera.

Alguns dels aprenents no dominen del tot el metallenguatge per parlar sobre llengua. A més a més, sovint rebutgen aquesta part. Presentant-ho d’una manera més visual intentem provocar que “s’encengui la bombeta” i fer la gramàtica més palpable.

Variar les maneres de fer activitats és un altre estímul per a nosaltres quan desenvolupem el nostre material. Com a valor afegit ens permet reduir l’ús de paper, cosa que en temps de crisi és més important que mai.

Finalment posem material a l’abast dels estudiants perquè puguin treballar pel seu compte.

1. INTRODUCCIÓ

Presentar el vocabulari¹ passa per *flashcards* convencionals o camps semàntics. Una pluja d’idees feta a la pissarra i fotografiada amb el mòbil es pot convertir fàcilment en un mapa conceptual (exemples u, dos, tres fets amb el programa *text2mindmap* i l’exemple quatre amb *cmap*).

El programa *Quizlet* ofereix diferents maneres per treballar amb *flashcards*: la targeta convencional o buscar les paraules. Un cop creat, l’exercici es pot imprimir com a pdf. Per als *smartphones* hi ha aplicacions que faciliten l’aprenentatge mòbil. A més a més, *Quizlet* permet treballar l’ortografia. Hi ha l’opció d’escoltar les paraules. Es tracta d’una veu generada per ordinador, però la qualitat és força bona. És una eina senzilla i fàcil a l’abast

2. TREBALLAR EL VOCABULARI

1. En els exemples veureu paraules escrites en diferents colors: fem servir colors per treballar els gèneres de les paraules: paraules femenines en **vermell**, masculines en **blau**, neutres en **verd** i paraules en plural en **lila**

dels estudiants, hi poden crear les seves llistes de vocabulari, compartir-les i modificar les dels altres.

Fer visible fenòmens gramaticals, ajudar a veure semblances amb formes ja apreses o amb similituds en altres llengües ens sembla adient per a una generació d'estudiants plurilingüe i molt habituada a veure imatges en el seu entorn (exemple u, dos, tres).

3. TREBALLAR LA GRAMÀTICA

Pel que fa a activitats a l'aula n'hem triat tres: una activitat per a l'expressió oral a les primeres classes de llengua, el penjat i aprendre un diàleg de memòria.

4. ACTIVITATS A L'AULA

Finalment, amb aules virtuals al nostre abast, tenim un espai per penjar materials de repàs que els estudiants poden fer servir: per exemple, preparar-se per parlar de fotos, comprensió oral per a la rutina diària, sistematització de punts gramaticals.

5. MATERIALS PER ALS ESTUDIANTS

La creativitat dels docents no es limita a l'ensenyança a l'aula mateixa. Noves tecnologies, nous programes ens proporcionen les eines per fer més visual, més atractiu i —això esperem—, més efectiu el material que desenvolupem per acompanyar l'aprenentatge dels estudiants. No substitueixen materials en cartolina, materials que es puguin tocar amb els dits i explorar, no substitueixen la necessitat de parlar i escriure. Ens ajuden a ampliar i millorar el ventall d'activitats i adreçar-les a diferents estils cognitius dels aprenents: "Di-ga-m'ho i ho oblidaré, ensenya-m'ho i ho recordaré, involucra'm i ho aprendré" (proverbi xinès).

6. CONCLUSIÓ

TEACHING THE *WHYS* BEHIND THE *HOWS* OF PRONUNCIATION

THE ROLE OF PHONOLOGICAL AWARENESS IN THE PRONUNCIATION OF ENGLISH FOR SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES

PAOLA R. SAGASTUY
University of Girona

In language teaching, learners are told how to produce certain sounds to resemble native speakers of the target language; however, they are rarely, if ever, explained why some sounds are pronounced differently depending on the context in which they appear. In this article, the importance of this understanding and the phonological awareness that from it ensues are highlighted as essential in the process of achieving native-like pronunciation of the L2. The focus is on English word stress for suffixed derivatives, and allophones, like the regular plural suffix of the regular past tense, because they provide a clear example of the variation that might confuse students, but—if well understood—are easily adopted into the learners' store of knowledge and can effect a significant change in their pronunciation decisions.

ABSTRACT

As a non-native speaker, understanding the phonological system of a language makes pronouncing it effectively more achievable. When foreign language¹ learners are asked to learn by rote how the words of the target language are pronounced, they are bound to be limited by the finiteness of their memory (Pinker, 1979). If, on the other hand, they are given a characterization of the phonological system, they are far more likely to succeed in pronouncing the language more accurately. This is especially true in the case of the pronunciation of inflected forms and derivatives—words with suffixes—, which is why this is the central focus of this paper.

1. INTRODUCTION

In the foreign language classroom, the teaching of pronunciation has often been confined to the well-known 'listen-and-repeat' drills and some other behaviorist variations like minimal pair discrimination or reading aloud. Little effort has been made to go beyond the often less than satisfactory result these strategies offer.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

Since the advent of Communicative Language Teaching (CLT), there has been a push for wrapping the teaching of pronunciation—as well as everything else—into seemingly communicative tasks. These pronunciation tasks, however, tend to be no more communicative than their less elaborate predecessors, and consist of dialogue drilling and highly structured pair practice with little focus on meaning or actual communication (Jones, 2002).

An interesting concept that has also emerged from CLT is inductive teaching. Inductive teaching means providing the learner with concrete instances of a concept and encouraging him or her to discover the underlying rules that explain those instances. These rules have often been grammatical, but not exclusively so. A typical task in textbooks that


1. I have ignored the distinction between foreign and second language learning/teaching throughout this article and used foreign language learning/teaching, as this distinction bears little relevance to the issue of understanding the phonological system of the target language.

attempt to teach pronunciation inductively is one where the learner needs to discriminate one sound from another, classify words with these sounds into classes, and discover the regularities within such classes. An example of one such task is presented in Figure 1.

These ‘discovery activities’ make the rules discovered more memorable for the learners, provide genuine opportunities for communication with other learners as they discuss the patterns they are discovering, and foster an increased awareness of the phonological system of the target language. There is only one problem with this system: some learners, especially after a certain age, are not able to *hear* the sounds they need to discriminate and classify.

The previous statement is based on evidence that we are “culture-bound listeners” (Kuhl, 2010). While it is true that all human babies are born with the ability to hear and discriminate all the sounds of all the languages, this ability is gradually lost in benefit of a more accurate discrimination of the sounds in the language of the child’s environment. This happens in the first 12 months of a baby’s life. This is why, in the example in Figure 1, native speakers of Spanish, a language with a vowel system of five vowels: /a, e, i, o, u/ (Figure 2), would find it very difficult to distinguish between /ʊ/ and /u:/ without some training. As can be seen in Figure 3, the English vowel system is composed of 12 vowels to Spanish’s 5.


4 PRONUNCIATION /ʊ/ and /u:/, understanding phonetics



a Look at the sound pictures. How do you pronounce them?

b Put the words in the correct column.

butcher	cook	food	fruit	good
juice	mousse	soup	spoon	sugar

c  Listen and check.


d  p.157 Sound Bank. Look at the typical spellings for /ʊ/ and /u:/.

Figure 1. Inductive teaching of pronunciation of /ʊ/ and /u:/ (NEF Intermediate, 2006: 6)

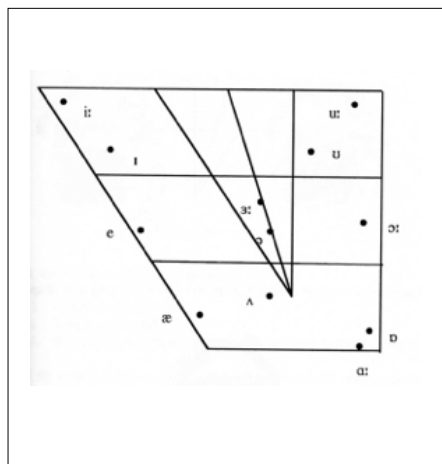
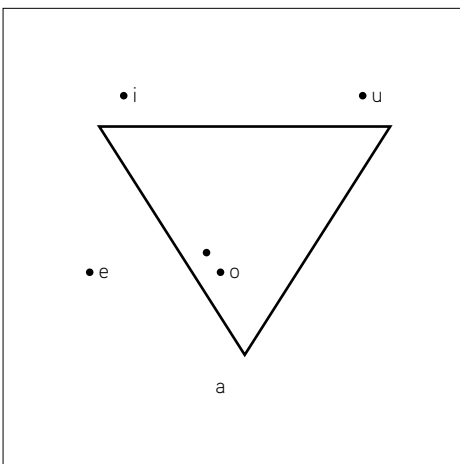


Figure 2. Spanish vowel system (Adapted from Fernández Planas, 2005).

Figure 3. English vowel system (Mott, 2005: 61)

The objective of this paper is to highlight the importance of not just allowing students to infer pronunciation rules and regularities from sets of examples, but to teach them how to identify them, when listening—however carefully—does not suffice.

Before delving deep into the pronunciation of English, there are a few concepts that should be explained.

It was mentioned in the Introduction that the focus of this paper is on inflected forms and derivatives. Both of these concepts refer to words that have had an affix—suffix, prefix or infix—attached to them. Inflected forms maintain their part of speech, but express a grammatical contrast, like tense and aspect for verbs, and gender and number for nouns. “Inflection usually produces a predictable, nonidiosyncratic change of meaning.” (Loos et al., 2003) Derivation, by contrast, “typically produces a greater change of meaning from the original form [...] and often changes the grammatical category of the root.” (Loos, et al., 2003).

Another important distinction is between phonemes and allophones. Phonemes are the basic contrastive units of phonology. They are mental representations of the individual sounds of a language. Because they are contrastive, there are minimal pairs that can be identified where only one phoneme changes. Allophones are different realizations of these phonemes. In Spanish, voiced stops /b, d, g/ are phonemes. This is why the words *bar* and *dar* can be identified as different. However, in intervocalic positions, the phonemes

3. SOME CONCEPTS IN MORPHOPHONOLOGY

/b, d, g/ are realized as approximants, not stops [β, ð, ɣ]². For example, the word *había* is pronounced [a β 'i a], and not [a b 'i a] (Fernández Planas, 2005). However, should anyone pronounce it with a stop instead of an approximant, there would be no confusion as to the word being spoken. This particular rule does not apply in English, where a word like 'about' is pronounced with its full stop [ə 'b ə t], and not an approximant.

There are examples in English of phonemes with allophones. The phoneme /l/ is realized as a 'clear l' [l] in word-initial and intervocalic positions as in 'lake' [l eɪ k], but as a 'dark l' or velarized l [ɫ] in the coda of a syllable as in 'small' [s m ə ɫ]. Again, if someone pronounced 'lake' with a velarized l, or 'small' with a clear l, there would be no confusion, but it would sound, to a native speaker, odd.

There are some languages, however, where this is not the case. In Russian, the word *dal*, if pronounced [d a l] means 'distance', but if it is pronounced [d a ɫ], it means 'he gave' (Mott, 2005). This means that in Russian, /l/ and /ɫ/ are phonemes, not allophones of a single phoneme, and mispronunciation would cause true confusion.

Language is, first and foremost, an oral phenomenon. Both ontogenetically—as individuals developing from infants to adults—and phylogenetically—as a species evolving—language is and was always spoken before it was written. Nonetheless, in the language classroom, teachers tend to focus more on written language. This is especially true after initial instruction in kindergarten and early primary education.

English language teachers are no strangers to the phrases: 'To make the regular past tense, add -ed to the base form of the verb.' followed by a list of spelling rules for the correct writing of these forms. Once a rule has been achieved in writing, there is usually some mention of the pronunciation of the inflected forms, often by providing a list of 'letters' after which the past simple is pronounced as a [d], a [t] or as the syllable [ɪd].

Most students find the long lists of letters difficult to memorize and therefore soon give up on trying to remember which pronunciation is correct, often resorting to what is easiest for them based on the phonotactics of their native language. In the case of Spanish, they simply use [ɪd] for most past tenses, resulting in realizations like [w ɜ r k ɪ d] for 'worked', because in Spanish the only possible consonant clusters are those where one of the elements is either a lateral /l/ or /r/ (*playa, bruja, or arte*), or a dental fricative /s/ or /θ/ (*astro or marzo*) (Harris, 1983 in UAB).

So, how can teachers put this phonetic distinction more within the reach of their students? This can be achieved by refocusing on spoken language and giving students the phonological reasons for this allophony. If instead of an exhaustive list of letters, students receive a brief but effective training in identifying voiced and voiceless sounds, then they will be able to decide by themselves, which realization of the past simple any given regular verb requires. The next few paragraphs show a possible explanation.

The first concept students need to understand is that of voicing, because it is a very common feature of alternation in English. A voiced sound makes the vocal chords vibrate. This can be felt by placing one or two fingers on the throat and saying /a/ or /m/. By contrast, a voiceless sound is one where the vocal chords don't vibrate, but merely let air through. With one or two fingers on the throat, say /s/ or /f/, and feel how the chords remain still. Keep this in mind for the following.

The regular past simple is formed by adding an alveolar suffix to the stem of the verb, specifically, an alveolar stop. An alveolar stop is produced when the tongue is placed behind the teeth on the alveolar ridge, and air is released suddenly. There are two alveolar stops in English: /d/ and /t/, and they are distinguishable only by their voicing. The decision for which one to use is based on whether the preceding sound (the last sound in the stem of the verb) is voiced or voiceless. The suffix is chosen to match. Notice that it is the last sound, not letter, of the stem that matters (Mott, 2005). The only exceptions to this is when

4. THE WHYS BEHIND THE HOWS

2. By convention, slashes / / are used for phonemic transcription, and claudators [] for phonetic transcription. Allophones are used in phonetic, not phonemic, transcription.

this last sound matches the intended suffix—/t/ or /d/. When this is the case, matching the suffix by voicing would leave a virtually unpronounceable word in English, since there are no geminates *[l æ n d d] or *[s t æ t t]. In both of these cases, an epenthetic vowel, /ə/ for American English and /ɪ/ for British English, is used to separate the consonants. Because all vowels are voiced, then the sound after the vowel is [d], leaving the suffix as [ɪd].

The regular plural and the 3rd person singular suffixes—both spelled -s or -es— follow the same basic principle of voicing. This inflection is pronounced voicelessly [s] when it follows voiceless consonants and voiced [z] when it follows voiced consonants and vowels (Mott, 2005). Once again, the same epenthetic vowel is used for dento-alveolar fricatives, which clash with the suffix itself.

Moving away from single sounds, and considering the suprasegmental features of phonology—stress, rhythm, and intonation—there are some regularities that can also help students make sense of English pronunciation. Here there is a discussion of word stress in suffixed derivatives.

The rules here are not as foolproof as those for voicing of inflective suffixes because derivational suffixes may or may not alter the stress of the word, but they do provide a reasonable map to the intricate world of word stress in English.

There are three types of derivational suffixes (Mott, 2005):

1. Those that do not affect stress

Typically, Germanic suffixes belong to the first group. As can be seen in Table 1, the stressed syllables are marked with a *tilde*, and are unaffected by the affixation.

Stem	Suffix	Derivative
succéss	-ful	succéssful
stréngth	-en	stréngthen
Chrístian	-dom	Chrístendom
néighbor	-hood	néighborhood

Table 1. Examples of Germanic suffixation (Type 1).

2. Those that attract primary stress onto themselves

Suffixes in this group tend to be adopted from French. Word stress in French is fixed, and is placed on the last syllable of any word. This transfers into English when these suffixes are used. In Table 2 there are examples of words whose stress moves onto the suffix.

Stem	Suffix	Derivative
emplóy	-ee	employée
pícture	-esque	picturésque
crítical	-ique	critíque
súffrage	-ette	suffragétte

Table 2. Examples of French-origin suffixation (Type 2).

3. Those that move the stress up towards them

Finally, the third group of suffixes is those from Greco-Latin origin. These suffixes attract the stress towards themselves, without actually taking it. The stressed syllable becomes the one immediately preceding the suffix. Table 3 shows examples of this type of suffixation.

Stem	Suffix	Derivative
válid	-ity	validity
phóto	-graphy	photógraphy
ínjury	-ious	injoúrious
ecónomy	-ic	económic

Table 3. Examples of Greco-Latin suffixation (Type 3).

Native Spanish learners of English will generally not find it difficult to determine the origin of a suffix, based on whether the same form exists in Spanish as a cognate. If it does, it is likely to be Greco-Latin. If it does not, it is bound to be Germanic. French suffixes are more difficult to identify by cognacy, but can be recognized because they often end in a silent 'e'.

Reaching these explanations takes precious time of the often limited available for teaching. However, once the basic concepts are understood by a class, they can be extrapolated to other concepts and save time. Clear understanding of the sound system of the target language will also result in more accurate pronunciation, which will then impact the effectiveness of the student's communicative ability and, therefore, is well worth the effort.

5. CONCLUSION

FERNÁNDEZ PLANAS, A. M. (2005). *Así se habla. Nociones fundamentales de fonética general y española; apuntes de catalán gallego y esukara*. Barcelona: Horsori.

HARRIS, J. W. (1983). *Syllable structure and stress in Spanish: A Nonlinear Analysis*. In *La descripción fonética y fonológica del español: la estructura silábica*. Cambridge, MA: The MIT Press. Retrieved on 27 May 2013 from http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_esp/silaba_espanol.html

JONES, R. H. (2002). "Beyond 'Listen and Repeat': Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition". In J.C. Richards & W.A. Renandya (eds.). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice* (p. 178-187). New York: Cambridge University Press.

KUHL, P. (2010, Oct.). *Patricia Kuhl: The linguistic genius of babies* [Video file]. Retrieved from http://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies.html

LOOS, E. E.; ANDERSON, S.; DAY, D. H. Jr.; JORDAN, P. C.; WINGATE, J. D. (eds.) (2003). *Glossary of linguistic terms*. CD-ROM Version 5.0. SIL International.

MOTT, B. (2005). *English Phonetics and Phonology for Spanish Speakers*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

OXENDEN, C.; LATHAN-KOENIG, C. (2006). *New English File Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press. 6.

PINKER, S. (1979). "Formal Models of Language Learning". *Cognition*, 7, 217-283.

6. BIBLIOGRAPHY

En esta comunicación se hablará sobre la enseñanza de lenguas extranjeras basada en el contenido, lo que en inglés se denomina *content-based instruction*. Primero se hará una breve introducción sobre este tipo de enseñanza y después se analizarán sus características más en profundidad y se mostrarán algunas de las ventajas que puede ofrecer este tipo de enseñanza en la clase de español como lengua extranjera, con algunos ejemplos prácticos. A la vez intentaremos ir diseñando nuestro propio curso temático para una clase de nivel medio-avanzado. Finalmente, a modo de conclusión, hablaremos de los problemas que este tipo de enseñanza puede plantear y de sus posibles soluciones.

RESUMEN

Content-based instruction es un tipo de enseñanza de lengua extranjera que se basa principalmente en el estudio de un contenido o tema específico y donde el aprendizaje de la gramática queda relegado a un segundo plano. Según Stryker y Leaver en *Content-based Instruction in Foreign Language Education*, “la enseñanza basada en el contenido representa un distanciamiento de los métodos tradicionales en la enseñanza de lengua extranjera ya que trata de alcanzar mayor competencia en el lenguaje al dirigir el enfoque del aprendizaje de la lengua a través de un tema”, pero hay que tener cuidado con esta definición y sobre todo con el uso que hacemos de ella en la clase. La mayor crítica a este sistema es precisamente el hecho de que, al centrar la enseñanza en un tema, muchas veces se deja de lado el aspecto meramente lingüístico y gramatical de la enseñanza. Así pues, debemos tener claro que el contenido nos va a servir para organizar y dirigir el curso, y también para aprender la gramática a través de él.

Pongamos un ejemplo práctico: usar el texto de una leyenda para practicar las formas y usos del pretérito e imperfecto en una clase temática sobre historia medieval española. Podríamos pedir a los estudiantes que en parejas hicieran lo siguiente: reconocer todos los verbos en pretérito e imperfecto en un párrafo y pensar por qué aparecen en esos tiempos; rellenar los huecos de la segunda parte del texto con los verbos dados entre paréntesis con la forma apropiada de pretérito o imperfecto; contestar preguntas de comprensión de la leyenda usando dichos tiempos verbales, y por último, escribir su propia versión de la leyenda, apenas un párrafo, usando el pretérito y el imperfecto.¹

1. ¿QUÉ ES LA ENSEÑANZA BASADA EN EL CONTENIDO?

¿Cómo podemos hacer uso de la enseñanza basada en el contenido para incluir la cultura? En este tipo de enseñanza se usan la lengua y el contexto de una forma real y auténtica, de modo que ambos, lengua y contexto, adquieren significado para el hablante. Nuestra pro-

2. VENTAJAS DEL USO DE LA ENSEÑANZA BASADA EN EL CONTENIDO

1. Texto completo *Leyenda de la Cava*.

puesta debe incluir en la clase tanto la alta cultura (la pintura, la arquitectura, la música...) como la baja cultura (la cocina, las costumbres, los bailes...). El objetivo es acercarnos a un contexto lo más real posible para el estudiante.

¿Cuál es nuestro contexto? La propuesta del contexto o temática viene dada por cada profesor, bajo la condición de incluir conceptos culturales y reales del uso de la lengua. Nosotros hacemos esto en un nivel intermedio de enseñanza de lengua extranjera, equivalente al B1/B2 según el MCER, lo que no quiere decir que no se pueda hacer en niveles inferiores o superiores, todo es cuestión de la adaptación necesaria al nivel elegido. Veamos ahora las ventajas que puede plantear esta propuesta.

La primera ventaja son los temas. Podemos elegir cualquier tema relacionado con la actividad humana, ya sea relacionado con las artes: cine, pintura, literatura, música, etc., ya sea relacionado con cualquier otro aspecto que nos parezca interesante para la cultura de la lengua que vamos a enseñar: comida, historia, geografía, economía, costumbres, etc. ¿Qué temas se les ocurren para su propia clase?²

Otra ventaja es la motivación del estudiante. Los estudiantes se pueden sentir atraídos o identificados con algún tema en concreto, y esto facilitaría el aprendizaje de la lengua. En algunos casos resulta crucial conocer el tipo de estudiante que tenemos y qué temas le pueden interesar más. Por ejemplo, en el curso mencionado anteriormente, *Las Tres Culturas en la España Medieval*, muchos estudiantes eran de familias de origen judío y árabe. ¿Qué tipo de estudiantes y qué nivel sería el más adecuado para el curso que han pensado anteriormente? Una gran ayuda para conocer los intereses de nuestros estudiantes sería hacer una encuesta que nos permita sondear dichos intereses.

El tratamiento de temas transversales podría ser otra ventaja. La elección de un tema nos va a dar la oportunidad de tocar temas transversales que pueden estar relacionados con el tema principal de alguna manera. Por ejemplo, un curso sobre cocina nos podría permitir incluir otros aspectos culturales secundarios o tan importantes como el mismo arte culinario. Tales temas pueden ser aspectos geográficos, meteorológicos, lingüísticos, históricos, etc.³ ¿Qué temas transversales podrían estar relacionados con el tema que han pensado para su clase temática?

Al aprender la cultura, el estudiante tiene la oportunidad de comprender mejor su propia cultura comparando diferentes valores y desarrollando su pensamiento crítico. El estudiante se hace más tolerante y permeable a otras culturas, su mente se abre, amplía su visión sobre la diversidad en el mundo derribando los límites y tópicos impuestos por su propia cultura. En otras palabras, se hacen mejores ciudadanos del mundo. Según Genelle Morain en *Commitment to the Teaching of Foreign Languages*, “no existe otra área de la educación con mayor potencial —o mayor responsabilidad— que el de la educación de lengua extranjera. En nuestra clase tenemos la oportunidad de ayudar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos de la comunidad mundial más abiertos, más receptivos y más responsables”. En este sentido, también yo podría aportar comentarios de mis propios alumnos en sus evaluaciones del curso. Cito las palabras de uno de ellos: “[...] antes de esta clase desconocía por completo esta parte de la historia de mis antepasados, era consciente de mi ignorancia, por eso me siento bien al disipar dicha ignorancia con la ayuda de esta clase”.

¿Cómo pueden contribuir sus clases temáticas a la experiencia intercultural de sus estudiantes?⁴

Finalmente, otra ventaja podría ser el hecho de que la gramática deja de ser el elemento principal del curso para pasar a ser un elemento al servicio del contenido. La gramática pasa pues a ser un recurso más para entender el contenido cultural. Un ejemplo práctico podría ser usar el indicativo y el subjuntivo inconscientemente sobre un tema controvertido, por ejemplo el aborto. Para ello podríamos pedir a los estudiantes lo siguiente: expresar sus reacciones emocionales (sorpresa, duda, esperanza, etc.). Expresar sus opiniones afirmativas y negativas sobre la comprensión del contenido o tema.⁵ En este

2. Lista de cursos temáticos de la Universidad de Michigan.

3. Ejemplo de actividad sobre un tema transversal.

4. Objetivos de un curso temático.

5. Ejemplo de actividad en el que la gramática está al servicio del contenido.

sentido, como dice una de mis colegas, “si algún estudiante no adquiere las destrezas necesarias para manejarse en la lengua, al menos se lleva un innegable bagaje cultural que le acompañará el resto de su vida”.

Ya hemos pensado el tema que vamos a desarrollar, el tipo de estudiantes y el nivel de nuestras clases, los posibles temas transversales y cómo podríamos ayudar a los estudiantes a incrementar sus experiencias interpersonales con el mundo. Ahora viene lo más difícil, el diseño del curso en sí, y para ello vamos a seguir una serie de pasos.

En nuestro caso se empieza proponiendo el tema y distribuyendo los contenidos en unidades de acuerdo con los parámetros mencionados anteriormente. Estas unidades deberán ser coherentes entre ellas y con el resto de los temas. Además vamos a elaborar una lista de posibles recursos para utilizar en el curso. Pongamos un ejemplo de lo anterior:⁶

Título del curso: La Historia Contemporánea de España a Través de la Música y el Cine

Divisiones por contenido:

Unidad 1. De la segunda república a la Guerra Civil, un país dividido. Himnos y canciones de los dos bandos

Unidad 2. Guerra y posguerra, período franquista. Himnos y canciones de la Guerra Civil. La copla

Unidad 3. El alba de un país, muerte de Franco y transición a la democracia. La canción protesta. La movida

Unidad 4. El asentamiento de la democracia. Los grandes eventos culturales: las Olimpiadas y la Expo'92. Tendencias musicales desde los ochenta

Lista de posibles recursos: películas, textos, canciones, documentales, etc.

La división del curso en unidades temáticas dependerá de numerosos factores, como pueden ser la propia temática de la clase, la duración del curso, el horario y el propio criterio del profesor, entre otros.

Una vez tengamos armada la propuesta, que podemos decir que es como el esqueleto del curso, nos toca desarrollar el programa de la clase. Este programa debe cumplir los objetivos marcados por el currículo del departamento, la facultad o el colegio, para el nivel que se imparte en cuanto a funciones y estructuras de la lengua. Además, cada profesor debe marcar sus propios objetivos con respecto al contenido. Dentro del programa debe quedar bien claro el sistema de evaluación que hay que seguir. Según la naturaleza de cada curso, algunos docentes podrán dar más énfasis a la escritura, otros a la producción oral, otros a la comprensión auditiva, etc. En cualquier caso, debemos incluir las cuatro destrezas y al final del curso debemos haber alcanzado los objetivos propuestos en todos los niveles. Desde el punto de vista de una clase temática, es importante comprobar que al final del curso los estudiantes pueden retener los conceptos que nos habíamos propuesto al principio de curso. Por eso el sistema de evaluación debe ser comprensivo e incluir tanto los conceptos a nivel de contenido del curso como los aspectos gramaticales, así como la utilización de las cuatro destrezas del lenguaje.⁷

Sin duda la parte más complicada, a la vez que más enriquecedora a la hora de crear un curso temático, es la elección y creación de materiales. Este tipo de curso no tiene un libro creado y publicado como tienen los cursos tradicionales. Para incluir la gramática podemos hacer uso de cualquier libro de gramática ofertado en el mercado y que reúna las características que exige el currículo del programa de lengua para ese nivel. O también se pueden crear explicaciones gramaticales propias y ejercicios adicionales. Si se tiene un buen acceso a la tecnología por parte de profesor y estudiantes, se pueden crear ejercicios *online* y hacer uso de Internet. Pero la parte más compleja viene a la hora de elegir el contenido, ya que el profesor es el responsable de encontrar el material necesario e intentar unir contenido y gramática en dicho material. Las fuentes pueden ser tan variadas como libros de texto tradicionales, libros de historia, periódicos, revistas, textos

6. Tabla resumen de estructura de un curso.

7. Ejemplo de programa de un curso.

3. DISEÑO DE UN CURSO TEMÁTICO

literarios, música, películas y todo el material real que encontremos a nuestra disposición. Gran parte de este material sufre un proceso de adaptación a la hora de crear ejercicios y actividades adecuados para la clase. Existen varios factores que debemos tener en cuenta a la hora de crear el material:⁸

1. *Nivel de los estudiantes. Esto es algo fundamental que debemos tener en cuenta a la hora de desarrollar nuestro curso temático, pues el nivel de los estudiantes determinará no sólo la elección de material sino la adaptación de dicho material.*⁹

2. *Interés del estudiante. Debemos tratar de mantener la complicidad con lo que más le interesa al estudiante dentro del contenido propuesto. A mayor complicidad, mayor éxito y aceptación tendrá nuestra clase.*¹⁰

3. *Coherencia. Todo el material debe tener coherencia con lo visto y estudiado a priori y a posteriori. Y por supuesto debe tener coherencia con el tema principal del curso.*¹¹

4. *Estrategias que queremos enfatizar en clase de acuerdo con los conceptos que queremos enseñar. ¿Qué estrategias serían las más acertadas para su clase temática? Lógicamente no es lo mismo enseñar un curso sobre música, donde la parte de comprensión auditiva tendrá más importancia, que un curso sobre historia, donde podemos trabajar mejor con la lectura y la escritura.*¹²

5. *Técnicas de creación. Para la creación de materiales, hoy en día el uso de Internet es de vital importancia. Un problema que plantea el uso de Internet es que la cantidad de recursos que existe hace que la tarea de discriminación sea más difícil. El uso de Internet se maximiza en combinación con otras formas de tecnología y su uso en el aula. Una de las ventajas del uso de la tecnología en la clase es el acceso directo e inmediato a cualquier tipo de información.*

¿Cuáles piensan ustedes que podrían ser los problemas que puedan existir a la hora de plantear una clase temática?

4. CONCLUSIÓN

El principal problema viene dado por la propia naturaleza de este tipo de enseñanza. No es tarea fácil diseñar un curso en el que todo está al servicio del contenido principal, incluida la gramática. Pero a la vez el proceso de creación de materiales propios puede resultar muy gratificante y puede estimular el desarrollo profesional de los docentes. Este proceso de creación está en constante cambio. Los materiales se crean, se revisan, se eliminan o se añaden otros nuevos según nuestra propia experiencia en el aula.

Por último, el desconocimiento por parte de los propios alumnos de que están en una clase temática podría plantear un problema a la hora de alcanzar los objetivos propuestos. Por eso es de vital importancia imprimir una mayor publicidad a estos cursos en el ámbito donde se impartan, ya sea universidad, escuela de idiomas, colegio... Y sobre todo, hacer ver al estudiante la importancia que para aprender una lengua extranjera tienen también la historia, las tradiciones y todo lo referente a la cultura de los países y regiones donde se habla dicha lengua.

GENELLE, M. (1983). "Commitment to the teaching of foreign cultures". *The Modern Language Journal*, n.º 4, vol. 67, p. 403-412.

KRAMSCH, C. (1996). "The cultural component of language teaching". En: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(2), 13 p. Disponible en: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm [Fecha de consulta: 11 septiembre de 2007]

STRYKER, S.; LEAVER, B. L. (c1997). *Content-based Instruction in Foreign Language Education*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.

WALKER, G.; NODA, M. (2000). "Remembering the future: compiling knowledge of another culture". En: Diane W. Birckbichler y Robert M. Terry (eds.), *Reflecting on the Past to Shape the Future* (p. 187-212). Lincolnwood: IL: National Textbook Company.

5. BIBLIOGRAFÍA

8. Tabla de factores para la creación de una clase temática.

9. Ejemplos de cursos de diferentes niveles.

10. Ejemplo de una actividad que muestra la complicidad con los estudiantes

11. Ejemplo de actividad para mostrar la coherencia del curso.

12. Ejemplos de diferentes actividades para trabajar diferentes destrezas.

Les competències del professorat d'idiomes són un tema de màxim interès en un moment com l'actual de canvis socials, metodològics i tecnològics significatius. Diversos documents internacionals elaborats per organitzacions de prestigi han provat de sistematitzar aquestes competències al llarg dels darrers anys. En el context específic dels serveis lingüístics universitaris catalans, UAB, UdG i UPF han publicat recentment un marc competencial del professorat d'idiomes que ajuda els diversos agents dels serveis de llengües de les universitats a discernir allò en què el professorat d'idiomes ha de ser competent avui dia. Aquest taller convida a reflexionar sobre la qüestió, comenta els marcs internacionals seleccionats i dona a conèixer i explica el document interuniversitari.

RESUMEN

El Servei de Llengües de la UAB, juntament amb el Servei de Llengües Modernes de la UdG i Idiomes UPF, ha elaborat i editat (2013) el *Marc competencial del professorat d'idiomes dels serveis lingüístics universitaris de Catalunya*, amb el suport d'un ajut INTERLINGUA de la Generalitat de Catalunya. L'objectiu d'aquest taller, en el marc del VIII Congrés ACLES, és donar a conèixer aquest document als professionals dels serveis lingüístics que hi puguin estar interessats i promoure, alhora, la reflexió a l'entorn de les competències dels professionals de l'ensenyament dels idiomes.

1. INTRODUCCIÓ

Aquesta reflexió sembla oportuna si tenim en compte *a)* que es produeixen canvis molt rellevants i accelerats (socials, tecnològics, metodològics) que replantegen constantment les competències del professorat; *b)* que es tracta d'una qüestió que afecta la majoria de col·lectius dels centres d'idiomes d'una manera o d'una altra (professorat, responsables acadèmics, equips directius, alumnat, òrgans relacionats amb la selecció de personal); *c)* que es fan necessaris instruments que permetin la comparació, la transparència i la mobilitat dels ensenyants, i *d)* que les competències del professorat afecten diversos propòsits dins l'organització: selecció, autoavaluació, creixement professional, establiment dels plans de formació del centre, control de la qualitat.

El taller es planteja en tres parts. A la primera part es presenten alguns dels marcs existents en l'àmbit europeu que delimiten i estableixen les competències del professorat de llengües. A la segona part es proposa un treball en grups sobre una possible categorització de les competències del professorat (activitat 1). I, a la tercera part, es presenta el *Marc competencial* elaborat i es convida a treballar-lo a partir de l'anàlisi d'alguns casos simulats (activitat 2).

Per començar el taller, presentem sis marcs rellevants sobre la qüestió. Aquests marcs tenen en comú el següent: *a)* la seva elaboració correspon als darrers deu anys (2004-2013); *b)* són marcs específics, és a dir, marcs de competències del professorat d'idiomes i no d'altres tipologies de professorat; *c)* tenen una autoritat reconeguda pel fet que han estat elaborats per experts o per organitzacions de prestigi en l'àmbit educatiu europeu; *d)* s'han realitzat amb metodologies sofisticades. Aquests marcs presenten també dife-

2. MARCS DE REFERÈNCIA INTERNACIONALS DE LES COMPETÈNCIES DEL PROFESSORAT DE LLENGÜES

rències: *a*) la majoria s'orienten a un professorat ja professional, però alguns focalitzen en el professor d'idiomes en formació; *b*) la majoria s'adrecen a professorat d'idiomes per a adults, però algun té un enfocament més ampli; *c*) alguns s'adrecen a l'ensenyament de llengües estrangeres i segones i a totes les llengües, altres a una sola llengua; algun s'adreça, també, a les competències de l'ensenyant de llengua especialitzada.

Un dels elements destacats d'aquests sis marcs és la diferent categorització dels aspectes o àrees en què s'organitzen i, també, de les competències (que fluctuen entre una dotzena i dos centenars, segons els documents). Aquesta qüestió és rellevant per a l'activitat 1 del taller. Un altre dels aspectes sobre els quals els marcs presentats són diversos és en la seva concreció en productes (guies, graelles, orientacions, programes informàtics), qüestió que planteja quins poden ser els mitjans més eficaços per incidir en la millora de les competències del professorat.

2.1. European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference (2004)

El primer dels marcs que es presenten per a l'anàlisi és un document molt rellevant, que malgrat que va ser elaborat fa deu anys és vigent en la gran majoria d'aspectes. El va desenvolupar un equip de la Universitat de Southampton dirigit per Michael Kelly i Michael Grenfell, amb el suport de la Comissió Europea.

Cal destacar-ne, especialment, el treball d'elaboració basat en una recerca empírica i en l'ús de la metodologia Delphi de consultes a un equip de professionals reconeguts, per mitjà d'un qüestionari iteratiu, fins a l'obtenció de la versió final del producte.

L'*European Profile for Language Teacher Education* és una eina d'ajut als elaboradors de les polítiques educatives i als formadors de formadors de llengües estrangeres dels diversos nivells educatius. Es tracta d'un marc comú de referència d'ús no prescriptiu i adaptable a programes ja existents i a necessitats específiques. Presenta i analitza quaranta aspectes clau en la formació del professorat de llengües estrangeres a Europa (per exemple: "Training in language teaching methodologies, and in state-of-the-art classroom techniques and activities" (núm. 14); "Training in Content and Language Integrated Learning (CLIL)" (núm. 33), o "Training in teaching European citizenship" (núm. 38). Cadascuna de les quaranta fitxes en què es presenta el document conté una descripció dels aspectes rellevants, estudis de cas i també estratègies per a la implementació i l'aplicació pràctica. La presentació dels quaranta ítems s'organitza en quatre seccions: *a*) estructura (elements que constitueixen l'educació d'un professor de llengües i com s'haurien d'organitzar); *b*) coneixement i comprensió; *c*) estratègies i habilitats; *d*) valors.

2.2. Portfolio Européen pour les Enseignants en Langues en Formation Initiale (PE-PELF) (2007)

El segon marc és un document elaborat per D. Newby i altres autors, alineat amb el *Portfolio europeu de les llengües* i traduït i editat en diversos idiomes pel Consell d'Europa l'any 2007 per mitjà del seu Centre Europeu per a les Llengües Modernes (CELM), que promou la diversitat lingüística i cultural, el plurilingüisme i el pluriculturalisme entre els ciutadans d'Europa (se'n poden consultar en línia les versions anglesa, francesa, hongaresa i alemanya). El *Portfolio* és un instrument per a estudiants i futurs professionals de l'ensenyament d'idiomes (especialment de l'àmbit de l'escola secundària: cal adaptar-lo si es pensa en altres àmbits) en la seva formació inicial, que es planteja en forma d'un portafolis o carpeta d'aprenentatge d'implementació progressiva i gradual. L'eina vol promoure la reflexió, l'autoavaluació, l'anàlisi del progrés, el creixement professional i l'autonomia del professorat en relació amb les competències que prova d'assolir.

El *Portfolio* és un instrument personal, del qual cada professor és el propietari. Conté, entre altres elements, *a*) una declaració personal inicial, que ajuda el futur professor a reflexionar sobre qüestions generals relacionades amb l'ensenyament (amb dades personals, experiències passades reeixides o no reeixides, allò que atrau i motiva de la professió, expectatives, etc.); *b*) una secció d'autoavaluació (amb cent noranta-tres descriptors "sé" o "puc fer", enquadrats dins set categories: context, metodologia, recursos, avaluació, autonomia, impartició de classe i programació de curs); *c*) un dossier d'evidències; *d*) un glossari de termes; *e*) un índex dels termes usats als descriptors, i *f*) una guia d'ús.

2.3. Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes (2008)

El tercer marc és un document de la British Association of Lecturers in English for Academic Purposes (BALEAP), organització que estimula iniciatives per incrementar la qualitat

en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès per a propòsits específics (per mitjà de l'elaboració de materials, publicacions, organització de congressos, foment de la recerca, difusió de bones pràctiques, creació de grups de treball, etc.). El *Competency Framework*, que parteix de la definició de competència d'Aitken (1998), que la defineix com "The technical skills and professional capabilities that a teacher needs to bring to a position in order to fulfill its functions completely", es va elaborar entre 2005 i 2006 a partir d'un qüestionari administrat a experts, i es va tancar el 2007 en un taller de la BALEAP.

Aquest marc s'adreça a professorat d'anglès experimentat i es desplega en quatre grans àrees de competències: *a)* les competències que es relacionen amb la pràctica acadèmica (amb el coneixement del context acadèmic i les seves pràctiques, polítiques, valors, normes i convencions; amb la comunicació del coneixement per mitjà de gèneres; amb les qüestions relacionades amb l'ètica i els drets d'autor; amb el coneixement de les diferències entre disciplines acadèmiques, que generen comunitats de discurs; amb la capacitat d'aprenentatge personal del professorat, del seu desenvolupament, de la seva autonomia); *b)* les competències que es relacionen amb els estudiants d'anglès amb propòsits acadèmics (ajust del professorat a les necessitats i les expectatives dels aprenents; estimular el pensament crític, fomentar l'autonomia de l'aprenent, etc.); *c)* les competències que es relacionen amb el desenvolupament del currículum (capacitat del professorat de desenvolupar el programa del curs, per exemple, seleccionant objectius i activitats); *d)* les competències que es relacionen amb la implementació del programa (domini dels mètodes, les pràctiques, les tècniques d'ensenyament, les diverses menes d'avaluació, etc.).

Considerem que el marc de la BALEAP és especialment interessant ja que d'una manera o altra els centres d'idiomes dediquen una part de la seva activitat a la formació en llengua acadèmica o en llenguatges d'especialitat, encara que no sigui la seva activitat central. En el cas del Servei de Llengües de la UAB, per exemple, al llarg d'aquests darrers vint-i-cinc anys s'han impartit (en català o en anglès) cursos de llenguatge administratiu, científic, jurídic, mèdic, veterinari o cursos adreçats a diversos gèneres de discurs propis del món acadèmic (articles, actes, resolucions, presentacions, etc.).

2.4. Equals Framework of Teacher Training and Development (TD-FRAM) (2012)

El quart marc és un document elaborat per la prestigiosa organització internacional Evaluation & Accreditation of Quality in Language Services, EAQUALS (en coneixem la versió d'esborrany d'abril de 2012), d'una gran solidesa que és ben palpable, per exemple, en la precisió de la terminologia utilitzada (verbs per distingir els descriptors per nivells: *seleccionar i fer servir* (nivell 1), *adaptar* (nivell 2), *dissenyar* (nivell 3)). L'EAQUALS *Framework* parteix de la noció de les competències com una suma de saber (coneixement, comprensió, consciència) més saber fer (habilitats pràctiques o tècniques) més saber ser (actituds i valors), que es combinen quan el professor actua.

El document conté una interessant secció inicial general dedicada als valors i a les actituds (ex.: cap a la diversitat, l'ús d'una metodologia sòlida, valor del *lifelong learning*, consideració de l'avaluació com un procés integral, la llengua com un element per a la cohesió...). El coneixement i les habilitats, en canvi, es detallen per a cadascuna de les àrees clau que estableix el document. Els grans grups d'aspectes sota els quals s'organitzen aquestes àrees són cinc: "planificació de l'ensenyament i l'aprenentatge", "ensenyament i suport a l'aprenentatge", "avaluació de l'aprenentatge", "llenguatge, comunicació i cultura" i "el professor com a professional".

El marc d'EAQUALS és un treball complementari i paral·lel al projecte impulsat també, entre altres, per la mateixa organització anomenat European Profiling Grid (EPG) (vegeu 2.6). En relació amb aquest altre projecte, observem al *Framework* una major focalització en les competències i no, en canvi, en els aspectes de la formació i l'experiència del docent. El *Framework* proposa, d'altra banda, tres nivells de desenvolupament de les competències davant els sis de l'EPG.

2.5. Las Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras (2012)

El cinquè marc és un document de màxim interès elaborat recentment per l'Instituto Cervantes, que prova de definir específicament les competències dels docents de la institució, però que és un marc vàlid, igualment, per a altres organitzacions. La metodologia emprada al projecte ha implicat una investigació prèvia sobre les creences del professorat, l'alumnat i el personal de la institució i també experts externs a l'entitat.

El document estableix vuit competències clau, que se subdivideixen en competències centrals, les pròpies del professorat de llengües, i altres que són comunes a altres professionals. Aquestes vuit competències clau són: “organitzar situacions d’aprenentatge”, “avaluar l’aprenentatge i l’actuació de l’alumne”, “implicar els alumnes en el control del seu aprenentatge”, “facilitar la comunicació intercultural”, “desenvolupar-se professionalment com a professor de la institució”, “gestionar sentiments i emocions en la realització de la feina”, “participar activament en la institució” i “servir-se de les TIC per a la realització de la feina”. Les competències clau es desglossen en trenta-dues competències específiques.

2.6. European Profiling Grid (EPG Project) (2011-2013)

El sisè marc és un projecte ja conclòs en aquest moment (novembre de 2013) que ha estat finançat en gran part per la Comissió Europea en el marc del programa d’educació i formació al llarg de la vida (LLP). El projecte ha tingut onze socis europeus: el Centre Internacional d’Études Pedagògiques (CIEP), Evaluation & Accreditation of Quality in Language Services (EAQUALS), British Council, Instituto Cervantes; Bulgarian Association for Quality Language Services (BAQLS OPTIMA), Goethe-Institut, Center für berufsbezogene Sprachen (CEBS), ELS-Bell Education Ltd (ELS Bell), Università per Stranieri di Siena (UNISTRASI), Hogeschool van Amsterdam DOO (HvA) i Sabanci Üniversitesi (SU) de Turquia.

L’objectiu de l’EPG ha estat crear una graella interactiva de competències dels ensenyants europeus de llengües de centres i escoles d’idiomes amb l’objectiu final de fer créixer la qualitat i l’eficàcia en l’ensenyament de les llengües. La graella és a la xarxa, gratuïta, i presenta diverses entrades segons el col·lectiu a què es pertany. L’objectiu d’aquesta graella és poder avaluar els ensenyants de llengües i, alhora, permetre’ls que autoavaluin les seves competències professionals. L’EPG els ajuda a determinar les necessitats de formació contínua, aporta transparència als processos de selecció i contractació i estimula la mobilitat.

Pel que fa al procés de creació de l’eina, cal destacar que se n’han elaborat progressivament diverses versions, les quals s’han anat sotmetent a l’anàlisi d’un públic ampli d’experts i professionals, fins a obtenir la rúbrica final. La graella està composta per un conjunt de descriptors organitzats en sis nivells progressius, que se subdivideixen en tres: bàsic, independent i proficient. Aquests nivells van de l’ensenyant que comença al molt experimentat i cobreixen les competències necessàries per a l’ensenyament de les llengües i, també, la formació i l’experiència que corresponen a cadascun dels sis nivells. Les categories en què s’organitza l’EPG són *a*) llengua i cultura (competència dels ensenyants en la llengua meta, sensibilització a les llengües, competència intercultural); *b*) qualificacions i experiència (experiència d’ensenyament avaluat, qualitat i durada de l’experiència professional); *c*) competències clau en pedagogia i didàctica de les llengües (metodologia, coneixements i competències; concepció i elaboració de cursos; interaccions i seguiment dels aprenents; avaluació; ús de mitjans digitals); *d*) actitud professional (perfeccionament professional, treball en equip, gestió de tasques administratives). Aquest desglossament en quatre categories té un desplaçament en tretze descriptors específics.

Com comentàvem més amunt, els serveis lingüístics de la UAB, la UdG i la UPF han editat recentment el *Marc competencial del professorat d’idiomes dels serveis lingüístics universitaris de Catalunya*, una proposta concreta de marc de competències ajustada a un context molt específic. El document es pot consultar a la xarxa lliurement.

El *Marc competencial* és un document amb caràcter orientatiu, un marc ideal i no un perfil, que vol augmentar la consciència sobre les competències entre el professorat dels centres d’idiomes universitaris. Es tracta d’un producte polivalent, els usos específics del qual s’han de determinar a cada centre (el servei de Llengües de la UAB l’ha fet servir, per exemple, per a la detecció de les necessitats formatives del col·lectiu dels docents el 2014). El *Marc competencial* ha provat d’atendre els aspectes emergents i més actuals, com ara els que es relacionen, per exemple, amb la tecnologia, que té una presència constant al llarg del document (i no una secció específica com en altres marcs de competències, pel fet que es considera un element transversal).

El *Marc competencial* s’estructura en tres grans àmbits: 1) el context (entès com tot allò que hi ha més enllà de l’entorn d’aprenentatge); 2) el desenvolupament professional i 3)

3. EL MARC COMPETENCIAL DEL PROFESSORAT D’IDIOMES DELS SERVEIS LINGÜÍSTICS UNIVERSITARIS DE CATALUNYA (2013)

l'entorn d'aprenentatge (l'aula presencial, o virtual, o l'espai en què es produeix l'aprenentatge). A més d'aquests tres grans àmbits, el material s'estructura també en sis eixos que s'han considerat fonamentals: *a)* coneixement; *b)* flexibilitat i adaptació; *c)* comunicació; *d)* actituds i valors; *e)* anàlisi i reflexió crítiques; *f)* creativitat, innovació i millora. La combinació entre els àmbits i els eixos genera divuit espais (A1, A2, A3, B1, B2, B3... F3) en els quals el professorat ha de tenir competències. L'espai A1, per exemple, correspondria a coneixement + context; l'espai B2, d'altra banda, a flexibilitat i adaptació + desenvolupament professional. L'espai F3, per exemple, a creativitat, innovació i millora + entorn d'aprenentatge. El *Marc*, doncs, ajuda el professorat a determinar en quin dels divuit espais se sent més o menys competent. L'espai A1, per exemple (coneixement + context) es defineix de la manera següent:

A1 Coneixement + context

El professorat té un bon coneixement de tots els aspectes que es relacionen amb el context de treball. Pel que fa al marc supraorganitzatiu, coneix la societat on viu i les llengües oficials del país, el català i el castellà. Respecte al marc universitari, coneix el funcionament de la universitat, el marc laboral que estableix la seva relació amb aquesta i també, per exemple, tot allò que afecta la situació de les llengües i els seus usos a l'ensenyament superior. D'altra banda, coneix la naturalesa dels serveis lingüístics de les universitats catalanes, les activitats que duen a terme i les dinàmiques de col·laboració i els productes que generen. En relació amb el servei on treballa, té un bon coneixement de l'estructura, els circuits de treball i els objectius que hi ha establerts, així com del pla de comunicació, els entorns i les eines de treball. Coneix a fons, a més, el marc acadèmic de l'entitat (pla docent, programes, programacions, sistema d'avaluació, documents normatius).

A més dels divuit espais indicats, la segona part del *Marc competencial* conté llistats, classificats en els tres àmbits (context, desenvolupament professional i entorn d'aprenentatge), dos-cents cinquanta aspectes que configuren el marc competencial del professorat. El producte ofereix, doncs, una lectura alternativa a l'exposada en primer lloc.

Una característica més del *Marc* és que respon a una concepció holística del professorat, ja que se n'analitzen les competències en vessants molt diversos. Per exemple, es considera que el professorat ha de tenir competències relacionades amb la comunicació (eix C) en un sentit molt ampli, que el professorat és un comunicador des de molts punts de vista: *a)* és un professional preocupat per comunicar bé en l'entorn d'aprenentatge (àmbit 3: C3), conscient que els espais de comunicació i les formes de comunicació estan canviant (és una persona, per exemple, preocupada per les noves lògiques de comunicació, per la netiqueta, per fomentar o millorar ell mateix les competències digitals, o per millorar la seva capacitat retòrica a les classes); *b)* també és un bon comunicador en un context més enllà de l'aula (és perfectament capaç, per exemple, de formular una proposta als òrgans directius de l'entitat, o de comunicar la seva experiència en un congrés, o d'intervenir a les xarxes socials donant a conèixer l'activitat del servei (àmbit 1: C1), i finalment, *c)* és algú que sap de comunicació i que té interès a estar al dia sobre els canvis que hi ha en les formes de comunicació actualment (àmbit 2: C2).

El taller planteja, com s'ha dit, dues activitats. Un cop s'han vist les notables diferències en la categorització de les competències o en la determinació dels aspectes rellevants en els diversos marcs de competències presentats, es proposa als grups de treball establir-ne una de pròpia (activitat 1). Es fa treballar el *Marc competencial*, també, a partir dels retrats de tres docents ficticis (activitat 2).

4.1. Activitat 1 (en grup)

Anoteu les categories temàtiques clau que poden englobar les competències del professorat de llengües d'un servei lingüístic universitari (entre 7 i 15). Intenteu desglossar-les en subcategories (2-3).

4.2. Activitat 2 (en grup)

Identifiqueu les característiques del professorat següent a partir de la classificació proposada al *Marc competencial del professorat d'idiomes dels serveis lingüístics universitaris de Catalunya*. La descripció de cada professor o professora correspon centralment a **tres** de les divuit àrees proposades al *Marc* (A1, B1, C1... D3, E3, F3) en un sentit **positiu o negatiu** (+ o -). En cada cas hi ha un aspecte relacionat amb el context (1: A1, B1, C1, D1,

4. ACTIVITATS

E1 o F1), un altre de relacionat amb el desenvolupament professional (2: A2, B2, C2, D2, E2 o F2) i un altre de relacionat amb l'entorn d'aprenentatge (3: A3, B3, C3, D3, E3 o F3). Un exemple de resultat possible seria: +A1 –C2 +F3.

[1] CONTEXT					
Coneixement		Flexibilitat i adaptació		Comunicació	
+ A1	- A1	+ B1	- B1	+ C1	- C1
Actituds i valors		Anàlisi i reflexió crítiques		Creativitat, innovació i millora	
+ D1	- D1	+ E1	- E1	+ F1	- F1
[2] DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL					
Coneixement		Flexibilitat i adaptació		Comunicació	
+ A2	- A2	+ B2	- B2	+ C2	- C2
Actituds i valors		Anàlisi i reflexió crítiques		Creativitat, innovació i millora	
+ D2	- D2	+ E2	- E2	+ F2	- F2
[3] ENTORN D'APRENENTATGE					
Coneixement		Flexibilitat i adaptació		Comunicació	
+ A3	- A3	+ B3	- B3	+ C3	- C3
Actituds i valors		Anàlisi i reflexió crítiques		Creativitat, innovació i millora	
+ D3	- D3	+ E3	- E3	+ F3	- F3

Reproduïm a continuació tres dels casos analitzats (descripcions fictícies):

Taula 1: graella per valorar els casos (activitat 2).

Cas 1: Mark Smith

Mark Smith és un professor d'anglès nord-americà que fa un mes que ha arribat a Barcelona i ha estat contractat darrerament pel Servei d'Idiomes de la Universitat de Catalunya com a professor de llengua anglesa. És la primera vegada que viatja a Europa i sap poques coses de la societat d'acollida. Coneix alguns referents artístics (Miró, Dalí, Gaudí), ha sentit a parlar també del Futbol Club Barcelona i admira Messi, Xavi i Iniesta.

En arribar a Catalunya, Mark tenia una vaga idea que s'hi parlava un idioma propi, però desconeixia completament que es tractava d'una llengua romànica diferenciada de l'espanyola i encara més que aquesta llengua tingués una presència social rellevant i un pes remarcable en l'ensenyament universitari. Mark no coneix les dinàmiques de la universitat on ara treballa, ni tampoc els drets i els deures dels membres de la comunitat universitària pel que fa a les llengües. No sap que el professorat i l'alumnat poden expressar-se oralment, presentar treballs i fer exàmens indistintament i lliurement en català i en castellà.

Mark treballava al Writing Center de la Facultat de Lletres de la seva universitat nord-americana i estava acostumat a ensenyar a escriure i a comunicar la ciència als futurs geògrafs, historiadors i musicòlegs (elaboració de ressenyes, pòsters, articles i documents de diverses tipologies). Com a expert en comunicació academicocientífica, el sorprèn molt que al seu centre d'idiomes actual no s'ensenyi gairebé gens la llengua amb finalitats específiques.

Mark treballa sempre amb recursos digitals de màxima qualitat a les seves classes. El fet de col·laborar regularment en una revista relacionada amb l'*e-learning* amb ressenyes crítiques sobre productes digitals per a l'aprenentatge de l'anglès li permet tenir criteri sobre la idoneïtat d'aquest tipus de materials des de tots els punts de vista (estètic, funcional, tècnic). Els seus alumnes li han sentit a dir sovint que cal no deixar-se enlluernar pels recursos electrònics i analitzar-ne la qualitat real, amb rúbriques d'avaluació, per exemple. Molts dels materials i recursos que Mark presenta als seus alumnes a l'aula fruit de la seva selecció crítica són utilitzats pels alumnes fora dels espais formals d'aprenentatge.

Solució

-A1 (Coneixement + context)

+C2 (Comunicació + desenvolupament professional)

+E3 (Anàlisi i reflexió crítiques + entorn d'aprenentatge)

Cas 2: Koro Etxeberria

Koro és una jove professora d'alemany en una escola d'idiomes universitària a Donostia. La seva experiència en l'àmbit de l'ensenyament d'idiomes és força reduïda. Té un títol de la universitat pública basca en la llengua que ensenya, però la seva experiència docent acreditada d'alemany es redueix a 180 hores en nivells inicials (A1 i A2) en l'àmbit universitari, als quals cal afegir la realització d'una assignatura optativa d'alemany en una escola concertada d'ESO durant un any.

Koro té llacunes formatives destacables en diversos aspectes que es relacionen amb la metodologia, la didàctica, les teories d'adquisició i aprenentatge de llengües. No sap com promoure, per exemple, que els seus aprenents tinguin estratègies per aprendre la llengua, o no sap com aplicar efectivament l'ensenyament per tasques i fugir de plantejaments gramaticalistes, i té un repertori limitat de recursos per gestionar les dinàmiques d'aula: les seves classes segueixen totes un mateix patró.

Una de les virtuts de Koro, amb tot, és la seva capacitat de comunicació i d'empatia amb els seus alumnes, fet que dissimula, en part, les seves mancances metodològiques. Koro sap generar interès quan parla al gran grup, sap parlar també individualment amb els alumnes i encoratjar-los en l'aprenentatge de l'alemany, sap resoldre amb senzillesa els dubtes dels seus alumnes de nivells inicials, pot trobar sempre exemples aclaridors que els ajuden a aprendre. Koro se sent còmoda, també, en la comunicació en els entorns d'aprenentatge virtual, com ara la plataforma LMS del centre, a la qual els alumnes es connecten per resoldre algunes activitats i participar en el fòrum que ella gestiona.

Koro és una de les professores més joves del centre d'idiomes. L'afecta el que passa a la seva aula, però també se sent implicada en tot allò que s'esdevé a l'entitat, i pensa que el professorat ha de contribuir a transformar tot allò que sigui millorable. Així, participa en grups de millora, busca els espais o moments oportuns (reunions, intranet, assemblees) per opinar sobre els eixos estratègics de l'entitat, fa arribar a la direcció els seus comentaris per a una política millor per difondre els cursos i els serveis del centre, amb l'objectiu que hi pugui haver més matrícula (d'alemany, però també en general, de les sis llengües que s'ensenyen a l'entitat). Algunes vegades no sap exactament a qui ha de comunicar les propostes de millora dins l'entitat, algunes de les quals es refereixen, precisament, als circuits de comunicació del centre.

Koro intervé sempre en les sessions del pla de formació del centre no tan sols com a assistent, sinó també conduint alguna sessió breu, generalment explicant el funcionament d'alguna aplicació del web social que creu que pot ser útil als seus col·legues.

Solució

+F1 (Creativitat, innovació i millora + context)

-A2 (Coneixement + desenvolupament professional)

+C3 (Comunicació + entorn d'aprenentatge)

Cas 3: Jean Rambouillet

Jean Rambouillet és un professor de francès que treballa en una escola d'idiomes universitària a Madrid. Un dels fets de què se sent orgullós en la seva professió és que cada any, sens falta, s'inscriu a algun congrés sobre la llengua francesa i hi participa amb comunicacions en què explica, des de diversos punts de vista, el sistema d'aprenentatge que aplica a un aspecte concret de les seves classes: el seu *mètode* per al treball de l'argumentació oral. Un *mètode* que fa servir des de fa deu anys i del qual se sent especialment satisfet. Com que és un excel·lent orador i la seva proposta metodològica és enlluernadora, té fins i tot alguns adeptes. A Twitter, per exemple, on participa regularment amb tuits enginyosos en què parla de les seves iniciatives i també de l'activitat de l'escola d'idiomes, té més de mil seguidors.

A Jean li agrada ser present a les xarxes socials i als congressos; en canvi, no li agrada gens ser observat a l'aula, on fa les seves classes de francès de nivells C1 i C2. Al centre on treballa és molt estesa la pràctica que els responsables acadèmics o altres professors observin les classes del professorat, i Jean sempre ho ha considerat un intrusisme, un atemptat al que ell anomena, de vegades, la *llibertat de càtedra*. No creu, d'altra banda, que observar els professionals mentre treballen tingui cap utilitat.

Jean també desconfia molt de les enquestes que administra el centre als estudiants: està convençut que una simple llista de preguntes al final d'un curs no pot fer justícia a la

seva feina, i que les valoracions dels alumnes fan pagar als professors, per exemple, les limitacions en infraestructures del centre, la lentitud dels processos administratius, o la inexistència d'un sistema d'avaluació fiable. Hi ha altres pràctiques del centre on treballa que també li resulten enutjoses, com haver de participar en la sessió anual de detecció de necessitats formatives, en què cada professor explica públicament aquells aspectes en què creu que necessitaria més formació. La detecció de les necessitats formatives individuals li sembla, ras i curt, una ingerència en la seva vida professional.

Jean Rambouillet considera, com dèiem, que ha trobat un mètode idoni per fer treballar als alumnes les argumentacions orals pròpies dels nivells que imparteix. L'aplica any rere any i troba que s'adapta a tota mena d'estudiants universitaris, encara que sovint els seus alumnes li expressin que no encaixa exactament amb les seves necessitats. Els temes de debat estan determinats *a priori*, fet que li dóna molta seguretat a l'aula, perquè després de tants anys pot dominar perfectament els arguments i els contraarguments que els alumnes poden fer servir.

Fa dos anys, amb tot, quan va tenir un alumne invident a classe, es va veure obligat a canviar la seva manera de fer, perquè els seus materials no s'ajustaven a les necessitats específiques de la persona cega. Jean pensa que el centre, en inscriure l'alumne, li hauria d'haver recomanat un altre grup del mateix nivell que treballés amb material convencional, d'aquesta manera el seu sistema de treball hauria estat respectat. Jean té la impressió, ben sovint, que la seva manera de fer és més valorada als congressos en què participa regularment, o a les xarxes socials, que no pas al centre on treballa.

Solució

+C1 (Comunicació + context)

-E2 (Anàlisi i reflexió crítiques + desenvolupament professional)

-B3 (Flexibilitat i adaptació + entorn d'aprenentatge)

BRITISH ASSOCIATION OF LECTURERS IN ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES (BALEAP) (2008). *Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes*. Disponible a: <http://www.baleap.org.uk/media/uploads/pdfs/teap-competency-framework.pdf> [Data de consulta: octubre de 2013]

EAQUALS. EAQUALS (2012). *Framework of Teacher Training and Development*. S.l.

EAQUALS I ALTRES. *European Profiling Grid*. Diponible a: <http://www.epg-project.eu/la-parri-lla/?lang=es> [Data de consulta: octubre de 2013]

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. S.l. Disponible a: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [Data de consulta: octubre de 2013]

KELLY, M. I ALTRES (2004). *European Profile for Language teacher Education. A Frame of reference*. Disponible a: http://ec.europa.eu/languages/documents/profil-broch_en.pdf [Data de consulta: octubre de 2013]

NEWBY, D. I ALTRES (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas*. Consell d'Europa, ECML. Disponible a: <http://www.ecml.at/epostl> [Data de consulta: octubre de 2013]

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA; UNIVERSITAT DE GIRONA; UNIVERSITAT POMPEU FABRA (2013). *Marc competencial del professorat d'idiomes dels serveis lingüístics universitaris de Catalunya*. Bellaterra: Servei de Publicacions. Disponible a: <http://ddd.uab.cat/record/103766> [Data de consulta: octubre de 2013]

5. BIBLIOGRAFIA

Nous reptes per als centres de llengües:
estàndards de qualitat

QUALITAT EN LA GESTIÓ
DE CENTRES

Nuevos retos para los centros de
lenguas: estándares de calidad

CALIDAD EN LA GESTIÓN
DE CENTROS

New challenges for Language
centres: quality standards

LANGUAGE CENTRE MANAGEMENT
QUALITY



L'any 2009 el Servei de Llengües Modernes (SLM) i la Biblioteca de la Universitat de Girona inicien una col·laboració que ha anat avançant i enriquint-se durant aquests anys. En un primer moment, l'objectiu inicial de l'SLM era afavorir l'aprenentatge de llengües i crear un centre d'autoaprenentatge. Aquesta necessitat, a més, s'adequa a la conversió que està fent la Biblioteca en un centre de recursos per a l'aprenentatge (CRAI). Aquell primer projecte posava en evidència que els dos serveis treballant conjuntament podien contribuir al desenvolupament de les competències transversals definides per la UdG per als nous estudis de grau que es començaven a implantar. L'any 2010 va néixer el primer producte resultant d'aquesta col·laboració: UdGBabel, un portal web que recull diversos recursos per aprendre llengües, per redactar correctament, per aprendre a fer citacions bibliogràfiques, per parlar correctament en públic, etc. Durant el curs 2010-2011, aprofitem les sinergies creades per oferir accions formatives adreçades als estudiants de tots els nivells: des del grau fins al doctorat. En totes les accions, l'SLM utilitza la plataforma UdGBabel com a recurs docent, que es va enriquint, ampliant i millorant cada any. Les accions adreçades als estudis de grau tenen com a objectiu donar suport als estudiants en l'assoliment de les competències transversals ja esmentades. D'altra banda, les accions adreçades als estudiants de postgrau tenen un triple objectiu: la cerca i gestió de la documentació científica, l'aprenentatge sobre la redacció, l'exposició i la difusió dels treballs científics i, finalment, la identificació de tot l'ecosistema de la comunicació científica. En la comunicació es pretén remarcar el valor de la col·laboració entre dos serveis de la Universitat per optimitzar els recursos interns amb un objectiu comú: satisfer les necessitats dels usuaris de la comunitat universitària: estudiants, personal acadèmic i investigador i personal administratiu.

RESUM

Els antecedents del projecte cal buscar-los als inicis del 2009, quan l'SLM es planteja la necessitat de disposar d'un centre d'autoaprenentatge de llengües (CALL) per donar suport a aquelles persones que no poden assistir regularment als cursos ordinaris o per reforçar l'aprenentatge adquirit en els cursos ordinaris.

Per desenvolupar el projecte, es posa en contacte amb la Biblioteca, que està immersa des de fa temps en un procés de conversió en centre de recursos per a l'aprenentatge (CRAI) i que ja es planteja de manera natural una convergència entre serveis universitaris per potenciar l'aprenentatge i, a la vegada, "obrir-se" a nous usos i necessitats.

Després de diverses visites a diferents centres d'autoaprenentatge (universitaris i d'altres entitats), es constata que en aquests moments no té gaire sentit la creació d'un CALL a la manera clàssica, és a dir, un espai físic amb prestatges plens de gramàtiques, de llibres de text, de fitxes autocorrectives, de vídeos, etc., perquè tot això ja ho té una biblioteca convencional i no té sentit replicar-ho en un altre espai.

Es considera com a punt de partida que el gran centre d'autoaprenentatge és la xarxa, on es poden trobar tots els recursos que es vulguin. La primera gran feina que es planteja és seleccionar aquests recursos. Aquesta tasca la duen a terme conjuntament els tècnics de l'SLM i els documentalistes de la Biblioteca. El producte resultant és una pàgina web (CALL), en la qual es recullen recursos en línia per facilitar l'aprenentatge de llengües.

Per altra banda, aquest espai virtual té el suport d'elements propis d'una biblioteca física: préstec d'auriculars, cessió puntual d'aules d'autoaprenentatge, espais per a trobades

1. ANTECEDENTS

lingüístiques, sales de dimensions reduïdes per a grups de conversa, quiosc de premsa digital, etc.

A mesura que es desenvolupa el CALL es posa en evidència que els dos serveis poden oferir moltes més eines per contribuir, com a objectiu prioritari, al desenvolupament de tres de les competències transversals definides per la UdG¹ i que han d'assolir els estudiants dels nous estudis de grau:

- Utilitzar la llengua anglesa.
- Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació.
- Comunicar-se oralment i per escrit.

A més a més, els dos serveis comparteixen la filosofia que l'estudiant ha d'accedir als recursos d'acord amb les seves necessitats, independentment si els recursos són de la Biblioteca o de l'SLM, i que en tot cas això sempre li serà més fàcil si aquests recursos estan agrupats en un únic lloc que no pas si estan dispersos entre dos o més serveis.

Amb aquestes idees prèvies clares, a finals del 2009 s'inicia un estudi de *benchmarking* per veure si en altres universitats hi ha algun projecte semblant. Després d'analitzar diversos centres de redacció de diferents universitats, se selecciona el de la Monash University, una universitat australiana que té un projecte² que ens serveix com a exemple.

2. UDGBABEL: PORTAL LINGÜÍSTIC

L'SLM demana un ajut NORMA (Ajuts a projectes i activitats de normalització lingüística 2010, que convoca la Secretaria d'Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya) i la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya aporta al projecte material d'autoaprenentatge de llengua catalana.

En un primer moment, es planteja l'externalització del disseny i la programació del lloc web, el disseny i l'execució de l'estratègia digital. Però finalment es valoren les característiques del projecte i els requisits tècnics i es decideix encarregar el projecte a la secció informàtica de la Biblioteca, que, utilitzant la mateixa plataforma tecnològica del web de la UdG per a la gestió de continguts, aconsegueix una reducció del cost respecte al pressupost extern de més del 80 %. A més, els tècnics de l'SLM de les diverses unitats van ampliant els recursos lingüístics de la plataforma.

Pel que fa a l'arquitectura de continguts, la informació del portal està distribuïda en set apartats de primer nivell, que en pantalla estan disposats en menú horitzontal i visibles durant tota la navegació dins el web. Per cada apartat la navegació de segon i tercer nivell es disposa verticalment al panell esquerre.

La filosofia de prestar els serveis des d'una única plataforma, independentment de si els ofereix la Biblioteca o l'SLM, queda reflectida en els fets següents:

- Una única adreça de correu electrònic institucional i un servei d'atenció comú amb un temps de resposta inferior a 24 h.
- S'ofereix una carta de serveis conjunta.
- Cada apartat té continguts dels dos serveis: per exemple, els llibres disponibles a la Biblioteca que expliquen com fer un bon currículum estan inclosos dins el subapartat corresponent.

Els apartats del primer nivell són:

- Inici:** s'explicita la carta de serveis i es presenten els serveis responsables del projecte: el Servei de Llengües Modernes i la Biblioteca de la UdG.

3. FINANÇAMENT

1. Aprovació del tractament de les competències transversals a les noves titulacions de la Universitat de Girona (aprovades en el Consell de Govern de la Universitat de Girona, sessió núm. 5/08, de 5 de juny de 2008), <http://www.udg.edu/LinkClick.aspx?fileticket=HPo5ridBSuw%3d&tabid=16532&language=ca-ES> (data de consulta: 10 de gener de 2014).

2. Writing Home, Monash University: <http://www.monash.edu.au/lis/lionline/> (data de consulta: 10 de gener de 2014).

—**Centre de redacció:** recursos per aprendre a redactar diferents tipus de documents propis de l'àmbit universitari: ressenyes, articles i informes científics, pòsters, etc. També s'ofereix un accés al servei de correcció i traducció del Servei de Llengües Modernes. Per preparar aquest apartat es va partir d'un producte elaborat anteriorment pels serveis lingüístics de les universitats de Catalunya: *Argumenta, comunicació universitària eficaç*.³

—**Redacció per temes:** reflexió sobre els trets lingüístics i discursius propis de cada una de les disciplines que s'imparteixen a la UdG. Cada disciplina inclou recursos lingüístics, accés a eines de suport a la xarxa i a una guia de cerca dels temes relacionats amb la disciplina, al catàleg de la Biblioteca.

—**Aprenentatge de llengües:** recull els recursos per a l'aprenentatge d'anglès, català, castellà, francès i alemany.

Parlar en públic: recursos per aprendre a preparar una entrevista o per fer una bona exposició oral.

—**Estil UdG:** es defineix la tipologia dels documents administratius propis de la UdG i es donen exemples d'aquests documents. Inclou consells de redacció, el llibre d'estil i la nomenclatura oficial de la Universitat de Girona.

—**Gestió de la bibliografia:** recursos per aprendre a fer citacions bibliogràfiques, a evitar el plagiat, a gestionar la bibliografia amb un programari específic i a conèixer els seus drets com a autor si decideix publicar en obert.

Tot i que el desplegament dels graus a la Universitat de Girona s'inicia al curs 2009-2010, la Biblioteca ofereix sessions de formació específiques en recursos bibliogràfics des de finals de la dècada de 1990 i, per altra banda, impartir cursos i oferir docència de llengües és part de l'essència de l'SLM des dels seus inicis.

La novetat que aporta l'experiència docent de la Biblioteca és el format: una activitat d'1,30 h o 2 h que, a mesura que es van desplegant els graus, es va incorporant en alguna de les assignatures com a activitat obligatòria. En aquest entorn, UdGBabel encaixa perfectament: pot mostrar en poc temps diferents recursos i serveis. Per tant, muntar un projecte de col·laboració docent que s'articula en sessions curtes integrades en les assignatures i impartides conjuntament entre els dos serveis sembla una conseqüència natural. Així doncs, a l'estiu del 2011 s'avança en la línia que apuntàvem al principi: fixar de manera conjunta el paper dels dos serveis en el procés d'aprenentatge de l'estudiant per tal que acabi els seus estudis amb les competències transversals adquirides.

Un bon exemple és el programa que els dos serveis ofereixen als estudiants dels tres graus que s'imparteixen a la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales. En aquest centre docent, les sessions sobre competències transversals relacionades amb les habilitats comunicatives i la gestió de la informació s'han inserit en el que des del centre docent han anomenat el *pla d'acció tutorial*. Dins d'aquest pla, les sessions per assolir aquelles competències transversals s'han estructurat de la manera següent:

1r curs de grau:

—Eines lingüístiques: presentació i anàlisi de diverses eines i recursos lingüístics. Continguts: *Argumenta*, diccionaris generals, terminològics i especialitzats, Idescat, Ésadir, Vèrbix (conjugador de verbs), Termcat, Cercaterm i Neoloteca, correctors, traductors, Softcatalà, etc.

—La cerca d'informació: per què amb Google no n'hi ha prou? Els catàlegs, com preparar una cerca, entorn digital UdG, les citacions bibliogràfiques.

2n curs de grau: Com comunicar la ciència (expressió oral)

—L'exposició oral (EO) del coneixement científic (què és, anàlisi de la situació, disseny de l'exposició, característiques de l'exposició oral eficaç).

—La preparació de l'exposició (l'elaboració del guió, l'estructura de l'exposició, estratègies explicatives).

3. *Argumenta, comunicació universitària eficaç*, http://wuster.uab.cat/Web_Argumenta_Obert/ (data de consulta: 10 de gener de 2014).

4. PROJECTE DE COL·LABORACIÓ DOCENT

- Els elements comunicatius no verbals (la mirada, la veu i la gestualitat).
- Rúbrica avaluativa EO (com i què s'avalua en una EO d'un treball).
- 50 consells per fer una bona exposició oral.

3r curs de grau: Com comunicar la ciència (expressió escrita)

- Tècniques d'expressió escrita: fases (planificació, textualització i revisió).
- Tipologies textuais de l'àmbit científic. Registres.
- Característiques del discurs científic i trets del llenguatge d'especialitat.
- Conèixer quins aspectes es poden avaluar de l'expressió escrita d'un treball. Presentació del *Com Comunicar*.
- 50 consells per fer una bona expressió escrita.
- Rúbrica avaluativa (què s'avalua en una EO i en una EE).

Com dèiem, aquests continguts es despleguen a partir dels recursos d'UdGBabel. D'aquesta manera, assolim dos grans objectius paral·lelament. D'una banda, traslладem als estudiants les característiques pròpies dels discursos (orals i escrits) de la seva comunitat de pràctica i els oferim alguns recursos perquè les seves produccions textuais assoleixin uns mínims de qualitat. D'altra banda, fem xarxa, és a dir, difonem el recurs UdGBabel i estenem la xarxa d'usuaris potencials que, alhora que utilitzen el portal, poden ajudar-nos a enriquir-ne i ampliar-ne els continguts.

A finals del 2011, i a mesura que avança el desplegament dels graus, dissenyem l'activitat formativa per als estudiants que han de preparar el treball de final de grau. En aquest treball és imprescindible que la informació utilitzada sigui de fonts contrastades (bases de dades, revistes científiques) i que el treball final estigui ben redactat i respongui a uns criteris mínims de qualitat.

Partint d'aquestes premisses, dissenyem una sessió formativa de 4 hores: 2 hores les imparteix un tècnic del Servei de Llengües i 2 hores un documentalista de la Biblioteca. En el quadre següent veiem l'exemple de l'activitat programada per a aquest curs (2013-2014) i per als estudis de la Facultat de Dret:

Títol de la sessió	Comunicació oral i escrita per la presentació del TFG La cerca d'informació per realitzar el TFG
Serveis responsables	Biblioteca de la UdG i Servei de Llengües Modernes
Sessions	Sessions de 4 hores: 16 d'abril, de 10 a 14 h 16 d'abril, de 16 a 20 h 18 d'abril, de 10 a 14 h 18 d'abril, de 16 a 20 h
Obligatorietat	No
Lloc de realització	Sala Estalella. Biblioteca de Montilivi
Continguts	Cerca d'informació: Identificar les necessitats d'informació Bases de dades i plataformes on buscar informació per fer el TFG: Aranzadi, Dialnet, Cercador+ Cites, bibliografia i plagi Comunicació oral i escrita: Eines per parlar en públic Com redactar un treball científic: el treball final de grau Com comunicar (EO)
Durada	4 hores cada sessió: 2 hores a càrrec de la Biblioteca i 2 hores a càrrec del Servei de Llengües Modernes.

5. TREBALL DE FI DE GRAU

Taula 1. Sessió formativa per als estudis de la Facultat de Dret.

Destaquem:

- El curs s'ofereix als deganats de les facultats com a responsables de l'organització acadèmica.
- El primer any l'activitat no és obligatòria, amb l'acord que en els anys posteriors sí que ho serà. Cal tenir en compte que el primer any l'organització del curs encara no va rodada i hem d'aplicar certa flexibilitat.
- El Deganat és amb qui s'acorden les dates i el nombre de grups necessaris. També és qui difon l'activitat. És molt més operatiu que treballar amb cada un dels coordinadors dels diferents graus.
- Utilitzem el Doodle com a entorn per a la inscripció dels estudiants. Permet a tots els agents implicats (tècnic de llengües, documentalista i Deganat) veure com avancen les inscripcions en temps real i agilitar l'ampliació o eliminació de sessions.

El curs 2012-2013 vam impartir les sessions en els estudis de grau següents:

Grau en Economia Grau en Administració d'Empreses Grau en Comptabilitat i Finances	Obligatori. Integrat a l'assignatura Treball de fi de grau Segon curs que s'imparteix. Es fan 3 sessions al desembre.
Grau en Ciències Ambientals Grau en Biologia Grau en Química Grau en Biotecnologia	No obligatori. Primer curs que s'imparteix. Es fan 4 sessions al març.
Grau en Dret Grau en Criminologia Grau en Ciències Polítiques	No obligatori. Primer curs que s'imparteix. Es fan 2 sessions a l'abril.
Grau en Relacions Públiques	No obligatori Primer curs que s'imparteix Es fa 1 sessió al març

Taula 2. Sessions impartides en el curs 2012-2013.

Cal destacar que per desenvolupar els continguts lingüístics d'aquestes sessions sobre l'elaboració del treball final de grau, el Servei de Llengües Modernes ha editat la guia *Com es fa el treball final de grau*.⁴

Al maig del 2012, la Biblioteca rep l'encàrrec d'organitzar un curs sobre recerca d'informació als estudiants de la Universitat de Girona que inicien el doctorat. Les sinergies creades amb l'SLM fan que, des del primer moment, considerem la possibilitat d'oferir un curs amb continguts transversals.

6. CURS PER A ESTUDIANTS DE DOCTORAT

El curs dissenyat cobreix tres competències que el doctorant haurà d'assumir:

- Serà capaç de cercar, trobar, identificar i gestionar la documentació científica de més prestigi del seu camp d'investigació.
- Coneixerà les eines metodològiques existents per redactar, presentar i difondre un treball d'investigació.
- Identificarà tot l'ecosistema de la comunicació científica: mitjans, avaluació de la recerca, etc.

El curs té una durada de 10 hores i estén la transversalitat a tres serveis i un investigador de la UdG. Els quatre agents són: documentalistes, tècnic en formació lingüística, tècnic de l'Oficina Investigació i Transferència Tecnològica i investigador de la UdG.

4. Servei de Llengües Modernes, *Com es fa el treball final de grau*, http://www.udg.edu/Portals/160/docs/centre_redaccio/Com%20es%20fa%20el%20treball%20de%20final%20de%20grau.pdf (data de consulta: 10 de gener de 2014).

S'organitza en 4 mòduls:

Mòdul 1 La documentació científica	Transferència tecnològica i patents La cerca bibliogràfica Bases de dades i plataformes Serveis d'alerta
Mòdul 2 Gestió bibliogràfica de la documentació científica	Citacions de documents Referències i bibliografia Refworks
Mòdul 3 La comunicació científica: presentació de resultats	La comunicació oral Com confeccionar un pòster Com elaborar un article científic Com comunicar Consells de redacció Eines lingüístiques per millorar la comunicació científica
Mòdul 4 La comunicació científica: publicació d'articles	Avaluació de la recerca Altres vies de publicació Visibilitat i dispersió de la producció científica

Taula 3. Sessions per a estudiants de doctorat.

La transversalitat del curs i el fet que reculli continguts que no s'expliquen enlloc més fa que l'èxit sigui absolut: ens cal fer dues edicions (una al novembre i una al març) per poder atendre les 100 inscripcions.

L'SLM, per a aquesta acció formativa, aprofita una vegada més la plataforma UdGBabel per presentar la sessió i, alhora, difondre entre el professorat les eines lingüístiques més rellevants per comunicar la ciència: com confeccionar un pòster, com elaborar un article científic, com fer hipòtesis, com argumentar, 20 consells de redacció, el llibre d'estil de la UdG, etc.

Amb la voluntat de difondre UdGBabel a tota la comunitat universitària, al llarg d'aquest curs acadèmic 2012-2013 també es va oferir un curs de formació per al personal d'administració i serveis: Taller de Resolució de Dubtes Lingüístics amb les TIC.

Aquest projecte ens ha permès:

- Optimitzar els recursos interns i el capital intel·lectual de la pròpia institució:** moltes vegades, quan un servei universitari no pot assumir una tasca, es té la tendència d'externalitzar-la abans de demanar suport a altres serveis. UdGBabel és un exemple de com reduir costos, però també de com fomentar el treball col·laboratiu. A la vegada, permet revisar processos i serveis que s'ofereixen per evitar duplicitats i assegurar la qualitat.
- Treballar de manera col·laborativa:** per primera vegada dos serveis universitaris treballen junts compartint una nova visió:
 - L'estudiant ha de trobar la informació que busca en **funció de les seves necessitats**, no en funció de l'estructura institucional.
 - L'estudiant rep una **formació integral** en les diferents competències: els serveis adapten els continguts a les competències que ha d'adquirir en cada moment i no a la inversa.
- Establir una nova cultura de treball:** un cop iniciat el treball col·laboratiu, no hi ha marxa enrere. Les sinergies ja estan creades i qualsevol projecte nou, de manera intuïtiva, s'idea i es planifica conjuntament. Un dels últims exemples: estem estudiant un programari per monitoritzar aules informàtiques de la Biblioteca i el projecte es porta conjuntament des dels dos serveis per garantir que el programari compleixi tots els requisits necessaris per a l'aprenentatge i ensenyament de llengües: àudio, gravació de veu, etc.

Reptes de futur:

- Estendre aquesta perspectiva col·laborativa a la comunitat universitària.** Alguns continguts d'UdGBabel són d'elaboració pròpia però n'hi ha molts altres

7. CONCLUSIONS I REPTES DE FUTUR

que no són res més que una selecció de recursos d'Internet. Pensem per exemple en l'apartat "Redacció per temes", on s'expliciten les característiques de la llengua i el discurs d'algunes disciplines i es donen recursos lingüístics que els autors consideren rellevants. En aquesta selecció de recursos, feta per lingüistes i documentalistes, hi falta la visió dels especialistes, dels professionals de la química, de la psicologia, de la medicina, etc. Considerem que aquesta visió donaria molt més valor al portal.

2. **Incorporar una estratègia col·laborativa o 2.0 al portal.** Caldria preveure la possibilitat d'incloure contingut dinàmic, obtingut a través de la integració amb diferents sistemes d'informació de la Biblioteca (catàleg, biblioteca digital, bases de dades de creació pròpia, etc.), i també connectar el portal amb les xarxes socials que es consideri, per afavorir el diàleg i la compartició de recursos i continguts entre els usuaris (estudiantat, professorat, investigadors, especialistes, etc.) i els promotors del portal.

3. Confeccionar un **catàleg unificat de continguts organitzats per mòduls**. Pensant que a la llarga podem participar en més nivells (màsters, altres assignatures de TFG) i que l'oferta al responsable acadèmic no sempre la fa la mateixa persona, ens cal definir cada unitat temàtica (mòdul) i protocol·litzar quins s'impartiran als diferents nivells. Per exemple, la Biblioteca ha organitzat tots els continguts en 12 mòduls i a l'assignatura de TFG, es faci on es faci, s'imparteixen sempre els mateixos.

4. Fer d'aquestes propostes de la Biblioteca i el Servei de Llengües Modernes una **oferta regular i integrada en tots els estudis de la UdG**. Tot i l'interès dels diferents centres docents de la UdG per continuar oferint aquesta formació sobre competències transversals que oferim els dos serveis, el seu encaix en els diversos plans d'estudi depèn de diverses qüestions organitzatives de cada centre. Això fa que no garantim que tots els estudiants rebin la mateixa formació. Caldria, en aquest sentit, una implicació política més explícita, i a més alt nivell, per poder integrar una oferta fixa en els plans d'estudi.

5. **Iniciar un canvi de tasques i de rols dels bibliotecaris i dels tècnics de l'SLM**. Hem d'adaptar-nos al nou entorn, que canvia constantment: per una banda, el format de curs tradicional ha d'evolucionar cap al concepte de "píndoles formatives" que es reparteixen al llarg de l'itinerari docent: "les classes de llengua" han d'esdevenir classes de comunicació oral i escrita i "la classe sobre serveis de la biblioteca" s'ha de convertir en classes sobre recerca d'informació.

6. **Adaptar-nos constantment als nous models i entorns d'aprenentatge:** participació en MOC, vídeos curts a Youtube per explicar diferents serveis o recursos... són nous projectes que tenim per desenvolupar el curs vinent.

Along with the GRAU programs started in academic year 2009-10, the UdG passed a bylaw requiring all entering students to complete a B2.1 foreign language requirement in order to graduate. Seeing the opportunity to help students acquire a lifelong tool and the possibility to provide jobs for teachers in times of financial crisis, we changed the format of the B2.1 course to be ½ the contact hours at ½ the price. This semipresencial course uses Upper-Intermediate English File as course book with a very static MOODLE, concentrates on homelearning with a robust writing program and emphasizes speaking during class time. Largely, we consider the implementation of the B2.1 language requirement for UdG students to be a great success though students' true exit levels and teachers' workload are two concerns we now have as we do not want quantity to succumb to quality.

ABSTRACT

Four years ago with the implementation of the new GRAU studies plan, the UdG's *Comissió de Política Lingüística* established a foreign language requirement policy for students. In order to graduate, GRAU students would have to show proof of level B2.1 or higher in a third language¹ which could be chosen between German, French, Italian or English. The staff of English and other language teachers at the *Servei de Llengües* were initially both surprised and disappointed by the news.

We were surprised about the new policy because previous to the announcement we had not heard anything about the possibility of the implementation of a foreign language requirement for the GRAU. We were disappointed that no foreign language teachers had formed part of the policy-making process which resulted in a language level requirement which was not a true CEFR level. The CEFR delineates, among other levels, the B1 and the B2, but not the B2.1.

However, our initial surprise and disappointment transformed as we quickly saw the situation as a positive opportunity. We promptly realized that this new language requirement meant many positive things for the UdG's community of students, professors and staff, including:

1. We could get students closer to acquiring the strategic lifelong tool of becoming independent language learners.
2. We would be able to provide more stability at the workplace for our collaborating teachers which make up 2/3 of the English unit.
3. The fact that the B2.1 was fairly undefined by the CEFR freed us from any strict interpretation for the level which is what we needed at the time.
4. CLUC has been an incredible gift to us in regards to the B2.1 requirement.

1. TACKLING THE NEW LANGUAGE REQUIREMENT FOR GRAU STUDENTS

1. Catalan university students already master both Catalan and Castilian, so this policy requires a third language.

After the first two years of the GRAU implementation, our student enrolment in the B2.1 level doubled. In the third year it tripled, going from 200 to 600 students. We expect an increase of 35%, pushing our numbers up to approximately 800 B2.1 students in academic year 2013-14, where we expect to stabilize.²

2010-11 = 18 GROUPS – 257 ENROLMENTS– 213 PASSES – 8 FAILS – 36 NO SHOWS
2011-12 = 19 GROUPS – 322 ENROLMENTS – 262 PASSES – 31 FAILS – 29 NO SHOWS
2012-13 = 38 GROUPS – 589 ENROLMENTS (80%) – 471 PASSES – 37 FAILS (06%) – 81 NO SHOWS (14%)
PROJECTED ENROLMENT NUMBERS FOR 2013-14 = 50 GROUPS – 800 ENROLMENTS

2. HOW THE REQUIREMENT HAS MEANT AN INCREASE IN STUDENT NUMBERS

The academic year 2012-13 marks the first year that GRAU students will graduate *en masse*. Last spring 2012 we sent out emails to our eight faculties reminding them about the language requirement, suggesting they take a look at their lists of students to see what percentage of them had already fulfilled the language requirement and asking for timetables that would suit their 4th year students so as to ensure they could attend a class with us if needed. Working closely with *Gestió Acadèmic*, we were able to offer courses directly in each of the faculties at times convenient to hundreds of those 4th year students whose degrees were at stake because of the language requirement. Nevertheless, as the end of the academic year 2012-13 approached, we learned that over 200 4th year students who were not currently enrolled in our courses had not yet fulfilled the language requirement.

3. PROBLEMS FOR THIS YEAR'S FIRST GENERATION OF GRAU GRADUATES

Due to the fact that 200 graduating students were in need of last minute courses, we organized a robust Summer School program for July targeting the B2.1 level. In all we had seven full B2.1 Intensive B2.1 groups and two extremely full B1 Intensive groups in July 2013. *Gerència* asked us to offer two extraordinary measures to counter the problem of the 2013 graduates: Intensive summer courses in August and an open exam in mid-September.³

4. EXTRAORDINARY MEASURES FOR GRADUATING STUDENTS

Two academic years ago we realized that many students were short on time and money, given our social context, so we changed the format of both the B1 and the B2.1 courses from 4-hours per week to 2-hours per week at the same time cutting the price of the course in half. This meant students would pay approximately 254€ for a 60-hour course instead of 504€ for a 110-hour course. These courses are now called and considered BLENDED courses. We use Intermediate English File (B1) and Upper-Intermediate English File (B2.1) for our course books plus a very nuts-and-bolts MOODLE which serves mostly to communicate the major structure of the course (syllabus, calendar, weekly homework, evaluation system, final exam model and description etc.).

5. RESTRUCTURING THE B2.1 COURSE IN TIMES OF FINANCIAL CRISIS

In order to teach the B2.1 in the new two-hour per week format, keeping the course book and conserving the teaching philosophy behind the course, we decided to eliminate the listening & reading activities from the class time we had available with students. In general, the program works this way:

6. WHAT CHANGES WERE MADE TO ACCOMMODATE THE BLENDED FORMAT?

1. Students do grammar/vocabulary/readings at home as well as listenings from the workbook.
2. In-class activities revolve around SPEAKING and are based on homework done before class sessions. Homework is detailed and made clear for the whole year.
3. We have a robust WRITING PROGRAM which we consider essential to the course.

2. In fact 2013-14 registration shows that numbers for the B2.1 have stayed very close to last year's. Demand for the next higher level B2.2 meant, however, that we added three 4-hour B2.2 groups to our schedule.

3. Indeed we taught two full groups of Intensive B2.1 the month of August at the Barri Vell Campus of the UdG. On September 13 we gave a B2.1 open exam with 50 participants, all graduating students.

4. Students do two oral presentations and three in-class writings which check their progress.
5. The continuous evaluation system offers 20% of the mark with 80% attendance.
6. Class size is maximum 16 students.

Surprisingly, students in general are positive and naïve about the course. They know they NEED it; they therefore WANT it but are not prepared in many cases to WORK for it. Some take the ATTENDANCE AND CONTINUOUS EVALUATION system very seriously because of the 20% they can get credit for previous to the finals; others do NOT take advantage of the CE system at all. Another CHALLENGE is attendance for students from certain degree programs who have last-minute timetable changes for exams and lab practices or have long-term practicums (Natural Science, Nursing and Teacher Education students). A major challenge, I would say, is to get everyone on board the WRITING PROGRAM and to do the weekly HOMELEARNING so as to push their level forward. Also, the passing mark is a "6" but we aren't convinced it's a CLUC B2.1 yet.

7. STUDENTS: HOW HAVE THEY REACTED TO THIS REQUIREMENT?

1. Teachers have MORE STUDENTS (4h=20ss; 2h +2h= 32ss)
2. Teachers have MORE CORRECTING TO DO
3. Teachers teach the same course multiple times per week, so:
4. Teachers have less class preparation to do but more correcting...
5. This works for some teachers who enjoy seeing students once a week
6. This doesn't work for some teachers who would like to see students twice a week
7. This works better for teachers who correct writings more quickly
8. This can be a hardship for teachers who feel they have too much correcting to do
9. Teachers are also concerned about some students whose attendance and homelearning participation remains low throughout the year; some writings were plagiarized this year.
10. Mostly, teachers are pleased with the course BUT worried about the true EXIT level of students because the B2.1 is a newly defined level and still a bit opaque to us.

8. TEACHERS: HOW HAVE THEY BEEN AFFECTED AND WHAT ARE THEIR REACTIONS?

1. Students' exit level: Is it good enough? For the moment we say, "Yes, barely in some cases, but yes." Our book, EF Upper-Intermediate, is a B2 content book.
2. Teacher's workload: We are planning changes in the at-home writings to make them weekly in-class writings during the last 10-15 minutes of each session
3. Teacher's confidence in their understanding and correct application of the level: Most of us are now part of the CLUC testing team so our knowledge is quickly expanding.
4. We approve of the B2.1 requirement for our GRAU students and are working to improve:
5. the course,
6. the examinations for the course,
7. the availability of compatible timetables for students and, last but not least,
8. the teaching conditions so that the quality does not succumb to the quantity.

9. CONCLUSION: OUR MAIN CONCERNS

We probably need to charge a bit more for the course and possibly give teachers more teaching-time credit for these blended courses.

L'ENQUESTA DE SATISFACCIÓ DE L'USUARI: UNA EINA PER MILLORAR EL SERVEI D'ASSESSORAMENT LINGÜÍSTIC

JOHN BATES
Universitat Rovira i Virgili

JORDI DE BOFARULL
Universitat Rovira i Virgili

Un dels objectius del Pla de política lingüística de la URV per al 2012-2014 és garantir la qualitat lingüística dels textos institucionals. En aquest context, el Servei Lingüístic ha impulsat un procés de millora del servei de correccions i traduccions en català, espanyol i anglès que ha tingut com a primera actuació el disseny i l'aplicació d'un qüestionari de satisfacció per als usuaris. Els elements que s'hi valoren són l'operativitat del procés de sol·licitud, l'atenció rebuda, el temps de lliurament, la qualitat, el preu, la funció didàctica i la satisfacció global. Aquesta comunicació fa un balanç de l'experiència.

RESUM

Un dels quatre objectius generals del Pla de política lingüística de la Universitat Rovira i Virgili per al 2012-2014, aprovat pel Consell de Govern el juliol del 2012, és "millorar la qualitat de les produccions lingüístiques de la Universitat". Aquest eix de qualitat es tradueix en tres objectius específics, un dels quals és "garantir la qualitat lingüística dels textos institucionals". Al seu torn, aquest objectiu específic preveu dues actuacions: "millorar els serveis d'assessorament en català, espanyol i anglès", d'una banda, i "difondre els serveis d'assessorament i suport lingüístics en català, espanyol i anglès", de l'altra. La comunicació que presentem se centra precisament a valorar alguns aspectes de la primera actuació, la de millora del servei.

Evidentment, en qualsevol procés de millora és important, d'entrada, detectar els punts que cal afinar. Dins aquesta anàlisi, entenem que la percepció de l'usuari és rellevant, perquè complementa la percepció pròpia (més experta, però incompleta) i permet conèixer un aspecte molt important en el món dels serveis, que és la satisfacció de l'usuari (no endebades una premissa fonamental del màrqueting és la satisfacció del client). Per això, a l'hora d'encarar les actuacions de millora del servei d'assessorament vam optar per fer una enquesta de satisfacció dels nostres clients. Pensàvem que seria una eina no només per detectar aquests punts de millora, sinó també per projectar una bona imatge entre els usuaris i implicar els tècnics d'assessorament en el procés de millora.

1. INTRODUCCIÓ

Actualment, el Servei Lingüístic de la URV ofereix a la comunitat universitària un servei de correcció de textos en català, espanyol i anglès i de traducció entre aquestes tres llengües. En general, els documents institucionals i administratius es revisen gratuïtament, mentre que els de docència i recerca tenen un cost per sota de molts preus de mercat, i els que provenen de fora de la Universitat tenen un cost més alt. La plantilla del Servei disposa d'una jornada i mitja per a assessorament en català, una jornada per a espanyol i una jornada i mitja per a anglès; a més, també comptem amb col·laboradors de fora de la URV, a qui externalitzem alguns encàrrecs (també les traduccions en altres llengües). El

2. CONTEXTUALITZACIÓ

nombre aproximat de fulls corregits i traduïts cada any és de gairebé 30.000 (uns 12.000 en català, uns 12.000 en espanyol i uns 6.000 en anglès).

Pel que fa al procés, l'usuari encarrega la correcció o traducció a través d'un formulari automàtic en línia, que li envia una resposta automàtica conforme s'ha rebut correctament l'encàrrec. El tècnic que rep l'encàrrec (que, si cal, envia un missatge electrònic o fa una trucada a l'usuari per acordar aspectes de termini o cost) retorna el text revisat per correu electrònic (utilitzem adreces genèriques: catala@urv.cat, angles@urv.cat i castella@urv.cat).

Per bé que el Servei funciona amb una Àrea de Català i una Àrea d'Idiomes, des del gener del 2013 s'ha posat en funcionament un grup de treball integrat pels sis tècnics d'assessorament de català, anglès i espanyol, amb l'objectiu d'impulsar les accions del Pla de política lingüística en aquest àmbit, entre altres projectes. És, doncs, aquest grup el que ha gestionat i posat en pràctica la proposta de fer una enquesta de satisfacció dels usuaris del servei d'assessorament lingüístic.

El procés d'elaboració de l'enquesta de satisfacció va començar al febrer, quan ens vam posar en contacte amb altres universitats catalanes perquè ens expliquessin les seves experiències en aquest sentit. Vam comprovar, però, per sorpresa nostra, que no hi havia hagut cap experiència similar, i en conseqüència vam passar directament a la segona fase del projecte: la tria de l'eina digital. Així, vam preseleccionar tres productes (el formulari de Google, Encuesta Fàcil i Survey Monkey) i els vam estudiar. Volíem que l'eina tingués una sèrie de requisits: que fos fàcil de manejar, que permetés el tractament de les dades amb comoditat, que disposés d'una interfície atractiva per a l'usuari i que estigués disponible en català. Al final vam optar pel formulari de Google.

El pas següent va ser redactar els ítems de l'enquesta. Dos membres del grup d'assessorament van fer un primer esborrany de qüestionari basant-se en tres criteris bàsics: havia de ser curt i ràpid d'emplenar perquè els usuaris no tinguessin cap inconvenient a contestar-lo; havia de recollir prou informació per identificar l'origen dels usuaris (PAS, PDI, estudiants, externs) i el tipus de servei que buscaven, a més d'identificar els punts clau d'un servei d'assessorament de qualitat, i, per últim, havia de centrar-se en l'encàrrec i no en l'usuari. És a dir, volíem informació sobre cada encàrrec concret i no la satisfacció general d'un usuari, que podia fer valoracions diferents segons l'encàrrec. Els ítems triats es van centrar en els aspectes següents: el formulari d'encàrrec, l'atenció personal rebuda, el cost, el temps trigat, la qualitat de la correcció/traducció, la utilitat didàctica de l'assessorament proporcionat i la satisfacció global. Un cop fet l'esborrany, el grup d'assessorament el va sotmetre a debat. En aquest punt vam editar el qüestionari amb l'eina de Google (el procés d'edició és molt senzill i a la xarxa hi ha disponibles uns quants manuals que hi ajuden), i a continuació vam testar la versió resultant amb alguns usuaris habituals per afinar la redacció dels ítems.

Al final de l'última setmana de febrer ja teníem l'enquesta a punt. Vam acordar que començaríem a enviar-la als usuaris el dilluns 4 de març fins a un període indeterminat, en funció de com evolucionessin la prospecció i les respostes obtingudes.

Les preguntes concretes del qüestionari són les següents:

Valoreu de l'1 (gens satisfet) al 10 (molt satisfet) el vostre grau de satisfacció amb l'encàrrec de correcció o traducció que us hem lliurat.

- Operativitat del formulari d'encàrrec
- Atenció rebuda
- Temps de lliurament de l'encàrrec
- Qualitat de la correcció/traducció
- Satisfacció global

Què us sembla l'import que heu de pagar per aquest encàrrec? (Contesteu només si l'encàrrec no és gratuït)

- Econòmic
- Adequat
- Elevat

3. METODOLOGIA

Utilitzareu el text que us hem lliurat per millorar la qualitat dels vostres escrits en el futur?

- Sí
- Potser
- No

Altres observacions

El moment en què retornem el text per correu electrònic a l'usuari és quan també enviem l'enquesta en forma d'enllaç. Concretament introduïm en el missatge aquest text tipus:

D'altra banda, et passo un enllaç perquè responguis a una enquesta ràpida i anònima (lligada a aquest encàrrec) que hem elaborat per conèixer el grau de satisfacció dels usuaris del servei d'assessorament del Servei Lingüístic. No et portarà més d'un minut.

https://docs.google.com/forms/d/1pr4wzu9c6aP-MfRaG3Xm_5JCX6aLaYP-ommRWviW-chI/viewform

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

Clicant l'enllaç l'usuari va directament al qüestionari, que té aquest format: (Figura 1.)

Quan l'usuari clica el botó "Enviar", les dades s'emmagatzemen automàticament en un full d'Excel com aquest:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Marca de temps	Tipus d'ensai	Tipus d'encàrrec	Valors de T1 (10 a 100) el vostre grau de satisfacció amb l'encàrrec de correcció o traducció que us hem lliurat. [Eparal·lel del 'Temps de treball']	Valors de T1 (10 a 100) el vostre grau de satisfacció amb l'encàrrec de correcció o traducció que us hem lliurat. [Màxim rebuda]	Valors de T1 (10 a 100) el vostre grau de satisfacció amb l'encàrrec de correcció o traducció que us hem lliurat. [Temps de treball]	Valors de T1 (10 a 100) el vostre grau de satisfacció amb l'encàrrec de correcció o traducció que us hem lliurat. [Qualitat de la correcció/traducció]	Valors de T1 (10 a 100) el vostre grau de satisfacció amb l'encàrrec de correcció o traducció que us hem lliurat. [Temps de treball]	Valors de T1 (10 a 100) el vostre grau de satisfacció amb l'encàrrec de correcció o traducció que us hem lliurat. [Qualitat de la correcció/traducció]	Valors de T1 (10 a 100) el vostre grau de satisfacció amb l'encàrrec de correcció o traducció que us hem lliurat. [Temps de treball]	Valors de T1 (10 a 100) el vostre grau de satisfacció amb l'encàrrec de correcció o traducció que us hem lliurat. [Qualitat de la correcció/traducció]	Què us sembla l'import que heu de pagar per aquest encàrrec?	Utilitzareu el text que us hem lliurat per millorar la qualitat dels vostres escrits en el futur?	Altres observacions						
01:03:21	15:59:46 PAS	Correcció en anglès	3	8	7	8	9	Econòmic	Sí										
04:03:21	12:53:39 PAS	Altres idiomes	3	10	6	5	8	Elevat	Sí										
04:03:21	13:59:24 PAS	Correcció en castellà	10	10	10	10	10	Sí	Sí										
04:03:21	15:59:19 PAS	Correcció en anglès	1	10	10	10	10	Adequat	Sí										
04:03:21	17:16:32 PAS	Correcció en català	9	9	9	9	9	Sí	Sí										
06:03:21	11:30:59 PEH	Correcció en anglès	8	10	10	10	10	Elevat	Sí										
06:03:21	13:03:40 PAS	Correcció en català	8	10	10	10	10	Adequat	Sí										
06:03:21	17:36:32 PAS	Correcció en català	10	10	10	10	10	Sí	Sí										
06:03:21	12:29:18 PAS	Correcció en català	10	9	10	10	10	Potser	Sí										
06:03:21	14:22:03 PAS	Correcció en català	8	9	9	9	9	Potser	Sí										
06:03:21	14:58:31 PAS	Correcció en català	10	10	10	10	10	Sí	Sí				Moltes gràcies. No he conegut la pregunta "Què us sembla l'import que heu de pagar per aquest encàrrec?" perquè és...						

Qüestionari de satisfacció del Servei Lingüístic (correccions i traduccions)

Si us plau, contínuem aquest breu qüestionari anònim per ajudar-nos a avaluar i millorar el nostre servei d'assessorament lingüístic. Gràcies per endavant.

*** Necessari**

Tipus d'ensai *

Tipus d'encàrrec *

Valors de T1 (10 a 100) el vostre grau de satisfacció amb l'encàrrec de correcció o traducció que us hem lliurat. *

Operativitat del format d'encàrrec

Intenció rebuda

Temps de treballament de l'encàrrec

Qualitat de la correcció/traducció

Satisfacció global

Què us sembla l'import que heu de pagar per aquest encàrrec? (contínuem rebuda si l'encàrrec no és gratuït)

Econòmic

Adequat

Elevat

Utilitzareu el text que us hem lliurat per millorar la qualitat dels vostres escrits en el futur? *

Sí

Potser

No

Altres observacions

Enviar

Figura 1. Interfície del qüestionari.

A més del full Excel, les respostes es poden mostrar automàticament en forma de gràfic:

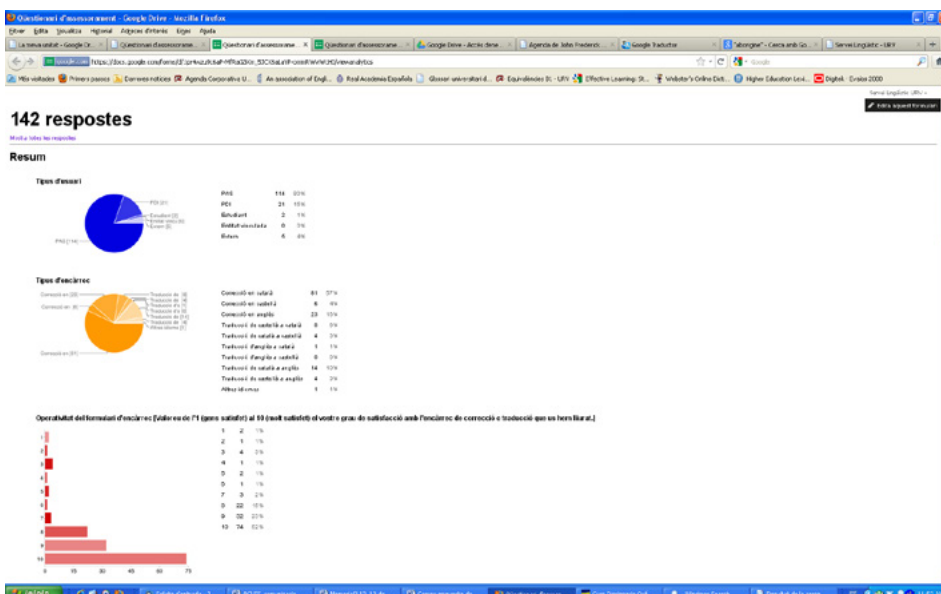


Figura 3. Interfície dels gràfics automàtics.

4. RESULTATS

A continuació presentem els resultats dels dos primers mesos d'enquesta, que recullen les primeres 100 respostes al qüestionari, obtingudes entre el 4 de març i el 6 de maig. La primera observació que hem de fer és que entre aquestes dates vam enviar 182 qüestionaris i que, en conseqüència, el percentatge de respostes ha estat del 55 %. Pel que fa a les respostes, el nivell de satisfacció global detectat és molt alt.

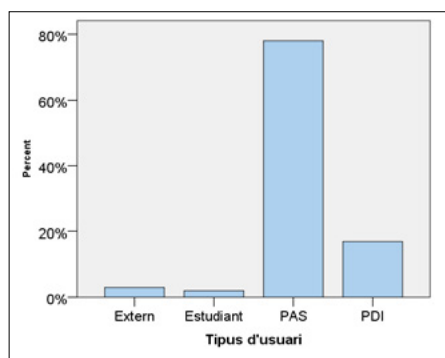
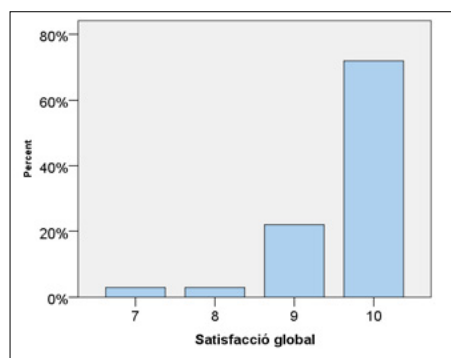


Figura 4. Satisfacció global amb els encàrrecs.

Figura 5. Tipus d'usuari.

La majoria d'usuaris són membres de PAS, per bé que també hi ha un percentatge rellevant de PDI.

Pel que fa al tipus d'encàrrec, el 75 % són correccions i el 25 % restant, traduccions. De les correccions, dues terceres parts són de català. De les traduccions, la meitat són del català a l'anglès.

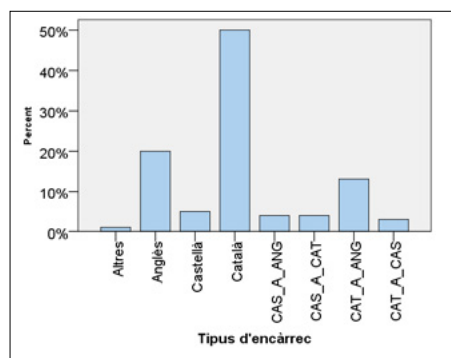


Figura 6. Tipus d'encàrrec.

Les mitjanes dels diferents ítems de satisfacció són les següents:

Ítem	Mitjana (0-10)
Operativitat del formulari d'encàrrec	8,77
Atenció rebuda	9,70
Temps de lliurament de l'encàrrec	9,47
Qualitat de la correcció/traducció	9,61
Satisfacció global	9,63

Figura 7. Mitjanes dels ítems de satisfacció.

La majoria d'usuaris que han respost no han de pagar el servei d'assessorament. Entre els que han de pagar, la majoria considera que el preu és adequat.

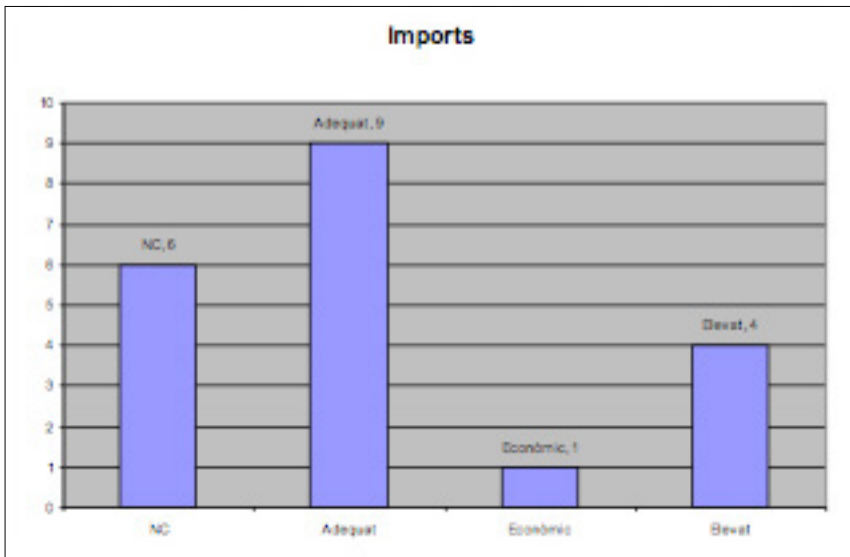


Figura 8. Satisfacció amb el preu de l'encàrrec.

Finalment, la majoria va manifestar que utilitzaria la nostra intervenció en els textos per millorar el seu domini de la llengua.

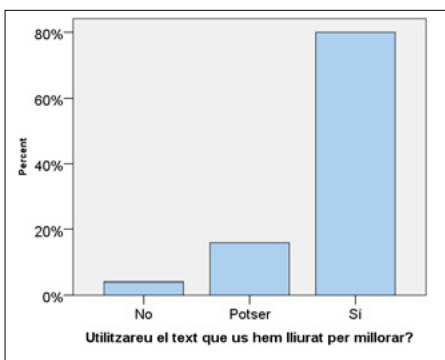


Figura 9. Voluntat d'utilitzar la intervenció del Servei Lingüístic per millorar els textos.

Volem destacar els aspectes positius següents:

—Tot i que l'experiència no serveix per fer cap comparació amb períodes anteriors, sí que pot resultar útil per establir un punt de partida sobre el qual basar un procés de millora contínua.

—Els resultats són molt bons. Per tant, la percepció dels usuaris (si més no dels que han contestat) és que el servei d'assessorament és de qualitat.

—Tot i que no hem localitzat punts febles en aquestes primeres setmanes de funcionament, creiem que, si es produeix algun problema de satisfacció en el futur, el podrem detectar. Sembla que l'eina sigui prou potent per detectar punts de millora.

—Creiem que l'enquesta pot produir dos efectes positius sobre els membres del Servei Lingüístic: primer, fomenta la diligència professional perquè el personal tècnic és conscient que la seva feina serà valorada per l'usuari, i segon, pot ser una eina de motivació i apoderament si els resultats són positius.

—L'eina també té un efecte positiu sobre els usuaris perquè projecta una imatge de professionalitat i qualitat del Servei Lingüístic.

—A més de proporcionar indicadors als responsables del Servei Lingüístic per millorar aspectes puntuals del servei ofert, els resultats també aporten arguments al mateix Servei per donar compte de la feina feta davant els responsables polítics de la Universitat.

—L'enquesta ha servit per equiparar els diferents col·lectius dintre del Servei Lingüístic, ja que fins ara els únics que tenien la seva feina sotmesa a valoració per enquesta eren els tècnics docents.

—El recurs és del tot sostenible: no gasta paper ni té cap cost d'elaboració, distribució o anàlisi, en el sentit que tot el procés pot ser dut a terme pels mateixos membres del Servei Lingüístic.

5. DISCUSSIÓ

Tot i així, cal destacar algunes mancances:

—La mostra obtinguda és encara molt petita perquè fa poc temps que apliquem l'enquesta. Això fa que hi hagi poca variabilitat en els resultats i que sigui més difícil identificar punts febles.

—L'enquesta no deixa de ser la percepció d'unes persones no professionals sobre el servei d'assessorament. Per tant, no hem de confondre aquesta percepció amb una valoració objectiva i rigorosa sobre la qualitat de l'assessorament, que s'ha de validar amb altres eines. L'enquesta sola, doncs, no és suficient per millorar la qualitat del servei proporcionat.

—Encara no tenim clara la temporalitat de l'enquesta: si ha de tenir caràcter permanent o esporàdic. En el primer cas, l'avantatge és que realment valorem tot el servei que oferim i difícilment se'ns escaparà qualsevol problema. En el segon cas, l'avantatge és que els usuaris habituals no han de contestar l'enquesta de manera reiterada. De moment, la mantenim de forma permanent en espera de decidir quina és la millor opció.

—En alguns casos, les persones que envien l'encàrrec (i que, per tant, han de contestar l'enquesta) no són els autors ni els responsables del text que es corregeix o tradueix. Això pot invalidar algunes preguntes.

—El percentatge de resposta és del 55 % i, per tant, queda una part considerable d'encàrrecs sense valorar. És difícil atribuir amb certesa aquest fet a una causa concreta, però pot ser que es tracti d'usuaris habituals que no volen contestar tantes vegades el mateix qüestionari.

Creiem, tal com diu el títol, que l'enquesta de satisfacció de l'usuari és una eina per millorar el servei d'assessorament lingüístic.

En primer lloc, perquè el procés seguit ha permès la participació i implicació dels tècnics d'assessorament en l'objectiu de valoració i ha consolidat la dinàmica de cooperació entre els tècnics d'assessorament de diferents llengües. En segon lloc, perquè l'eina resultant s'ha mostrat eficaç per conèixer la satisfacció de l'usuari i detectar punts de millora i constitueix, sens dubte, un element d'innovació que amb una mínima inversió (ràpida, fàcil i àgil, a l'abast de tothom) dona una màxima visibilitat. I en tercer lloc, i des d'una perspectiva més estratègica, perquè el recurs ens proporciona dades per demostrar als responsables de la Universitat el bon funcionament del Servei Lingüístic.

Tanmateix, queda algun interrogant per resoldre, com la periodicitat amb la qual hem d'aplicar l'enquesta o la importància del percentatge de no-resposta.

6. CONCLUSIONS

El Grupo de Trabajo de Calidad Lingüística de la Xarxa Vives d'Universitats, formado por técnicos de los servicios lingüísticos de varias universidades de habla catalana, trabaja desde hace años en la elaboración de materiales para la mejora de la calidad de los textos que se producen en el seno de las universidades y en la estandarización de sistemas de control de calidad y buenas prácticas con los profesionales externos que colaboran con los servicios lingüísticos. En la comunicación se presentan los diferentes proyectos llevados a cabo por el grupo para difundirlos entre los centros de lenguas que puedan estar interesados en ellos. Algunos de los proyectos más destacados son las buenas prácticas con los colaboradores, el proceso de control de calidad, las *20 recomanacions per redactar bé* y la *Guía de estilo interuniversitaria para la redacción de textos institucionales en inglés*.

RESUMEN

El Grupo de Trabajo de Calidad Lingüística de la Xarxa Vives d'Universitats —integrada por 21 universidades de cuatro estados del arco mediterráneo europeo (Andorra, España, Francia e Italia)— trabaja desde el año 2008 en proyectos para la mejora de la calidad en el ámbito del asesoramiento lingüístico. El grupo está formado por técnicos de los servicios lingüísticos de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Girona, la Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad Rovira i Virgili, la Universidad de Valencia y la Universidad de Vic, y en algunos proyectos concretos también cuenta con la participación de otras universidades de la Xarxa.

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El nacimiento de este grupo de trabajo se debe a la voluntad de unificar esfuerzos y de trabajar conjuntamente hacia la estandarización de procesos y la aplicación de criterios homogéneos de calidad en el conjunto de universidades de habla catalana.

Podemos marcar el punto de partida del grupo de trabajo en el proyecto “Protocolos de mejora de la calidad en el asesoramiento lingüístico”, cuyo objetivo final era detectar una serie de buenas prácticas que nos llevasen a establecer los procedimientos adecuados que garantizaran que las correcciones y traducciones realizadas seguían un proceso correcto. Este proceso incluía tanto la relación con los colaboradores externos como la mejora de los procesos internos de trabajo.

Así, a lo largo de estos años el Grupo de Trabajo de Calidad Lingüística ha realizado una serie de proyectos que se enmarcan en tres líneas de trabajo:

1. Control de calidad de las correcciones y traducciones
2. Buenas prácticas con los colaboradores externos
3. Criterios lingüísticos y de estilo destinados a los usuarios de la lengua

Los proyectos que a continuación se describen se han desarrollado, en parte, con recursos económicos procedentes de las ayudas NORMA, inicialmente, e INTERLINGUA, más recientemente, que concede la Generalitat de Catalunya para actuaciones de fomento y uso de las lenguas en el ámbito universitario.

Como elementos del control de calidad de las correcciones y traducciones, el Grupo de Calidad ha trabajado en dos líneas diferenciadas y a la vez complementarias. Por un lado, se ha establecido un sistema que nos permite aplicar un control de calidad estándar al trabajo de los profesionales que realizan las correcciones y traducciones, el *proceso de control de calidad*, y por otro lado, se ha trabajado en un sistema de clasificación de los documentos que nos permite establecer cuáles son los que deberían pasar una segunda revisión exhaustiva y cuáles no, ya que a menudo los técnicos de los servicios lingüísticos acaban realizando una segunda revisión de todos los documentos.

1.1 Proceso de control de calidad

El proceso de control de calidad, que parte de los modelos estándares SAE J-2450 y LISA QA, tiene como objetivo final poder llevar a cabo una valoración cuantitativa y cualitativa, lo más objetiva posible, de las correcciones y traducciones realizadas por los profesionales de la lengua.

Así, el establecimiento de este proceso, sin perder de vista el horizonte futuro de llegar a compartir una bolsa común de colaboradores externos, conllevará la optimización del trabajo de los técnicos de los servicios lingüísticos, puesto que, entre otras cosas, la evaluación que hagamos de los colaboradores los diferentes técnicos debería ser más o menos homogénea, y por lo tanto, válida para todos.

El modelo clasifica los errores detectados en la documentación revisada en las siete categorías de error siguientes, que a su vez se clasifican entre errores leves o graves:

1. Léxico y terminología incorrecta
2. Error sintáctico
3. Omisión
4. Estructura morfológica o concordancia
5. Ortografía
6. Puntuación
7. Error misceláneo

Inicialmente los errores se consideran como leves, y pasan a considerarse como graves aquellos que, a criterio de los evaluadores, supongan una percepción especialmente negativa del grado de calidad del documento o sean susceptibles de provocar un malentendido o confusión en el destinatario. Se establece una puntuación máxima inicial de 10 puntos (ningún error) sobre una base de 5.000 palabras y cada error penaliza un porcentaje determinado a dicha puntuación, de acuerdo con la puntuación aplicada a cada tipología de error y dependiendo de si se trata de un error leve o grave.

1.2 Clasificación de documentos

En las múltiples reuniones de trabajo de los técnicos un tema recurrente ha sido, en todo momento, el gran volumen de trabajo y la necesidad o no de hacer una segunda revisión de determinados documentos.

Con el fin de poder establecer una base común para determinar la calidad que debe tener cada uno de los documentos que pasa por un servicio lingüístico universitario, consideramos necesario fijar una clasificación más o menos exhaustiva de los tipos de documentos con que trabajamos, y a partir de esta clasificación, intentamos concretar qué aspectos son los que determinan la calidad lingüística que debe tener dicho documento.

Así, llegamos a establecer tres variables a tener en cuenta:

- Impacto y proyección: relativa al número de personas a quien se dirige el documento y a los medios en los que se publica.
- Durabilidad: relativa al período de tiempo durante el cual el documento será vigente.
- Otros: relativa a la presencia de factores que pueden influir en la necesidad de proporcionar una calidad superior a dicho documento, como puede ser el emisor o el destinatario, que se trate de una publicación institucional de calidad, etc.

A cada una de estas variables le atribuimos una puntuación de 0 o 1, de modo que a poco impacto o proyección le corresponde un 0, y un 1 si el impacto o la proyección es mayor; corresponde un 0 a una durabilidad corta —en general inferior a un curso—, y un 1 si la

durabilidad es de un curso o superior a un curso, y aplicamos un 0 si no hay ningún factor destacable y un 1 si detectamos la presencia de un factor de relevancia, como puede ser que el emisor sea el rector o la rectora, que el documento forme parte de una publicación institucional, etc.

La suma de estas puntuaciones nos orienta a la hora de establecer qué proceso de revisión debemos fijar:

- 0 puntos: quizás no sería necesaria la revisión del documento.
- 1 punto: revisión del documento por parte de un técnico o colaborador externo.
- 2 puntos: revisión del documento por parte de un técnico o colaborador externo y cata de calidad por parte de un segundo técnico.
- 3 puntos: revisión del documento por parte de un técnico o colaborador externo y supervisión completa por parte de un segundo técnico.

En general, podemos decir que los tres proyectos que describimos a continuación responden a la voluntad de llegar a compartir una misma bolsa de colaboradores externos, correctores y traductores, entre todos los servicios lingüísticos de las distintas universidades que forman parte de este grupo de trabajo.

El objetivo principal es eliminar la dispersión que actualmente puede provocar en los colaboradores el hecho de trabajar con distintas tarifas, distintos criterios de recuento de páginas, distintos criterios lingüísticos e incluso el hecho de ser evaluados en calidad por diferentes servicios universitarios.

2.1 Documento de unificación de tarifas

Los distintos servicios lingüísticos aplicamos desde siempre tarifas distintas a nuestros colaboradores. De acuerdo con el objetivo de llegar un día a poder tener una bolsa común de colaboradores habituales, consideramos necesario empezar a convergir hacia un sistema tarifario común.

Dado que la modificación de las tarifas no es una cuestión que los servicios lingüísticos podemos asumir directamente, sino que depende de la dirección de las universidades, planteamos el documento como una propuesta ideal de organización de las tarifas en los servicios lingüísticos universitarios.

El documento distingue un primer grupo de lenguas integrado por el catalán y el castellano, y tres grupos de lenguas más: lenguas con mucha demanda y con una base amplia para encontrar colaboradores (inglés, francés, italiano, portugués, gallego, etc.); lenguas con demanda moderada y con una base mediana para encontrar colaboradores (alemán, holandés, lenguas escandinavas, etc.), y lenguas con poca demanda, con una base reducida para encontrar colaboradores y con dificultad técnica especial añadida (ruso, chino, japonés, árabe, etc.).

Para cada uno de estos grupos se establecen las tarifas recomendadas (o mínimas) y las máximas para cada uno de los distintos procesos posibles (corrección, traducción, corrección de galeradas, etc.), de modo que ninguna de las universidades debería estar por debajo de las tarifas recomendadas ni por encima de las tarifas máximas.

Asimismo, el documento valora los distintos conceptos que hay que tomar en consideración a la hora de encargar una corrección o traducción (recuento de palabras, plazo de entrega, producción diaria estándar, etc.) y de considerar la tarifa y los posibles recargos que habría que aplicar (urgencia, grado de dificultad del texto, etc.).

2.2 Ficha de colaboradores

La ficha reúne los datos de cada colaborador con la idea de depositarla en una base de datos común a la que podamos recurrir los servicios lingüísticos cuando necesitemos contactar con un colaborador. Se trata de un documento Excel que incluye los datos personales y bancarios, la formación universitaria y la formación específica en lengua, las lenguas en las que trabaja, los ámbitos de especialidad, los recursos informáticos de los que dispone, los proyectos en los que ha trabajado y los resultados de los controles de calidad que se le han practicado.

2. BUENAS PRÁCTICAS CON LOS COLABORADORES

2.3 Prueba de selección de colaboradores

Los servicios lingüísticos universitarios tienen la necesidad compartida de seleccionar a profesionales externos que resuelvan con garantías tareas de corrección o traducción de documentos.

Una vez analizados los procesos de captación de nuevos colaboradores de los distintos servicios lingüísticos que integran el grupo de trabajo, se consideró necesario establecer un único proceso común y compartido que nos permitiera realizar la selección de colaboradores habilitados para trabajar con todos los servicios lingüísticos, que nos permita rentabilizar recursos y esfuerzos, tanto a los técnicos de los servicios lingüísticos como a los candidatos.

El proyecto se ha concretado en el establecimiento de una prueba para la selección de correctores de lengua catalana. La prueba consta de tres textos diferentes, que representan la tipología discursiva propia del ámbito universitario, y su realización se plantea en tres fases eliminatorias diferenciadas: la corrección de un texto general, la corrección de un texto especializado y la postedición (corrección de un texto procedente de la traducción automática) de un texto especializado.

La prueba permite medir la garantía y fiabilidad con las que trabajan los candidatos, dado que no solo se evalúa la calidad de la corrección, sino también las competencias terminológicas, las habilidades tecnológicas y los recursos a los que accede en las búsquedas lingüísticas.

Se han podido elaborar dos juegos de pruebas, que, además de la selección y adaptación de los textos, incluyen los modelos de corrección, los baremos de puntuación y las instrucciones a los candidatos relativas a la realización de las distintas fases de la prueba.

3.1 20 recomanacions per redactar bé

Desde el año 2009, la Generalitat de Catalunya evalúa la calidad lingüística de las páginas web institucionales de las universidades públicas catalanas. Esta evaluación está estrechamente relacionada con los indicadores variables por objetivos, lo que a la práctica significa que un resultado positivo de la evaluación conlleva un retorno económico para la universidad.

La evaluación se lleva a cabo de acuerdo con un proceso de detección de errores tipificados en una clasificación previa y que, una vez cuantificados, permiten obtener una puntuación global, proceso muy similar al proceso de control de calidad descrito anteriormente.

El volumen de la información publicada en los webs de las universidades y su constante actualización hacen imposible y poco factible la corrección y/o traducción de toda esta información por parte de los técnicos de los servicios lingüísticos. Con ello se hace imprescindible que las personas encargadas de su redacción sean conscientes de la importancia de una buena redacción.

Con la finalidad de ayudar a estas personas a mejorar la calidad de redacción y corrección de los textos que producen, se ha elaborado una guía breve y sencilla con indicaciones claras sobre los veinte errores más habituales detectados en la evaluación realizada por la Generalitat. En cada uno de los casos comentados, se explica cuál es la mejor opción de redacción y se presentan, a continuación, algunos ejemplos para ilustrar el error.

La guía recoge, asimismo, las direcciones de los diferentes recursos de los que disponen las universidades para solucionar los problemas detectados en el documento.

3.2 *Interuniversity Style Guide for Writing Institutional Texts in English*

Los técnicos de inglés de los servicios lingüísticos que integran el Grupo de Trabajo de Calidad han elaborado la *Interuniversity Style Guide for Writing Institutional Texts in English* ('Guía de estilo interuniversitaria para la redacción de textos institucionales en inglés') con el objetivo de promover el multilingüismo y de proveer al personal de administración y servicios (PAS) de las universidades de unos criterios homogéneos de redacción de textos institucionales en inglés para todas las universidades catalanas.

3. CRITERIOS LINGÜÍSTICOS Y DE ESTILO

3.3 Guía de criterios multilingües para el uso no sexista del lenguaje

Actualmente el grupo trabaja en la elaboración de una guía de criterios multilingües (catalán-castellano-inglés) para redactar textos igualitarios desde el punto de vista del género, que a su vez permitan la visibilización equitativa de hombres y mujeres en los textos institucionales de las universidades catalanas.

La guía se dirige a toda la comunidad universitaria de las universidades catalanas y tiene como objetivo responder a los requerimientos de los planes de igualdad entre hombres y mujeres, en cuanto a criterios lingüísticos.

En el transcurso del trabajo llevado a cabo se han replanteado los enfoques a partir del Acuerdo sobre el uso no sexista de la lengua de octubre de 2010 del GELA (Grupo de Estudio de Lenguas Amenazadas), de la experiencia acumulada por los servicios lingüísticos en este ámbito, de la necesidad de actualización de los criterios establecidos anteriormente y de la necesidad de hacer un planteamiento multilingüe de estos criterios. La guía presenta, por un lado, los recursos lingüísticos que permiten incluir a hombres y mujeres, como son el uso de nombres invariables y epicenos, el uso de nombres colectivos y el uso de nombres y expresiones despersonalizadas, y por otro, los recursos visibilizadores, como son las dobles formas para visibilizar tanto a hombres como a mujeres. Asimismo, recoge una serie de comentarios y recomendaciones sobre los límites en la aplicación de cada uno de estos recursos.

QUALITY ASSURANCE: FROM ANCIENT TIMES TO TODAY'S LANGUAGE CENTRES

SALOMI PAPADIMA-SOPHOCLEOUS
Cyprus University
of Technology

All domains of our society are currently concerned with quality: quality of services, quality of processes and quality of products. Historically, mechanisms for quality control have existed since the beginning of time. This paper, originating from a workshop on Language Centre Quality Assurance in the ACLES conference (Girona, 2013), takes the reader for a diachronic journey in order to discover the origins of quality assurance and develop an understanding of its presence and importance through the centuries. Then it briefly describes current mechanisms of quality management in different areas. It then focuses on the area of LC quality assurance practices to concentrate on the description of a specific scheme of LC internal quality self-assessment checklist and its piloting in a specific context. Finally it describes a number of external mechanisms for language learning provision. The aim is to acquaint LC practitioners with the notion of LC quality assessment, and LC quality assessment tools in order to assist them in implementing QA in their LC contexts.

ABSTRACT

In the area of language learning, different types of processes and expected outcomes evaluation schemes have been implemented; as a result, language learning and its provision is constantly improving. However, although such evaluations have been regarded as sufficient to guarantee good language learning and language learning provision in modern times, new approaches to language learning and language learning provision quality management and monitoring are becoming necessary and are being more and more put to practice. There are five major reasons for this need:

1. THE NEED TO IMPROVE LANGUAGE LEARNING PROVISION AND TO IMPLEMENT QUALITY ASSURANCE FROM LEARNING TO COMMUNICATING

1. Despite the generally recognised achievements in language teaching and learning in modern times with the abundance of theories, methodologies, techniques, tools and materials, there are still students who come out of language learning courses without the expected level of competence.
2. There are many types of language learning providers who claim to provide the best language learning with the best of methods. One would say that there is a world industry in this domain. However, there is also the feeling in society that, even though people study languages for many years in these agencies, when it comes to communicating in those languages in authentic real-life situations, their language learning proves inadequate.
3. There are language-providing agencies which do not comply with the most current theories and practice in the area in order to facilitate the expected outcomes.
4. There are providers who believe they are doing what is expected but do not go through systematic quality assurance and control mechanisms to not only evidence that but also to assure themselves of that.
5. The society's confidence in language learning systems is still not at satisfactory levels. It is true that language teaching and learning has never been as developed before as it is today, but the perception of inadequate language competence due to inadequate language learning provision is still evident. With globalisation and the current mobility of people and the need to communicate effectively in multilingual and plurilingual settings, there are more reasons to ensure satisfactory language learning than ever before. This general recognition is highly supported by people

communicating with each other in all domains of today's society locally and overseas.

6.Aspects of language learning provision such as the use of new technologies, modern facilities and the most updated materials as well as results in examinations recognised worldwide are increasingly used as marketing tools, nationally and internationally. It is obvious that advertisements promoting these aspects create new 'consumer' demands and increase the distrust in language learning provision without, for example, the use of the newest new technologies or high-level 'label'.

7.The traditional mandatory inspections or evaluations are indispensable, but unable to assess and control quality in a systematic way.

It is therefore important to reassure the quality in language learning in more systematic ways and adequately evidence it. It is important for language-learning providers to introduce quality management mechanisms in order to assure quality.

2.1. Origins of Quality

The notion, the value and the importance of assessment and quality of products or specific expected outcomes have preoccupied not only people since ancient times, but even God himself:

"In the beginning, God created... And God saw everything that he had made, and behold, it was very good."

Genesis, The Creation of the World

In the history of mankind, product quality and process control preoccupation can be traced as far back as 3,000 B.C. in Babylonia. In the code of Hammurabi, ruler of Babylonia, there are many references to quality. One of them is indicative of the importance quality was attributed and the severe consequences which were imposed in the case of such lack of quality. Here is an example:

"The mason who builds a house which falls down and kills the inmate shall be put to death."

The Code of Hammurabi, translated by L. W. King

Similar instances can be found during the building of the pyramids of Egypt, around 2,200 B.C. This is evidenced in the system designed for quarrying and dressing stone and in end-products of the time such as the pyramids at Cheops.

Brighton School of Business and Management Student Newsletter February 2011

Posted on: Tuesday, March 22nd, 2011.

They are also found in ancient Greek architecture in the area of military applications, in China in construction, in education and in the military (1,800 years B.C.) and later on in Venetian shipbuilding.

Total Quality Management History, September 2010

In modern times, the concepts of quality control, quality assurance, total quality management (TQM) originated in industrial contexts, initially after the Industrial Revolution and then during the First and Second World Wars. During World War I, quality assurance was needed due to the large-scale manufacturing required for war activities to ensure quality products. Inspectors were assigned to inspect the quality at assembly lines. Poor quality products were sent back for fixing. This practice continued even after World War I and quality assurance practices gradually improved.

This concept was further developed in the post-war renaissance of Japanese industry led by Americans, such as Deming 1990-1993, considered one of the best known people in the field of quality control), Juran and Feigenbaum in the 1940s. The focus widened from quality of products to quality of all issues within an organisation. This was the start of total quality management (TQM) (1970s), a management strategy, which aims at embedding awareness of quality in all organisational processes (History of Quality).

2. A TRIP THROUGH THE HISTORY OF QUALITY

2.2 Today

Today quality has entered all domains of life. Quality measurement terms are used in people's daily lives. People seem to demand more and more 'value for their money'. Busy people often talk about spending 'quality time' with their children and their partners. When shopping, people look for the 'quality label' on the products they intend to buy as a reassurance for the quality of the product. Charters and guarantees influence many of the choices people make when acquiring goods or services. Companies give 'guarantees' to customers for the product they sell to them. Companies have mechanisms to ensure their 'customer satisfaction'. During economic recession, people talk about 'spending their money and time wisely'. More and more quality measurement mechanisms are incorporated in all different domains of human endeavours: business, industry, and education, including language education (Brown & Heyworth, n.d.)

3.1 Some existing quality management mechanisms

Today, there are various mechanisms, which help in auditing, or controlling the quality of an organisation. Some are generic, and some are specific. ISO, for example, is used in different business and other domains, and HACCP (Hazard Analysis Critical Control Points) establishes and audits safe food production practices in food industry. Some are used for internal self-assessment / quality assurance, and others for external quality control.

3.2 Quality continuum / Mechanisms for quality assurance

There are three main quality processes or mechanisms:

1. Quality assurance / internal assessment / self-assessment
2. Quality control, from within or from outside: external assessment
3. Accreditation, in other words, the action taken after an external assessment

Quality has become a very important component of many European governments' policies and organisations. Article 126 of The Maastricht Treaty, for example, deals with developing quality education by all Member States (1992, page 28). The 1996 (Unspecified, 1995) on education and training is another example. It focuses on the specific area of language teaching and learning: "*Teaching and Learning – Towards the Learning Society*" and refers to quality as an instrumental component in future language learning and teaching (for example, giving European Quality Label awards to schools meeting certain criteria regarding the promotion of community language learning (page 48, 49).

It is therefore of vital importance for the language learning providers to ensure quality in their language teaching contexts for two reasons: to assure and control their quality, first for themselves, and then for their learners and the society in general. Quality of language learning provision and the results of such learning in its use in society need to be assured and continuously controlled.

5.1 Internal quality assurance

In language centre internal quality assurance, the following measurement tools are used:

- Self-assessment checklists – using quality checklists as a means of analysing the institution's performance.
- Peer observation – setting up regular programmes of peer observation of class teaching with clear criteria for what is to be observed and how feedback is to be given.
- Quality circles – a measure borrowed from industry. A quality circle is a small group of, say, teachers, who meet regularly to analyse how they are working and to propose and implement improvements.
- Learner feedback – using questionnaires and focus groups of learners to get feedback on how the teaching and the institution is perceived by the learners and how satisfactory they find these.
- Trends - are we getting better? – using the information from self-analysis and questionnaires over a period of time to identify progress.
- Identification of best practice – either internally or with knowledge of other institutions, trying to identify best practice in specific areas of activity and to adopt this.

3. QUALITY MANAGEMENT

4. QUALITY IN EDUCATION AND LANGUAGE EDUCATION

5. QUALITY IN LANGUAGE LEARNING PROVIDING AGENCIES / LANGUAGE CENTRES

- Setting of key indicators – using criteria or standardised information to measure progress in quality assurance – e.g. student satisfaction in questionnaires, the results in public examinations or standardised tests.
- Establishment of benchmarks – adopting measures of best practice as standards by which the institutions own activities are measured (Brown & Heyworth, n.d.).
- Use of LC self-assessment checklists such as the CERCLES Frascati list.

5.1.1 The CERCLES Frascati Self-assessment Checklist

The document entitled “Quality Assessment Criteria for Language Centres - Self-assessment Checklist” was produced at the Seminar “Guidelines for the Assessment of European Language Centres” held in Frascati, November 25-27, 2010, by a group of 27 participants from different LCs in Europe. It is intended to be used for LC internal self-assessment. It forms the basis of the Summary Self-evaluation Report. It is supposed to be accompanied by ‘possible evidence’. It consists of a list of suggested evidence the centre should provide in order to justify its point. Where there is no evidence listed, it is suggested that the LC provide a written statement addressing the topic.

It is divided into 9 sections, each one consisting of sub-sections and each section consisting of a number of questions:

	Section	Sub-sections	No. of Questions
1	Statement of Principle	1. Mission/Vision: General Statement	4
		2. Needs identification & strategic planning	3
		3. Aims & more specific objectives	3
2	Organisational Structure	1. Stakeholders	3
		2. Structure	8
		3. Planning & Funding	5
		4. Orientation & Support of staff	5
3	Human Resources	1. Personnel	4
		2. Management tools	8
		3. Professional standards & quality mechanisms	3
		4. Communication	3
4	Facilities	1. Facilities for staff & students	4
		2. Technological infrastructure	5
5	Teaching, Learning and Assessment	1. Management of teaching & courses	8
		2. Teaching	8
		3. Assessment	11
		4. Students’ evaluation of programmes & services	3
6	Other Language-Related Activities		9
7	Welfare and Student Services		5
8	Research		7
9	Results Analysis and Improvement		2

Table 1. Quality Assessment Criteria for Language Centres - Self-assessment Checklist.

A scale grid is provided to help complete the self-assessment checklist. There are three types of 5-point Likert scales, depending on the type of questions:

1. Scale of Importance (Imp)
2. Scale of Satisfaction (Sat) and
3. Scale of Agreement (Agr)

For each question, it is required to indicate on the scale either the level of satisfaction (Sat) with the topic or the level of agreement (Agr) with the statement. In addition, it is required to indicate the level of importance (Imp) of this topic to the LC. If the LC does not have the document/service/topic the question is asking about, it is required to circle "Not Applicable" (N/A).

Measurement Scales

Scale of Importance (Imp)	Scale of Satisfaction (Sat)	Scale of Agreement (Agr)
(1) not important to the LC	(1) very dissatisfied	(1) strongly disagree
(2) of little importance to the LC	(2) dissatisfied	(2) disagree
(3) moderately important to the LC	(3) could be improved	(3) undecided
(4) very important to the LC	(4) satisfied	(4) agree
(5) of utmost importance to the LC	(5) very satisfied	(5) strongly agree

Table 2. Measurement Scales.

On the basis of this checklist, a summary self-evaluation report is prepared.

The checklist looks like this:

Possible Evidence		Self-assessment scale					
STATEMENT OF PRINCIPLE							
1. Mission / Vision: general statement							
a. Does the Language Centre (LC) have a mission statement with a clear vision?	Mission statement LC statute	Type Agr	1	2	3	4	S N/A
b. Are the university mission and the LC mission compatible?	LC mission University mission	Agr	1	2	3	4	S N/A
		Imp	1	2	3	4	S N/A
c. Is the university language policy clearly defined?	University Language Policy Other related policies	Agr	1	2	3	4	S N/A
		Imp	1	2	3	4	S N/A
d. How involved is/was the LC in defining it?	Written statement						
2. Needs identification and strategic planning							
a. How strong is the needs analysis which is carried out at the Centre?	Written statement	Sat	1	2	3	4	S N/A
		Imp	1	2	3	4	S N/A
3. Aims and more specific objectives							
a. How clearly defined are the LC's aims?	LC statute	Sat	1	2	3	4	S N/A
		Imp	1	2	3	4	S N/A

Figure 1. Quality Assessment Criteria for Language Centres. Self-assessment Checklist. Frascati, 25-27 November 2010. Università degli studi di Roma "Foro Italico". CERCLES Seminar production.

Any language centre wishing or needing to go through self-assessment in order to assess the quality of its language provision can use this checklist to do so. The aim of the Frascati checklist was to include as many areas of a language centre to be assessed as possible. It is neither exhaustive nor prescriptive. Users can use what is relevant to their context and set self-assessment needs.

5.1.2 The CERCLES Frascati Checklist Pilot

This set is currently piloted by different language centres. One of these is the CUT LC. During Spring 2013, the LC went through self-assessment. This was based on an internal set of guidelines used for all academic entities, provided by the university administration. Because this was a generic one for all academic entities and did not match all the aspects of the LC, the CERCLES LC Self-Assessment checklist (2010) was also used to support this self-assessment report. This report will be used during the LC external quality control/audit in October 2013, conducted by three external experts, members of CERCLES. The CERCLES Frascati checklist proved extremely useful as a LC self-assessment data collection tool/standards framework, as it incorporated specific areas to be assessed, pertinent to language centres. Although the CUT LC met most aspects included in the Frascati checklist, it was very useful to all LC staff because it worked as a reflective mechanism

for the people involved, a tool to celebrate achievements and a tool to identify areas of improvement. It also played a very important role for the rest of the university community to realise and appreciate the work produced in the language centre.

5.2 LC External quality assurance and control

Quality assurance can be achieved internally, but external control measures can also be used to verify that quality has been achieved and as a motivation for improvement. External systems include:

- Inspection by ministry inspectors – not usually voluntary, but increasingly conducted as constructive, co-operative aids to self-improvement.
- “Inspection schemes” such as the English in Britain scheme run by the British Council in Britain; or the EAQUALS (the European Association of Quality Language Services) scheme. There are also a number of national ones emerging and being used.

5.2.1 *The European Association of Quality Language Services (EAQUALS)*

EAQUALS accredits and enhances quality language education for language teaching institutions. Accreditation by EAQUALS is a means by which providers of language courses can demonstrate their compliance with high international standards designed specifically for language learning services. EAQUALS explore 12 areas:

- 1 Teaching and learning
- 2 Academic management – curriculum and course delivery
- 3 Academic management – assessment
- 4 Academic management – quality assurance
- 5 Educational resources
- 6 Other student services
- 7 Staff contracts and terms & conditions
- 8 Staff qualifications, training & expertise
- 9 Internal communications
- 10 Information, and promotional materials
- 11 Premises and facilities
- 12 Management, administration, legality

Reference Guide to the Inspection Scheme for Institutions version 6.2

5.2.2 *The British Council Accreditation Scheme*

This scheme is the UK quality assurance scheme for the UK English Language Teaching (ELT) sector. The inspection of organisations offering English language courses aims to provide learners with a guarantee of quality.

The British Council inspection criteria fall into four broad areas:

- Management of teaching and course provision standard
 - Staff management
 - Student administration
 - Quality assurance
 - Publicity
- Learning resources and environment for students and teachers standard
 - Premises and facilities
 - Learning resources
- Teaching and learning standard
 - Academic staff profile
 - Academic management
 - Course design and implementation
 - Learner management
 - Classroom observation
- Welfare, support and student services standard
 - Care of students
 - Accommodation
 - Leisure opportunities

Through studying these types of schemes, both internal and external, one can notice that they deal with more or less the same aspects, some briefly other in more details. Another aspect is that such schemes include a broad spectrum of aspects, some of which may not apply to all language learning providers.

This paper presented a diachronic profile of quality assurance, described current theories and practices in quality assurance in general and in LL in LCs in particular. The aim was to provide a solid background and awareness of quality assurance and acquaint LC practitioners with LC QA tools in order to assist them in implementing QA in their LC contexts. In order to be able to understand the significance of quality assurance, we need to remember a line from one of Cavafy's poems:

Η Ιθάκη σ' έδωσε τ' ωραίο ταξείδι.
(Από τα Ποήματα 1897-1933, Ίκαρος 1984)

Ithaka gave you the marvelous journey.
Translated by Edmund Keeley/Philip Sherrard
(C.P. Cavafy, *Collected Poems*. Translated by Edmund Keeley and Philip Sherrard. Edited by George Savidis. Revised Edition. Princeton University Press, 1992)

In other words, quality is a continuous, exciting journey; it is not a destination.

6. EPILOGUE

ACCREDITATION UK HANDBOOK, 2012 and 2013.

BRIGHTON SCHOOL OF BUSINESS AND MANAGEMENT STUDENT NEWSLETTER. February 2011. Posted on: Tuesday, March 22nd, 2011. <http://www.brightonsbm.com/news/student-newsletter-brighton-school-of-business-and-management-february-2011/>

BRIGHTON SCHOOL OF BUSINESS AND MANAGEMENT STUDENT NEWSLETTER. February 2011. <http://www.brightonsbm.com/news/student-newsletter-brighton-school-of-business-and-management-february-2011/#sthash.3aKWul8x.dpuf>

Brown, P.; Heyworth, F. (200?). "A user Guide for Quality Assurance and Quality Control". EAQUALS. Council for Cultural co-operation, Education Committee Language learning for European Citizenship, Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference (CEFR).

COUNCIL OF EUROPE. COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. EDUCATION COMMITTEE. MODERN LANGUAGES DIVISION (Strasbourg) (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

EAQUALS. <http://www.eaqualts.org>.

EQUALS. The European Association for Quality Language Services. <http://www.eaquals.org/Genesis>, "The Creation of the World". <http://www.esvbible.org/Genesis+1/>

Guide to the EAQUALS Inspection Scheme (Version 3.1) (October 1997). The EAQUALS Inspection Check list.

HEYWORTH, F. (March 1999). "The Concept of quality in Modern Language Teaching". Workshop 17/98, November 17th to 22nd 1998. Graz: European Centre for Modern Languages. *History of Quality*. <http://www.bpir.com/total-quality-management-history-of-tqm-and-business-excellence-bpir.com.html>

ISO 9001:2000 Quick Start Kit. 2002. The 9000 Store. www.the9000store.com. <http://www.iso.org/iso/home.htm>;

Quality Assessment Criteria for Language Centres Self-assessment Checklist. Frascati, 25-27 November 2010. Università Degli Studi di Roma "Foro Italico". CERCLES.

Reference Guide to the Inspection Scheme for Institutions version 6.2. (2011). Evaluation & Accreditation of Quality of Language Services.

The Code of Hammurabi, translated by L. W. King. <http://www.sacred-texts.com/ane/ham/index.htm>

The Maastricht Treaty (1992). Maastricht

Total Quality Management History (September 2010). <http://totalqualitymanagementhistory.blogspot.com/>

UNSPECIFIED (1995). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. COM (95) 590 final, 29 November 1995. [EU Commission - COM Document]

7. BIBLIOGRAPHY

LA CALIDAD EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS. NUESTRA CERTIFICACIÓN ISO

YOLANDA SCOTT-TENNENT
BASALLOTE
Escuela Oficial de Idiomas de
Tarragona

En el curso 2008-2009, la Escuela Oficial de Idiomas de Tarragona entró en el Programa de Calidad y Mejora Continua (PCMC) del Departament d'Ensenyament y en el curso 2011-2012 obtuvo la certificación ISO 9001:2008 de calidad, siendo la primera EOI en toda España en obtener dicho certificado.

Compartimos nuestra experiencia de modo práctico y vivencial, explicando el camino recorrido, porqué nos sumamos al programa, el proceso y la experiencia, lo bueno y lo malo, las repercusiones en diferentes ámbitos —gestión, pedagógico, relaciones internas y externas, etc.— para intentar dar una perspectiva orientativa a un centro o Administración que se plantease iniciar un proceso similar.

RESUMEN

La Escuela Oficial de Idiomas de Tarragona es una de las 45 escuelas oficiales (más 5 centros delegados) existentes en Cataluña, y celebra este curso sus 25 años. Es la escuela más grande de la provincia, situada en su capital, y cuenta con una oferta de siete idiomas (alemán, árabe, catalán, español para extranjeros, francés, inglés y ruso). Atiende anualmente a unos tres mil alumnos oficiales y a unos quinientos libres en distintas convocatorias de examen. Actualmente, esperamos que por poco tiempo, ocupamos un edificio provisional algo deteriorado.

1. ¿QUIÉNES SOMOS?

En Tarragona hay una larga tradición en calidad ISO en centros de FP, muchos de los cuales ostentan certificados ISO desde hace tiempo y recorren ya el camino de la excelencia. Consecuentemente, la calidad suena bastante en círculos educativos locales. Para difundir el trabajo realizado y llegar a centros potencialmente interesados en participar en el programa, se organizan jornadas divulgativas por Cataluña. Como directora, asistí a una jornada e intuí el tremendo potencial que tenía para nosotros y el beneficio que supondrían la guía y experiencia de la unidad en Barcelona y de las redes locales de calidad ya establecidas si nos sumábamos a ellas.

2. ¿CÓMO Y POR QUÉ NOS INICIAMOS EN EL CAMINO DE LA CALIDAD?

La Generalitat había apostado hace años por fomentar la calidad en los centros educativos con la creación en el Departament d'Ensenyament de una pequeña unidad encargada de formar y orientar a los centros, utilizando principalmente estructuras de redes de calidad que ellos articulan y monitorizan. Así, realizan un excelente trabajo formativo que potencia el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

Además, en verano del 2008 la convocatoria de participación se amplió a varios tipos de centros, hasta entonces limitada a centros de FP, y accedimos a ella centros muy diversos, como escuelas de idiomas, de arte, de música, de hostelería, de capacitación agraria y centros de bachillerato sin ciclos de FP.

Para ser seleccionados había que presentar un proyecto, que debía contar con el apoyo mayoritario del claustro, y que debía exponer objetivos cuatrienales, divididos en tres áreas obligatorias: mejora de resultados educativos, mejora de la confianza de los grupos de interés y mejora de la cohesión social. Quisimos añadir una cuarta: la mejora de la utilización de recursos del centro. El claustro apoyó totalmente la iniciativa.

Nuestra participación nunca se planteó como un medio para conseguir el certificado ISO. Queríamos mejorar en la gestión y el funcionamiento del centro, y nos ayudaría a conseguirlo disponer de un apoyo externo oficial. Formar parte de un sistema establecido con un calendario de objetivos anuales nos obligaría más a “cumplir” e ir avanzando de forma sistemática hacia la mejora.

Nuestros objetivos eran:

- dejar de empezar cada año de cero reiterando las instrucciones *ad nauseam*;
- dejar de duplicar trabajo, esfuerzos, tareas, etc. sobre todo por parte de cargos de coordinación y dirección;
- acabar de “cerrar la rueda”, ya que *planificábamos, hacíamos y analizábamos*, pero, llegado el momento de tomar decisiones para modificar puntos débiles, etc. y proponer mejoras y soluciones futuras y actuar, acababa el curso;
- ordenar y hacer “limpieza”, hacerlo todo fácilmente identificable, interrelacionado;
- aprovechar el trabajo ajeno contrastado a través del intercambio de buenas prácticas interdepartamentales e intercentros;
- diagnosticar lo mejorable y lo que no funcionaba y podríamos arreglar; también, identificar aquello que sí funcionaba bien y conservarlo o potenciarlo;
- recibir reconocimiento por aquello que ya hacíamos bien como aspecto colateral.

3. ¿QUÉ QUERÍAMOS CONSEGUIR?

Además de un capital humano bien dispuesto, se añadía la muy arraigada cultura de unificación, fruto del excelente y riguroso trabajo de unificación y seguimiento del currículum y de certificados y evaluación por parte del Àrea d'Ensenyaments d'Idiomes - EOI (Departament d'Ensenyament).

Disponíamos también de la información tremendamente útil de los diferentes análisis externos realizados a raíz del PCMC (EFQM 2008-9, realizada por la Unidad de Calidad del Departament), DAFO (realizado por el Servicio de Asesoramiento de Planes Estratégicos) y la evaluación global diagnóstica 2009-2010 (llevada a cabo por la Inspección de nuestros Servicios Territoriales). Con ellos, detectamos los puntos fuertes y débiles internos del centro, y las amenazas y oportunidades externas.

Paradójicamente, no contábamos con edificio propio ni con recursos económicos adicionales.

4.1 Algunos factores a tener en cuenta

Hasta el curso 2010-2011, éramos la única EOI en el programa —ahora hay cuatro EOI catalanas más: Drassanes, Viladecans, Figueres y Tàrraga—, así que tuvimos que hacer un trabajo inicial pionero considerable. Esto era tanto negativo como positivo, porque incrementaba la carga de trabajo inicial, al no poder aprovechar ideas, modelos, etc. de otros centro similares y no tener centros afines para ejecutar actividades de *benchmarking* (para contrastar el funcionamiento propio con otros centros de igual tipología, tamaño, características, etc.), pero por otra parte significaba que marcábamos bastante nuestro propio camino.

Sabíamos que participar en el programa y someternos a auditorías externas e internas representaría una tremenda carga adicional de trabajo para todos, sobre todo para la dirección y las coordinaciones, especialmente, por razones obvias, para la coordinación de calidad. Y sin pertenecer al mundo empresarial, no siempre era fácil entender todos los conceptos de calidad, ver cómo aplicarlos al mundo pedagógico y familiarizarse con sus nomenclaturas.

Éramos conscientes de que el primer año siempre se empiezan iniciativas nuevas con ilusión y empuje, pero que, cuando los planes o logros a alcanzar se alargan, se experimenta

4. ¿CON QUÉ CONTÁBAMOS?

a menudo un bajón considerable, que en ocasiones incluso conlleva llegar a abandonar el proyecto inicial.

4.2 ¿Qué hemos mejorado o en qué nos ha ayudado el hecho de estar en el Plan de calidad y mejora continua?

1. En cuanto a la gestión

Después de haber aplicado la "navaja de Ockham", la mayoría de documentos marco ahora son más potentes y todo está al alcance del personal en un gestor documental (ISOTOOLS), accesible desde cualquier lugar con servicio Internet.

Disponemos ahora de los manuales de enseñanza y aprendizaje, de servicio, de calidad y de indicadores básicos.

El Plan de calidad y mejora general establece los objetivos a cuatro años, posteriormente pormenorizados en objetivos concretos anuales por curso (al igual que el Plan de autonomía). Tenemos también planes de CMC de las tecnologías y de riesgos laborales, que establecen sus propios objetivos de calidad, desglosados anualmente y recogidos en el plan anual de centro. Tener dichos planes y tener descritos todos nuestros procedimientos ayuda inmensamente a potenciar la dirección horizontal y vertical del centro, la coordinación de calidad y la interrelación con las comisiones de calidad y de plan estratégico. Asimismo, la comunicación interna y externa regulada por procesos ha mejorado, concediendo mayor transparencia a todo el funcionamiento sistemático y ordenado de las tareas a realizar. Dado que las líneas de acción son comunes, las directrices claras, unificadas y coherentes y de fácil acceso para los que necesitan conocerlas, funcionamos de manera óptima y significativamente mejorada.

Finalmente, hay cierta rendición de cuentas, ya que todos los trabajadores podríamos ser auditados. Por tanto, cada uno se responsabiliza más de su parcela, asegurando que funcione bien y según las directrices dadas.

2. En cuanto a las evidencias y datos empíricos

Al tener indicadores y resultados objetivos demostrables, comparables además anualmente, ya no trabajamos sobre "intuiciones" o "supuestos". Tener datos fiables, así como objetivos claros y medibles con indicadores, es fundamental para alinear los documentos marco con la planificación (objetivos, acciones necesarias, responsables, recursos, niveles de aceptación) ya sea mensual, anual o a cuatro años, lo que facilita el hecho de que los resultados sean los deseados y se puedan justificar, si fuera necesario, de forma empírica.

3. En cuanto a la imagen y proyección externa

El hecho de estar trabajando voluntariamente con parámetros de calidad ISO redundaba en una imagen —respetando las peculiaridades e idiosincrasias de las diferentes lenguas— de orden y coherencia, más corporativa y transversal. Esto es positivo ya que potencia nuestra credibilidad y la estima por el centro entre el público general y, sobre todo, entre nuestros grupos de interés, lo que a su vez aumenta la autoestima de la comunidad escolar, que siempre es importante, pero aún más con la crisis actual.

Dicho reconocimiento externo también facilita futuras alianzas y colaboraciones con otras entidades, un círculo que se retroalimenta, pues unas colaboraciones llevan a otras, que propician otras terceras, y así sucesivamente.

4. En cuanto a la metodología funcional

El PCMC nos ha llevado a cuestionar lo que hacemos y a reflexionar sobre las áreas en que debemos actuar. Identificamos problemas con más rapidez, proponemos soluciones y hacemos una revisión "reiterada" de la solución implementada a corto, medio y largo plazo para comprobar que realmente ha funcionado. Empleamos frecuentemente los sistemas de análisis DAFO y aplicamos la rueda de calidad (planear, hacer, revisar, actuar) por doquier. Paralelamente, hemos mejorado nuestros sistemas para compartir y funcionar a través de redes de ayuda mutua.

5. En cuanto a la cohesión interna

La acogida y orientación del personal nuevo a la escuela funcionan mediante manuales de acogida tanto de escuela como de departamento. A principio de curso realizamos un

curso de acogida y entregamos un *checklist* para que las nuevas incorporaciones sepan lo que deben hacer. Finalmente, utilizamos un cuestionario sobre el proceso de acogida para detectar puntos fuertes y débiles para futuras ediciones.

Compaginar la dirección vertical del centro con la horizontal para que sea más participativa también es un buen elemento de cohesión. Otro factor que ha mejorado este punto ha sido consensuar nuestra misión y visión el primer año en el programa. Por otra parte, el hecho de compartir ideas sistemáticamente y la progresiva extensión de buenas prácticas han fomentado también la cohesión.

Otro elemento primordial de cohesión han sido los grupos de mejora, formados por personal del centro de manera voluntaria para solucionar diferentes necesidades. Los grupos se reúnen periódicamente para deliberar sobre el problema y realizar y distribuir tareas. El trabajo realizado se recoge en la memoria de calidad y mejora a final de curso, y los participantes reciben, si han cumplido los objetivos establecidos, un certificado anual de innovación del Departament. Al coincidir profesores de diferentes departamentos y PAS, hay ocasión de que trabajen conjuntamente personas que seguramente no coincidirían. En cinco años, los grupos de mejora han abordado diversos temas que afectan a la unificación de programaciones, guías para el alumnado, protocolo de tutorías, informes de progreso, protocolo de pruebas comunes de evaluación formativa, mejora de los sistemas de recogida inicial de datos de los alumnos, implantación de la metodología 5S (técnica de gestión para lograr lugares de trabajo mejor organizados), mejora de los cuestionarios, buenas prácticas inter e intracentro(s), mejora de los resultados de expresión y comprensión oral, promoción de alianzas, relaciones y promoción externas e internas del centro y canales y sistemas de difusión.

6. En cuanto a la formación

Pertenecer al programa y tener un plan de formación bien definido con objetivos claros, integrados directamente a nuestro plan anual de centro y a los planes de mejora y de autonomía nos ha ayudado a conseguir cursos internos y poder participar en otros externos.

7. En cuanto a las aulas y clases

El manual de enseñanza y aprendizaje de la escuela y departamentos da unas claras directrices que ayudan al profesorado a hacer un trabajo de gestión y preparación muy unificado, ayudados por el plan anual de centro, de departamento y de nivel, que establecen, además de todas las instrucciones, también los objetivos marcados anualmente y sus niveles de aceptación de consecución.

La forma de trabajo unificada del personal se percibe diariamente, pero también lo confirman algunas respuestas dadas por el alumnado en sus cuestionarios y las opiniones de distintos auditores, que siempre han loado nuestro alto grado de trazabilidad.

Trabajar con parámetros oficiales de calidad y obtener el certificado ISO significa cumplir e interpretar la norma ISO, funcionar completamente según sus directrices, poder evidenciar este funcionamiento, así como las mejoras que de él se deriven. Requiere un trabajo inicial considerable que conlleva una significativa inversión de tiempo de los implicados, sobre todo del equipo directivo, y un esfuerzo colectivo y continuado que no puede desfallecer.

Actualmente, por la coyuntura económica, este tipo de programa no aporta ningún beneficio económico al centro, pero sí facilita el trabajo a bastante corto plazo. Es comparable con la preparación e impartición de un curso o con el inicio de una nueva escuela, que implicaría un trabajo de base importante, pero que, si se hace bien, facilitará considerablemente el día a día. El mero hecho de cuestionar continuamente lo que haces, para luego mantenerlo o cambiarlo si es necesario, ordena y homogeneiza muchos procesos, creando un entorno mucho más coherente y fluido en el cual trabajar, planificar, organizar, etc.

¿Se podría llevar a cabo el proceso sin pertenecer a una red o a un programa, sin la obligación de pasar por las auditorías y las pruebas de certificación? Sinceramente, lo vemos muy difícil, si no imposible. Para nosotros han resultado de vital importancia las redes de colaboración y los buenos guías. Nuestro coordinador de calidad, Ricard Pallejà, y la

5. ¿QUÉ HAY QUE SABER ANTES DE INVOLUCRARSE EN EL PROCESO ISO?

Unidad en Barcelona han mostrado paciencia infinita durante el proceso. Nuestro tipo de centro les era nuevo y, sin embargo, se volcaron totalmente para ayudarnos, adaptando sus conocimientos a nuestra realidad, siendo un pilar vital durante el proceso.

Opinamos que, indudablemente, convendría recurrir a centros ISO locales o montar colaboraciones y contar con expertos en calidad que ya hayan vivido el proceso.

Trabajar en calidad, sin la presión de tener el certificado, aunque se puede variar o ralentizar el ritmo, sería equivalente a que nuestros alumnos estudiaran sin exámenes, evaluaciones o comprobación de su progreso. El resultado, seguramente, sería más pobre. Por tanto, creemos aconsejable, por no decir imprescindible, que se implique la Administración en este tipo de programas y también que se monten sistemas que funcionen de manera cooperativa, aprendiendo, compartiendo cooperativamente y enseñando lo propio, por y para el bien común.

A pesar de momentos duros de trabajo, dudas, presiones, etc., opinamos que la calidad "engancha". Aunque saliéramos del programa o dejáramos de tener auditorías, ya no habría vuelta atrás, porque, habiendo creado sistemas más fluidos y eficientes de trabajo, nadie se plantearía volver a trabajar como antes, aunque no lo consideráramos un funcionamiento malo. Sencillamente el de ahora es mucho mejor.

Sin embargo, al ver mejores resultados e interiorizar prácticas que facilitan el trabajo, es inevitable pensar que aún podemos mejorar un poquito más... y, casi inconscientemente, ya emprendemos el camino hacia el siguiente peldaño... la excelencia.

6. ¿Y VALE LA PENA?

Nous reptes per als centres de llengües:
estàndards de qualitat

TRADUCCIÓ I TERMINOLOGIA

Nuevos retos para los centros de
lenguas: estándares de calidad

TRADUCCIÓN Y TERMINOLOGIA

New challenges for Language
centres: quality standards

TRANSLATION AND TERMINOLOGY



UN MODELO PARA EL CONTROL DE CALIDAD DE CORRECCIONES Y TRADUCCIONES

MARTA JUNCADELLA

Grupo de Trabajo de Calidad Lingüística de la Red Vives de Universidades y Universidad de Barcelona

ALAN LOUNDS

Grupo de Trabajo de Calidad Lingüística de la Red Vives de Universidades y Universidad Politécnica de Cataluña. BarcelonaTech

El objetivo del taller era dar a conocer el modelo elaborado por el Grupo de Trabajo de Calidad Lingüística para el control de la calidad de los textos corregidos o traducidos y ofrecer a los asistentes, además de la información general e introductoria, herramientas prácticas para poderlo adaptar a sus necesidades. También se facilitó el trabajo práctico mediante ejercicios que los asistentes pudieron trabajar en el aula informática donde tuvo lugar. Si bien el modelo se ha adoptado especialmente para la lengua catalana, en el taller la información se trabajó de manera práctica para adaptarlo también a la lengua española e inglesa.

RESUMEN

1.1 Antecedentes y objetivos

El taller, que tuvo lugar la tarde del día 4 de julio de 2013, se inició con una introducción al Grupo de Trabajo de Calidad Lingüística de la Red Vives de Universidades y los proyectos llevados a cabo desde 2006, haciendo énfasis en aquellos que representaron un antecedente para el proyecto de control de calidad de traducciones y correcciones. El Grupo de Trabajo ha tenido, desde el inicio de sus actividades, la voluntad de estandarizar procesos. Dentro de esta estandarización, se desarrolló un proyecto exhaustivo de buenas prácticas con los colaboradores externos, que nos hizo identificar la necesidad de diferenciar el control de calidad de sus trabajos de lo que era la mera supervisión. Era necesario dotarnos de un sistema que nos permitiera, de la forma más objetiva posible, valorar cuantitativamente y cualitativamente una corrección o una traducción. El uso de una herramienta de este tipo podría tener distintos objetivos: seleccionar colaboradores, valorar trabajos iniciales, hacer seguimientos periódicos de los colaboradores o los técnicos de plantilla, valorar la calidad inicial o final de determinados documentos, etc.

1.2 Creación del sistema

Es por este motivo que en 2009, gracias a una ayuda NORMA de la Generalitat de Cataluña, se inició el desarrollo del proyecto de control de calidad de las correcciones y traducciones. Se contactó con un experto en temas de calidad en traducciones, Xavier Arderiu (www.lingua-x.com/), que nos dio a conocer distintos sistemas existentes. De entre ellos, se escogió el sistema consolidado SAEJ2450 (www.sae.org/standardsdev/j2450p1.htm) de las empresas automovilísticas como punto de partida, puesto que se había dotado de una explicitación de errores muy exhaustiva.

A continuación, se trabajó en la adaptación de los distintos tipos de errores a la lengua catalana, en el consenso a la hora de considerar la gravedad de un error concreto y también en la gestión de los controles de calidad.

1.3 Componentes y agentes del proceso

Para llevar a cabo un proceso de control de calidad de un texto, es necesario tener, por

1. INTRODUCCIÓN AL MODELO DEL CONTROL DE CALIDAD

una parte, el texto corregido o traducido por el colaborador y, por otra parte, el texto de la supervisión.

Estos dos textos se comparan con un programa de comparación de documentos, Beyond Compare (www.scootersoftware.com/), que nos dará como resultado una tabla con una doble columna. En la columna de la izquierda, tendremos las frases del texto que tienen alguna deficiencia y a la izquierda las mismas frases, provenientes del texto del supervisor, con las deficiencias corregidas.

Estas dos columnas se exportan a una plantilla de Excel que, además de estas dos columnas, tiene diversos campos para poder hacer la evaluación de los errores y la ponderación de la calidad final. El Grupo de Trabajo también se ha dotado de otro Excel, que permite recoger un historial de controles de calidad de distintos textos (ya sea del mismo colaborador, ya sea del mismo proyecto).

Los agentes del proceso, tal y como ya se ha adelantado, son, por un lado, los traductores o correctores que han traducido o corregido el texto a evaluar. Esta evaluación, que siempre se enfoca de modo constructivo, la inician los revisores, que son los supervisores del texto corregido o traducido. Por otro lado, un gestor de calidad (que puede que no sea la misma persona que el revisor) llevará a cabo el control de calidad propiamente dicho (comparación de documentos, evaluación de los errores, gestión, etc.). En un servicio lingüístico es importante que no haya muchos gestores de calidad, puesto que, a pesar de que se intenta que sea un sistema tan objetivo como sea posible, es importante que la evaluación sea hecha siempre por las mismas personas.

1.4 Condiciones para el control

Para llevar a cabo un control de calidad en condiciones, deben cumplirse algunos requisitos:

- El texto debe tener 2.000 palabras o más.
- A los documentos de más de 5.000 palabras se les puede hacer un control muestral.
- Los textos deben haberse trabajado sin urgencia.
- Un gestor de calidad no debe supervisar más de 3.500 palabras al día.
- Los textos se evalúan según la visibilidad, la relevancia o la perdurabilidad.

1.5 Actuaciones después del control

Una vez se haya realizado el control de calidad de un documento, es imprescindible hacer llegar nuestra valoración completa al profesional evaluado, para que pueda hacer un proceso de retroalimentación y de mejora.

Si la calidad del texto corregido o traducido no es buena, podemos actuar de dos formas distintas, según el sistema de trabajo y el tiempo disponible: podemos pedir una rectificación al traductor o corrector o podemos resolverlo internamente (que es el sistema más habitual).

Si un colaborador no supera el control de calidad, el siguiente trabajo que llevará a cabo debe ser revisado.

2.1 Identificación del tipo de error

Para llevar a cabo los ejercicios prácticos del taller, se reparte una guía rápida en la que consta la clasificación de los errores por tipología (léxico y terminología incorrectos y errores de coherencia, sintaxis, omisiones o adiciones, estructura morfológica o de concordancia, ortografía y tipografía, puntuación y error misceláneo). También se explicita que los errores pueden ser graves o leves.

A continuación, y a partir de un texto en español en Word corregido con marcas de revisión, se analizan de manera práctica los diferentes errores y se les atribuye un grado de gravedad y una tipología. Con este ejercicio se ilustra el primer paso que debe seguirse a la hora de llevar a cabo un control de calidad.

2. DESARROLLO DEL TALLER

2.2 Uso de la plantilla Excel

Se explica las varias formas de realizar el control de calidad sobre los documentos corregidos o traducidos. Se presenta la plantilla Excel y se explica cómo se introducen y tipifican los errores detectados y cómo se decide si son leves, graves o no computables. La plantilla tiene cuadros de selección para ayudar en la tipificación de los errores si el usuario lo ve necesario. También incluye un manual de uso de la plantilla. Se explica cómo se visualiza el resultado del control de calidad y cómo introducir el resultado de varios controles de calidad del mismo profesional en una plantilla Excel para obtener una evaluación histórica de cada persona. Se ha situado el umbral de calidad aceptable en un 90 % en el caso de los correctores de catalán o castellano. Se comenta que este umbral, posiblemente, se tendrá que revisar en el caso de los traductores de lenguas extranjeras. A continuación se realiza un ejercicio práctico que consiste en introducir los errores a partir de un documento corregido, puntuarlos y sacar el resultado final.

2.3 Uso del programa Beyond Compare

Se presenta el programa de comparación de documentos Beyond Compare y la macro de Word elaborados por el Grupo de Trabajo de Calidad Lingüística para hacerlo compatible con nuestro proceso de control de calidad. De esta forma, podemos obtener de la comparación de documentos un resultado que contiene solo las frases en las que el revisor ha actuado y con las palabras corregidas en rojo. Este resultado se puede pegar directamente en la plantilla Excel y, de esta forma, nos permite tipificar los errores sin referirnos al documento corregido. El uso de Beyond Compare facilita el proceso de control de calidad y también permite producir un documento que se puede enviar a la persona evaluada con los errores resaltados en contexto y su tipificación.

A continuación se realiza un ejercicio práctico en el cual los participantes procesan un control de calidad de una traducción del inglés al castellano mediante el programa Beyond Compare, introducen el resultado en la plantilla Excel y obtienen el resultado de la evaluación.

El taller se cierra con un resumen de lo expuesto y una ronda de preguntas durante la cual los participantes destacan la necesidad de herramientas de este tipo para realizar el control de calidad pero también la complejidad de llevarlas a cabo.

FAU'S LANGUAGE SERVICE – TRANSLATING AT AND FOR AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

SABINE NUNIVS
Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg (FAU)

In 2012, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) was probably the first German university to establish a professional service unit for translation and terminology management at the university's Language Centre. Its aim is to cater to the growing demand for professional translations in a number of different areas. During the first project phase (2012-2014), FAU's Language Service has focused primarily on the following fields: marketing and communication, administration (especially forms and documents), and institutional terminology (including the streamlining of terminology and establishing university-wide standards). The present paper will explore some of the challenges encountered during the first year, thereby centring on aspects that are particularly characteristic of translating in a university context and which differentiate working at a university language service from translating at a commercial agency or freelancing. Particular attention will be paid to the difficulty of dealing with conflicting needs and demands, quality monitoring, and the establishment and communication of terminological standards.

ABSTRACT

In view of the increasing competition between universities to attract highly qualified students and researchers not only on a national but also on an international level, an institution's global visibility, reputation and general position on the higher-education 'market' have become a major strategic concern for most universities. This also holds true for Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), where the last years have seen concerted efforts to increase the university's international outlook and to establish mechanisms and services which render FAU even more attractive to international students and researchers alike. These measures, among other things, included the establishment of an internal service unit for translation and terminology management, which reports directly to the Vice President of International Affairs and is affiliated with the university's Language Centre.

The decision for an 'intramural' solution arose from the following considerations: i) an internal service unit is in the position to quickly react to changing priorities and to adapt its schedule accordingly, ii) coherent terminological standards can only be achieved with the help of one central contact unit synchronising and communicating standards agreed upon, iii) translating university-specific texts requires a profound knowledge of the institution's structures which no external agency can provide to the same extent as an internal unit, iv) an internal unit benefits from synergy effects arising from a close co-operation with other departments such as marketing and communication, v) resources are used economically since time-consuming communication and co-ordination processes between client and agency can be avoided.

INTERNATIONALISATION AND THE GROWING NEED FOR A PROFESSIONALISATION OF SUPPORT SERVICES

In the planning phase prior to the establishment of the service unit, the minimum requirements regarding staff capacities proved one of the most contentious points. While a quick consensus could be reached with respect to the necessary qualifications of the translators to be employed, the question of how many capacities (translated into actual positions) were needed provoked a number of debates. Interestingly enough, discussions repeatedly showed that the output an experienced and qualified translator can realistically generate in

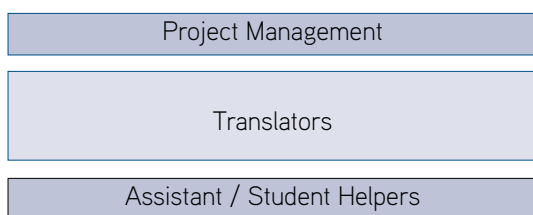
2. FAU'S LANGUAGE SERVICE

a given amount of time without quality standards diminishing is frequently highly overestimated by non-professionals. This is especially the case with translations that ‘come with a baggage’, i.e. that require a lot of research or preparation which, at least to the outsider, do not show on first sight. Examples of such particularly time-consuming translations include documents with a large number of university- or state-specific administrative terms for which no equivalent exists in the English-speaking world—as is for instance the case with the German status as *Beamter* (civil servant)—or where the ‘direct’ translation refers to a completely different position as in *Kanzler* (Chancellor). Less research intensive but equally time-consuming are tasks where the groundwork has to be laid first, for example, when official English titles for university chairs and departments have to be defined before the actual translation process can start.

Another aspect frequently overlooked is the fact that further translation-related tasks need time, effort and care as well. These range from comparatively banal jobs such as preparing a document for translation in cases where the formatting of the original file is corrupted or not suited for translation with a CAT tool to more demanding activities such as TM maintenance, setting up and feeding a termbase, laying down and updating stylistic guidelines, and documenting decisions regarding terminological and stylistic issues.

Ultimately, estimations of the potential minimum requirements in terms of capacities which would allow the Language Service to work professionally showed that the unit would not be functional without at least two translators and additional ‘infrastructure’: without the two translating positions and one management position, standard processes such as the workflow for translations including the individual steps ‘translation’, ‘review’ and ‘sign-off’ are impossible.

FAU’s Language Service thus relies on the following organisation structure:



While the translation unit constitutes the core of the service, tasks such as standard communication with clients, filing, project documentation, etc. form part of the assistant’s portfolio. In contrast, setting priorities, taking strategic decisions, allocating resources, etc. are the project manager’s responsibilities. They also include liaising with other administrative units, the academic departments and institutes in the faculties, and the university’s Executive Board.

During the transition from the planning to the operating stage of the Language Service, the question of authorities and responsibilities concerning decision-making arose. While it is inevitable that a language service have a certain authority to make basic stylistic and linguistic decisions, there are also other areas which go beyond the unit’s competencies or authority. This applies in particular to questions which have a direct impact on other departments or are not limited to linguistic and terminological aspects.

One of the prime examples in this context is the use of the university name in a foreign language, especially in cases where the German spelling sports some features peculiar to the German language such as an umlaut. The same holds true when the English spelling of a town or city in the university’s name differs markedly from the German version. At FAU, both cases apply, since the full name (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) includes not only an umlaut but has also several options for the city name (Nürnberg vs. Nuremberg vs. Nuernberg). In the past, this problem led to a number of different solutions and, as a consequence, a welter of different English versions all referring to the same institution. While it is obvious that this situation was far from ideal from a marketing perspective, the issue gradually turned out to have serious implications on other levels as well. Here, a point in case is the listing of the university in interna-

3. DECISION MAKING – TOP DOWN REQUIREMENTS

tional rankings. Even though the methodology of some rankings may be dodgy and their heuristic value debatable, at the end of the day no university aiming to position itself on the international playing field can completely ignore these rankings or turn a blind eye to administrative/organisational problems that result in a lower ranking. Banal as it may sound, counter-measures include making sure that an institution is clearly identifiable and that all achievements, especially publications, are clearly attributable to the university. This—another truism—can only be guaranteed when all departments, centres and institutes use the same wording both in German and in other languages (primarily English).

Responsibility for such fundamental decisions cannot lie with the translation service. Of course, suggestions can be made after consultation with other units, such as, for instance, the marketing department, the international office and other strategic sub-units. At the end of the day, however, these decisions need backing from the university board since they have to be implemented on a university-wide level.

Here, a difference between a corporate work environment and an institution of higher education becomes discernible. While the problem as such occurs in both contexts—i.e. the need for consistent terminology/corporate wording and the subsequent implementation—the ways how this can be achieved differ to a considerable extent. Likewise, the establishment of linguistic conventions in a university context calls for a different (communication) strategy than is the case in, say, a globally-operating corporation.

This is due to a number of reasons:

—At many universities, the need to pay very close attention to issues such as corporate wording and to engage in international marketing activities arose at a comparatively late stage and was, in some cases, probably even kick-started only as recently as the Bologna Process. In contrast, the need to compete on an international market has been a challenge to many industrial corporations for a much longer time. Therefore, one may conceivably argue that the awareness of the enormous importance of a consistent corporate wording is still somewhat lower in a university context and that it may take greater efforts to convince individual stakeholders to ‘bend’ to the new rules.¹

—Although most institutions of higher education now dispose of professional management structures including a qualified board, clearly defined authorities and clear-cut decision-making processes, universities nevertheless have traditionally been governed more ‘liberally’ than companies in order to guarantee ‘freedom of research’. This tendency is strengthened by the fact that there are two parallel hierarchies, one of them headed by the *Kanzler*, who is responsible for all administrative departments, the other one headed by the Rector or President, who is in charge of all academic departments. This specific set-up and general culture make it more difficult to introduce corporate wording which is binding for all members of the university: even though it would, in principle, of course, be possible to ‘force’ professors to use a certain wording, such a step would counteract the consensus-oriented culture and is therefore frequently avoided.

—A related problem arises when individual decisions impinge on the already cited ‘academic freedom’. This holds, for instance, true with regard to the names of academic departments and chairs. While the question of the correct name sometimes represents a contested field already in German, the problem may become even more accentuated in English since discussions about the idiomatic quality of a specific formulation easily turn into a bone of contention—especially when it comes to the question of whether a single word (and sometimes even a single vowel, depending on British or American spelling) inscribe the chair professor in an academic tradition they want or do not want to be associated with. Moreover, in contrast to the majority of corporate units, the chair holder or director of an academic department often acts as the ‘face’ of the unit in question. He or she therefore tends to have a vested interest in what the unit is called and often considers a wording which places or is perceived to place them in a different academic discourse or context as detrimental to their research activities.

1. While there is no sufficient data to corroborate this assumption, a comparison between university websites and company websites in English is a first indication that ‘international marketing’ is an aspect which has frequently been treated as an ‘add-on’ rather than a ‘must’ at many German universities and is only starting to be tackled both professionally and comprehensively.

It is therefore vital to make decisions as transparent as possible and, for the sake of consensus, to sometimes adopt compromise solutions. At FAU, this 'diplomatic' aspect of negotiating with individual agents and communicating standards is the project manager's responsibility and forms a decisive part of her portfolio.

Another issue that is prone to provoke considerable dissent is setting the right priorities. Here, we encounter a number of different preferences and constraints, which all have to be taken into respect but can never be reconciled completely:

- user/target groups (e.g. students vs. researchers, administrative documents vs. marketing documents),
- types of services (e.g. templates/boilerplates vs. individual, tailor-made translation services; translations of documents required by a large number of users vs. proofreading/translations for individual clients),
- economic aspects ('free' translations, i.e. translations funded by the central budget vs. translations subject to fees to be paid by individual researchers or academic departments).

In the case of FAU's Language Service, these considerations became even more pressing due to the comparatively small team. Since it quickly showed that it would be impossible to cater to the needs and demands of both administration, academic departments, university marketing and the key players in strategic internationalisation, clear and comparatively narrow focus areas had to be defined for the first operating period of the Language Service. Here, some priorities were ultimately dictated by legal regulations: at FAU, this was for instance the case with the Diploma Supplements and Transcripts of Records since studying and examination regulations stipulate that these documents be handed out in both English and German. This regulation had been complied with before the establishment of the Language Service and both documents were provided in the two languages, albeit in a fashion that left room for improvement in terms of standardisation and quality control. Of course, centring primarily on the demands from administration also meant having to reduce the services offered to the academic departments. At present, there are plans to expand this section in the future.

4. SETTING PRIORITIES AND SATISFYING CONFLICTING NEEDS AND DEMANDS

While it would in principle be possible to outsource translations so as to up the output, this strategy runs the risk of putting out one fire while starting a new one. Even though it may sound a simple and easy-to-realise solution to reduce the workload of the internal service's translators by co-operating with an external agency, outsourcing may cause problems in other areas and, in some extreme cases, even increase the workload of the internal unit. The following aspects therefore have to be taken into careful consideration:

- difficulty of finding reliable partners with proven, stable quality and expertise in a variety of fields,
- hidden costs (primarily in terms of time 'lost' in the process of organising the outsourcing process, communicating with customers and agencies, etc.),
- loss of internal resources due to tasks arising from outsourcing (creation of translation package, integration of delivered translation package into translation memory, etc.)
- need for permanent, sometimes time-consuming quality control, especially when working with new partners
- worst case scenario: sub-standard delivery of a translation for a project with a tight deadline, which leaves the project manager with two options, i.e. to either let down the customer or to have internal staff work overtime and/or neglect other projects.

For this reason, in the mid to long run, FAU's Language Service aims to set up a network of a small number of qualified and reliable 'premium partners' with whom to work on a regular basis. It is hoped that in doing so jobs can be outsourced efficiently with a minimum loss of resources.

With regard to our future strategic planning, an exchange with other university translation units both in Germany and abroad would be highly appreciated so as to share best practice examples and ideas on the further development of the sector 'translating in higher education/a university context'.

5. OUTSOURCING – A MIXED BAG

UNIVERSITY TRANSLATION SERVICES AND 'THE CRISIS': FACING CHALLENGES, FINDING SOLUTIONS

DAVID OWEN
Universitat Autònoma
de Barcelona

University language services are now obliged to review the economic viability of many ambits and activities that have often been thought of as basic to their main function. In the area of translation services, some of the challenges we face question the very validity of our basic *raison d'être*; others, though less dramatic, would undermine our employability or at least alter its characteristics—if applied as intended—in ways that most of us would find detrimental.

Challenges include a decrease in clients' use of our services because of their own financial constraints; an increase in the use of free automatic translation; a tendency towards the 'consortiation' of services amongst universities; and the reduction of university funding for language-service administration and development.

This paper reviews these issues and suggests ways of facing them constructively, highlighting ideas, procedures, actions and initiatives that limit or even counter the worst of their effects.

ABSTRACT

"If you change the way you look at things, the things you look at change" (Wayne Dyer)

This discussion sets out a series of ideas with which people involved in university translation services can face up to and counter the considerable difficulties that are increasingly a part of our sector. There is nothing startlingly innovative here, nor are any of these ideas my own; rather, they form part of a broad *conversation* within the profession of how best to respond to the new challenges that come our way. That said, it is useful to recall what these ideas are, and how they might be applied, to remind ourselves to move beyond the nitty-gritty of our daily problems and to focus, instead, on how to minimise them.

But let me begin by saying that I will not be discussing the fundamentally important question of quality assessment and control (that is, quality assurance) in this paper. This is not in any way to undermine the significance of this concern to all ambits of our work; quite the opposite. My point in not engaging with issues of quality is that—whilst this may not actually be the case—such issues should in fact be a formal, systematic part of every aspect of all our multiple tasks and projects, underlying the approach to and the practice of our translation and correction work. I would argue that this aspect has always been an essential consideration for us, and so to propose quality assurance as a response to *current* challenges is, I think, misleading and unnecessary. Whatever we do, however we do it, and whether our 'context' is bullish or bearish, quality is a *sine qua non*.

There are times, undoubtedly, when our challenges seem too many to count. But, without getting into a micro-level of assessment, I suggest that the following difficulties (or close variations) are common to us all, and increasingly affect our working practices.

1. SOME CHALLENGES...

The axing, by the university itself, of service-sector products and activities seen as surplus to requirement, difficult to justify financially, or overly divergent from the core function of the institution, namely research and faculty teaching. This grim reaper swipes away at things as distinct as restaurants, photocopying, sports centres and—of course—language services, all of which can be contracted from the private sector, so the argument goes.

A significant decrease in demand for translation and correction services, either through higher general levels of language competence (real or perceived), or through a fall in client funding; typically, this second case affects many research groups now forced to publish their work without previously correcting or translating their texts adequately.

An increased availability of open-access/free translation tools such as Google's Translate and (critically) an increased willingness by authors to use these in producing final texts. Undoubtedly, such tools have dramatically improved in recent years, though they are far poorer than CAT or MT solutions. But—as professional translators repeat *ad nauseam*—the use of free translation tools for anything other than the purposes of gist-meaning can only end in tears: of laughter or of grief, who can say?

The tendency towards '*consortiation*', or the constant threat of this. That is, the creation of associated services that fuse similar or identical activities previously carried out by several organisations into an umbrella organisation that—we are told—increases the efficiency of the operation in question. It would be perverse to suggest that, in many areas, this concept does not make sense, though perhaps that's always the case until your own area comes under discussion. In the Catalan context, for instance, this approach has been suggested for several public universities that sometimes provide the same degrees, often in territories in which the student population is fairly low. By centralising certain studies within a specific university, the idea is that this would improve efficiency across the board. But in other scenarios—and here I would suggest that university translation services are a case in point—this approach might bring problems. At a time in which the projection of a university's international image is at once so pressing but also so easy to achieve through the web, it is essential that universities be able to count on language services that are specifically dedicated to the institution's own, individual promotion. A consortium might ensure global standards, but could not develop the differentiating edge that universities seek over their competitors. Beyond this, though 'association' has become something of an economist's mantra, it is too often a synonym for downsizing, since it can hardly be the case that financial efficiency can be attained through employing exactly the same number of people in the new consortium as were formerly employed in their previous institutions.

A reduction in language-service funding. Naturally, whether or not this affects you depends on whether your service is funded centrally by the university (at least in part). Where this is the case, the probability is that your university has had to freeze or reduce its language funding. If so, this clearly results in a reduced scope for those tasks that were formerly developed in a less restricted way, and, in all events is an additional level of concern for all involved, hampering the ability to develop medium- or long-term strategies.

Finally, though this only affects a certain sector—albeit a large one—there is the curious fact that, for many, English has become simply another technology. By this, I mean that English is now often thought of as something akin to word-processing skills in daily computer use. A decade or so ago, considerable numbers of would-be computer users spent good money trying to learn or improve these skills, usually thinking that a lack of such ability would be to their professional detriment. Now, very few people other than professional secretaries or typists in highly specific sectors give this idea much thought. My feeling is that, for at least a significant number of language users and in spite of the constant clamour for better English skills, once a certain degree of tolerable proficiency has been attained, the language itself is no longer a cause for special attention. At the level of general communication, this is a highly pragmatic—even admirable—approach to incorporating English into daily life. But believing that criteria of communicative competence can also be applied to translation, a world in which precision of use, form and meaning is essential to its outcomes, can only result in the perception that professional translation services are, like the word-processing classes of yore, mostly a thing of the past.

So how might we respond to these challenges? Again, it's true that every institution has not only its own administrative 'culture' but also its very own limitations and restrictions. In this sense, some of the proposals set out here might not currently be within your particular ability to adopt. But on the whole, most of the ideas in this paper are small-scale modifications of current practice or else involve making fuller use of available opportunities in order to maximise the impact of our work. Here are some ways to face down our challenges:

2. ... AND SOME SOLUTIONS

Identify your threats. This common-sense idea is traditionally approached through an analysis of strengths, weaknesses, opportunities and threats, commonly known as SWOT. But whether or not you do this in a formal manner, it makes good sense to regularly assess those aspects of work that are most threatening, however we define that. Keep those aspects on your radar; review them frequently and act when they become imminent. But also maintain a sense of perspective: not every threat will automatically convert itself into a death knell. For example, whilst a certain recent increase in Spain in the demand for German may be good news for teachers and translators of that language, and whilst there is only a finite cake to slice up in the language market, it is not very likely that this recent increase will lead to the demise of English. On the other hand, to give a different example, institutional needs to communicate regularly via Facebook or Twitter threaten the conventional model of text translation and correction in that they call for a radically different approach to text intervention and, especially, to the factor of timing in such interventions.

Be visible. One of the most frustrating comments that we ever hear from our clients is, “I never knew you did that...”. Visibility is a key element in success; there should be no doubt that—in order to survive, adapt and grow—we all need to be proactive with our products. Find the means (and nowadays there are many) to publicise even small items of interest, new and old products that you offer, things that your unit has achieved (publications, talks, recognition of some sort or other). Make your presence explicit so that potential users identify you not only with your established ambit but, far more importantly, with their current and future requirements.

‘Morph’ your traditional working practices. In translation provision, for example, it is conventional to come into full operation only on reception of the client’s text. This is translated/corrected and then returned. Unless there are problems with the finished text, that’s probably where things end. Yet there are better alternatives to this. One of these is to develop what we might call an ‘advisory’ capacity to supplement the ‘productive’ capacity that is usually provided. By offering both advisory and productive services, the traditional response to translation requirements is significantly altered. For instance, a client might be offered assistance *before* (needs assessment), *during* (negotiation of meaning, terminology, style) and *after* translation or correction (preparing style guides and ambit-specific glossaries in light of translation needs).

Establish working alliances. Participating, coordinating or leading projects or initiatives will increase your visibility and contribute to improving your efficiency. Basically, there are two alliance types: productive alliances are those that result in a specific product (perhaps a glossary or style guide, as with the Catalan universities’ *Grup de Treball de Qualitat Lingüística*, pertaining to the *Xarxa Vives* Language Commission). These product types have a positive impact on the work then carried out by each language service within its own university. Supportive alliances, the second type, are those that provide a platform for translators to discuss issues such as best practices, insight into training or advice on new resources, etc. An example of this is the Translation Focus Group within CercleS, the European Confederation of Language Centres in Higher Education.

Consider changing your basic strategies or practice. This is what might be termed ‘strategic realignment’. By this, I am referring to the need to assess, and change where necessary or possible, any aspect of your core working practice that may no longer bring adequate returns or visibility to your service. Within the university context, an example of this would be making the decision to move into or out of an ambit such as academic translation, assessing whether such an involvement is strategically and economically viable.

Connect more fully with other sections and areas in your own language service. Traditionally, the various areas of a language service (teaching, assessment and certification, promotion, translation) tend to operate as autonomous entities. However, it is obvious that all these areas have much in common and could interact to their mutual benefit. In my own unit, to give only one example of several initiatives involving other units or sections, we developed a ‘hybrid’ product called *Edit & Present*, in which researchers submit a conference-presentation text for editing. The revised text is then used in the subsequent step, which is to prepare the researcher for the presentation, by working on pronunciation and delivery, and by providing practice in responding to likely post-presentation questions that may be fielded.

Take advantage of what technology can offer. By dint of our work, few translators are Luddites anymore and this may seem to be unnecessary advice. What I mean is that we

often—necessarily—give so much attention to texts that we fail to think fully about the ways that technology can make the presentation of our services more attractive and effective. This might include using screen pop-ups; context-sensitive glossaries; “if you liked this, then you might also like...” messages for surfers of your web or blog pages; apps for smart phones or tablets offering simplified versions of some of your products. All of this is directed at ensuring greater visibility and at moving us into more proactive and direct contact with our product users. A further dimension to this is to make full—or at least fuller—use of communicative tools such as blogs, wikis, Facebook or Twitter as a means of advertising products, speaking about initiatives or developments, for news or discussion. Once again, this brings us into view, it invigorates traditional modes of publicising and it provides dynamically alternative means of responding to users.

Finally, engage in what we might call client “re-education”. The most usual relationship between users (typically, text authors) and translation providers is essentially passive: if things go well, there is little communication; if things go awry there is more, but it is probably disagreeable to both parties. There are other possibilities here. Discuss client expectations with your authors and directly assess and give feedback on the reasonableness of these; during translation/correction, get the author involved through on-going comment. Provide comprehensible guidelines on issues such as automatic translation, the notion of literalness, *nativeness* in language production, linguistic imperialism. In short, highlight the usual suspects in the roll call of typical problems that, when they take root, can cause considerable dissatisfaction, disagreement and discontent but which can also—all of them—be reduced to the level of largely inconsequential if handled openly. As part of this, it is well worthwhile clarifying the parameters (and limitations) of the service’s responsibilities and those of the author. These steps might be taken through an easily accessed document of Conditions of Use, or via a FAQs page or as a standard note included in all correspondence, especially when delivering a finished text. Finally, perhaps as a process that is automatically part of all project-final communication with the client, request specific feedback on the quality of the entire translation/revision process, from start to finish. This can now very easily be administered by means of online questionnaires, which are a practical way of carrying out such assessment and usually provide helpful breakdowns of the information recorded. Essentially, all of these ideas are directed towards giving our users solid and convincing reasons to return.

Clearly, it is no exaggeration to say that these are hard times, and that the many challenges we face can have serious consequences if we fail to respond adequately to them. But, by ensuring that our work—in itself a quality-assured product—is visible, relevant and always attuned to (and even a step ahead of) our clients’ needs, we put ourselves into a position to overcome the limitations of an adverse context and to set down the foundations for a solid and successful future.

AN INTERUNIVERSITY STYLE GUIDE FOR WRITING INSTITUTIONAL TEXTS IN ENGLISH

PETER REDMOND
University of Girona

DAVID CULLEN
Universitat Oberta de Catalunya
(Open University of Catalonia)

The Interuniversity Style Guide for Writing Institutional Texts in English was written by the English section of the Language Support Working Group of the Vives Network of Universities. It was created to promote multilingualism and provide a single set of homogenous, English-language guidelines for the administrative, service, teaching and research staff of the Catalan universities in the Vives Network. This paper describes how the Guide was conceived and the process followed in its elaboration, presents some of its contents, and summarises the types of problem it addresses. The paper ends with some reflection on the process and the results, and on plans to improve it in the future.

ABSTRACT

The Interuniversity Style Guide for Writing Institutional Texts in English was created by the English section of the Language Support Working Group of the Vives Network of Universities of the Catalan-speaking region. As English language specialists and members of the working group, we were asked to write a guide in response to the growing internationalisation of higher education, which has created a need for multilingual university environments. Universities are responding to this change, striving to improve academic quality, international understanding and their own commercial advantage by attracting students from new markets. To achieve these goals, contracts, syllabuses, advertising material and websites need to be produced in English, and this places considerable demands on the administrative, service, teaching and research staff persons responsible for writing, translating and publishing university documents.

1. INTRODUCTION

We wrote this guide to meet that general objective of the Vives Network—the promotion of multilingualism—and two specific, related objectives: (1) the improvement of third-language communication skills among students and staff and (2) the creation of language resources and guidelines for English language use. As is clear from its name, we had institutional language needs in mind. When drafting the Guide, we were careful to maintain our focus on its target users: university staff persons responsible for producing institutional texts in English. Of the many style guides familiar to us, the English Style Guide of the European Commission's Directorate-General for Translation stood out for its concision, organisation and accessibility. We have tried to incorporate these features into our guide. And by anticipating the needs of target users—native and non-native writers of institutional texts in English—we hope to have created an easy-to-use and valuable resource.

The Guide is divided into ten sections: spelling, punctuation, capitalisation, abbreviations and symbols, numbers, gender, singular and plural, translation, writing in English, and tools for text production. It also contains two appendices: additional information and a list of further resources.

The University of Barcelona (UB) acted as the project's coordinating university and an English-language specialist from the UB was asked to be the project coordinator. He invited specialists from the other universities involved to attend a meeting at the Language Services of the UB in late March 2012. A year later, the guide was presented at a one-day conference on language quality held by the Vives Network at the UB, but the bulk of the work of writing and editing the guide had been completed months earlier, before the end of 2012. The commitment and cohesiveness of the original group of language specialists and the insightful assistance and feedback we received from people who generously collaborated during the final stages of the project led to the creation, from start to finish, of a 130-page, 28,000-word style guide in less than a year. In the next few paragraphs, we will attempt to describe the process that led its successful completion in a relatively short period of time.

One of the elements that contributed most to the cohesiveness of the assembled group was that, with few exceptions, we had all worked together on a previous interuniversity project. That experience helped us hit the ground running, so to speak, and instilled in us a level of mutual trust and respect that doesn't always exist at the beginning of a collaborative project. By the end of our first meeting we had agreed on the general outline of the guide (eight of the ten sections it would eventually include) and we had decided to use the English Style Guide of the European Commission's Directorate-General for Translation as a starting point. In addition, each one of us agreed to complete a first draft of a different section of the guide before the next meeting. And to facilitate group communication and the reading of each other's first drafts before that second meeting, one member agreed to create an account on a file sharing platform.

During the period between late May and mid-July, we met three more times. At those meetings, we began the peer review process, revising the first drafts of the original eight sections. We also agreed on common working principles to ensure that the guide remained as accessible and practical as possible: a simple, concise and direct style used by two members in their first drafts; prescriptive recommendations about correct usage and preferred style; a limited number of sub-sections within each section; and standardised language to make recommendations or cross-references. After completing the peer review process (and tracking changes for authors' approvals before making them final), we reached consensus about the typefaces to be used and agreed to include two more sections in the guide (writing in English and tools for text production).

Between those face-to-face encounters we wrote second (and sometimes third) drafts of our own sections, recommended changes to other sections and provided feedback to each other when requested. The project coordinator was busier than anyone else, monitoring the exchanges and modifying the draft document. The file sharing platform served us well, but email was also used for one-on-one communication. The coordinator had acquired a sense of when others would expect the changes made to be tracked and when fairly logical improvements could be made without awaiting approval, thereby streamlining the process. However, the peer review process of any given section was not considered complete until the original author was satisfied with all the revisions made.

By mid-June we had moved from a general peer-editing stage to what we called the super-editing stage. This initially involved only three members of the group, and later a few more came on board. Most of the communication about this super editing took place via the platform or email messages. To give an example of the pace of those exchanges, in the week between 13 and 20 June, 45 messages were passed between three super editors. Then, after a meeting held on 22 June, in the 18 days between 23 June and 11 July, 111 messages were exchanged between a larger group.

In September a final editing stage began. One of the group members, who had not been involved in the super-editing process, edited a paper version of the document. After that, collaborators, none of whom were among the original group of authors, provided additional, invaluable editing through fresh eyes. By November the document was more or less as it is now. Only slight revisions have been made since then, although some of those small changes were only made after long periods of discussion.

Speaking for the group, we can say that it was a difficult and at times stressful process, but an enjoyable and satisfying one.

The result of this nearly year-long collaborative effort is the Interuniversity Style Guide for Writing Institutional Texts in English, available in paper and PDF formats. It contains ten sections, of more or less ten pages each, and two appendices. Each section, divided into sub-sections of two or three levels, focuses on a different topic; however, a certain interaction between sections is achieved through cross referencing. The table of contents of the electronic version contains links to sections and sub-sections to make it easier to find and consult specific information. In the next eleven paragraphs we will highlight the general contents of each section and the appendices.

Section 1. Spelling. Some spelling issues can be resolved easily or automatically with a dictionary or the spell-check feature of a computer program. These include spelling conventions such as the differences between British and American English, digraphs and consonant doubling. Other issues cannot be resolved so readily. These include the use of diacritics, italicisation and hyphenation. This section deals with both types of problem.

Section 2. Punctuation. The general advice given by the Guide about punctuation is that it should only be used to organise or divide a text to make meaning clearer, and that poor punctuation will make a text difficult to understand. The section begins by offering general guidelines about the precedence of some marks over others and the use of spaces. It then goes on to give recommendations about full stops, colons, semicolons, commas, dashes, brackets, question marks, exclamation marks, apostrophes and ellipsis points.

Section 3. Capitalisation. Capital letters are basically used to fill three functions: marking the beginning of a sentence, indicating titles, and distinguishing proper nouns from other words. Although we make recommendations in these areas, absolute rules for all aspects of capitalisation are hard if not impossible to establish given the role of a word in a sentence or the writer's personal taste. After giving this cautionary advice, we recommend using capital letters after colons, in titles, for certain dates and events, with some educational terms and with the names of geographical locations, languages, nationalities, official documents, and public institutions and organisations.

Section 4. Abbreviations and symbols. Abbreviations are particularly important in a university context, where a large number of texts record the names of institutions and systems of different kinds. Likewise, the correct use of certain symbols in informative web pages and annual reports makes those texts easier to read. We offer guidelines on how to form and use abbreviations and symbols, grammatical aspects related to their use and how they should be used in multilingual contexts.

Section 5. Numbers. Although the Guide's name and introduction make it clear that it is intended for institutional texts, it seemed important to repeat this clarification in the section on numbers because writing and representing numbers in technical texts varies widely from one academic discipline to the next. The institutional recommendations we do make include advice on when and when not to write out numbers and how to represent them in combination with units of measurement, other numbers and punctuation marks. It is impossible to avoid numbers when writing institutional texts and this section offers very practical advice about writing texts with dates, times of the day, currencies and telephone numbers.

Section 6. Gender. Various European, Spanish and regional guidelines, directives and acts require public authorities and their employees to support gender equality and the use of non-sexist language. With this in mind, we decided to include a section about the complex issue of gender. In particular, this section offers advice about third-person pronouns, and recommends using gender-neutral forms to avoid professional categories which do distinguish gender and the re-gendering of those terms. It also provides recommendations about married women's names, titles and problematic words.

Section 7. Singular and plural. English has very heterogeneous origins and many English words derived from French, Greek or Latin have irregular plurals or even two different plurals, depending on usage. In addition to those etymological sources of confusion, the use of collective nouns and partitive expressions often affects whether the related verb is singular or plural. The recommendations we make in this section attempt to resolve common problems and to clarify the use of unusual plural forms and of collective nouns and partitive expressions with verbs.

Section 8. Translation. Translators often face difficult decisions about what requires translation and what might need further explanation. The guidelines in this section provide support for writers who must deal with the many cultural aspects specific to a given setting. Our intention is not to lay down the law, but to provide a point of reference to facilitate decision making when writers are faced with these complex questions. In this section we make recommendations about translating names of people, places and things, forms of address and currencies and measures. In addition, we suggest avoiding Latin terms whenever possible and not translating some terms that have no established translations.

Section 9. Writing in English. Knowing that writing well in any language entails more than avoiding errors in grammar, punctuation and spelling, we decided to include a section in the Guide on good writing practices. These include planning, structuring and designing texts with a particular audience and a particular purpose in mind. Authors are primarily responsible for the effectiveness of their written communication. They know what they want to say, and it is their job to ensure their audience understands the message. The recommendations we provide in this section will help users rise to these challenges, convey their message efficiently and produce readily understandable texts. It includes advice on sentence and paragraph structure, subjects and verbs, cohesion and parallelism to achieve clarity, and on keeping texts concise.

Section 10. Tools for text production. After covering many of the most important textual and linguistic issues, we decided to include a section on digital text processing. The sophisticated configurable programs used these days to produce administrative texts have many tools to improve productivity, allowing users to work faster and achieve higher quality. The advice in this section begins with various kinds of language tools—spelling and grammar checkers, thesauruses and translation dictionaries, and automatic correction tools—and goes on to recommend ways to configure these language tools, to avoid problems with special characters, to revise texts created by teams of authors, and to use online tools.

Appendix I and Appendix II. Finally, to expand on some of the recommendations made and to help users locate other resources, the Guide ends with two appendices. The first contains lists of additional information (common contractions, truncations and initialisms; guidelines and directives on the use of non-sexist language; unusual plural forms; and Latin terms with English equivalents). The second provides a list of resources and suggestions for further reading.

From the beginning, we knew that this guide would be a work in progress. Despite all the editing it underwent and the feedback we received about it, we are as sure of how valuable and useful it can be as we are certain that it can be improved. Shortly after the editing process had ended and the changes still to be made were limited to correcting proofreading oversights, we began to notice points we had overlooked and recommendations and advice about which some of us had second thoughts. There was nothing unusual in that, though. We are piloting this first version and gathering feedback from users. Future editions will aim to address those concerns and any others that are raised in the feedback we receive. For example, the next stage of the project will focus on including model institutional texts in a third appendix, in addition to changes made to improve the existing document. In our humble opinions, it is a very good document and an excellent start to an even better one.

4. DISCUSSION