La evaluación dinámica del desarrollo del español como lengua extranjera: la importancia del desarrollo conceptual

Cuadernos CANELA, 26, 57-92

Publicado el 16 de mayo de 2015

© El autor 2015

ISSN 1344-9109

cuadernoscanela.org

Arturo Escandón Godoy

Universidad Nanzan, Nagoya, Japón

Resumen

Con el objetivo de estudiar la efectividad de la parte inicial del programa de estudios de Español como Lengua Extranjera (ELE) de una universidad japonesa especializada en su enseñanza, se desarrolló un examen escrito correspondiente al nivel A2 (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCER) de acuerdo con el método vygotskiano conocido por *evaluación dinámica*. La evaluación dinámica se caracteriza por incorporar componentes instructivos en la evaluación y, por tanto, no establece una línea divisoria entre la evaluación y la enseñanza-aprendizaje. Además, parte de la base de que el dominio operativo se fundamenta en el desarrollo conceptual del estudiante, el cual se encuentra mediado por el uso de diversos instrumentos (v.gr, tomar notas en japonés o en español). La metodología empleada fue mixta, incluyendo métodos de análisis cualitativos (análisis de discurso) y cuantitativos (correlación, cohesión y análisis de varianza). Un total de 53 estudiantes de primer año participó en el estudio. Los resultados tienden a confirmar la validez del instrumento y la estrecha relación entre diferentes formas de mediación, el uso de conceptos teóricos, una mayor producción textual, un discurso explicativo, de alto contenido metalingüístico, y el empleo de estructuras discursivas más elaboradas. Un tercio de la promoción de primer año superó examen, sin embargo, los estudiantes de menor rendimiento mostraron el mayor potencial de desarrollo. Las recomendaciones incluyen un mayor empleo de actividades pedagógicas metalingüísticas.

Palabras clave

Evaluación dinámica, A2, desarrollo conceptual, código elaborado

Introducción

Una de las necesidades más importantes que tienen los programas de estudio en las licenciaturas relacionadas con los estudios de España o Latinoamérica es la de evaluar los resultados de la enseñanza de ELE. Si bien existen en la actualidad varias herramientas para evaluar el nivel de competencia alcanzado por los alumnos, la administración de estas es externa y a veces de difícil implementación.

La presente investigación intenta ofrecer un enfoque metodológico y técnico que permita satisfacer la necesidad de evaluar el desarrollo del español de los estudiantes. Además, plantea la obtención de datos que no solo permitan evaluar la efectividad de los programas de estudio, sino detectar sus fortalezas y debilidades pedagógicas con miras a desarrollar un mejor currículo.

De los métodos de evaluación existentes que pueden servir para nuestro propósito, la *evaluación dinámica* se caracteriza por incorporar en la herramienta de evaluación componentes didácticos. Intenta, por lo tanto, medir no solo lo que ha aprendido el estudiante, sino cómo aprende dicho componente. Busca conocer su potencial de desarrollo.

Según la escuela psicológica histórico-cultural fundada por el psicólogo ruso Lev Semenovich Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores entre las cuales se incluye el uso de una lengua extranjera –la memoria, la atención voluntaria, la capacidad de generalización, el autocontrol–, siempre es mediado por instrumentos de origen social. Ejemplos del uso de estos instrumentos en contextos sociales de mediación son la escritura en todas sus formas, la verbalización de palabras, el manejo de objetos, incluso el propio cuerpo humano. Estos instrumentos permiten de forma disímil la interiorización de conceptos y el desarrollo de las funciones psicológicas antes mencionadas. El uso de ciertos instrumentos en ciertos contextos de interacción social genera disposiciones, habilidades y, en último término, formas de conciencia diferenciadas. La principal técnica que se emplea es la denominada *doble estimulación*, por la cual se trata de exteriorizar las actividades que tienen lugar en un plano interno. Al revelar o exponer dichas actividades, la evaluación dinámica es capaz de determinar cómo se relaciona cierto tipo de *dominio operativo* con las funciones que interesa desarrollar. Por dominio operativo se entiende la capacidad de un individuo de actuar con maestría en el contexto de una tarea en particular y de sus objetivos. El dominio operativo se produce al interiorizar actividades que van de un plano intersubjetivo a uno intrasubjetivo (Gal'perin, 1969, 1992; Negueruela, 2003).

Por ejemplo, un estudiante cuya L1 sea el japonés, enfrentado a la tarea de redactar el resumen de una breve plática en español puede utilizar distintas herramientas: tomar notas en su lengua, usando *kanji*, la escritura ideográfica que se emplea para señalar morfemas o morfos libres; *hiragana*, que se emplea para escribir palabras que no tengan *kanji*, partículas gramaticales y sufijos; o transliterando los sonidos del español en *katakana*, el sistema silábico japonés que se emplea para adoptar palabras de origen extranjero; escribiendo las palabras directamente en el sistema de escritura de la lengua meta o dibujando un esquema con el fin de memorizar u organizar conceptos clave. En principio, todas las formas de mediación son válidas, incluyendo el insoslayable *uso* de la L1, que en el caso del adulto comprende un complejo sistema semántico que difícilmente se pueda ignorar; sin embargo, estas formas de mediación *exteriorizadas* nos dan indicios acerca del grado de desarrollo de las funciones y la interiorización de habilidades. La observación de este proceso *externo*, y la institución cuidadosa de formas disímiles de mediación como componentes de la evaluación son factores clave a la hora de determinar el nivel de desarrollo y el desarrollo potencial del estudiante. Estas formas de mediación también dependen de la coincidencia o no de la motivación individual con los

objetivos colectivos de la actividad. De ahí que por mucho que se estipule un protocolo procedimental para una tarea, los objetivos individuales y la motivación, y la dinámica grupal en torno a los objetivos colectivos grupales e institucionales, redefinirán los procedimientos.

En cuanto al diseño de la investigación, se trata de un estudio de caso de las necesidades concretas de evaluación del desarrollo de la lengua española. Se concentra en las necesidades del primer año de estudio de un programa de cuatro años perteneciente a un departamento universitario especializado en la enseñanza del español. El instrumento de evaluación desarrollado corresponde al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (de aquí en adelante MCER) (Consejo de Europa, 2002). Los métodos de investigación empleados fueron mixtos, con componentes cuantitativos y cualitativos. Un total de 53 estudiantes participó en el estudio, aunque por diseño metodológico y restricciones de tiempo, de dicho total se tomaron muestras representativas dependiendo de los aspectos que se querían dilucidar¹.

El estudio está estructurado de la manera siguiente: en la primera sección se presenta el contexto educativo de la institución en cuestión y las necesidades concretas de evaluación de un segmento del programa de estudios de lengua española. En la segunda sección se explican los principios sociogenéticos fundamentales de la evaluación dinámica, especialmente la noción de *mediación*. La tercera sección comprende las preguntas de investigación, el método de investigación mixto y el desarrollo del instrumento de evaluación. La cuarta sección incluye el análisis de los datos obtenidos tras la administración del instrumento, tanto en su variante cuantitativa como cualitativa, y su evaluación. A continuación, en la quinta sección, se ofrece una discusión de los resultados y su recontextualización a la luz de las teorías y prácticas. Por último, en la sexta sección, se ofrecen las conclusiones del estudio.

1. Contexto educativo

El estudio de caso que nos ocupa se centra en el programa de ELE de un departamento especializado en su enseñanza. Se trata de una universidad japonesa con una facultad de estudios extranjeros. El programa de estudios conduce al grado académico de licenciado. Tiene una duración de cuatro años, aunque en la práctica solo los dos primeros incluyen un gran número de clases de español. El número de cursos de español se reduce bastante después del segundo año.

Es menester mencionar que la licenciatura, tal como ocurre en muchas otras universidades japonesas, no tiene un perfil claro, puesto que se combinan estudios de ELE y de área; sin embargo, la resultante académica no puede definirse ni como una licenciatura en lingüística (teórica o aplicada), ni como una en relaciones internacionales o estudios de área del ámbito español o latinoamericano.

El año académico se divide en dos semestres de quince semanas lectivas cada uno. Cada hora lectiva es de 90 minutos. En el caso del primer año, los estudiantes tienen dos horas lectivas de gramática española, dos de conversación, y una de expresión escrita por semana. En el segundo año, tienen una hora lectiva de gramática, una de

conversación, una de expresión escrita y una de lectura por semana. En el tercer año, una de conversación, una de expresión escrita y una de lectura. Es en este año cuando las horas que antes se empleaban en el estudio de la lengua, se utilizan ahora en el seminario. En el cuarto año, tienen una hora lectiva de lectura por semana. Cabe señalar que el programa en su totalidad comprende estudios de inglés y otras asignaturas relacionadas a las ciencias sociales o las humanidades.

En cuanto a los métodos, enfoques y materiales que se emplean en los cursos de español de primer año, el texto del curso de conversación es un manual de ELE de nivel A1-A2, adecuado al MCER, publicado en España y basado en el enfoque por tareas. En el primer año se cubre casi la totalidad de este manual. Las clases las dictan profesores hispanohablantes. Los cursos de conversación están divididos en tres grupos de unos 17 alumnos cada uno. El curso de gramática lo dicta un profesor de habla japonesa y emplea un texto de ELE de esta materia de estudio de nivel inicial publicado en España. Consiste en una presentación breve de algunas nociones gramaticales seguida de un buen número de ejercicios de carácter estructural que reparan fundamentalmente en la forma. El curso se complementa con las lecturas provenientes del texto de conversación. El curso está dividido en 2 grupos, de 30 alumnos cada uno. En cuanto al curso de expresión escrita, lo dicta un profesor hispanohablante y emplea las actividades más adecuadas del manual de conversación, aparte de algún material preparado especialmente por el docente. El curso está dividido en dos grupos, tal como el de gramática.

La evaluación final de cada curso semestral es bastante rigurosa, con exámenes escritos para los cursos de gramática y expresión escrita, y orales y escritos en el caso del curso de conversación, con los cuales se mide la expresión e interacción orales y la comprensión auditiva.

1.1. El problema empírico

Desde el principio hubo que decidir el criterio de reconocimiento del nivel, el nivel que se iba a evaluar, cómo evaluarlo y bajo qué método o enfoque. Habida cuenta de los recursos disponibles en la institución en cuestión y la preferencia por realizar la evaluación a finales del segundo semestre, sin interrumpir la marcha del programa, se prefirió realizar una evaluación escrita, administrable por los profesores de conversación respectivos en una sola hora lectiva, y basada en la evaluación dinámica.

Debido a que la institución había adoptado desde 2007 el MCER para estructurar una buena parte del programa, en especial los cursos de conversación, expresión escrita y lectura, y a la cierta facilidad de comunicar el procedimiento y los resultados a una comunidad de docentes e investigadores que a él se adscriben, se decidió seguir empleando los niveles estipulados en dicho documento como criterio de reconocimiento y demarcación. En cuanto al desarrollo de las tareas y a la selección de qué evaluar, el principio fundamental empleado fue la máxima vygotskiana que dice que «el habla escrita es el álgebra del habla» (Vygotsky, 1987, p. 203)², por la cual se subraya la importancia de la escritura no solo como motor del desarrollo de la especulación intelectual, sino por ser síntoma del desarrollo alcanzado. De allí que no

se optara por medir ni la expresión ni interacción orales. Esto es, obviamente, una fuerte cortapisa al estudio, puesto que deja el discurso oral casi completamente fuera, incluidas la fonética y la prosodia. En segundo lugar, el estudio se basó en gran parte en el *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español A1-A2 (Plan curricular, de aquí en adelante)* (Instituto Cervantes, 2007). El empleo del MCER y del *Plan curricular* no está exento de problemas, especialmente cuando la enseñanza se realiza en contextos universitarios, como veremos más adelante en la sección en la que se expone el desarrollo del instrumento de evaluación.

A tenor de las características del programa, especialmente el hecho de que fuera intensivo, resultaba evidente que una evaluación basada en el nivel A1 del MCER no sería adecuada, puesto que los alumnos ya habían tenido 150 horas de enseñanza universitaria. Se estimó que lo mejor era subir el listón al siguiente nivel, el A2, aun cuando los estudiantes no hubieran completado el manual de conversación A1-A2, y elegir *temas* de evaluación ya presentes durante sus clases.

Veamos ahora en qué consiste la evaluación dinámica y qué ventajas e inconvenientes presenta respecto a otras formas de evaluación no dinámicas.

2. La evaluación dinámica

Las experiencias previas a este estudio en el campo del desarrollo de una L2 se remontan a 1970, cuando Kalmykova produce una prueba de aptitud del aprendizaje del inglés en las escuelas soviéticas (Ableeva, 2008, p. 59). Con posterioridad, la literatura se centra en el trabajo de Gibbons (2003) en cursos de inglés como segunda lengua con instrucción basada en contenidos en una escuela primaria en Australia; en el de Kozulin y Garb (2002) en cursos de inglés como lengua extranjera para adultos en estado de vulnerabilidad en Israel; en el de Antón (2003), en cursos de ELE del tercer ciclo para hablantes de inglés en Estados Unidos, en pruebas de nivel; en el de Lantolf y Poehner (2004), y en especial en los de Poehner (2005, 2009) y Ableeva (2008), en cursos avanzados de francés como lengua extranjera del tercer ciclo para hablantes de inglés en Estados Unidos.

Aunque Vygotsky nunca se refiriera a ella en esos términos, la evaluación dinámica parte del modelo descriptivo e hipótesis sociogenéticos del mismo autor (1987, 1997), por los cuales se entiende que la mente humana se desarrolla a partir de la interacción social. El desarrollo de las funciones humanas conscientes, superiores, se encuentra mediado, especialmente a través de la actividad colaborativa basada en el uso de signos (semiosis). Funciones tales como la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos aparecen dos veces, tras una larga serie de eventos de desarrollo, primero en un plano interpsicológico y, después, en uno intrapsicológico (Vygotsky, 1978, p. 56). La propuesta de Vygotsky borra en definitiva la línea que divide la actividad externa de la interna y, como señalan Wertsch y Stone (1985), constituye «un puente que une [...] lo social con lo individual» (p. 164).

En su crítica de la psicología conductista, en boga en sus tiempos, Vygotsky (1978) propuso un *acto mediado, complejo*, como vínculo que uniera el estímulo con la respuesta. Los ejemplos típicos son el cómo atarse un cordel en el dedo pasa a ser un acto que nos recuerda algún compromiso o cómo el habla de la madre, desde la

externalidad, es incorporada e interiorizada por el niño para controlar su propia conducta. Para Vygotsky, el estímulo auxiliar cumple el papel específico de acción contraria o reversa, puesto que encumbra la operación psicológica a niveles nuevos más elevados, lo cual permite que los seres humanos regulen su propia conducta desde fuera.

Como hemos visto, Vygotsky (1987) sostenía que el signo, especialmente aquel relacionado a los conceptos verdaderos (científicos o teóricos), mediaba la mente de una forma en que otros estímulos (incluyendo los conceptos cotidianos) no podían hacerlo. La mediación que hace uso de conceptos verdaderos produce la generalización, el pensamiento abstracto y el surgimiento de las facultades analíticas y, por tanto, saca al sujeto de la inmediatez de los contextos cotidianos y de los vectores de desarrollo del aprendizaje cotidiano (p. 189). Como señala Vygotsky, «la percatación consciente entra por la puerta que abre el concepto científico» (p. 191), la cual lleva al dominio de dichas funciones.

Puesto que el desarrollo de las funciones superiores, incluidas la L1 y la L2, depende de la actividad social, en la evaluación dinámica no resulta adecuado ni deseable intentar producir un desacople social de la actividad instructiva e intentar generar un cuadro artificial de evaluación en que se prefiere aislar al examinado, lo cual sería el requisito de *objetividad* de la mayoría de los métodos de evaluación no dinámicos. En este sentido, el modelo sociogenético vygotskiano encuentra probablemente su mejor metáfora en la llamada *zona de desarrollo próximo*, por la cual, una persona que sabe más o es más hábil, ayuda a aquella que sabe menos o es menos hábil, hasta que esta última pueda realizar la actividad de manera independiente. Resulta imprescindible, por consiguiente, determinar los límites de la zona, lo cual representa el potencial de desarrollo del estudiante. Esto depende de la introducción de conceptos teóricos o científicos.

Vygotsky quiere resaltar que el concepto teórico y los sistemas teóricos requieren de formas de reflexión especulativa cuya producción y enseñanza difieren drásticamente del surgimiento de los conceptos espontáneos. Los estudiantes traen al proceso pedagógico los conceptos espontáneos, mientras que los profesores traen los conceptos teóricos. Los conceptos teóricos, no obstante, siempre son mediados por los conceptos espontáneos. Aún el dominio de un procedimiento, como el poder usar una L2 en distintos ámbitos, está sujeto al desarrollo conceptual, que también podríamos denominar como metalingüístico, como parecen indicarlo los estudios de Negueruela-Azarola (2013), De Guerrero (2005) y Escandón y Sanz (2011), entre otros.

Para Vygotsky, el desarrollo de conceptos teóricos en la L1 está fuertemente vinculado al aprendizaje de la escritura. Se puede argumentar que el desarrollo de una L2 es un caso particular de mediación conceptual, puesto que la mediación de la lengua extranjera no solo depende de los conceptos espontáneos, sino también del sistema conceptual-semántico de la L1, incluyendo los conceptos científicos que han reorganizado los conceptos espontáneos en la lengua materna. De esta manera, según Vygotsky, el desarrollo de la L1 procede hacia arriba, desde los conceptos espontáneos a los científicos; en cambio, el desarrollo de la L2 procede hacia abajo, en una línea similar al desarrollo de los conceptos teóricos.

En el marco vygotskiano, la educación de lenguas extranjeras en adultos depende de métodos de instrucción que tengan presente el acervo conceptual de la L1, especialmente durante las primeras fases de aprendizaje. Esto se debe al hecho de que se debe tomar en cuenta que, al contrario del desarrollo de la L1, el de la L2 se logra, primero y antes que nada, mediante la comprensión conceptual, y segundo, por una transición de acciones en operaciones inconscientes, denominada también interiorización. Un proceso que depende del surgimiento de formas semióticas abreviadas en el *habla interna* (*inner speech*) (De Guerrero, 2005).

2.1. El habla interna

En la psicología histórico-cultural, hay un continuo entre el habla exterior, o social, el habla personal, o egocéntrica, y el habla interna, que es una forma sintética o condensada. La primera se refiere al habla oral, externa; la segunda a esa especie de diálogo que mantenemos con nosotros mismos en las etapas formativas de la niñez o al momento de ejecutar una actividad particularmente difícil; la tercera tiene una dimensión microgenética que es más difícil apreciar (Lantolf y Thorne, 2006, pp. 72-75) y, por tanto, requiere de una metodología específica para hacerla patente.

Sería muy largo resumir aquí todas las propiedades del habla interna y su relación con las hablas personal y externa, y con el pensamiento, más aún cuando hay corrientes disímiles dentro de la propia psicología histórico-cultural, pero se intentará dar una visión general de la problemática lo más cercana a Vygotsky para, posteriormente, centrarla en el problema que nos interesa. De Guerrero (2005) afirma que el pensamiento y el habla son fenómenos independientes. El pensamiento puede ser no verbal, y el habla puede no involucrar al pensamiento, como al recitar un poema sin prestar atención (p. 29).

Para Vygotsky, el habla interna es una función en sí misma:

no es el aspecto interior del habla externa [...]. Continúa siendo habla, *i.e.*, pensamiento conectado a palabras. Pero mientras que en el habla externa el pensamiento está incorporado en palabras, en el habla interna las palabras mueren al tiempo que producen pensamiento. El habla interna es en gran medida el pensar en significados puros (Vygotsky, 1987, p. 249).

En consecuencia, el habla interna es una función que media el pensamiento, y el pensamiento que será verbalizado, concretado ya bien en el pensamiento verbal o el habla externa.

De Guerrero (2005) cree que la transformación de la actividad de habla externa en la L2 en actividad de habla interna en la L2 es ardua y tiene lugar en el contexto social de las concretizaciones privadas y públicas de las zonas de desarrollo próximo de los estudiantes. Esto, como lo hemos señalado más arriba, incluye el tener en cuenta las funciones del estudiante en la L1, especialmente en lo concerniente a su desarrollo conceptual.

En el capítulo dedicado a la perspectiva pedagógica del habla interna y la L2, De Guerrero (2005) hace hincapié de nuevo en las diferencias entre las formas de mediación al señalar que una actividad que estimula el habla interna es el tomar notas

de una conferencia o presentación, entre otras, tales como la repetición silenciosa o subvocal del discurso oral, el parafrasear, la preprogramación individual de tareas y la resolución de problemas (pp. 191-211). Citando un estudio de John-Steiner (1985), De Guerrero afirma que la estrategia en adultos maduros que ya dominan la actividad de tomar notas en la L1 pasa por dos etapas: primera, traducir la L2 a la L1; y segunda, tomar notas directamente en la L2, aunque no entiendan cabalmente lo que han escrito, pero posteriormente completan el significado mediante la escritura de glosas que condensan los puntos focales del discurso en la L2. La segunda estrategia es superior y ocurre cuando los estudiantes han interiorizado la L2 mediante el entretnejimiento de la L1 y la L2 en un nivel conceptual. A este respecto, se recomienda la instrucción explícita de cómo tomar notas, que no sea palabra por palabra, sino atendiendo a los puntos focales del discurso (pp. 201-203).

En resumidas cuentas, es menester prestar atención a las formas más adecuadas de interiorización en la L2, lo cual, en la psicología histórico-cultural está asociado a las formas de mediación, especialmente en conceptos teóricos.

2.2. La orientación de código elaborado

Bernstein (2000) aporta una dimensión sociológica a la diferencia señalada por Vygotsky entre los conceptos cotidianos y científicos al sostener que el nivel de complejidad de la división de trabajo se manifiesta en la orientación de código, es decir, en la orientación a los significados. Una división de trabajo simple –que corresponde a una relación específica y local entre un agente y su base material– da pie a una orientación de código restringido. En cambio, una división de trabajo compleja –que corresponde a una relación menos específica entre un agente y su base material– da pie a una orientación de código elaborado (p. 20). De esta manera, podemos apreciar que si en el código elaborado se desea que el oyente, lector o espectador entienda el discurso, este deberá ser autoexplicativo, puesto que bebe de diferentes fuentes, contextos y tradiciones. Como señala Bernstein (1971), «los significados tendrán que ser ampliados y elevados al nivel de explicitación verbal» (p. 101). Por el contrario, en la orientación de código restringido, puesto que hablante y oyente comparten la base o contexto, el discurso no necesita ser autoexplicativo. Las preguntas o explicaciones que hacen uso de los conceptos espontáneos o cotidianos representan formas sucintas de discurso debido a que «probablemente los significados sean concretos, descriptivos o narrativos, en lugar de analíticos o abstractos» (Bernstein, 1971, p. 100).

2.3. La doble estimulación

Una de las nociones clave para entender la evaluación dinámica es la de *doble estimulación*. Vygotsky diseñó un método de investigación por el cual intentaba hacer externa la actividad interna del individuo, con el fin de poder apreciar el surgimiento de la actividad interior sin recurrir a la retrospectión. Como su nombre indica, en la doble estimulación, se le presentan al individuo dos juegos de estímulos. Uno cumple la función de objeto hacia el cual se dirige su actividad. El otro funciona como signos

que le ayudan a organizarse y conseguir el objetivo (Wertsch, 2007, p. 191; Escandón, 2012). Planteemos un ejemplo: en los manuales de ELE suelen venir tareas con objetivos claros, estipulados por escrito, muchas veces con la ayuda de esquemas o gráficos. Si la organización del grupo fue realizada en español o no; si los estudiantes emplearon un diccionario electrónico o de papel al momento de realizar la actividad; si, como veíamos más arriba, tomaban apuntes o no, y en qué lengua lo hacían. Todo ello es fundamental a la hora de entender las formas de interiorización, puesto que esta es la que supuestamente genera una síntesis capaz de reestructurar las funciones psicológicas y llevar la actividad a un plano superior de maestría. Otro aspecto que también es relevante es el discurso estudiante-profesor, el cual suele ignorarse, aunque será vital al momento de guiar la actividad de los discentes y de obtener verbalizaciones metalingüísticas conducentes a la interiorización (Gal'perin, 1969; Negueruela, 2003, 2008; Negueruela-Azarola, 2013; Negueruela-Azarola y Lantolf, 2006).

Para resumir, podemos apreciar, primero, que en la evaluación dinámica no se traza una línea divisoria entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, puesto que la evaluación tiene un componente instructivo. En segundo lugar, se presta mucha atención a las formas de organización de las actividades, en este caso la resolución de las tareas, puesto que se supone que las distintas formas de mediación que se emplean en la relación pedagógica conllevan formas de interiorización diferentes. La idea es preparar evaluaciones que permitan exponer la actividad interna del individuo. En tercer lugar, se basa idealmente en establecer la zona de desarrollo próximo. Esto supone que la relación pedagógica es personal, que el docente ha de calibrar la instrucción, o el componente instructivo en este caso, para que sea adecuado y produzca el desarrollo. Esto implica, a su vez, desde una perspectiva vygotskiana, la introducción de conceptos científicos o teóricos.

Más adelante veremos que este último ideal resulta casi impracticable en el contexto en el que va a tener lugar la evaluación que presentamos en el presente estudio de caso, debido a que el evaluador es uno solo, juega un papel indirecto, y los evaluados son más de cincuenta. Nuestro estudio consiste, en consecuencia, en una adaptación peculiar de la evaluación dinámica, especialmente de su componente instructivo. En este sentido, podemos hablar de que dicha adaptación corresponde a una evaluación dinámica *intervencionista*, no *interaccionista* (Lantolf, 2009), puesto que se presentarán una serie de pistas y elementos facilitadores predeterminados y no habrá espacio para la negociación interactiva, y será también grupal, no individual (Poehner, 2009).

3. Metodología

3.1. Preguntas de investigación

Se han clasificado las preguntas de acuerdo a los tres temas que articulan el estudio:

(Problema teórico)

1. ¿Está vinculado el desarrollo conceptual en la L1/L2 con un mayor dominio operativo en la L2?

(Problema pedagógico)

2. ¿Qué nos dicen las diferentes formas de mediación acerca del dominio operativo en la L2?

3. ¿Se pueden establecer vínculos entre el perfil de los estudiantes, en cuanto a desarrollo conceptual y formas de mediación, y su dominio operativo en la L2?

4. ¿Qué perfil de los estudiantes se asocia con un mayor desarrollo potencial del dominio operativo en la L2?

(Problema curricular-institucional)

5. ¿Está produciendo el programa de estudios el desarrollo de la L2 esperado de los estudiantes?

6. ¿Qué aspectos del programa de estudio podrían ser perfectibles?

3.2. *Diseño de investigación*

Con el fin de responder las preguntas de investigación se prefirió un modelo mixto. Primero, se emplearon métodos cualitativos (análisis de discurso) y cuantitativos (análisis de correlación y cohesión) para crear un instrumento de evaluación válido para el nivel en cuestión. En segundo lugar, una vez validado el instrumento, se empleó un método cuantitativo (análisis de varianza paramétrico y no-paramétrico) y uno cualitativo (análisis de discurso) para determinar la relación entre las formas de mediación, el desarrollo conceptual y el dominio operativo, y establecer perfiles de estudiantes. Por último, se evaluó a todos los participantes con el instrumento de evaluación.

En cuanto al uso de la estadística, se dio por supuesto que en la presencia de una correlación, de forma intuitiva se podía establecer una relación de causalidad (Holland, 1986). En nuestro caso, las formas de mediación preceden a la producción textual final y por tanto se puede deducir que, en presencia de una correlación, la mediación incide en la producción textual y no viceversa.

La prueba se administró para toda la promoción de primer año de la licenciatura a principios de diciembre de 2013. Un total de 53 estudiantes participaron en el estudio.

3.3. *Desarrollo del instrumento de evaluación*

Se creó una prueba de nivel A2 consistente en tres tareas escritas. Se consultó el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007) en lo concerniente a los niveles A1-A2 para: la gramática; las funciones; los géneros discursivos y productos textuales, y en especial las macrofunciones o secuencias discursivas; los referentes culturales y los saberes y comportamientos socioculturales.

Veamos a continuación las especificaciones seleccionadas de los inventarios para tener una mejor idea del nivel en cuestión:

Gramática.— Incluye nociones elementales, pero también introduce los relativos (p. 125), el presente de indicativo y el pretérito perfecto, la distinción entre pretérito imperfecto e indefinido (p. 130), el imperativo (p. 132) y las formas no personales del verbo (p. 133), oraciones compuestas por coordinación y subordinación (pp. 140-141). De un modo muy general, los contenidos gramaticales de los niveles A1-A2 conforman una base bastante amplia, que plantea grandes desafíos pedagógicos.

Funciones.— Incluye las funciones de la lengua *describir y narrar, dar una opinión y valorar*, que fueron seleccionados como los más importantes para esta prueba, con el propósito de medir el desarrollo conceptual en la L2. Las funciones comunicativas son parte de la *competencia funcional*, que a su vez es parte de la *competencia pragmática* (Consejo de Europa, 2002, p. 120; Instituto Cervantes, 2007, p. 205).

Géneros discursivos y productos textuales.— En cuanto a los géneros de transmisión oral, se seleccionaron aquellos de «Presentaciones públicas simples y breves con apoyo visual, sobre temas conocidos». Con respecto a los géneros de transmisión escrita, el *Plan curricular* contempla la redacción de «cartas, faxes, mensajes electrónicos. [...] Formales: formularios, pedidos, reclamaciones, solicitud de trabajo...» (p. 289), los cuales entran en contradicción con los objetivos del MCER. Los requerimientos discursivos de la redacción de una «solicitud de trabajo» incluyen unos niveles mucho más elevados de corrección, coherencia y cohesión que los textos simples a los que alude el MCER. Recordemos que la escala global del MCER contempla el saber «describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas» (Consejo de Europa, 2002, p. 26). En el cuadro de autoevaluación, se señala que el usuario de la lengua debe ser «capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien» (p. 30).

Asimismo, las *macrofunciones* (secuencias discursivas) descriptivas de objetos y lugares contemplan un anclaje, aspectualización y puesta en relación bastante compleja: «El tomate es una fruta sin azúcar. Tiene forma redonda y es rojo oscuro» (Instituto Cervantes, 2007, p. 295) (anclaje); «Después de abrir la puerta hay un pasillo. Todo recto y a la derecha está, primero, el baño y, después la cocina» (p. 297) (aspectualización); y «Las casas de mis amigos son más grandes, pero no viven solos. A mí me gusta vivir solo» (p. 297) (puesta en relación).

Referentes culturales.— Los referentes culturales del *Plan curricular*, solo en la fase de aproximación (de tres, siendo las otras dos: profundización y consolidación) contemplan un bagaje bastante complejo de nociones teóricas: «Sistemas de gobierno, *monarquía parlamentaria, república, junta militar...*» (p. 373); «Sistemas sanitarios, *Seguridad Social (España), Sanidad Pública, Argentina, Venezuela...*» (p. 377); Medios de transporte (aéreo, red de ferrocarriles, etc.) (p. 380).

Saberes y comportamientos socioculturales.— Pueden presentar bastante complejidad en la organización del campo semántico: «Formas de participación social, *pertenencia*

a ONG, sindicatos, asociaciones de consumidores» (p. 439); mecanismos de participación política, *ejercicio del derecho a voto, militancia en un partido político*» (p. 439); «Tipos de vivienda en las ciudades y pueblos –En relación con la estructura, *edificios de pisos, casas bajas, casas con jardín, casas con patio, adosados, urbanizaciones...*» (p. 417).

3.4. Características del instrumento de evaluación

Habida cuenta de los contenidos del *Plan curricular*, se creó un instrumento de evaluación que comprendía tres tareas y cuyas especificaciones figuran en el apéndice 1. Las dos primeras tareas se organizaron alrededor del visionado del discurso de una guía turística que muestra Madrid desde un autocar (apéndice 2). Los examinados tenían que tomar notas y redactar un artículo sobre dicha ciudad. La tercera tarea consistió en redactar un artículo sobre la localidad donde vivía el examinado. El contenido de las hojas de preguntas y respuestas figuran en el apéndice 3.

Las características primordiales del instrumento son las siguientes: a) incorpora la repetición no solo del visionado en la primera tarea, sino que, en la segunda, esta se repite en su totalidad; b) solicita que los estudiantes tomen notas y, por tanto, apliquen alguna estrategia vinculada a la organización de las tareas, lo cual debería suscitar diferentes formas de mediación; c) la tarea 2 incluye elementos facilitadores, tales como la subtitulación del discurso oral y la solicitud de prestar atención en la forma y estructura del discurso escrito al momento de prepararlo y producirlo; d) la tercera tarea está vinculada a las dos primeras, pero deja espacio a la experiencia personal y da mayor libertad y control al estudiante.

3.5. Transcripción y tabulación

Las respuestas a las tareas y las notas que tomaron los estudiantes se transcribieron en una hoja de cálculo y se tabularon las siguientes variables para cada una de ellas (cuadro 1).

Cuadro 1. Definición operativa de las variables

Función de la variable	Variable	Definición
discursivas	<i>número de palabras</i>	Número de palabras sin considerar si están bien o mal escritas.
	<i>número de términos de código elaborado</i>	Número de términos (una o más palabras) referidos a conceptos teóricos de una disciplina o del campo semántico específico relacionado con los contenidos de los textos de entrada o los objetivos de las tareas. Solo se contabiliza la primera aparición.

	<i>número de conectores discursivos</i>	Número de conectores discursivos según la clasificación de la <i>Nueva gramática de la lengua Española. Sintaxis II</i> (Real Academia Española, 2009, §30.13a). Se incluyen las conjunciones y locuciones conjuntivas causales o subordinantes <i>porque</i> y <i>puesto que</i> , la adversativa <i>pero</i> y los adverbios <i>además</i> , <i>también</i> , etc. Solo se contabiliza la primera aparición.
	<i>número de oraciones compuestas</i>	Número de oraciones compuestas por coordinación o subordinación, pero no las copulativas con la conjunción <i>y</i> , escritas correctamente. Según su clasificación, solo se contabiliza la primera aparición.
de mediación	<i>número de palabras españolas de mediación</i>	Número de palabras en español que se emplearon al tomar notas.
	<i>número de kanji</i>	Número de ideogramas que se emplearon al tomar notas.
	<i>número de sílabas kana</i>	Número de sílabas <i>kana</i> . Incluye los silabarios <i>katakana</i> y <i>hiragana</i> .

3.6. Validación cualitativa del instrumento de evaluación

A continuación, se procedió a hacer un análisis discursivo de las respuestas. De los 53 participantes se eliminaron 2, debido a que pertenecían a promociones superiores. Esto es también aplicable a la parte cuantitativa del estudio. Del total resultante (51) se escogieron al azar 32 participantes. Acto seguido, se elaboraron los criterios de evaluación teniendo en cuenta la adecuación de la respuesta al objetivo de la tarea, la longitud de la producción textual, su corrección, coherencia y cohesión, el registro discursivo, el grado de desarrollo conceptual y la autonomía del discurso respecto a las fuentes de referencia: se premió el discurso reflexivo, autoexplicativo, independiente del contexto, y que demostrara la transformación de las fuentes discursivas. Dichos criterios quedaron consignados en una escala holística de evaluación por descriptores con sus correspondientes rangos de puntaje, los cuales figuran en el apéndice 4.

3.7. Ejemplos representativos del discurso

Los ejemplos que se reseñarán a continuación corresponden a la producción discursiva íntegra de cuatro participantes y están agrupados por bandas, según la escala antes mencionada. Los nombres propios de lugares, monumentos y sitios de interés de la tarea 3 han sido eliminados y reemplazados por una inicial, para proteger la identidad de los participantes.

Banda 0-29.— Algunos ejemplos de los productos discursivos de las tres tareas están contenidos en el cuadro 2. Se pueden apreciar las siguientes características: a) un uso

escaso de términos de código elaborado; b) errores de concordancia generalizados (v.gr., *Calle Alcalá es famoso*); c) la construcción errónea de grupos nominales en función de sujeto (v.gr., *T.-nari es muy famoso temple en Japón*), especialmente por la omisión del artículo, y de atributo (v. gr., *Madrid está en el centro de Español y Portugués*); d) la falta de una estructura que dé coherencia y cohesión al discurso. Se trata de frases u oraciones que parecen más bien un listado de atributos inconexos; e) una producción textual demasiado baja en las tareas 1 y 3, aunque más alta en la tarea 2.

Se aprecia a primera vista la dificultad de los participantes de dotar al discurso de una mínima estructura. De hecho, el discurso semeja unos apuntes. Los elementos del mismo tienen serios problemas gramaticales en el interior de sus partes. Las frases y oraciones, por breves que sean, están mal construidas, lo cual dificulta su lectura. En la tarea 2 se aprecia un aumento del número de términos de código elaborado. En este caso, parece que la subtitulación del discurso oral resultó ser una verdadera ayuda para que pudieran apuntar más palabras en la sección de notas y, posteriormente, transcribirlas en la sección destinada a la respuesta de la tarea.

Cuadro 2. Productos discursivos de la banda 0-29³

Tareas	Producción discursiva
1	Madrid está <u>centro</u> de Español. Es <u>capital</u> de Español. Hay muchos <u>hoteles</u> y <u>oficinas</u> . Granvia es famoso. Granvia tiene 1 <u>km</u> de <u>zona</u> . Además hay muchos calle. Explimente, hay calle sin coche para <u>discos</u> , <u>libros</u> y <u>películas</u> . Yo creo que es muy fantástico y sociable. <u>Parque</u> es más famoso en Madrid.
2	Madrid está en el <u>centro</u> de Español y Portugues. Hay muchas <u>oficinas</u> . Tenemos los Efiodicos. Por eso, Madrid es <u>capital</u> de Español. Además hay muchos <u>bancos</u> y <u>hoteles</u> . <u>Calle Alcalá</u> es famoso. Otra, hay calle sin coche con muchas <u>tiendas</u> para discoteca, <u>libros</u> y <u>películas</u> . La calle Gran Vía tiene 1 kilometros. Es muy grande. Y Madrid tiene muchos <u>musicales</u> . Todos son 40 el musicales. Pero no están todo en Español. Hay muy grande <u>ayuntamiento</u> . Es muy famoso y alto.
3	Yo vivo en T. T. es <u>pueblo</u> . Además hay mucha <u>montaña</u> . A mi me gusta la montaña. Y tiene temple. T.-nari es muy famoso temple en Japón. A mi me gusta T. porque tiene mucha buen comid. I. es muy famoso en A.. Pero no tiene muchas <u>tiendas</u> . Yo quiero comprar muchos ropas porque a mi me gusta ropas. Además, T. no tiene suficiente <u>transporte</u> .

Banda 30-49.— Como ejemplo tenemos los productos discursivos que figuran en el cuadro 3. En esta banda se pueden apreciar las siguientes características: a) el uso de un número mayor de términos de código elaborado, especialmente en la primera tarea, lo cual habla de la capacidad de los participantes de entender mejor el discurso oral; b) una mejor construcción de los grupos nominales, aunque con muchas omisiones de artículos (v.gr., *Madrid es capital de española*); c) intentos fracasados de construcción de oraciones subordinadas (v.gr., *Tiene ayuntamiento que color es blanco, es muy grande*); d) errores generalizados de concordancia; e) un grado mayor de organización del discurso, aunque no se consigan la coherencia y cohesión adecuados; f) una mayor producción textual, muy pareja en los textos correspondientes a las tres

tareas; g) un mayor uso de conectores discursivos, aunque no siempre empleados de manera correcta.

Lo que parece caracterizar mejor el discurso de esta banda es el intento de los participantes por dotarlo de una estructura, algo que no se intenta en la banda anterior, puesto que la construcción de las oraciones y la transcripción de la información del discurso oral de la guía turística ya presentaba demasiados problemas para los participantes. Esto queda reflejado en la introducción de oraciones más largas y conectores discursivos, los cuales se emplean en dar argumentos (v.gr., *Por eso, Madrid es capital de Español*). En las tareas 1 y 2, se aprecia el esfuerzo de los participantes por transcribir toda la información que da la guía turística y, por lo mismo, la estructura del discurso tiende a tener la estructura del discurso oral originario. Es posible que la habilidad de los estudiantes de entender los conceptos del discurso oral les permita contar con una mayor capacidad para prestar atención en la estructura. Con todo, el discurso continúa siendo de difícil lectura.

Cuadro 3. Productos discursivos de la banda 30-49

Tareas	Producción discursiva
1	<p>Madrid es <u>capital</u> de españa y <u>centro</u> de españa y portugal.</p> <p>Hay todos los centro <u>oficinas</u>. <u>Transporte</u> es muy bien.</p> <p>Tiene <u>ayuntamiento</u> que color es blanco, es muy grande. Hay muchos <u>calles</u> grandes, por empla "calle glambia". Hay muchos <u>tiendas</u> (<u>libros</u>, <u>discos</u>, <u>distinta películas</u>, <u>ropa de mujer</u>, <u>musicales</u>.) Hay <u>parque</u> de pertido que es más famoso parque antes 200 años. Y hay muchos coches como Tokio, Nagoya y Osaka.</p> <p>Primero, puedo ver Playa mayor. Centro de playa mayor, está un <u>monumento</u> que es muy grande. Y finalmente, hay monumento de blanco. <u>Por eso</u>, yo creo que Madrid tiene muchos moñumentos.</p> <p>Y tiene edificios, <u>hoteles</u>, <u>bancos</u> etc.</p> <p>Creo que <u>clima</u> es bien.</p>
2	<p>Madrid tiene muchos cosas. Hay Banco de España, <u>ayuntamiento</u> que es blanco, muchos grandes <u>calles</u>. Hay calle Alcalá y Gran Vía. Gran Vía tiene 1 <u>km</u>. Gran Vía tiene muchos <u>tiendas</u>. Por ejemplo, FNAC para <u>libros</u>.</p> <p>Vives los <u>reyes</u>. Veis el nombre de alto. Y madrid está peninsla lbelia <u>gobierno</u>.</p> <p>Madrid es <u>centro</u> de España y portugal. Hay muchos coches en calle Alcalá y Gran Vía. Yo tengo vicencia de conducir <u>pero</u> yo no quiero conducir España porque hay muchas coches.</p> <p>Puedo ver dos moñumentos en DVD. Primera, puedo ver en la Playa Mayor y <u>segundo</u>, finalmente de la DVD. <u>Por eso</u> creo que Madrid hay muchas moñumentos. Japón no hay muchos moñumentos. Por eso, es diferente durante Japón y España.</p>
3	<p>Ahora, vivo en cerca de unversidad de X. Vivo solo. Pero nació en s. S. es famoso de montaña F. Cada día, [puedo verla] desde mí casa en s. En <u>invierno</u> es muy bonito. Me gusta el <u>clima</u> de s. Es adecuado. No es muy <u>frío</u> o <u>calor</u>. No hay nierva. Las <u>ciudades</u> de s. son no grande pero no pequeño. Hay <u>tiendas</u> de mujer que es populares. <u>Pero</u> yo quiero más tiendas.</p> <p><u>Transporte</u> es bien. Pero no hay <u>metros</u>. <u>Por eso</u>, en ciudad todos los personas usaren <u>buses</u>, coches o <u>bicicleta</u>. <u>Banco</u>, hay S. Banco, Y. S. Banco. F. Banco y M. Banco. Y comida de s. es "s. oden". S. es famoso de pescado porque hay muchas males. Por eso en "S. oden", hay <u>pescado</u> que rico. Y comida de tienda, "S." es famoso. Es la tienda de hambreguesa.</p>

Banda 50-59.— Sus ejemplos figuran en el cuadro 4. En esta banda se pueden apreciar las siguientes características generales: a) el uso de un número parecido de términos de código elaborado que en la banda anterior, aunque esta vez con una

mayor proporción de términos empleados en la primera tarea. Se aprecia que los participantes pudieron reconocer más términos de código elaborado en el discurso oral de la guía turística y dependieron menos de su subtitulación; b) la inclusión de artículos en los grupos nominales, aunque con muchos errores provenientes de la confusión entre los verbos haber y estar (v.gr., *Hay la plaza de callao, es grande en Madrid*); c) menos errores de concordancia; d) la presencia de una mejor estructura discursiva, aunque con problemas de corrección al interior de los sintagmas; e) una producción textual muy parecida a la de la banda anterior; f) un mejor uso de conectores discursivos.

Aunque el número de términos de código elaborado sea mayor, no termina por acabarse la alta dependencia del contexto, incluso al contexto indirecto del visionado del vídeo del texto de entrada (v.gr., *El edificio blanco es el ayuntamiento*). Más apropiado hubiera sido escribir *El ayuntamiento de Madrid es blanco*. En general, se aprecia más pulcritud en la construcción de las oraciones y esto incrementa la comprensión del discurso. En las tareas 1 y 2 se sigue dependiendo de la estructura del discurso oral original del texto de entrada, con muy pocas variaciones en el orden descriptivo, lo cual hace que el texto pierda expresividad y carácter.

Cuadro 4. Productos discursivos de la banda 50-59

Tareas	Producción discursiva
1	<p>Madrid está el <u>centro</u> de Portugál y España, y está en la península Iberica. Es el <u>capital</u> de España y hay muchas varias <u>tiendas</u>, por ejemplo, muchos <u>hoteles</u>, un <u>banco</u> y el <u>ayuntamiento</u>. Los <u>edificios</u> son muy <u>antiguo</u> desde el <u>siglo XVI</u>.</p> <p>Hay la <u>plaza</u> de callao, es grande en Madrid. y la <u>calle</u> al lado de la plaza sin coches.</p> <p>Además [hay un <u>parque</u> famoso en Madrid y es antiguo también].</p> <p>Hay Grandi y es algún como una tienda. El edificio es muy larga, tiene 1 <u>km</u></p> <p>Coches corren derecha de la calle en esta <u>zona</u></p>
2	<p>Madrid está en el <u>centro</u> de Portugál y España, y el centro de la península Iberica. Está muchas <u>oficina</u> en la derecha de la <u>calle</u> que el <u>autobús</u> estuvo.</p> <p>Porque Madrid es el capitulo de España, los <u>reyes</u> viven en Madrid.</p> <p>El <u>edificio</u> blanco es el <u>ayuntamiento</u>. Madrid es la <u>ciudad antiguo</u> desde <u>siglo XVI</u>.</p> <p>Hay una <u>plaza</u> Alalá y al lado de la plaza esta la calle sin coche. Y Hay Gran Vía.</p> <p>El edificio de Gran Vía es muy larga, tiene 1 <u>km</u> y está donde estan los <u>cines</u>, las tiendas y los musicales. Todos los <u>musicales</u> están en España.</p> <p>Además Hay un <u>parque</u> jardín famoso. Este paruke es muy antiguo y solo para los reyes. Hay la <u>zona</u> verda y aquí todos los coches corren derecha de la calle</p>
3	<p>Soy de K., G. por eso escribo sobre K.</p> <p>K. es más grande en G. v mucha gente vive. Me gusta mucho mi <u>ciudad</u>. y tengo muchas razones. <u>Primero</u>, hay muchas verdes. Al lado de todas <u>calles</u> están verdes y la gente en la ciudad puede distraer ver estos. Y también hay muchos parques. Yo estaba leyendo libros en el parque. <u>Segundo</u>, tiene muchas <u>fiestas</u> por ejemplo la fiesta de Sakura, es que ver flores, y baila y canta, la fiesta de Carry con arroz, en esa fiesta la gente puede comer muchas varias carry sin dinero. Además la fiesta hay las <u>tiendas</u> de las <u>comidas típicas</u> de fiesta en todos las fiestas. Yo creo que todos pueden distraer estas fiestas. <u>Tercero</u>, K. es tranquila. Porque no hay muchas calles grandes y casi es las <u>casas</u>. Bastante gente vive por eso Hacer amigo es muy fácil. Por eso es muy <u>confortable</u> para vivir.</p>

Banda 60-79.— Los ejemplos de la producción discursiva de esta banda figuran en el cuadro 5. Se puede apreciar: a) el uso de un número bastante alto de términos de código elaborado, los cuales se emplean en explicaciones del contexto (v.gr.: *En Madrid, había muchas calles. La que se llama Gran Vía tiene muchos cines*); b) un uso bastante adecuado de los artículos en los grupos nominales, sobre todo por el dominio de la distinción entre los verbos estar, haber y tener; c) errores menores de concordancia; d) la presencia de una estructura discursiva bastante adecuada, con un alto grado de cohesión; e) una producción textual muy ceñida a los requerimientos de cada tarea; f) un uso limitado pero correcto de conectores discursivos; y finalmente, g) un buen uso de convenciones gráficas y ortográficas.

La característica que más resalta en esta banda es la capacidad de los participantes de describir a su manera el discurso, dejando atrás la férrea dependencia a aquel, originario, del texto de entrada, e incluso incorporando explicaciones pedagógicas del contexto (v.gr., *También hay una calle que se llama Granbia en la que tienen muchas tiendas abiertas hasta las 9 y La que se llama Callao es famosa que no pasan nada de coches y hay peatonales*). En segundo lugar, la producción textual es muchísimo mayor. El discurso está mejor estructurado y hay muchos menos errores gramaticales, lo cual facilita su comprensión. Los errores gramaticales ocurren más bien por el salto cualitativo que supone el ejercicio de romper con el discurso originario y construir un discurso propio. En esta tarea se seleccionan estructuras y funciones mucho más complejas, tales como el uso de oraciones compuestas (v. gr, *Había un edificio gris en el que están todas las oficinas de gobiernos*). Se trata, en definitiva, de un discurso que no solo se entiende mejor, sino que es novedoso.

Cuadro 5. Productos discursivos de la banda 60-79

Tareas	Producción discursiva
1	<p>Madrid es la <u>capital</u> de España. Está en el <u>centro</u> de España y en la <u>península ibérica</u>. Será muy fácil moverse todas las partes de Madrid <u>porque</u> es una <u>ciudad</u> pequeña.</p> <p>[Había un <u>edificio</u> gris en el que están todas las <u>oficinas</u> de gobiernos]. [Hay una <u>calle</u> que se llama Arcala en la que hay muchos <u>hoteles</u>]. También hay una calle que se llama Granbia en la que tienen muchas <u>tiendas</u> abiertas hasta las 9.</p> <p>Había <u>ayuntamiento</u> en el color blanco y alrededor de ese ayuntamiento había muchos <u>bancos</u>.</p> <p>A lo largo de la calle. Había muchos <u>anuncios</u> distintos, ingleses, españoles o sea.</p> <p>Había una calle que no pasa nada de coches, y hay <u>zona</u> verde, el <u>parque</u> y el <u>jardín</u>. En el parque y jardín, <u>antiguamente</u> [podían venir los invitados o amigos de alguien].</p>
2	<p>Hablaba de Madrid.</p> <p>Madrid está en el centro de España y el centro de la <u>península</u> ibérica. Hay el <u>edificio</u> gris que se llama Nuevos Ministros y alrededor de ese edificio, había todas las <u>oficinas</u> de gobiernos en las que viven los <u>reyes</u>. Madrid es la <u>capital</u> de España.</p> <p>En Madrid, había muchas <u>calles</u>. [La que se llama Gran Vía tiene muchos <u>cines</u>]. La que se llama Callao es famosa que no pasan nada de coches y hay peatonales. La que se llama FNAC es para los libros distintos y es famosa de tener muchos <u>musicales</u>. Pero todos los musicales están en español. Había una <u>zona verde</u> a lo largo de un camino y [el <u>parque</u> que contiene un <u>jardín</u>] que es antiguamente era de los reyes. Se llama Rerito. [Solamente sus invitados y sus amigos podían venir] <u>antiguamente</u>.</p>

3	<p>Yo vivo en M.-ku, N. Es un <u>pueblo</u> my pequeño. <u>Pero</u> tiene muchas comunidades. Por ejemplo, hay muchos <u>lugares</u> que se puede comprar muy bien, unos <u>supermercados</u>, unas <u>farmacias</u>, y unos <u>minisupermercados</u> o sea. Yo siempre aprovecho muchas veces estos <u>lugares</u>.</p> <p>También los <u>transporte</u> públicos están funcionando muy bien aunque es un <u>barrio</u> muy pequeño. La <u>línea de metro</u> viene muchas veces por una hora, y los <u>autobuses funcionan</u> muy bien, por supuesto, a veces [ocurre un <u>atasco</u> mientras subimos], pero [creo que no hay problema].</p> <p>M.-ku es un buen sitio para muchos niños, creo. Porque hay muchos <u>parques infantiles</u>, y hay muchas <u>guarderías</u>, por ejemplo. En la realidad, Hay muchas madres que hacen depósito de sus niños durante de sus trabajos. Las guarderías están abiertas hasta muy tarde.</p> <p>Hay muchos <u>restaurantes</u> también. Además en cada restaurante, [se puede comer muy bien], y hay muchas <u>casas</u> nuevas y limpias, y muchos <u>bancos</u> para hacer <u>transferencia</u>. Creo que se vive muy bien.</p>
---	---

No se encontraron muestras en las bandas superiores a 79 puntos. No obstante, se determinó que un puntaje en la banda 50-59 equivalía a un *apto* o *aprobado*, en consideración de la escala de evaluación estipulada en el MCER. Como se verá más adelante, lo importante es que se produjo una distribución normal en la variable puntaje final y el hecho de que las dos bandas superiores hayan quedado en un plano ideal no es impedimento para la utilización de la escala holística de evaluación.

3.8 Validación cuantitativa del instrumento de evaluación

3.8.1. Características de las muestras

Los resultados de las tareas 1 y 2 se emplearon como universo muestral ($n=64$), constituyendo el primer bloque de análisis. Esto se debió a su homogeneidad. Como ya se ha indicado, la tarea 2 es prácticamente la misma que la 1, solo que se introdujeron ayudas en la forma de subtítulos en el vídeo y en las instrucciones, se mencionaba que el artículo debía tener un título, márgenes, estar dividido en párrafos (cada párrafo es un tema diferente), una presentación, un desarrollo y una conclusión (apéndice 3B).

El segundo bloque estuvo compuesto solamente por los resultados de la tarea 3 ($n=32$). Como ya se mencionó, la tarea 3 difiere sustancialmente de las 1 y 2 debido a que no tiene un componente de visionado/audición y, por tanto, los valores de mediación (v. gr.: uso del *kanji* o del español) son distintos, y la prueba requiere la incorporación de elementos de la propia experiencia del estudiante, tal como es su apreciación de la localidad donde reside.

3.8.2. Análisis de correlación

Para determinar si las variables de la prueba eran instrumentos válidos de medición de la calidad de la producción textual y conocer sus características, se llevó a cabo un análisis de correlación. Una correlación se define como la distribución conjunta (variación conjunta o asociada) de variables. Este análisis parte de la base de que la forma de distribución de las muestras es normal.

3.8.3. Tareas 1 y 2

Una prueba Shapiro-Wilk ($p > ,05$) (Shapiro y Wilk, 1965; Razali y Wah, 2011) y la inspección de los histogramas, gráficos Cuantil-Cuantil y diagramas de cajas demostraron que las variables *número de palabras*, *número de términos de código elaborado*, *número de palabras españolas de mediación* y *puntaje final* estaban distribuidas, aproximadamente, de forma normal, con los valores de asimetría y curtosis correspondientes al cuadro 6 (Cramer, 1998; Cramer y Howitt, 2004; Doane y Seward, 2011):

Cuadro 6. Valores de asimetría y curtosis de las variables número de palabras, número de términos de código elaborado, número de palabras españolas de medición y puntaje final

variable	Asimetría	Curtosis
Número de palabras	,021 (ET=,246) ⁴	-,366 (ET=,488)
Número de términos de código elaborado	-,024 (ET=,246)	-,160 (ET=,488)
Número de palabras españolas de mediación	,097 (ET=,246)	-1,261 (ET=,488)
Puntaje final	-,159 (ET=,246)	-,500 (ET=,488)

Las variables *número de conectores discursivos*, *número de oraciones compuestas*, *número de kanji* y *número de sílabas kana* presentaron distribuciones anormales y por tanto fueron excluidas de las pruebas de correlación.

Volviendo al análisis de correlación con las variables válidas, las variables *número de términos de código elaborado* y *número de palabras* resultaron estar moderadamente correlacionadas, con $r(62) = ,576$, $p < ,00$. Lo mismo ocurrió con las variables *número de términos de código elaborado* y *puntaje final*, con $r(62) = ,528$, $p < ,00$. Las variables *número de palabras* y *puntaje final* también resultaron estar correlacionadas de manera moderada, con $r(62) = ,495$, $p < ,00$, al igual que las variables *número de palabras* y *número de palabras españolas de mediación*, con $r(62) = ,440$, $p < ,00$. De otro lado, las variables *número de términos de código elaborado* y *número de palabras españolas de mediación* resultaron estar débilmente correlacionadas, con $r(62) = ,392$, $p < ,00$, y lo mismo ocurrió con las variables *número de palabras españolas de mediación* y *puntaje final*, con $r(62) = ,267$, $p < ,017$.

Un análisis de cohesión de las variables *número de palabras*, *número de términos de código elaborado* y *número de palabras españolas de mediación* con respecto a la variable determinada *puntaje final* arrojó como resultado un Alfa de Cronbach de 0,726, lo cual demostró una consistencia interna, y por tanto una confiabilidad, aceptable.

Una respuesta parcial a la pregunta de investigación 2: *¿Qué nos dicen las diferentes formas de mediación acerca del dominio operativo en la L2?*, es que la mediación en español de las tareas 1 y 2 está débilmente correlacionada con el puntaje final.

3.8.4. Tarea 3

Al igual que con los resultados de las pruebas 1 y 2, se realizó una prueba Shapiro-Wilk ($p > ,05$) y se inspeccionaron los histogramas, gráficos Cuantil-Cuantil y diagramas de cajas con el fin de probar la normalidad de la distribución de las variables *número de palabras*, *número de términos de código elaborado*, *número de conectores discursivos* y *puntaje final*. Dichas variables resultaron estar distribuidas, aproximadamente, de forma normal, con los valores de asimetría y curtosis correspondientes al cuadro 7:

Cuadro 7. Valores de asimetría y curtosis de las variables número de palabras, número de términos de código elaborado, número de conectores discursivos y puntaje final

Variable	Asimetría	Curtosis
Número de palabras	,075 (ET=,414)	-,062 (ET=,809)
Número de términos de código elaborado	-,682 (ET=,414)	1,230 (ET=,809)
Número de conectores discursivos	-,077 (ET=,414)	-,629 (ET=,809)
Puntaje final	-,241 (ET=,414)	-,207 (ET=,809)

Las variables *número de oraciones compuestas* presentó una distribución *anormal* y por tanto fue excluida de las pruebas de correlación.

En cuanto a la correlación, las variables *número de términos de código elaborado* y *puntaje final* resultaron estar moderadamente correlacionadas, con $r(30) = ,614$, $p < ,00$. Lo mismo ocurrió con las variables *número de palabras* y *puntaje final*, con $r(30) = ,525$, $p < ,002$. Las variables *número de palabras* y *número de conectores discursivos* también resultaron estar correlacionadas de manera moderada, con $r(30) = ,521$, $p < ,002$, al igual que las variables *número de palabras* y *número de términos de código elaborado*, con $r(30) = ,506$, $p < ,003$, y las variables *número de conectores discursivos* y *puntaje final*, con $r(30) = ,410$, $p < ,020$. De otro lado, las variables *número de términos de código elaborado* y *número de conectores discursivos* resultaron estar débilmente correlacionadas, con $r(30) = ,398$, $p < ,024$.

Un análisis de cohesión de las variables *número de palabras*, *número de términos de código elaborado* y *número de conectores discursivos* con respecto a la variable determinada *puntaje final* arrojó como resultado un Alfa de Cronbach de 0,731, lo cual demostró una consistencia interna, y por tanto una confiabilidad, aceptable.

Una respuesta parcial a la pregunta de investigación 1: *¿Está vinculado el desarrollo conceptual en la L1/L2 con una mayor dominio operativo en la L2?*, es que la prueba de correlación parece indicar que el desarrollo conceptual, demostrado en el uso de términos de código elaborado en la L2 en la tarea 3, está moderadamente correlacionado con una mayor producción textual y con un mejor puntaje final. Se aprecia también que el mayor uso de conectores discursivos está asociado a una mayor producción textual y a un mejor puntaje final.

4. Análisis de los datos

4.1. Comparación de las formas de mediación

En cuanto a los grupos que se formaron a partir del tipo de la mediación empleada por los estudiantes en las tareas, (mediación en *kanji* versus no mediación en *kanji*; alta versus baja mediación en español) los resultados significativos son los siguientes para las tareas 1 y 2.

4.1.1. Mediación en *kanji* versus no mediación en *kanji*

Los grupos mediación en *kanji* y no mediación en *kanji* se crearon a partir de la variable *número de kanji*. Las pruebas en las que se utilizó al menos un *kanji* pasaron a formar el grupo mediación en *kanji* ($n=23$). Aquellas pruebas que registraron cero *kanji* pasaron a integrar el grupo no mediación en *kanji* ($n=41$).

Se condujo una prueba U de Mann-Whitney para evaluar la diferencia de medianas de la variable *número de palabras*. Los resultados confirmaron que la mediación en *kanji* está relacionada con una mayor producción textual. En este caso, los resultados fueron estadísticamente significativos con $z = -2,442$, $p < ,05$. La mediación en *kanji* obtuvo una media de rango de 40,09; en cambio la no mediación en *kanji* obtuvo una media de rango de 28,24. Puesto que dicha prueba parte de la base de que las varianzas son homogéneas, se realizó una prueba Levene no paramétrica de las muestras ($p > ,05$) que la confirmó (Nordstokke y Zumbo, 2010; Nordstokke, Zumbo, Cairns y Saklofske, 2011). En el resto de las variables (*número de términos de código elaborado* y *puntaje final*), no se encontraron resultados estadísticamente significativos.

Una respuesta parcial a la pregunta de investigación 2: *¿Qué nos dicen las diferentes formas de mediación acerca del dominio operativo en la L2?*, es que la mediación en *kanji* de las tareas 1 y 2 está relacionada a una mayor producción textual. Los participantes que tomaron notas en *kanji* fueron capaces de producir un discurso escrito más largo, el cual está asociado, como hemos visto arriba, a un mejor puntaje final. La mediación, debido a sus disimilitudes, parece actuar como un moderador del dominio operativo. Un moderador es una variable que incide en la fuerza y dirección (positiva o negativa) de la correlación entre una variable dependiente y otra independiente.

De igual manera, una respuesta parcial a la pregunta de investigación 1: *¿Está vinculado el desarrollo conceptual en la L1/L2 con un mayor dominio operativo en la*

L2?, es que la capacidad conceptual en la L1, demostrada en la habilidad de tomar notas en la L1 parece funcionar como un moderador del dominio operativo de la L2, al estar asociada a una mayor producción textual. Como se ha visto, una mayor producción textual está correlacionada con un mayor dominio operativo en los términos definidos en el presente estudio.

4.1.2. Alta mediación versus baja mediación en español

Los grupos alta mediación en español y baja mediación en español se compusieron a partir del análisis de la variable *número de palabras españolas de mediación*. La alta mediación quedó compuesta por aquellas mediciones por encima de la mediana (percentil 50) ($n=32$) y la baja mediación, por aquellas que se encontraron debajo ($n=32$).

Una prueba Shapiro-Wilk ($p > ,05$) y la inspección de los histogramas, gráficos Cuantil-Cuantil y diagramas de cajas demostraron que las variables *número de palabras* y *número de términos de código elaborado* estaban distribuidas, aproximadamente, de forma normal, con los valores de asimetría y curtosis correspondientes al cuadro 8. Una prueba Levene de homogeneidad de varianzas confirmó la homogeneidad de las varianzas de las muestras por grupos ($p > ,05$) (Martin y Bridgmon, 2012).

Cuadro 8. Valores de asimetría y curtosis de las variables número de palabras y número de términos de código elaborado por valor de mediación en español alto y bajo

Variable	Mediación en español	Asimetría	Curtosis
Número de palabras	alta	,40 (ET=,414)	-,113 (ET=,809)
	baja	,076 (ET= ,414)	-,1088 (ET=,809)
Número de términos de código elaborado	alta	-,005 (ET=,414)	-,979 (ET=,809)
	baja	-,360 (ET=,414)	-,139 (ET=,809)

Se pudo comprobar cómo la media del número de palabras del grupo de mediación alta (120,94) superó la media del grupo de mediación baja (96). Los resultados del ANOVA de una vía mostraron un efecto significativo de la mediación en español en el *número de palabras* $F(1, 62)=11,691$; $p < ,001$. Asimismo, la media del grupo de mediación alta (14,406) superó la media del grupo de mediación baja (12,438) en la variable *número de términos de código elaborado*. Los resultados del ANOVA de una vía mostraron un efecto significativo de la mediación en español sobre el *número de términos de código elaborado* $F(1, 62)=6,307$; $p < ,015$. Una respuesta parcial a la pregunta de investigación 2: *¿Qué nos dicen las diferentes formas de mediación acerca del dominio operativo en la L2?*, es que la mediación en español está relacionada con una mayor producción textual y con un mayor uso de términos de código elaborado. Los participantes que tomaron más notas en español fueron capaces

de producir textos más largos y con un mayor número de términos de código elaborado que aquellos que tomaron menos notas en dicho idioma. Este fenómeno quizá cumpla la función de moderar el dominio operativo, pero no aparece directamente vinculado en términos de una correlación directa. La alta mediación en español parece estar relacionada con mayores niveles de interiorización. Los estudiantes que comprenden los términos de código elaborado son capaces de apuntarlos correctamente y posteriormente emplearlos en el discurso con un mayor control del mismo.

4.1.3. Mediación en la L1 y la L2

El análisis discursivo de las formas de mediación por bandas se concentró en las tareas 1 y 2. Muy pocos participantes tomaron notas antes, durante o después de la producción del discurso de la tarea 2. Los resultados son los siguientes:

Banda 0-29.— Las notas que tomaron los participantes aparecen como una transcripción fonética en español y *katakana* del discurso oral del texto de entrada de las tareas 1 y 2, o la copia en español de los subtítulos. La ortografía de las notas en la tarea 2 mejora notablemente, quizá porque se basa en los subtítulos. Cuando se emplea el español en la transcripción de locuciones o frases del discurso oral del texto de entrada se omiten por lo general los artículos: *todo oficina gobierno; tienda en calle*. La transcripción puede combinar las dos formas, el español y el *katakana*: *peninsula* イベリカ [ibérica]; *banco* バンコ [banco]. También puede servirse exclusivamente del *katakana* para algunas palabras (アジウンタミエント [ayuntamiento]). Las notas emplean muy poco *kanji*.

Banda 30-49.— Al igual que en la banda anterior, las notas parecen una repetición del discurso oral y con omisión de los artículos. Traduce esporádicamente al japonés frases o palabras usando *kanji*, algunas veces una palabra genérica en japonés con un nombre propio en español (公園 [parque] Retiro). Mejora la ortografía de las notas en la segunda tarea.

Banda 50-59.— Los participantes traducen esporádicamente al japonés frases o palabras breves usando *kanji*: 16 世紀 [siglo], 本 [libro], 音楽 [música], 銀行 [banco]. Transcriben también palabras españolas en *katakana*. En general, apuntan más palabras sueltas que en la banda 60-79. Mejora la ortografía en la segunda tarea.

Banda 60-79.— Los participantes de esta banda transcriben unidades mayores. Frases más largas. Prestan atención a las preposiciones (está en el centro de española/portuguesa; más famoso de Madrid; los nuevos ministerios; anuncios de película; Banco de España). Emplean muy poco los *kanji*. No hay un mejoramiento tan claro de la ortografía en la segunda tarea, salvo en los nombres propios, puesto que las notas que han tomado en la primera son correctas.

Se aprecia que en la banda más baja los participantes transcriben el discurso oral del texto de entrada empleando de preferencia el español y, en segundo lugar, el japonés, en

este caso el *katakana*. En las bandas medias, aparte de la transcripción en español y *katakana*, hay una especie de hibridación de las dos lenguas mediante el uso de términos genéricos en *kanji* y a veces en combinación con nombres propios en español. Se aprecia aquí un entrecruzamiento de los conceptos en la L1 y la L2. Si en la banda más baja el japonés se empleaba casi exclusivamente como una herramienta de transliteración del discurso oral, en las bandas medias, aparte de lo indicado para la banda inferior, se aprecia también el uso del japonés en su aspecto más conceptual, quizá como elemento mnemotécnico, ya no en su dimensión fonética. Probablemente, los estudiantes son capaces de permutar el concepto en español a partir del *kanji* sin mayores inconvenientes.

Por último, en la banda superior, los participantes emplean muy poco el japonés, y en especial el *kanji*. La mediación ocurre en español, pero de unidades mayores, con la atención puesta en capturar colocaciones, locuciones o frases enteras. A diferencia de las bandas inferiores, los participantes no cometen muchos errores y son capaces de reproducir el discurso oral de manera más íntegra, sin omitir, por ejemplo, los artículos.

Una respuesta parcial a la pregunta 3: ¿Se pueden establecer vínculos entre el perfil de los estudiantes, en cuanto a desarrollo conceptual y formas de mediación, y su dominio operativo en la L2?, es que el uso del español y el japonés en la banda inferior está asociado a la transcripción fonética, lo cual no dice nada del dominio conceptual del estudiante. En las bandas intermedias, con una mayor aparición de *kanji*, se aprecia un entrecruzamiento de los conceptos en la L1 y la L2. Por último, en la banda superior, desaparecen el *kanji* y el *katakana*. Las notas intentan capturar y reproducir la estructura interna de los sintagmas con bastante precisión, y retener la forma de escritura de los nombres propios que resultan desconocidos. Los estudiantes parecen tener un dominio conceptual en la L2 que les permite prestar atención en la estructura. De esta manera, en la banda inferior, el español y el japonés cumplen una función de transliteración de palabras; pero en la banda superior, la función del español es la de transliterar estructuras, acaso porque ya se ha alcanzado un dominio conceptual en la L2.

4.2. Dominio conceptual

Basándose en el cálculo de la mediana de la variable *número de términos de código elaborado*, se formaron los grupos alto y bajo dominio conceptual. Esto equivalió a partir en dos grupos las muestras de la variable antes mencionada según la posición central de los datos debidamente ordenados. El alto dominio conceptual quedó compuesto por aquellas mediciones por encima de la mediana (percentil 50) y el bajo, por aquellas que se encontraron debajo. En cuanto a las tareas 1 y 2, los grupos alto y bajo dominio conceptual registraron 32 mediciones cada uno ($n=32$). Por otra parte, en la tarea 3, los grupos alto y bajo dominio conceptual registraron 17 y 15 mediciones respectivamente ($n=17$ y $n=15$).

4.2.1. Tareas 1 y 2

Una prueba Shapiro-Wilk ($p > ,05$) y la inspección de los histogramas, gráficos Cuantil-Cuantil y diagramas de cajas demostraron que la variable *puntaje final* estaba distribuida, aproximadamente, de forma normal, con valores de asimetría de $-,203$

($ET=,414$) y curtosis de $-,182$ ($ET=,809$), para el grupo de alto dominio conceptual, y valores de asimetría de $,085$ ($ET=,414$) y curtosis de $-,868$ ($ET=,809$), para el grupo de bajo dominio conceptual.

Una prueba Levene de homogeneidad de varianzas confirmó la homogeneidad de las varianzas de las muestras por grupos ($p > ,05$). Se pudo comprobar cómo la media del puntaje final del grupo de alto dominio conceptual (50,688) superó la media del grupo de bajo dominio (34,594). Los resultados del ANOVA de una vía muestran un efecto significativo del dominio conceptual en el *puntaje final* $F(1,62)=16,076$; $p < ,000$.

Una respuesta parcial a la pregunta de investigación 1: *¿Está vinculado el desarrollo conceptual en la L1/L2 con un mayor dominio operativo en la L2?*, es que el desarrollo conceptual en la L2, representado por la capacidad de los participantes de usar términos de código elaborado, está asociado a un mayor dominio operativo, en los términos precisos en los que ha sido definido en el presente estudio mediante la creación y validación del instrumento de evaluación, es decir, como una capacidad metalingüística en funciones descriptivas capaces de dar cuenta del contexto, o, en otras palabras, en una capacidad de producir un discurso autoexplicativo.

4.2.2. Tarea 3

Una prueba Shapiro-Wilk ($p > ,05$) y la inspección de los histogramas, gráficos Cuantil-Cuantil y diagramas de cajas demostraron que la variable *número de palabras* estaba distribuida, aproximadamente, de forma normal, con valores de asimetría de $,159$ ($ET=,550$) y curtosis de $-,424$ ($ET=1,063$), para el grupo de alto dominio conceptual, y valores de asimetría de $-,168$ ($ET=,580$) y curtosis de $-,086$ ($ET=1,121$), para el grupo de bajo dominio conceptual.

Una prueba Levene de homogeneidad de varianzas confirmó la homogeneidad de las varianzas de las muestras por grupos ($p > ,05$). Se pudo comprobar cómo la media del *número de palabras* del grupo de alto dominio conceptual (133,882) superó la media del grupo de bajo dominio (106,733). Los resultados del ANOVA de una vía muestran un efecto significativo del dominio conceptual en el *número de palabras* $F(1, 30)=5,536$; $p < ,025$.

Una respuesta parcial a la pregunta de investigación 1: *¿Está vinculado el desarrollo conceptual en la L1/L2 con un mayor dominio operativo en la L2?*, es que el dominio conceptual en la L2 está vinculado a una mayor producción textual. Los participantes que son capaces de usar un mayor número de términos de código elaborado tienen una mayor producción textual.

4.3 Resultados institucionales

Se evaluó al resto de los participantes empleando la escala holística de evaluación. El número de participantes que obtuvo un puntaje final, equivalente a la media de las tres tareas, igual o superior a los 50 puntos resultó ser 17, el 33%; el número de participantes que obtuvo un puntaje por debajo de los 50 puntos fue 34, el 67%.

Una respuesta parcial a la pregunta 5: *¿Está produciendo el programa de estudios el desarrollo de la L2 esperado de los estudiantes?*, es que, de la promoción de primer año, un tercio de los participantes obtiene un apto para el nivel A2.

4.4. Potencial de desarrollo

Para determinar el potencial, se calculó el diferencial de puntaje entre las tareas 1 y 2 al dividir el puntaje de la tarea 2 por el de la 1 para cada participante ($n=51$), lo cual constituyó la variable *ratio de potencial*. A continuación, se condujo una prueba Kruskal Wallis para evaluar la diferencia de medianas de dicha variable por las cuatro bandas de puntaje (0-29, banda 1, $n=16$; 30-49, banda 2, $n=18$; 50-59, banda 3, $n=10$; 60-79, banda 4, $n=7$). Los resultados indicaron que las bandas 1 y 4 fueron las de mayor potencial. Los resultados fueron estadísticamente significativos con $z=10,284$, $p < ,05$. La *ratio de potencial* de la banda 1 obtuvo una media de rango de 34,81; la de la banda 2 obtuvo 22,56, la de la banda 3 obtuvo 17,90, y la de la banda 4 obtuvo 26,29. Debido a que dicha prueba parte del supuesto de que las varianzas son homogéneas, se realizó una prueba Levene no paramétrica de las muestras ($p > ,05$) que la confirmó.

Una respuesta parcial a la pregunta 4: *¿Qué perfil de los estudiantes se asocia con un mayor desarrollo potencial del dominio operativo en la L2?*, es que los estudiantes pertenecientes a la banda 1 (entre 0 y 29 puntos), seguidos de aquellos que pertenecen a la banda 4 (entre 60 y 79) se benefician más del componente instructivo de las tareas 1 y 2 y obtienen un diferencial de puntaje mucho mayor que aquellos que pertenecen a las bandas 2 y 3. Con todo, los estudiantes pertenecientes a la banda 1 registraron una *ratio de desarrollo* muy por encima de aquellas de las demás bandas.

5. Discusión

Los resultados del análisis estadístico y discursivo apuntan a que el instrumento de evaluación está cohesionado y es válido. No obstante, es necesario destacar que el instrumento se creó explícitamente para medir la relación entre el dominio operativo expresado en la comprensión de un discurso oral y la realización de un tipo de discurso con una función descriptiva, el desarrollo conceptual y diversas formas de mediación. En este sentido, el instrumento no pretende medir otras formas de dominio operativo.

El dominio operativo señalado, expresado en el puntaje final, se explica en buena parte por la mayor o menor producción textual y el uso de conceptos teóricos o pertenecientes a los campos semánticos de los textos de entrada. Asimismo, la relación entre el uso de términos de código elaborado y la necesidad de expandir el discurso para liberarlo del contexto parece confirmada a la luz del análisis discursivo y las correlaciones estadísticas de la parte cuantitativa del estudio.

Por otra parte, la mediación que emplea *kanji*, relacionada con el empleo de términos de código elaborado en dicha lengua, incide significativamente en la extensión textual. La mediación en español incide de manera significativa tanto en la extensión textual como en el uso de términos de código elaborado en el discurso. Se

podría deducir que la mediación en *kanji* representa una ventaja hasta la banda de puntaje 50-59, pero que a partir de allí, no. La mediación en español en la banda inferior cumple una función de transliteración de palabras, en cambio, en la banda superior, puesto que los estudiantes parecen tener un dominio conceptual en la L2, lo emplean en la interiorización de la estructura sintagmática de algunos grupos, principalmente de los grupos nominal y verbal.

El dominio conceptual, asociado a la capacidad metalingüística, se perfila como un factor clave en la obtención de un mejor puntaje global en la producción discursiva en las tareas 1 y 2. En la tarea 3, el dominio conceptual es un factor clave en la extensión textual. Los resultados de los análisis cualitativos y cuantitativos señalan que los participantes capaces de emplear un mayor número de términos de código elaborado presentan un mejor dominio operativo, lo cual está relacionado con la capacidad que tienen de crear un nuevo discurso y no solo reproducirlo, dotar a dicho discurso de una estructura diferente a la del texto de entrada, en el caso de las tareas 1 y 2, y aproximarse a la descripción de una manera explicativa, casi pedagógica, sin dar por sentado el conocimiento del contexto por parte del lector.

Los participantes con mayor potencial de desarrollo fueron los de menor rendimiento. En este sentido, el instrumento de evaluación resultó ser más efectivo para ese grupo y bastante menos para otros de nivel intermedio o superior. La repetición y subtitulación del texto de entrada original parecen haber contribuido a un mayor uso de términos de código elaborado y a una mayor producción textual. Sin embargo, no resulta claro si esto supuso el verdadero reconocimiento y comprensión de dichos conceptos, puesto que el discurso presentaba muchos errores en su construcción. Por otro lado, sería necesario revisar el componente instructivo de las tareas, puesto que resulta mucho más facilitador para los participantes de menor rendimiento que para los demás. Las tres tareas de la prueba exigían un desarrollo analítico del discurso. Es posible que algunas actividades de síntesis, tales como la redacción de titulares o minitextos, presenten mayor dificultad para los participantes de más alto nivel.

Resumiendo, la respuesta a la pregunta de investigación 1: *¿Está vinculado el desarrollo conceptual en la L1/L2 con un mayor dominio operativo en la L2?*, es que el desarrollo conceptual incide en un mayor dominio operativo, especialmente cuando el estudiante desarrolla una capacidad metalingüística que le permite extraerse del contexto del discurso y recrearlo a su manera, de forma explicativa. El desarrollo no pasa por un mero reconocimiento de los conceptos en la L2, sino por la capacidad de explicarlos en la L2.

La respuesta a la pregunta 2: *¿Qué nos dicen las diferentes formas de mediación acerca del dominio operativo en la L2?*, es que están relacionadas con una mayor producción textual o un mayor uso de términos de código elaborado, pero estas formas no se vinculan de manera directa a un mayor dominio operativo, acaso porque la forma de definir las variables impide ver si realmente hay una manipulación conceptual superior o solo la mera transliteración del discurso de los textos de entrada. En este sentido, parecen actuar como moderadores del dominio operativo. De esta manera, el uso del español cumple funciones diferenciadas. En la banda inferior, los estudiantes lo emplean para transliterar palabras, sin que esté claro el dominio

conceptual de lo que escriben. En la banda superior, por el contrario, los estudiantes, debido a que dominan los conceptos en la L2, emplean el español para reparar en la estructura sintagmática. Probablemente esto explica en algún grado la cohesión discursiva que se aprecia en el discurso de los participantes que se encuentran en la banda superior. Lo mismo se puede decir del japonés. El uso del *katakana* se emplea en la transliteración, pero el uso del *kanji*, en cierta manipulación conceptual y en cierto maridaje entre la L1 y la L2.

La respuesta a la pregunta 3: *¿Se pueden establecer vínculos entre el perfil de los estudiantes, en cuanto a desarrollo conceptual y formas de mediación, y su dominio operativo en la L2?*, es que los estudiantes con un mayor desarrollo conceptual, expresado en la capacidad que tienen para usar términos de código elaborado, está relacionado con una mayor producción textual y con un mayor dominio operativo. Del estudio cualitativo se desprende que el desarrollo conceptual está asociado a una mayor capacidad metalingüística, expresada en su capacidad de explicar conceptos en la L2 y estructurar el discurso de manera creativa. Las formas de mediación, especialmente el uso de *katakana*, *kanji* y del español, no parecen estar relacionadas directamente con el dominio operativo, aunque puede que actúen como moderadores. La mediación parece presentar diferencias en las funciones que ejerce. Así, las mediaciones en *katakana* y español pueden cumplir un papel de captura fonética, sin una mayor manipulación conceptual; el *kanji*, en una especie de ayuda mnemotécnica, asociada a la capacidad de permutar la palabra del japonés al español en la producción textual; y el uso del español, asociado a la interiorización de los conceptos en la L2, a una forma de reparar en la estructura sintagmática.

La respuesta a la pregunta 4: *¿Qué perfil de los estudiantes se asocia con un mayor desarrollo potencial del dominio operativo en la L2?*, es que los estudiantes que pertenecen a la banda 0-29, es decir, la más baja, presentan un mayor desarrollo potencial.

La respuesta a la pregunta 5: *¿Está produciendo el programa de estudios el desarrollo de la L2 esperado de los estudiantes?*, es que un tercio de los estudiantes de primer año obtiene un apto en la prueba de nivel A2.

La respuesta a la pregunta 6: *¿Qué aspectos del programa de estudio podrían ser perfectibles?*, es que parece necesario vincular las actividades pedagógicas al desarrollo de la capacidad metalingüística, con el fin de proveer más oportunidades para entrecruzar los conceptos de la L1 y L2 y conseguir, una mayor interiorización de los conceptos en la L2. El componente instructivo de las tareas 1 y 2 son un buen ejemplo en el caso de favorecer el desarrollo de los estudiantes con menor dominio operativo en las áreas de la prueba.

6. Conclusión

En el presente estudio se ha demostrado la importancia del desarrollo conceptual en el dominio operativo, principalmente de la comprensión del discurso oral y la función descriptiva del discurso escrito, correspondiente al nivel A2, mediante una serie de métodos cualitativos y cuantitativos. El instrumento de evaluación parece cohesionado y válido.

Los participantes que demostraron hacer mayor uso de los términos de código elaborado en la L2 presentan niveles superiores de dominio operativo. Para conseguirlo, parecen haberse apoyado en diversas formas de mediación en la L1 y en la L2. En la L1, aquella relacionada al *kanji*, asociada a su vez a un mayor uso de términos de código elaborado y a una cierta capacidad de usar los conceptos en la L2. Y en la L2, asociada a la interiorización de los conceptos de la L2, lo que les permite prestar atención en la estructura de los sintagmas (grupo nominal, verbal, etc.).

Se ha establecido la relación que tienen las distintas formas de mediación de las tareas en la L1 y en la L2 con un mayor uso de términos de código elaborado, así como de una mayor producción textual. La mediación en la L1 no parece ser un obstáculo. Por el contrario, está asociada a una mayor producción textual. Las formas de mediación parecen actuar como moderadores del dominio operativo, aunque por su complejidad, requieren de más estudio.

Dada la intensidad del programa de la institución estudiada, todo parece indicar que el currículo presenta varias deficiencias durante el primer año académico. Apenas un tercio de los estudiantes de primer año obtienen un apto en la prueba de nivel. Al menos para los aspectos del dominio operativo cubierto en el estudio, sería necesario ahondar en el uso de técnicas didácticas que fomentaran la producción discursiva metalingüística, tanto oral como escrita.

Notas

- ¹ El tratamiento de los datos personales de los participantes se adscribió a la normativa japonesa relacionada al uso de información personal. Dichos datos han sido codificados de forma tal que en su manipulación y en la divulgación de los resultados no se pueda identificar a los participantes.
- ² Las citas a referencias en lengua inglesa han sido traducidas libremente por el autor para facilitar su lectura, aunque se recomienda la consulta del original.
- ³ En los cuadros 3, 4 y 5, los términos de código elaborado van subrayados, los conectores discursivos, destacados, y las oraciones compuestas, entre corchetes.
- ⁴ ET es la abreviatura de error típico.

Referencias bibliográficas

- Ableeva, R. (2008). The effects of dynamic assessment on L2 listening comprehension. En J. P. Lantolf y M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural Theories and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox.
- Antón, M. (2003). *Dynamic assessment of advanced foreign language learners*. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics, Washington, D.C.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- De Guerrero, M. C. M. (2005). *Inner speech - L2: thinking words in a second language (Educational Linguistics)*. Boston: Springer.
- Escandón, A. (2006). Gramática o comunicación en la enseñanza del ELE en Japón: La zona de desarrollo próximo de Vygotsky como enfoque integrador. *Cuadernos Canela*, XVIII, 77-98.

- Escandón, A. y Sanz, M. (2011). The Bottom-up Move within Vygotsky's Zone of Proximan Development: A Pedagogical Application for Teaching Agreement in Spanish as a Foreign Language. *RELC Journal*, 42(3), 345-361.
- Gal'perin, P. I. (1969). Stages in the development of mental acts. En M. Cole y I. Maltzman (Eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychology*. New York: Basic Books, Inc.
- Gal'perin, P. I. (1992). Linguistic consciousness and some questions of the relationships between language and thought. *Journal of Russian and East European Psychology*, July/August, vol. 30, n. 4.
- Gibbons, P. (2003). Mediating Language Learning: Teacher Interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247-273.
- Holland, P. W. (1986). Statistics and causal inference. *Journal of the American Statistical Association*, 81, 945-996.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español A1 A2* (Vol. 1). Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Biblioteca Nueva.
- John-Steiner, V. (1985). The road to competence in an alien land. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 348-371). New York: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. y Garb, E. (2002). Dynamic assessment of EFL text comprehension of at-risk students. *School Psychology International*, 23, 112-127.
- Lantolf, J. P. (2006). Re(de)fining language proficiency in light of the concept of 'languaculture'. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.
- Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (2004). Dynamic Assessment: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 49-74.
- Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, W. E. y Bridgmon, K. D. (2012). *Quantitative and Statistical Research Methods: From Hypothesis to Results*. Somerset, New Jersey: Wiley.
- Negueruela-Azarola, E. (2013). Metalinguistic Knowledge Becoming Intrapsychological Tools. Concepts as Tools for Second Language Development. En K. Roehr y G. A. Gánem-Gutiérrez (Eds.), *The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning* (pp. 221-242). London: Bloomsbury.
- Negueruela-Azarola, E., y Lantolf, J. P. (2006). Concept-Based Instruction: Teaching Grammar in an Intermediate-Advanced Spanish L2 University Classroom. En B. Lafford y R. Salaberry (Eds.), *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis* (pp. 79-102). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Negueruela, E. (2003). *Systemic-Theoretical Instruction and L2 development: a sociocultural approach to teaching-learning and researching L2 learning*. Tesis doctoral sin publicar, The Pennsylvania State University, University Park (Pennsylvania).
- Negueruela, E. (2008). Revolutionary pedagogies: learning that leads (to) second language development. En J. P. Lantolf y M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Oakville (CT): Equinox.
- Nordstokke, D. W. y Zumbo, B. D. (2010). A new nonparametric Levene test for equal variances. *Psicológica*, 31(2), 401-430.
- Nordstokke, D. W., Zumbo, B. D., Cairns, S. L. y Saklofske, D. H. (2011). The operating characteristics of the nonparametric Levene test for equal variances with assessment and evaluation data. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1 (5), Número de páginas, no disponible.

- Poehner, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French*. Tesis doctoral sin publicar, Pennsylvania State University, University Park (Pennsylvania).
- Poehner, M. E. (2009). Group Dynamic Assessment: Mediation for the L2 Classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471-491.
- Real Academia de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II*. Madrid: Espasa Libros.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trad.). En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: volume 1, problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press.

Perfil del autor

Arturo Escandón Godoy es catedrático en Educación de lenguas del Departamento de Estudios de España y Latinoamérica de la Universidad Nanzan, Nagoya, Japón. Es doctor en Educación por la Universidad de Bath, Inglaterra. Se especializa en pedagogía de lenguas extranjeras, las llamadas teorías postvygotskianas (la teoría de la acción y la escuela sociocultural) y la sociología de la pedagogía de Basil Bernstein.

Abstract

With the aim of studying the effectiveness of the first-year study programme of a Japanese university specialising in teaching Spanish as a Foreign Language, a written evaluation instrument for the A2 level was developed. This instrument was informed by the Vygotskian method known as dynamic assessment (DA). DA is characterised by incorporating instructional modules into the assessment. Therefore, it does not establish a strong division between instruction and assessment. It also assumes that mastery is a function of the conceptual development of the learner, which is in turn mediated by a vast array of tools (e.g., taking notes in Japanese or Spanish). A mixed methods research methodology was deployed, combining qualitative (discourse analysis) and quantitative methods (statistical analysis of correlation, cohesion and variance). A total of 53 freshmen participated in the study. The results tended to confirm the validity of the instrument and the close relationship among different forms of mediation, the use of theoretical concepts, greater textual production, self-explanatory discourse rich in metalinguistic content, and the use of more elaborate discursive structures. One third of the students of the first-year programme passed the examination. However, students with the lowest scores showed most potential and benefited the most from the instructional component of the assessment. The recommendations of the study include greater use of metalinguistic learning activities.

Keywords

Dynamic assessment, A2, conceptual development, elaborated code

要旨

ある日本の大学の、外国語としてのスペイン語の専攻初級課程の教育方法の効果を調査するために、「ダイナミック・アセスメント」という名称で知られるヴィゴツキー派の方法に従って、ヨーロッパ共通参照枠 (CEFR) のA2レベルに相当する筆記試験を開発した。「ダイナミック・アセスメント」の特徴は、教授的要素を評価に組み込むことである。そのため、評価と教授・

学習との間に線引きを行わない。また、熟達は学習者の概念発達に基づくと考えに発している。概念発達は、日本語もしくはスペイン語でメモを取るなど様々な手段に媒介される。本研究で採用した方法は、質的分析(談話分析)と量的分析(相関関係、凝集度、分散分析)の手法を含む、混合的なものである。計 53 名の 1 年生が調査に参加した。結果は、おおむねこの試験の妥当性を支持しており、様々な媒介手段、理論的概念の使用、文章の産出量の増加、高度なメタ言語を伴った説明、そして、より洗練された文脈構成の使用の間に緊密な関係があることが確認された。1 年生の 3 分の 1 が試験に合格したが、成績下位の学生が最も大きな発達の可能性を示した。本研究からは、メタ言語を使用した教育活動をより多く用いることが推奨される。

キーワード

ダイナミック・アセスメント、ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)のA2レベル、概念発達、精密コード

Apéndice 1

Especificaciones de la prueba de nivel

Tarea	Objetivos	Formato	Textos de entrada
1	A partir de dos visionados sucesivos de un vídeo en que una guía turística profesional describe el centro de Madrid desde un autocar, los estudiantes deben escribir un resumen muy sencillo pero ordenado de dicha descripción (apéndice 2).	<p>Redacción de un artículo de 150 palabras sobre Madrid, basado en lo que dice la guía turística.</p> <p>Se recomienda que los estudiantes tomen notas de lo que dice la guía en una sección en blanco en la hoja de respuestas.</p> <p>Tiempo: 15 minutos a partir del segundo visionado.</p>	<p>Vídeo de una excursión en autocar por el centro de Madrid en que una guía profesional española describe la ciudad a estudiantes japoneses.</p> <p>Tiempo: 3 minutos 48 segundos (por dos).</p> <p>Tipo de discurso: público.</p>
2	A partir del visionado del mismo vídeo de la tarea anterior, pero esta vez subtítulo en español, los estudiantes deben escribir un resumen muy sencillo pero ordenado de dicha descripción.	<p>Redacción de un artículo de 150 palabras sobre Madrid, basado en lo que dice la guía turística.</p> <p>Se recomienda que los estudiantes tomen notas de lo que dice la guía en una sección en blanco en la hoja de respuestas.</p> <p>Se les recuerda que el artículo debe tener: 1) un título, 2) márgenes, 3) estar dividido en párrafos (cada párrafo es un tema diferente), 4) una presentación, un desarrollo y una conclusión.</p> <p>Tiempo: 15 minutos a partir del visionado.</p>	<p>El mismo segmento de vídeo de la tarea anterior, solo que esta vez va subtítulo. La tipografía en pantalla permite una legibilidad óptima del texto.</p> <p>Tiempo: 3 minutos 48 segundos.</p> <p>Tipo de discurso: público.</p>
3	Los estudiantes deben redactar un artículo sencillo pero cohesionado y ordenado sobre su pueblo o ciudad o sobre el lugar donde viven en la actualidad. Pueden emplear el vocabulario que recuerden de las tareas anteriores.	<p>Redacción de un artículo de 150 palabras sobre el pueblo o ciudad del estudiante o sobre el sitio donde vive en la actualidad.</p> <p>Hay un segmento en blanco de la hoja de respuestas que sirve de borrador.</p> <p>Tiempo: 15 minutos</p>	<p>Las instrucciones de la tarea.</p> <p>Tipo de discurso: público y personal.</p>

Apéndice 2

Transcripción del discurso de la guía turística, texto de entrada de las tareas 1 y 2

Madrid está en el centro de España y Portugal; en el centro de la península ibérica y desde Madrid era más fácil el moverse a todas las ciudades, a todas las posesiones, todos los terrenos que tenía España en el siglo XVI.

Más oficinas del gobierno. Aquí, a nuestra derecha tenemos este edificio de color gris, de piedra, que se llama los Nuevos Ministerios. Son todo oficinas del gobierno.

Recordad que Madrid es la capital de España, así que todas las oficinas principales del gobierno están aquí, en Madrid. Y también en Madrid viven los reyes.

Muchos hoteles, bancos. Veis el nombre en lo alto de los edificios.

El edificio de color blanco de la izquierda es el ayuntamiento. El Banco de España, a nuestra izquierda.

Ahora estamos en la calle Alcalá. Acordaos, calle Alcalá: hotel, plaza de toros. Calle Alcalá, izquierda; a la derecha, Gran Vía.

Aquí, aquí empieza la Gran Vía. La Gran Vía tiene un kilómetro y cruza Madrid este-oeste. La Gran Vía es la calle donde están los cines. Las tiendas en la Gran Vía están abiertas hasta las 9. Y esta es la plaza de Callao. A la izquierda hay calles sin coches, calles peatonales con muchas tiendas: El Corte Inglés, FNAC. FNAC es para libros, para discos. Y veis los anuncios de las distintas películas. Musicales. Todos los musicales están en español. Veis «40. El musical». Un poco más adelante, a la izquierda, vais a ver «Los Miserables». Pero todos los musicales están en español.

Vamos a ver el parque, el jardín más famoso de Madrid. Se llama el parque del Retiro. Es un parque que antiguamente era de los reyes. Solamente podían venir a estos jardines los reyes y sus invitados, sus amigos. Hasta hace 200 años era privado. Solo para los reyes. Toda esta zona verde que tenemos a nuestra derecha.

Apéndice 3

A. Hoja de preguntas y respuestas 1

NOTAS

(Espacio en blanco para notas)

ARTÍCULO: Debes escribir un artículo de 150 palabras sobre Madrid usando la información que te ha entregado la guía turística del vídeo. (Duración: 15 minutos)

B. Hoja de preguntas y respuestas 2

NOTAS

(Espacio en blanco para notas)

ARTÍCULO: Debes escribir un artículo de 150 palabras sobre Madrid usando la información que te ha entregado la guía turística del vídeo. Recuerda que el artículo debe tener: 1) un título, 2) márgenes, 3) estar dividido en párrafos (cada párrafo es un tema diferente), 4) una presentación, un desarrollo y una conclusión. (Duración: 15 minutos)

C. Hoja de preguntas y respuestas 3

NOTAS

(Espacio en blanco para notas)

ARTÍCULO: Debes escribir un artículo de 150 palabras sobre tu pueblo o ciudad, o sobre el lugar donde vives actualmente. Puedes usar el vocabulario del vídeo. (Duración: 15 minutos)

Apéndice 4

Escala holística de evaluación del discurso escrito para la prueba del nivel A2

Puntaje	Descriptorios
90-100	El discurso se entiende completamente. Tiene un registro apropiado y constante. La estructura oracional es variada y fluida (no hay repeticiones, redundancias o cacofonías). El discurso aún puede presentar algunos errores gramaticales (sintácticos, morfológicos) menores y puntuales, como si ocurrieran por un descuido o lapsus. El contenido del discurso, los conceptos que emplea y su estructura (orden) se corresponden totalmente con el objetivo de la tarea. Explica o define de una manera casi pedagógica los conceptos de su propia u otra lengua, es decir, el discurso es autoexplicativo (por ejemplo: «la gente va de compras a Akihabara, un barrio de Tokio con muchas tiendas de artículos electrónicos»). Demuestra un uso impecable de convenciones gráficas y ortográficas. El discurso revela un entendimiento de la problemática cultural del tema o de las múltiples expectativas sociales. Demuestra un uso correcto y sistemático de las colocaciones.
80-89	El discurso se entiende casi por completo, fácilmente, aunque pueda resultar un tanto artificial, por carecer del registro apropiado o porque la estructura oracional es muy rígida o repetitiva. Carece de errores gramaticales sistemáticos en aspectos básicos (concordancia; verbos estar y haber; uso de verbos como «gustar», que requieren un pronombre de objeto indirecto para indicar quién recibe la acción, uso de pronombres). El contenido del discurso, los conceptos que emplea y su estructura se corresponden con el objetivo de la tarea. No emplea conceptos de su propia lengua sin que estos sean explicados o definidos usando conceptos genéricos del español (por ejemplo: «La gente visita Ise, que es el principal santuario sintoísta»). Puede que se mezclen registros (formal, informal; epistolar, periodístico; estilo directo, indirecto) y tiempos verbales, aunque estos sean correctos en el interior de cada oración. Demuestra un buen uso de convenciones gráficas y ortográficas, aunque pueda cometer algunos errores puntuales. Demuestra un uso correcto y sistemático de las colocaciones. Puede que carezca de un entendimiento completo de la problemática cultural del tema o de las múltiples expectativas sociales. El discurso es autoexplicativo y por tanto, tiende a ser extenso o muy apegado al tamaño requerido.
60-79	El discurso se entiende casi por completo, fácilmente, aunque pueda resultar un tanto artificial, por carecer del registro apropiado o porque la estructura oracional es muy rígida o repetitiva. Aún contiene errores gramaticales básicos (concordancia; confusión de los verbos estar y haber; mal uso de verbos como «gustar», que requieren un pronombre de objeto indirecto para indicar quién recibe la acción, uso de pronombres), aunque puntuales. El contenido del discurso, los conceptos que emplea y su estructura se corresponden con el objetivo de la tarea. Algo puede salirse del tema o estar equivocado, pero se trata de casos puntuales. Casi no emplea conceptos del japonés u otra lengua sin que estos sean explicados o definidos usando conceptos genéricos del español (por ejemplo: «La gente visita Ise, que es el principal santuario sintoísta» o «La gente visita el santuario de Ise»). Mezcla registros (formal, informal; epistolar, periodístico; estilo directo, indirecto) y tiempos verbales, aunque estos sean correctos en el interior de cada oración. Demuestra un buen uso de convenciones gráficas y ortográficas, aunque pueda cometer algunos errores puntuales. Carece de un uso correcto sistemático de las colocaciones. Puede que carezca de un entendimiento completo de la problemática cultural del tema o de las múltiples expectativas sociales que genera. El discurso es autoexplicativo y por tanto <i>tiende a ser</i> medianamente o suficientemente extenso, de acuerdo al tamaño establecido en la tarea.
50-59	El discurso se entiende, aunque con dificultad. Parece haber más aciertos gramaticales que errores, aunque estos últimos creen algo de confusión. El contenido del discurso, los conceptos que emplea, se corresponden casi por completo con el objetivo de la tarea, aunque es posible que algunos segmentos se salgan del tema o sean erróneos. Proporcionalmente, emplea un número mayor de conceptos genéricos que contribuyen a definir o explicar el contenido del discurso. Puede que el discurso carezca de: a) una estructura adecuada (sea desordenado o caótico) o b) de un buen uso de convenciones gráficas y ortográficas. El discurso confía en el entendimiento del lector y por tanto puede que <i>tienda a ser</i> breve, de un tamaño menor al establecido en la tarea, o demasiado extenso, pero algo inconexo y confuso.
30-49	El discurso se entiende, aunque con dificultad. No está nada claro si los errores o aciertos gramaticales son sistemáticos o no (está en una suerte de «limbo» gramatical). Puede que el contenido del discurso, los conceptos que emplea, la estructura del mismo, no se correspondan con el objetivo de la tarea y se refiera, en gran parte, a otro asunto. Los conceptos que emplea no son palabras genéricas del español, sino del japonés u otra lengua, es decir, es incapaz de comunicar el discurso a un lector que no conozca los referentes culturales japoneses o de otro idioma (compárese «En Mie está el santuario sintoísta de Ise, que es muy famoso», que emplea conceptos genéricos, con «En Mie está Ise-jingu, que es muy famoso», que no los usa. Puede que el discurso sea demasiado breve como para poder evaluarlo bien, o muy extenso pero inconexo y confuso.
0-29	El discurso es muy difícil de entender. Contiene errores gramaticales sistemáticos que dificultan su lectura. Es posible que sea demasiado breve como para poder evaluarlo bien. Puede que, además, el discurso no se corresponda con el objetivo de la tarea, refiriéndose, en gran parte, a otro asunto, o contener demasiados errores que reflejan una falta de entendimiento de los contenidos o del propósito de la tarea.