

El Impacto de la Evaluación de Lenguas: el examen BULATS de español en Taiwán

The Impact of Language Testing: the Spanish BULATS examination in Taiwan

Clara De Vega Santos¹, Laura Vela Almendros²

¹ Cursos Internacionales, Universidad de Salamanca, España

² Wenzao Ursuline University of Languages, Taiwán

clvega@usal.es, alمندros@ yahoo.es

RESUMEN. En los últimos años se ha producido un gran cambio en la visión de la evaluación de lenguas. Frente a la reacción negativa que el término "examen" solía provocar tradicionalmente en los alumnos, nos encontramos hoy con una situación muy diferente en el campo del aprendizaje de lenguas.

Bien enfocada, la evaluación de las capacidades lingüísticas del estudiante puede tener una influencia muy positiva en su proceso de aprendizaje, y así lo perciben tanto los profesores como los propios estudiantes.

La experiencia llevada a cabo en la Universidad de Wenzao en Taiwán con los alumnos de español que realizan el examen de BULATS, nos mostrará cómo y por qué los aprendices de una lengua perciben la evaluación como una forma de orientar y estimular su progreso en el estudio del idioma. Si el examen logra ofrecer una representación objetiva del nivel de capacidad del alumno para usar el idioma en situaciones de la vida real, esa información puede ser utilizada por el profesor y por el propio alumno para mejorar el proceso de aprendizaje de la lengua.

El impacto de la información aportada por los resultados del examen va más allá incluso y afecta tanto a las decisiones del centro educativo como a los responsables de las políticas educativas y a la sociedad en general.

ABSTRACT. In recent years there has been a great change in the view of the evaluation of languages. Faced with the negative reaction that the term "review" traditionally used to provoke the students, we are today with a very different situation in the field of language learning.

In focus, assessing the student's language skills can have a positive influence on their learning process, and thus perceive both teachers and students themselves.

The experiment carried out at the University of Wenzao in Taiwan with Spanish students taking the test BULATS, it shows us how and why language learners perceive the evaluation as a way to guide and stimulate progress in the study language.

If the test does provide an objective representation of the level of students' ability to use the language in real life situations, such information may be used by the teacher and the students themselves to improve the process of learning the language.

The impact of the information provided by the test results even goes further and affects both the decisions of school as those responsible for education policy and society in general.

PALABRAS CLAVE: Impacto, Evaluación lingüística, Evaluación de lenguas, Washback, Test, Examen, BULATS.

KEYWORDS: Impact, Language assessment, Language testing, Washback, Test, Examination, BULATS.

1. La evaluación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Cuando hablamos de las repercusiones de la evaluación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, hemos de tener en cuenta que la influencia ejercida por los exámenes es muy compleja. Un examen lingüístico puede influir en las actitudes, las creencias, la motivación y las acciones de los profesores y de los alumnos, puede llegar a influir sobre el contexto educativo en general e incluso sobre la sociedad en su conjunto.

La evaluación de la competencia idiomática y su acreditación han cobrado gran importancia en los últimos años, y no solo para los expertos sino también para el público en general. Podemos afirmar que **la opinión sobre los exámenes ha variado**: han pasado de verse como una mera forma de control cuyos efectos son únicamente negativos, a verse como una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí.

Los **factores** que han intervenido en este cambio de perspectiva presentan múltiples facetas. Un factor de gran importancia ha sido sin duda la toma de conciencia por parte de los proveedores de exámenes, que son cada vez más conscientes de la responsabilidad que entraña la elaboración de un “buen” examen y se han esforzado por aplicar criterios de calidad a todas las etapas del proceso tanto de elaboración como de administración de sus exámenes.

Sin embargo, ese esfuerzo no determinaría por sí solo los efectos positivos del examen. Hay otros muchos factores que intervienen en la repercusión que puede tener un examen: el contexto educativo y cultural existente en un momento determinado, las tendencias políticas, económicas y sociales imperantes e incluso factores más “etéreos” como son los valores éticos o morales subyacentes (hoy hablamos continuamente de multiculturalidad, tolerancia, plurilingüismo, aceptación de lo diferente...)

El **concepto de impacto** en la evaluación de lenguas ha ido aquilatándose **a lo largo del tiempo** y de los numerosos estudios dedicados a este tema en los últimos años. Aunque ya existía la noción de la importancia de la evaluación y sus consecuencias, desde los años 90 los investigadores han venido prestando cada vez más atención a las repercusiones de la evaluación en el contexto educativo en general. En el campo de la enseñanza de lenguas, los estudios han pasado de analizar el concepto de impacto desde un punto de vista teórico (“does was back exist?” Alderson & Wall 1993) y de constatar sus efectos en contextos de enseñanza-aprendizaje concretos, a intentar ir más allá para descubrir y explicar los factores que determinan ese impacto.

Hablamos hoy de la influencia de los exámenes de lenguas en **dos niveles**: el micro-contexto y el macro-contexto.

El **micro-contexto** se refiere a los procesos que tienen lugar en la clase y el centro educativo, centrados en el alumno y el profesor. El macro-contexto amplía el radio de influencia de los exámenes a todos los usuarios en general (stakeholders), a todas las personas, organizaciones e instituciones que están involucradas en la evaluación o que van a hacer uso de los resultados de esos exámenes. La evaluación afecta no sólo a los alumnos y a sus padres, o a los profesores y los responsables del centro educativo, sino que afecta también a las políticas educativas, a las políticas de empleo, a la sociedad en general; este es el **macro-contexto**.

El cambio en el concepto de impacto de los exámenes en el macro-contexto no podemos desligarlo de los **cambios en el modelo educativo** en su sentido más amplio, del creciente reconocimiento por parte de los gobiernos de la necesidad que los ciudadanos tienen de ser competentes en más de una lengua para poder desenvolverse en su vida profesional (y sin duda también en su vida personal...)

Este reconocimiento constituye la base de la **política lingüística** llevada a cabo por el **Consejo de Europa**. Desde que en los años 70 iniciara sus trabajos para la descripción de los diferentes niveles de dominio lingüístico hasta la publicación en 2001 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El establecimiento de una escala de niveles de dominio lingüístico va estrechamente ligada al concepto de progre-

sión en el aprendizaje de una lengua y a la posibilidad de verificar y acreditar ese aprendizaje mediante la evaluación y la certificación lingüística.

La aceptación del MCER como escala descriptiva del dominio lingüístico ha llegado a los ámbitos más diversos e incluso ha traspasado las fronteras europeas, se utiliza también como referencia en otros muchos países, de Asia y Latinoamérica por ejemplo. La defensa del multilingüismo, que va cobrando fuerza en Europa, podemos observarla también en otras partes del mundo (como reflejan los diferentes estudios de impacto llevados a cabo en países tan diversos como Vietnam, India, China, Egipto o Chile...)

Es un ejemplo evidente del cambio que se ha producido en nuestra sociedad con respecto al concepto al concepto de aprendizaje de lenguas y su acreditación.

2. El Impacto de la evaluación de lenguas

Hablamos aquí de Impacto en la evaluación de lenguas, pero son numerosos los **términos** que se barajan en la literatura del tema para referirse a diferentes aspectos de un mismo fenómeno: washback, backwash, test impact, systemic validity, consequential validity, measurement-driven instruction, curriculum alignment...

Nos hemos decantado aquí por la propuesta de Saville (2010) de considerar, siguiendo a Wall (1997) que el concepto de impacto integra el concepto de washback. **Washback** se centra en los efectos de los exámenes en el micro-contexto de la clase, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que afectan al profesor y al alumno, mientras que **impacto** posee un sentido más amplio, puesto que incluye también las repercusiones de los exámenes en el macro-contexto del sistema educativo, político y social en general.

Como hemos señalado anteriormente, los cambios producidos en el campo de la enseñanza y la evaluación de lenguas afectan a todos los participantes (stakeholders): estudiantes, padres, empleadores, profesores, formadores de profesores, directores de escuelas, colegios y universidades, investigadores, creadores de manuales, editores y por supuesto proveedores de exámenes y examinadores.

Los organismos encargados de la elaboración de exámenes de lenguas, especialmente de aquellos **exámenes de gran repercusión** (high-stakes testing) son cada vez más conscientes de la gran responsabilidad que entrañan sus exámenes (ethical language testing, Hamp-Lyons, 1997)

Es éste el caso de algunos de los proveedores de exámenes lingüísticos que forman parte de la Asociación Europea de Lenguas (ALTE) y, entre ellos, cabe destacar la labor de Cambridge English Language Assessment, que en los últimos 10 años se ha planteado un **enfoque más sistemático** en la **investigación del impacto** de sus exámenes, hasta integrarlo dentro del proceso de desarrollo y validación del examen.

Este enfoque parte de la propuesta de Bachman (Bachman y Palmer, 1996) de presentar el impacto como una “cualidad” de los exámenes. Así en su definición teórica del proceso de elaboración de exámenes, Cambridge ha introducido el concepto de impacto como una de las **cuatro cualidades esenciales de un examen** (WRIP features): validez, fiabilidad, aplicabilidad e impacto (Saville 2003).

En un primer modelo de impacto diseñado por Milanovic y Saville en 1996, se proponían **4 máximas** que debían sustentar los exámenes.

El compromiso adquirido en la máxima 4 (MONITORIZA Y EVALÚA) de recoger y analizar información relevante sobre el proceso de elaboración y administración del examen incluye la recogida de información con respecto al impacto del examen.

En inglés se han llevado a cabo diversos **proyectos de investigación del impacto** a gran escala (la encuesta del impacto de IELTS, el Progetto Lingue 2000 en Italia o el Florence Learning Gains Project), que, junto a

otros de ámbito más local, han permitido desarrollar un modelo de análisis del impacto, denominado por Saville (2012) **Impact by Design**.

La idea del impacto mediante el diseño parte de la premisa de que un sistema de evaluación, un examen, debe ser diseñado desde el principio con el objetivo de obtener un impacto positivo (anticipated impacts).

<<Assessment system should be designed from the outset with the potential to achieve positive impacts... anticipating the possible consequences of using the test in particular contexts>> (Saville, 2012)

3. Impacto de los exámenes BULATS

Todos estos compromisos, recogidos en el código de buenas prácticas de ALTE (ALTE Code of Practice), se aplican a los exámenes generales de lengua de los organismos miembros de la asociación. Se aplican asimismo al sistema de evaluación lingüística con fines profesionales, desarrollado por cuatro de los miembros de ALTE: los exámenes de BULATS, que están por tanto sujetos a esos mismos estándares de calidad.

BULATS es un sistema multilingüe de evaluación que permite verificar el nivel de competencia lingüística en el ámbito profesional en 4 lenguas: inglés, francés, alemán y español. BULATS ha sido desarrollado en colaboración por cuatro miembros de ALTE expertos en la evaluación de su propia lengua: Universidad de Cambridge, Goethe Institut, Alliance Française, y Universidad de Salamanca.

En el proceso de elaboración de los exámenes de BULATS se encuentra también integrado el concepto de anticipación del impacto. El modelo de Impact by design permite lograr un impacto anticipado con mayor efectividad, identificar de esta forma los aspectos que necesitamos mejorar en el sistema de evaluación y llevar a cabo esas mejoras (Saville, 2012)

4. Impacto de los exámenes BULATS de español en Taiwán

En el estudio que presentamos aquí, hemos pretendido aplicar este concepto de impacto en la evaluación del español. Nos hemos planteado el estudio de un caso concreto: el impacto del test BULATS de español en Taiwán. Hemos tomado como referente a Wenzao Ursuline University of Languages para plantearnos un análisis del impacto que el test BULATS tiene, o puede llegar a tener, porque todavía es reciente su implantación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Tanto sus efectos en la práctica concreta del aula (micro-contexto) en Wenzao Ursuline University of Languages, como sus posibles repercusiones a un nivel más amplio (macro-contexto), dado el gran prestigio e influencia de Wenzao Ursuline University of Languages en el ámbito educativo en Taiwán. Teniendo en cuenta además, que en Taiwán los sectores profesionales siguen en gran medida las directrices que marca la educación superior.

5. Presentación del centro de examen

Wenzao Ursuline University of Languages tiene como lema: "Life, Language, and Leadership". Su objetivo es preparar a sus alumnos para el éxito en el exigente y altamente competitivo mundo laboral. De ahí el empeño de la universidad en ofrecerles lo mejor para su futuro profesional y su énfasis en la colaboración con las empresas con el fin de cerrar la brecha entre el mundo académico y el mundo laboral. Todo ello, sin olvidar su formación académica y desarrollar sus habilidades, intereses y experiencias.

Actualmente, debido a la globalización del mundo, las empresas requieren cada vez más profesionales que dominen varias lenguas y demandan títulos o certificados internacionales que demuestren su nivel en esas lenguas. Wenzao Ursuline University of Languages, como respuesta a la demanda de las empresas y para favorecer la incorporación al mundo laboral, exige a sus alumnos para graduarse que, no sólo aprueben un número determinado de créditos, sino también que presenten un diploma de un organismo oficial externo, según el nivel exigido para su titulación (Wenzao Ursuline University of Languages cuenta con varios sistemas educativos de: masters, licenciatura, college -que incluye el primer ciclo universitario-, segundo ciclo universi-

tario¹).

En el año 2003, cuando se decretó como obligación para graduarse la presentación de un diploma de una de las pruebas oficiales, se empezaron a realizar en Wenzao los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y el Departamento de Español estableció que las clases no podían modificarse para ayudar a los alumnos a superar estas pruebas. Más tarde, al comprobar la utilidad y la ventaja que para los alumnos supone conocer el funcionamiento del examen; desde 2004 se empezaron a ofrecer cursos intensivos de 4 semanas, antes de la convocatoria del examen DELE. En abril de 2012 Wenzao Ursuline University of Languages firmó un convenio con la Universidad de Salamanca para empezar a realizar también los exámenes de BULATS. Por ello, para conocer la percepción que tenían los aprendientes taiwaneses de ELE del BULATS, se realizó una investigación cuantitativa-cualitativa, que empezó el 1 de mayo de 2012 y que acabó el 31 de diciembre de 2012, para la realización de esta investigación se contó con el apoyo de los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.

6. Resultados de la primera fase de la investigación²

Queremos presentar aquí los resultados de esta primera fase de aproximación que nos gustaría que se convirtiera en un estudio de impacto mucho más extenso y detallado.

6.1. Presentación de los datos personales de los encuestados

La muestra se realizó con 99 alumnos. De las 86 chicas y 13 chicos encuestados, 51 de ellos han estudiado entre 3 y 4 años español, otros 37 han estudiado entre 1 y 2 años, 7 entre 7 y 8 años.

Respecto a la destreza a la que dedican más tiempo han respondido que a la de escritura un 40%, a la de lectura un 30% a la de audición un 23% y a la conversación un 6%.

La encuesta fue rellenada por los candidatos después de cada una de las sesiones de examen celebradas desde mayo hasta noviembre de 2012. Estas fueron las primeras convocatorias que se hicieron del BULATS en la versión de español.

72 de los encuestados han vivido o estudiado en un país de habla hispana, dado que Wenzao Ursuline University of Languages cuenta con convenios de intercambio con universidades españolas e hispanoamericanas.

6.2. Análisis de cada una de las pruebas online del BULATS

6.2.1. Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua

50 de los 99 encuestados piensan que esta prueba presenta una dificultad normal; para 44 de ellos es difícil y los 5 restantes piensan que es muy difícil, por lo que podríamos considerar que la opinión se divide en dos partes, los que consideran esta prueba como normal y los que la ven como difícil.

El empate se aprecia a la hora de analizar la dificultad de los temas que aparecen en esta prueba; ya que 46 de los encuestados piensan que sus temas son difíciles y otros 46 los consideran de dificultad normal.

Donde sí parecen estar de acuerdo es en que el número de preguntas que aparece en cada texto es suficiente, ya que es la opción elegida por 90 de los 99 encuestados.

¹ MA programs, 4-year BA programs, 2-year BA programs, and 5-year Junior College Associate programs in the following 5 graduate institutes.

² El resultado completo de la investigación se puede leer en el n.º27 de la Revista Encuentros en Catay.

Cuando deben responder qué tarea de la prueba de Comprensión Lectora y Conocimiento de la Lengua presenta mayor dificultad, su ordenación de más difícil a menos difícil es: “completar huecos sin opciones”, “completar huecos con opciones” y “elección múltiple”. Seguramente la respuesta se ve condicionada por el desconocimiento de cómo enfrentarse a este tipo de prueba, ya que es la primera vez que los aprendientes taiwaneses la encuentran en un examen y a eso hay que sumar la dificultad intrínseca que entraña en sí el tener que dominar: la comprensión, el vocabulario y los conocimientos de la lengua para poder responder correctamente. De ahí que un 81% piense que los ejercicios con textos incompletos en los que hay que “rellenar los huecos sin opciones” es la actividad más difícil.

En relación con lo que se acaba de decir: como los huecos forman parte de un texto, para poder rellenarlos hace falta entender lo que dice el texto, de ahí que por una parte 47 de los encuestados piensen que la dificultad se encuentra en la “comprensión del texto” y por otra parte 45 encuestados consideran que en el “desconocimiento del vocabulario” se encuentra la dificultad a la hora de rellenar los huecos.

Los creadores de BULATS pueden estar tranquilos ya que sólo un 7% de los encuestados cree que el problema está en “la forma de preguntar”. Además, para confirmar la buena realización de este examen, casi la totalidad de los encuestados (94) considera que esta prueba refleja su nivel de Comprensión Lectora y Conocimiento de la Lengua

La encuesta lamentablemente confirma una tendencia que viene siendo habitual entre los jóvenes de todo el mundo: que no suelen tener el buen hábito de la lectura; por ello 72 de los encuestados contesta que no leen español fuera de la clase y solo 27 de los encuestados han respondido afirmativamente a la pregunta.

De los 27 que sí leen fuera de clase, la mayoría lee páginas Web (9) y 5 de ellos, afirma leer novelas. El número de los que leen prensa u otro tipo de escritos es muy inferior.

Respecto al tiempo que dedican a la lectura, según la encuesta, de esos 27 que leen, 13 dedican entre dos o tres horas a la semana y solo dos de ellos han afirmado destinar a la lectura entre 8 y 9 horas semanales, lo que demuestra que estas dos personas sí tienen el buen hábito de leer, pero también que son una minoría.

6.2.2. Prueba de Comprensión auditiva

A 62 de los encuestados los temas que aparecen en esta prueba les parecen también “normales”. Para 91 de los encuestados el número de las grabaciones es suficiente. A 69 les parece que la extensión de estas también es “normal”. Igualmente, la mayoría (79%) piensa que el número de preguntas es “normal”.

El BULATS presenta una particularidad en su prueba de Comprensión Auditiva respecto a los otros dos exámenes que se realizan en Taiwán para conocer el nivel de los candidatos de ELE (DELE, FLPT): el candidato puede elegir cuándo oír por primera y por segunda vez la grabación. Esta posibilidad, 95 de los encuestados consideran que les ayuda a la hora de poder responder correctamente a los items.

A diferencia de la prueba de Comprensión de Lectura y Conocimiento de la Lengua, aquí a la mayoría, es decir a 60 de los encuestados, les parece que la prueba es “normal” mientras que a 30 les parece “difícil”.

A la hora de analizar qué tipo de preguntas de la prueba de Comprensión Auditiva les resulta más difícil, el resultado es el esperado: las preguntas que les parecen más difíciles son las de elección múltiple (75%).

Al tratarse de una prueba de audición sería de esperar que la mayoría considerara que la dificultad se encontraba en la velocidad con la que hablan en las grabaciones, pero, según la encuesta, la mayoría (51%) piensa que la dificultad está en la comprensión de lo que escuchan y tan solo un 28% contesta que la dificultad está en la velocidad de la grabación.

Creemos conveniente señalar que un 17% de los encuestados cree que la dificultad se encuentra en el desconocimiento del vocabulario, dado que está estrechamente relacionado con la comprensión del texto ya sea auditivo o escrito. Si sumamos ambas partes tendríamos que el 68% de los encuestados creen que la dificultad a la hora de responder en la parte de Comprensión Auditiva se encuentra en la comprensión o desconocimiento del vocabulario que aparece en la audición. Quizá influya el hecho de que en el Departamento de Español de Wenzao Ursuline University of Languages en las clases los profesores hablan a una velocidad normal y las grabaciones que se utilizan en clase también se ofrecen a velocidad normal y no ralentizada.

Al igual que ocurría con la prueba de Comprensión Lectora y Conocimiento de la Lengua la mayoría (90%) piensa que esta prueba refleja su nivel de audición y solo un 6% que no lo refleja.

A diferencia de lo que ocurría en la prueba de Lectura, aquí son más los encuestados (45) que suelen escuchar español fuera de la clase; lo que tampoco es de extrañar ya que son jóvenes y les encanta la música y precisamente de esos 45, 26 han respondido que suelen escuchar música en español, 8 que ven películas y puede sorprender que 6 de ellos digan que escuchan noticias. Sería interesante saber si eligen esta opción voluntariamente o si su elección se debe a los deberes asignados por el profesor de la asignatura de periodismo. No obstante, tampoco es que escuchen mucho tiempo español ya que, al preguntarles por las horas a la semana que dedican a escuchar algo en español, 9 han respondido que emplean de cero a una hora, 8 que emplean de una a dos horas y 6 que de dos a tres horas semanales.

7. Conclusión de la investigación

Podríamos decir, que el BULATS es un examen bien diseñado, es decir, que la elección de temas, actividades y preguntas está bien realizada, al menos eso piensa la mayoría de los encuestados. También para la gran mayoría –hablamos del 94% y 90% respectivamente- las dos pruebas online de BULATS, que son las que se analizaron en la investigación, sirven para reflejar el nivel de conocimientos que poseen en estas destrezas (Comprensión Auditiva y de Lectura).

Tras analizar las pruebas online de BULATS se ha podido comprobar que presentan dos diferencias con respecto a los otros exámenes de nivel que se realizan en Taiwán (DELE, FLPT): en la parte de Comprensión Lectora y Conocimiento de la Lengua aparece un tipo de tarea: un texto incompleto para “rellenar huecos sin opciones” que resulta novedoso para los candidatos y en la parte de Comprensión Auditiva: el candidato no tiene que escuchar la grabación dos veces seguidas, sino que puede espaciarlas según considere oportuno.

Estas dos novedades han afectado a sus resultados y a la consideración de la dificultad de las pruebas. La tendencia general en evaluación era hasta ahora considerar la prueba de Comprensión Auditiva como la más difícil, mientras que en BULATS los resultados y la encuesta vienen a demostrar que la prueba de Comprensión de Lectura les resulta más difícil que la de Comprensión Auditiva. Según los encuestados, el hecho de poder elegir cuándo escuchar la grabación por segunda vez es una gran ayuda para completar las tareas de Comprensión Auditiva; por otra parte, a la mayoría de los candidatos (81) les parece que el ejercicio de Comprensión de Lectura consistente en rellenar huecos sin opciones en un texto es el más difícil.

8. Reacción tras la investigación

Como señalamos anteriormente, los profesores de Wenzao, una vez establecida la necesidad de presentar un diploma de una prueba de nivel oficial para poder graduarse, no han cambiado de manera fundamental el método ni el contenido de sus clases. A simple vista podría pensarse que el impacto de la evaluación sobre la enseñanza-aprendizaje en el aula no ha sido muy importante. No obstante, la influencia que los exámenes ejercen en la práctica del aula existe, aunque de forma más sutil. Se trata de ligeras modificaciones: nuevas tareas basadas en las actividades del examen que se incorporan a las clases, un cambio de actitud en los alumnos que se dan cuenta de que el trabajo de clase les ayuda a mejorar el resultado de la evaluación, mayor interés por elegir determinadas asignaturas optativas que les servirán para mejorar su rendimiento, motivación cre-

ciente por alcanzar los objetivos fijados, tanto por parte de los alumnos como de los profesores; la orientación práctica de la formación que luego van a poder utilizar en el mundo real, ya que tanto la acreditación que obtienen como la propia competencia idiomática van a poder aplicarla en su futuro profesional.

En sí misma, la realización este estudio por parte de los profesores del departamento de español demuestra el creciente impacto que la evaluación está teniendo entre los docentes de Wenzao.

La repercusión que los exámenes de BULATS están teniendo en Wenzao Ursuline University of Languages se ha extendido también a otras lenguas: el departamento de alemán ha empezado, desde marzo de 2013, a utilizar la versión en alemán de BULATS para la evaluación de sus alumnos. La versión en inglés era ya utilizada con regularidad desde antes de 2012. Como Wenzao Ursuline University of Languages es una universidad de idiomas, contar con un examen oficial que presente un sistema unitario y homologado de evaluación en distintos idiomas hace que poco a poco se vaya imponiendo como el examen de nivel más apropiado para la institución.

Como ya se ha mencionado, Wenzao Ursuline University of Languages busca facilitar la incorporación de sus alumnos al mundo laboral; por ello, contar con una certificación que acredite el nivel del idioma que sus graduados poseen para desenvolverse en una situación laboral es una gran ventaja, tanto para los alumnos - futuros empleados- como para el mundo empresarial, pues se le ofrecen garantías estrechamente relacionadas con sus exigencias y necesidades.

9. Conclusión

En este estudio piloto nos hemos planteado como objetivo responder a dos cuestiones iniciales:

- Cuál es la percepción del examen BULATS por parte de los alumnos de español en Wenzao.
- Cuál es el impacto (washback) del examen BULATS en las clases de español en Wenzao.

Dado el limitado número de participantes en este estudio, es difícil extraer generalizaciones que puedan aplicarse a un ámbito más general. Sin embargo, este estudio inicial nos ha servido para percibir lo que un análisis a mayor escala puede llegar a demostrar sobre el impacto del examen español de BULATS en Taiwán.

En cualquier caso una importante reflexión que debería surgir de este estudio es lo que Shohamy (1993) apunta como requisito imprescindible para que el examen se convierta en un instrumento de motivación para profesores y alumnos:

<<Tests used for the purpose of improving learning can be effective only if they are connected to the educational system; they are not effective when used in isolation>>

La utilización del test BULATS en Wenzao no puede concebirse como algo ajeno al proceso de aprendizaje de español en sus clases, a la metodología y los materiales utilizados, los contenidos, las actividades, las técnicas, etc. El modelo de enseñanza-aprendizaje debe adecuarse al modelo de evaluación y viceversa.

Si tradicionalmente los exámenes se situaban al final del proceso de enseñanza-aprendizaje como forma de control, hoy día la evaluación está presente a lo largo de todo el proceso para poder influir en la mejora de los diversos aspectos que abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es lo que podemos denominar el impacto positivo de la evaluación lingüística.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

De Vega Santos, C., y Vela Almendros, L. (2015). El Impacto de la Evaluación de Lenguas: el examen BULATS de español en Taiwán. *Certiuni Journal*, 1, 26-34. Consultado el [dd/mm/aaaa] en www.certiunijournal.com

Referencias

- Alderson, J.C. and Wall, D. (1993) Does washback exist? *Applied Linguistics* 14, 115-129.
- ALTE (1994) The ALTE Code of Practice, ALTE documents, www.alte.org
- Bachman, L. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. and Palmer, A. (1996) *Language Testing in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernardo Carrasco, J. y Calderero Hernández, J. F. (2000) *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Blas Arroyo, J.L. (2005) *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en el contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Bordón, T. (2000) La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de ELE, *Carabela*, nº 49, pp. 77-101, Madrid: SGEL.
- Bordón, T. (2006) *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros-Muralla.
- Brown, J. D. (1988) *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Anaya.
- Cheng, L. (2005) *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffin, K. (2005) *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Hamp-Lyons, L. (1997) "Washback, impact and validity: ethical concerns", *Language Testing*, 14/3, 295-303.
- Hawkey, R. (2006) *The theory and practice of impact studies: Messages from studies of the IELTS test and Progetto Lingue 2000*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- Jones, N. (2013) "Learning-oriented Assessment (LOA): Integrating assessment with learning", ALTE Conference, Krakov.
- Khalifa, H. et al. (2012) "A small-scale pilot study investigating the impact of Cambridge English: Young Learners in China", *Research Notes*, Issue 50, Cambridge: Cambridge ESOL.
- Martínez Baztán, A. (2012) *La evaluación de las lenguas: garantías y limitaciones*. Granada: Octaedro.
- Milanovic, M. and Saville, N. (1996) *Considering the Impact of Cambridge EFL Examinations*. Internal Report, Cambridge: Cambridge ESOL.
- Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parrondo, J. R. (2004) "Modelos, tipos y escalas de evaluación", en Sanchez Lobato, j. y Santos Gargallo, I. (dir.): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 967- 981.
- Pastor Villalba, C. (2009) La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE, *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*, núm. 9, 2009.
- Patten, M. (2007) *Understanding Research Methods. An overview of the Essentials* (6 ed.). California: Pyrczak Publishing.
- Randall, S. (2010) "Cambridge ESOL's growing impact on English language teaching and learning in national education projects", *Research Notes*, Issue 40, Cambridge: Cambridge ESOL.
- Saville, N. (2003) "The process of test development and revision within Cambridge EFL", in Weir, C. and Milanovic, M. (2003) (Eds) *Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913-2002*. Cambridge: Cambridge ESOL/Cambridge University Press.
- Saville, N. (2010) "Developing a model for investigating the impact of language assessment", *Research Notes*, Issue 42, Cambridge: Cambridge ESOL.
- Saville, N. (2012) "The Concept of Impact by Design: The impact of language testing on learning and teaching", ALTE Conference, Lisbon.
- Shohamy, E. (1997) "Testing methods, testing consequences: Are they ethical? Are they fair?" *Language Testing* 14/3.
- Shohamy, E. (2001) *The power of tests: A critical perspective on the use of language tests*. New York: Longman.
- Sun, A. (2004) "Importancia de la evaluación en la enseñanza del español: El DELE y sus resultados", VII congreso de didáctica del español en la República de China. Departamento de Español de la Un. De Tamkang, 22 de mayo de 2004, 13-36.
- Taylor, L. (2005) "Washback and impact: the view from Cambridge ESOL", *Research Notes*, Issue 20, Cambridge: Cambridge ESOL.
- Wall, D. (2005) *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C.J. (2005) *Language Testing and Validation: an Evidence-based Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.