

Los retos de la certificación del español con fines específicos

Susana Llorián González

Consultora y formadora de profesores.

slloriang@lys.jazztel.es

Llorián González, S. (2012). Los retos de la certificación del español con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2012) 12.

RESUMEN

La certificación del grado de dominio del español con fines específicos en los países de habla hispana se concentra en la actualidad en prácticamente cuatro grandes sistemas de exámenes. Estos certifican la capacidad de los candidatos para el uso de la lengua en los ámbitos de negocios, la salud o el turismo; solo uno de ellos declara hacerlo en el ámbito académico. En este artículo, además de cuestionarnos posibles necesidades de cobertura de otras áreas, nos planteamos algunos de los problemas a los que se enfrenta este segmento de la certificación: la delimitación de los contextos del uso de la lengua en los ámbitos profesional, académico o vocacional; la localización del foco de la especificidad y los criterios para su gradación; la descripción del constructo de la evaluación; el diseño de las tareas de examen; la formación y la capacitación de redactores de pruebas, examinadores y calificadores; los procedimientos de calificación. El análisis de estos problemas pone de manifiesto algunos avances experimentados en este sector de la evaluación y una serie de cuestiones pendientes de resolución. La comunidad evaluadora en los países hispanohablantes podría contribuir al desarrollo de este segmento de la evaluación y a la superación de estos problemas asumiendo, a través de la investigación y de la creación de recursos compartidos, los retos que ello implica en un marco de colaboración a través de redes profesionales.

Palabras clave: Certificación con fines específicos, exámenes con fines específicos, evaluación en contextos específicos, fines profesionales, fines académicos.

ABSTRACT

Proficiency certification in Spanish as a foreign or second language for specific purposes in Spanish-speaking countries is currently clustered around four examination systems. These certify the candidates' ability to use language in the domains of business, healthcare and tourism management; only one of them claims to assess academic domains. In this article, as well as questioning the potential need for coverage in other areas, we have considered some of the issues facing this segment of language certification: the delimitation of the contexts of language use in the professional, academic or vocational domains, the location of the focus of the specificity and the criteria for grading it, the description of the assessment construct, the design of test tasks, the training of test writers and examiners and the procedures for scoring. The analysis of these issues highlights some progress made in this area and shows a number of unresolved problems. The Spanish-speaking assessment community should contribute to the development of this segment of evaluation and help to overcome these problematic issues by taking up the challenges involved through research and the creation of shared resources in a framework of collaboration in professional networks.

Keywords: Assessment for specific purposes, testing for specific purposes, language assessment in specific contexts, professional purposes, academic purposes

1. ALGUNOS PROBLEMAS NO RESUELTOS

La enseñanza y la evaluación de lenguas con fines específicos se han calificado como segmento (sección o parte separada) o vector (con punto de aplicación, dirección y sentido) de estas actividades respecto a las que se realizan con «fines generales». En esta área se viene bregando de forma recurrente con dos problemas: la especificidad y la orientación de los

finés. A lo largo de los últimos cincuenta años del pasado siglo se desarrolló una intensa controversia acerca de qué es exactamente lo que hace que los cursos y los exámenes de idiomas se consideren específicos y, por lo tanto, se diferencien de los «generales». Tampoco existe común acuerdo en relación con el grado de especificidad, es decir, hasta qué punto un curso o un examen tiene que ser específico, o estar más o menos ceñido a un área de especialidad académica o profesional, para ser considerado como tal. El problema de la especificidad, en cuanto al foco y al grado, se proyecta sobre la orientación de los fines de los cursos y los exámenes. Por ejemplo, español de (o para) los negocios, español de las ciencias de la salud, español para la ciencia y la tecnología, español de la ingeniería, español para diplomáticos, español académico (o con fines académicos), etc. No está claro dónde se puede trazar la línea divisoria entre unas y otras áreas y cuál es el criterio para seleccionar una u otra denominación.

En el ámbito de la evaluación, en especial, en su dimensión certificativa, estos problemas están directamente relacionados con el requisito de la validez. No es una tarea fácil desarrollar exámenes cuyos resultados discriminen a los candidatos que son aptos para acceder a determinados programas de estudios, al mercado laboral, a un puesto de trabajo concreto, a la promoción profesional, etc. La dificultad se incrementa cuando se pretende predecir, a través de los exámenes, cómo podrán desenvolverse los candidatos mediante el uso de la lengua en las situaciones que se dan en los contextos profesionales y académicos. Diseñar y desarrollar exámenes con este tipo de garantías supondría, en primer término, que lo que es objeto de ser medido, es decir, el constructo de la evaluación, tendría que estar claramente identificado y descrito. Además, las pruebas de los exámenes deberían proponer tareas que simularen las que los candidatos realizan en los contextos reales de uso de la lengua, en los ámbitos profesionales y académicos. Con los resultados obtenidos de estas pruebas, habría que generalizar acerca de la capacidad de uso de la lengua en otras situaciones propias de estos contextos o habituales para las comunidades académica y profesional de los candidatos.

Es obvio que no tiene sentido desarrollar un examen para cada uno de los potenciales candidatos. Por consiguiente, a la hora de diseñar los exámenes se hace necesario delimitar los contextos de uso de la lengua con algún criterio y determinar el tipo de habilidad o habilidades lingüísticas que los candidatos necesitan demostrar en estos contextos. Resulta muy complicado establecer este tipo los límites de estos contextos (Davies, 1995, 2001; Criper, & Davies, 1988). ¿Qué es exactamente el español de los negocios? ¿Se puede afirmar que se trata de una variedad del español? ¿Se refiere a la lengua que se emplea en determinadas situaciones? ¿Con qué criterio se identifican y describen estas situaciones? ¿Son las mismas para todos los candidatos que pertenecen a esta comunidad profesional? La cuestión se hace aún más compleja cuando se intenta aislar el objeto de la medición. La capacidad de uso de la lengua o la habilidad lingüística comunicativa se ve interferida o contaminada por variables de naturaleza extralingüística. Parece claro, por ejemplo, que los candidatos que conocen bien un tema propio de su área de especialidad tendrían un rendimiento más alto en pruebas de examen en que se traten estos temas. ¿En qué medida influye este conocimiento y cómo se valora su influencia? ¿Se puede calcular el grado de conocimiento del área de especialidad que precisan los candidatos para realizar una determinada tarea? Todas estas cuestiones siguen sin respuesta concluyente, a pesar de los esfuerzos invertidos en la investigación. A todo esto es necesario añadir otros problemas relacionados: ¿qué tipo de capacitación tienen que tener los redactores de pruebas y evaluadores?, ¿precisan también ellos conocimientos del área de especialidad?, ¿cómo se establecen los criterios de la evaluación?...

Este panorama ha llevado a que aflore un sector crítico que pone en tela juicio el sentido y la necesidad de este tipo de examen (Douglas, 2000). Frente a estos detractores, muchos han argumentado en defensa de su existencia (McNamara, 1996, 1997; Douglas, 2000, 2001b; O'Sullivan, 2005, 2006, entre otros). A lo largo de este artículo nos referiremos a estos argumentos y los relacionaremos con el momento en que se encuentra actualmente este sector de la certificación del grado de dominio del español en los países de habla hispana.

2. LA EVALUACIÓN CERTIFICATIVA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: PANORAMA GENERAL

A pesar de problemas no resueltos, los exámenes públicos certificativos del grado de dominio de la lengua con fines específicos están presentes en el mercado de la certificación y cuentan con un número creciente de candidatos. Podría afirmarse que la certificación del español con fines específicos goza de un estado de salud y, sobre todo, de un potencial nada desdeñables en el área territorial de los países de habla hispana. Formulamos este diagnóstico a la luz de la proporción que se da entre los sistemas de certificación del conocimiento del español que se realizan a través de exámenes públicos de

gran alcance internacional con «fines generales» y los que declaran certificar el grado de dominio de la lengua para su uso con fines específicos. Esta situación ha sido detectada por el estudio que se lleva a cabo en el ámbito de la organización SICELE (Sistema Internacional del Español como Lengua Extranjera).

Es preciso señalar que, en el momento de la redacción de este artículo, aún no se han dado por finalizados los trabajos ni, por consiguiente, difundido los resultados del mencionado estudio del SICELE. El acceso a los datos provisionales nos proporciona las condiciones necesarias para adelantar la orientación de algunas conclusiones y, sobre todo, para dar cuenta de algunas constataciones. Entre las más importantes, se observa una enorme desproporción entre los usuarios de servicios de enseñanza en contextos reglados y las demandas de certificación: solo una minoría de los estudiantes requiere un certificado del grado de dominio. En los casos en los que esto ocurre, la certificación demandada no tiene necesariamente una orientación específica.

Este estudio evidencia que la certificación del español, promovida por organizaciones de países de habla hispana, se encuentra prácticamente concentrada en unos cuantos grandes sistemas de exámenes. Nos referiremos únicamente a los sistemas que dependen de instituciones certificadoras pertenecientes a países hispanohablantes y que reúnen las siguientes características: se administran en áreas geográficas de gran extensión y de alcance internacional; cuentan con grupos numerosos de candidatos; integran exámenes de alto perfil (tienen importantes consecuencias en la vida de los candidatos). Consideramos dentro de este grupo los siguientes: DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), del Ministerio de Educación del Gobierno de España; CELU (Certificado de Español, Lengua en Uso), promovido por un consorcio de universidades públicas de la República Argentina; CELA (Certificados de Español como Lengua Adicional), dependiente del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México; DIE (Diploma Internacional de Español) de la Fundación FIDESCU; DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española), desarrollado y administrado por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina); los certificados del Instituto de Formación Empresarial (IFE) de la Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Madrid, en colaboración con la Universidad de Alcalá, y los certificados ELYTE (Evaluación Lingüística y de Técnicas Empresariales de Español de Empresa) de la Cámara Oficial de Comercio de España en Francia, que opera bajo la tutela del Ministerio de Industria del Gobierno de España. Es significativo que cuatro de estos siete sistemas aludan en sus denominaciones a fines específicos de uso de la lengua. Los cuatro últimos de esta lista incluyen exámenes que certifican la habilidad de uso español en contextos específicos, profesionales o académicos.

En cuanto a las notificaciones o certificados que los alumnos obtienen como resultado de la evaluación del aprendizaje con fines específicos en contextos reglados (escuelas, universidades, etc.), no siempre se otorgan a partir de la realización de exámenes. Cuando así ocurre, prácticamente no existen evidencias públicas a partir de las cuales se argumente la validez de los resultados de la evaluación asociada a programas de enseñanza con estos fines. Esta afirmación no lleva implícita la idea de que se tenga realizar la evaluación necesariamente a partir de exámenes o la de que los resultados no sean válidos.

A este conjunto de situaciones paradójicas añadimos una más, de la máxima importancia, objeto de análisis en el estudio del SICELE más arriba referenciado, a la que la provisionalidad de los datos no aporta aún respuesta: el posible requerimiento de la certificación con una orientación específica por parte de entidades académicas, empresariales o gubernamentales como llave de acceso a programas de estudios, puestos de trabajo o promoción. Se comprueba simplemente, y en términos globales, que el acceso a la función pública o a programas en las universidades de los países de habla hispana no se encuentra, de momento, filtrado por los resultados de este tipo de exámenes. La certificación no es obligatoria ni necesariamente demandada en la mayor parte de las universidades en situaciones de salida, es decir, al término de los estudios. No disponemos de datos sobre la valoración que de estas certificaciones hacen las empresas a ambos lados del Atlántico en relación con la selección de personal cualificado.

La certificación lingüística se ve condicionada por factores de índole económica. Los sistemas de certificación se conciben, cada vez con más énfasis, en términos de procesos industriales, lo cual tiene repercusiones muy positivas en lo concerniente a las posibilidades de gestión y evaluación de su calidad. Sin embargo, la rentabilidad se impone necesariamente en el proceso global de desarrollo e implementación de los exámenes. Si bien estos procesos resultan bastante gravosos si atienden de forma rigurosa a los requisitos básicos de calidad contemplados en la mayor parte de los códigos de buena práctica y los sistemas de estándares consensuados por asociaciones de entidades examinadoras de diversa índole (ALTE, EALTA, ILTA o SICELE en el área de los países de habla hispana), el problema se incrementa en el caso de los exámenes de uso de la lengua con fines específicos, debido a los costes derivados de la investigación, ineludible en esta actividad. Hay que tener en cuenta, por lo demás, que la delimitación de la especificidad, en cuanto al grado y el foco, es inversamente proporcional al número de potenciales candidatos: a mayor especificidad, menor número de candidatos.

El problema de la rentabilidad ha sido y es una constante más entre las que han marcado el desarrollo de la didáctica de las lenguas con fines específicos. Se concibe en una doble vertiente, puesto que los profesionales competentes en materia de dominio de lenguas constituyen un valor muy demandado en ámbitos corporativos y académicos. Esto implica considerar los costes en términos de eficiencia (Hyland, 2002). Los exámenes certificativos con proyección pública constituyen, por lo demás, una actividad empresarial que representa una importante fuente de ingresos. Es, por otro lado, una de las vías para verificar el cumplimiento de los objetivos de los cursos con estos fines, que están a menudo patrocinados, y de rendir cuentas en relación con las inversiones de las empresas.

La principal duda radica en si el planteamiento de la eficiencia puede progresar en el ámbito del español como lengua extranjera o segunda (en adelante, ELSE), salvando, por supuesto, las distancias respecto al papel y el estatuto de nuestra lengua en comparación con el inglés, que cuenta con absoluta hegemonía en estos ámbitos de uso. Algunos estudios llevados a término en la Unión Europea a finales de los años noventa, reseñados en el marco del proyecto ENLU (European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates) [1], señalan que el español es la cuarta lengua utilizada en las pequeñas y medianas empresas del territorio europeo como vehículo de comunicación (entre el 17% y el 38%), detrás del alemán, el francés y el inglés, que alcanza cotas situadas entre el 77% y el 90%. Este dato choca de forma preocupante con la realidad de que España es, dentro de Unión Europea, el país que más estudiantes recibe en el marco de convenios de cooperación interuniversitaria, donde español es, con diferencia, la lengua más popular y demandada entre los estudiantes del continente.

La referida encuesta del SICELE indica que los estudiantes, cuando acuden a las universidades españolas o de los países de Hispanoamérica, reclaman el español como medio, para acceder a los programas de estudios, o como fin, para alcanzar un grado de dominio que se constituya en un valor añadido en su perfil académico y profesional. Hyland y Hamp-Lyons (2002) y Hyland (2006) señalan dos factores que han convertido la enseñanza del inglés con fines académicos en una industria de un volumen de facturación más que relevante en los países de habla inglesa: por un lado, la afluencia masiva y creciente de alumnos a las universidades de los países anglosajones; por otro lado, la instauración del inglés como lengua de acceso al conocimiento académico o como vehículo para la construcción de este conocimiento. No se debería perder de vista el potencial del español, teniendo en cuenta, además, que la actividad certificativa es la mayor de las fuentes de ingresos para las organizaciones en el conjunto de las actividades relacionadas con la actividad de ELSE.

Sin ánimo de extraer conclusiones precipitadas, parece claro que el área de la certificación del español para su uso en contextos académicos o profesionales precisa un impulso por parte de las organizaciones gubernamentales y académicas, el cual debe ir parejo a un compromiso de regulación por parte de todos los agentes implicados, que garantice su calidad. El logro de este imperativo requiere, entre otros factores, que los sistemas de certificación cuenten con profesionales competentes en evaluación. Para Bachman y Palmer (2010) «ser competente en materia de evaluación lingüística significa poder demostrar a los usuarios que los usos que se pretenden dar a los resultados de los exámenes están justificados» (2010, p. 2). Los resultados de la evaluación tendrían que ofrecer, en consecuencia, garantías de que pueden ser utilizados para determinar y demostrar si, y en qué medida, los usuarios son capaces de desenvolverse mediante el uso de la lengua, con fines comunicativos concretos, en los contextos profesionales y académicos propios de las comunidades a las que pertenecen o a las que están en vías de incorporarse. En otras palabras, tienen que responder al requisito básico de validez.

Esta línea de razonamiento nos lleva a perfilar de forma más precisa la cuestión central que nos ocupa: en qué aspecto(s) se tendría que focalizar la especificidad de los exámenes de español con fines específicos. Del planteamiento de esta cuestión, se desprenden las siguientes preguntas: en qué grado se daría esta especificidad; qué aspectos deberían ser objeto de evaluación una vez determinada la especificidad; qué posibilidades existen de vincular este tipo de exámenes a sistemas comunes de referencia; qué características y requisitos tendrían que tener los exámenes para poder discriminar a los candidatos capaces de desenvolverse con éxito en los ámbitos específicos de uso de la lengua; con qué criterios se

puede delimitar y describir estos contextos; cómo se calificarían los exámenes; qué perfiles tendrían que tener los redactores de pruebas y los calificadores. En definitiva, cuáles son los retos a los que se enfrenta el panorama de la certificación en los países de habla hispana en el momento actual. Tal y como hemos señalado en el epígrafe anterior, este campo está minado por problemas no resueltos. Por consiguiente, nada está más lejos de nuestras pretensiones que ofrecer respuestas cerradas. Tenemos, por lo demás, presentes premisas como que no existen exámenes buenos o malos, en términos absolutos. Nos planteamos reflexionar en un sentido amplio y poner de manifiesto los principales problemas que todo esto entraña para los profesionales. Comenzamos con un repaso sucinto y general a lo que recoge la bibliografía especializada sobre estos temas.

3. LA ESPECIFICIDAD Y LA ORIENTACIÓN DE LOS FINES

Retomamos los dos problemas a los que se han venido enfrentando la evaluación y la didáctica de lenguas con fines específicos con los que hemos iniciado este artículo. El primero, la determinación de los aspectos que hacen que los cursos o los certificados sean específicos y, por consiguiente, se diferencien de los cursos y exámenes considerados como «generales». El segundo problema se deriva de los intentos de delimitar las áreas o los contextos que marcan la orientación de los fines de uso de la lengua y que dan lugar a las denominaciones que habitualmente se asocian con los fines específicos como *español para los negocios, español para el turismo, español con fines académicos*, etc. Estos dos problemas, estrechamente relacionados entre sí, han marcado la evolución de este segmento de la enseñanza y de la evaluación. Su desarrollo se ve influido por las mismas corrientes epistemológicas que han afectado a la didáctica de lenguas «con fines generales» en las distintas etapas de su historia. Adoptaremos, por lo tanto, una perspectiva diacrónica para nuestra exposición.

La especificidad se ha venido atribuyendo a lo largo de la historia de este sector a factores de diversa índole: a alguna diferencia manifiesta en los procesos de enseñanza y aprendizaje; a algún rasgo diferenciador de la lengua o variedad de lengua que se enseña y aprende -y cuyo dominio se mide y evalúa- y a las necesidades y características de los alumnos o candidatos. Hasta la década de los años ochenta del s. XX, la focalización de la especificidad se centra en la lengua o la variedad de la lengua objeto de aprendizaje o evaluación, en diferentes niveles de análisis (léxico-semántico, gramatical, discursivo-textual). Las llamadas *lenguas de especialidad* asumen protagonismo hasta los años setenta, lo que llevó a una inversión de esfuerzos orientados a identificar y cuantificar los rasgos específicos, léxicos y gramaticales, de estos registros funcionales, que constituyeron la base de los programas y el objeto de la evaluación (Hutchinson y Waters, 1987; Dudley-Evans y St. John, 1998; Robinson 1991; Basturkmen y Elder, 2004). Skehan (1984) da cuenta de la huella que este tipo de enfoque deja en las especificaciones de los exámenes, que ofrecían un aspecto atomizado de la lengua, en forma de listas de vocabulario y estructuras gramaticales. El abandono de esta línea, que permite evolucionar hacia planteamientos basados en el análisis del discurso, se produce por la evidencia que arrojan las investigaciones de que las características de estos registros funcionales quedaban reducidas a lo anecdótico: tendencia al uso de la voz pasiva, precisión y valor denotativo en el uso de las unidades léxicas, etc.

El desplazamiento progresivo del fundamento de la enseñanza hacia el sujeto del aprendizaje orienta la perspectiva de una publicación que marca un hito ineludible: *English for Specific Purposes* de Hutchinson y Waters (1987). El énfasis en la dimensión de proceso y la base de la especificidad de la enseñanza en las necesidades de los alumnos llevan al abandono del foco en las variedades especializadas de las lenguas y en ciertas particularidades lingüísticas de los textos utilizados con mayor profusión en los ámbitos específicos de uso de la lengua.

Entre esta publicación y la siguiente obra generalista de impacto en el sector, Dudley-Evans y St. John (1998), media una década de reflexión y experiencia, a lo largo de la cual se suceden ininidad de matizaciones al enfoque de estos autores y a la definición de la enseñanza con estos fines. Entre ellas, destacan la de Strevens (1988) y la de Robinson (1991), que abren, señalando características «absolutas y variables» de los cursos, la vía para que Dudley-Evans y St. Johns (1998), partiendo de que son las necesidades las que marcan la especificidad, insistan en cuestiones como que la metodología debe estar basada en las tareas propias o características de las disciplinas o áreas profesionales y académicas de los alumnos. Esta propuesta germina y da lugar, entre otros desarrollos, a la metodología basada en la resolución de problemas a través de tareas, objeto de importantes investigaciones llevadas a cabo en los últimos diez años (Belcher, 2009). La realización de estas tareas lleva implícito el uso de géneros propios de las comunidades discursivas a las que pertenecen o desean pertenecer los alumnos y candidatos y que tendrán que ser capaces de manejar para poder comunicarse con sus miembros en situaciones muy concretas. El alumno es, por consiguiente, el eje de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, pero, a partir de

comienzos de los años noventa, gracias a las aportaciones de investigadores como Swales (1990) y Bhatia (1993) empieza a concebirse, además de en su dimensión individual, en la social, como miembro de una comunidad discursiva. El concepto de género pasa a constituirse en la piedra angular de las investigaciones, en la unidad de análisis de los programas de cursos y en la base de los planteamientos de la didáctica de las lenguas con fines profesionales y académicos.

Entre las copiosas reflexiones que presenta la bibliografía sobre el problema de la especificidad, seleccionamos la de Widdowson (1983, pp. 5-7), debido a su pertinencia y coherencia con el enfoque que aquí adoptaremos y porque, a partir de ella, arranca la argumentación de Long (2005), recogida por Belcher (2009), para delimitar este segmento. Widdowson (1983, 1998) y sus seguidores consideran que todos los cursos, «generales» o no, y todos los usos que se hagan de la lengua tienen un propósito y, por tanto, son específicos. Lo importante no es el conocimiento de la lengua y su capacidad potencial de uso, sino la habilidad del alumno para poner en juego este conocimiento, en virtud de las demandas y factores del contexto en el que se produce la comunicación. El ámbito de la tarea se revelará como aquel en el que se hace posible la activación del conocimiento lingüístico, en interacción con el declarativo o experiencial, del área disciplinar o de especialidad. Long (2003) parte de este mismo planteamiento cuando constata que los usuarios de la lengua con fines específicos pueden presentar un alto grado de dominio en las pruebas de examen que se realizan para la certificación con fines generales y, sin embargo, no ser capaces de poner este conocimiento en juego cuando se encuentran realizando tareas propias de su área disciplinar de especialidad, académica o profesional. En esta misma línea, Dudley-Evans y St. John (1998) señalan que el problema de los alumnos no está en sus conocimientos lingüísticos ni en los del área de especialidad disciplinar, sino en su confluencia, es decir, en la expresión y configuración de este conocimiento mediante el uso de la lengua.

Pocos son los autores que ponen en tela de juicio, a día de hoy, las necesidades de los destinatarios como fundamento de la especificidad. Para Belcher (2009), varían la orientación y los procedimientos del análisis y persisten los problemas de la interpretación (o manipulación, según Benesch, 2001) de estas necesidades y de una respuesta que se refleje en el diseño de los programas, de las especificaciones de examen y de los materiales. En definitiva, el para qué, qué y cómo enseñar y evaluar, a partir de las necesidades de sus usuarios no ha dejado de ser un problema cuando se habla de fines o contextos específicos, es decir, de uso de la lengua en ámbitos profesionales o académicos.

Parece claro que existen tantas necesidades como grupos de alumnos o especialistas. De ello dan cuenta la cantidad de siglas y acrónimos, reflejo de las múltiples clasificaciones, entre las cuales la más aceptada sigue siendo la de Robinson (1991), que, en términos generales, diferencia entre inglés para fines profesionales (sin experiencia, en formación, profesionales experimentados) e inglés para fines académicos (para el estudio de una disciplina específica o como asignatura general). Para Dudley-Evans y St. John (1998), con este sistema de ramificaciones se corre el peligro de no acertar en el grado exacto de la especificidad, por lo que prefieren situar la cuestión en una línea de continuo, en cuyos extremos se encuentran los cursos con «fines generales» y los cursos con «fines muy específicos».

Las clasificaciones y ramificaciones o gradaciones (de lo más general a lo más ceñido a las áreas de especialidad disciplinar) se proyectan sobre el problema de la especificidad, que experimenta una revisión, de la mano Hyland, en el año 2002 y que reabre y da continuidad a una interesante polémica, muy relevante para el área de la evaluación certificativa. Este autor repara en los principales problemas que afectan al segmento: las dificultades de los profesionales para acceder a los textos especializados, los supuestos umbrales de grado de dominio de la lengua que son necesarios para adentrarse en su uso con fines específicos, los costes implicados de los cursos y exámenes dirigidos a grupos muy especializados y, por lo tanto, reducidos, y, finalmente, las tendencias centradas en la búsqueda de bases comunes, supuestamente transversales a las áreas de los fines específicos, en las que tienden a centrarse la enseñanza y la evaluación: regularidades y rasgos característicos de la prosa académica, cuestiones recurrentes en las lenguas empleadas en el contexto de los negocios como las presentaciones orales, las negociaciones y reuniones, la correspondencia comercial, la socialización y las conversaciones telefónicas (Dudley-Evans y St. John, 1998); también otras habilidades como las que señala Jordan (1997) en relación con los fines académicos, entre las se encuentran la interpretación de gráficos, la búsqueda y utilización de fuentes bibliográficas, la realización de exámenes, etc.

Las críticas de Hyland (2002, 2006) a este enfoque se basan en su grado de generalidad, que lo alejan de lo específico, y en el eclecticismo que presentan las listas de rasgos que se proponen, por ejemplo, para caracterizar la prosa académica que, por lo demás, son en su mayoría formales y susceptibles, por lo tanto, de adquirir diversos significados, según el contexto de uso. El contenido de lo que se dice es inseparable, por lo tanto, del cómo se dice. Las investigaciones demuestran que las rutinas o patrones de los géneros discursivos varían en virtud de las materias o áreas de conocimiento. Por consiguiente, la especificidad debe ir asociada a la disciplinaridad, para Hyland (2002), en la medida de lo posible. Esto haría retroceder tendencias fundamentadas en la *hipótesis de las bases comunes (common core plus hipótesis*, Bloor, M. y Bloor, T., 1986; Spack, 1988; Blue, 1993; Dudley-Evans, y St. Johns, 1998), que se han impuesto con fuerza y

que ha dado lugar a denominaciones como *Inglés académico*, *Inglés general para los negocios*, *Inglés para las ciencias de la salud*, etc., con las que se suelen etiquetar, en su mayoría, los exámenes certificativos. Huckin (2003) rebate la línea argumental de Hyland (2002), abogando por planteamientos generales y aduciendo que el foco de la especificidad no debe ponerse en cuestiones formales, tal y como propone la *hipótesis de las bases comunes*, sino estratégicas, en los planos retórico y metacognitivo, es decir, son los alumnos o los especialistas que colaboran con profesores y examinadores los que tienen que realizar, a partir de los planteamientos generales que se les proporcionen, un análisis de las peculiaridades retóricas de sus propias disciplinas.

A pesar de la solidez de la contraargumentación de Hyland (2002, 2006), los problemas económicos y los derivados de la especialización de los profesionales de la enseñanza y evaluación, como la dificultad de acceso a los textos de entrada, siguen sin respuesta y se incrementan si los trasladamos al área de la evaluación certificativa. No hay acuerdo entre los especialistas sobre hasta qué punto tienen que llegar los niveles de conocimiento del profesor, que se podrían extrapolar hasta el redactor de pruebas o calificador. Dudley-Evans y St. John (1998) diferencian dos tipos de conocimiento, cuando este se concibe en términos del contenido de los cursos. Lo que, desde este enfoque, debería dominar y comprender el profesor es el *contenido vehicular*, que forma parte de la cultura o conocimiento generales.

- *Contenido vehicular*: se refiere al esquema lingüístico conceptual a través del cual se presenta el *contenido real*. Dudley-Evans y St. John (1998) ponen como ejemplo el ciclo de vida de una planta para ilustrar estos dos conceptos. El *ciclo* es un concepto de frecuente uso en el campo de las lenguas para la ciencia y la tecnología. Si una tarea centra en este concepto, el *ciclo* sería el *contenido vehicular*.
- *Contenido real*: es el contenido concreto que se presenta a través del conceptual. En el ejemplo que proponen estos autores, la vida de una planta sería el *contenido real*, que se vehicula a través del concepto de *ciclo*.

En el año 2009, Belcher realiza una revisión de los avances experimentados durante la primera década del S. XXI. Además de las perspectivas desde las que se analiza el género discursivo, que dan lugar a la aparición de fenómenos como la intertextualidad, la multimodalidad o al análisis de la variación de los géneros en virtud de las áreas disciplinares, repasa en las aportaciones de las tecnologías de la información, en dos direcciones: la primera, la profusión de nuevos géneros, vinculados a la comunicación telemática; la segunda, en la revolución de la metodología de corpus, que ha derivado en la construcción de gigantescas bases de datos que permiten identificar los rasgos específicos de los textos al contrastar los bancos de datos de uso cotidiano de la lengua con los que recogen y analizan la que se emplea en contextos profesionales o académicos. Se ha evolucionado asimismo en las técnicas de encuesta e investigación, que han revolucionado el análisis de necesidades y arrojado importantes hallazgos derivados, sobre todo, de la metodología etnográfica. Uno de los descubrimientos más llamativos es la distancia que se da entre los resultados de las investigaciones sobre la lengua empleada en contextos profesionales del área de los negocios y la que se refleja en los materiales de enseñanza (Planken y Nickerson, 2009), aspecto que se podría extrapolar perfectamente a los de los exámenes. Paradójicamente, este problema se origina en parte en la metodología de resolución de problemas, al focalizarse esta en situaciones muy específicas, a partir de cuya descripción artificial se seleccionan los aspectos de la lengua susceptibles de ser aprendidos o evaluados.

Nos encontramos, por consiguiente, en un momento de extraordinario dinamismo en el ámbito de la enseñanza de la lengua con fines específicos. Es necesario preguntarse, sin embargo, en qué medida todo esto trasciende al ámbito de la evaluación certificativa. Llama la atención que todos estos autores, en sus renombradas obras monográficas, dediquen un espacio exiguo a esta cuestión.

4. LOS «FINES ESPECÍFICOS» DE LA CERTIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LENGUAS

La ausencia de reflexión y fundamentación teórica sobre la evaluación con fines específicos que se constata hasta bien entrada la década de los años ochenta del s. XX podría tener origen en factores de orden general, como el rechazo hacia los exámenes, así como a la inexistencia de buenos materiales de examen (Alderson y Waters, 1983). Estos autores señalan la paradoja de su importancia, superior a otros sectores. A aspectos como el impacto que tienen los resultados de los exámenes en la programación y el diseño de cursos, se suma la necesidad de los usuarios de demostrar la capacidad de resolución de problemas en los ámbitos profesional y ocupacional, además de obtener resultados tangibles en los programas de estudios.

El área de la evaluación, en especial en su dimensión certificativa, no escapa a los problemas de la especificidad y de la orientación de los fines. En este campo, estos problemas están directamente relacionados con el requisito de la validez de los resultados de la evaluación para el uso que precisen hacer de ellos los candidatos. Tal y como hemos señalado, si no están claramente definidas y delimitadas las situaciones de uso de la lengua y si no se aíslan los rasgos que caracterizan a la lengua que en ellas se emplea, difícilmente se podrán garantizar los resultados de los exámenes y, por consiguiente, argumentar sobre su validez.

La evaluación de las lenguas con fines específicos, en relación con lo anteriormente expuesto, se enfrenta a las siguientes dificultades:

- la descripción del constructo de los exámenes con fines específicos es decir, no existe común acuerdo sobre los criterios para determinar y detallar aquello que es objeto de medición;
- el diseño y desarrollo de pruebas que permitan extraer los datos necesarios para la medición;
- el perfil y la capacitación de los redactores y examinadores;
- los criterios y procedimientos de calificación.

Estos problemas, como hemos indicado más arriba, han llevado a que algunos autores se planteen si tiene sentido y es necesario que existan exámenes con fines específicos (Douglas, 2000). Según ellos, el objeto de la medición es, al fin y al cabo, la habilidad de utilizar la lengua con propósitos de comunicación. Si esta habilidad se mide en relación con determinadas situaciones o con características del sujeto como sus conocimientos sobre temas concretos, la medición puede verse contaminada por variables de naturaleza no lingüística y, por lo tanto, arrojar resultados no válidos. Los detractores de los exámenes con fines específicos aducen, además, los siguientes problemas: la falta de solidez del constructo, tal y como se ha venido describiendo hasta la fecha; la especificación de criterios de evaluación de las tareas de examen y la difuminación de los límites de los contextos de uso de la lengua con estos fines (Davies, 1995, 2001; Criper y Davies, 1988).

Frente a estos, quienes defienden la existencia de este tipo de exámenes (McNamara, 1996, 1997; Douglas, 2000, 2001b; O'Sullivan, 2005, 2006, entre otros) focalizan la especificidad en el concepto de *autenticidad*, en sus dimensiones *situacional e interactiva*. En esta última desempeña un papel fundamental el conocimiento, declarativo o experiencial, de naturaleza disciplinar, que se pone en juego en el ámbito de las tareas de examen, en interacción con los componentes de la *habilidad lingüística comunicativa*, con los que se integra en la *habilidad comunicativa específica* (Douglas, 2000). Los exámenes serían específicos en la medida en que las tareas que se plantean en las pruebas reflejen las que se dan en las situaciones de *vida real*. Estas tareas tienen que permitir que el candidato active su conocimiento del área de especialidad de forma integrada con los componentes de la *habilidad lingüística comunicativa*.

Desde esta perspectiva, este tipo de exámenes adquiriría carta de naturaleza en un enfoque de la evaluación a través de tareas, que se sitúa, a su vez, en el paradigma de los exámenes basados en la actuación, (*performance tests*). Estos exámenes se construyen a partir de pruebas que obtienen muestras de actuación representativas de las que se dan en las situaciones de trabajo o estudio (*work sample tests*) (McNamara, 1996, 1997, 2000). Este enfoque se enfrenta, entre otros, al principal problema de la generalización. Tal y como señala Long (2003), poco se sabe acerca de la posibilidad de predecir la habilidad de los candidatos para ejecutar con éxito una tarea en la situación de trabajo o estudio, a partir de realización de una similar en un contexto de examen. A este, añade Ellis (2003) los siguientes: la representatividad, la fiabilidad y la autenticidad. Del concepto de autenticidad se desprende el problema de la inseparabilidad entre los componentes de la *habilidad lingüística comunicativa* y el conocimiento sobre el tema o materia de especialidad (Douglas, 2001b). Se trata para Ellis de una cuestión que precisa más investigación y evidencia empírica. O'Sullivan (2006) apunta que no existen evidencias de validez, derivadas de la investigación, que vayan más allá del juicio experto de profesores y examinadores. Por lo demás, la inseparabilidad complica la medición de la *habilidad lingüística comunicativa* si es que no la impide.

Al igual que en los cursos de lenguas con fines específicos, en los comienzos de esta práctica, que Rea-Dickins (1987) sitúa a mitad de la década de los años setenta, frente a Swales (1984), que se retrotrae a la anterior, las experiencias de evaluación en este segmento descansan sobre el análisis realizado sobre la lengua. Para Basturkmen y Elder (2004), se

parte de la presunción de que el uso de la lengua en los ámbitos profesionales y académicos precisa activar determinadas áreas de conocimiento, que redundan en una variación de la lengua, cuya identificación y descripción dependen del análisis de necesidades.

En la consolidación de los enfoques comunicativos de la evaluación resulta determinante la obra de Bachman y Palmer (1996), *Language Testing in Practice*, que sirve de base a la principal referencia que aquí tomaremos: *Assessing Languages for Specific Purposes* de Dan Douglas (2000). Este trabajo ha sido reconocido por los especialistas que encabezan el sector, por ejemplo, O'Sullivan (2006), como «el primer y único intento serio de dotar de una base teórica consistente a los exámenes de lenguas con fines específicos» (2006, p. 7). Douglas (2000) declara que, independientemente del hecho de que todos los exámenes se desarrollan y realizan con un propósito, la evaluación con fines específicos ha de concebirse en el marco de un continuo de especificidad. Defiende su necesidad basando su argumentación en que los contextos de uso de la lengua son variables y la lengua que se emplea en situaciones profesionales y académicas tiene, por consiguiente, rasgos específicos.

El material de examen debe involucrar a los candidatos en tareas en las que, tanto la *habilidad lingüística comunicativa* como los conocimientos en el área de especialidad entren en interacción, para proporcionar una respuesta en virtud las demandas que generan los factores de un contexto siempre cambiante y dinámico, construido por los participantes en la situación de comunicación. Los rasgos que caracterizan a las variedades de la lengua que se emplean en situaciones específicas se interpretan en este segmento de la evaluación en una dimensión funcional, de manera que permiten al usuario expresarse con precisión. Por esta razón, el material de entrada de las tareas debe ser rico en las «claves de los fines específicos». Dicho de otra forma, las tareas de examen deben ser auténticas para que éste sea específico.

Este tipo de examen está, por lo general, referenciado a un criterio. El constructo u objeto de la evaluación, que este autor denomina *habilidad comunicativa específica*, se define a partir de esta idea. Los componentes son los siguientes: conocimiento lingüístico, competencia estratégica y conocimiento previo o experiencial del área de especialidad. El grado de detalle con el que se especifiquen estos componentes será directamente proporcional a la especificidad de los fines.

Este mismo autor señala posteriormente (Douglas, 2001b) que la evaluación de lenguas en este segmento descansa sobre los tres pilares siguientes: la autenticidad, la especificidad y la inseparabilidad entre los dos tipos de conocimiento: el lingüístico y el de especialidad. Esta visión deja al descubierto una serie de problemas, tal y como hemos apuntado más arriba. Uno de los mayores escollos se relacionan con el hecho de que, tal y como señala Douglas (2001b), el uso efectivo del conocimiento disciplinar requiere un umbral del grado de dominio en la lengua objeto. Esta es precisamente el área más investigada en este tipo de exámenes, en especial, en referencia a la comprensión de lectura en el ámbito académico: en qué medida el conocimiento de especialidad que el candidato posee determina la calidad de sus producciones lingüísticas. El trabajo más valorado y citado al respecto sigue siendo el de Carolin Clapham, del año 1996, del que se pueden extraer como principales conclusiones las siguientes:

- Los alumnos alcanzan resultados considerablemente más altos en las pruebas de comprensión de lectura cuando procesan textos de su propia especialidad. Por consiguiente, los resultados dependen de la especificidad.
- Es posible identificar algunos de los rasgos de esta especificidad, pero no siempre y no todos. Es la función retórica, fundamentalmente, el factor determinante de este grado de especificidad y no la fuente de los textos.
- El grado de conocimientos en área de especialidad es directamente proporcional a la calidad de los resultados. No basta con la familiaridad con el tema ni con el campo.
- La efectividad del conocimiento previo en el área de especialidad sólo es posible a partir de un determinado grado de dominio (intermedio) en la lengua objeto.
- En la misma línea, un alto de grado de dominio y una simple familiaridad con el tema no dan lugar a altas calificaciones.

Clapham (2000) cuestiona la plausibilidad de que se realice una evaluación con resultados válidos que lleve a discriminar a los candidatos capaces para operar con éxito en contextos académicos. Para ella, los exámenes específicos solo tendrían sentido en contextos experienciales muy restringidos, como los exámenes para pilotos o para profesionales de la salud, pertenecientes a grupos muy bien definidos y homogéneos. La revisión que hace Krekeler (2006) de su estudio viene a ratificar los resultados previos. Sin embargo, no halla respuesta a sus dudas iniciales sobre la posibilidad de fijar los umbrales en los que la influencia del conocimiento previo comienza a ser efectiva.

La coherencia de una evaluación de estas características deja cabida únicamente a un enfoque basado en tareas. Este paradigma surge, según Mislevy (2002), de la constatación de que centrar la evaluación en aspectos discretos de la gramática y el léxico no es suficiente para dar cuenta de los objetivos que plantea la participación en situaciones sociales de comunicación. El diseño de tareas de evaluación no se basa únicamente en la descripción de las situaciones en las que tiene

lugar la comunicación, sino que se extiende a la posibilidad de extraer muestras de actuación de los candidatos, a partir de las cuales se puedan obtener resultados válidos de la evaluación. La supuesta oposición entre los paradigmas centrados en los contenidos o en las tareas es conciliada por Messick (1994), que afirma que el punto de partida puede encontrarse en la identificación de los componentes del constructo susceptibles de ser evaluados, a la que sigue la búsqueda de tareas o situaciones en las se elicite el comportamiento o actuación con el que estos componentes queden evidenciados, además de los criterios con los cuales éstos se van a medir. El problema de que, en este constructo, se integren factores lingüísticos con otros de naturaleza no lingüística sigue sin resolverse.

Douglas (2000) propone un marco de análisis y elaboración de tareas de examen, fundamentado en la propuesta de Bachman (1990), matizada posteriormente en Bachman y Palmer (1996, 2010). Los componentes del modelo son los siguientes: instrucciones, material de entrada (*input*), respuesta esperada, interacción entre el material de entrada y la respuesta esperada, criterios de calificación. Plantea un proceso de desarrollo de tareas de examen, que se extiende desde la descripción de la situación meta de uso de la lengua, a la redacción de pruebas, pasando por las especificaciones de examen.

El acercamiento a las tareas de *lávda real* requiere realizar estudios con base etnográfica, para lo cual plantea una serie de técnicas que permiten el análisis de la interacción de los participantes en las situaciones de comunicación y los factores que la caracterizan. Este tipo de investigación se ve en numerosos casos interferida por restricciones económicas y de tiempo y, sobre todo, por la confidencialidad exigida por la mayor parte de las organizaciones para acceder a información *sensible*(McNamara, 1997). La labor de redacción de pruebas de examen requiere la ayuda de un profesional del área de especialidad.

La noción de especificidad adquiere en el planteamiento de O`Sullivan (2005, 2006) un carácter multidimensional. La autenticidad será, en este modelo, una de las dimensiones de la especificidad. Este autor plantea el problema en relación con la idea de la validez, basándose en el modelo propuesto por Weir (2004). Este propone un marco de validación de pruebas de examen, que se concibe como una recogida sistemática de datos, es decir, de evidencias, y que conduce a la interpretación adecuada de los resultados y a su justificación para los usos que se pretenden hacer de ellos. El equipo involucrado en el desarrollo y validación de los exámenes tiene que tener en cuenta las preguntas siguientes:

- *¿Cómo satisface esta prueba las características físicas/fisiológicas, psicológicas y de experiencia de los candidatos? (Características del candidato);*
- *¿son las características de la tarea o tareas de la prueba y de la administración justas para los candidatos que se presentan a ella? (Validez de contexto);*
- *¿son apropiados los procesos cognoscitivos necesarios para realizar las tareas? (Validez basada en la teoría);*
- *¿hasta qué punto nos podemos fiar de los resultados de la prueba? (Validez de la calificación);*
- *¿qué efectos tiene la prueba sobre sus diversos partícipes? (Validez consecencial);*
- *¿qué pruebas externas existen, al margen de las propias puntuaciones del examen, de que la evaluación está funcionando correctamente? (Validez relacionada con el criterio).*

O`Sullivan (2005, 2006) afirma haber obtenido evidencia empírica de la validez de contexto mediante un experimento en el que aplicó el procedimiento de juicio experto, con varios especialistas como informantes.

En definitiva, a la afirmación que realizan Basturkmen y Elder (2004) en su extraordinario estado de la cuestión sobre el tema de que las áreas de la enseñanza y la evaluación han seguido caminos parejos en su evolución, tenemos que apuntar que encontramos escasos puntos de confluencia y problemas difícilmente salvables, además de un desequilibrio en el desarrollo, muy significativo. Extraemos, finalmente, como principales conclusiones que en esta área de la evaluación priman aspectos como la autenticidad de las tareas de examen, en la que se fundamenta su especificidad y de la que depende, en gran medida, la validez de los resultados. Se trata, por lo general, de exámenes de alto perfil, que tienen, por consiguiente, importantes consecuencias en la vida de los candidatos. Los exámenes con fines específicos suelen estar referenciados a un criterio, que se corresponde con las características de la actuación del candidato en situaciones significativas para su actividad académica o profesional.

5.1. LOS USOS DE LA EVALUACIÓN Y LA NECESIDAD DE DIVERSIFICACIÓN

Es difícil afirmar y justificar que los resultados de la evaluación, a partir de un único examen de naturaleza generalista, se puedan emplear para usos tan diversos y específicos como los que se puedan plantear aquellos usuarios (empleadores,

patrocinadores, etc.) que necesiten demostrar la capacidad de los candidatos para utilizar el español en las situaciones que se dan en un trabajo concreto o para cursar estudios universitarios en los países de habla hispana. Las muestras de actuación lingüística que se recogen en este tipo de exámenes se alejan en exceso de las que se dan en las mencionadas situaciones y difícilmente pueden servir para realizar inferencias respecto a la actuación lingüística potencial en estos contextos, en los que se requiere activar, junto con la lengua, conocimientos y destrezas de las áreas de especialidad o de conocimiento académico o profesional.

Las organizaciones certificadoras de los países de habla hispana no incluyen en su oferta de exámenes de acceso público posibilidades de certificación relacionadas con áreas como la ciencia y la tecnología, la diplomacia, el periodismo, la enseñanza del español, etc. Las universidades receptoras de alumnos extranjeros podrían ahorrar numerosos recursos con la existencia de sistemas de exámenes mediante los cuales se pudiera discriminar a los candidatos cuyo grado de dominio en la *habilidad lingüística comunicativa específica* les permitiera cursar estudios superiores, de los alumnos que precisan algún tipo de refuerzo. Este tipo de evaluación serviría además para retroalimentar la efectividad de los programas de enseñanza y aprendizaje orientados a estos fines, en los que los exámenes podrían impactar de forma positiva.

La movilidad académica en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requiere una amplia gama de habilidades comunicativas que los estudiantes precisan desarrollar para acometer las tareas que tienen que realizar en una lengua extranjera. Para los alumnos, las situaciones comunicativas más necesarias consisten en el acceso a material especializado en otra lengua, que pasa por comprender clases magistrales, tomar notas, participar en seminarios, etc. Son asimismo imprescindibles las habilidades sociales y, en contextos vocacionales, destrezas de comunicación profesional, la participación en conferencias, las presentaciones académicas, la elaboración de informes, la redacción de artículos y ensayos, etc. Algunas de estas habilidades afectan también al personal docente y directivo, que se ve involucrado, cada vez más, en actividades de socialización que tienen que ver con intercambios y la creación de redes (Tudor, 2005).

Por otro lado, la progresiva internacionalización de los mercados reclama profesionales competentes en los planos lingüístico, intercultural y transcultural. Informes desarrollados en el marco de proyectos como Thematic Network Project in the Area of Languages (TNP3)^[2] revelan que los empleadores tienen muy clara la necesidad de trabajadores con perfiles de estas características. Sin embargo, faltan estudios que definan con precisión las competencias específicas que es necesario que desarrollen en cada campo de especialidad, con objeto de llegar a realizar tareas y funciones en el trabajo en otras lenguas, entre las que el español adquiere importancia creciente. El ámbito de la certificación específica precisa de este tipo de estudios para lograr desarrollar sistemas de exámenes de calidad y responder a las demandas de las empresas.

Todo lo anterior, unido al derecho de los usuarios a elegir el sistema que mejor se adapte a sus necesidades de certificación, parece apuntar a la urgencia de que se diversifique la oferta de exámenes en los países de habla hispana en relación con ELSE y de que se cuente con una evaluación de naturaleza garantista. El asociacionismo y la colaboración entre instituciones podrían constituirse en los ámbitos idóneos, por un lado, para acordar estándares de calidad y establecer códigos de buenas prácticas que ofrezcan garantías, además de compartir recursos, y, por otro, para realizar estudios a gran escala sobre las necesidades de uso de la evaluación y para desarrollar los trabajos de investigación a los que nos referiremos inmediatamente. Fórmulas como los consorcios de universidades, al estilo de las adoptadas en Argentina u otras, basadas por ejemplo en la cooperación con la empresa privada, las organizaciones certificadoras y con las universidades podrían hacer frente a los problemas de rentabilidad que pudiera plantear esta diversificación. El asociacionismo materializado en organizaciones como SICELE o CERCL^[3] (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) o ACLES (Asociación de Centros de Lenguas de Enseñanza Superior) en el ámbito de las universidades españolas, puede ser enormemente productivo. Las instituciones cuyos fines se orientan a la difusión de la lengua y la cultura de los países de habla hispana, las fundaciones que preservan la lengua y la cultura o las organizaciones que velan por la calidad de los servicios del aprendizaje y de la evaluación podrían asumir el fomento de este tipo de iniciativa o la creación de líneas y redes de colaboración.

5.2. LA INVESTIGACIÓN, LA COLABORACIÓN CON ESPECIALISTAS Y LA DIFUSIÓN PÚBLICA

La información que difunden a través de sus canales públicos las organizaciones certificadoras del español con fines específicos de los países de habla hispana no se corresponde con las recomendaciones habituales de los estándares de calidad y los códigos de buenas prácticas. Esto es así, en la medida en que no incluye un acceso a los procedimientos y al producto de la investigación orientada a avalar con garantías la construcción de un argumento que justifique el uso de los resultados que se plantean hacer de la evaluación sus destinatarios: comprobar e incrementar la calidad psicométrica de los

ítems, verificar la fiabilidad de las pruebas, controlar el sesgo o la influencia en los resultados de los rasgos de las tareas o de las características o los conocimientos previos de los candidatos, mantener los estándares a lo largo del tiempo, monitorizar la consistencia de los calificadores, etc. Por otro lado, y a diferencia de otras tradiciones evaluadoras, no se difunden ni publican en medios profesionales informes, artículos o ensayos acerca de las prácticas de investigación que se emplean para determinar el contenido de los exámenes. Sería deseable que se comenzara a asumir el reto de compartir públicamente este tipo de información, en beneficio de los usuarios y de las comunidades evaluadoras en el plano internacional.

El enfoque de la evaluación al que nos hemos referido más arriba requiere que las tareas de examen sean relevantes y significativas para sus destinatarios. Este requisito pasa por la realización de un análisis de necesidades, que proporcione una semblanza precisa y completa de las poblaciones candidatas y, lo más importante, una descripción exhaustiva de las situaciones meta de uso de la lengua, que servirá de base para el desarrollo de las especificaciones de examen.

Hemos mencionado las dificultades implícitas en el desarrollo de los materiales a partir de este tipo de análisis y las diferencias que se vienen observando en los últimos años entre la lengua que reflejan los materiales y la que se emplea en las situaciones de comunicación de *la vida real*. También hemos hecho referencia a los avances de la tecnología que han favorecido la evolución de las técnicas y de la metodología de investigación relativa al análisis de necesidades, al análisis de las situaciones meta de uso de la lengua y al análisis del género a través de la metodología de corpus.

Skehan (1984) señala la importante influencia que tuvo en su momento el modelo de análisis de necesidades de Munby (1978) en el desarrollo de las especificaciones de examen a partir de unidades de análisis de macrofunciones y microdestrezas, que constituyen un excelente material de partida para los redactores de pruebas de examen. Skehan (1984) recuerda que las críticas que el modelo de Munby (1978) recibe en relación con el diseño de cursos se incrementan en el ámbito del desarrollo de exámenes certificativos. El modelo funciona para la descripción de situaciones muy particulares, aunque es difícil, además de costoso, aplicar el análisis de estas situaciones a exámenes destinados a grupos numerosos y heterogéneos de candidatos. Por otra parte, cuestiona la validez de los exámenes cuyo constructo se fundamenta en las listas de funciones y microdestrezas, al no encontrar correspondencia entre estas unidades y los modelos de competencia imperantes en el momento. Davies (2001), por su lado, remite a las declaraciones que Alderson (1988) realiza en relación con el proceso de revisión del examen de ELTS (English Language Testing Service), en las que relata el fracaso de un intento de producción de ítems de expresión escrita basado en el análisis de necesidades.

Como alternativa a modelos tecnológicos como el de Munby, Douglas (2000) propone otro tipo de aproximaciones para el análisis de la situación meta: la etnografía de campo y la investigación basada en el contexto. Ambos métodos consideran dos niveles en la recopilación de los datos: los primarios y los secundarios. Los datos primarios se recogen mediante grabaciones u otro tipo de registros. Constituyen el comportamiento lingüístico en las situaciones de uso de la lengua. Los datos secundarios consisten en comentarios a los datos primarios por parte de los propios participantes, especialistas en el área, lingüistas, etnometodólogos, etc.

A estos procedimientos de investigación se añade la colaboración con especialistas. Douglas (2000) refiere un interesante estudio llevado a cabo en colaboración con Selinker sobre las repercusiones que tienen las lagunas del profesor de lengua extranjera en la disciplina o área de especialización de los alumnos o candidatos. Los resultados se resumen en que la falta de conocimiento de los conceptos clave, *contenido real*, en la disciplina hace que el profesor no comprenda los textos y desvíe la atención hacia aspectos de la gramática y el vocabulario. La consecuencia es que tampoco es capaz de comprender el papel de estos componentes en el discurso, por lo que se cae a menudo en la incongruencia y la falta de propiedad. La asistencia del profesional se centraría, según este estudio, por ejemplo, en la terminología técnica, en las palabras del lenguaje común empleadas en contextos técnicos, en el uso de la puntuación, etc. La dificultad de acceso al contenido de los textos repercute de forma considerable en la validez de los resultados de los exámenes, puesto que es determinante a la hora de seleccionar textos y de redactar ítems de comprensión de lectura y de comprensión auditiva. La asistencia del profesional se requiere no solamente durante el análisis del contexto de uso de la lengua, sino también durante el proceso de redacción de las pruebas.

Nos referimos finalmente a la necesidad de investigación empírica en contextos auténticos de uso de la lengua a través de la lingüística de corpus. Esta perspectiva facilitaría la incorporación del concepto de género al constructo de la evaluación, al integrarse en el análisis lingüístico de las situaciones de uso de la lengua, además de la selección y la manipulación de los textos de entrada de las tareas, con importantes repercusiones en la validez de los resultados.

En la didáctica y la evaluación del español, pese al considerable desarrollo experimentado a lo largo de los últimos 20 años, no se dispone apenas de estudios de corpus aplicados a estas disciplinas. Sin lugar a dudas, uno de los retos más importantes que están pendientes es el desarrollo de análisis basados en la lingüística de corpus. Esto permitiría, entre otras aplicaciones, el estudio de la lengua en su contexto natural y la comparación de los usos que se dan en contextos específicos

con otros no restringidos a comunidades discursivas concretas.

Los inventarios de material lingüístico de que dispone el español, recogidos en el Plan curricular del Instituto Cervantes o en el Currículo del Español de los Negocios de la Fundación Comillas, no han sido desarrollados a partir de estudios empíricos sobre el uso de la lengua en su contexto o de las producciones lingüísticas de hablantes no nativos, sino que se han desarrollado de forma intuitiva, tal y como se describe en las introducciones a sendos documentos, y no han sido aún validados a través del análisis de los resultados de la evaluación. Por consiguiente, sus posibilidades de uso para fines de evaluación certificativa están pendientes de ser demostradas.

En un sentido opuesto a lo que venimos comentando, no podemos dejar de mencionar la extraordinaria aportación que para este segmento de la didáctica del español ha supuesto la participación española en el Proyecto ADIEU, destinado a la enseñanza del español con fines académicos, en el que participan diversas universidades europeas, entre las que se encuentran la de Alcalá y la de Granada (Vázquez, 2001, 2005). Su objetivo es desarrollar materiales para estudiantes universitarios alemanes que deseen cursar parte de sus estudios en universidades españolas. Se analiza el discurso académico en relación con géneros orales y escritos (la clase magistral, los trabajos monográficos, etc.) desde la perspectiva de la retórica contrastiva, en una dimensión intercultural.

5.3. LA REFERENCIACIÓN A SISTEMAS EXTERNOS. LOS PROBLEMAS DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

Una de las características de los exámenes con fines específicos que apunta Douglas (2000), tal y como se ha reseñado más arriba, es la de estar, por lo general, referenciados a un criterio. Para Douglas (2000, p. 16), en los exámenes con fines específicos es muy importante detallar con precisión los rasgos de la situación meta de uso de la lengua, así como el nivel de dominio que se requiere por parte del candidato en estas situaciones, por lo que adquiere especial relevancia el desarrollo de escalas o criterios de calificación, a los que aludiremos más abajo. Lo que ahora intentaremos es adentrarnos en la reflexión sobre si tiene sentido que este criterio tenga o no correspondencia con las escalas del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER).

Los cuatro sistemas de certificación del español con fines específicos referidos con anterioridad declaran, a través de la información que difunden en sus páginas electrónicas institucionales, estar vinculados al MCER y presentan una tabla de equivalencias entre sus certificados de salida y los niveles de la escala del MCER. En los últimos años, es una práctica frecuente en la mayor parte de los sistemas de certificación del continente europeo que se extiende a otras áreas geográficas más allá de estos límites territoriales.

Al margen de las ventajas que supone alinear los resultados de los diferentes sistemas de certificación a una escala de referencia única, la vinculación de este tipo de exámenes al MCER no está exenta de problemas. Por otro lado, una de las principales líneas críticas hacia el MCER incide precisamente en la escasez de atención que presta al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua con fines específicos. Es necesario cuestionarse en qué medida puede resultar rentable o interesante tomar este documento como referencia para el desarrollo de exámenes con fines específicos.

Es necesario recordar que la vinculación de los exámenes al MCER, y a cualquier otro sistema de referencia, externo o interno, precisa la aplicación de una serie de procedimientos y la obtención, en consecuencia, de garantías y evidencias de que los resultados están referenciados a la escala y que, por consiguiente, son válidos para sus potenciales usos. Para los sistemas de exámenes de alto perfil y de proyección pública, debido a las importantes consecuencias que tienen para la vida de los candidatos, este imperativo se incrementa. Hay que señalar que ninguno de los sistemas de certificación promovidos por instituciones de países de habla hispana ofrece vías de acceso a la constancia documental de los mencionados procedimientos de vinculación y sus resultados, a través sus canales públicos de información. Esta práctica se contradice con lo que recomienda de forma explícita el Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre el uso del MCER en el año 2008 en la Carta de Recomendación (Apéndice 1, Epígrafe 4.6). Tal y como argumentan los participantes en el Foro Internacional de Política Lingüística del Consejo de Europa, celebrado en Estrasburgo en 2007, las posibilidades abiertas por el MCER corren el riesgo de verse desvirtuadas o anuladas si se realizan interpretaciones erróneas del documento o usos incorrectos e incompletos. Corren riesgos en este sentido objetivos como los siguientes: la armonización de los sistemas de certificación, la configuración de redes que favorezcan la investigación, la creación de bancos de recursos compartidos, etc.

La adhesión a los principios sobre los que sustenta el MCER, y la adopción de sus especificaciones como base para desarrollo de exámenes implica un ejercicio de responsabilidad y de cooperación con la comunidad. Los códigos de buena práctica, como el de EALTA, o los sistemas de estándares de calidad que abogan por una evaluación de naturaleza

garantista, como los de ALTE o SICELE, incluyen apartados relativos a los requisitos y criterios referidos a la vinculación a sistemas de referencia externos.

Nos detenemos, a continuación, en la reflexión sobre si el MCER es un instrumento adecuado, y en qué medida puede serlo, para constituirse en referencia de los exámenes de español con fines específicos. Rara es la publicación que, al citar el MCER, no se haga eco de su enorme impacto dentro y fuera del continente europeo, y, en los últimos años, de las limitaciones o dificultades que entraña su aplicación para el área de la evaluación (Alderson, 2007; Alderson et al, 2004; Fulcher, 2004; Weir, 2005; Davidson y Fulcher, 2009, 2007). Algunos de los argumentos críticos que esgrimen estos autores repercuten de forma muy directa en los exámenes de lenguas con fines específicos.

Fulcher y Davidson, (2009, 2007) y Davidson y Fulcher, (2007) aportan una importante reflexión sobre la naturaleza del MCER. Estos profesores distinguen tres niveles en la documentación de examen: los modelos, los marcos y las especificaciones. Se emplea, según ellos, el término "modelo" para la descripción teórica de lo que significa ser capaz de comunicarse en una lengua extranjera. El "marco" se compone de una selección de destrezas y habilidades del modelo, que son relevantes para la evaluación en un determinado contexto. El modelo incluye los componentes del constructo de la evaluación, es decir, aquello que es objeto de medición. Un marco media entre el modelo y las especificaciones de examen. No todos los aspectos del modelo se tienen en cuenta en el marco de la evaluación, puesto que algunos pueden resultar irrelevantes o eliminados por restricciones de la situación de evaluación (Fulcher y Davidson, 2007, p. 36). El nivel de descripción en el que se situaría el MCER desde esta perspectiva sería el primero, el del modelo.

Según este planteamiento, el MCER se situaría en el nivel del modelo, en la medida en que ofrece precisamente un modelo de lo que supone el aprendizaje y el uso de la lengua en todas sus dimensiones: el enfoque centrado en la acción. El documento presenta su funcionamiento a partir de la descripción y de la interacción de las categorías y parámetros que lo componen: las competencias las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, los textos, las tareas, el contexto, los ámbitos, las situaciones y los temas. Además de esto, el MCER ofrece, para las principales categorías, a saber, las competencias comunicativas de la lengua, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias y los textos, un sistema de escalas de descriptores que ilustran lo que el usuario es capaz de hacer, en relación con cada una de estas categorías, en los seis niveles o grados de dominio en los que se articulan las escalas. Este material, según se viene constatando a lo largo de los diez últimos años, es insuficiente para el evaluador, puesto que el desarrollo de pruebas de examen precisa el nivel de análisis que corresponde al marco en el planteamiento de Fulcher y Davidson, (2009, 2007) y Davidson y Fulcher, (2007). Presenta, por lo demás, tal como detallamos a continuación, una serie de problemas que dificultan su uso.

Alderson et al (2004), en referencia a las actividades de comprensión, señalan que el grado de generalidad en el que se ubican las descripciones, listas y escalas del documento impide que estas sean capturadas en unas especificaciones de examen. Por consiguiente, el proceso de especificación tendría que ir precedido de la elaboración de un marco, que relacione el modelo con el contexto específico de uso de la lengua, significativo para las poblaciones candidatas. Sin descartar del todo la plausibilidad de realizar este esfuerzo, habría que valorar su rentabilidad, lo cual implica hacer frente a una serie de problemas.

Según constata Fulcher (2004), al hilo del análisis del proceso que se siguió para desarrollar las escalas del MCER, relatado por North (2000), se toman como punto de partida 30 escalas de calificación, procedentes de diferentes sistemas utilizados por varias instituciones evaluadoras y centros de enseñanza europeos. Al margen de los problemas metodológicos y teóricos que detalla Fulcher (2004), sería necesario valorar cuántas y cuáles de estas escalas tomadas como fuente están destinadas a evaluar el uso de la lengua en contextos profesionales y académicos. Estos sistemas pertenecen a diferentes tradiciones evaluadoras y no parten del modelo mediante el que el MCER describe el uso de la lengua y su aprendizaje, el enfoque centrado en la acción, a partir del cual se configuraría el constructo de la evaluación, sino que se ajustan a este, a posteriori. Fulcher (2004) señala además que no representan una descripción real de las actuaciones de los usuarios de la lengua y que el escalado de los descriptores no refleja la progresión real del grado de dominio de los usuarios de la lengua, sino de la percepción que de ello tienen los profesores y expertos participantes en el proceso. Este sería uno de los principales factores que impiden tomar los descriptores del MCER como estándares de dominio.

Nos centramos ahora en la selección de los aspectos más relevantes para los exámenes con fines específicos. El MCER considera los ámbitos profesional y académico como dos de las cuatro grandes esferas de la vida social en las que tienen lugar los eventos de comunicación. Estos ámbitos se definen en el Capítulo 4 del documento, junto con las categorías que configuran el contexto de uso de la lengua: las situaciones y contextos mentales de los interlocutores, los textos y los temas. El MCER no ofrece descripciones detalladas de las situaciones que se dan en estos contextos, de las tareas que en ellas ejecutan los usuarios y de las competencias que se ponen en juego cuando se realizan actividades comunicativas de la lengua.

Alderson (2004), citado en Fulcher (2004), da cuenta de la falta de correspondencia y de consistencia que se aprecia en el MCER entre las definiciones de las categorías del enfoque centrado en la acción, sus descripciones y las listas de elementos que las componen (Capítulos 4, 5 y 7) y el contenido de las escalas de los descriptores ilustrativos. Es, por consiguiente, imposible determinar con precisión qué tareas se corresponden con cada nivel y qué grado de desarrollo de las competencias se precisa para su ejecución. Por su parte, Alderson et al (2004) enumeran problemas terminológicos, vacíos, inconsistencias y omisiones en las escalas de los descriptores ilustrativos que se relacionan con las actividades comunicativas de la lengua de comprensión de lectura y de comprensión auditiva. Los primeros afectan, sobre todo, a los verbos que aluden a las operaciones cognitivas que subyacen a la realización de estas actividades (identificar, discriminar, etc.). Nos interesan especialmente las omisiones que se evidencian en relación con las tareas y operaciones de comprensión que realiza el usuario como, por ejemplo, la discriminación entre las ideas principales del texto y los detalles o la discriminación entre los hechos y las opiniones, aspectos de la máxima relevancia para el uso de la lengua con fines específicos.

Davidson y Fulcher (2007), en relación con las actividades comunicativas de la lengua de expresión e interacción orales, reparan en que, en algunos descriptores ilustrativos, se hace alusión a situaciones de uso de la lengua, mientras que en otros, no. La referencia a las situaciones concretas, como los viajes, es inconsistente en los diferentes niveles. Quizá la cuestión más importante en lo que concierne a los fines específicos es la confusión de los papeles de los participantes en las situaciones de comunicación, que se detectan en escalas como «Intercambio de bienes y servicios», en cuyos descriptores no hay claridad sobre si la producción se refiere al vendedor o al comprador. Esta falta de claridad se extiende a la naturaleza de las transacciones y a cómo esta varía en virtud de los niveles (complejas, sencillas, etc.). Estos autores enfatizan la necesidad de investigar en la forma en la que el contexto determina los patrones de las conversaciones transaccionales que tienen lugar en los intercambios de bienes y servicios como paso previo al desarrollo de especificaciones de examen y concluyen que el MCER no puede emplearse como punto de partida para hacerlo.

En resumen, es posible que el reto de la certificación del grado de dominio del español con fines específicos en relación con los sistemas comunes de referencia tenga que desviarse del MCER y tender al desarrollo de modelos, de marcos y de escalas específicos, en relación con las diferentes áreas de especialidad. Esto no implica renunciar a la armonización en el plano internacional si se trabaja en clima de colaboración, en la línea que se ha emprendido con el MCER. Otra posibilidad podría consistir en el desarrollo de marcos de examen para fines específicos a partir del modelo que plantea el MCER.

5.4. EL ANÁLISIS SOBRE LA LENGUA

Las denominaciones de algunos de los exámenes que hemos seleccionado como objeto de reflexión en este artículo y la información que estos sistemas de certificación difunden llevan a pensar, a falta de otros datos que lo refuten, que el componente lingüístico del constructo en el que se fundamenta la evaluación estuviera relacionado con el concepto de lengua de especialidad o sus equivalentes terminológicos, salvando de momento los matices implícitos, lenguajes especializados, lenguas especializadas, lengua de especialidad, lenguajes específicos, etc. Sería, por ejemplo, el caso del Diploma Internacional de Español Especializado de FIDESCU: «Diploma Internacional de Español Especializado. Turismo») o del Diploma del Español de los Negocios del IFE: «[...] se tendrá en cuenta una competencia lingüística con un alto nivel de especialización en la lengua de los negocios [...]»). La idea de lengua de especialidad ha venido manteniendo cierto protagonismo durante los últimos treinta años en un porcentaje significativo de los trabajos teóricos dedicados a la enseñanza del español con fines específicos en España: Gómez de Enterría (1998), Gómez de Enterría y Cabré (2006); Blanco (1997), entre otros. La línea que siguen estos autores continúa asociando de forma reiterada la especificidad de la didáctica y la evaluación con fines profesionales y académicos a las lenguas de especialidad. Recogemos un ejemplo, a modo de muestra:

La primera labor que ha de realizar el profesor encargado de impartir un curso de una lengua especial es el análisis lingüístico detallado de esa variedad, con el fin de determinar qué es lo que tiene de específico. Blanco (1997:165).

Otro aspecto de interés para nosotros es que la progresión del nivel de la certificación en algunos de los exámenes suele ir vinculada al grado de especialización de los textos que el candidato tendría que procesar, es decir, el grado mayor de especialización de los textos de entrada o de salida se corresponde con los niveles más altos de la certificación.

Uno de los debates más recurrentes que se da en el área de las llamadas lenguas de especialidad es su consideración como código o sistema completo e independiente de las lenguas naturales. Los especialistas que se ocupan de este problema concluyen que las llamadas lenguas de especialidad no tienen entidad suficiente para llegar a asumir el estatuto de lengua, ya que el uso de las lenguas naturales es mayoritario en el ámbito de la comunicación especializada y no existen características o rasgos específicos o idiosincrásicos autónomos y suficientes en ninguno de los niveles de análisis de la lengua. Por consiguiente, se prefiere hablar de «producciones lingüísticas en situaciones de comunicación especializada» en las que se emplean subconjuntos de recursos lingüísticos -que se comparten con las lenguas naturales- y no lingüísticos -procedentes de otros códigos- que los participantes en estas situaciones emplean para expresarse y vehicular conocimientos o procedimientos con propósitos básicamente informativos, aunque en este tipo de comunicación pueden emplearse otras estrategias discursivas como la instrucción, la argumentación, la descripción, etc. Esta selección de recursos responde al uso de uno o más de los registros de la lengua, en concreto, de un registro de naturaleza funcional (Cabré y Gómez de Enterría, 2006). Los análisis de los diferentes autores coinciden esencialmente en lo siguiente.

1. se trata de conjuntos "especializados", ya sea por la temática, la experiencia, el ámbito de uso o los usuarios;
2. se presentan como un conjunto de características interrelacionadas, no como fenómenos aislados;
3. manteniendo la función informativo-comunicativa como predominante, por encima de otras funciones complementarias. Cabré y Gómez de Enterría (2006: 19).

Nos interesan especialmente dos de las características que atribuyen a estos registros las mencionadas autoras (aunque no aportan fundamentación empírica que las sustente): su alcance internacional, ya que se refieren a la facilidad con la que se entienden los usuarios de diferentes lenguas naturales cuando las utilizan, y la adquisición voluntaria y consciente que se requiere para su dominio. Aclaramos que, en el contexto de didáctica de las lenguas extranjeras, nosotros preferimos el término "aprendizaje" y no de "adquisición". Entendemos que el uso indistinto que hacen estas autoras de estos dos conceptos puede llevar a provocar confusiones e interferencias terminológicas. Si atendemos de forma conjunta a estas dos características, es decir, el alcance internacional y el aprendizaje voluntario, parece haber una contradicción en el criterio empleado por los exámenes que se fundamentan en la idea de lengua de especialidad. En estos exámenes, la progresión del nivel de certificación se basa en el grado de especialización de los textos. A mayor grado de dominio, se presupone más facilidad de acceso a los textos más especializados. Este acceso parece depender más bien del volumen de conocimientos compartidos entre los participantes de las comunidades académicas y profesionales que de cuestiones lingüísticas. He aquí la primera de las incongruencias de este tipo de enfoque.

Ha quedado claro más arriba que la noción de especificidad no se puede asimilar a la de especialidad. Sin embargo, quizá en este punto convenga aclarar el segundo de los términos: la especialidad aplicada al uso de las lenguas o a la comunicación por medio de las lenguas. Según Cabré y Gómez de Enterría (2009), la acotación y gradación de la idea de especialidad de los textos precisa otros criterios, además de los temáticos: criterios discursivos, criterios relativos a la situación de comunicación, criterios referidos al grado de conocimiento y también, criterios lingüísticos, centrados en el uso del registro adecuado, en el que adquiere especial relevancia la terminología, ya que los términos asumen un significado preciso cuando se emplean en este tipo de discurso. Se plantea aquí el problema de establecer la diferencia entre los textos especializados y los que se podrían etiquetar como textos generales. La postura más generalizada defiende el trazado de una línea de continuo que separe los dos extremos. Para Cabré (1993) los textos especializados se caracterizan porque tratan contenidos de un área de conocimiento restringida a comunidades profesionales o académicas concretas. Además, respetan convenciones y tradiciones retórico estilísticas. Estas tradiciones son las que hacen que se configuren clases textuales determinadas. Los textos especializados presentan especificidades que se pueden identificar en todos los niveles de análisis de la lengua (léxico, sintáctico, discursivo, etc.). Se observa en ellos, finalmente, una marcada tendencia al uso de recursos propios de códigos no lingüísticos.

La naturaleza de los criterios más arriba apuntados para acotar la idea de especialidad y la comunicación que se genera en los ámbitos en los que ésta domina nos sitúa en una dimensión pragmática que obliga a abandonar definitivamente la idea de lenguas de especialidad como objeto de la enseñanza y de la evaluación y a abordar esta cuestión desde la dimensión del discurso. Para Vera (2007), la caracterización de las peculiaridades del funcionamiento lingüístico del español profesional y académico debe centrarse en su condición de tipo de discurso o texto.

A la vista de este tipo de planteamiento, de nuevo, la perspectiva del análisis del género, con la que coinciden las características que apuntan estas autoras, se presenta como la opción más idónea para resolver el problema. Los llamados textos especializados varían en función del área de conocimiento y del género al que pertenezcan. Repararnos, sin embargo, en que no se puede hablar de géneros privativos de áreas profesionales como los negocios, el turismo o las ciencias de la salud.

Sabater y Martín Peris (2011), en la introducción al Plan Curricular de los Negocios de la Fundación Comillas (PCEN) establecen la siguiente relación entre el concepto de lenguas de especialidad y la didáctica de las lenguas con fines específicos:

Las lenguas de especialidad ponen en el centro de su atención el tema (aquello sobre lo que tratan los textos o discursos de la especialidad, y los recursos gramaticales y léxicos que en ellos resultan ser predominantes), en tanto que las lenguas para fines específicos ponen en el centro de su atención la acción y el comportamiento (aquello que hacen quienes las usan, las prácticas que llevan a cabo, las convenciones y los valores por los que se rigen estas prácticas) (PCEN, 2011: 16)

Las referencias al comportamiento y al uso, a las convenciones y los valores remiten al concepto de comunidad discursiva y a sus miembros. Por consiguiente, la selección de los recursos lingüísticos o no lingüísticos de estos registros funcionales que pudieran resultar significativos y relevantes para las poblaciones candidatas vendría determinada por los géneros que quedaran identificados o descritos en el análisis de necesidades. Las lenguas de especialidad no constituirían, en definitiva, el objeto de la enseñanza y de la evaluación en sí mismas desde esta perspectiva. El mayor desafío para este tipo de exámenes consistiría en actualizar su enfoque, que llevaría implícito el abandono definitivo de esta tradición.

5.5. LOS COMPONENTES DEL CONSTRUCTO Y SU OPERACIONALIZACIÓN. LAS TAREAS DE EXAMEN

Nos hemos referido a la necesidad de investigación que requiere el desarrollo de modelos y marcos de los sistemas de exámenes de español con fines específicos. Las principales dificultades estriban aquí en la descripción de los contextos meta de uso de la lengua y del constructo de la evaluación. En este constructo, como hemos señalado, es necesario considerar los componentes de las competencias tanto lingüísticas como no lingüísticas y la forma en la que estas últimas se tienen en cuenta en la medición de la habilidad comunicativa específica. El constructo de la evaluación tendría en cuenta lo siguiente: el conocimiento del área de especialidad, el conocimiento sociocultural o las destrezas interculturales, fundamentales en algunos ámbitos tanto profesionales como académicos. La selección del contenido de los exámenes representa una labor crucial en el diseño de las tareas. Las tareas de los exámenes constituyen un reflejo de las que se dan en situaciones de

trabajo o estudio (McNamara, 1997: 25). Sin embargo, esto no es suficiente para garantizar la validez de los resultados (McNamara, 1997; Fulcher, 1999).

El verdadero desafío de la evaluación con fines específicos radica en el diseño de tareas e ítems de examen que respondan al criterio de autenticidad. Para Douglas (2000) la autenticidad es la base de la especificidad. La presenta en su doble dimensión: la situacional y la interaccional. Hemos aludido más arriba a la importancia del papel del análisis de necesidades en la consecución de este requisito. Una vez superadas las dificultades impuestas por la viabilidad, el logro de la autenticidad situacional de las tareas podría considerarse a primera vista una labor relativamente sencilla. Sin embargo, no está exenta de dificultades. Alderson (1981), citado en Fulcher (1999), se plantea la dificultad de definir lo que supone que el candidato sea capaz de acometer con éxito en una tarea, tanto en la vida real como en situación de examen. Es necesario indagar en las competencias que se ponen en juego, y en cómo se activan, y no limitarse únicamente a cuestiones de validez aparente, a pesar de que esta sea fundamental para que los candidatos se tomen el examen en serio e incrementen su rendimiento (Fulcher, 1999, Bachman y Palmer, 1996, Alderson, 1981). McNamara (1997) da cuenta de la exhaustiva y rigurosa labor de investigación que subyace al desarrollo de las tareas en los exámenes del sistema OET (Occupational English Test), destinado a profesionales de la salud en Australia. A pesar de ello, persisten las dificultades. El peso de la argumentación de la validez de los resultados no puede descansar únicamente en cuestiones de contenido. Es necesario aportar otro tipo de evidencias.

Para Fulcher (1999) la validez de los resultados del examen no puede fundamentarse únicamente en la verificación de la relevancia y de la cobertura del contenido, determinado por el análisis de las situaciones meta del uso de la lengua. La validación precisa de otro tipo de evidencias, que se obtienen a partir de la comprobación de calidad psicométrica de los ítems y que dan cuenta de la validez del constructo de la evaluación y de la influencia de factores contaminantes, de naturaleza extralingüística. La tendencia a excluir en este tipo de exámenes pruebas centradas en la gramática, en aras de la consecución de la autenticidad situacional, impide la obtención de evidencias de validez del constructo.

En otro orden de cosas, la emulación de las condiciones reales de la comunicación acarrea problemas para la administración del examen. Por ejemplo, la extensión de los textos de entrada de las tareas de comprensión, puede poner en peligro la fiabilidad, debido al efecto del factor fatiga. Basturkmen y Elder (2004) se refieren asimismo al problema que supone la reproducción de las situaciones de tensión en las interacciones que tienen lugar entre enfermeras y pacientes en las situaciones de admisión, que repercuten en un menor rendimiento de los candidatos.

Una de las cuestiones más complejas en relación con el diseño de las tareas de examen consiste en la selección de los textos de entrada de las pruebas de comprensión. Nos hemos referido ya a las dificultades que entraña la comprensión de los textos para el redactor de pruebas; también, a las repercusiones que pudiera tener su reproducción íntegra y, finalmente, a la determinación del grado de especialización del texto, en virtud del conocimiento experiencial, con las consecuencias que tiene en la medición del constructo que subyace a la comprensión. A todo esto se añade la dificultad a la que se refiere Robinson (1991) de obtener muestras reales y lograr grabaciones de audio y de vídeo que tengan la suficiente calidad y logren el máximo de naturalidad, en especial, cuando se trata de interacciones orales.

La observación de los modelos de examen que difunden algunos de los sistemas de certificación a los que aquí nos referimos nos lleva a constatar que en las tareas de comprensión de lectura existe una tendencia bastante generalizada a emplear como fuente principal de los textos de entrada publicaciones periódicas de divulgación, más o menos restringidas a las comunidades profesionales de las poblaciones candidatas, pero de divulgación, en definitiva. Nos planteamos, en este sentido, en qué medida, los textos pertenecientes casi exclusivamente al género del artículo periodístico de divulgación son representativos de las situaciones de uso de la lengua significativas para estas poblaciones candidatas. Es inevitable cuestionarse igualmente si la comprensión de estos textos requiere poner en juego, en interacción con el conocimiento lingüístico, el conocimiento del área de especialidad.

Algunos de estos exámenes de español con fines específicos a los que aquí nos referimos incluyen pruebas centradas en la gramática. Los ítems, de respuesta preseleccionada, responden a la modalidad de «cubrir huecos». En ellos, el candidato debe rellenar un espacio con la forma conjugada de un verbo que se le presenta en infinitivo. Como se ha visto, la opinión de los expertos en relación con la inclusión en los exámenes de este tipo de pruebas es desigual. Sin embargo, debemos apuntar una nota, cuando menos, curiosa. El contenido de las oraciones que se plantean en los ítems de estas pruebas versa sobre el tema de especialidad en que se centra el examen, es decir, sobre temas de negocios, turismo o salud. La resolución de la tarea no requiere, por lo demás, la activación de conocimiento declarativo alguno relacionada con esta área de conocimiento, lo cual no tendría demasiado sentido siendo el objeto de la evaluación la competencia gramatical. El caso es que estas tareas no responderían, desde este punto de vista, al requisito de autenticidad interaccional ni por supuesto a la situacional. Es posible, sin embargo, que este tipo de estrategia tuviera efecto en la percepción de apariencia de validez por

parte del candidato. El problema es que no termina de quedar claro cuál es el objeto de la evaluación en este tipo de prueba.

Las pruebas de examen de respuesta abierta de expresión e interacción orales responden normalmente a formatos en los que el candidato realiza exposiciones sobre un tema y mantiene entrevistas sobre este con el tribunal. Las pruebas de interacción y expresión escrita se centran algo más, en términos globales, en géneros propios de las comunidades discursivas relacionadas con los contextos en los que se inscriben los exámenes. Aun así, la delimitación y los criterios de progresión siguen sin ser claros y sin justificarse.

Es difícil, en definitiva, encontrar en las pruebas de estos exámenes modelos de tareas que emulen, de forma aparente, situaciones de comunicación como las que se dan en la vida real y que, además, consigan que el candidato ponga en juego, durante su ejecución, el conocimiento de su área de especialidad en interacción con los componentes de la habilidad lingüística comunicativa. La dificultad de acceso a los procesos cognitivos y a los factores que influyen en todo ello no ha sido superada y no existe evidencia de validez de los resultados de este tipo de tarea. La investigación despejaría muchas dudas en relación con todas estas cuestiones y contribuiría al desarrollo de exámenes cuyos resultados se pudieran emplear, con plenas garantías, para los usos que se plantean hacer de ellos sus destinatarios.

5.6. LOS PROCESOS DE CALIFICACIÓN, LOS CRITERIOS Y LOS AGENTES IMPLICADOS

Una de las cuestiones más controvertidas e interesantes en relación con la evaluación con fines específicos, que podría sumarse a la lista de los retos que tiene que asumir la evaluación del español en este segmento, es el desarrollo y la aplicación de los criterios de calificación de las pruebas de respuesta abierta, es decir, las de expresión e interacción orales y escritas. La controversia se centra en los siguientes aspectos: la consideración del hablante nativo como modelo, el uso de los mismos criterios que se emplean para calificar producciones de hablantes nativos, la participación conjunta de especialistas en las áreas de conocimiento y de los expertos en Lingüística aplicada tanto en el desarrollo de las escalas como en su aplicación en los procesos de calificación.

La participación de los especialistas se justifica por dos razones: las dificultades de acceso al contenido de los textos tanto de entrada como de salida y la tendencia de los lingüistas a focalizar la atención exclusivamente en aspectos de la gramática o del vocabulario. Douglas (2001a) afirma que la participación del especialista es especialmente relevante cuando el desarrollo de los criterios parte del análisis de la situación meta de uso de la lengua y no de la descripción del constructo de la evaluación. La percepción de los especialistas es más sensible a la forma de activar el conocimiento del área de especialidad y al uso del comportamiento lingüístico en la resolución de la tarea. Otro aspecto objeto de polémica es la separación o la integración de los dos tipos de conocimiento en el desarrollo de los criterios.

La falta de divulgación a través de artículos e informes no nos permite disponer de datos acerca de cómo se llevan a cabo los procesos de calificación de las pruebas, en cuanto a procedimientos, criterios y agentes implicados en los exámenes que aquí son objeto de atención. La información destinada a los candidatos y demás usuarios se limita a la descripción de los criterios, en algunos casos, y la puntuación y ponderación de cada una de las pruebas.

6. CONCLUSIONES

La comunidad de ELSE está necesitada de que las organizaciones certificadoras del español con fines específicos difundan a través de canales públicos, fácilmente accesibles, los resultados de los trabajos de validación de los exámenes. Para llegar a este estado es necesario que se desarrolle la profesionalización del sector de la evaluación de la competencia lingüística en los países de habla hispana (Martínez, 2012). Esto no solo impactaría de forma positiva en el desarrollo de los servicios de enseñanza, sino que constituiría un importante acicate para la obtención de beneficios económicos en todo el sector.

La creación de redes profesionales que acometieran de forma colaborativa o conjunta los trabajos de investigación y provisión de recursos podría contribuir al desarrollo de modelos y marcos para la evaluación en este segmento. Se precisan para ello descripciones detalladas de las poblaciones candidatas, análisis de las situaciones meta de uso de la lengua - fundamentados en métodos de investigación etnográfica- y análisis de las producciones lingüísticas relevantes en estos contextos, a través de metodología de corpus.

La labor de las instituciones gubernamentales o privadas y de las asociaciones es crucial para favorecer la creación de estas redes y para el fomento de códigos de buena práctica o estándares de calidad, así como para la formación de profesionales especialistas en esta área. Esta labor también es de gran utilidad para poner en relación a las empresas y a las

instituciones académicas con las organizaciones certificadoras, con el fin de favorecer la cooperación en lo que concierne a los trabajos de investigación y de concienciar a sus responsables y usuarios de las ventajas de disponer de una evaluación de naturaleza garantista, cuyos resultados se puedan emplear para identificar a los candidatos que son capaces de desenvolverse con éxito en las situaciones de uso del español que se dan en contextos profesionales y académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, E., et al (coords.) (2007), *Las lenguas profesionales o académicas*. Barcelona, Ariel.
- Alderson, J.C. (2007), "The CEFR and the Need for More Research", *The Modern Language Journal* 94(4): 559-663.
- Alderson, J.C. (2004), "Waystage and Threshold. Or does the Emperor have any clothes?", Mimeo.
- Alderson, J.C. (1988), "New procedures of validating proficiency tests of ESP. Theory and practice", *Language Testing* 5(2): 220-232.
- Alderson, J. C. (1981), "Report of the discussion on communicative language testing". En Alderson, J.C. & Hughes, A. (coords.) (1981), *Issues in Language Testing*, 12-34, London: The British Council:
- Alderson, J.C. et al (2004), "The development of specifications for item development and classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Reading and Listening. Final Report of The Dutch CEF Construct Project". [En línea] Lancaster University, Lancaster EPrints. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: <http://eprints.lancs.ac.uk/44/>
- Alderson, J.C. & Waters, A. (1982), "A course in testing and evaluation for ESP teachers or «How bad were my test?»". En *Lancaster Practical Papers in English Language Education* 5: 39-61. London: Pergamon.
- Bachman, L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (2010), *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996), *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Basturken, H. (2006), *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New York: Routledge.
- Basturkmen, H & Elder, C. (2004), "The Practice of LSP". En Davies, A. & Elder, C. (coords.) (2004), Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Bhatia, V.K. (1993), *Analysing Genre*. London: Longman.
- Belcher, D. (coord.) (2009), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Belcher, D. (2004), "Trends in teaching English for specific purposes", *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 2-11.
- Benesch, S. (2001), *Critical English for Academic Purposes: Theory, politics and practice*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanco, A. (1997), "Enseñanza de las lenguas especiales a estudiantes extranjeros: programación de unidades didácticas", *Actas del VII Congreso de lenguas con fines específicos*: 165-173. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Bloor, M. & Bloor, T. (1986), *Language for Specific Purposes: Practice an theory* (occasional paper, nº 19). Dublin: Trinity College.
- Blue, G. (1993), "Language, Learning and Success: Studing through English", *ELT London: McMillan, Modern English Teacher and the British Council*.
- Cabré, T. & Gómez de Enterría, M.J. (2006), *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

- Cabré, T. (1993), *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Atlántida, Empúries.
- Clapham, C. (2000), "Assessment for academic purposes: where next?", *System* 28: 511-521.
- Clapham, C. (1996), *The Development in IELTS: A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo Académico del SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera. (estudio no publicado). "Consulta sobre sistemas de certificación en el mundo hispanohablante".
- Council of Europe (2008), Recommendation CM/Rec(2008)7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism. (Adopted by the Committee of Ministers on 2 July 2008 at the 1031st meeting of the Ministers' Deputies). [En línea]. Council of Europe. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp.
- Council of Europe (2007), "Report of the Intergovernmental Policy Forum. "The Common European Framework of Reference for languages (CEFR) and the development of language policies : challenges and responsibilities" 6-8 February 2007, Strasbourg, Council of Europe. [En línea]. Council of Europe. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación. [en línea]. Instituto Cervantes. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2002. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Criper, C & Davies, A. (1988), *ELTS Validation Project Report (1/1)*. London and Cambridge. The British Council and the Cambridge University Local Examinations Syndicate.
- Davidson, F. & Fulcher, G. (2007), "The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: A matter of effect". *Language Teaching* 40: 231-241. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (2001), "The logic of testing Languages for Specific Purposes". *Language Testing* 2001; 2 (18):133-147.
- Davies (1995), "Testing communicative language or testing language communicatively: what? how?", *Melbourne Papers in Language Testing* 4, 1: 1-20.
- Davies, A. & Elder, C. (2004) (coords.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Douglas, D. (2001a), "Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from?" *Language Testing* 18(2): 171-185.
- Douglas, D. (2001b), "Three problems in testing language for specific purposes: Authenticity, specificity and inseparability". En Elder, C. et al (2001), *Experimenting with Uncertainty : Essays in Honour of Alan Davies*: 45-52. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2000), *Assessing English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. & John, S.T. (1998), *Developments in ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elder, C. et al (2001), *Experimenting with Uncertainty : Essays in Honour of Alan Davies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ewer, J. & Latorre, G. (1969), *A Course in Basic Scientific English*. London: Longman.
- Fulcher, G. (2004), "Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization" *Language Assessment Quarterly* 1(4): 253-266.

- Fulcher, G. (1999). "Assessing English for academic purposes: putting content validity in its place". *Applied linguistics* 20(2): 221-236, OUP.
- Fulcher, G. & Davidson (2009), "Test architecture, test retrofit", *Language Testing* 26(1): 123-144.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007), *Testing and Assessment: an advanced resource book*. London and New York: Routledge.
- Fundación Comillas. CIESE (Centro Internacional de Estudios Superiores de Español) Comillas (2011), Plan Curricular de Español de los Negocios de la Fundación Comillas. [En línea] CIESE Comillas. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: <http://www.ciesecomillas.es/sites/default/files/adjuntos/maquetacion/plan-curricular-IMP-B.pdf>
- García, I. (2007), "Los géneros y las lenguas de especialidad" En Alcaraz, E., et al (coords.) (2007). *Las lenguas profesionales o académicas*. Barcelona, Ariel.
- Gómez de Enterría, J. (1998), "El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas". *Carabela* 44: 30-39, Madrid: SGEL.
- Härmälä, M. (2010), "Linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competence as criteria in assessing vocational language skills: the case of Finland". *Melbourne Papers in Language Testing* 15(1): 27-69.
- Huckin, N. (2003), "Specificity in LSP" *Ibérica* 5: 3-17.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006), *English for Academic Purposes: an advanced resource book*. New York: Routledge.
- Hyland, K., (2002), "Specificity revisited: how far should we go now?" *English for Specific Purposes*, 21: 285-395.
- Hyland, K. & Hamp-Lyons, L. (2002), "EAP: issues and directions" *Journal of English for Academic Purposes*, 1: 1-12.
- Instituto Cervantes (2007), Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles Comunes de Referencia para el Español. Madrid: Biblioteca Nueva. [En línea] Centro Virtual Cervantes. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular
- Jordan, R. R. (1997), *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krekeler, C. (2006), "Language for special academic purposes (LSAP) testing: the effect of background knowledge revisited" *Language Testing* 23(1): 99-130.
- Lerat, P. (1997), *Las lenguas de especialidad*. Barcelona: Ariel.
- Long, M.H. (2003) "Español para fines específicos: ¿textos o tareas?" [en línea] Instituto Cervantes, Actas del II CIEFE: 15-39. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm
- Long, M.H. (coord.) (2005), *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, A. (2012), *La evaluación de las lenguas. Garantías y limitaciones*. Granada, Octaedro.
- McNamara, T.F. (2000), *Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T.F. (1997), "Problematising content validity: the Occupational English Test (OET) as a Measure of Medical Communication", *Melbourne Papers in Language Testing*, 6(1): 19-43.
- McNamara, T.F. (1996), *Measuring Second Language Performance*, London: Longman.
- Messick, S. (1994), "The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments" *Educational Researcher* 23(2): 13-23.

- Mislevy, R. (2002). "Design and analysis in task-based language assessment". En CSE Technical Report 569. Educational Research and Development Centers Program. The Regents of The University of California.
- Munby, J. (1978), *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- North, B. (2000), *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- O'Sullivan, B. (2006), *Issues in Testing Business English: The revision of Business English Certificates*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Sullivan, B. (2005), "Testing Language for Business: A critical Overview of Current Practice", *ESP Malaysia*, 11: 17-31.
- Parodi, G. (2008), "Lingüística de corpus: una introducción al ámbito", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 46(1): 93-119. [En línea]. Scielo. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000100006&script=sci_arttext
- Planken, B. & Nicherson, C. (2009), "English for specific business purposes: intercultural issues and the use of business English as lingua franca". En Belcher, D. (2009), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, Michigan: Michigan University Press.
- Rea-Dickins, P. (1987), "Doctors' written communicative competence: an experimental technique in English for specialist purposes". *Quantitative Linguistics*, en Long, M.H. (2005) (coord.) *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 34, 185-218.
- Robinson, P. (1991), *ESP Today: A Practitioner's Guide*. London: Prentice Hall.
- Selinker, L. (1979), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Selinker, L., & Trimble, L. (1976), "Scientific and technical writing: the choice of tense". En *English Teaching Forum*, 14, IV.
- Skehan, P. (1984), "Issues in the testing of English for specific purposes" *Language Testing*, 1(2): 202-220.
- Spack, R. (1988), "Initiating ESL students into academic discourse community: how far should we go?" *TESOL Quarterly* 22(1): 255-262.
- Stevens, P. (1988), "ESP after twenty years: a re-appraisal". En Tickoo (coord.) (1988), *ESP, State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Swales, J.M. (1984), "SPC comes of age? -21 years after'Some Measurable Characteristics of Modern Scientific prose'", *UNESCO Alsed LSP Newsletter* 7(2): 9-20.
- Swales, J.M. (coord.) (1985), *Episodes in ESP*. Hemel Hempstead: Prentice_Hall International.
- Swales, J.M. (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thematic Network Project. "Dissemination Document. Chapter 2 Languages for enhanced opportunities on the European labour market". [En línea]. TNP3. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: <http://www.tnp3-d.org/home>.
- Tudor, I. (2005), "Higher Education language policy in Europe: A snapshot of action and trends". [En línea]. Proyecto ENLU (Documentos). [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. [Disponible en la web: <http://web.fu-berlin.de/enlu/>].
- Vázquez, G. (coord.) (2005), *Español con fines académicos. De la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (coord.) (2001), *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Vera Luján, A. (2007), "El español profesional y académico". En Alcaraz, E., et al (coords.) (2007). *Las lenguas profesionales o académicas*. Barcelona, Ariel.

Weir, C.J. (2005), "Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. Language Testing 22, 281-300.

Weir, C.J. (2004), Language Testing and Validation: An Evidence-Driven Approach. Oxford: Palgrave Macmillan.

Widdowson, H.G. (1978), Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1983), Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1984), Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1990), Aspects in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

Sistemas de certificación lingüística del español con fines específicos

Exámenes de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid, IFE (Instituto de Formación Empresarial): <http://www.camaramadrid.es>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]

Exámenes de la Cámara de Comercio de España en Francia, ELYTE (Evaluación Lingüística Y Técnicas Empresariales): <http://www.cocef.com/>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]

Exámenes Específicos DIE (Diploma Internacional de Español) de la Fundación FIDESCU: <http://www.fidescu.org>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]

Exámenes del sistema DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Español como Lengua Extranjera), Universidad Nacional de Rosario (Argentina): <http://www.ducle.unr.edu.ar/examen.html>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]

Asociaciones de evaluadores citadas

ACLES (Asociación de Centros de Lenguas de Enseñanza Superior): <http://acles.wikispaces.com>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]

ALTE (Association of Language Testers in Europe) <http://www.alte.org>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]

EALTA (European Association for Language Testing and Assessment): <http://www.ealta.eu.org>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]

CERCLES (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur): <http://www.cercles.org>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]

ILTA (International Language Testing Association): <http://www.iltaonline.com>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]

SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera): <http://www.sicele.org> [Consulta: 7 de diciembre de 2011].

ANEXO

[1] ENLU es uno de los siete proyectos seleccionados en el marco de la convocatoria EAC/45/03 de la Comisión Europea, que se publicó como preparación del Plan de Acción de Promoción del aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. El objetivo principal de este proyecto de dos años es la creación de una red transeuropea de instituciones de educación superior y otras organizaciones interesadas con miras a lograr un avance importante en el área de "lenguas para todos". El proyecto

se lleva a cabo bajo los auspicios del Conseil European pour les Langues / Consejo Europeo de las Lenguas (CEL / ELC).
<http://web.fu-berlin.de/enlu/index.htm>

[2] TNP3 es proyecto destinado a investigar, mediante una encuesta a gran escala, el papel y la relevancia de los conocimientos de lenguas extranjeras para los titulados superiores europeos. En el contexto de las cambiantes necesidades lingüísticas e interculturales de Europa, el TNP3 se planteó construir puentes entre las instituciones de educación superior, instituciones y autoridades de los demás sectores de la educación y el mundo del trabajo

[3] Fundada en Estrasburgo en 1991, CERCLES es una confederación de asociaciones independientes de 22 países de Europa. Reúne unos 290 Centros de Lengua, Departamentos, Institutos, Facultades o Escuelas de Enseñanza superior cuya responsabilidad principal es la enseñanza de lengua, representados por 11 miembros de pleno derecho (asociaciones nacionales) y 11 miembros asociados. Estos centros cuentan con varios miles trabajadores, entre personal académico, personal administrativo y técnico, y aproximadamente 250000 estudiantes que aprenden las principales lenguas del mundo. El cometido de CERCLES es garantizar los estándares más altos en educación y en investigación de lenguas.