

**PRESUPUESTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS
SOBRE LA LENGUA Y SU EVALUACIÓN EN
EXÁMENES INTERNACIONALES DE DOMINIO
DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (E/LE).**

DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA Y LENGUAS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

AÑO 2022

Directora: Doctora Florencia Miranda

Doctoranda: Profesora Natalia Ricciardi

AGRADECIMIENTOS

A mi directora, Florencia Miranda, por haberme animado a recorrer el camino de la investigación, por su generosa dirección, sus valiosos aportes y por la dedicación, paciencia y compromiso en la orientación en esta tesis y en mis pasos por la docencia.

A la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, por brindarme la posibilidad de formarme en este doctorado y de trabajar en la profesión más linda que existe.

A mis profesoras y compañeras del Doctorado en Lingüística y Lenguas, en especial a Norma Desinano, con quien escribí las primeras líneas de este trabajo.

A mis colegas, alumnas y alumnos de las carreras de portugués de la Universidad Nacional de Rosario, con quienes nos enriquecemos día a día en este ida y vuelta de enseñar y aprender.

A mis colegas de investigación de los grupos “Análisis de géneros textuales, enseñanza de lenguas y traducción (portugués/español)”, de la Facultad de Humanidades y Artes y el “Grupo de Estudios en Integración y Cooperación en América Latina (GEICRAL)” de la Facultad de Ciencia Política, con quienes nos formamos y aprendemos a través de fructíferos intercambios.

Al profesor Adrián Canteros y sus generosas lecturas e interacciones, que me permitieron continuar creciendo y afirmarme en la profesión.

A mis colegas, voluntarias, voluntarios de extensión. Al hermoso equipo que conforma “Lenguas e Integración”, con quienes construimos juntos una sociedad más justa e igualitaria a través del reconocimiento del plurilingüismo y pluriculturalismo que nos constituye como sociedad. En especial a Fernando, a Alex y el equipo de Haití; a Virginia, Carolina y Cecilia, con quienes emprendemos juntos esta aventura intercultural.

A mis amigas y compañeras de recorrido académico, Carolina, Cecilia y Thalita, con quienes compartimos lecturas, correcciones, sugerencias y mucho cariño y acompañamiento. En especial, a mi amiga y compañera de aventuras académicas, Virginia Rubio Scola, por su enorme generosidad, ánimo, cariño. Gracias por los *desabafos*.

A mi familia, mi sostén en cada paso de mi vida. A mi mamá, a mis hermanos, a mis cuñadas/os, a mi esposo y a mis suegros, quienes me animan y se enorgullecen con cada paso que doy, especialmente a Lu por ser mi pilar afectivo y emocional. Y en particular a mis sobrinos, Augusto y Julián quienes, con sus ocurrencias y su amor incondicional, aportan la cuota de realidad y felicidad necesarias para mantenerme en pie.

A mis amigas y amigos de siempre y en especial a Pao, hermana de la vida. A mis amigas y amigos de Cristo Vive, mi apoyo espiritual.

A Dios, por ser mi amparo y fortaleza.

TABLA DE CONTENIDOS

PARTE 1. ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
TABLA DE CONTENIDOS.....	4
RESUMEN.....	11
ABREVIATURAS.....	15
1.INTRODUCCIÓN.....	17
1.1 Justificación.....	18
1.2. Problema e interrogantes de investigación.....	20
1.3. Hipótesis.....	22
1.4.Objetivos.....	22
1.5. Conformación del Corpus y criterios de selección.....	23
1.6. Diseño de la investigación y estructura de la tesis.....	23
2.PARTE1: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ESPECIFICACIONES TERMINOLÓGICAS.....	28
2.1. Estado de la cuestión en el campo de la evaluación en Lenguas Extranjeras.....	30
2.2. La evaluación del Español como Lengua Extranjera (ELE).....	35
2.3. Algunas especificaciones terminológicas.....	37
2.3.1 Evaluación.....	38
2.3.1.1 Examen, test, prueba.....	38
2.3.1.2. Opciones terminológicas adicionales.....	42
2.3.1.3 Clasificación de la evaluación/ tipos de exámenes.....	43
2.3.1.4. Clasificación de los exámenes DELE, CELU y SIELE.....	54
2.3.2.Los requisitos fundamentales de un examen.....	55
2.3.2.1. Validez.....	55
2.3.2.2. Fiabilidad.....	58
2.3.2.3. Fiabilidad y Validez.....	58
2.3.2.4. Viabilidad.....	59
2.3.2.5. Otros requisitos.....	59
2.4. Los niveles de dominio lingüístico.....	60
2.5. Las escalas de evaluación.....	62
3. PARTE 2: MARCO TEÓRICO Y OPCIONES METODOLÓGICAS.....	67
3.1. El examen de certificación de dominio.....	67
3.2. Los conceptos de dominio, proficiencia y competencia.....	69
3.3. Consideraciones teóricas sobre el dominio de la lengua. Los modelos de competencia comunicativa.....	72
3.3.1. El concepto de Chomsky.....	73
3.3.2. Críticas a la noción de Chomsky. El modelo de Hymes (1972).....	75
3.3.3. El modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y Canale	

(1983).....	76
3.3.4. El modelo de Habilidad Comunicativa de la Lengua de Bachman (1990).....	77
3.3.5. El modelo de Competencia de la Lengua de Celce-Murcia et al. (1995).....	82
3.3.6. El modelo de competencias del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2002).....	86
3.3.6.1. La Competencia Comunicativa.....	87
3.3.6.2. Las Competencias Generales.....	90
3.3.6.3. Las Competencias Plurilingüe y Pluricultural.....	91
3.3.7. Aspectos comparativos de los modelos de competencia.....	94
3.3.8. Algunas consideraciones sobre el enfoque comunicativo y el MCER.....	97
3.3.8.1. El MCER y la evaluación.....	103
3.4. La competencia desde una perspectiva interaccionista.....	104
3.4.1. Actividades colectivas, actuar verbal, acción de lenguaje.....	110
3.4.2. Los géneros de texto.....	116
3.4.3. Las etiquetas de género.....	119
3.5. Los textos.....	121
3.5.1. El texto desde las perspectivas de la Lingüística Textual.....	121
3.5.2. El texto como objeto abstracto y como objeto empírico.....	123
3.5.3. El texto desde la perspectiva Interaccionista.....	125
3.5.4. La instrucción o consigna.....	127
3.5.5. Textos adaptados, textos reproducidos, textos simulados.....	130
3.6. La comprensión escrita.....	131
3.6.1. La comprensión como decodificación y como inferencia.....	134
3.6.2. Comprensión, lengua y sentido.....	135
3.6.3. Consideraciones didácticas de los paradigmas de comprensión para la evaluación.....	141
3.6.4. Tipos de ejercicios para la evaluación de la comprensión de los textos escritos.....	144
3.6.4.1. Selección Múltiple.....	145
3.6.4.2. Verdadero o Falso.....	146
3.6.4.3. Cloze.....	146
3.6.4.4. Tareas de completamiento (completar huecos).....	147
3.6.4.5. Tareas de ordenamiento.....	147
3.6.4.6. Relacionar (Matching) o correspondencias.....	147
3.6.4.7. Transferencia de información.....	147
3.6.4.8. Preguntas de respuesta breve.....	148
3.7. La expresión escrita.....	148
3.7.1. Enfoques para el desarrollo de la expresión escrita.....	152
3.7.2. Implicancia de los distintos enfoques para la evaluación de la expresión escrita. Parámetros para enmarcar una práctica de lenguaje situada.....	157
3.8 Opciones metodológicas.....	159
3.8.1. Modelo de análisis descendente.....	159
3.8.2. Los parámetros del contexto de producción de un texto.....	162

3.8.3. Aportes desde el abordaje glotopolítico.....	165
3.8.4. Categorías de análisis.....	169
4. PARTE 3: ANÁLISIS DEL CORPUS.....	172
4.1. Condiciones sociales e históricas de la producción de los textos. Las políticas lingüísticas en torno al español.....	172
4.2. Géneros textuales de la actividad social de la evaluación.....	182
4.2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).....	182
4.2.2. Las especificaciones del examen.....	186
4.3 Los sistemas de evaluación.....	192
4.3.1. DELE.....	197
4.3.2. SIELE.....	199
4.3.3. CELU.....	202
4.4. Análisis de las tareas de comprensión escrita.....	205
4.4.1 DELE.....	206
4.4.1.1 DELE A1.....	206
4.4.1.2. DELE A2.....	214
4.4.1.3. DELE B1.....	222
4.4.1.4. DELE B2.....	235
4.4.1.5. DELE C1.....	248
4.4.1.6. DELE C2.....	265
4.4.2. CELU.....	273
4.4.2.1. CUADERNILLO DE MUESTRA 2.....	274
4.4.2.2. CUADERNILLO DE MUESTRA 3.....	281
4.4.2.3. CUADERNILLO DE MUESTRA 4.....	286
4.4.3. SIELE.....	292
5. Análisis de las tareas de expresión e interacción escrita.....	307
5.1. DELE.....	309
5.1.1. DELE A1.....	309
5.1.2. DELE A2.....	311
5.1.3. DELE B1.....	314
5.1.4. DELE B2.....	319
5.1.5. DELE C1.....	324
5.1.6. DELE C2.....	327
5.2. CELU.....	335
5.2.1. CUADERNILLO DE MUESTRA 2.....	335
5.2.2. CELU. CUADERNILLO DE MUESTRA 3.....	340
5.2.3. CELU. CUADERNILLO DE MUESTRA 4.....	344
5.3. SIELE.....	351
6. CONCLUSIONES.....	357
7. BIBLIOGRAFÍA.....	379
7.1. REFERENCIAS DEL CORPUS.....	379
7.2. REFERENCIAS GENERALES.....	381

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

Figura 1. Tipos de evaluación.....	45
Figura 2. Tabla de clasificación de la evaluación	49
Figura 3. Niveles comunes de referencia.....	60
Figura 4. Cuadro comparativo de los niveles certificados por el CELU y los niveles del MCER.....	61
Figura 5.DELE B1. Escala holística para la Expresión e Interacción orales.....	63
Figura 6.DELE B1. Escala analítica para la Expresión e Interacción orales.....	65
Figura 7. Modelo de Competencia Lingüística de Bachman.....	78
Figura 8. Modelo de Competencia comunicativa de Celce-Murcia.....	82
Figura 9. Representación esquemática del funcionamiento de la competencia comunicativa.....	83
Figura 10 Modelo de Competencia comunicativa del MCER (2002).....	87
Figura 11 Evolución del concepto de competencia (Elaboración propia).....	94
Figura 12 Dimensiones de la propuesta teórica y programa de trabajo del ISD.....	111
Figura 13 Paradigmas epistemológicos de la simplificación y la complejidad.....	124
Figura 14 Paradigmas epistemológicos de la simplificación y la complejidad y su vínculo con las nociones de texto, comprensión y lengua.....	139
Figura 15 Las vacaciones de Carolina. (Ejemplo de elaboración propia).....	143
Figura 16 Diferencias entre la expresión escrita y la expresión oral.....	150
Figura 17 Parámetros del contexto de la acción verbal.....	162
Figura 18 Estructura de las pruebas del examen DELE C1.....	189
Figura 19 Cuadro comparativo de los sistemas de evaluación DELE, CELU y SIELE.....	194
Figura 20 Instrucción y ejemplo de resolución examen DELE B1. Prueba de comprensión de lectura.....	198
Figura 21 Botones sistema SIELE.....	201
Figura 22 Encabezado de la tarea 1 de comprensión oral e interacción escrita del Cuadernillo N° 4 del examen CELU.....	204
Figura 23 Tarea 1 de comprensión de lectura DELE A1.....	207
Figura 24 Tarea 2 de comprensión de lectura DELE A1.....	209
Figura 25 Tarea 3 de comprensión de lectura DELE A1.....	211
Figura 26 Tarea 4 de comprensión de lectura DELE A1... ..	213
Figura 27 Tarea 1 de comprensión de lectura DELE A2.....	215
Figura 28 Texto 1. Tarea 2 de comprensión de lectura DELE A2.....	218
Figura 29 Texto 2. Tarea 2 de comprensión de lectura DELE A2.....	218
Figura 30 Texto 3. Tarea 2 de comprensión de lectura DELE A2.....	219
Figura 31 Tarea 3 de comprensión de lectura DELE A2.....	219
Figura 32 Texto de la Tarea 4 de comprensión de lectura DELE A2.....	220
Figura 33 Preguntas de la Tarea 4 de comprensión de lectura DELE A2.....	222
Figura 34 Tarea 1 DELE B1.....	223

Figura 36 Tarea 2 DELE B1.....	225
Figura 37 Consigna y textos A, B y C de la tarea 3 DEL. B1.....	227
Figura 38 Texto de la tarea 4 DELE B1.....	231
Figura 39 Fragmentos de la tarea 4 DELE B1.....	232
Figura 40 Texto de la tarea 5 DELE B1.....	233
Figura 41 Opciones de relleno de la tarea 5 DELE B1.....	235
Figura 42 Tarea 1 DELE B2.....	236
Figura 43 Ejercicio de selección múltiple de la tarea 1 DELE B2.....	239
Figura 44 Textos de la tarea 2 DELE B2.....	239
Figura 45 Ejercicio de correspondencias tarea 2 DELE B2.....	242
Figura 46 Texto de la tarea 3 DELE B2.....	243
Figura 47 Ejercicio de completamiento de la tarea 3 DELE B2.....	245
Figura 48 Opciones de cloze + texto de la tarea 4 de comprensión lectora DELE B2.....	246
Figura 49 Fragmento de texto de la tarea 1 DELE C1.....	248
Figura 50 Ítems de selección múltiple de la tarea 1 DELE C1.....	250
Figura 51 Tarea 2 DELE B2.....	251
Figura 52 Fragmentos de la tarea 2 DELE B2.....	253
Figura 53 Texto de la tarea 3 DELE C1 + ejercicio de selección múltiple.....	254
Figura 54 Textos de la tarea 4 + preguntas DELE C1.....	259
Figura 55 Texto de la tarea 5 DELE C1.....	263
Figura 56 Cloze del texto de la tarea 5 DELE C1.....	265
Figura 57 Texto + ejercicio cloze de la tarea 1 DELE C2.....	266
Figura 58 Texto de la tarea 2 DELE C2.....	268
Figura 59 Fragmentos de la tarea 2 DELE C2.....	269
Figura 60 Textos de la tarea 3 DELE C2.....	270
Figura 61 Preguntas de la tarea 3 DELE C2.....	272
Figura 62 Texto de la tarea 3. Cuadernillo de muestra 2. CELU.....	274
Figura 63 Tarea 4. Cuadernillo de muestra 2. CELU.....	277
Figura 64 Texto 1 de la tarea 5. Cuadernillo de muestra 2. CELU.....	278
Figura 65 Texto 2 de la tarea 5. Cuadernillo de muestra 2. CELU.....	280
Figura 66 Texto 3 de la tarea 5. Cuadernillo de muestra 2. CELU.....	281
Figura 67 Texto 1 de la tarea 4. Cuadernillo de muestra 2. CELU.....	281
Figura 68 Texto 2 de la tarea 4. Cuadernillo de muestra 3. CELU.....	282
Figura 69 Texto 3 de la tarea 4. Cuadernillo de muestra 3. CELU.....	282
Figura 70 Texto 4 de la tarea 4. Cuadernillo de muestra 3. CELU.....	283
Figura 71 Fragmento del texto de la tarea 5. Cuadernillo de muestra 3. CELU.....	283
Figura 72 Texto de la tarea 6. Cuadernillo de muestra 3. CELU.....	285
Figura 73 Texto de la tarea 4. Cuadernillo de muestra 4. CELU.....	286
Figura 74 Fragmento de texto de la tarea 5. Cuadernillo de muestra 4. CELU.....	289
Figura 75 Texto de la tarea 6. Cuadernillo de muestra 3. CELU.....	291
Figura 76 Textos de la tarea 1. SIELE.....	293
Figura 77 Texto de la tarea 2. SIELE.....	295
Figura 78 Selección múltiple de la tarea 2. SIELE.....	296
Figura 79 Textos de la tarea 3. SIELE.....	297

Figura 80 Ejercicio de correspondencias tarea 4. SIELE.....	298
Figura 81 Texto 1 de la tarea 4. SIELE.....	299
Figura 82 Ejercicio de completamiento tarea 4.....	300
Figura 83 Texto 2 de la tarea 4 de comprensión escrita del SIELE.....	301
Figura 84 Texto de la tarea 5 de comprensión escrita del SIELE.....	303
Figura 85 Ejercicio cloze de la tarea 5 de comprensión escrita del SIELE.....	304
Figura 86 Tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE A1.....	309
Figura 87 Tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE A1.....	310
Figura 88 Tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE A2.....	311
Figura 89 Tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE A2.....	312
Figura 90 Opción 2 de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE A2.....	313
Figura 91 Tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE B1.....	315
Figura 92 Opción 1 de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE B1.....	316
Figura 93 Opción 2 de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE B1.....	317
Figura 94 Tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE B1.....	318
Figura 95 Transcripción del audio de la tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE B2.....	319
Figura 96 Opción 1 de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE B2.....	320
Figura 97 La tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE B2.....	322
Figura 98 Pautas para la escritura de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE B2.....	323
Figura 99 Instrucción de la tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE C1.....	323
Figura 100 Opción 1 de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE C1.....	324
Figura 101 Opción 2 de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE C1.....	325
Figura 102 Instrucción de la tarea 1 de la prueba de comprensión oral e interacción escrita DELE C2.....	326
Figura 103 Texto de entrada 1 de la tarea 1 de la prueba de comprensión oral e interacción escrita DELE C2.....	326
Figura 104 Texto escrito 1 de la tarea 1 de expresión e interacción escritas del DELE C2.....	329
Figura 105 Transcripción del texto de entrada de la tarea 2 de expresión e interacción escritas del DELE C2.....	330
Figura 106 Instrucción de la tarea 2 de expresión e interacción escritas del DELE C2.....	330
Figura 107 Texto de entrada de la tarea 3 de expresión e interacción escritas del DELE C2.....	331
Figura 108 Instrucción de EIE de la tarea 1 del Cuadernillo de Muestra 2 CELU.....	334
Figura 109 Instrucción de EIE de la tarea 2 del Cuadernillo de Muestra 2 CELU.....	335
Figura 110 Instrucción de EIE de la tarea 3 del Cuadernillo de Muestra 2 CELU.....	336
Figura 111 Instrucción de EIE de la tarea 4 del Cuadernillo de Muestra 2 CELU.....	336
Figura 112 Instrucción de EIE de la tarea 5 del Cuadernillo de Muestra 2 CELU.....	337
Figura 113 Instrucción de EIE de la tarea 1 del Cuadernillo de Muestra 3 CELU.....	338
Figura 114 Instrucción de EIE de la tarea 2 del Cuadernillo de Muestra 3 CELU.....	339
Figura 115 Instrucción de EIE de la tarea 3 del Cuadernillo de Muestra 3 CELU.....	340
Figura 116 Instrucción de EIE de la tarea 4 del Cuadernillo de Muestra 3 CELU.....	340

Figura 117 Instrucción de EIE de la tarea 5 del Cuadernillo de Muestra 3 CELU.....	341
Figura 118 Instrucción de EIE de la tarea 6 del Cuadernillo de Muestra 3 CELU.....	342
Figura 119 Instrucción de EIE de la tarea 1 del Cuadernillo de Muestra 4 CELU.....	343
Figura 120 Instrucción de EIE de la tarea 2 del Cuadernillo de Muestra 4 CELU.....	344
Figura 121 Instrucción de EIE de la tarea 3 del Cuadernillo de Muestra 4 CELU.....	345
Figura 122 Instrucción de EIE de la tarea 4 del Cuadernillo de Muestra 4 CELU.....	346
Figura 123 Instrucción de EIE de la tarea 5 del Cuadernillo de Muestra 4 CELU.....	346
Figura 124 Instrucción de EIE de la tarea 6 del Cuadernillo de Muestra 4 CELU.....	347
Figura 125 Instrucción + texto de entrada de EIE de la tarea 1. SIELE.....	348
Figura 126 Instrucción + texto de entrada de EIE de la opción 1, tarea 2. SIELE.....	349
Figura 127 Instrucción + texto de entrada de EIE de la opción 2, tarea 2. SIELE.....	350

RESUMEN

La presente investigación se propone analizar los diferentes exámenes de dominio de Español Lengua Extranjera (ELE) con el objetivo principal de constatar las nociones teóricas que subyacen a estos instrumentos de evaluación. Estos exámenes responden a decisiones teórico-metodológicas institucionales y orientaciones específicas derivadas de documentos de curriculares como el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2002) y las especificaciones de examen. En el marco de las decisiones políticas sobre el lenguaje, los exámenes de certificación del dominio cumplen un importante papel dentro de las acciones de internacionalización del idioma y son funcionales a los procesos de implementación y difusión de la norma. Los exámenes DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera), CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) y SIELE (Servicio Internacional de Español Lengua Extranjera) se destacan como instrumentos de evaluación y de regulación del uso del español y sus variedades tanto en el ámbito internacional como en el regional desde la aparición, en 1988, del DELE. En esta investigación concentramos nuestro análisis en las pruebas de Comprensión Escrita y de Expresión e Interacción Escritas. Asumimos los presupuestos teóricos y epistemológicos del Interaccionismo social y su continuidad en el Interaccionismo sociodiscursivo, con el fin de reflexionar sobre las nociones de actividad, acción, competencia, texto y género de texto y su implicancia en los exámenes de certificación. Basados en estas mismas corrientes asumimos una metodología de análisis descendente que reconoce la incidencia del contexto social en las características semiolingüísticas de los textos y adoptamos una mirada glotopolítica sobre los hechos del lenguaje para observar nuestro corpus. Primeramente, analizaremos los textos, consignas y ejercicios de las pruebas de comprensión escrita y en una segunda instancia, los textos y paratextos de entrada y las consignas propuestas en las pruebas de expresión e interacción escritas. Entendemos que los exámenes y su organización alrededor de diferentes pruebas asumen implícitamente presupuestos teóricos que pautan las decisiones metodológicas que se concretan en ciertos aspectos observables en el *corpus*. Con esta premisa analizamos las características didáctico-discursivas de los textos de entrada; los ejercicios propuestos para la comprensión y las instrucciones de escritura a fin de identificar los paradigmas de lectura subyacentes; la noción subyacente de lengua y las variedades evaluadas. El abordaje glotopolítico permite revelar ciertas ideologías sociolingüísticas relacionadas con la autenticidad y con el anonimato. Estas dos posibles configuraciones ideológicas que asumen las lenguas mayoritarias revelan las tensiones existentes entre dos posicionamientos difíciles de

conciliar: el reconocimiento del español en tanto lengua pluricéntrica a partir de la consideración y valoración de todas sus variedades dialectales y la necesidad de unidad en la diversidad a fin de evitar la fragmentación de la lengua a través de la implementación y difusión de una norma única panhispánica.

ABSTRACT

This research study aims to analyze different Spanish as a Foreign Language (ELE) proficiency exams, with the main objective of determining the theoretical notions that underlie these assessment tools. These exams obey theoretical and methodological decisions made by institutions and specific orientations that derive from curriculum documents, such as The Common European Framework of Reference for Languages (2002) and the exams' own specifications. Within the framework of political decisions regarding language, proficiency certification exams play an important role with respect to language internationalization actions, and they are functional to the norm diffusion and implementation processes. Exams such as DELE (Spanish as a Foreign Language Certificate), CELU (Certificate of Spanish: Language and Use), and SIELE (International Evaluation Service of the Spanish Language) stand out as assessment and regulation tools regarding the use of Spanish and its varieties, both in the international and regional setting, since 1988, when DELE first appeared. In this research, we focus our analysis on the Written Comprehension tests and the Written Expression and Interaction tests. Based on the Social Interactionism theoretical and epistemological premises, and their continuity in the Socio-Discursive Interactionism theory, we aim to reflect on the notions of activity, action, competence, text and text genre, and their implication in the aforementioned certification exams. In reference to these theoretical approaches, we assume a downward analysis methodology, which recognizes how the social context impacts the text's semiolinguistic characteristics. Furthermore, we adopt a glotopolitical perspective concerning language facts in order to observe our corpus. First, we will analyze the texts, instructions, and tasks provided in the Written Comprehension tests. Secondly, we will consider the texts and input paratexts, as well as the instructions outlined in the Written Expression and Interaction tests. We understand that the exams and their organization around different tests implicitly assume theoretical propositions which define the methodological decisions that are set in some of the observable aspects of our corpus. Based on this premise, we analyze the didactic and discursive characteristics of the input texts; the activities proposed for comprehension, and the writing instructions, aiming to identify the underlying reading paradigms;

the underlying notion of language, and the assessed varieties. The glotopolitical approach allows us to reveal some sociolinguistic ideologies related to authenticity and anonymity. These two possible ideological configurations that majority languages assume bring to light the existing tensions between two stances that are difficult to reconcile: the acknowledgment of Spanish as a pluricentric language, including the consideration and appreciation of all its dialectal varieties; and the necessity of unity in diversity, aiming to avoid language fragmentation by implementing and spreading a unique Pan-Hispanic norm.

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar os diferentes exames de proficiência de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) com o objetivo de verificar as noções teóricas que subjazem aos instrumentos de avaliação. Estes exames respondem a decisões teórico metodológicas institucionais e orientações específicas determinadas por documentos curriculares tais como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2002) e as especificações de exame. No quadro das decisões políticas sobre a linguagem, os exames de certificação da proficiência cumprem um importante papel nas ações de internacionalização do idioma sendo também funcionais aos procesos de implementação e difusão da norma. Os exames DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera), CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) e SIELE (Servicio Internacional de Español Lengua Extranjera) se destacam como instrumentos de avaliação e regulação do uso do espanhol e de suas variedades tanto no âmbito internacional quanto no âmbito regional desde o lançamento, em 1988, do exame DELE. Nessa pesquisa concentramos nossa análise nos testes de compreensão escrita e de expressão e interação escritas. Situamo-nos nos pressupostos teóricos e epistemológicos do Interacionismo social e sua continuidade no Interacionismo sociodiscursivo, a fim de refletir sobre as noções de atividade, ação, competência, texto e gênero de texto e sua implicância nos exames de certificação. No caminho do mencionado embasamento teórico assumimos uma metodología de análise descendente que reconhece a incidência do contexto social nas características semiolinguísticas dos textos e adoptamos um olhar glotopolítico sobre os fatos da linguagem a fim de analisar primeiramente os textos, os comandos e os ejercicios dos testes de Compreensão Escrita. Em um segundo momento serão analisados os textos, paratextos e comandos dos testes de Expressão e Interação Escritas. Assumimos que os exames e sua organização com base em diferentes testes revelam certos pressupostos teóricos que se refletem nas decisões metodológicas concretizadas em certos aspectos observáveis no *corpus*. Analizamos, na sequência, as

características didático discursivas dos textos de entrada; os exercícios proporcionados para a compreensão e os comandos de escrita a fim de identificar os paradigmas de leitura e a conceição de língua que subjazem e as variedades avaliadas. A abordagem glotopolítica permite revelar certas ideologías sociolinguísticas relacionadas com a autenticidade e com o anonimato. Estas duas possíveis configurações ideológicas que assumem as línguas majoritárias revelam tensões existentes entre dois posicionamentos difíceis de conciliar: o reconhecimento do espanhol em tanto língua pluricêntrica a partir da consideração e valoração de todas suas variedades dialectais e a necessidade de unidade na diversidade a fim de evitar a fragmentação da língua através da implementação e difusão de uma norma única panhispânica

ABREVIATURAS UTILIZADAS EN ESTA TESIS

ASALE: Asociación de Academias de la Lengua Española

ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages

CE: Comprensión Escrita

CEA: Certificado de Español Avanzado

CEB: Certificado de Español Básico

CEI: Certificado de Español Intermedio

CELU: Certificado de Español Lengua y Uso

CELA: Certificación de Español como Lengua Adicional

DELE: Diploma de Español Lengua Extranjera

EALTA: European Association of Language Testing and Assessments

ELE: Español Lengua Extranjera

EIE: Expresión e Interacción Escritas

EPLE: Examen de Posesión de la Lengua Española

IELTS: International English Language Testing Service

ISD: Interaccionismo Socio Discursivo

LE: Lengua Extranjera

LLEE: Lenguas Extranjeras

L2: Lengua Segunda

LA: Lingüística Aplicada

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

NPLP: Nueva Política Lingüística Panhispánica

SIELE: Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española

SICELE: Sistema Internacional de Certificación en Español Lengua Extranjera

UNAM: Universidad Nacional de México

1.INTRODUCCIÓN

En un momento sociohistórico en el que el español se presenta como una de las lenguas con mayor cantidad de hablantes en los más variados territorios del mundo, la necesidad de ordenar los usos lingüísticos para evitar la fragmentación del idioma a través de acciones de planificación lingüística que tiendan a la homogenización asume formas concretas tales como los diccionarios, las gramáticas y los manuales de uso del idioma. Los exámenes de certificación de dominio se presentan como un oportuno instrumento de difusión de la lengua y de implementación de la norma por tratarse de instrumentos “(...) *político-lingüísticos de primeira grandeza (...) na medida em que selecionam determinadas variedades e não outras para serem ‘testadas’*” (Oliveira, 2004, p.165). La evaluación de una lengua a través de exámenes de certificación está condicionada por decisiones políticas que impactan en la concepción de las lenguas y su valor histórico. Además, dada su importancia y reconocimiento a nivel internacional, estos exámenes se rigen por documentos orientadores de valor prescriptivo, tales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) o las especificaciones de examen de uso institucional interno. Estas últimas pautan el formato del examen y de esa forma se aseguran procesos de evaluación justos y equitativos a través del cumplimiento de estándares de evaluación que garantizan la imparcialidad en los resultados. Los temas, los textos, los ejercicios para evaluar las destrezas, la extensión de las pruebas, las variedades manifestadas en los audios o las fuentes de los textos escritos y la redacción de las consignas están condicionadas por estos documentos normativos. Desde una mirada textual y discursiva, los exámenes pertenecen a un género textual y, como tal, responden a un formato específico: el examen presentará la organización de su contenido en forma estable, siguiendo el esquema y orden de organización previsto por cada sistema para evaluar las destrezas a través de las diferentes pruebas (de Comprensión Oral y Escrita y de Expresión e Interacción Oral y Escrita), con una consigna precediendo los textos para lectura y escucha, seguido de ejercicios de evaluación con diferentes ítems (selección múltiple, ejercicios tipo *cloze*, ejercicios de relacionar, etc.). Desde una mirada interaccionista sociodiscursiva, los exámenes de certificación de dominio, en tanto acciones verbales efectivas, se vinculan a la actividad social general de la evaluación de lenguas y están condicionados por el contexto histórico, social, económico y psicológico de su surgimiento. Esta actividad social se presenta como el marco que mediatiza las interacciones y los textos y se vincula, a su vez, a la formación social (con su sistema de ideas, valores y reglas) de la regulación del uso de la lengua a través de

las políticas lingüísticas y las acciones de planificación lingüística. Desde una mirada glotopolítica, la selección de los textos, su adaptación (o no) para la publicación en los exámenes o la redacción de las consignas, revelan ideologías lingüísticas que sostienen la autoridad lingüística de lenguas mayoritarias y sus variedades. En un momento sociohistórico en el que las dinámicas de movilidad de los ciudadanos del mundo presentan diversas problemáticas, la discusión en torno a las lenguas, sus variedades y la legitimidad de las instituciones que evalúan el dominio a través de la evaluación certificativa requiere una reflexión pormenorizada y crítica sobre los procesos que, muchas veces, determinan la inserción de los sujetos en la vida social, civil y ciudadana.

Justificación, problema e interrogantes de investigación, hipótesis y objetivos

1.1. Justificación

La evaluación representa un área importante en el campo de la didáctica de Lenguas Extranjeras (LLEE) dado que los diferentes procesos implicados permiten recabar datos para la toma de decisiones, como adaptar un programa en función de si se han alcanzado o no sus objetivos (evaluación curricular), ubicar a un alumno en un nivel determinado de acuerdo con sus conocimientos previos (prueba de diagnóstico) u otorgar un diploma que avale la posesión del candidato de un determinado nivel de conocimiento de la lengua (a través de un examen de certificación de dominio). Si bien existen instrumentos variados que posibilitan la colecta de datos en la práctica de evaluación, tales como los diarios, los trabajos prácticos o la autoevaluación a través de encuestas, en la mayoría de los casos se evalúa por medio de un *examen*, instrumento que “(...) permite obtener información suficiente y relevante en una cantidad de tiempo asequible y que proporciona unos datos que se pueden cuantificar y computar” (Bordón, 2006, p.19). A su vez, en el marco de la evaluación de español como lengua extranjera (ELE), el examen de certificación representa un instrumento de política lingüística importante en un momento en el cual los movimientos migratorios en la región y en el mundo, producto de intercambios de diversa índole (comerciales, académicos, turísticos, etc.), imponen una creciente necesidad de certificar el nivel de conocimiento de la lengua hablada en los diversos espacios geopolíticos involucrados. En una coyuntura sociohistórica en la que el español se encuentra entre las primeras lenguas con mayor cantidad de hablantes en el mundo, se observa el importante papel que los exámenes de ELE cumplen dentro de las políticas de internacionalización del español, políticas que se han llevado a cabo no sin la constante discusión en torno al carácter de una lengua pluricéntrica y

multifacética que se debate entre la unidad en la diversidad y el reconocimiento y valoración de todas sus variedades dialectales.

A finales de la década de los años 80 del siglo veinte se observan las primeras propuestas de certificación de español de forma regular y organizada. Desde entonces diversas instituciones públicas han realizado esfuerzos para situar la certificación del español al nivel de otras lenguas como el inglés o el francés, ajustándose a estándares de procesos de evaluación que garanticen su fiabilidad. Existen dos momentos clave en la adopción de estándares relacionados con la evaluación certificativa del español como lengua extranjera (Jurado, 2015). Por un lado, la publicación en español, en el año 2002, del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MCER) y por otro, la creación en 2007 del Sistema Internacional de Certificación de ELE (SICELE). Este último tiene por objetivo garantizar que los diferentes servicios de evaluación de ELE se rijan por los mismos criterios de validez y fiabilidad respondiendo a estándares internacionales que aseguran las buenas prácticas en el sector. Los referidos estándares surgidos de documentos orientadores de carácter “taxonómico, no prescriptivo” (Consejo de Europa, 2002, p.11) como lo son el MCER o el Código de Conducta de la Asociación Europea de Entes Examinadores y Certificadores de la Competencia Lingüística (*ALTE*, en sus siglas en inglés), guían la elaboración y garantizan la utilidad de los exámenes de ELE vigentes que certifican el grado de conocimiento de la lengua. Tanto los documentos orientadores como los exámenes asumen, implícita o explícitamente, principios teórico-metodológicos con respecto a la evaluación del dominio de la lengua, al texto, a los géneros de texto, a la competencia comunicativa y a las destrezas de la lengua (comprensión, expresión e interacción escrita y oral).

Si bien los documentos orientadores no se asumen como documentos prescriptivos, su prestigio y reconocimiento a nivel internacional y su organización sistemática sobre la base de escala de niveles —siendo que a cada nivel corresponde un grado reconocido a través del otorgamiento (o no) de un certificado del sistema de acreditación—, los posicionan en un espacio de poder simbólico definitorio que conlleva algunas implicancias. Uno de los principales objetivos del MCER es estandarizar la elaboración y aplicación de programas para la enseñanza y evaluación de las lenguas de la comunidad europea. Al ser tomado también como parámetro para los mismos fines didáctico-metodológicos en otros contextos —como el del continente americano—, cabe preguntarse en qué medida la aplicación de dichos parámetros reguladores de la práctica tendrá el impacto esperado, considerando que los contextos políticos, sociales y culturales en los cuales los

exámenes son administrados son diferentes e imponen condiciones de producción singulares. Por otro lado, creemos que tanto las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas como las prácticas de la evaluación, se enmarcan en contextos sociohistóricos que se encuentran condicionados, en gran parte, por decisiones políticas que impactan tanto en la concepción de las lenguas y su valor histórico, social y económico como en los instrumentos concebidos para evaluar su dominio. Creemos que la importancia histórica y política de los procesos de certificación de ELE marcados por la necesidad de intervenir en la promoción de la enseñanza de la lengua, fundamenta la necesidad cada vez mayor de estudios detallados de carácter lingüístico y didáctico que garanticen prácticas de evaluación justas y situadas en los diferentes contextos en los que los exámenes son aplicados, dando respuesta a las demandas y necesidades tanto de instituciones como de candidatos cuyo acceso o no a diferentes espacios simbólicos de poder se ve condicionado por la aprobación de dichas pruebas.

1.2. Problema e interrogantes de investigación

Asumimos que el conjunto de los factores sociales, políticos, curriculares y metodológicos impacta significativamente en las características de los exámenes y esto se ve reflejado en la selección de los textos, las variedades del español materializadas en ellos, el tipo de tareas de evaluación y la redacción de las consignas. En ese sentido nos planteamos cuáles son las concepciones teóricas que subyacen a la selección de los textos, la opción por los diferentes tipos de ejercicios de comprensión y la redacción de las consignas de escritura. Este problema de investigación nos conduce a formular ciertos interrogantes con respecto a la elaboración e implementación de los exámenes en tanto instrumentos de regulación del uso de la lengua: ¿Qué significa saber una lengua?, ¿Qué entienden las certificaciones internacionales por dominio del español?, ¿Qué dimensiones implica?, ¿Cuáles de esas dimensiones se ven reflejadas en los exámenes y de qué forma?, ¿Cómo impactan las condiciones sociohistóricas de producción en las características de los exámenes?

Las posibles respuestas a estos interrogantes proporcionarán herramientas para la reflexión y la mejora continua de los procesos de evaluación y certificación y en ese sentido estas preguntas orientarán el presente trabajo a través de un análisis comparativo de los exámenes de certificación de ELE DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera), CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) y SIELE (Sistema Internacional de Español Lengua Extranjera) que asumen implícita o explícitamente los lineamientos teórico metodológicos del MCER. Las concepciones teóricas con

respecto a la lengua, las variedades, los textos y los géneros textuales, la comprensión y la expresión encuadran, definen y especifican las selecciones metodológicas de la elaboración de los exámenes. Por este motivo creemos pertinente y necesario problematizar nociones que influyen en la configuración de los instrumentos de evaluación e inciden directamente (en forma positiva o negativa) en la legitimación del acceso a ciertos espacios (la obtención de una ciudadanía, el ingreso a una institución educativa o a una empresa, por ejemplo) a través de la obtención de un diploma.

Para abordar el análisis que nos permita abordar estos interrogantes y concepciones partimos de una serie de presupuestos o constataciones:

- Entendidos en términos de textos que se enmarcan en un género, los exámenes de dominio están vinculados a la actividad social de las políticas lingüísticas que regulan el uso de la lengua a través de su evaluación. Se relacionan, por lo tanto, al ámbito institucional, puesto que son instituciones públicas las que elaboran y administran los exámenes y asumen, implícita o explícitamente, las orientaciones de los documentos curriculares como el MCER a la vez que responden a determinadas políticas lingüísticas.
- Por tratarse de pruebas que se utilizan en el marco de exámenes de validez internacional, el contexto de producción de las mismas impone determinadas reglas al género que lo vuelve altamente estandarizado (características determinadas por las especificaciones de examen institucionales).
- Los exámenes de certificación de dominio organizan la práctica de la evaluación en torno al *texto* en tanto manifestación concreta de uso de la lengua, tanto para evaluar la comprensión escrita como para la expresión e interacción escritas (objeto de análisis de esta tesis). Dicha decisión metodológica, como mostraremos más adelante, se explicita inclusive en la propia instrucción de la tarea. Esto nos lleva a asumir que las propuestas de evaluación entienden al texto en tanto objeto concreto de la evaluación.

Nos situamos en el marco de las Teorías del Texto y del Discurso con especial interés en los aportes del Interaccionismo social (Volóshinov [1929] 2009; Vygotsky ([1934] 1997; Mead, 1934) y el Interaccionismo Sociodiscursivo (en adelante ISD) (Bronckart, 2004, 2007; Bronckart y Dolz, 2007; Coutinho, 2005; Miranda, 2010, 2015, 2017) con el fin de establecer un marco teórico y metodológico que nos permita reflexionar sobre estas preguntas: ¿Qué características presentes en los textos seleccionados para evaluar la comprensión escrita y la comprensión e

interacción escritas permiten entender al texto en tanto objeto puramente lingüístico o como resultado de una serie de factores sociales, históricos, culturales y lingüísticos que lo definen como un objeto complejo y multifacético?, ¿Cuáles son los aspectos involucrados en una práctica de lenguaje entendida en términos de práctica de lenguaje situada?, ¿Cuáles son los parámetros que deberían explicitarse en una consigna de escritura a fin de configurar un texto como práctica de lenguaje situada?, ¿Es el texto un pretexto para evaluar el dominio de estructuras gramaticales y vocabulario específico o el texto se entiende como un objeto complejo y multidimensional en el que interactúan no sólo saberes lingüísticos sino también saberes sociales, históricos y culturales? A su vez, observamos el corpus de investigación con una mirada glotopolítica sobre las lenguas (Guespin/Marcellesi, 1986; Arnoux, 2010; del Valle, 2007) que nos permitirá identificar, a partir de la consideración del contexto sociohistórico, político y económico que enmarca el surgimiento de las propuestas de evaluación, ciertas características discursivas que responden a acciones políticas sobre el lenguaje y revelan ideologías lingüísticas subyacentes al estatus de las lenguas evaluadas.

1.3. Hipótesis

Partimos del presupuesto de que las actividades colectivas generales en tanto se vinculan a formaciones sociales (que crean instituciones y sistemas de valores, normas y reglas) condicionan los géneros textuales y las producciones verbales efectivas. Consecuentemente sostenemos la hipótesis de que la actividad social general de la regulación lingüística —a través de las prácticas de evaluación llevadas a cabo por las instituciones habilitadas—, impone ciertas características a los géneros y a los textos. Las mismas responden, por un lado, a lineamientos generales y orientaciones curriculares que garantizan prácticas imparciales en la evaluación (observando requisitos tales como la validez y la fiabilidad) pero también obedecen a decisiones políticas sobre el estatus de las lenguas en determinado momento histórico. Con esta hipótesis orientadora del presente estudio, buscaremos identificar y caracterizar las marcas semiolingüísticas que permitan analizar los presupuestos teóricos y las decisiones políticas subyacentes a las propuestas de exámenes a través de la observación de los textos seleccionados para la Comprensión Escrita (en adelante CE) y la Expresión e Interacción Escritas (en adelante EIE) y sus respectivas instrucciones o consignas.

1.4. Objetivos

La presente investigación tiene por objetivo general analizar comparativamente en un corpus de exámenes internacionales de dominio de ELE las tareas de CE y de EIE con el fin de identificar diferentes concepciones teóricas implícitas en relación a la lengua, sus variedades, su dominio o proficiencia y al texto como objeto de la evaluación. Delineamos también los siguientes objetivos específicos para la consecución del objetivo general: a) describir las diferentes corrientes teóricas que caracterizan al texto en tanto objeto (de estudio, de enseñanza/aprendizaje, de la evaluación) para caracterizar los textos utilizados en las tareas de CE y EIE en tanto unidades lingüísticas o unidades de comunicación; b) definir los parámetros que permiten enmarcar una práctica verbal en términos de práctica de lenguaje situada y observar la contextualización de las propuestas; c) establecer la existencia de parámetros físicos de producción en los textos de entrada y en las instrucciones para los textos de salida con el fin de elucidar ideologías sociolingüísticas subyacentes sobre el español, sus variedades y normas.

1.5. Conformación del corpus y criterios de selección

La conformación del corpus de esta investigación responde a varios criterios estrechamente ligados entre sí. En primer lugar, adoptamos un criterio isotópico: si bien existen múltiples instrumentos de evaluación de lenguas —entendida la evaluación como un amplio proceso de verificación del grado de aprehensión de contenidos lingüísticos— concentramos nuestro análisis en textos que comparten características genéricas y son parte de la política y planificación lingüística con impacto en la regulación de los usos del español. Nos referimos a los exámenes de certificación de dominio del español como lengua extranjera¹ de alcance y validez internacional.

En segundo lugar, en cuanto a la temporalidad y los espacios involucrados en la investigación, nos concentramos en un corpus que responde a un criterio histórico. Nos interesa observar exámenes de proyección internacional que se han establecido como instrumentos de evaluación del español a partir de la década de 80 del siglo veinte hasta nuestros días. En 1988, se creó el primer diploma que acreditaba el conocimiento del español como lengua extranjera (DELE) en España. En 2004 se lanzó en Argentina el Certificado Español Lengua y Uso (CELU). Y en 2014 la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Cervantes, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires se propusieron desarrollar un servicio de evaluación

¹ Como veremos más adelante, si bien los exámenes de dominio son instrumentos de evaluación pensados para verificar el grado de proficiencia de una lengua por parte de hablantes no nativos, el SIELE se propone tanto para no hispanohablantes como para aquellos hablantes de español que quieran certificar su dominio de esta lengua como lengua materna.

de proyección internacional que integrase todas las variedades del español, el SIELE. Si bien en el período comprendido entre 1987 hasta la segunda década del siglo XXI se han registrado otros instrumentos de evaluación de proyección internacional, como el EPLE de la Universidad Nacional de México (UNAM) en 1993 o el actual CELA, también de la UNAM, o los CEB, CEI y CEA de la Universidad de Buenos Aires creados también en 1993, establecemos el recorte mencionado como respuesta a criterios complementarios de selección, que detallamos a continuación.

Con respecto a los espacios involucrados nos interesa observar exámenes que representen intereses de orden global y también regional. Por un lado, seleccionamos el DELE por su importancia al haber sido el primer diploma internacional a ser creado y difundido y por su grado de legitimación simbólica al ser elaborado y aplicado con el aval del Instituto Cervantes en tanto institución que detenta un indiscutible poder político y económico sobre la lengua española². Por otro lado, entendemos que el SIELE, junto al *Diccionario panhispánico de dudas* o a la *Nueva gramática de la lengua española*, se configura como uno de los principales instrumentos de la *Nueva Política Lingüística Panhispánica* (NPLP) y su voluntad inclusiva de todas las variedades del español. A su vez, al ser enteramente aplicado de forma digital y no requerir la intervención de un evaluador humano (en la instancia de aplicación, no así en la de corrección de las pruebas directas), la presencia de centros evaluadores en todas partes del mundo multiplica las opciones de acceso con más de 1500 centros en los cinco continentes³. Por último, incluimos en nuestro análisis el examen CELU, único examen de certificación del español de validez y proyección internacional que se encuadra en los proyectos de política de integración regional llevadas adelante por algunos países del cono sur de América desde la década del 90 del siglo XX.

Por otro lado, la selección del corpus responde a un criterio de representatividad: hemos seleccionado los textos que han sido escogidos por las instituciones que representan a los sistemas de evaluación como “Modelo 0”, esto es, el modelo de examen que se publica para su consulta pública en los sitios web oficiales. Estos se encuentran a disposición de candidatos y profesores que deseen conocer los tipos de tareas, ejercicios, temas materializados en los textos, consignas de resolución de las actividades, etc. En este sentido, cabe mencionar que, dado el carácter

² Volveremos sobre el poder simbólico de las instituciones que regulan los usos de la lengua española en el apartado 1 de la Parte 3, “Condiciones sociales e históricas de la producción de los textos”.

³ Ver: <https://siele.org/encuentre-su-centro>

confidencial de los exámenes internacionales de dominio de la lengua, el acceso a otros modelos de examen se encuentra restringido a los evaluadores y responsables de la validación de criterio. Sin embargo, es necesario destacar que, de los tres sistemas de evaluación analizados, el CELU disponibiliza en su sitio más de un modelo de examen (seis en total) de acceso libre y proporciona la descripción de los criterios de evaluación de muchas de las tareas propuestas como ejemplo, lo cual orienta y despeja dudas de candidatos y profesores interesados en preparar el examen. Los cuadernillos de muestra CELU incluyen el apartado “comentarios” en los cuáles se especifican criterios de corrección relacionados al uso del léxico, la gramática, el género o el registro esperado en cada propuesta⁴.

Si bien los exámenes de dominio conforman el principal eje de análisis de nuestro corpus entendemos que, dada la importancia de los documentos curriculares que orientan la práctica evaluativa y las especificaciones y descripciones de examen proporcionadas en los respectivos sitios web, será necesario incluir una descripción de los mencionados géneros con el fin de establecer el vínculo intertextual y constitutivo que los une a los respectivos sistemas de evaluación. La fiabilidad de los exámenes de dominio se establece por protocolos y mecanismos de control que se apoyan, fundamentalmente, en la adopción de estándares establecidos en documentos curriculares tales como el MCER, documento que orienta las prácticas de la evaluación de las lenguas. A su vez, cada sistema de evaluación se rige por las especificaciones de examen, de acceso limitado a los elaboradores de ítems y pruebas de cada sistema, y por la descripción de contenidos, de dominio público y de acceso libre en los sitios de cada examen. Todos los documentos que conforman el corpus son de acceso público y se proporcionan en sitios web que serán oportunamente indicados.

1.6. Diseño de la investigación y estructura de la tesis

Esta investigación parte del interés suscitado de las diversas experiencias, desde el año 2008, en el campo de la enseñanza y evaluación del español como lengua extranjera. Tanto por la

⁴ El cuadernillo de muestra 2, por ejemplo, especifica en el siguiente párrafo los criterios de corrección del texto escrito “Viejos Mercados”: “Un texto adecuado será aquel que tenga la estructura correspondiente a un artículo informativo para lectores que quieren visitar el lugar. Puede tener un título que señale su contenido. La información debe estar organizada, sin digresiones ni generalizaciones que no se correspondan con el tópico. Con el objetivo de recomendar la visita al Mercado de San Telmo, el candidato debe utilizar datos sobre los mercados antiguos y puede hacer, por ejemplo, un contraste con los hipermercados que existen en la actualidad (nombrando o explicando los aspectos positivos que tienen sobre los modernos). El registro puede ser formal o también tener un tono informal. El texto tendrá una gramática y léxico adecuados al registro y al tema.” Disponible en: https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/actividades/cuadernillo_de_muestra_de_actividades_celu_mayo.pdf

participación como profesora de ELE en los cursos de extensión en la Escuela de Lenguas de la Universidad Nacional de Rosario, como por el estrecho vínculo con las prácticas de la evaluación (como elaboradora y correctora de los exámenes DUCLE —Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española— de la mencionada universidad y como evaluadora oficial del examen DELE niveles B1, B2, C1 y C2), la experiencia generó interrogantes y estimuló la necesidad de investigación en el área. Para ello fueron consultadas, en un primer momento, todas las páginas oficiales de los sistemas de evaluación en ELE vigentes. En un segundo momento se seleccionaron los sistemas DELE, CELU y SIELE y se descargaron los modelos de examen y las especificaciones disponibles en los sitios oficiales. A continuación, se estableció el marco teórico y se sistematizaron las categorías de análisis respetando un abordaje descendente (análisis desde el contexto social hacia las características semiolingüísticas específicas de los textos singulares).

En cuanto a su estructura, esta investigación se divide en tres partes. La primera establece el estado de la cuestión en el campo de la evaluación en LLEE y delimita especificaciones terminológicas. La segunda discute los aspectos teóricos y metodológicos que fundamentan y orientan la investigación. La tercera parte desarrolla el análisis e incluye algunas inferencias y consideraciones derivadas de este. Además, la tesis se inicia con una introducción que presenta los aspectos generales del trabajo, así como la justificación, hipótesis, objetivos y preguntas de investigación. También en esta introducción, presentamos los criterios de conformación del corpus y las opciones estilísticas de escritura de la tesis. Al finalizar la tercera parte y a modo de cierre de la tesis, exponemos las conclusiones y luego de estas últimas, se incluyen la bibliografía y los anexos.

La primera parte del cuerpo de la tesis, denominada “Estado de la cuestión y especificaciones terminológicas”, presenta, en el apartado 1, el estado de la cuestión con relación a la evaluación en lenguas extranjeras como área de estudio y releva escuetamente la evolución histórica de la evaluación certificativa. En el apartado 2, nos detenemos en los hechos y aspectos vinculados a la evaluación del español como lengua extranjera, para lo cual presentamos un recorrido por los principales sistemas de evaluación certificativa aplicados desde la creación del DELE en 1988. El apartado 3 ofrece una serie de especificaciones terminológicas vinculadas al desarrollo de los procesos de evaluación y certificación y delimita el alcance de los conceptos de evaluación, examen, test, prueba, y la clasificación de los tipos de evaluación. En este apartado se discuten también aspectos inherentes a la evaluación de certificación como los requisitos de

validez, fiabilidad y viabilidad, así como los niveles y escalas de evaluación del dominio lingüístico.

La segunda parte, denominada “Marco teórico y opciones metodológicas”, inicia con una caracterización del examen de certificación de dominio en el primer apartado para luego discutir los alcances de los conceptos de dominio, proficiencia y competencia en el segundo apartado. El tercer apartado describe y analiza los modelos de competencia comunicativa que han orientado la enseñanza y evaluación de lenguas. Comenzando por el primer uso del término competencia por Chomsky en 1965, desarrollamos en este apartado los modelos de Hymes (1972), Canale y Swain (1980) y Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia et al. (1995) y el modelo del MCER (2002). El apartado cuatro realiza un análisis comparativo de estos modelos y reflexiona sobre las bases teóricas del MCER. Este recorrido conduce, en el apartado 5, a la explicitación de la noción de competencia desde la perspectiva del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) y discute las principales concepciones de esta corriente, como las nociones de actividad colectiva, acción de lenguaje, texto y género de texto. También, dentro de este apartado, resumimos las aportaciones sobre el concepto de texto desde las distintas vertientes de la Lingüística Textual, para detenernos en la caracterización del texto desde la perspectiva interaccionista y la consideración de este como objeto de la evaluación, además de la discusión sobre el estatuto de la instrucción o consigna en tanto texto. Finalmente, exponemos la clasificación didáctica del texto (simulado, reproducido o adaptado). El apartado seis discute los aspectos y estrategias involucrados en la Comprensión Escrita o Lectora. Nos focalizamos en dos paradigmas de la comprensión asociados a la inferencia y a la decodificación como mecanismos de interpretación y reflexionamos sobre su implicancia en la evaluación certificativa. Cerramos el apartado con la presentación y caracterización de los tipos de pruebas utilizadas para la evaluar la comprensión (selección múltiple, verdadero o falso, *cloze* test, ordenamiento, relacionar, transferencia de información y preguntas breves). El apartado siete inicia con la discusión de los aspectos involucrados en la destreza de Expresión e Interacción Escritas, describe los enfoques metodológicos para su desarrollo (gramatical, comunicativo, procesual, enfoque sobre el contenido y enfoque en el género discursivo) y reflexiona sobre su implicancia en el marco de la evaluación certificativa. Cerramos este apartado —y al mismo tiempo el bloque de exposición y discusión de los lineamientos teóricos— con una reflexión sobre los parámetros para enmarcar la escritura como práctica de lenguaje situada desde la perspectiva del ISD. El apartado ocho establece las opciones metodológicas en un marco cualitativo e

interpretativo. Presenta el modelo de análisis descendente (Volóshinov [1929] 2009) que se afirma en la convicción de que los hechos lingüísticos deben ser abordados partiendo del contexto social para luego observar los géneros textuales que forman parte de la actividad general, y por último las características semiolingüísticas de textos singulares. En un segundo apartado se describen los parámetros involucrados en las condiciones de producción de los textos en los planos físico, social y subjetivo (Bronckart, 2004). El último apartado repasa algunos aportes de la Glotopolítica (Guespin y Marcellesi, 1986; Arnoux, 2010; del Valle, 2007) que, en consonancia con el abordaje metodológico descendente, propone una mirada sobre los hechos lingüísticos al entenderlos en su contexto histórico, político y económico de producción a partir de asumir la condición intrínsecamente política del lenguaje. Este recorrido teórico y metodológico conduce a la definición y sistematización de las categorías de análisis que guiarán nuestro abordaje, con las cuales se cierra la segunda parte de la tesis.

La tercera parte de la tesis se constituye por el análisis cualitativo de los datos y se denomina “Análisis del corpus”. Presenta cuatro apartados. El primero describe las condiciones históricas, sociales, políticas y económicas de producción de los textos del corpus, con especial énfasis en las decisiones políticas sobre el estatuto del español en los últimos 30 años. El segundo describe los géneros involucrados en la actividad social de la evaluación certificativa. Tal explicación se concentra en el corpus constituido por el MCER, las especificaciones y descripciones de contenido de los exámenes y los sistemas de evaluación DELE, CELU y SIELE. La descripción repasa los parámetros físicos (espaciales y temporales) sociales y subjetivos (emisores y su estatuto social, receptores y su estatuto social y finalidades) de producción de cada texto; la infraestructura general con especial atención en el plan textual; los mecanismos de textualización y las voces enunciativas. El tercer apartado se centra en el análisis de las tareas de CE y observamos los textos, sus características didácticas, las consignas y los ejercicios de comprensión (*cloze*, selección múltiple, relacionar) para determinar los mecanismos de comprensión subyacentes y su vinculación con los paradigmas de la decodificación y de la inferencia. El cuarto y último apartado del bloque de análisis focaliza en las tareas de EIE para lo cual centramos nuestra atención en las imágenes, textos o paratextos utilizados como provocadores de la escritura y en las características de las consignas o instrucciones de escritura. En estas últimas observamos y analizamos la contextualización de la tarea, la especificación del género textual

esperado, los papeles sociales de emisor y receptor, las finalidades y los parámetros espacio-temporales de la interacción escrita propuesta.

Tras el tercer apartado del cuerpo de la tesis se formulan las conclusiones, para luego presentar la lista de referencias bibliográficas y los anexos, en los cuales incluimos los documentos completos correspondientes a los exámenes analizados, tal como se proporcionan en los sitios web correspondientes.

PARTE 1

2. ESTADO DE LA CUESTION Y ESPECIFICACIONES TERMINOLÓGICAS

Esta primera parte tiene el objetivo de relevar un estado de la cuestión de la evaluación en general y de la evaluación de ELE en particular. También, nos proponemos discutir y presentar las principales referencias conceptuales que orientarán el desarrollo de la investigación.

2.1. Estado de la cuestión en el campo de la evaluación en Lenguas Extranjeras

Los estudios e investigaciones en evaluación, elaboración de exámenes, certificación y análisis de características de exámenes y escalas de evaluación son amplios. Así y todo, la evaluación en LLEE representa una problemática que requiere cada vez más atención. En primer lugar, los diferentes abordajes teóricos que enmarcan las decisiones que afectan a todas las dimensiones de la evaluación, se reflejan en la elaboración y aplicación de cada sistema de evaluación y definen sus principales características. Por otro lado, los exámenes a gran escala presentan problemáticas específicas puesto que no solo deben presentar una concepción teórico-epistemológica coherente que sustente su elaboración, sino también responder a los criterios de validez, fiabilidad y viabilidad de las tareas que componen examen, lo que garantiza una evaluación justa. Finalmente, los sistemas de evaluación de lenguas responden a políticas lingüísticas específicas y son funcionales a procesos de regulación e implementación de la norma lingüística.

Situada en el campo de la Lingüística Aplicada, la evaluación en lenguas extranjeras comenzó a experimentar un fuerte desarrollo en los años sesenta del siglo XX. Según Huhta (2008), como profesión y como área científica la evaluación adquirió real importancia en los años 90, lo cual es avalado por el hecho de que las primeras asociaciones internacionales de pruebas de lengua se establecieron en esa década⁵.

En los años 60 del siglo XX se destacaban los exámenes sustentados teóricamente por el estructuralismo, diseñados con el objetivo de obtener elementos discretos. Se privilegiaban los ejercicios de respuesta cerrada y predeterminada, como los de selección múltiple o los ejercicios de relacionar, orientados a evidenciar el dominio de elementos aislados del sistema de la lengua extranjera por parte del candidato. Para garantizar la fiabilidad de los resultados de estos exámenes,

⁵ ILTA (Asociación Internacional de Pruebas de Lengua –en sus siglas en inglés-); ALTE (Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa); EALTA (Asociación Europea de Evaluación y Pruebas de Lengua). Cuestiones relativas a estas asociaciones serán retomadas en varias oportunidades en el desarrollo de este trabajo.

eran utilizadas técnicas psicométricas que permitían obtener una calificación objetiva, pero difícilmente permitían evaluar la habilidad del candidato para desempeñarse en la lengua extranjera en situaciones reales de uso.

A finales de la década de los ´70 los especialistas en evaluación se reunieron en el primer *Language Testing Research Colloquium* (1979). Es entonces que se comenzó a reconocer a la evaluación de la lengua extranjera como un área de estudio dentro de la Lingüística Aplicada. Se criticaba la concepción de la habilidad lingüística como rasgo unitario que, si bien se presentaba como dominante hasta entonces, desde principios de los años setenta el enfoque comunicativo comenzó a dominar los espacios de la didáctica de las lenguas extranjeras y los exámenes de lengua institucionales a gran escala fueron incorporando una concepción de habilidad lingüística que abarcaba las cuatro destrezas (leer, escuchar, hablar y escribir) junto a los componentes del sistema (gramática, vocabulario, fonética, léxico).

En la década del 80 del siglo XX, el modelo de competencia comunicativa comenzó a dominar la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas. Los diferentes modelos de competencia comunicativa sustentados principalmente en los trabajos de Widdowson (1978), Savignon (1972; 1987) y Canale y Swain (1980) resaltaban la dimensión de uso social de la lengua que se entendía en términos de negociación de significado en contexto. En esta época, la preocupación por la validez de los exámenes, sobre todo de aquellos a gran escala, cobró aún más importancia y llevó a los lingüistas aplicados a profundizar en el estudio de los factores y procesos implicados en corroborar la utilidad de las pruebas. Según Bachman (2000), es en esta época que la evaluación de las LLEE gana definitivamente un espacio importante dentro de la LA incentivado fundamentalmente por los estudios en Adquisición de Segundas Lenguas (*SLA* en sus siglas en inglés) y una visión ampliada de competencia lingüística, lo cual redefine y reorienta las investigaciones concernientes a la evaluación.

Los últimos diez años del siglo XX se caracterizaron por el avance en las investigaciones sobre diferentes aspectos de las pruebas de lengua que dieron lugar a metodologías cuantitativas de medición más sofisticadas que incluían los criterios de referencia, las teorías de generalización y el modelo de ecuación estructural (Bachman & Eignor, 1997) y las mediciones con referencia al criterio (*CRM*, en sus siglas en inglés), enfoque alternativo que interpretaba los resultados de las pruebas con referencia a un nivel de criterio o dominio de habilidad (en lugar de basarse en la norma, esto es, el desempeño de otros candidatos). Este enfoque da lugar a los criterios de

asignación de nivel hoy utilizados para calificar a los candidatos de los exámenes de dominio o proficiencia, como los niveles de referencia del MCER. Otras investigaciones cualitativas en el campo de la LA tienen lugar a fines del siglo XX, especialmente aquellas orientadas a investigar los efectos de las características de los examinandos en el desempeño de las pruebas, los procesos y las estrategias que estos utilizan para responder a las tareas evaluación, así como las características de las tareas e investigaciones relacionadas al análisis del discurso del lenguaje utilizado en las instancias de evaluación. En términos de avances prácticos, la mayoría de los estudios en exámenes de lengua en la última década de siglo XX da lugar a modelos de examen basados en la competencia lingüística (gramática y vocabulario) y en las cuatro destrezas (escuchar, leer, escribir y hablar). Investigadores de la Universidad de Hawaii desarrollaron un nuevo modelo llamado *cross-cultural pragmatics*, o pragmática intercultural, basado en investigaciones en pragmática, sociolingüística y SLA (*Second Language Acquisition*). Este modelo se destaca por la relevancia dada a las propiedades sociales del evento comunicativo y por la amplia variedad de tipos de tareas incluidos en las pruebas. Bachman (2000) también resalta la importancia el trabajo realizado por el *International English Language Testing Service* (IELTS) con el fin de estandarizar procesos de evaluación a gran escala y el fuerte desarrollo experimentado en el uso de tecnología informática para la administración de las pruebas de idiomas a gran escala.

Es interesante releer el texto de Bachman (2000) pasados más de veinte años, cuando el examen SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de Lengua Española), realizado enteramente de forma digital desde el 2016, se ha transformado en uno de los instrumentos de evaluación más importantes de la lengua española. Bachman destaca la necesidad de replantearse preguntas con respecto a la validez de las pruebas y especialmente a los constructos subyacentes a los nuevos formatos de tareas y modos de presentación de las pruebas multimedia, como la misma noción de comprensión lectora ya sea que esta se realice en papel o a través de una pantalla:

To what extent, for example, is the construct, 'reading comprehension', as measured by asking a test taker to read a passage in a test booklet, the same as when we ask the test taker to read a passage on screen? (Bachman, 2000. p.9).

Además de la consideración de la naturaleza de los constructos evaluados, Bachman enfatiza en la necesidad de reforzar las investigaciones con respecto a la validez y las inferencias derivadas de los puntajes de pruebas en línea, preguntándose hasta qué punto es posible generalizar

el uso del lenguaje en contextos diferentes sobre la base de las muestras de uso de la lengua que resultan de la interacción con una computadora:

How pervasive is the use of computers in the target language use domains of our test takers? To what extent do the language use tasks we present in a computer-based test correspond to tasks in test takers' target language use domains? (Bachman, 2000, p.10).

El autor recomendaba entonces el trabajo en estrecha colaboración entre lingüistas aplicados, psicometristas y especialistas en tecnología para encontrar formas eficientes y creativas de adaptar los modelos de evaluación tecnológica a la naturaleza de la habilidad lingüística y uso de la lengua en el desarrollo de las pruebas, anticipándose a los múltiples debates que se originarían en torno a la evaluación en formato digital. Subrayamos también la importancia dada a la cuestión *ética* de los exámenes, esto es, las consecuencias educativas, políticas y sociales de su aplicación y su impacto en la vida de los candidatos (Stansfield, 1993; Davidson et al., 1997; Hamp-Lyons, 1997a; Norton, 1997). Discusiones sobre la ética en los exámenes continuaron desarrollándose iniciado el siglo XXI (McNamara, 2000; Parrondo, 2004), y paralelamente se profundizaron estudios sobre la formación de los evaluadores con el objetivo de profesionalizar el área y sobre el efecto retroactivo de los exámenes en los programas de enseñanza de lenguas (efecto *washback*).

Pero quizás sea la publicación de MCER en el 2001 (con su versión en español en 2002), cuyo capítulo 9 está dedicado enteramente a la evaluación, el evento que más haya impactado en la concepción de la evaluación de LLEE en el siglo XXI. El enfoque accional, las escalas de dominio y los descriptores de nivel decididamente impactan en el diseño de los exámenes en general y en los exámenes de dominio en particular, no solo en Europa sino también en América y Asia⁶. Publicado por el Consejo de Europa, el MCER encuentra sus antecedentes en el “Nivel Umbral” (*Threshold Level*), publicado por primera vez en inglés en 1979. Traducido hoy a más de 20 idiomas, el MCER es un documento de carácter curricular de referencia obligada para el diseño de programas de enseñanza de LLEE y exámenes de idiomas. Concebido como material de orientación de las políticas lingüísticas en el contexto europeo, el MCER se asume como un documento no prescriptivo que destaca la importancia de articular política con didáctica, con el fin de reconocer y aunar los distintos esfuerzos desarrollados en los países de Europa en torno a la

⁶ Para una primera aproximación a los usos del MCER en distintos países y continentes, ver las presentaciones y textos del Simposio presidido por Brian North y Tim McNamara que tuvo lugar dentro de la IV Conferencia de EALTA en Sitges en junio de 2007 – The CEFR In Europe And Beyond: Experiences And Challenges. <http://www.ealta.eu.org/conference/2007/programme.htm>

enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas. Antes de la publicación del MCER, la evaluación de lenguas estaba en manos de algunas organizaciones en Europa agrupadas en *ALTE*⁷ (*Association of Language Testers in Europe*), fundada en 1990, quien difundía en diferentes documentos los principios que debían regir una evaluación de calidad y en Estados Unidos el ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), fundado en 1967, que publica por primera vez los niveles de referencia de dominio (*ACTFL Proficiency Guidelines*) en 1986. Con la creciente necesidad de acreditación de competencia en LLEE, y con el interés suscitado por el MCER y la consecuente adopción de sus parámetros para la evaluación en Ministerios de toda Europa, el documento ha dado lugar a críticas, aunque también a diferentes proyectos que apuntan a mejorar las prácticas de la evaluación. En 2008 el Consejo de Europa publica el *Manual para relacionar exámenes con los niveles del Marco* (Edición piloto 2003, *Preliminary version of a Manual for relating examinations to the CEFR*, versión final de aparición a finales de 2008), y en 2018 el *Companion Volume with new descriptors* con descriptores que incluyen aspectos tales como “(...) *mediation, plurilingual /pluricultural competence and sign language*” (Consejo de Europa, 2018, p.22).

Sin embargo, las discusiones en torno a la utilidad del MEER y sus niveles de referencia continúan generando debates, fundamentalmente en torno a la validez y fiabilidad de los niveles y parámetros aplicados a candidatos que poseen diferentes lenguas maternas y aspiran a ser calificados en determinada lengua extranjera. Estas discusiones han dado lugar no solo a la creación de proyectos que complementan y amplían el uso del MEER sino también a la fundación *EALTA* (*European Association of language Testing and Assessments*), que agrupa profesionales de la evaluación certificativa y que en 2006 aprobó las directrices de buena práctica que hoy se encuentran disponibles en el sitio web de la asociación en 30 idiomas. Su principio fundacional, disponible en su sitio institucional y en las diferentes guías disponibles para descarga, es fomentar la comprensión de los principios teóricos que rigen el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas, así como mejorar y compartir las prácticas evaluativas de toda Europa⁸.

Con respecto a la evaluación certificativa y los exámenes de dominio en el contexto europeo, Hernández (2016, p.12) registra el primer examen acreditativo del grado de competencia

⁷ En <http://www.alte.org> es posible verificar las diferentes instituciones miembros de la asociación, así como descargar los documentos de consulta como el manual *Materials for the guidance of test items writers* (1995, uploaded 2005)

⁸ Para mayor información consultar el sitio web oficial de EALTA: <https://www.ealta.eu.org/>

de una lengua (europea) para extranjeros en 1913 en la Universidad de Cambridge en el marco del auge de estudio de lenguas extranjeras en Europa a comienzos del siglo XX. El *Certificate of Proficiency of English (CPE)* reunió, en su primera convocatoria, tres candidatos y acreditaba un nivel C2 del actual MCER. En el año 1939 la misma universidad divulga el segundo de los certificados con la particularidad de estar dirigido a un público más amplio, pues acreditaba un nivel más bajo: comenzaba a aplicarse el *First Certificate in English (FCE)* que equivale en la actualidad a un nivel B2 del MCER. En 1985 el gobierno francés publica un decreto ministerial por el que se crean los exámenes DELF (*Diplôme d'études en langue française*) y DALF (*Diplôme approfondi de langue française*). Por su parte, en 1992 el Instituto Camões junto con el Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira (CAPLE) crea el sistema de Avaliação e Certificação do Português Língua Estrangeira (SACLEP) y en 1998 la Società Dante Alighieri implementa el certificado internacional de idioma italiano (PLIDA). En el contexto americano se crea el CELPE Bras (*Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*) en 1995 avalado por el Ministério de Educação e Cultura de Brasil.

2.2. La evaluación del Español como Lengua Extranjera (ELE)

En el caso del español es la Universidad de Salamanca quien en 1987 inicia el proceso de creación del primer Diploma de español y en 1988, el Boletín Oficial del Estado del 29 de julio publica el Real Decreto 826/1988, a través del cual se crean los diplomas que acreditan el conocimiento del español como lengua extranjera. En el documento se especifica que el Ministerio de Educación (MEC) elaboraría los exámenes para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), cuya primera convocatoria se realizó en noviembre de 1989. A partir de 1991 la Universidad de Salamanca asume la responsabilidad de crear y evaluar los exámenes y se realiza la primera convocatoria conjunta entre esta última y el Ministerio de Educación. En el mismo año se crea el Instituto Cervantes con la tarea expresa de elaborar y aplicar las pruebas para la obtención de los Diplomas oficiales expedidos por el MEC y desde entonces tanto la Universidad de Salamanca como el Instituto Cervantes colaboran en la elaboración y certificación de las pruebas de los seis niveles de los exámenes DELE de acuerdo al MCER (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

En el contexto americano y en el marco de los exámenes de proyección regional e internacional se crea en 1993 el EPLE de la Universidad Nacional de México (UNAM), avalado por las Secretarías de Relaciones Exteriores, de Educación Pública y de Turismo del Gobierno de

México. Actualmente el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM aplica los exámenes CELA⁹. Cada examen certifica un nivel: Independiente que se corresponde con el nivel B1, Avanzado con el nivel B2 y Competente con el C1, adoptando así la descripción de los niveles de dominio del MCER. También en 1993 la Universidad de Buenos Aires crea los exámenes correspondientes al Certificado de Español Básico (CEB), Certificado de Español Intermedio (CEI) y Certificado de Español Avanzado (CEA) respaldados por la Dirección Nacional de Gestión Universitaria y aprobados por el Ministerio de Educación en 2001 (Resolución 919/01), estos últimos entendidos en el marco de los exámenes de alcance nacional (Varela, 2003, p. 11). En 2004 se lanza el Certificado Español Lengua y Uso (CELU¹⁰), este sí de proyección internacional, que se propone como un examen único de destrezas integradas, y es avalado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Este último califica 2 niveles de dominio del español: intermedio y avanzado, junto con una mención de distinción para cada nivel: Bueno, Muy Bueno y Excelente, que permite reconocer el grado de desempeño en cada nivel. A su vez, se ofrecen las correspondencias de estos niveles con los descriptos por el MCER (<https://www.celu.edu.ar/es/content/correspondencias>).

En el año 2014 La Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Cervantes, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires se proponen desarrollar un servicio de evaluación de proyección internacional representativo de todas las variedades del español con el respaldo de la trayectoria de estas instituciones fundadoras. Nace entonces el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), que certifica el grado de dominio del español en un único examen multinivel, a través de cuatro pruebas: Comprensión de lectura, Comprensión auditiva, Expresión e interacción escritas y Expresión e interacción orales y toma como referencia los niveles del MCER.

Con respecto a la incorporación de las variedades del español en los exámenes de certificación de dominio, varios autores (Soler Montes, 2008; Díaz García, 2016) señalan la necesidad de considerar la variación lingüística a la hora de evaluar y elaborar exámenes que miden el dominio del español como lengua extranjera o segunda lengua. Destacamos la investigación de Amorós Negre y Moser (2019), quienes analizan de forma pormenorizada la integración de las

⁹ Ver características del certificado en: <https://www.cepe.unam.mx/cela/> (fecha de consulta: 03/12/2019)

¹⁰ Ver descripción complete en: <https://www.celu.edu.ar/es/content/qu-es-el-celu> (fecha de consulta: 03/12/2019)

variedades del español y los modelos lingüísticos difundidos en el ámbito de la certificación del español como lengua extranjera y estudios de índole más crítico desde la perspectiva glotopolítica, como Lauria (2017) o Rizzo (2020) que analizan representaciones ideológicas del lenguaje que subyacen a los exámenes de ELE en tanto instrumentos de regulación del uso de la lengua.

2.3. Algunas especificaciones terminológicas

“Testing is a universal feature of social life”

Tim McNamara

En una visión amplia de la evaluación, es posible definirla como un proceso llevado a cabo cotidianamente con el fin de tomar decisiones: evaluamos diferentes productos, servicios y circunstancias para decidir cuál es el más conveniente de acuerdo a un determinado objetivo. En todo momento evaluamos con el objetivo de tomar decisiones, lo que nos lleva a entender la evaluación, en su sentido más abarcador, como el proceso a través del cual algo o alguien es observado, considerado, estimando sus características en relación a un determinado parámetro o referencia.

En el área de la Didáctica podemos afirmar que la evaluación es un procedimiento inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que permite recabar una serie de datos relevantes a través de diferentes procedimientos que posibilitan la toma de decisiones relevantes para la planificación, la definición y ajuste de objetivos, la selección de contenidos, la opción por determinadas técnicas, etc. De esta forma, la evaluación permite a los profesores considerar el progreso de sus alumnos y es posible llevarla a cabo con diversos instrumentos: la observación cotidiana en el aula, el uso de diarios, la aplicación de trabajos prácticos periódicos, el uso de portafolios, la elaboración de informes semanales, mensuales, los *test* o *trivias*, etc. Entre todas estas opciones es posible afirmar que las instancias más formalizadas se constituyen en un examen, generalmente escrito, en tanto instrumento privilegiado de la evaluación sumativa.

De acuerdo con el MCER, toda medición o valoración supone una forma de evaluación y en los cursos de lenguas, estas mediciones permiten verificar la eficacia de los métodos y programas, así como de los materiales utilizados. También en el MCER se asume una noción de evaluación de lenguas equivalente a “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario” (Consejo de Europa, 2002, p.177).

Son varios los autores que coinciden en la dificultad de definir el término *evaluación* (Bachman y Palmer, 2010; Bordón, 2004; Esteban García, 2007) y es posible encontrar

oscilaciones en las definiciones y una utilización indistinta de los términos *evaluación*, *test*, *examen* y *prueba*, con lo cual creemos necesario realizar una serie de especificaciones terminológicas que faciliten las discusiones en el presente trabajo de investigación y establezcan un vocabulario común que permita acompañar el desarrollo de los análisis.

2.3.1. Evaluación

Muchos son los autores que han discutido el alcance del término evaluación, así como la diferencia entre este y test, examen, y prueba (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 2010; Bordón, 2015; McNamara, 2000, entre otros). En lengua inglesa, es posible observar varios términos que aluden a la evaluación, aunque cada uno de ellos se refiera a distintos aspectos. Aunque en la práctica los términos *testing*, *measurement*, *assessment* y *evaluation* sean utilizados como sinónimos y se refieran a la misma actividad (Bachman, 1990, p.18), se hace necesario distinguir y comprender las diferencias entre ellos y los alcances de cada uno. La *evaluación* es considerada como un procedimiento sistemático de recolección de información con el objetivo de tomar decisiones. Bachman (1990, p.22) destaca ciertos aspectos de la evaluación como el hecho del carácter cuantitativo de la información recolectada que debe ser confiable y relevante. Esta información es recogida en diversos procesos como observaciones o descripciones de la actuación de los estudiantes e impresiones en general que permiten obtener información significativa tanto como a través de un examen. Por lo tanto, evaluación no necesariamente implica tomar examen: este puede ser utilizado con diversos propósitos no cuantitativos como la revisión de contenido del programa o como herramienta de estudio de los alumnos. De acuerdo con Bachman, “[it] is only when the results of tests are used as a basis for making a decision that evaluation is involved” (Bachman, 1990, p.23). En esta acepción, *test* equivale al uso que en español damos al examen en tanto instrumento de medición utilizado en la evaluación sumativa, que permite recabar datos cuantitativos en un corto plazo de tiempo.

2.3.2. Examen, test, prueba

Más allá de la falta de consenso en la definición de los términos, resaltamos el problema de la traducción, ya que en español el término evaluación puede abarcar varios conceptos del inglés tales como *testing*, *measurement*, *assesment* y *evaluation* (Esteban Garcia, 2007, p.17). En el diccionario de la Real Academia Española (RAE) los términos *test* y *examen* son utilizados como sinónimos junto con la palabra *prueba*. En muchos casos el primero alude a las pruebas de corrección objetiva como las de selección múltiple (*multiple choice*). El *Diccionario María*

Moliner (2000) recoge la siguiente acepción para test: “Examen de respuestas breves en que cada pregunta tiene varias opciones como posibles soluciones: Un examen tipo test”.

También en la literatura inglesa *test* y *examination* se utilizan muchas veces como sinónimos y no existe, según Bachman (1990), consenso en cuanto a los criterios para diferenciarlos. El autor retoma la definición de *test* de Carroll (1968) entendiéndolo como “(...) *procedure designed to elicit certain behavior from which one can make inferences about certain characteristics of an individual*” (citado en Bachman, 1990, p.20). Se desprende de esta definición que el *test* es un instrumento de medida diseñado para obtener una muestra específica del comportamiento de un individuo, lo hace a través de procedimientos específicos para que pueda ser cuantificable y esto es lo que lo diferencia de otros tipos de mediciones. Es interesante destacar la importancia que Bachman asigna al carácter significativo de la muestra de uso de la lengua que es posible obtener a través del test, ya que permitirá hacer inferencias sobre una habilidad dada:

If we could count on being able to measure a given aspect of language ability on the basis of any sample of language use, however obtained, there would be no need to design language tests. However, it is precisely because any given sample of language will not necessarily enable the test user to make inferences about a given ability that we need language tests (Bachman, 1990, p.21).

Sobre los exámenes de lengua o *language tests*, Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) resaltan también su carácter pedagógico y afirman que pueden ser fuentes valiosas para verificar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, ayudando a los docentes de idiomas a identificar las fortalezas y debilidades de sus alumnos, así como la medida en que estos superan diferentes desafíos manifestando progresos.

Al intentar establecer una diferencia entre *testing* y *evaluation* y este último y *assesment*, Esteban Garcia (2007, p.21) define *testing* como un concepto concreto y limitado ya que refiere a un hecho puntual en el proceso de la evaluación, mientras que *evaluation* (y *assesment*) son procesos más amplios que implican un conjunto de procedimientos diversos para la toma de decisiones con un propósito educativo. Para Nunan (1992, citado en Esteban García, p.21) *assesment* se refiere a un proceso que indica si el alumno ha conseguido los objetivos propuestos por medio de pruebas, cuestionarios u observaciones, mientras que *evaluation* implica no solo los procedimientos de recogida de datos sino también su análisis con el fin de intervenir en los programas educativos. En síntesis, *testing* es un procedimiento específico, uno de los tantos

instrumentos posibles en el proceso de *evaluation*, lo que implica que sea posible realizar una evaluación sin necesariamente recurrir a un examen. En coherencia con esta idea, el *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2013) define *evaluation*, en primer lugar, como la recogida sistemática de información con el propósito de tomar decisiones, para lo cual puede valerse de métodos cualitativos (como las observaciones) y cuantitativos (como los test o exámenes). En el caso de la evaluación de los programas de lenguas (*language programe evaluation*), la evaluación se refiere a las decisiones en torno a la calidad del programa en sí y a la de los individuos involucrados (Richards et al., 2013, p.188). En cuanto a *test*, el diccionario refiere a cualquier procedimiento para medir la habilidad, el conocimiento o la actuación, incluyendo un amplio repertorio de test como los test de logro, los *cloze* test, los test de evaluación de elementos discretos y los test o exámenes de proficiencia o dominio, entre otros tantos. Cabe destacar que en todos los ejemplos mencionados subyace la posibilidad de efectivamente medir o cuantificar lo que se está evaluando. Bachman y Palmer (1996) afirman que la función principal de las pruebas es servir de instrumento de medición: “(...) *the primary purpose of tests is to measure*”(p.19).

El diccionario Longman se expulsa un poco más en la explicación de *assesment*, que define como la aplicación sistemática de recolección de información o realización de inferencias sobre la actuación de un alumno o calidad o nivel de éxito de un curso sobre la base de varias fuentes de información. En la misma entrada los autores diferencian *assesment* y *testing* afirmando que este último es con frecuencia asociado con exámenes estandarizados a gran escala mientras que el primero se utiliza con un sentido mucho más amplio para referir a diversidad de procedimientos (Richards et al., 2013, p.35).

El *Multilingual Glossary Of Language Testing* (1998), proyecto de la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), surge como resultado de la necesidad de los investigadores involucrados en los diferentes proyectos de la asociación provenientes de diferentes países y lenguas en Europa en encontrar equivalencias terminológicas precisas relacionadas a la evaluación de lenguas en todos los idiomas. De esta forma, se establece un sistema de equivalencias en catalán, danés, alemán, inglés, español, francés, gaélico, italiano, neerlandés y portugués de los términos técnicos o semitécnicos relacionados a exámenes de idiomas, con el fin de facilitar las discusiones teóricas relacionadas al campo de la evaluación. Creemos pertinente entonces reproducir a continuación las definiciones ofrecidas por el glosario para los términos que hemos discutido hasta

aquí. En coincidencia con la mayoría de la bibliografía consultada se ofrecen para el término *evaluación* las siguientes acepciones:

a) recogida sistemática de datos con el propósito de utilizarlos como base para la toma de decisiones. En los exámenes de lenguas, la evaluación puede centrarse en la eficacia o impacto de un programa de enseñanza, de un examen o de un proyecto. b) En la evaluación de lenguas, la medición de uno o más aspectos de dominio lingüístico mediante algún tipo de prueba o procedimiento (ALTE, 1998, p.186)

La referencia al término en inglés del mismo glosario menciona el término *evaluation* (ALTE, 1998, p.144). Observamos que la definición a) tiene una acepción muy amplia que puede incluir diferentes instrumentos funcionales a esta recogida sistemática de datos, inclusive un examen, y no se especifica si necesariamente se evalúa la actuación o conocimientos del alumno o candidato (sabemos que la evaluación puede incluir la observación de la actuación del profesor o la eficacia de un programa, entre otros aspectos). En la acepción b) se destaca el objetivo de medición de aspectos del dominio lingüístico del alumno o candidato y el instrumento utilizado para tal fin, esto es, un tipo de prueba o procedimiento. Creemos necesario referir, en este punto, la definición ofrecida por el glosario para el término *prueba*. Esta entrada del glosario, más extensa que la de evaluación, se ofrece una serie de definiciones relevantes. Comenzando por una bastante abarcadora, “procedimiento para evaluar aspectos específicos de dominio o conocimiento”, el glosario define prueba, en las siguientes acepciones, en tanto a) “procedimiento de evaluación frecuentemente utilizado con el mismo sentido de examen”; b) “actividad concreta o apartado para evaluar un área específica de destreza o conocimiento, por ejemplo, la expresión oral o la expresión escrita. En ese sentido, una prueba puede también constituir un apartado (ej. prueba de expresión oral) o una actividad individual (ej. prueba de *cloze*) dentro de un examen completo” y c) “procedimiento de evaluación relativamente corto y fácil de administrar que puede ser utilizado en una determinada institución (...)” (ALTE, 1998, p.198). La acepción c) se equipara al término examen y permite utilizarlos como sinónimos. Como veremos más tarde, nos interesa en especial la acepción b), dado que proporciona la especificidad técnica necesaria que necesitamos para referirnos a cada una de las partes de un examen que evalúa un área específica del conocimiento, siendo que nuestra investigación se centra en dos de las pruebas del examen de certificación (prueba de CE y prueba de EIE).

Finalmente, reproducimos la acepción del glosario para el término examen, definido como “procedimiento para comprobar el dominio o conocimientos de los individuos mediante actividades orales y/o escritas. La obtención de una cualificación (por ej. un certificado), la admisión a una institución educativa o programa de estudios, etc., pueden depender del resultado”. El glosario señala el término “*examination*” para la lengua inglesa (ALTE, 1998, p. 186).

Con el propósito de facilitar la comprensión y evitar oscilaciones a lo largo de la tesis, establecemos las siguientes opciones terminológicas: por *evaluación* entendemos el proceso más amplio de recogida sistemática de datos con el propósito de utilizarlos como base para la toma de decisiones. Conservamos la acepción que considera la evaluación en tanto proceso de acopio de datos y nos referiremos a las *prácticas de evaluación* o *evaluativas* en el ámbito de la aplicación de exámenes de certificación de dominio por parte de instituciones acreditadas (Instituto Cervantes, Universidad de Buenos Aires, etc.). Por otro lado, nos referiremos a un tipo específico de instrumento utilizado para la evaluación en las mencionadas prácticas evaluativas formales en términos de *examen*, en tanto procedimiento concreto para comprobar el dominio de la lengua o los conocimientos sobre la lengua de los individuos mediante actividades orales y escritas que se presentan en diferentes apartados del examen. Estos últimos se entienden en términos de *pruebas*, esto es, actividades concretas para evaluar un área específica de destreza (ej: prueba de comprensión escrita, prueba de expresión oral, prueba de uso de gramática y vocabulario, etc.)

2.3.1.2. Opciones terminológicas adicionales

A lo largo de la tesis describiremos y analizaremos diferentes componentes de las pruebas de CE y de EIE. Nos encontraremos, en cada prueba, ante la combinación de *instrucción*, *input* y *respuesta*¹¹ (por ejemplo, una *instrucción* que solicita la lectura de un *texto* y la respuesta a tres ítems de *selección múltiple*). Llamaremos a esta combinación *tarea*¹². Una misma prueba puede

¹¹ Cabe destacar que el *Multilingual glossary of language testing terms* (ALTE, 1988) propone para el español el término *actividad* como “Combinación de instrucción, input y respuesta” (p.170). También, el MCERL reserva el término *actividades de la lengua* o *actividades comunicativas* a los procesamientos (escrito y/o oral) de textos en diferentes ámbitos, lo que en otros autores y en esta tesis denominaremos *destrezas de la lengua*. Como explicaremos más adelante, reservamos el concepto de *actividad* (Leontiev, 1979, Bronckart, 2004), central en la teoría del Interaccionismo sociodiscursivo, para designar organizaciones de comportamientos de organismos vivos que se dan en forma colectiva o social, y tienen desde funciones de supervivencia hasta funciones más complejas que involucran el lenguaje (en la especie humana) y caracterizan y organizan los diferentes ámbitos de actuación humana (trabajo, educación, religión, familia, etc.)

¹² El término *tarea* será retomado en la segunda parte de la tesis (Apartado 4), en las discusiones teóricas sobre el MCERL y el enfoque accional o por tareas. La polisemia del término en el ámbito de la didáctica de las lenguas ha dado lugar a diferentes acepciones, si bien en la presente tesis reservamos esta noción, como señalamos, para la *combinación de instrucción, input y respuesta*.

contener más de una tarea para comprobar o evaluar una destreza (por ejemplo, el DELE Nivel A2 contiene cuatro tareas en la prueba de comprensión lectora). A su vez, llamaremos *ejercicio* al tipo de resolución seleccionado para evaluar cada tarea. Una serie de preguntas y respuestas, un selección múltiple, un *cloze test* serán *ejercicios* que integran cada tarea. Algunos se utilizan propiamente para evaluar la comprensión lectora, otros para corroborar el conocimiento de gramática y léxico, otros para verificar habilidades vinculadas a la coherencia y cohesión, etc. En cada ejercicio se propondrán uno o más *ítems*. Cada *ítem* será, por lo tanto, “todo elemento evaluado en una prueba que se puntúa por separado” (ALTE, 1998, p.190). Por ejemplo, *uno* de los huecos de un *cloze*, *una* de cinco preguntas de comprensión o *una* pregunta de un ejercicio de selección múltiple.

Por otro lado, utilizaremos indistintamente las expresiones *comprensión escrita* y *comprensión lectora*, en el marco del análisis de las pruebas de los exámenes diseñadas para verificar la destreza (pruebas de CE). Llamaremos *texto de entrada* (y circunscribimos el uso de este término) al “fragmento de discurso de sentido completo” (ALTE, 1998, p.205) que permite que los alumnos o candidatos, al interactuar con él en un examen de dominio, proporcionen respuestas que se toman como indicios del conocimiento y la habilidad de uso de la lengua. En las tareas de CE, el texto de entrada proporciona la información necesaria para dar respuesta a los diferentes ejercicios de comprensión escrita (*cloze*, selección múltiple, preguntas). En las tareas de EIE, el texto de entrada se utiliza como disparador para provocar una respuesta escrita por parte del alumno o candidato. A su vez, esta respuesta escrita por parte del candidato será llamada *texto de salida*, esto es, el fragmento resultante de la interacción entre el candidato o alumno y la instrucción para la producción escrita y la información semiótica y/o texto de entrada que opera como disparador para la tarea. Si bien los textos de salida no serán objeto de análisis de esta investigación, nos referiremos a este tipo de textos en el marco de los análisis de las consignas de EIE. Resumiendo, el texto de entrada más los ejercicios de comprensión precedidos por una instrucción, conforman una tarea dentro de la prueba de comprensión lectora, mientras que el texto de entrada y/o los elementos semióticos (fotos, imágenes, señales) provocadores más la instrucción de escritura conforman una tarea dentro de la prueba de expresión e interacción escrita.

2.3.1.3. Clasificación de la evaluación / tipos de exámenes

Así como hemos señalado la complejidad en relación a la denominación y caracterización de los términos relacionados a la evaluación y a sus diferentes instrumentos o dispositivos, es

necesario destacar la falta de consenso unificado en la clasificación de la evaluación y la tipificación de los exámenes. Si bien diversos autores han desarrollado clasificaciones, algunas pueden resultar parciales o reduccionistas, pues atienden solo a algunos aspectos del proceso.

McNamara (2000) presenta una clasificación basada en una perspectiva histórica que considera las corrientes lingüísticas subyacentes a cada procedimiento de evaluación: a partir de las teorías estructuralistas surgirían los *discrete point test*, entendidos como un tipo de test que evalúa el dominio de la lengua de forma aislada y fragmentada, y se centra en el conocimiento de elementos puntuales del sistema gramatical, los ítems de vocabulario y la pronunciación. Derivados de las corrientes pragmáticas de la lengua, el autor clasifica los *integrative and pragmatic test*, que se caracterizan por integrar “(...) *knowledge of relevant systematic features of language (pronunciation, grammar, vocabulary) with an understanding of context*” (McNamara, 2000, p.15). Por último, el autor considera los *communicative language test*, surgidos a partir del cambio de paradigma en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas con la reformulación del concepto de competencia lingüística para competencia comunicativa que propone Hymes (1972). De acuerdo con McNamara, estos exámenes comunicativos se caracterizan, en primer lugar, por proponerse como pruebas de rendimiento (lo que supone que el alumno participa en una corriente alterna de comunicación, ya sea receptiva o productiva) y por otro lado, por otorgar importancia a los papeles sociales que los alumnos o candidatos deberían asumir en el mundo real (McNamara, 2000, pp.16-17). Alderson, Clapham y Wall (1998) proponen una categorización de exámenes y distinguen entre el examen de nivel (*placement*), de rendimiento (*achievement*), de progreso (*progress*), de dominio (*proficiency*), y de diagnóstico. Esta categorización, como vemos, se restringe a aquellos instrumentos de evaluación que se aplican en un momento concreto y con propósitos determinados.

En el capítulo referido a la evaluación, el MCER (2002) proporciona una clasificación bastante extensa y contempla varios aspectos y proponen una categorización en pares de conceptos que reproducimos a continuación:

Figura 1

Tipos de evaluación

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	<i>Continuum</i> RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Nota. Tomado de Bordón, 2006; Consejo de Europa, 2002.

1. Evaluación de aprovechamiento/Evaluación de dominio: este primer par está constituido por la evaluación de aprovechamiento, entendida como aquella que evalúa el grado en que se han aprovechado/alcanzado los objetivos propuestos en un programa y la evaluación de dominio, que es el tipo de evaluación que intenta medir la actuación lingüística de una persona en el mundo real, independientemente de cómo ha adquirido su conocimiento. Si bien es común que la evaluación de aprovechamiento se relacione más con los contextos educativos formales mientras que la evaluación de dominio presenta mayor interés entre el público adulto o las empresas, estos dos tipos de evaluación no necesariamente se excluyen mutuamente. De acuerdo con el MCER, “la evaluación del aprovechamiento tiene un componente de dominio en la medida en que considera el uso práctico de la lengua en situaciones adecuadas y pretende ofrecer una imagen equilibrada de la competencia emergente” (Consejo de Europa, 2002, p.184). Dado que el examen de dominio es el tipo de examen alrededor del cual centramos nuestra investigación, volveremos sobre este más tarde.

2. Con referencia a la norma/Con referencia a un criterio: en este segundo par encontramos la evaluación con referencia a la norma, esto es, la clasificación de un alumno en relación a la clase (o de un individuo en relación a un grupo), al contrario de la referencia a un criterio, que supone el establecimiento de una serie de aspectos o ámbitos relevantes y un eje con diversos grados de

dominio del alumno en relación a esos criterios, lo que permite evaluarlo en función de sus propias capacidades sin considerarlo en relación a sus compañeros.

3. Maestría/*Continuum*: El primer elemento del par supone un punto de corte, un nivel de maestría que divide a los alumnos entre los que han alcanzado ese nivel y los que no, mientras que el segundo se define en términos de una línea continua que presenta todos los grados de capacidad posibles y el alumno se sitúa en referencia a uno de esos grados.

4. Evaluación continua/Evaluación en un momento concreto: mientras la evaluación continua se relaciona más con aquella que puede realizar el profesor (y también el alumno) en diferentes momentos durante el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de instrumentos diversos (como trabajos prácticos o proyectos), la evaluación en un momento concreto se realiza a través de un examen en un día concreto, que puede ser al comienzo o al final de un curso. “Lo que ha ocurrido con anterioridad, sin embargo, es irrelevante; lo decisivo es lo que la persona sabe hacer ahora, en ese momento preciso” (Consejo de Europa, 2002, p.185).

5. Evaluación formativa/Evaluación sumativa: frecuentemente referenciado en documentos curriculares y programas de estudio, este par se refiere, por un lado, al tipo de evaluación que se realiza de forma continua con el objetivo de determinar el alcance del aprendizaje, así como los puntos fuertes y débiles, permitiéndole al profesor reunir información a través de cuestionarios, diarios, consultas, etc. En este caso nos referimos a la evaluación formativa, mientras que la evaluación sumativa resume con una calificación el grado de aprovechamiento de un curso. De acuerdo al MCER, esta última no necesariamente es sobre el dominio lingüístico, sino que la mayoría de la evaluación sumativa es referida a la norma, realizada en un momento concreto (Consejo de Europa, 2002, p.186).

6. Evaluación directa/Evaluación indirecta: en rasgos generales, la evaluación directa es aquella en la que se puede observar directamente aquella actuación que se pretende evaluar, relacionándose entonces mucho más a las habilidades de expresión e interacción oral y escrita. La evaluación indirecta evalúa las habilidades o estrategias utilizadas por el alumno en actividades de comprensión escrita y oral, por ejemplo, que se pueden verificar a través de ejercicios de marcar casillas, completar frases o responder preguntas. “Una prueba directa clásica es una entrevista; una prueba indirecta clásica es un ejercicio de tipo *cloze* o de rellenar huecos” (Consejo de Europa, 2002, p.187).

7. Evaluación de la actuación/Evaluación de los conocimientos: relacionada con el par anterior (directa/indirecta), la evaluación de la actuación requiere del alumno una muestra lingüística oral o escrita a través de una prueba directa, mientras que la evaluación de los conocimientos requiere que el alumno proporcione evidencia de su grado de control lingüístico o conocimiento lingüístico a través de pruebas indirectas como respuestas a preguntas de comprensión, ejercicios de compleción (de vocabulario, de ítems gramaticales, etc.) o de selección múltiple. Los autores del MCER destacan que las competencias nunca pueden ser evaluadas directamente. Los evaluadores solo pueden realizar inferencias sobre el dominio lingüístico de un alumno o candidato en la vida real a través de su actuación en las diferentes pruebas. “Hay que basarse siempre en una serie de actuaciones a partir de las cuales se intenta generalizar una idea del dominio lingüístico, que se puede considerar como «competencia en uso», llevada a la práctica” (Consejo de Europa, 2002, p.188).

8. Evaluación subjetiva/Evaluación objetiva: partiendo de la convicción de que hablar de objetividad en una evaluación puede resultar muy complejo, se considera que la evaluación objetiva (directamente relacionada a la evaluación indirecta), es aquella que se realiza a través de ítems que presentan solo una respuesta correcta (ejercicios de selección múltiple, por ejemplo), mientras que en la evaluación subjetiva cuenta la valoración y subjetividad del corrector (relacionándose así a la evaluación directa). Con el fin de garantizar una evaluación justa y reducir al máximo las consecuencias que conllevan las decisiones personales de los evaluadores con respecto a la valoración de la actuación de un candidato, el Consejo de Europa (2002, p.189) propone una serie de pasos para aumentar la viabilidad y la validez de la prueba de los cuales destacamos:

- Describir las especificaciones del contenido de la prueba con base en un marco de referencia común.
- Normalizar los procedimientos involucrados en las prácticas de evaluación.
- Proporcionar las claves de corrección y puntuación para las pruebas indirectas y definir criterios específicos para las pruebas directas.
- Formarse adecuadamente en relación a directrices para la evaluación y comprobar la calidad del instrumento de evaluación verificando la validez y la fiabilidad a través de un análisis psicométrico de datos.

9. Valoración mediante lista de control/Valoración mediante escala: en el primer caso el individuo es clasificado de acuerdo a una lista de aspectos relevantes para un determinado nivel, mientras que la valoración mediante escala consiste en determinar si la persona se encuentra en un nivel o banda específica de una escala que contiene varios de estos niveles o bandas.

10. Impresión/Valoración guiada: también llamada evaluación impresionista, la impresión es totalmente subjetiva ya que no hace referencia a criterios previamente establecidos, sino que se realiza en función de la experiencia del profesor o del alumno en clase. Por su parte, la evaluación guiada presenta criterios específicos que se suman a la experiencia del evaluador, reduciendo así la subjetividad de la impresión.

11. Evaluación global/Evaluación analítica: de cuño más intuitivo, la evaluación global o también llamada holística, es aquella en la que el evaluador sintetiza distintos aspectos en una apreciación general, mientras que, en la analítica, se evalúan todos los aspectos de forma separada.

12. Evaluación en serie/Evaluación por categorías: la primera se realiza mediante una sola tarea de evaluación que puede presentar distintas partes, mientras que la evaluación en serie supone varias tareas aisladas de evaluación, cada una de las cuales se clasifica con una calificación global, evitando de este modo la inclinación de la evaluación por categorías a afectar con los resultados de una categoría a la otra.

13. Evaluación realizada por otras personas /Autoevaluación: la primera es realizada por evaluadores o por el profesor, mientras que la segunda son las valoraciones que realiza la persona sobre su propio desempeño. El MCER sugiere que las experiencias de autoevaluación pueden incluso ser consideradas como actividad de examen siempre que guarden correlaciones con las evaluaciones que realizan los profesores. El documento también destaca que el mayor potencial de la autoevaluación “(...) está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz” (Consejo de Europa, 2002, p.192).

Finalmente, destacamos la clasificación propuesta en Esteban García (2007) que resume las propuestas de Oller (1979), Hughes (1989), Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996). Si bien esta clasificación, organizada también por pares, es coincidente con varios de los pares dicotómicos presentados anteriormente (Consejo de Europa, 2002), creemos que la propuesta de Esteban Rodríguez ofrece mayor claridad en la comprensión de la naturaleza de los exámenes al

categorizar los mismos de acuerdo al *propósito*, a la *naturaleza de las tareas propuestas*, al *número de elementos lingüísticos* que se mida, al *método* de corrección, al *marco de referencia* utilizado y al *ámbito de aplicación*.

Figura 2

Tabla de clasificación de la evaluación

I	Según el propósito de la prueba	Pruebas de competencia lingüística (<i>Proficiency tests</i>)
		Pruebas de adquisición de objetivos programados (<i>Achievement tests</i>)
		Pruebas de diagnóstico (<i>Diagnostic tests</i>)
		Pruebas de nivel (<i>Placement tests</i>)
II	Según la naturaleza de las propuestas	Pruebas directas
		Pruebas indirectas
III	Según el número de elementos lingüísticos que mide la prueba	Pruebas de elementos discretos
		Pruebas integradoras
IV	Según el método de corrección	Pruebas pragmáticas
		Pruebas objetivas
		Pruebas subjetivas
V	Según el marco de referencia Utilizado	Pruebas normativas
		Pruebas criterios
VI	Según su ámbito de aplicación y Consecuencias	Pruebas de aula
		Pruebas a gran escala

Nota. Adaptado de Esteban García (2007, pp.43-53)

I. Según el propósito de la prueba

- Pruebas de competencia lingüística (*Proficiency tests*)

Consideradas por Bachman (1990, p.71) como *theory-based tests* en oposición a los *syllabus tests* (o pruebas basadas en un programa), las pruebas de competencia lingüística miden el grado de dominio del alumno en la lengua objeto, independientemente de cómo ha sido adquirido el conocimiento. El contenido de este tipo de exámenes está determinado por los

objetivos planteados en relación al nivel que se considere adecuado para un propósito concreto. En palabras de Hughes, a través del examen el individuo debe poder dar cuenta de lo que es capaz de hacer en las situaciones de la vida real que se le presentan “*in order to be considered proficient*” (Hughes, 1989, p.9-10). Estos exámenes se presentan como altamente prescriptivos y dependen de instituciones acreditadas para su aplicación que a la vez los avalan con su prestigio (Ofxord, Cambridge, Instituto Cervantes, Instituto Camões, etc.) y otorgan un título o diploma. Si bien, como vimos, en contraposición a los exámenes basados en un programa, los exámenes de dominio no exigen la realización de un curso previo relacionado a un *syllabus*, es ampliamente aceptada la existencia y difusión de cursos especializados orientados a la aprobación de dichos exámenes. Para ejemplificar mencionamos los exámenes *First Certificate* o TOEFL en inglés, DELF en francés, y, el caso específico que nos interesa, DELE y SIELE en español.

- Pruebas de adquisición de objetivos programados (*Achievement tests*)

También consideradas por otros autores como pruebas de *aprovechamiento*, (*syllabus tests* en Bachman, 1990), este tipo de exámenes tiene el propósito de medir el grado de aprovechamiento o consecución de los objetivos planteados por un programa, por lo cual están basados en el currículo de dicha institución. En ese sentido, este tipo de exámenes evalúa no solo los objetivos alcanzados por los alumnos sino también los materiales didácticos utilizados para el desarrollo del curso o las técnicas y actividades programadas por el docente. Este tipo de pruebas pueden ser de dos tipos, de acuerdo al momento en que sean aplicadas, pero siempre con el objetivo de evaluar el grado de adquisición del idioma. Los *exámenes de progreso*, que son aplicados a lo largo del curso, en diferentes momentos y sin la rigurosidad o formalismo de los *exámenes finales*, para lo cual es posible aplicar un tipo de examen de competencia comunicativa como los descritos en el apartado anterior.

- Pruebas de diagnóstico (*Diagnostic tests*)

Este tipo de examen permite al profesor detectar fortalezas, debilidades y necesidades específicas de los alumnos antes de comenzar un curso, con el objetivo de planificar los contenidos o adecuar un programa ya establecido. En ese sentido, este examen se aplica siempre al comenzar un curso y puede ser un buen indicador del progreso del alumno si se comparan los resultados obtenidos con el examen de aprovechamiento de fin de curso.

- Pruebas de nivel (*Placement tests*)

Bachman y Palmer (1996, p.97-98) afirman que este tipo de exámenes determinan en cuál de los diferentes niveles posibles de instrucción el alumno deberá ser asignado de acuerdo a sus resultados. En una institución con diferentes cursos con una afluencia de alumnos con diferentes características, los exámenes de nivel diseñados de acuerdo al programa de cada curso permitirán organizar a los alumnos en grupos homogéneos.

II. Según la naturaleza de las propuestas

- Pruebas directas

Este tipo de pruebas son aquellas que proponen al alumno hacer concretamente aquello que se quiere evaluar: si se desea evaluar si el alumno sabe escribir un informe, entonces la prueba solicitará que se escriba un informe. Hughes (1989, p.15) afirma: “*if we want to know how will candidates can write compositions, we get them to write compositions*”. En ese sentido, el autor sugiere que tanto los textos como las propias tareas solicitadas sean, en la medida de lo posible, auténticos, si bien la propia situación de examen impida la autenticidad absoluta.

- Pruebas indirectas

Este tipo de pruebas permite medir la habilidad o conocimiento subyacente al tipo de tarea propuesto. En general se presentan como pruebas de conocimiento de gramática y vocabulario tales como el *cloze test* y coinciden en la clasificación de “pruebas de elementos discretos”, que veremos a continuación.

III. Según el número de elementos lingüísticos que mide la prueba

- Pruebas de elementos discretos

Este tipo de pruebas se caracteriza por medir un elemento específico de la lengua, como una estructura gramatical concreta o un campo de vocabulario, sin necesariamente reflejar el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación. En general, este tipo de pruebas son prácticas por ser fáciles de corregir (al tener, en general, una sola respuesta correcta predeterminada) y su *fiabilidad*, por lo tanto, es alta. Por otro lado, carecen de *autenticidad*¹³ ya que miden el conocimiento de elementos aislados del sistema.

- Pruebas integradoras

En contraposición a las pruebas de elementos discretos, estas pruebas miden, por definición, varios elementos o aspectos de la lengua de forma integrada:

¹³ Los criterios de autenticidad y fiabilidad, junto a los demás criterios que deben tener los exámenes para garantizar resultados justos, serán desarrollados en el apartado 4 de este capítulo, “Los requisitos fundamentales de un examen”.

(...) integrative tests attempt to assess a learner's capacity to use many bits all at the same time, and possibly while exercising several presumed components of a grammatical system, and perhaps more than one of the traditionally recognized skills or aspects of skills (Oller 1979, p.37).

De esta forma, las pruebas que integran el conocimiento de la gramática y el vocabulario con la habilidad de expresarse por escrito, o pruebas que integran la comprensión y la interacción escrita, se reconocen como pruebas integradoras.

- Pruebas pragmáticas

De acuerdo con Oller (1979), las pruebas pragmáticas son las que mejor revelan la competencia lingüística del alumno y las define en términos de

Unitary Competence Hypothesis, that is, that performance on a whole range of tests (which termed pragmatic tests) depended on the same underlying capacity in the learner —the ability to integrate grammatical, lexical, contextual, and pragmatic knowledge in test performance (Oller, 1979, p.64, subrayado original).

La prueba pragmática, en rigor, es aquella en la que la tarea se relaciona y se encuentra condicionada por el contexto pragmático, llevando al alumno a integrar sus conocimientos gramaticales, de vocabulario y conocimientos de las restricciones del contexto para resolver una tarea. En ese sentido, las pruebas pragmáticas son, sin duda, siempre integradoras. De hecho, muchos autores las consideran como sinónimos.

IV. Según el método de corrección

- Pruebas objetivas

Se las considera pruebas objetivas en la medida en que limitan al máximo la apreciación subjetiva del corrector. Las pruebas de este tipo contienen ítems de una sola respuesta correcta predeterminada o ejercicios de tipo *cloze*. Algunos autores consideran que la subjetividad de los profesores/elaboradores de exámenes/correctores es ineludible inclusive en este tipo de pruebas, ya que el propio diseño de la prueba requiere siempre decisiones de tipo subjetivo, como la selección del texto, el contenido, el tema, las omisiones, etc. De todas formas, las pruebas objetivas se consideran altamente fiables precisamente por limitar al máximo la respuesta esperada.

- Pruebas subjetivas

La prueba es subjetiva cuando la respuesta esperada no se limita a una única respuesta correcta, como en la escritura de un ensayo o una carta, y la corrección depende del juicio y

experiencia del corrector. Los exámenes de proficiencia que proponen actividades de expresión escrita y oral requieren este tipo de evaluación. Por las características mencionadas, es posible que este tipo de pruebas se consideren menos fiables. Sin embargo, la aplicación de escalas de corrección analíticas con criterios y descriptores bien definidos, combinadas con escalas del tipo holísticas, aumentan la validez de la prueba y proporcionan criterios comunes para la interpretación de los resultados. De acuerdo con Mc Namara, “[t]he preparation of such a scale involves developing level descriptors, that is, describing in words performances that illustrate each level of competence defined on the scale” (2000, p.40, subrayado original). A su vez, el autor recomienda que las escalas tengan entre 3 y 6 niveles a ser evaluados y propone un ejemplo de 6 grados de desempeño para una entrevista oral de ESL (*English as a Second language*) que va desde “*elementary level of communicative effectiveness*” hasta “*near native communicative effectiveness*” (2000, p.41). El autor resalta la importancia de las escalas de evaluación ya que revelan, implícita o explícitamente, el constructo teórico que subyace a la prueba o examen.

V. Según el marco de referencia utilizado

- Pruebas normativas

En concordancia con la descripción del MCER (2002, p.184), en las pruebas normativas se mide la actuación del alumno de acuerdo a la del resto del grupo, esto es, en referencia a la norma. Bachman (1990, p.74) los describe como “*Norm-referenced tests (NR)*”, esto es, exámenes cuyos resultados son interpretados con referencia a la actuación de un determinado grupo. Este último, el “*norm-group*” es generalmente un amplio grupo de personas con características similares a aquellos para quienes el examen fue diseñado. En ese sentido, los resultados de un individuo son siempre interpretados en relación al desempeño promedio del resto del grupo.

- Pruebas criterioles

También descritas en el MCER (2002, p.184), las pruebas criterioles o “*criterion-referenced tests (CR)*” son aquellas cuyos resultados se interpretan, precisamente, en relación a un criterio previamente establecido. Bachman enfatiza en la importancia de establecer un nivel de dominio del contenido lingüístico como condición necesaria para determinar el criterio de acuerdo al cual será evaluado el individuo: “*The necessary condition for the development of a CR tests is the specification of a level of ability or domain of content. (...) It is important to point out that it is this level of ability or domain of content that constitutes the criterion, and not the setting of a cut-off score for making decisions*” (1990, p.75, subrayado original)

VI- Según su ámbito de aplicación y consecuencias

Nos interesa especialmente describir este último par, primeramente, por no ser contemplado en las clasificaciones vistas anteriormente y también por la pertinencia que representa esta distinción para enmarcar los exámenes de certificación de dominio objeto de estudio de esta tesis.

- Pruebas de aula

Como su nombre lo indica, las pruebas de aula son aquellas que se aplican en el ámbito formal de aula en el cual es el profesor quien elabora, aplica y corrige los exámenes o pruebas en un número reducido de estudiantes. Generalmente, este tipo de evaluación está directamente relacionada a la evaluación de aprovechamiento y precisamente cumple la función de verificar el proceso de enseñanza aprendizaje o el grado en el que los objetivos propuestos han sido alcanzados en un determinado punto del proceso.

- Pruebas a gran escala

De acuerdo con Esteban García (2007), este tipo de pruebas difieren de las anteriores principalmente en relación al ámbito de aplicación y a la finalidad, lo que determina sus características singulares. Se trata de exámenes altamente estandarizados que requieren de la participación de un número mayor de recursos y se administra a un gran número de examinandos en espacios institucionales habilitados para tal fin. A su vez, estos exámenes conducen —o no— a la obtención de un título o diploma que habilita a su poseedor el ingreso a ciertos espacios (académicos, profesionales, etc.), lo que también consigna su importante impacto social. “Ambos, ámbito de aplicación y finalidad, determinan que las circunstancias de la administración y corrección de estas pruebas sean totalmente diferentes” (Esteban García, 2007, p.54).

2.3.1.4. Clasificación de los exámenes DELE, CELU y SIELE

Hemos optado por una descripción detallada de las diferentes clasificaciones que han sido propuestas para los tipos de evaluación existentes con el fin de enmarcar los exámenes de nuestro corpus. A su vez, será posible apreciar las características técnicas y alcances de estas evaluaciones.

Los exámenes DELE, CELU y SIELE son *pruebas a gran escala* y, de acuerdo con su propósito, se consideran como exámenes de *proficiencia o dominio* o pruebas de competencia lingüística (en oposición a los exámenes de aprovechamiento) en la medida en que no dependen de un programa y no requieren (en teoría) de un curso. En ese sentido, se relacionan directamente a un constructo teórico (una descripción de competencia lingüística) lo que los inscribe, según el

marco de referencia utilizado, en relación a un determinado *criterio* (como las escalas de nivel del MCER). Con respecto a los elementos que miden las pruebas, los exámenes se caracterizan por pruebas *integradoras* para medir la expresión e interacción escrita y oral a través de pruebas *directas*, en las que se le pide al candidato que realice concretamente lo que se pretende evaluar (un ensayo, una entrevista, una recomendación turística, un correo personal, etc.). Con respecto al tipo de corrección, estos exámenes presentan tanto pruebas *objetivas*, en las cuales se espera una única respuesta correcta (ejercicios de selección múltiple o de correspondencias en la comprensión escrita y ejercicios de tipo *cloze* para la prueba de “uso de español” –que mide el conocimiento de gramática y vocabulario), como pruebas *subjetivas* para evaluar la expresión escrita y oral, para lo cual son utilizadas escalas de corrección específicas en cada caso. En relación a este último aspecto, la valoración de los resultados es realizada mediante *escala* (lo que supone definir si la persona se encuentra en una banda específica de una escala de niveles) y a su vez esta valoración es *guiada*, pues presenta criterios específicos o aspectos a ser evaluados mediante una escala *analítica* sumados a la impresión del evaluador que complementa la estimación a través de una escala holística o *global*.

2.3.2. Los requisitos fundamentales de un examen

Para que un examen permita obtener la información necesaria y poder tomar las consecuentes decisiones sobre el nivel del candidato, y a fin de asegurarle al examinando que el instrumento de evaluación es eficaz, adecuado y justo, es necesario que el mismo cumpla ciertos requisitos que garanticen su idoneidad. A pesar de existir diferentes clasificaciones de los criterios fundamentales de un examen, Bordón (2006, p.60), afirma que existen tres grandes requisitos en los cuales todos los expertos coinciden, y son estos la *validez*, la *fiabilidad* y la *viabilidad*.

2.3.2.1. La validez

**“Un examen es válido si mide adecuadamente lo
que dice que intenta medir”**

(Robert Lado, 1960)

Considerado por la mayoría de los autores como el requisito más importante (Alderson, Clapham y Wall, 1998; Bachman, 1990; Bordón, 2006; Henning, 1987; McNamara, 2000), la validez se refiere a la adecuación del instrumento de evaluación como medida de lo que se supone que debe medir, es decir, si el examen o prueba responde al propósito para el que fue creado. Según McNamara, el objetivo de la validez es “(...) *to ensure the defensibility and fairness of*

interpretations based on the test performance. It asks, 'On what basis is it proposed that individuals be admitted or denied access to the criterion setting being sought? Is this a sufficient or fair basis?' (McNamara, 2000, p.48). La validez es importante al constituirse como instrumento que garantiza la legitimidad e imparcialidad del examen y en ese sentido es necesario que los elaboradores de las pruebas reflexionen sobre las bases teóricas, metodológicas y éticas que lo guían. De allí la importancia de la validez de un examen, dado que, si el mismo es válido, significa que permite realizar inferencias justas en relación al propósito para el que fue creado, lo que implica que el examen es adecuado como instrumento de medida. En otras palabras, si se pretende realizar inferencias sobre la competencia del examinando para actuar adecuadamente en una entrevista de empleo, una prueba de conocimiento de gramática a través de un ejercicio de tipo *cloze* en el que se deben completar huecos con verbos, sería un instrumento parcialmente válido para el propósito para el que fue creado, puesto que está midiendo solo un aspecto, el conocimiento gramatical y el uso de los verbos. Si una prueba intenta medir la habilidad de comprensión lectora, por ejemplo, deberá presentar al examinando un texto escrito con una serie de actividades para comprobar esta destreza, para lo cual será previamente necesario precisar cuál es la definición teórica (el constructo) de comprender un texto escrito, lo que guiará la elaboración de las propuestas de lectura y garantizará la validez del examen.

Alderson, Clapham y Wall (1998, p.166), discuten diferentes “métodos” para evaluar la validez y recomiendan llevar a cabo la validación de una prueba a través del mayor número de formas posible y coinciden en tres tipos básicos: *la validez empírica*, *la validez interna*, y *la validez de constructo*. Nos extenderemos aquí en las dos últimas.

La *validez interna* involucra tres aspectos: la validez de contenido, la validez aparente y la validez de respuesta. Por un lado, la *validez de contenido* se refiere a la representatividad o adecuación del contenido del examen en relación con las destrezas lingüísticas, estructuras gramaticales, etc., que se supone que mide. Al hablar de contenido los autores se refieren a “la substancia, el meollo, los temas de un instrumento de medida” (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p.168). En este tipo de comprobación se somete el instrumento al juicio de personas expertas en evaluación y su consideración se basa en criterios bien formulados (Bordón, 2006, p.61). Para ello, se proveen escalas a un comité de redacción con diferentes aspectos a ser considerados, como la organización retórica, las referencias culturales, características sociolingüísticas de los textos, las destrezas evaluadas, etc. (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p.168-169).

La *validez aparente*, por su parte, se basa en comentarios de personas ajenas a la redacción de los ítems y las pruebas. La diferencia entre esta y la validez de contenido es que la validez aparente se apoya en opiniones intuitivas realizadas por un público no necesariamente experto sobre el contenido de una prueba: “La opinión es, en general global, y se refiere a la prueba como un conjunto, aunque también puede prestarse más atención a unos ítems en concreto, instrucciones poco claras, períodos de tiempo poco realistas, como una forma de justificar la opinión global sobre una prueba” (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p.167).

La *validez de respuesta* se basa en los comentarios que los examinados realizan de sus respuestas, en otras palabras, cómo estos responden a los diferentes ítems formulados, ya sea mientras se está realizando el examen o cuando haya finalizado. “Los procesos que siguen, los razonamientos que hacen al responder, son indicaciones importantes de lo que evalúa a la prueba, al menos para estos individuos” (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p.171).

La *validez de constructo* resulta el concepto más difícil de explicar y algunos evaluadores creen que los otros tipos de validez contribuyen a esta (Alderson, Clapham y Wall, 1998; Prati, 2008). A grandes rasgos, la validez de constructo establece hasta qué punto el instrumento de evaluación refleja la teoría en la que el mismo se basa, esto es, si el examen refleja el constructo teórico que lo sustenta. McNamara la define como “*the underlying ability or trait being measured by the test*” (2000, p.52). En ese sentido, esta forma de validación implica comprobar hasta qué punto el examen está basado en la teoría que subyace, sin cuestionarla o juzgarla. Lo importante es comprender la naturaleza de la habilidad o conocimiento que se mide en un individuo para garantizar que el instrumento para ello utilizado es adecuado a este constructo, a esta conceptualización teórica: “*A measure estimates how much of something an individual displays or possesses. The basic question [of construct validation] is, what is the nature of that something?*” (Messick, 1975, p. 957). Al tratar de responder a esta pregunta, qué es lo que se mide, es necesario identificarlo, definirlo y comprender su naturaleza. Para Bachman, los constructos pueden ser entendidos como definiciones que permiten establecer hipótesis sobre cómo las habilidades se relacionan con el comportamiento observable en el individuo (Bachman, 1990, p.255). Volviendo al ejemplo de la prueba de lectura, es necesario establecer previamente, ¿qué se entiende por leer? ¿Cuándo es posible afirmar —y en qué grado—, que el individuo comprendió lo que leyó? Para ello será necesario establecer, por ejemplo, si esta habilidad implica la comprensión de la idea global del texto, o la comprensión de todas y cada una de las palabras, o si la lectura se entiende

como un proceso de decodificación para lo cual el conocimiento del código lingüístico es suficiente o como un proceso de inferencia para el que, además del conocimiento del código, es necesario comprender aspectos del género de texto o el contexto pragmático, etc., y, en última instancia, si los ítems propuestos para la comprensión permiten verificar de manera fiable la habilidad entendida en los términos establecidos por el constructo. Por su parte, Prati (2008, p.15) afirma que la validez de constructo se apoya empíricamente en la validez de contenido, la validez concurrente, la validez predictiva, la validez de puntaje y la validez de imagen¹⁴.

2.3.2.2. La fiabilidad

La fiabilidad se refiere a la consistencia del examen, y esta consistencia debe demostrarse en los todos los ejercicios e ítems propuestos, en las escalas de corrección y en los propios examinadores. Un examen es fiable cuando sus resultados son consistentes si es aplicado a distintos grupos de examinandos con características semejantes o si un mismo grupo de examinandos obtiene resultados similares cuando es sometido a una propuesta de evaluación diferente del examen en cuestión. Denominada también confiabilidad, Prati (2008,p.16) refiere a las diferentes circunstancias que pueden comprometer la confiabilidad de un examen, como el contexto físico donde se aplica (poca luz, ruido excesivo, etc.), el propio proceso de administración (copias mal realizadas, tiempo insuficiente), características de las actividades del examen (formatos con los cuales los alumnos no están familiarizados, respuestas demasiado previsibles), el modo de evaluación (puntaje mal distribuido) y el corrector o examinador (falta de atención o de capacitación adecuada, cambio en sus criterios de corrección, inconsistencias con el resto de los evaluadores o correctores).

2.3.2.3. Fiabilidad y Validez

El criterio de fiabilidad no puede separarse del de validez, puesto que “en principio, una prueba no puede ser válida si no es fiable” (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p.180) y en ese sentido, existe el riesgo de perjudicar la validez en beneficio de la fiabilidad. Las pruebas de corrección objetiva que evalúan ítems discretos, son pruebas de fiabilidad muy alta puesto que se espera una única respuesta correcta por parte del examinado y esta está predeterminada y es proporcionada en la guía de respuestas que recibe el corrector. En ese sentido, para maximizar la fiabilidad de los exámenes, suele recurrirse a ejercicios de corrección objetiva, como los de

¹⁴ Para una mayor comprensión de los diferentes tipos de validez ver Prati (2008, pp.15-16) y Alderson, Clapham y Wall, (1998, pp.165-181).

respuesta múltiple o *cloze*, lo cual podría comprometer la validez de exámenes cuyo constructo se basa en el dominio de la lengua en términos de competencia comunicativa y requieren que el examinando demuestre su capacidad de usar la lengua en situaciones comunicativas de expresión escrita y oral. Los autores discuten y analizan las diferentes formas de equiparar los índices de fiabilidad con los de validez y concluyen: “En la práctica, ni la validez ni la fiabilidad son valores absolutos: hay grados de ambas y es habitual hablar de un compromiso entre las dos: se maximiza una en detrimento de la otra. Lo que se decide maximizar depende del objetivo de la prueba y de las consecuencias para los candidatos que obtengan un resultado inadecuado” (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p.181).

2.3.2.4. La viabilidad

La viabilidad se refiere a las posibilidades reales de administración de un examen. En palabras de Bordón:

Un buen examen debe ser posible y practicable: es decir, el formato será aceptable para los candidatos, las partes impresas se leerán sin problemas (no aparecerá mala impresión ni fragmentos borrosos) y, si se utilizan procedimientos tecnológicos o audiovisuales (...), estos funcionarán correctamente y serán igualmente accesibles para todos los participantes en el examen (la acústica y visibilidad será igual para todos, sin que nadie se vea favorecido o perjudicado a causa de ellas); las condiciones del lugar de examen serán correctas: la actuación del candidato no debe verse afectada por factores externos como excesiva incomodidad de los asientos, calor o frío extremos, ruidos del exterior, etc (Bordón, 2006, p.63)

En ese sentido, para que un examen sea viable, es necesario garantizar que tanto los recursos tecnológicos, como técnicos o humanos deben estar disponibles y satisfacer las necesidades que el propio examen requiere. En definitiva, la viabilidad es un requisito que también garantiza la confiabilidad y, en cierta forma, la validez del instrumento.

2.3.2.5. Otros requisitos

Bachman y Palmer (1996) consideran otros requisitos y aspectos involucrados en los procesos de evaluación, además de la validez, la fiabilidad y la viabilidad. La *autenticidad*, refiere a en qué grado la actividad propuesta en el examen se corresponde con una tarea de uso auténtico de la lengua meta. Por otro lado, la *interacción* considera las características personales del examinando y cómo las utiliza para resolver las tareas del examen. El *impacto* o efecto *washback*

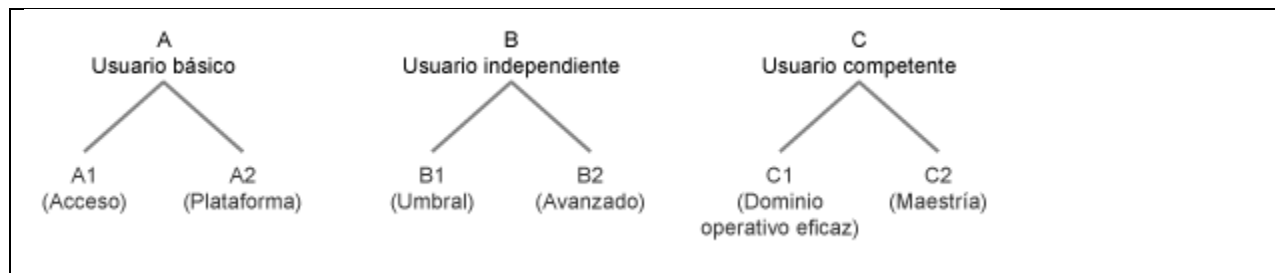
(efecto retroactivo del examen en un menor o mayor número de personas), se refiere, en su acepción más amplia, a cómo los exámenes impactan en el conjunto de la sociedad y se relacionan con variables psicológicas, sociales y políticas que inciden sobre el currículo institucional, las diferentes clases sociales, las políticas lingüísticas y la ética (Cf. Parrondo, 2004). En una acepción más reducida se habla del efecto *washback* que producen los exámenes en la medida que impactan en la metodología de enseñanza de LLEE y el diseño de cursos específicos y material didáctico orientado a preparar candidatos que deseen rendir determinados exámenes, especialmente, los exámenes de certificación de dominio como los DELE o los SIELE.

2.4. Los niveles de dominio lingüístico

Con el objetivo de describir las diferentes etapas en la experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera o para poder definir, en el caso de un examen de dominio, en qué nivel de proficiencia el examinando se encuentra, es necesario contar con una escala con diferentes niveles de progresión constituida sobre la base del modelo de competencia o dominio que representa el constructo teórico del examen. Uno de los objetivos explícitos del MCER es auxiliar a evaluadores, profesores, responsables de instituciones o planificadores de políticas lingüísticas en el establecimiento de los niveles de dominio lingüístico establecidos en exámenes o programas de lengua con el fin de facilitar comparaciones entre sistemas de diferentes países e instituciones. Con esa finalidad, el MCER propone seis niveles que han sido ampliamente adoptados, inclusive en sistemas de evaluación y programas de enseñanza en otros continentes además del europeo. De acuerdo con los autores, el marco general de seis niveles resulta de un amplio consenso en la práctica y cubre adecuadamente la experiencia de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Los autores refieren que la división en seis niveles representa una ampliación de la interpretación clásica de básico, intermedio y avanzado por lo que proponen una división inicial de niveles amplios (A, B, C) y sus ramificaciones en “hipertextos” (Consejo de Europa, 2002, p.25).

Figura 3

Niveles Comunes de Referencia.



Nota. Tomado de Consejo de Europa, 2002, p.25.

De esta forma, el nivel más elemental de conocimiento o dominio de una lengua es representado por el A1 (nivel de acceso) mientras que el más alto se identifica con el nivel de Maestría o C2. Es necesario recordar que el Nivel Umbral (B1) representa el nivel mínimo de dominio de una lengua que un individuo debe alcanzar para desenvolverse satisfactoriamente en situaciones de la vida cotidiana y tratar temas habituales¹⁵.

Tanto el sistema de evaluación DELE como el SIELE se rigen por los niveles de proficiencia mostrados en la Figura 3. Mientras el DELE propone un examen diferenciado para acreditar cada nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2), el SIELE se presenta como examen multinivel que acredita la proficiencia en español desde el nivel A1 al nivel C1. En este sentido el sistema de evaluación CELU se diferencia del DELE y el SIELE, puesto que certifica la proficiencia en español en dos niveles a partir del nivel umbral o B1, que denomina *intermedio* y el nivel *avanzado*. Cada uno de estos niveles están acompañados de una de tres menciones: bueno, muy bueno y excelente, que indican el grado de desempeño en un nivel. El sitio web del examen proporciona un cuadro comparativo que equipara cada nivel con los propuestos por el MCER y proporciona un descriptor para cada ítem:

Figura 4

Cuadro comparativo de los niveles certificados por el CELU y los niveles del MCER¹⁶

¹⁵ El concepto *Threshold Level* o Nivel Umbral en español, fue originalmente propuesto y desarrollado por J.A. van Ek, y publicado primeramente en inglés como parte de su trabajo *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European unit-credit system for modern language learning by adults* publicado por el Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, Estrasburgo, 1975. Tras este documento dedicado al inglés, empiezan a publicarse los equivalentes en otras lenguas europeas: Nivel Umbral (español), Un Niveau Seuil (francés), Nível Limiar (portugués), Kontakt Schwelle (alemán), Livello Soglia (italiano), etc. El Nivel Umbral incluye los siguientes componentes, en todas las lenguas: las situaciones en las que se usará la LE; las actividades lingüísticas en términos de destrezas o habilidades; las funciones lingüísticas; las nociones (espacio, tiempo, cuantificación, etc.); las formas o exponentes lingüísticos; los objetivos comunicativos y el grado de dominio que alcanzará el alumno. El *Threshold Level* ha tenido una amplia repercusión en el diseño de programas de enseñanza de LLEE y hoy en día se reconoce como el principal antecedente del MECRL. (V. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm)

¹⁶ Ver: <https://www.celu.edu.ar/es/content/correspondencias>

Nivel CELU	Mención	Nivel MCER	Descripción general
INTERMEDIO	Bueno	B1+	El hablante de Nivel Intermedio puede desenvolverse con cierta fluidez y naturalidad en situaciones familiares, sociales y de servicios, aunque vacile en contextos desconocidos o ante la necesidad de matizar o precisar sus enunciados. Puede desempeñarse de manera aceptable en ámbitos laborales y de estudio. El nivel es umbral universitario porque incluye la comprensión oral y lectora de textos informativos, de opinión, y otros de divulgación, la redacción de varios tipos de textos no complejos, la adaptación a registros formales y la participación adecuada en distintas conversaciones.
	Muy bueno	B2	
	Excelente	B2+	
AVANZADO	Bueno	C1	El hablante de Nivel Avanzado se desempeña cómoda y espontáneamente en la lengua en una amplia gama de situaciones familiares y sociales. Se desempeña adecuadamente en el ámbito laboral y en el ámbito académico. El nivel es reconocido para el desempeño en profesiones que dependen del dominio lingüístico porque incluye comprensión lectora amplia y variada, redacción de textos claros, precisos y adecuados, participación apropiada en situaciones interactivas y de mediación lingüística, y exposiciones claras ante hablantes nativos.
	Muy bueno	C1+	
	Excelente	C2	

2.5. Las escalas de evaluación

Directamente relacionadas a los requisitos de validez y fiabilidad, las escalas de evaluación son utilizadas en los exámenes de dominio o proficiencia que presentan pruebas de habilidades integradas y pruebas directas de corrección subjetiva (en las que se le pide al alumno que escriba o exprese oralmente aquello que se pretende evaluar en concreto: una carta, una entrevista, etc.). Las escalas de evaluación aportan a los evaluadores los criterios de corrección y los aspectos involucrados en el tipo de corrección subjetiva y presentan descriptores de desempeño en diferentes ámbitos y destrezas, especialmente las productivas. Estas escalas “señalan en diferentes bandas la secuencia de logros de los alumnos en cada etapa o nivel” (Prati, 2008, p.118). La autora

proporciona una clasificación de los diferentes tipos de escalas existentes según el ámbito de aplicación de los exámenes, los programas y los objetivos de cada curso e identifica tres tipos: las escalas centradas en el programa de enseñanza, las centradas en el logro o dominio del alumno y las escalas centradas en la actuación lingüística. Estas últimas presentan especial interés por relacionarse directamente a los ámbitos de aplicación de los exámenes de certificación de dominio y tienen la finalidad de orientar a los correctores en la evaluación de la producción oral y escrita.

Cada escala presenta diferentes criterios de evaluación con los correspondientes descriptores de cada aspecto a ser evaluado (pronunciación, fluidez, uso de vocabulario, corrección gramatical, cohesión y coherencia, etc.). A su vez, los descriptores se ordenan de acuerdo a bandas que corresponden a los diferentes niveles, que son representados a través de un puntaje o etiqueta (básico, intermedio, avanzado o 0, 1, 2, 3).

Existen dos tipos de escalas de actuación lingüística: la *escala holística* y la *escala analítica*. La primera presenta descriptores de tipo global de la actuación lingüística del examinando y se orienta más a una valoración impresionista. En las escalas analíticas se presentan las categorías principales del uso de la lengua relacionadas a la habilidad evaluada y los descriptores correspondientes a cada una de las bandas en cada categoría.

Para facilitar la visualización de la organización de las escalas, reproducimos a continuación dos ejemplos tomados del examen DELE Nivel B1. En la Fig.5, se muestra una descripción global de la actuación lingüística de un individuo en la prueba de expresión e interacción oral. Como se puede ver, cada banda (0, 1, 2, y 3) presenta un descriptor general sin especificar características propias de la banda en aspectos puntuales (como la pronunciación, por ejemplo), sino una descripción global de la actuación del individuo.

Figura 5

DELE B1. Escala holística para la Expresión e Interacción orales.

DELE B1. Expresión e interacción orales - Escala holística	
3	Añade a la información requerida explicaciones, argumentos o ejemplos relevantes. Tiene un repertorio lingüístico suficiente para desenvolverse sin dificultad en las situaciones planteadas, aunque comete algunos errores. Mantiene conversaciones e intercambia información de forma adecuada, interviene para confirmar la comprensión de información detallada y colabora con su interlocutor.
2	Aporta la información requerida para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas. Tiene un repertorio lingüístico sencillo que le permite enfrentarse a las situaciones planteadas, con errores que no interfieren en la transmisión de sus ideas. Mantiene conversaciones e intercambia información, aunque puede necesitar alguna aclaración y repetir parte de lo que su interlocutor ha dicho para confirmar la comprensión mutua.
1	Aunque hace descripciones y presentaciones sencillas, no aporta la información suficiente para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas. Aunque su repertorio lingüístico limitado le permite transmitir información sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas y cotidianas, tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras y comete repetidamente errores básicos. Participa en conversaciones e intercambia información siempre que el interlocutor le ayude.
0	Apenas proporciona información, por lo que no cumple con el objetivo comunicativo de las tareas. Las limitaciones lingüísticas provocan dificultades en la formulación de lo que quiere decir. Requiere que el interlocutor repita lo que ha dicho o lo diga con otras palabras y a una velocidad lenta y que le ayude a formular lo que intenta decir.

Nota. Tomado de Instituto Cervantes, 2014.

La Figura 6 muestra los diferentes descriptores para cada banda en la categoría “fluidez” para la expresión oral (otras categorías que se consideran en la evaluación de la expresión e interacción orales son la coherencia, la corrección gramatical y el alcance, que refiere al dominio del léxico).

Figura 6

DELE B1. Escala analítica para la Expresión e Interacción orales

DELE B1. Expresión e interacción orales - Escala analítica	
Fluidez	
3	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos.
2	Habla de forma continuada y comprensible, aunque son evidentes las pausas para planificar su discurso y pensar en la gramática y el léxico adecuados. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos.
1	Se hace entender con expresiones muy breves, y resultan evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras y comprensibles, aunque su acento y sus errores ocasionales pueden provocar que la comprensión requiera cierto esfuerzo.
0	Solo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación. Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas. La comprensión requiere cierto esfuerzo.

Nota. Tomado de Instituto Cervantes, 2014.

De esta forma, para evaluar la expresión e interacción orales, el examen DELE aplica dos escalas (o “parrillas”, en términos del MCER), una escala holística que describe la actuación global del individuo en la actividad oral, y una escala analítica que reúne 4 criterios o aspectos, con sus correspondientes descriptores ilustrativos de nivel, y a su vez la escala está graduada en 4 niveles de adecuación del desempeño. En ambas escalas, el valor 2 equivaldría al Nivel Umbral (B1), mientras que el valor 3 supone la superación del nivel esperado, y el valor 1 equivale a la no consecución del nivel. El valor 0 representa la falta de respuesta del evaluando a la consigna presentada.

Hasta aquí presentamos, primeramente, un estado del arte en relación con la evaluación certificativa en las diferentes LLEE y en ELE específicamente. También, desarrollamos algunas consideraciones terminológicas con el objetivo de describir los alcances y precisar los usos de ciertos vocablos en el marco de la presente tesis. Por último, desarrollamos y describimos clasificaciones con el fin de caracterizar los exámenes de certificación de dominio de acuerdo con las descripciones y categorías vinculadas a la actividad social de la evaluación certificativa. Describimos, de esta forma, los exámenes a gran escala de acuerdo con su propósito, los tipos de pruebas, de puntuación y de parrillas de corrección que adoptan, y también detallamos los criterios que garantizan prácticas de la evaluación idóneas. En la siguiente parte de la tesis (PARTE 2), presentaremos las consideraciones teóricas y metodológicas que nos permitirán discutir las

nociones de dominio, competencia, proficiencia, competencia comunicativa, texto y género textual, para detenernos en las reflexiones sobre estas nociones desde la corriente del Interaccionismo Sociodiscursivo. También dentro de esta segunda parte, caracterizaremos las destrezas de comprensión escrita y de expresión e interacción escrita, así como los enfoques metodológicos que posibilitan el tratamiento didáctico de estas destrezas y los tipos de ejercicios y tareas que son propuestos en el marco de la evaluación certificativa.

3. PARTE 2: MARCO TEÓRICO Y OPCIONES METODOLÓGICAS

3.1. El examen de certificación de dominio

En la primera parte de la tesis discutimos brevemente la diferencia entre el examen de aprovechamiento y el examen de dominio¹⁷. McNamara (2000, P.7) plantea esta diferencia en términos de proyección temporal: mientras el examen de aprovechamiento se refiere al pasado en el sentido de cuánto el estudiante ha aprendido como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje, el examen de dominio o proficiencia considera las situaciones futuras de uso de la lengua sin ninguna referencia necesaria al proceso de aprendizaje previo. En ese sentido, entendemos el examen de dominio o proficiencia como una técnica para recoger evidencia de las habilidades lingüísticas manifestadas en la actuación de un individuo al resolver tareas diseñadas para obtener una muestra de lengua, una base sobre la cual realizar inferencias o predicciones sobre la aplicación de esas habilidades en futuros contextos de uso real. El autor entiende este uso real de la lengua que intenta medir el examen en términos de “*criterion*”, y lo define como “*relevant communicative behavior in the target situation*” (McNamara, 2000, p.8).

Definido en estos términos, el criterio es un *constructo*, es decir, una definición del conocimiento subyacente a la habilidad que el usuario de la lengua demostrará en determinadas situaciones comunicativas y este constructo es, en definitiva, la base para el diseño del examen de dominio, puesto que proporciona los lineamientos de la actuación que se espera observar en el examinando. Con esta finalidad, las pruebas directas parecen ser el mejor recurso, ya que requieren del evaluando que realice específicamente lo que se pretende observar a través de una tarea contextualizada en una situación de comunicación (que simula lo) *real*.

Sin embargo, por más que los materiales utilizados y las tareas propuestas en las pruebas directas sean diseñados de forma tal que parezcan realistas, nunca serán reales, y esto representa una de las mayores limitaciones de los exámenes de proficiencia. En todo momento, tanto el evaluador como el evaluando deben entender que se encuentran en una situación simulada: ni el evaluador es un amigo que le está preguntando al evaluando sobre sus últimas vacaciones ni el evaluando desea convencer al evaluador de que cuidar el medioambiente salvará el futuro de nuestro planeta.

¹⁷ Ver: Parte 1. Estado de la cuestión y especificaciones terminológicas. Apartado 3.3.

Esta aparente limitación se relaciona directamente con el requisito de *autenticidad* de las tareas de examen y del propio instrumento de evaluación. Según McNamara (2000, p.10), es necesario admitir que, por la propia naturaleza del examen, existirá siempre una brecha entre este y el criterio. Por un lado, aun con tareas directas contextualizadas, siempre basaremos nuestras conclusiones en *inferencias* de lo que la persona efectivamente realizaría en el mundo real. Y esto sin olvidar que la actuación del examinando siempre puede verse afectada por la propia situación de examen, que influye directamente en su autoconfianza, estado de ánimo, etc. Por otro lado, también es posible que en exámenes altamente estandarizados y de amplia difusión en los cuales el candidato espera, por ejemplo, que en la prueba de expresión oral se le solicite una presentación personal, esta actuación haya sido cuidadosamente preparada con anterioridad al examen. En definitiva, la autenticidad de la tarea siempre se verá afectada por la propia situación de examen y, aunque las tareas directas contextualizadas puedan ser una de las mejores opciones para realizar inferencias sobre el comportamiento del candidato en futuras situaciones de uso real de la lengua, las propias condiciones impuestas por la acción evaluativa impactarán en la validez de esta muestra.

McNamara (2000) advierte sobre esta cuestión y afirma que existirá siempre una diferencia entre la muestra de lengua obtenida en la actuación del candidato en el examen y lo que esa muestra significa en términos de evidencia de su proficiencia o dominio de la lengua:

All such tests require us to make a distinction between the data of the learner's behavior, the actual language that is produced in test performance, and what these data signify, that is to say what they count as in terms of evidence of proficiency (McNamara, 2000, p.11).

El problema del impacto que el propio instrumento de evaluación tiene en la actuación del candidato y la consecuente validez de la muestra de lengua que se obtiene al aplicar cierto instrumento de evaluación ha sido objeto de debates y discusiones. En otros términos, no deja de ser pertinente la discusión sobre cuán predictiva de su futuro uso real de la lengua es la actuación del sujeto en situación de examen. En términos de Bachman, el mayor dilema de los exámenes de lengua es que la lengua es, al mismo tiempo, objeto e instrumento de la evaluación:

Language is both, the object and the instrument of our measurement. That is, we must use language itself as a measurement instrument in order to observe its use to measure language ability (Bachman, 1990, p.287)

A su vez, siempre existirá una relación intrínseca entre el criterio y la actuación del candidato en el examen o, en otros términos, las pruebas estarán siempre basadas en una teoría sobre la naturaleza de la lengua que determinará el diseño de las tareas de examen y, consecuentemente, la muestra de lengua obtenida como resultado de la resolución de la tarea.

En este punto, consideramos que es necesario profundizar en la discusión sobre el criterio, esto es, sobre los constructos teóricos que sustentan los exámenes. Comenzaremos por discutir los conceptos de *proficiencia*, *dominio* y *competencia*, para luego revisar la noción de *competencia comunicativa* en tanto categoría que ha conceptualizado el dominio de una lengua (tanto materna, como extranjera o segunda) en los últimos 60 años. A su vez, analizaremos el impacto que las diferentes concepciones teóricas de la lengua han tenido sobre el diseño de los exámenes.

3.2. Los conceptos de dominio, proficiencia y competencia

La preocupación por entender la naturaleza del dominio o proficiencia (del inglés *proficiency*) y por suministrar una definición del concepto ha sido objeto de diversos trabajos (Canale, 1983; Oller, 1979; Stern, 1983; Cummins, 1983; Taylor, 1988; Lyons, 1996; Llurda, 2000; Scaramucci, 2000).

En el campo de la Lingüística Aplicada el término *proficiency* fue introducido por Cummings (1979) para referirse al dominio de la lengua inglesa que los alumnos demostraban en la escuela. En un primer momento, se utilizó exclusivamente en el ámbito académico, entendiendo este en contraposición a otros ámbitos de la vida social. Así, el autor distingue entre las “destrezas básicas de la comunicación interpersonal” (*BICS: basic interpersonal communicative skills*) y la “proficiencia cognitiva en los usos académicos de la lengua” (*CALP: cognitive academic language proficiency*). En términos de constructos teóricos, este uso del término proficiencia refería a un tipo de conocimiento que se restringía al ámbito académico, y se definía por oposición a otro constructo: las habilidades comunicativas interpersonales no académicas. En la misma línea de análisis, Canale (1983) establece tres niveles de proficiencia: básica, comunicativa y autónoma, a fin de describir los diferentes tipos de tareas desarrollados por un hablante, desde lo que denomina “las tareas de comunicación auténticas” hasta las de orientación más académica (Canale, 1983, p.338-339).

El término *proficiency* es ampliamente utilizado a partir de entonces directamente relacionado con las pruebas de medición de conocimiento de una lengua extranjera. Esta proliferación en su uso ha provocado divergencias en su definición y, si por un lado el término se

ha propuesto como sinónimo de competencia, por el otro, existen discusiones acerca de la contradicción epistemológica que encierra este uso, como veremos enseguida.

A modo de ejemplo de la volatilidad del término y su uso generalizado, la versión online del diccionario Collins¹⁸ sugiere *ability*, *skill*, y *know-how* (habilidad, capacidad¹⁹ y conocimiento o “saber hacer”) como sinónimos de *proficiency*, y proporciona ejemplos de uso que remiten a una habilidad técnica, no necesariamente lingüística. A su vez, propone la correspondiente traducción al español europeo y americano como competencia, al portugués europeo y brasileño como *competência*, y también al francés como *compétence*. En el *Multilingual glossary of language testing terms* (ALTE, 1988) se define *proficiency* como *knowledge of language and degree of skill in using it*²⁰, y la referencia en español del glosario define el término dominio como: “conocimiento de un idioma y grado de destreza en su utilización” (ALTE, 1988, p.180).

Esta oscilación terminológica entre proficiencia, dominio y competencia será una de las razones por las que los modelos teóricos que sustentan las decisiones sobre la evaluación del conocimiento de una LE a menudo presentan fundamentaciones teóricas reduccionistas o incluso contradictorias.

Scaramucci (2000) discute las especificaciones técnicas de *proficiência* en contextos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas. Según la autora, existe un *uso no técnico* y un *uso técnico* del término. El *uso no técnico*, que remite a la definición del diccionario, refiere a la capacidad (*ability*) o habilidad (*skill*) para usar la lengua. Este uso generalizado del término revela una percepción holística, basada generalmente en el desempeño oral y teniendo como parámetro o referencia al hablante nativo (Scaramucci, 2000, p.13).

De esta concepción de la proficiencia se desprende que el individuo proficiente es aquel que se aproxima lo más posible a un hablante nativo, o sea, aquel alumno que habla fluidamente una lengua extranjera, lo que equivale a entender la proficiencia como *estado* o en términos de un nivel único y absoluto.

¹⁸Disponible en: <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/proficiency>

¹⁹Retomaremos la discusión que problematiza el binomio *habilidad-capacidad* en el apartado siguiente, puesto que, en los términos en los que se plantea en el diccionario y en el uso más difundido en didáctica de LLEE, estos términos suelen utilizarse como sinónimos. Creemos que una observación más detallada del uso técnico de estos términos relacionada, precisamente, a la noción de competencia y proficiencia, nos permitirá comprender mejor la naturaleza del conocimiento de la lengua que está siendo evaluado y dejar claro nuestro posicionamiento teórico.

²⁰ Conocimiento de la lengua y grado de habilidad para usarlo (traducción nuestra)

En contraposición, el uso estrictamente *técnico* del término —en el área de evaluación de LLEE— refiere a la proficiencia en tanto conocimiento relativo y a la vez progresivo: el dominio, entendido aquí en términos de control operativo de la lengua, se presenta de forma gradual, desde un nivel básico hasta un nivel lo más cercano posible al de un hablante nativo, y está directamente relacionado a los diversos aspectos involucrados en el uso de la lengua y a las diferentes situaciones de comunicación. “*Em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade de uso da língua*” (Scaramucci, 2000, p.14). A diferencia de la primera acepción, en este caso la proficiencia puede ser entendida como *proceso*, en el cual el control operativo de la lengua puede darse en forma parcial o en forma completa, lo que determina diferentes niveles de dominio.

Taylor (1988) sostiene que la dicotomía *estado/proceso* para explicar la proficiencia es la raíz de las confusiones terminológicas en torno a los términos *competence* y *proficiency*. Una vez introducida la dicotomía *competence/performance* (conocimiento del sistema vs. habilidad de uso) por Chomsky (1965), se han atribuido diferentes definiciones y usos para competencia, a la vez que se ha utilizado el mismo término para referir a la proficiencia. Cuando Hymes propone la noción de *competencia comunicativa*, redefine la noción de competencia de Chomsky e incluye no solo el conocimiento sobre el sistema de una lengua sino también la habilidad para usarlo en diferentes situaciones. En consecuencia, la definición pierde precisión ya que *competence*, en términos chomskianos, era entendida como estado y no como proceso, lo cual provoca, a su vez, la confusión entre conocimiento (*knowledge*) y habilidad de uso (*ability to use knowledge*):

We have here, then, an early example of the confusion that has bedeviled nearly all discussion of competence. It is a confusion, on the one hand, between knowledge and ability to use knowledge, and, on the other, a more general confusion between process and state. Greene (1972) takes Chomsky to be saying something about cognitive process whereas he confines himself to dealing with cognitive states. For him, competence is clearly a state and not a process, and has nothing to do with 'capacity' or 'ability'. (Taylor, 1988, p.151)

De acuerdo con Taylor, establecer una distinción clara entre *competence* y *proficiency* resolvería esta indefinición entre estado y proceso y este uso impreciso entre conocimiento y habilidad para usarlo. Mientras *competence* se refiere a una habilidad biológica (en oposición a

performance), se reserva el término *proficiency* para incluir tanto el conocimiento como la habilidad para usarlo adecuadamente de acuerdo a las restricciones impuestas por el contexto de uso.

En la misma línea, Llurda (2000, p.85) retoma la discusión y releva a varios autores que se han manifestado a favor y en contra de la inclusión de la noción de *habilidad de uso* dentro de la noción de *competencia*. Según el autor, esta discusión es la responsable de la mayor parte de los equívocos e imprecisiones en el intento de definir competencia, competencia comunicativa y, consecuentemente, *proficiencia*.

Hasta aquí podemos observar que, por un lado, si bien aparentemente la *proficiencia* puede entenderse en términos de *dominio*, *conocimiento* o *competencia*, y estos términos se usan incluso como sinónimos en los ámbitos menos técnicos, existe una clara discordancia con respecto a la inclusión o exclusión de la noción de *habilidad de uso* en el término *competencia*, cuando profundizamos en la discusión terminológica. Por otro lado, existen por lo menos dos tendencias diferentes que permiten comprender la *proficiencia*. La primera, de tinte más cognitivista, la entiende en términos de capacidad o habilidad estática o en términos de *estado*, y la segunda, como un *proceso* de adquisición del conocimiento lingüístico y la habilidad para su uso situado, lo que permite entender esta habilidad como algo progresivo. En la misma línea de Scaramucci (2000) preferimos hablar de *proficiencia* como una noción que remite a la habilidad flexible, procesual, gradual, demostrada en una lengua segunda o extranjera, que no necesariamente tiene como horizonte el modelo de desempeño de un hablante nativo.

Las oscilaciones en los términos hasta aquí discutidas revelan también una serie de divergencias teóricas de fondo que responden a diferentes modelos teóricos sobre la lengua y, consecuentemente, a diferentes concepciones sobre lo que significa saber una lengua o, en otros términos, qué se entiende por dominar o ser *proficiente* en una lengua.

A continuación, profundizaremos un poco más en las teorías lingüísticas en las que se han basado los modelos de evaluación de la *proficiencia* y, consecuentemente, la noción de *competencia*.

3.3. Consideraciones teóricas sobre el dominio de la lengua. Los modelos de competencia comunicativa

Como mencionamos, las divergencias en torno al término *proficiencia* responden, en gran parte, a las diferentes concepciones sobre lo que significa *saber una lengua*, la forma de enseñarla,

aprenderla y evaluarla. Las características que un instrumento de evaluación adoptará para verificar el grado de conocimiento lingüístico que un candidato posee estarán directamente relacionadas con la concepción de lengua que fundamente el examen. McNamara (2000) afirma:

While language testing resembles other kinds of testing in that it conforms to general principles and practices of measurement, as other areas of testing do, it is distinctive in that the signs and evidence it deals with have to do specifically with language. We need then to consider how views about the nature of language have had an impact on test design (McNamara, 2000, p.11, subrayado nuestro).

Por lo tanto, en un examen de dominio, para entender qué implica *dominar una lengua*, será necesario considerar cuál es la definición de lengua subyacente, y esta visión va a variar de acuerdo con el enfoque teórico predominante en cada época.

En la década del 60 del siglo XX, el estructuralismo dominaba la escena de la enseñanza y el aprendizaje —y consecuentemente la evaluación— de lenguas. Al considerar la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente y organizados jerárquicamente, su dominio equivalía a dominar los elementos del sistema definidos en unidades fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas que se relacionan entre sí a partir de una serie de operaciones como añadir, cambiar o transformar esos elementos. Esta visión de la lengua, articulada con una teoría conductista sobre el aprendizaje entendido como un proceso de formación y automatización de hábitos, dio lugar a una serie de métodos de enseñanza de idiomas y consecuentemente suministró las bases para el diseño de los exámenes, caracterizados por la presencia de ítems de corrección objetiva, que evaluaban elementos discretos de gramática y vocabulario. En consonancia con la corriente filosófica positivista, se sostiene que todo tipo de conocimiento, inclusive el lingüístico, puede ser medido objetivamente, y en este contexto las pruebas psicométricas y los tipos de ejercicios de corrección objetiva que evitaban la intervención de evaluadores (y el riesgo de subjetividad) representaban el instrumento de evaluación más adecuado. De esta forma, la influencia del positivismo, del estructuralismo y de la corriente conductista en el diseño de la evaluación de lenguas, determina una definición de dominio entendida como conocimiento y control de los elementos de la lengua a través de la automatización de hábitos lingüísticos que puedan ser efectivamente medidos a través de técnicas objetivas.

3.3.1. La noción de competencia lingüística de Chomsky

Probablemente sea Chomsky (1965), con su teoría mentalista de adquisición de la lengua, quien haya representado una de las principales críticas al estructuralismo —y su articulación con el conductismo— al afirmar que las lenguas no se aprenden mecánicamente, por adquisición de hábitos, sino que todos los hablantes poseen una capacidad biológica (y universal), la propiedad o facultad de adquirir el lenguaje (1996). El individuo activa un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) para acceder al contenido de una gramática universal a la vez que se adecua a los parámetros de una lengua particular. En ese sentido, el dominio se explica en términos exclusivamente cognitivos. Toda lengua es regida por principios universales y comunes y por parámetros específicos que cada lengua adopta; por lo tanto, el dominio se entiende en términos de aplicación de los principios universales y adecuación a los parámetros particulares de la lengua en cuestión. Este conocimiento es planteado por el autor en términos de “estado de la mente/cerebro”, “módulo de la mente” o “estado relativamente estable en los estados mentales transitorios” (Chomsky, 1996, p.28). Destacamos que el concepto de *competencia lingüística* de Chomsky entonces se entiende en términos de *estado* y, dentro de su recorte teórico, se refiere a la propiedad biológica de adquisición del lenguaje por parte de un hablante nativo monolingüe:

(...) un hablante –oyente ideal en una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real. (Chomsky, 1965, p. 3)

Además de que el concepto de hablante nativo ideal es discutible desde varios puntos de vista (¿cuál sería, exactamente, el perfil de un hablante nativo ideal?), esta idealización excluye, por definición, la capacidad en la interacción de hablantes no monolingües de sociedades plurilingües, y convierte a este concepto en reduccionista e insuficiente si se aplica a la adquisición y enseñanza de LLEE.

A su vez, Chomsky introduce la dicotomía *competencia-actuación*. Esta última es la dimensión para referirse a las emisiones reales que los hablantes producen en una lengua y que explica las imperfecciones en la producción lingüística debidas a factores orgánicos, psicológicos o culturales. De esta forma, el concepto de competencia chomskiano se presenta como una abstracción y una simplificación, aunque, como afirma Llurda (2000, p.86), hay que reconocer que

la definición de Chomsky representa el punto de partida que permitió el desarrollo de otras nociones posteriores, como la de competencia comunicativa.

3.3.2. Críticas a la noción de Chomsky. El modelo de Hymes (1972)

El concepto de competencia lingüística de Chomsky es retomado por los enfoques funcionalistas de la década del 70 que reconocen la necesidad de considerar el carácter social de la competencia, puesto que el conocimiento del sistema sin la adecuada habilidad de aplicarlo en contexto no es suficiente para una comunicación eficaz. Campbell y Wales (1970) destacan que, si bien los estudios de Chomsky y los gramáticos generativos se concentran en caracterizar la naturaleza de la competencia en términos de capacidad innata de adquisición del lenguaje, estos esfuerzos han derivado en una noción restrictiva que precisamente excluye la habilidad lingüística más importante, esto es, “(...) *the ability to produce or understand utterances which are not so much grammatical but, more important, appropriate to the context in which they are made*” (Campbell y Wales, 1970, p.247).

Pero sin duda es Hymes quien encarna la principal crítica a la concepción cognitivista de Chomsky y afirma que “hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles” (Hymes, 1972, p.278). El autor afirma que no es posible explicar la adquisición del lenguaje en términos de competencia ideal, y reformula el concepto inicialmente propuesto por Chomsky en términos de *competencia comunicativa*, afirmando que el dominio práctico de la lengua no puede ser explicado solo por la capacidad biológica del hablante, sino que se adquiere en un contexto de aprendizaje social. Para el autor, la competencia comunicativa incluye cuatro dimensiones, entre las cuales cuenta la gramaticalidad de los enunciados. De esta forma, un enunciado debe ser, además de *formalmente posible* (correcto desde el punto de vista gramatical), *socialmente apropiado* (de acuerdo a las características sociales del contexto), *factible* en términos de información personal (impacto de factores tales como la memoria, la capacidad cognitiva, etc.) y *realizable* en términos del grado en que ese enunciado realmente se usa en la lengua en cuestión. En términos de la teoría de Hymes, entonces, el dominio de la lengua se entiende como la capacidad de adaptar las producciones verbales a las características del contexto real de uso de esas producciones.

De acuerdo con Iragui (2016), el concepto de competencia comunicativa de Hymes no representa solamente una ampliación cuantitativa en relación al de competencia lingüística, sino también cualitativa. El autor apunta las diferencias entre ambos conceptos y resalta que, mientras

la competencia lingüística tiene un carácter estático, la competencia comunicativa presenta un carácter dinámico. Mientras que la primera es biológica, innata, estática y se presenta como una noción absoluta, la segunda no se restringe a la capacidad biológica individual, sino que se presenta como interactiva, social y dinámica, “tiene un carácter interpersonal y no intrapersonal”. A su vez, la noción de competencia comunicativa presenta un carácter relativo en la medida que reconoce los diferentes grados de competencia entre diversos usuarios de la lengua, en contraposición al carácter absoluto de la competencia lingüística (Iragui, 2016, p.452).

Ambos conceptos representaron un punto de inflexión y un aporte fundamental para los estudios de adquisición en lengua materna y extranjera, aunque hayan asumido líneas de investigación diferentes. Mientras el generativismo se concentra en los aspectos sintácticos de la lengua en tanto sistema abstracto, las perspectivas relacionadas con el funcionalismo, la antropología o la lingüística aplicada incluyen, además, aspectos relacionados al contexto y a la cultura.

Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible (...) Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él, el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa. (Widdowson, citado en Iragui, 2016, p.452)

3.3.3. El modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y Canale (1983)

Con los aportes teóricos de la sociolingüística, el análisis del discurso y la lingüística textual, entre otros, el modelo de Hymes es progresivamente retomado y ampliado por varios autores, y es probablemente el desarrollo teórico de Canale y Swain (1980), reelaborado por Canale (1983), uno de los que más haya impactado en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas. Los autores retoman el concepto de competencia comunicativa, entendida en términos tanto de conocimiento de las reglas de una lengua como de habilidad para su uso en situaciones reales de comunicación, y proponen niveles de análisis o subcompetencias. En la primera formulación se distinguen tres componentes (*competencia gramatical, estratégica y*

sociolingüística) y en la siguiente, la *competencia sociolingüística* (reglas socioculturales) es diferenciada de la *competencia discursiva* (cohesión y coherencia).

La *competencia gramatical*, para estos autores, se centra en el conocimiento y la habilidad necesarios para expresar enunciados gramaticalmente correctos, e incluye “el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis y semántica, a nivel de gramática de la oración y fonología” (Canale y Swain, 1980, p.29).

La *competencia sociolingüística* se refiere al conocimiento y habilidad de uso de las normas sociales de uso de la lengua, que permite al usuario adecuar su registro de acuerdo a la situación y a los interlocutores, lo que supone el conocimiento de reglas socioculturales de la comunidad que habla la lengua meta.

La *competencia estratégica*, elemento innovador respecto del modelo de Hymes, refiere a las estrategias que utilizan tanto los hablantes nativos como los hablantes de una lengua extranjera para compensar limitaciones lingüísticas en la comunicación. Estrategias de comunicación tales como la sinonimia, descripciones, definiciones, gestos o acuñaciones léxicas compensarían las limitaciones por desconocimiento de vocabulario o fallas transitorias en una conversación.

La *competencia discursiva* (que Canale agrega en 1983 al diferenciarla de la sociolingüística) se refiere a la forma como se combinan las reglas gramaticales y los significados para lograr un texto coherente en tanto unidad lingüística significativa. Esta unidad es lograda a través de diferentes recursos de cohesión en la forma, y la coherencia refiere a la atribución de sentido del texto en relación con el conocimiento de mundo y la experiencia del usuario.

Si bien este modelo ha influido notoriamente en el desarrollo de modelos posteriores y en las investigaciones sobre adquisición, enseñanza y evaluación de LLEE, el propio Canale reconoce en 1995²¹, que la limitación de la propuesta es que no explica cómo se relacionan estas competencias entre sí.

3.3.4. El modelo de Habilidad Comunicativa de la Lengua de Bachman (1990)

Estrictamente hablando, el modelo de *Habilidad Comunicativa de la Lengua* de Bachman (1990), es el único modelo que proviene del área de la evaluación de LLEE. Bachman (1990) discute la relación entre *language proficiency* y *communicative competence* y revisa los primeros modelos que analizaron la noción de proficiencia e identificaron la existencia de dos dimensiones:

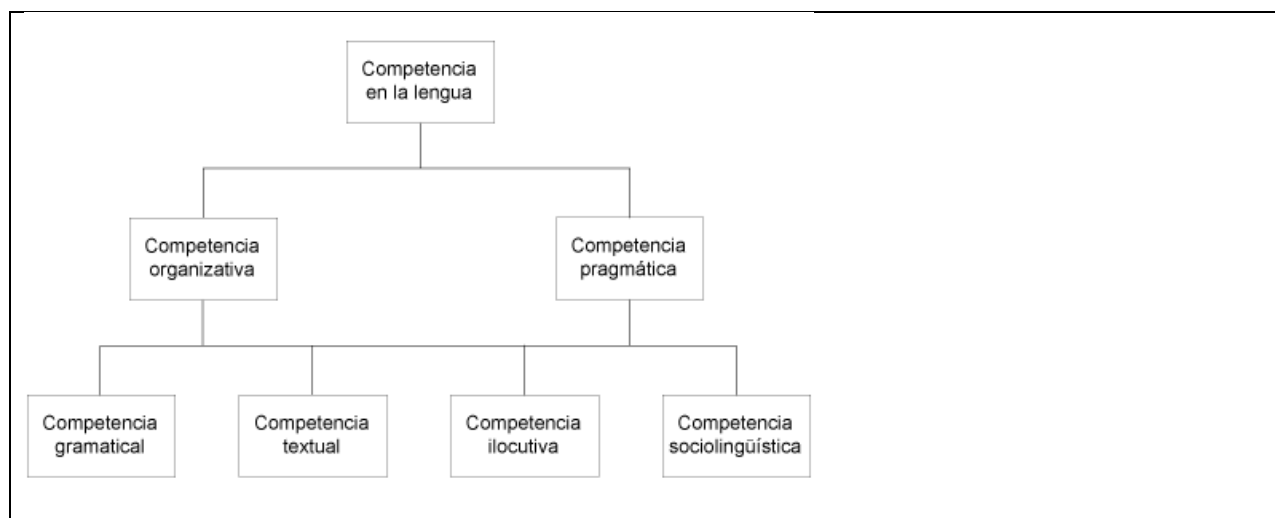
²¹ De acuerdo con Miranda (2008, p.41), esta teoría no se ha propuesto como modelo y una de las razones es “el hecho de no contemplarse el modo como cada una de estas competencias (o áreas de competencia) interactúa con las demás”

las habilidades o *skills* (comprensión y expresión oral y escrita) y el conocimiento (*knowledge*) fonológico, de gramática y de vocabulario (Cf. Lado, 1960, Carroll, 1961). A partir de los estudios de Halliday (1979) sobre las funciones comunicativas, van Dijk (1977) sobre las relaciones entre texto y contexto y Hymes (1972) sobre la importancia de los factores socioculturales, el concepto de proficiencia lingüística se redimensiona y adquiere un nuevo significado. Esta “*expanded conception of language proficiency*” (Bachman, 1990, p.82) reconoce la importancia tanto del contexto entendido en términos de discurso (o uso individual de la lengua, “*individual utterances*”) como de la situación sociolingüística que determina la naturaleza del discurso, tanto en su forma como en su función. Además de la importancia del contexto, esta noción de proficiencia reconoce la importancia de la interacción dinámica (entendida como la negociación entre dos personas o más en una variedad de situaciones), y de la negociación de significados, esto es, la acción de adecuar el propio discurso al efecto que se pretende en el otro, anticipando la respuesta del interlocutor y/o posibles malentendidos o aclarando las intenciones de uno y otro con el fin de llegar a una correspondencia lo más cercana posible entre los significados previstos, percibidos y anticipados. La reformulación de la noción inicial de proficiencia se caracteriza entonces por la consideración de la lengua como un proceso dinámico en el que interactúan tanto el conocimiento de las reglas gramaticales como la forma en que la lengua es utilizada para alcanzar objetivos comunicativos.

Bachman propone su modelo de Habilidad Comunicativa de la Lengua (CLA) (*Communicative Language Ability*), que define en primera instancia como una habilidad “*consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use*” (Bachman, 1990, p.84). En este modelo se incluyen tres componentes o dimensiones principales: la Competencia de la Lengua, la Competencia Estratégica y los Mecanismos Psico-fisiológicos, todos aspectos que interactúan en las producciones lingüísticas de los hablantes. La Competencia de la Lengua (ver Figura 7) se subdivide en *Competencia Organizacional* (Competencia Gramatical y Competencia Textual) y *Competencia Pragmática* (Competencia Illocutiva y Competencia Sociolingüística).

Figura 7

Modelo de Competencia Lingüística de Bachman



Nota. Tomado de Bachman, (1990, p.87).

La *Competencia Gramatical (Grammatical Competence)*, de forma semejante a la definición de Canale y Swain (1980), incluye conocimientos de vocabulario, morfología, sintaxis y fonología/grafología.

La *Competencia Textual (Textual Competence)*: el autor se extiende en la descripción de esta competencia y tiene en cuenta los aportes de Hassan y Halliday (1976), van Dijk (1977) y McCrimman (1984). Por un lado, Bachman refiere a los mecanismos de cohesión que otorgan unidad al texto a través de formas explícitas de establecer relaciones semánticas de referencia, sustitución, elipsis, conjunciones y cohesión lexical en referencia al modelo de Hassan y Halliday (1976), así como las operaciones que permiten identificar información nueva de la ya conocida. También, considera la organización retórica del texto y cómo este se estructura para provocar determinados efectos en el usuario (van Dijk, 1977), y las formas habituales de organización discursiva tales como la narración, la descripción, la comparación. Esta competencia se refiere también a las estrategias involucradas en la conversación (Grice, 1975) y las reglas de la conversación y rutinas de la conversación (Coulmas, 1981b).

La *Competencia pragmática (pragmatic competence)*: se refiere a las relaciones que se establecen entre los signos y sus referentes y entre los usuarios y el contexto, relaciones que son dominadas por reglas convencionales que posibilitan la interpretación de un enunciado como adecuado para alcanzar determinada intención comunicativa. Bachman considera dos dimensiones involucradas en la competencia pragmática: la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística.

La *Competencia ilocutiva*: está directamente relacionada con la teoría de los actos de habla (Searle, 1969), que distingue tres tipos de actos comunicativos: el acto locutivo (*utterance act*), o “*the act of saying something*”, que se refiere al acto propio de producción de los sonidos o palabras que componen el enunciado; el acto proposicional (*propositional act*) que refiere a lo enunciado en el acto, “*referring to something or expressing a predication about something*” y el acto ilocutivo (*illocutionary act*) como la función expresada en lo que se dice (advertir, solicitar, reclamar, agradecer, etc.). Además, el significado de un enunciado puede ser descrito en términos de contenido proposicional y fuerza perlocutiva, esto es, el efecto efectivamente causado en el receptor.

En las interacciones comunicativas existen estrategias que permitirán a los usuarios moderar, redireccionar y adaptar su acto ilocutivo, tales como mostrarse más o menos directos en un pedido (optando o no por el uso de una forma imperativa, por ejemplo), o valerse del lenguaje corporal y gestual, entre otras. A su vez, el éxito de un acto ilocutivo dependerá también de la competencia gramatical, sociolingüística e ilocutiva del destinatario, quien deberá poseer los conocimientos necesarios para interpretar un acto de habla como pertinente. Bachman incluye también a la teoría de las funciones del lenguaje de Halliday (1979) (función ideacional, función regulatoria, función interaccional, función heurística y función imaginativa)

La *competencia sociolingüística*, por su parte, refiere al conocimiento sociocultural y a las características del discurso que determinan el uso apropiado de la lengua en la expresión de sus diversas funciones dependiendo de los diferentes contextos de uso.

Sociolinguistic competence is the sensitivity to, or control of the conventions of language use that are determined by the features of the specific language use context; it enables us to perform language functions in ways that are appropriate to that context (Bachman, 1990, p.94).

Dentro de esta competencia se incluye la *sensibilidad a las diferencias de variedades dialectales*, que permite al usuario adaptar su discurso o interpretar el discurso de otros de acuerdo a las variaciones que se configuran de diferentes formas de acuerdo a la región o al grupo social. También, la *sensibilidad a las diferencias de registro* que permite al usuario adaptar el estilo (más o menos formal) de su discurso de acuerdo a las restricciones del contexto. Esta dimensión involucra también la *sensibilidad a la naturalidad*, aquella que permite al hablante producir o interpretar enunciados no solo gramaticalmente correctos sino también “autóctonos” en su forma

de expresión, o lo que Pawley y Syder (1983) consideran “*nativelike way*”, esto es, una forma espontánea —en ese contexto sociocultural— de reacción lingüística ante determinadas situaciones. Por último, se incluye la *habilidad de interpretar referencias culturales y figuras del discurso*, esto es, el conocimiento y la habilidad de utilizar e interpretar significados de una cultura específica (incluye el conocimiento e interpretación de referencias históricas, geográficas, socioafectivas, valores, creencias, tradiciones, comportamientos sociales, interpretación de hipérboles, clichés, metáforas o el uso figurado de la lengua).

Es necesario resaltar que, si bien modelos anteriores no daban cuenta de cómo los componentes de la competencia comunicativa se relacionaban, Bachman sugiere una explicación para esta interacción y afirma que es a través de la competencia estratégica que los conocimientos gramaticales, textuales, pragmáticos y sociolingüísticos interactúan en la interpretación y/o producción lingüística.

La *competencia estratégica*, según el autor, está directamente relacionada al entendimiento del proceso de comunicación como un proceso esencialmente dinámico, lo que implica saber comprender lo que en la literatura se ha dado a conocer como estrategias de comunicación interlingüística (*interlanguage communication strategies*), esto es, estrategias verbales y no verbales de función compensatoria de las fallas de la comunicación, tales como las formulan Canale y Canale y Swain (1980). Bachman también incluye una explicación sobre los *mecanismos psicolingüísticos* que permiten que esta competencia funcione y propone tres componentes de la competencia estratégica para explicar cómo esta interviene en todo el proceso de comunicación en el que están involucradas las otras competencias (gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística): el componente de evaluación (*assesment component*), el componente de planificación (*planning component*) y el componente de ejecución (*execution component*). El primero permite identificar información con el objetivo de determinar las mejores estrategias de comunicación necesarias para alcanzar un objetivo comunicativo. El componente de planificación posibilita la formulación de un plan que permita utilizar los conocimientos (gramaticales, textuales, ilocutivos y sociolingüísticos) necesarios para alcanzar un objetivo comunicativo y el componente de ejecución se refiere a los mecanismos físicos y fisiológicos involucrados en la implementación del plan de comunicación para alcanzar el objetivo de comunicación en un contexto dado (Bachman, 1990, p.103).

En un modelo posterior de Bachman y Palmer (1996) se introducen algunos cambios en la formulación, y consideran que la *competencia pragmática* tiene tres componentes: el *conocimiento léxico*, que previamente estaba incluido en la competencia gramatical; el *conocimiento funcional*, que se refiere a la relación entre los enunciados y las intenciones comunicativas y el *conocimiento sociolingüístico* (que ya estaba incluido en la versión anterior del modelo). Además, la nueva formulación considera a la competencia estratégica como “competencia metacognitiva”.

Los modelos de Bachman y de Bachman y Palmer se consideran un aporte importante al área de evaluación de LLEE. Los autores afirman que es necesario profundizar las investigaciones para diseñar exámenes de lengua que permitan al alumno poner en práctica su competencia estratégica para compensar eventuales deficiencias en otras subcompetencias. Actividades en las que se solicita al alumno una comprensión orientada a la inferencia en las pruebas de lectura a través del reconocimiento y relación de información del contexto (*“outside the discourse itself”*) para interpretar preguntas de comprensión del texto, serían un ejemplo (Bachman, 1990, p.105).

3.3.5. El modelo de Competencia de la Lengua de Celce-Murcia et al. (1995).

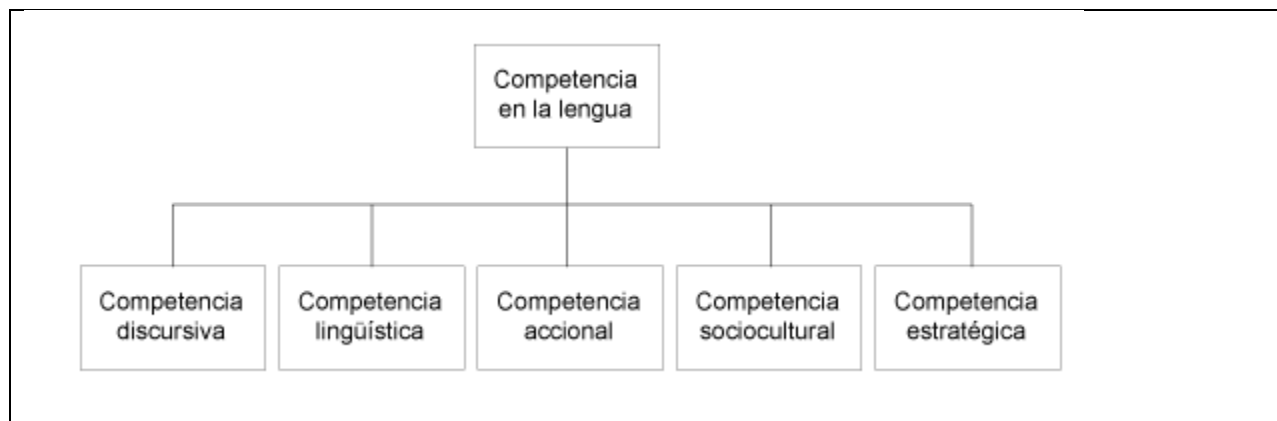
El modelo de “Competencia de la lengua”, como lo denominan Celce-Murcia et al. (1995), presenta especial importancia por ser una propuesta que destaca la centralidad de la competencia discursiva. El discurso determina los conocimientos léxico-gramaticales, socioculturales y las habilidades de organización de la acción comunicativa, y estos contenidos, a su vez, le dan forma al discurso:

Thus, our construct places the discourse component in a position where the lexico-grammatical building blocks, the actional organizing skills of communicative intent, and the sociocultural context come together and shape the discourse, which, in turn, also shapes each of the other three components. (Celce-Murcia et al, 1995, p. 9).

El modelo incluye, además de la competencia discursiva, la competencia lingüística, la competencia accional, la competencia sociocultural y la competencia estratégica (ver Figura 8):

Figura 8

Modelo de Competencia comunicativa de Celce-Murcia



Nota. Tomado de Celce-Murcia et al (1995).

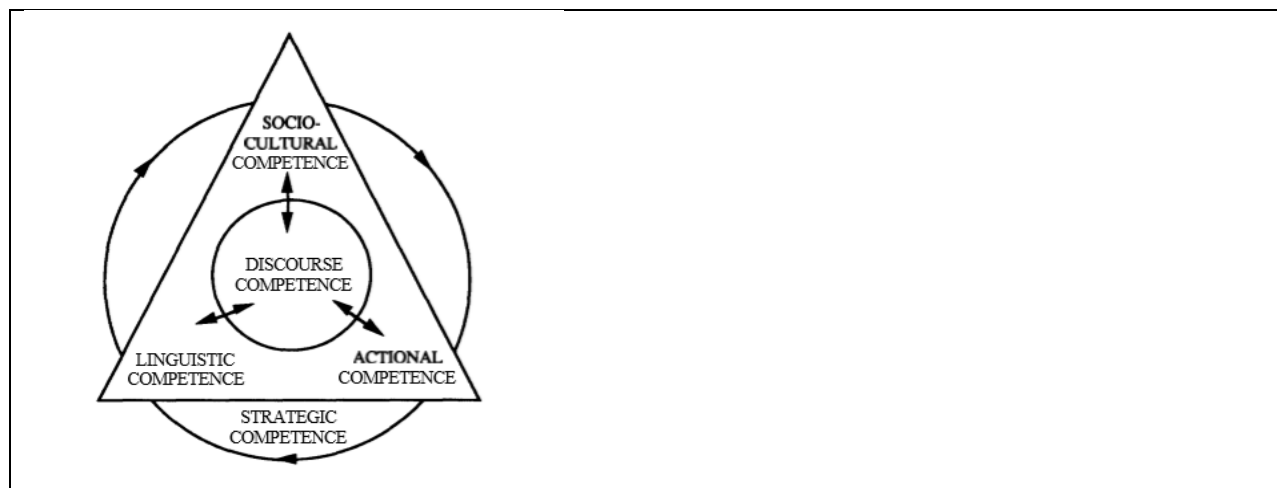
Los autores retoman la discusión terminológica entre *competence* (como conocimiento lingüístico) y *proficiency* (como habilidad de uso del conocimiento) y la relación que ambos términos mantienen con las nociones de *estado* y *proceso*, haciendo referencia a los trabajos de Chomsky (1965), Taylor (1988), Stern (1983) y Savignon (1987). Los autores afirman que algunas competencias de su modelo podrán entenderse en términos de conocimientos estáticos mientras otras serán más dinámicas:

In spelling out our content specifications for communicative competence, we found that certain competencies (e.g., linguistic competence) are more static whereas others are more dynamic (e.g., strategic competence) (Celce-Murcia et al, 1995, p.6)

Por otro lado, la competencia estratégica atraviesa todos los componentes del esquema y se entiende como el inventario de estrategias potenciales que un individuo posee y activa para compensar fallas en los otros componentes (Ver Figura 9).

Figura 9

Representación esquemática del funcionamiento de la competencia comunicativa.



Nota. Tomado de Celce-Murcia et al. (1995)²²

La *competencia discursiva* incluye cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos y se refiere, fundamentalmente, a los tipos de relaciones entre las palabras, frases y enunciados tales como la selección, secuenciación y organización, que permiten producir y/o percibir un texto escrito u oral como una unidad de sentido. Los autores proporcionan una serie de sub categorías que forman parte del componente discursivo, entre las que se destacan los mecanismos de cohesión; las deixis; la coherencia (interpretación del contenido esquemático; desarrollo de tema/rema; interpretación de información dada/nueva; organización secuencial, temporal, espacial, etc.); la estructura genérica tales como “narración, entrevista, servicio de encuentros, informe de investigación, sermón, etc.” (Celce-Murcia et al, 1995, p.14) y la estructura conversacional (referido al sistema de turnos de habla en la conversación, aunque también se extiende a otros géneros orales).

La *competencia lingüística* se corresponde, en términos generales, con el concepto de “competencia gramatical” de Canale y Swain (1980). Incluye no solo los componentes gramaticales, sino también los léxicos y fonológicos, de ahí la redefinición para “competencia lingüística”. Los autores también consideran que el conocimiento léxico es compartido por la competencia accional y la competencia pragmática. Mientras que los aspectos sistemáticos como los significados o los procesos de construcción de palabras pertenecen a la competencia lingüística,

²² Retirado de: <https://jumarohisnanto.wordpress.com/2012/04/14/communicative-competence-a-pedagogically-motivated-model-with-content-specifications-assignment-3-3/>

las frases léxicas, expresiones idiomáticas y clichés se relacionan con las competencias de acción y discursiva.

La *competencia accional* es definida como “*competence in conveying and understanding communicative intent by performing and interpreting speech acts and speech act sets*” (Celce-Murcia et al, 1995, p.17). Si bien la noción de competencia accional puede verse como una innovación con relación a modelos anteriores por su denominación, la misma se refiere al conocimiento de las diferentes funciones del lenguaje y de los conjuntos de actos de habla, aspectos que son considerados, también, en el modelo de Bachman.

Celce-Murcia et al. (1995) afirman que las funciones y las realizaciones de los diferentes actos de habla interactúan con las características personales de los participantes, así como con sus percepciones individuales de la situación y enfatizan en la necesidad de exponer a los alumnos de una lengua extranjera a una multiplicidad de contextos pragmáticos con el objetivo de poder identificar los diferentes matices de cada situación.

La *competencia sociocultural* se refiere al conocimiento de un conjunto complejo de factores sociales y culturales que interactúan con factores pragmáticos relacionados a la variación en el uso de la lengua. Los autores resaltan el carácter a la vez social y subjetivo de la adquisición/aprendizaje de una lengua, en la medida que la lengua es parte integral de la identidad del individuo y el elemento más importante de organización social en una cultura dada. En ese sentido, es necesario promover la conciencia cultural (*cultural awareness*) de los alumnos. Los autores proponen una lista de variables socioculturales divididas en 4 categorías principales: *los factores sociales contextuales* (edad, género, estatus, distancia social); *los factores estilísticos de adecuación* (variación estilística, grado de formalidad, registros de campos de uso específicos); *factores socioculturales* (formas de vivir, estructuras institucionales, convenciones sociales, rituales, valores, creencias, normas, conocimiento de la historia, temas tabú en la cultura-meta, etc.) y *los factores de comunicación paralingüísticos* (lenguaje corporal, gestual, contacto visual, uso del espacio y el contacto físico, uso de los sonidos y del silencio). Incluyen también el conocimiento esquemático, así como la conciencia de las diferencias dialectales.

Por último, refieren a la *competencia estratégica* como aquella que permite compensar las fallas en la comunicación, tal como postulan Canale (1983) y Canale y Swain (1980). Sin embargo, Celce-Murcia et al. (1995) amplían y desarrollan esta competencia y detallan cinco componentes principales. Las *estrategias de elusión* implican adaptar el propio mensaje con las estrategias y

recursos de los que se dispone, ya sea que se sustituyan palabras o expresiones o se eviten ciertos tópicos. Las *estrategias compensatorias* implican la manipulación de los recursos lingüísticos disponibles para alcanzar ciertos objetivos de comunicación, aun cuando sea necesario compensar fallas de la comunicación. Las *estrategias para ganar tiempo* incluyen recursos tales como las vacilaciones, las repeticiones (de lo que el interlocutor dijo como recurso para pensar la respuesta). Las *estrategias de monitoramiento personal* implican los cambios, correcciones y reformulaciones del propio discurso. Por último, las *estrategias de interacción* se refieren a la cooperación de los participantes de la interacción. En esta dimensión se incluyen estrategias de negociación por falta de comprensión o por comprensión equivocada o parcial (pedidos de aclaración, de clarificación, de repetición) y aquellas que permiten resumir el contenido del mensaje como forma de verificar la comprensión del mismo. También, estrategias de comprobación de la comprensión del otro, que incluyen expresiones para verificar si el interlocutor sigue el hilo de la conversación, si lo que uno expresa es gramaticalmente correcto, si el interlocutor está escuchando correctamente o si está prestando atención.

El modelo de Celce-Murcia *et al* (1995) presenta algunos elementos destacados, como la posición central de la competencia discursiva, y la importancia dada a la interacción de los componentes del modelo. La descripción detallada que se ofrece de cada componente de la competencia comunicativa responde a la intención de los autores de proponer una guía práctica para docentes, elaboradores de materiales y diseñadores de pruebas de lengua para el ámbito áulico. En este sentido, podríamos pensar en una noción de dominio que equivale al conocimiento de elementos de orden lingüístico, pragmático y sociocultural que se organizan para darle forma al discurso, a través de la puesta en práctica de estrategias compensatorias de las posibles fallas de la comunicación. Este modelo de competencia y noción de dominio suponen pruebas del tipo integradoras y pragmáticas, que permitan sopesar los diferentes tipos de conocimiento de forma integrada, a la vez que las actividades de examen deben tener en cuenta el contexto pragmático de forma tal que el candidato deba integrar sus conocimientos léxicos, gramaticales y conocimientos de las restricciones del contexto para resolver una tarea comunicativa.

3.3.6. El modelo de competencias del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2002)

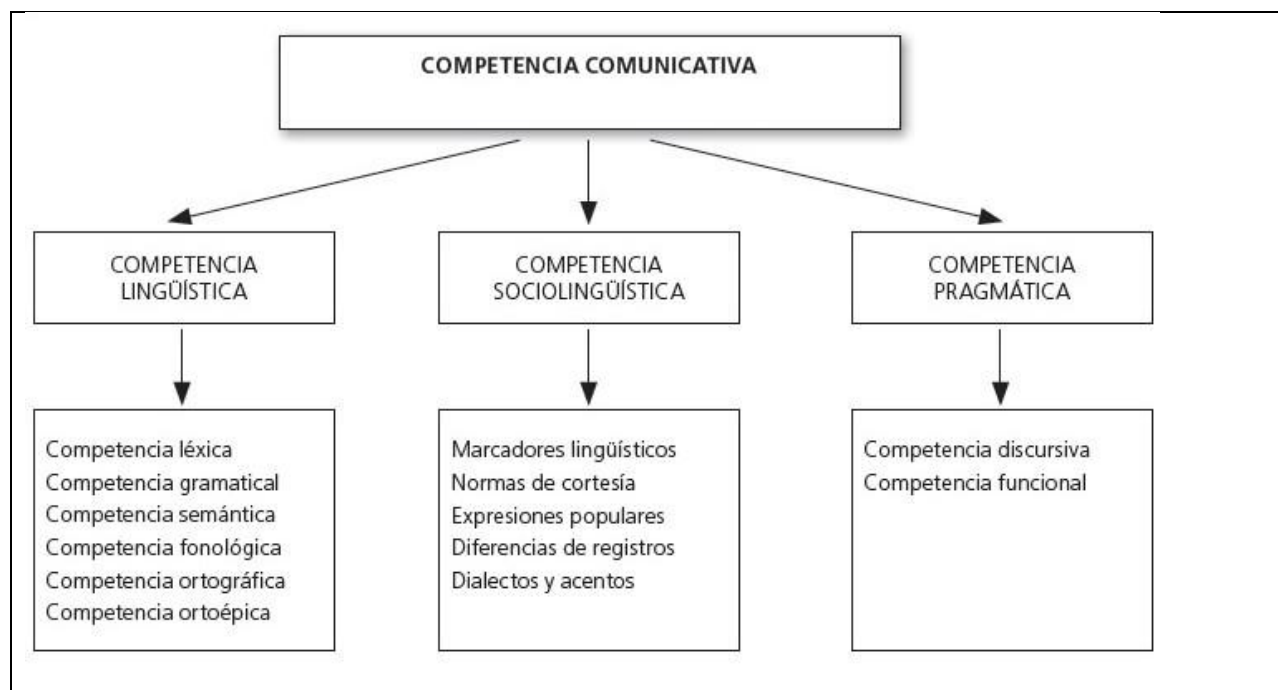
Los modelos anteriormente descriptos han influido en el modelo de competencia comunicativa propuesto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de

Europa, 2002) que incluye la *competencia lingüística*, *sociolingüística* y *pragmática* (Ver Figura 10). Cabe destacar, como componente innovador en el modelo, que el MCER incorpora las nociones de *saber*, *saber ser*, *saber hacer* y *saber aprender* y sugiere que las competencias comunicativas del hablante se integran en las competencias generales del individuo.

3.3.6.1. La competencia comunicativa.

Figura 10

Modelo de Competencia comunicativa del MCER (2002)



Nota. Tomado de MCER (2002)

Dentro de “las competencias comunicativas de la lengua”, la *competencia lingüística* definida como “el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos” (Consejo de Europa, 2002, p.106) incluye una serie de subcompetencias:

La *competencia lingüística* abarca varios componentes. La *competencia léxica* se compone de elementos tanto léxicos como gramaticales, e incluye fórmulas y estructuras fijas, modismos, régimen semántico (cometer un crimen; ser culpable de...) y preposicional de algunos verbos (atreverse a...); polisemia y elementos gramaticales que pertenecen a clases cerradas de palabras (preposiciones, conjunciones, pronombres...).

La *competencia gramatical* supone la especificación de elementos (morfemas, raíces, afijos, palabras); categorías (número, género, caso, tiempo, transitivo/intransitivo, aspecto); clases

abiertas y cerradas de palabras; estructuras (palabras compuestas y complejas, sintagmas preposicionales, verbales y nominales, cláusulas principal, subordinada y coordinada, oraciones simples y compuestas), procesos de sustantivación, afijación, flexión y gradación, régimen sintáctico o semántico y relaciones, como las de concordancia, por ejemplo.

La *competencia semántica* se refiere a la conciencia y control del significado en el aspecto léxico (relación de las palabras con el contexto general —connotación, referencia) y relaciones semánticas del tipo sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia, metonimia, equivalencia de traducción. Los autores del MCER (en una referencia explícita a publicaciones anteriores del Consejo de Europa, como *Waystage* 1990, *Threshold Level* 1990 y *Vantage Level*), adoptan un enfoque para el tratamiento del componente gramatical que se basa en una visión nocional funcional. Esta visión parte del conjunto de nociones y funciones comunicativas, y los exponentes correspondientes en sus formas léxicas y gramaticales.

La *competencia fonológica* se refiere al conocimiento y la destreza en la percepción de fonemas y alófonos; de rasgos distintivos de los fonemas (nasalidad, oclusión...); de la composición fonética de las palabras; de la prosodia (acento y ritmo de las oraciones y entonación) y de la reducción fonética.

La *competencia ortográfica* incluye el conocimiento y percepción de las formas de las letras (normal, cursiva, mayúsculas, minúsculas); de la ortografía, de los signos de puntuación, de las convenciones tipográficas, de los signos no alfabetizables como @, &, \$, etc.

La *competencia ortoépica* trata del conocimiento de una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita, lo que puede suponer: conocimiento de las convenciones ortográficas, saber consultar un diccionario en relación a las convenciones utilizadas para representar la pronunciación y la capacidad de resolver ambigüedades (homónimas, sintácticas) en función del contexto.

La *competencia sociolingüística* comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, e incluye marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de la sabiduría popular, o diferencias de registro, dialecto y acento.

- Entre los marcadores lingüísticos de relaciones sociales se incluyen uso y elección de saludos, despedidas, presentaciones, de acuerdo al contexto; uso de formas de tratamiento; convenciones para los turnos de habla y uso de interjecciones.

- Entre las normas de cortesía se incluyen los diferentes usos de la cortesía “negativa” y “positiva”; uso apropiado de fórmulas tales como “por favor” o “gracias” y los usos de la descortesía (como incumplimiento deliberado de normas de cortesía).
- Las expresiones de sabiduría popular se entienden como fórmulas fijas que contribuyen al conocimiento de la cultura popular, e incluyen refranes, modismos y expresiones de creencias (Si Dios quiere...), actitudes o frases estereotipadas (trabaja como negra...) o valores. Se incluyen también los *graffiti*, los lemas de las camisetas y las frases populares de la televisión.
- Las diferencias de tipo de registro, esto es, las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos (formal, informal, neutral, familiar, íntimo).
- El dialecto y el acento refieren a la capacidad de reconocer marcadores lingüísticos de clase social, procedencia regional, origen, grupo étnico o profesional, manifestados sobre todo en el léxico, la gramática, la fonología, el volumen del habla, el lenguaje corporal.

En cuanto a las *competencias pragmáticas*, los autores incluyen dos grandes dimensiones dentro de estas competencias:

La *competencia discursiva*: refiere a la capacidad que posee el alumno de “ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de la lengua” (Consejo de Europa, 2002, p.120). Esta capacidad incluye el dominio de aspectos tales como el reconocimiento de temas dados y nuevos, secuencia natural de los acontecimientos, relaciones de causa/efecto y capacidad de estructurar el discurso en función de la organización temática, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica, el estilo y el registro y la eficacia retórica. Los autores presentan una referencia explícita al “principio de cooperación de Grice (1975)”, que incluye las máximas de calidad, cantidad, relación y modo. También, en esta dimensión discursiva, se tratan aspectos relativos a la organización del texto en tanto “conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión” relacionadas a:

- “Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.).
- Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.
- Cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, en debates, etc.).

–Cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.)” (Consejo de Europa, 2002, p.120).

La *competencia funcional*: segundo componente de la competencia pragmática, supone el uso de la lengua en forma escrita y oral para alcanzar objetivos funcionales concretos. Se incluyen tres aspectos o dimensiones:

- las microfunciones, entendidas como categorías para el uso funcional de enunciados aislados breves (turnos de palabra de una interacción), cuya clasificación se basa en el capítulo 5 del *Threshold Level* (1990), e incluye categorías tales como ofrecer y buscar información factual; expresar y descubrir actitudes, realizar sugerencias, atraer la atención, etc.
- las macrofunciones consisten “en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones, por ejemplo Descripción, Narración, Comentario, Exposición, Exégesis, Explicación, Demostración, Instrucción, Argumentación, Persuasión, Etcétera” (Consejo de Europa, 2002, p.123).
- los esquemas de interacción o modelos de interacción social esperados en ciertas situaciones de comunicación, que presentan secuencias estructuradas de acciones de los participantes, como
 - pregunta / respuesta,
 - afirmación /acuerdo o desacuerdo
 - petición / aceptación o no aceptación.

3.3.6.2. Las competencias generales. Uno de los aspectos innovadores del MCER es la consideración de una serie de competencias que, si bien “(...) no se relacionan directamente con la lengua” forman parte del repertorio de competencias en tanto “suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2002, p.9).

Las competencias generales contribuyen —y en parte determinan— el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas particulares:

Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc. (Consejo de Europa, 2002, p.7).

Consideradas con mayor detalle, las *competencias generales* incluyen, en primer lugar, los conocimientos declarativos o *conocimiento de mundo* (saber), que guardan estrecha relación con la lengua materna del alumno, en la medida en que las categorías de forma y significado y su relación intrínseca son adquiridas durante la primera infancia. En segundo lugar, el *conocimiento sociocultural* comprende aspectos de la sociedad y cultura de la(s) comunidad(es) en la(s) que se habla la lengua. Relacionada con este último se propone la *conciencia intercultural*, que comprende la percepción, comprensión y relación entre la diversidad regional y social del “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (Consejo de Europa, 2002, p.101).

Las *destrezas y habilidades* (*saber hacer*) comprenden la capacidad de actuar con eficacia en diferentes ámbitos (vida social, vida cotidiana, ámbito profesional, destrezas de ocio) y la capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera, de utilizar variedad de estrategias de comportamiento según la cultura de contacto y de superar relaciones estereotipadas (Consejo de Europa, 2002, p.102).

La *competencia existencial* (*saber ser*), por su parte, abarca el conjunto de los factores individuales que contribuyen a conformar la identidad personal, tales como actitudes, motivaciones, creencias, valores, estilos cognitivos y características propias de la personalidad (locuacidad o parquedad, pesimismo u optimismo, vergüenza o extroversión, espontaneidad o autocontrol, etc.)

Finalmente, la *capacidad de aprender* (*saber aprender*) refiere a las capacidades de aprendizaje de lenguas que se desarrollan en el transcurso de experiencias de aprendizaje, tales como observar, participar e incorporar conocimientos nuevos a los ya aprendidos, reflexionar sobre las características del sistema de la lengua y desarrollar destrezas fonéticas, de estudio, de descubrimiento y de análisis (Consejo de Europa, 2002, p.104).

3.3.6.3. La competencia plurilingüe y pluricultural. Otro aspecto destacado del MCER en términos de nuevos aportes al concepto de competencia es la incorporación de las nociones de *plurilingüismo* y *pluriculturalismo*.

Fortalecer el plurilingüismo se presenta como uno de los objetivos centrales del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa y el MCER enfatiza el desarrollo de esta competencia plurilingüe. Esta permite que una persona expanda sus experiencias lingüísticas, no solo en diversas lenguas sino también en los diversos entornos o ámbitos socioculturales en los que se habla una misma lengua.

El individuo amplía entonces su repertorio lingüístico –y cultural— lo que le permite, entre otras cosas, expresarse en una lengua a la vez que comprende otra (como el caso de las Comunidades Autónomas de Galicia, Cataluña, o el País Vasco en España); comprender un texto escrito en una lengua que no necesariamente domine pero que comparta rasgos con algunas de las lenguas que conoce; operar como mediador en situaciones entre individuos que no tengan una lengua común, etc. Esta habilidad respondería a una competencia comunicativa única, dinámica y multifacética:

(...) el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de los alumnos en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2002, p.4)

Esta noción de competencia plurilingüe se distancia de la de competencia multilingüe. Mientras esta última se presenta como suma de competencias paralelas de varias lenguas que operan de forma autónoma, la noción de competencia plurilingüe supone competencias translingüísticas que trascienden los ámbitos de lenguas y culturas particulares (Jiménez, 2011), y delinean un sujeto capaz de desplegar todo un repertorio de conocimientos que van más allá de los de orden lingüístico y se amplían a conocimientos de mundo y socioculturales; habilidades y estrategias de orden afectivo, intercultural, de aprendizaje y de interacción y capacidades para reconocer fortalezas, debilidades, limitaciones y potencialidades del propio ser.

En resumen, la noción de competencia que propone el Consejo de Europa se define en términos de competencia plurilingüe, como parte de una competencia más abarcadora, la competencia pluricultural, y abarca tanto la dimensión de uso de la(s) lengua(s) como la de su aprendizaje estratégico. Esta única competencia, compleja y multifacética que se manifiesta en más de una lengua, implica la activación de un conjunto de conocimientos lingüísticos (léxico gramaticales, sociolingüísticos y pragmáticos) y declarativos (saber); así como de habilidades y estrategias (saber hacer) y recursos y actitudes personales (saber ser y saber aprender).

La especificidad en la descripción de los componentes de la competencia comunicativa y de los descriptores de nivel de dominio para las destrezas correspondientes a los diferentes niveles de referencia representa quizás el aspecto más innovador del MCER. Es innegable el impacto y la influencia que tanto los niveles de referencia como las escalas y descriptores de nivel han tenido no solo en el diseño de la evaluación sino también en el diseño de cursos y la elaboración de material didáctico específico para la preparación de exámenes de certificación de dominio (efecto *washback*). En ese sentido, los exámenes que se basan en el MCER presentan propuestas de evaluación que certifican los conocimientos y capacidades en todas las destrezas de la lengua (comprensión escrita y oral, y expresión e interacción escrita y oral).

Si bien en el MCER no se hacen referencias bibliográficas explícitas sobre las fuentes teóricas que sustentan su enfoque, es posible identificar una diversidad de marcos epistemológicos de las teorías implicadas, como la pragmática de Austin y Searle, las máximas conversacionales de Grice, la sociolingüística de Labov y Hymes y la referencia explícita al *enfoque nocional funcional* a través de la adopción del Nivel Umbral (*Threshold Level*, 1990) “(...) como alternativa al tratamiento de la competencia lingüística [que] se hace en las secciones 5.2.1, 5.2.2, y 5.2.3” (Consejo de Europa, 2002, p.113).

La observación cuidadosa de las competencias generales, competencias comunicativas, competencias plurilingüe y pluricultural, así como el enfoque teórico general adoptado descrito en el capítulo 2, proporcionan las pautas para deducir qué entiende el MCER por dominio de la lengua o qué se espera de un usuario de una lengua. Dominar una lengua implica conocer y saber utilizar una serie de competencias generales y competencias comunicativas lingüísticas para realizar tareas que los individuos, en tanto agentes sociales, llevan adelante en ciertas circunstancias y en ciertos campos específicos, para lo cual recurren a determinadas estrategias en una comunidad sociolingüística y cultural dada. Las competencias no se limitan a la suma de conocimientos y habilidades directamente relacionados con la lengua, sino que refieren a ciertas características y actitudes individuales que confluyen en un objetivo social y fundamentalmente instrumental, esto es, la realización de tareas en el marco de una comunidad dada:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno

específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de ‘tareas’ en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (Consejo de Europa, 2002, p.9).

La descripción de las competencias comunicativas lingüísticas y el enfoque teórico adoptado se vinculan a corrientes de pensamiento lingüístico que se aproximan mucho más a los enfoques nocionales-funcionales y pragmáticos. De acuerdo con Figueras (2005, p.9), el MCER constituye la consolidación del *enfoque comunicativo* que ha ido ganando espacio desde las publicaciones de Wilkins (1976) y Widdowson (1978).

Por otro lado, al estar organizado sobre la base vertical de los niveles comunes de referencia que describen diferentes grados de proficiencia o fases en el aprendizaje de una lengua extranjera, el MCER entiende el carácter progresivo y dinámico del aprendizaje, lo que supone una concepción del dominio en tanto *proceso*. A su vez, este dominio puede presentarse en diferentes grados de proficiencia en más de una lengua a través del desarrollo de la competencia plurilingüe, que permite que individuos de una comunidad tan diversificada como la europea dominen distintas lenguas en grados diferentes y en destrezas diferentes.

3.3.7. Aspectos comparativos de los modelos de competencia

El siguiente cuadro presenta la evolución del concepto de competencia en los modelos discutidos, para luego continuar con un análisis comparativo de estos.

Figura 11

Evolución del concepto de competencia (Elaboración propia)

Corriente teórica	Denominación	Definición	Componentes
Etnografía de la comunicación (Hymes,	Competencia comunicativa	Conocimiento de las reglas del sistema y de las reglas que rigen el uso social de la lengua.	-Competencia lingüística y competencia sociolingüística

1972)			
Didáctica de las lenguas segundas y extranjeras (Canale y Swain (1980) y Canale (1983)	Competencia comunicativa	Conocimiento y habilidad para utilizarlo cuando se participa en una comunicación real.	Competencias Gramatical Sociolingüística Estratégica Discursiva
Didáctica y evaluación de las lenguas segundas y extranjeras (Bachman, 1990)	Habilidad Lingüística Comunicativa	Conocimiento o competencia y capacidad para implementar o ejecutar esa competencia en un contexto de uso de la lengua apropiado.	-Competencia de la lengua (Componentes Gramatical Textual Ilocutivo Sociolingüístico) - Competencia estratégica
Didáctica de las lenguas extranjeras y segundas (Celce-Murcia et al, 1995)	Competencia de la Lengua	Conjunto de conocimientos y habilidad para utilizarlos determinada por el componente discursivo.	Competencias Sociocultural Lingüística Accional Discursiva Estratégica
Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2001)	Competencia plurilingüe y pluricultural	Sistemas de conocimientos, habilidades y actitudes y capacidad para activarlos de forma estratégica durante la ejecución de tareas	-Competencias generales: Conocimiento de mundo Destrezas y habilidades prácticas Conciencia intercultural Capacidad de aprender -Competencias comunicativas de la lengua: Competencias lingüísticas Competencia sociolingüística Competencias pragmáticas

Los diferentes modelos de competencia que hemos visto representaron la base para la concepción, el diseño y la elaboración de cursos de idioma, exámenes y material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y en el resto del mundo.

Al comparar los modelos presentados podemos observar que el concepto de *competencia gramatical* o *lingüística*, originalmente propuesto por Chomsky en tanto conocimiento de los diferentes elementos del sistema de una lengua, ha permanecido como un componente esencial en

todos los modelos, y fue adquiriendo mayor especificidad y detalle con la evolución de las propuestas.

A su vez, la *competencia sociolingüística*, inicialmente definida por Hymes (1972), y retomada por Canale y Swain (1980), es la que más se ha desarrollado para dar lugar no solamente a la *competencia sociolingüística* o *sociocultural*, sino también a la *competencia discursiva* o *textual* y a la *competencia pragmática* o *accional*. Canale (1983) separa la competencia discursiva de la sociolingüística y en los otros dos modelos se incluye también la competencia accional o pragmática. De este modo, Canale (1983) considera que la competencia sociolingüística incluye a la pragmática, mientras que Bachman (1990) entiende que la competencia pragmática incluye a la sociolingüística. Celce-Murcia et al. (1995) consideran las competencias sociolingüística y pragmática como independientes, pero relacionadas entre sí y con el resto de las competencias, a la vez que le otorgan un papel central a la *competencia discursiva*.

Con respecto al componente discursivo y/o textual, que nos interesa particularmente en esta investigación, si bien está presente en la mayoría de los modelos con diferentes grados de especificidad en la descripción de sus componentes, observamos, en la misma línea de análisis de Miranda, una “(...) concepción restrictiva y limitada del campo discursivo, donde un texto puede definirse apenas como una mera adición de formas gramaticales y significados” (Miranda, 2008, p.41) a través de una serie de mecanismos de cohesión. Esta concepción reduce el texto a una unidad lingüística cohesionada y coherente que pareciera no estar determinada en sus características pragmáticas y lingüísticas tanto por condiciones sociales, políticas e históricas de su producción, como por los géneros de texto —en tanto formatos relativamente estables reconocibles en una comunidad lingüística sociohistóricamente determinada— en los cuales se enmarca toda acción de lenguaje.

El tratamiento del componente discursivo/textual de la competencia comunicativa en el MCER es un claro ejemplo de la visión un tanto reduccionista de esta dimensión. La descripción de los aspectos involucrados en la competencia pragmática que considera, como vimos, dos dimensiones (competencia discursiva y funcional) por momentos se superponen o presentan definiciones amplias e inespecíficas. Esto genera imprecisiones en torno a lo que se entiende en el MCER por *texto*, *discurso* y *género de texto*. Por ejemplo, es posible hablar de la coherencia esperada en “mensajes” o “fragmentos coherentes de lengua” y de aspectos que hacen a la organización del “texto” como parte de la competencia discursiva y esto nos lleva a preguntarnos

si todas estas denominaciones refieren efectivamente a la misma unidad de comunicación y, consecuentemente, si existen diferencias cualitativas, cuantitativas y, lo que es más crucial, conceptuales, entre estas unidades. Por otro lado, dentro de la categoría “organización de texto” confluyen aspectos relativos a sus formas de organización o regularidades esperadas en el orden de la estructuración lingüística o las secuencias textuales (tales como la narración, descripción, argumentación) y son denominadas “macrofunciones”, aunque dentro de la misma categoría, pero en un ítem separado de las macrofunciones se hace referencia a “cómo se desarrolla una argumentación...” o “se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes...” (Consejo de Europa, p.120). En los términos formulados es posible interpretar que “historia” o “chiste” refieren a formatos reconocibles —en cierta comunidad lingüística y cultural— que determinan la forma de organización de los recursos de la lengua para responder a ciertos objetivos de expresión y no otros (relatar, provocar risa...). En ese sentido, cabe preguntarse si estos formatos pertenecen a una categoría conceptual diferente de las macrofunciones, en la medida que estas últimas también determinan formas de uso de la lengua.

3.3.8. Algunas consideraciones sobre el enfoque comunicativo y el MCER

En los últimos sesenta años el *enfoque comunicativo* ha sido significativo no solo para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas, sino también por las contribuciones teóricas que delinearon los diferentes modelos de competencia, inclusive en la descripción de las Competencias Comunicativas del MCER.

Ahora bien, desde una mirada crítica que permita reflexionar sobre el carácter indefectiblemente político e ideológico tanto del uso del lenguaje como de los enfoques propuestos para la enseñanza y evaluación de las lenguas, existe, en el campo de la didáctica de las LLEE, un excesivo énfasis en el enfoque comunicativo y sus derivaciones. Ya en la década de los 90 del siglo pasado, Pennycook, (1998, p.27) advertía que la amplia difusión y aceptación del enfoque comunicativo estaban llevando a una trivialización del aprendizaje y de los aprendices de una lengua extranjera y cuestionaba las propuestas de tareas de interacción que, desde las corrientes comunicativas, daban a entender que siempre que un individuo transmite un mensaje para otro a través de un proceso de decodificación, el aprendizaje de la lengua está garantizado. Esta convicción favoreció el énfasis dado a las “actividades o tareas comunicativas” en las aulas, sin ningún tipo de abordaje crítico sobre el mensaje transmitido, lo cual pone en evidencia una noción instrumental y funcionalista de la lengua que limita su sentido y la entiende como sistema que

existe para transmitir mensajes o para hacer cosas o realizar tareas, sin espacio para cuestionar las relaciones entre la lengua, el poder y las desigualdades.

Pennycook destaca que, a pesar de que la noción inicial y restrictiva de competencia lingüística propuesta por Chomsky se haya visto enriquecida por la adición de las competencias sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática, la principal preocupación que ha demostrado el enfoque, esto es, el de un uso socialmente adecuado de la lengua, continúa siendo desvinculada del valor político e ideológico de la lengua y sus usuarios y de las relaciones de desigualdad que subyacen a su uso:

Portanto, se ensinarmos, tendo por meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder (Pennycook, 1998, p.28).

El autor refiere a esta actitud de “acomodación” en el sentido de incorporación o adaptación acrítica al código lingüístico, al orden social y al orden cultural a través de actitudes pasivas de recepción de las instrucciones situacionales, lo que manifiesta una banalización del proceso de enseñanza, de los alumnos, y de las tareas llamadas comunicativas.

En consecuencia, propone cuestionar las prácticas de transmisión de reglas fijas de adecuación y promover la enseñanza de la lengua entendiendo su función de formadora y transformadora de las subjetividades de los alumnos, y repensar la lengua en tanto “*sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos*” (Pennycook, 1998, p.27).

En ese sentido, destacamos que el MCER promueve el plurilingüismo y la consciencia intercultural, lo que supone la sensibilización y respeto por las diferentes formas de concebir el mundo. Aun así, se hace necesario profundizar en las investigaciones y abordajes críticos y superadores de los presupuestos teóricos que se han asumido, como hemos visto, tanto para conceptualización de la competencia comunicativa en los modelos existentes, como para el enfoque orientado a la acción que propone el MCER. Su rápida adopción por parte de gobiernos e instituciones educativas, así como por parte de las instituciones responsables de la elaboración y administración de exámenes internacionales de idiomas, ha configurado la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas, de los certificados y de los manuales de mayor aceptación

desde su publicación. Esto también permite afirmar que, si bien el documento se propone como descriptivo y orientativo, acaba prescribiendo las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, no solo en el contexto continental para el que fue pensado sino también en el resto del mundo. La importancia simbólica del MCER, la influencia ejercida en todos los niveles de enseñanza de lenguas y su adopción incuestionable por parte de las instituciones educativas y evaluadoras justifica un análisis detenido de esta propuesta.

Es necesario destacar el quiebre conceptual que presenta el MCER con respecto al enfoque comunicativo clásico. Tal como se plantea desde la etapa nocional funcional y hasta la publicación del MCER, el enfoque comunicativo centra la enseñanza y la evaluación en la *competencia comunicativa* como objetivo único e instrumental, y las funciones comunicativas —y no necesariamente la acción situada— se presentan a la vez como medio y como fin para lograr la comunicación. En términos del enfoque comunicativo nocional funcional la comunicación será siempre una “simulación” de una situación real en el contexto de la clase, (y por situación real entendemos un catálogo de actividades que requieren la comunicación en lengua extranjera que, por lo que se observa en la mayoría de los manuales publicados desde los años 80, se limitan al ámbito del turismo —en el restaurante, en el hotel, en el aeropuerto, de paseo por la ciudad, etc.). En términos de Puren, “el actuar de referencia en el enfoque comunicativo es la simulación en la que la actividad escolar es (o al menos finge ser) actividad social” (Puren, 2004, p.52).

En contrapartida, el enfoque accional del MCER centra el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la *eficacia de la acción* (de acuerdo a las restricciones propias del ámbito y a los grados o niveles de dominio que presente el usuario o alumno) siendo la *competencia comunicativa* uno de los medios utilizados —dentro de las *competencias generales* del individuo— para lograr el éxito de la acción emprendida. Recordemos que uno de los aspectos más innovadores del MCER es considerar que el individuo posee toda una serie de competencias, además de aquella relacionada con la lengua, del orden de lo cultural, emocional y afectivo. A su vez, el MCER diferencia el *aprendizaje del uso* en tanto dos procesos en los cuales se encuentran, a su vez, dos tipos de actores también diferenciados —*alumnos* y *usuarios* de la lengua. En esta concepción rupturista de la comunicación —evaluada no ya en términos de eficacia de la comunicación en tanto retransmisión de un mensaje entre dos alumnos de una clase—, la misma se entiende en tanto eficacia en la interacción social, y esta interacción supone toda una serie de

estrategias, actitudes, capacidades y competencias generales y lingüísticas que pueden presentarse en diferentes grados.

Sin embargo, tal como señala Puren (2006, p.49), el documento no diferencia *tarea* de *acción*, conceptos centrales y potencialmente versátiles en el uso. Recordemos que el concepto de *tarea* era central en el enfoque comunicativo de los años 90 y presentaba una acepción fundamentalmente didáctica (*task*), designando

(...) una parte del trabajo de la clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma. (Nunan, [1989], 1996, p.10)

Evidentemente, la noción de tarea del enfoque comunicativo refiere a una actividad específica, las *tareas comunicativas* que han caracterizado a la corriente comunicativa, desarrolladas en el contexto áulico, que tienden a lograr un propósito instrumental funcional como en los clásicos diálogos en los que dos alumnos deben reconstituir un mensaje bajo la modalidad de *vacío de información* (*information gap*, en inglés, actividades en las cuales los alumnos deben resolver un problema o situación propuesta para lo cual cada uno tiene una información diferente y necesaria para resolverla).

La noción de *tarea* del MCER trasciende el contexto del aula y se da siempre en el marco de la interacción entre individuos que, para lograr objetivos determinados, movilizan una serie de competencias —algunas relacionadas a la lengua y otras no— en un determinado ámbito social y activando una serie de estrategias.

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de *tareas* que no son solo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo (...) El enfoque general anteriormente descrito está claramente centrado en la *acción*. Se fija en la relación existente entre, por un lado, el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y por otro, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas (Consejo de Europa, 2002, p.15)

De esta forma, la *tarea* del MCER presenta un anclaje altamente social, cultural y subjetivo, superando la noción de *tarea de aprendizaje* de la lengua del enfoque comunicativo, a la vez que la *acción* se presenta como el eje del enfoque sobre el cual se construye todo el aparato teórico y metodológico.

Puren (2006) advierte sobre la necesidad de contar con terminología específica que permita la comparación intermetodológica y propone en consecuencia que el concepto de *tarea* se reserve para designar a las acciones llevadas a cabo en el contexto del aula —que simulan una acción social real— mientras que *acción* se reserve para aquellas actividades reales de comunicación:

Así mismo, no se distingue, en las actividades comunicativas, entre tarea (de aprendizaje) y acción (social) porque (...) el actuar de referencia en el enfoque comunicativo es la simulación, en la que la actividad escolar es (o al menos finge ser) actividad social. Con el paso a la perspectiva accional, en la que simultáneamente se pone énfasis en el actuar, por una parte, y por otra parte en la diferencia entre el aprendizaje y el uso, es indispensable disponer de dos conceptos diferentes: propongo reservar ‘tarea’ para el aprendizaje (en clase), y ‘acción’ para el uso (en la sociedad). (Puren, 2006, p.52)

Creemos que la discusión terminológica y el análisis exhaustivo de las propuestas de análisis del MCER contribuyen a la consideración crítica de sus lineamientos que permitan entender la especificidad de su uso en diferentes contextos, facilitando su aplicación o adopción. A su vez, adherimos también a esta propuesta terminológica en la medida en que, en el marco del presente trabajo de investigación, estaremos hablando de las *tareas* solicitadas en cada apartado o prueba de los exámenes cuyas características discursivas nos proponemos analizar.

Resaltamos el salto cualitativo del MCER al considerar la *acción* y el *actuar* como nociones alrededor de las cuales se organiza su enfoque, además de la importancia otorgada a las nociones de *plurilingüismo* y *pluriculturalidad*. El concepto de *competencia plurilingüe* supone una verdadera innovación en el campo de la didáctica de las lenguas. En los términos planteados por el MCER, esta competencia dotaría al individuo de la posibilidad de actuar en diferentes ámbitos, diversificar sus oportunidades de trabajo y relacionarse con otras variedades sociolingüísticas, lenguas y culturas en tanto intermediario cultural, siempre que se haya librado de estereotipos y prejuicios que pudieran dificultar la intercomprensión. El Consejo de Europa sugiere, consecuentemente, diversificar las lenguas que se ofrecen en los centros de enseñanza y en los sistemas educativos. Sin embargo, creemos que es necesario profundizar las investigaciones y estudios empíricos que puedan aportar más datos en relación al funcionamiento de esta competencia y de qué manera los conocimientos, habilidades, capacidades, estrategias y características personales se vinculan entre sí para dar lugar a diferentes grados de proficiencia plurilingüe. Tal como es formulada, la competencia plurilingüe comporta una serie de categorías

de diversa índole presentadas de forma un tanto laxa y poco sistemática. A su vez, la propuesta carece de cualquier análisis de carácter psicolingüístico que sugiera una tentativa de explicación de cómo estos componentes interactúan en el procesamiento del lenguaje. Como bien ha cuestionado Bronckart: “(...) ¿cómo admitir que dominar varias lenguas pertenezca a una sola competencia?” (2008, p.8). El autor sugiere que, a pesar de las “buenas intenciones” políticas del MCER, existen imprecisiones teóricas en la propuesta para explicar esta competencia única.

Por otro lado, al concentrar toda su atención en los aspectos estructurales y funcionales de la lengua provenientes de contribuciones teóricas de la primera etapa del enfoque comunicativo, el Consejo de Europa no ha podido aprovechar aportes de otras corrientes lingüísticas de índole más interaccional y crítico. Las referencias del MCER en la definición de las Competencias de la Lengua a la primera etapa de la Lingüística Textual, la Sociolingüística tradicional descriptiva, o la pragmática de corte más positivista, han dejado de lado nociones provenientes del Análisis Crítico del Discurso, la Sociolingüística Crítica, el Interaccionismo Social o la Glotopolítica, entre otras, que podrían contribuir a resignificar ciertas categorías (actores sociales, competencias, plurilingüismo, cultura) en función de la reducción de las desigualdades que constituyen a los grupos sociales. Existe una dimensión ideológica y política inherente a las relaciones interlingüísticas —y plurilingües— entre los individuos, que determina y condiciona, indefectiblemente, las interacciones y, consecuentemente, el grado de proficiencia en la(s) lengua(s) de los actores sociales involucrados. Entendemos que diferentes culturas, etnias y procedencias activan diferentes representaciones sobre los sujetos y sus formas de hablar y ello incide en las jerarquías sociales. Esto puede llevar, muchas veces, actitudes de discriminación e intolerancia lingüística.

En clave de superación de barreras lingüísticas y culturales y de la preservación del patrimonio diverso de lenguas y culturas de Europa “con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación” (Consejo de Europa, 2002, p.2), la competencia plurilingüe capacitaría al individuo para establecer redes entre diferentes lenguas y culturas, y favorecería actitudes de apertura ante los prejuicios y estereotipos. Sin embargo, es necesario entender que los encuentros entre lenguas y culturas, aún más aquellas que comparten un mismo espacio geopolítico, no siempre son armónicos, y están atravesados por ideologías sociolingüísticas que revelan relaciones conflictivas de poder. Estas ideologías, en tanto sistemas de valores sobre las lenguas y sus hablantes, provocan la asociación inmediata e inconsciente entre una cierta forma de

hablar, o una lengua determinada, con una serie de características —muchas veces peyorativas— que resultan en actitudes discriminatorias hacia individuos de grupos estereotipados por el uso particular que hacen del lenguaje.

Creemos que las pretensiones políticas del Consejo de Europa para favorecer la conciencia intercultural a través del fortalecimiento del plurilingüismo son más que respetables, siempre que se refuercen, en todos los ámbitos involucrados, las discusiones y reflexiones en torno al valor simbólico de las lenguas y sus consecuencias directas en los hablantes, y se promueva el pensamiento crítico y la conciencia de la (des)igualdad de oportunidades de los diferentes grupos sociales.

3.3.8.1. El MCER y la evaluación

La comunidad de investigadores y docentes relacionados a la evaluación han resaltado los grandes esfuerzos invertidos por los diseñadores de pruebas para poder adecuar las calificaciones, los certificados y los propios exámenes a los parámetros del MCER. Varios autores han señalado la ausencia de concreción y algunas inconsistencias y desacuerdos terminológicos que presenta el MCER en el campo de la evaluación, sobre todo al momento de traducir el documento en relación a los términos específicos de este campo (*testing assesment* o *exam*). Los responsables de la traducción al español, catalán, gallego y euskera manifestaron estas dificultades en una presentación conjunta en las *VII Jornadas de Centres d'Autoprenentatge* en abril de 2001 (Cf. Figueras, 2005). Probablemente, muchas de las críticas se deban a la interpretación del MCER en tanto documento que determina en gran medida el diseño de los exámenes, a pesar de que varios de sus autores como North (2004), han insistido en la voluntad del documento de describir y sugerir, no de prescribir (citado en Figueras, 2005, p.8). Sin embargo, resulta difícil negar su efecto prescriptivo debido al grado de prestigio del que tanto instituciones como exámenes gozan al estar alineados al MCER. En cierto modo de respuesta a estas críticas, el Consejo de Europa ha elaborado un *Manual para relacionar exámenes con los niveles del Marco* (2003), en un intento de facilitar la tarea de los actores involucrados en el área. Sin embargo, esta publicación no evitó que el debate alrededor del uso del MCER para relacionar exámenes resurgiera con más fuerza. Fulcher (2004) advierte a los usuarios de la inestabilidad del documento, y afirma que el MCER provoca fallas en los aprendices representando una opción “insegura”. Además, advierte sobre su efecto prescriptivo, bajo el riesgo de que cualquier prueba que no presente puntajes en términos de niveles del MCER será vista como “inválida” y por lo tanto no “reconocida”:

The key problem is that once a framework is institutionalized, the danger of reification is great. While the CEF documentation itself (even in the first consultation draft of 1996) states that 'The construction of a comprehensive, transparent and coherent Framework... does not imply the imposition of one single system', it is rapidly becoming 'the' system. (Fulcher, 2004,²³)

En consecuencia, puede ocurrir también que los diseñadores de pruebas centren toda la atención en vincular los puntajes con los niveles del MCER para obtener el reconocimiento dentro de Europa y descuiden otros aspectos. Si bien es clara la voluntad armonizadora del MCER para homogeneizar procesos que favorezcan el reconocimiento mutuo de los diplomas de idiomas entre las comunidades de la Unión Europea, existe un tratamiento un tanto laxo de cuestiones teóricas dada la mayor atención a aspectos vinculados a los procesos de validez y fiabilidad, lo que puede verificarse en la descripción detallada de estándares de calidad. Al respecto, Fulcher afirma: “[i]n language testing and assessment, there is also a desire for harmonization using the CEF as a tool. In some quarters this has led to an over-simplified approach to validity issues” (Fulcher, 2004, p.255).

En este sentido, insistimos en que una de las claves de las inconsistencias en los exámenes que intentan vincularse al MCER es la ausencia en el documento curricular de una teoría explícita, a no ser algunas referencias circunstanciales a autores relacionados con las corrientes funcionalistas (Cf: Consejo de Europa, 2002, p.113).

En el siguiente apartado retomamos las discusiones teóricas en torno a las nociones de *actividad, acción, competencia, texto, discurso y género de texto* desde los aportes del Interaccionismo Sociodiscursivo. Esperamos con ello poder contribuir con la necesaria reflexión en torno a categorías fundamentales para la definición de dominio de la(s) lengua(s) y sus alcances.

3.4. La competencia desde una perspectiva interaccionista

En el apartado anterior presentamos las discusiones teórico-conceptuales en torno a las nociones de dominio, proficiencia y competencia. En el presente apartado retomamos la discusión a partir de los aportes teórico-metodológicos del Interaccionismo Social y en particular, del Interaccionismo sociodiscursivo (en adelante, ISD) y los análisis propuestos desde estas corrientes

²³ “Are Europe's tests being built on an 'unsafe' framework?” Disponible en: <https://www.theguardian.com/education/2004/mar/18/tefl2>

de pensamiento a fin de repensar definiciones importantes para el área de la enseñanza y la evaluación de LLEE.

El Interaccionismo sociodiscursivo es una corriente teórico-epistemológica, (Bronckart, 2004; 2008; Bronckart y Dolz, 2007; Coutinho, 2005; Miranda, 2010, 2015, entre otros), que se propone como una continuidad del Interaccionismo Social (Vygotsky, [1934] 1997; Mead, 1934; Dewey, 1913; Durkheim, 1938 y Wallon, 1938; citado en Bronckart, 2007). Esta amplia corriente de pensamiento se basa en algunos principios. Por un lado, se afirma que el desarrollo humano depende tanto de los procesos de individuación como de los procesos de socialización, siendo dos aspectos complementarios e indisolubles del desarrollo del pensamiento consciente. Por otro lado, se cuestiona la división de las Ciencias Humanas en múltiples disciplinas (Bronckart, 2008, p.8) y se afirma que los problemas de desarrollo humano deben ser abordados desde una visión integral que considere, paralelamente, los aspectos fisiológicos, cognitivos, culturales, sociales y lingüísticos. El ISD retoma y amplía estas contribuciones y se propone como una “Ciencia de lo Humano”, una forma de abordaje integral que considera aspectos sociales, históricos, culturales, psicológicos y lingüísticos. En esta perspectiva el problema del lenguaje es decisivo y central para el desarrollo humano y las prácticas humanas se consideran “objetos de estudio y de intervención” (Miranda, 2012, p.70). El programa de trabajo del ISD considera, de acuerdo con Bronckart (2007, pp.26-30), diferentes niveles de análisis: el de los preconstruidos históricos (actividades generales y actividades de lenguaje, formaciones sociales, géneros de textos y mundos formales de conocimiento); el de los procesos a través de los cuales las comunidades humanas reproducen y transmiten esos preconstruidos (procesos de integración del niño a la vida social, procesos de educación formal y procesos de interacción y evaluaciones recíprocas) y el de los efectos producidos como consecuencia de la transmisión de esos preconstruidos en el desarrollo humano. En cada uno de estos niveles de análisis intervienen diferentes dimensiones que permiten comprender las condiciones y las características del desarrollo y los aprendizajes humanos.

Entre los diversos desarrollos teóricos del grupo de investigadores de la corriente del ISD, nos interesa retomar las discusiones de Bronckart (2008); Bronckart y Dolz (2007); Miranda (2008) y Bulea (2017) en torno al concepto de competencia y su uso en el campo del trabajo, de la lingüística, y de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Bronckart señala que es Chomsky (1965) quien introduce la noción de competencia en la década del 60 desde una perspectiva cognitivista y la consecuente desviación del concepto

genetista de Chomsky en la reformulación introducida por Hymes: “[t]al como lo define, la competencia deja de ser innata; es una capacidad adaptativa y contextualizada, cuyo desarrollo requiere un aprendizaje, así como intervenciones formativas” (Bronckart, 2008, p.5).

Bronckart y Dolz analizan los usos del término competencia y su apropiación en diferentes campos de estudio, y comienzan relevando la acepción más común en francés en tanto “(...) toda capacidad adquirida por el saber y la experiencia” (Bronckart y Dolz, 2007, p.151). En el campo del análisis del trabajo y de la formación profesional (fin de la II Guerra mundial) competencia se entiende en términos de conocimientos adquiridos (y validados con un diploma) por los trabajadores a través de procesos de formación, con el fin de garantizar su promoción profesional y social. Esta concepción, entendida como la *lógica de las calificaciones*, sugiere que hay una correspondencia directa entre los conocimientos certificados por un diploma y las exigencias del trabajo, lo que supone que, indefectiblemente, debido a las rápidas variaciones del mercado, esos conocimientos en algún momento resultan obsoletos.

En una segunda etapa, según los autores, esta concepción es reemplazada por una noción de competencia entendida como capacidad de movilidad y adaptabilidad a los cambios y exigencias de las empresas con el fin de asegurar su eficacia económica. La “lógica de la formación por competencias” (Bronckart y Dolz, 2007, p.154) apunta a formar a los profesionales con el fin de desarrollar capacidades más flexibles que les permitan adaptar sus conocimientos en el marco de actividades colectivas en tiempo real. De ello surgen dos movimientos opuestos derivados de estas formas de entender las competencias: en el primer caso, las competencias son explicadas en términos de propiedades biológicas, independientes de todo contexto (en la línea del cognitivismo chomskiano), pero que pueden desarrollarse a través de procesos de mediación formativa hasta convertirse en capacidades de adaptación y acceso a las prácticas sociales (en la línea funcionalista de Hymes). Esta concepción supone un análisis previo de las tareas requeridas (trabajo prescripto) y una posterior evaluación de las capacidades que son atribuibles a un individuo, sin tener en cuenta aquellas capacidades movilizadas en tiempo real y que solo se manifiestan en un colectivo de trabajo situado. El segundo movimiento, el de “la lógica de las competencias”, parte del análisis de las actividades colectivas y las tareas asociadas a ellas para luego evaluar las actuaciones de los individuos y sus capacidades de adaptación en situaciones concretas de trabajo, con el objetivo de proponer nuevos procesos de formación sobre la base de estas competencias reales. En esta

concepción las competencias solo pueden ser identificadas “en el contexto mismo de la actividad situada” (Bronckart, 2008, p.7).

En otros términos, en el primer tipo de definición se admite la preexistencia de determinados recursos que serían movilizados sin que haya necesariamente una mediación formativa en un repertorio pre estructurado de comportamientos y conocimientos. De esta forma, “(...) las competencias constituirían recursos preexistentes a la acción, permitiendo hacer frente a situaciones concretas diversas, anticipándolas (...)” (Bronckart, 2008, p.6).

En el segundo tipo de definición, se admite la existencia de recursos personales, pero estos se ajustan a las situaciones concretas de trabajo (o de uso de la lengua) en el curso de la acción, y se adaptan en función de las evaluaciones sociales de las que el sujeto es objeto, entendiendo a las competencias como procesos y no como recursos preexistentes. “Así definida, la competencia es una dimensión de la acción o sólo se manifiesta como proceso en el curso mismo de la acción” (Bronckart, 2008, p.7).

Coherentemente con su posicionamiento teórico general, el ISD se inclina por el segundo tipo de definición y entiende a las competencias en el orden de los *procesos que se manifiestan en una actividad situada*, en el curso de la acción. Si bien adhieren a la lógica de la formación por competencias advierten sobre los riesgos que conlleva su adopción, íntimamente relacionada a la lógica del mercado imperante en los últimos veinte años del siglo XX (Bronckart y Dolz, 2007, p.155), ante lo cual insisten en la necesidad de una reformulación de los proyectos político-educativos para tornarlos democráticos e igualitarios. No obstante, destacan un aspecto positivo de este movimiento que es, precisamente, la importancia atribuida a los objetivos praxeológicos o de acción. A su vez, optan por entender las competencias, en tanto se manifiestan en el curso de la acción, como parte de los procesos del individuo (y no como parte de sus recursos preexistentes). En este sentido, las competencias son entendidas en términos de regulaciones a través de las cuales los individuos ajustan sus recursos —construidos en situaciones de acción anteriores— a las propiedades del contenido y las condiciones de la acción. El proceso de regulación dependerá del grado en que el individuo ajusta las capacidades a una nueva situación de acción:

Desde esta perspectiva, al campo de las competencias conciernen las *regulaciones* por las que los recursos de los individuos son ajustados a las propiedades del contenido y de las condiciones de su acción o, más bien, el proceso de competencia reside en la *puesta en*

interfaz dinámica entre estos dos tipos de propiedades (Bronckart, 2008, p.7, subrayado original)

En suma, los autores advierten sobre la expansión del término *competencias* y su multiplicidad de significados, y reservan el término para referirse a las regulaciones del individuo entre los recursos propios y las propiedades de la acción. A su vez, proponen la noción de *capacidades* como alternativa a la noción de competencias. Estas capacidades son inferidas a partir de las acciones que realizan los individuos mediante un proceso permanente de evaluación social y, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, se relacionan a tres tipos de objetivos de enseñanza: en el plano de la acción verbal, los *objetivos praxeológicos* se orientan a desarrollar las capacidades de comunicación entendidas como “capacidad técnica de producir tipos de discurso adaptados a las diversas situaciones de interacción potenciales” (Bronckart, 2008, p.8). En el plano discursivo, los *objetivos que apuntan al desarrollo de los diversos tipos de organizaciones discursivas* (discurso teórico, interactivo, relato interactivo y narración²⁴) estrechamente relacionadas a las formas de razonamiento que estructuran el pensamiento humano. Finalmente, en el plano de las propiedades lingüístico-textuales, deben tenerse en cuenta los *objetivos de orden epistémico*, es decir, aquellos que apuntan al dominio de los conocimientos gramaticales.

De esta forma, desde una perspectiva interaccionista, los objetivos de la enseñanza de lenguas no se entienden en términos de dominio de las *competencias* de comunicación, sino que se orientan al desarrollo de *capacidades textuales*²⁵, —que involucran siempre capacidades ya adquiridas y capacidades nuevas—, en relación con los diferentes planos: el de la acción de

²⁴ Bronckart considera los *tipos de discurso* como segmentos de texto definidos en base a los recursos lingüísticos movilizados por el productor textual y relacionados a operaciones psicolingüísticas que crean “mundos discursivos”. Estas operaciones de base binaria se definen, por un lado, en torno a las *coordenadas temporales*, esto es, la medida en que el contenido semiotizado se organiza en función de la distancia entre este y la situación de producción del agente. En el caso de existir una convergencia entre la situación de producción y el contenido de la producción textual estaremos ante un discurso del orden del *exponer*, mientras que, ante la divergencia entre la situación de producción y el contenido semiotizado estaremos ante un discurso del orden del *contar*. Por otro lado, las operaciones se definen en torno a las instancias de enunciación. Cuando en el discurso se implican los parámetros físicos de la producción verbal (a través formas discursivas que remiten a los interlocutores —yo, tú— o deícticos que refieren al espacio — tiempo de la interacción) estaremos ante un discurso *implicado*. Por otro lado, cuando el discurso se distancia de las circunstancias de la producción textual (a través de la omisión de marcas que remitan directamente a los interlocutores o al espacio-tiempo de la interacción) estaremos ante un discurso *autónomo*. De la intersección de estas operaciones psicolingüísticas relacionadas a las coordenadas temporales y al grado de implicación del agente se definen cuatro tipos discursivos: *contar implicado (relato interactivo)*, *contar autónomo (narración)*, *exponer implicado (discurso interactivo)* y *exponer autónomo (discurso teórico)* (Cf. Bronckart, 2004, 2008).

²⁵ Cf: Bronckart y Dolz (2008) *La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales*. En: Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las lenguas.

lenguaje, el de la organización discursiva y el de la movilización de recursos del sistema de la lengua.

Si bien adherimos a la línea de análisis general propuesta por los autores, creemos que la discusión terminológica no debe agotarse, sino que todo nuevo aporte contribuye a una mejor comprensión de las connotaciones que puede acarrear la adopción de uno u otro término²⁶. A los fines prácticos del desarrollo de esta tesis, podrá ser utilizado uno u otro —capacidades o competencias—, siendo que, como afirman Bronckart y Dolz, “(...) las connotaciones son siempre susceptibles de transformación, y si en los próximos años se llega a dar el término competencia un significado equivalente al que nosotros damos a capacidad, adherimos a ello, pero mientras tanto la exigencia crítica seguirá siendo necesaria” (Bronckart y Dolz, 2008, p.165).

De esta forma, podremos recurrir a los mencionados términos siempre en el sentido de un conjunto de habilidades del orden de lo textual-discursivo manifestadas por un hablante en el curso de una acción de lenguaje que impone condiciones y/ o restricciones, que varía conforme las evaluaciones sociales del entorno y las experiencias de acción pasadas y que se presenta en diferentes grados de proficiencia. Estas habilidades se manifiestan siempre en el marco de la comprensión y expresión de textos orales y escritos en tanto unidades concretas y empíricas de la comunicación, enmarcados en géneros textuales entendidos como productos sociohistóricos que posibilitan la interacción. De esta manera, dejamos de lado toda connotación mentalista o genetista y resaltamos el carácter social del uso del lenguaje.

Hasta aquí hemos analizado la discusión teórico conceptual en torno a los términos competencias, capacidades y habilidades retomando algunos presupuestos del ISD, lo que nos permitió dimensionar la importancia atribuida por esta corriente a las nociones de actividad, acción, texto y género de texto. A continuación, proponemos profundizar estas nociones con el objetivo de discutir la actividad evaluativa, el examen de dominio, la comprensión y expresión

²⁶ Monereo et al. (1994, p.18) discuten los alcances de las nociones de habilidades, capacidades y estrategias, y afirman que el término *capacidades* denota un conjunto de disposiciones de tipo genético (capacidad de ver o de oír, por ejemplo) que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darían lugar a *habilidades* individuales. En esta línea de pensamiento, las *habilidades* son *capacidades* que pueden observarse en cualquier momento porque han sido desarrolladas a través de la práctica y que, además, pueden utilizarse de forma automática. A su vez, entienden por *estrategias* aquellas *habilidades* que son puestas en práctica de forma consciente e intencional. En este sentido, las estrategias se demostrarían en el transcurso de una acción concreta que requiere la activación consciente de habilidades. La noción de capacidades remite, entonces, para estos autores, a un sentido biologicista.

escrita y las consignas de las tareas, para lo cual asumimos que el texto se presenta como objeto a través del cual se evalúan las *destrezas de la lengua*²⁷. A su vez, el repaso por las nociones de actividad y acción nos permitirá comprender la evaluación como siendo determinada por la actividad social general de carácter prescriptivo en la que tiene lugar, en un contexto sociohistórico específico. Finalmente, la mirada glotopolítica de las acciones sobre el lenguaje nos permitirá entender que todo contexto se encuentra atravesado por intereses de orden político y económico que repercuten, como mostraremos en nuestro análisis, en las características semiolingüísticas de los instrumentos de evaluación.

3.4.1. Actividades colectivas, actuar verbal, acción de lenguaje.

EL ISD retoma, como mencionamos, las contribuciones del Interaccionismo Social y pone el énfasis en el actuar, la actividad —en el orden de lo social y colectivo— y la acción —en el orden de lo psicológico e individual— para explicar el funcionamiento sociológico y psicológico, asignando al lenguaje un papel central en tanto organizador del pensamiento y de las interacciones sociales.

Esta corriente propone un marco teórico y un programa de trabajo en tres niveles que ayudan a comprender las características del desarrollo humano (Figura 11): los preconstruidos históricos; los procesos de transmisión y reproducción de los constructos y los efectos que ejerce en el desarrollo de las personas (Bronckart, 2007, pp. 26-30). A los fines metodológicos de la presente investigación nos concentraremos en el primer nivel, el de los *preconstruidos históricos humanos* y sus formas de funcionamiento. Retomando a Leontiev (1979), el ISD propone un primer elemento, las *actividades colectivas*, definidas como comportamientos organizados de organismos vivos, algunas orientadas a la supervivencia (reproducción, nutrición, etc.) y a procesos de cooperación condicionados por las características específicas de organización jerárquica de cada especie. Cada una, a su vez, manifiesta esa actividad de forma colectiva y la especie humana se caracteriza por presentar formas de organización y de actividad muy amplias y complejas, gracias a un modo de comunicación particular, el lenguaje, que les confiere a las

²⁷ Adoptamos aquí el término *destrezas de la lengua* para referirnos a la clasificación didáctico-metodológica de *comprensión escrita*, *comprensión oral*, *expresión e interacción escrita* y *expresión e interacción oral*. Si bien el MCERL propone la denominación de “actividades de la lengua” (Consejo de Europa, 2002, p.14) para referirse a estos procesos, nuestra opción terminológica tiene el objetivo de evitar confusiones en el marco de la lectura del presente trabajo de investigación. La noción de *actividad*, central en las formulaciones teóricas del ISD, es inspirada en Leontiev (1979), y designa “(...) las organizaciones funcionales de comportamientos de organismos vivos, a través de las cuales esos organismos tienen acceso al medio ambiente y son susceptibles de construir a partir del mismo sus elementos de representación interna o de conocimiento” (Bronckart, [1997], 2004, p.24).

actividades humanas su rasgo principal, el de ser *sociales*. Estas *actividades sociales colectivas*, constituyen el marco a través del cual se organizan las interacciones entre los individuos y el medio. A su vez, las actividades colectivas se organizan en modos concretos, en función de los contextos histórico, político y económico: el segundo elemento del nivel es el de las *formaciones sociales* que, por ser sociológicas y políticas, crean instituciones, reglas y normas de comportamiento a menudo conflictivas, y que son objeto de transacciones sociales. El tercer elemento está constituido por el *actuar verbal* que se presenta empíricamente en forma de *textos* y *discursos*, manifestaciones concretas de la actividad comunicativa humana, que planifican, explican y evalúan las actividades colectivas. Estos textos y discursos en tanto unidades comunicativas globales se encuentran determinados, a su vez, por las actividades generales no verbales que comentan y las condiciones sociohistóricas de su producción, y se enmarcan en géneros textuales socialmente indexados, “(...) reconocidos como pertinentes y/o adaptados a una situación comunicativa dada” (Bronckart, 2007, p.27).

Figura 12

Dimensiones de la propuesta teórica y programa de trabajo del ISD

Preconstruidos históricos	Actividades colectivas	Marco que organiza las relaciones entre los individuos y el medio.
	Formaciones sociales	Modos concretos de organización de la actividad humana a través de instituciones, reglas, formas de comportamiento, valores, etc.
	Textos y discursos	Actuar verbal en forma de textos que se enmarcan en géneros .
		Tipos de discurso Discurso teórico, discurso interactivo, relato interactivo, narración

		Unidades lingüísticas
	Propiedades de los mundos formales del conocimiento	Mundo objetivo, mundo social, mundo subjetivo
Procesos de transmisión y reproducción de los constructos	a) Análisis de los procesos de integración de los recién llegados a los preconstruidos históricos b) Análisis de los procesos de educación formal c) Análisis de los procesos de los procesos de transacción social utilizados en las interacciones cotidianas	
Efectos que ejerce esa transmisión en el desarrollo de las personas.	a) Análisis de estructuras y procesos que los humanos comparten con otros organismos b) Análisis de las condiciones de manifestación del pensamiento consciente. c) Análisis de las condiciones de desarrollo de las personas. d) Análisis de los mecanismos a través de los cuáles las personas transforman permanentemente los preconstruidos colectivos.	

Nota. Tomado de Bronckart (2007). Elaboración propia.

La corriente del ISD afirma que para abordar el desarrollo humano y los procesos de formación de las personas se debe partir del estudio de los preconstruidos históricos para luego analizar los procesos de mediación que posibilitan su transmisión. Finalmente, se observan los efectos de esa transmisión en la constitución de personas socializadas.

A partir de este planteamiento, asumimos que la evaluación a través de los exámenes de dominio se enmarca en la *actividad social* de la regulación del uso del idioma por ciertas instituciones acreditadoras que imponen a la práctica determinados parámetros que persiguen la validez y fiabilidad de las pruebas. A su vez, los exámenes se encuentran respaldados por Academias y documentos curriculares como el MCER que garantizan el reconocimiento internacional de los certificados y la estandarización de los niveles acreditados. Estas instituciones reguladoras son parte de un complejo entramado de organizaciones jerarquizadas en cuyo marco

se disputan relaciones de poder que operan sobre la lengua, moldeando el discurso en formas particulares en función de objetivos e intereses propios. Las *formaciones sociales* están enraizadas en un conjunto de enunciados socio históricamente situados: las *formaciones discursivas* (Foucault, 1997). Estas se entienden como un conjunto de conceptos, afirmaciones, descripciones, hipótesis y análisis que se instauran y reproducen en un momento histórico dado y que están en permanente negociación y disputa con otros enunciados que se sustentan en su propio entramado de convicciones y valores (por ejemplo, el capitalismo vs el socialismo).

En el marco de la actividad social de las políticas lingüísticas vinculadas a formaciones discursivas que tematizan las lenguas, la norma, los usos y la legitimación sobre estos últimos a través de diferentes dispositivos lingüísticos (como los diccionarios “del buen uso”²⁸ o las gramáticas), los exámenes de certificación sirven a diversos propósitos estratégicos funcionales a la difusión de ciertos valores y convicciones sobre las lenguas que evalúan. En una coyuntura sociohistórica en la que se reconoce el español en tanto activo económico (Cf: Delgado, J. L. G., Alonso, J. A., & Jiménez, J. C., 2012), prevalece la necesidad de protegerlo para evitar su fragmentación, y el discurso del *panhispanismo* se impone, desde finales de los años noventa, como una de las formaciones socio discursivas —en disputa con otras— que configuran las prácticas lingüísticas y los discursos que sostienen y posibilitan “la unidad en la diversidad”. En ese sentido, el examen de certificación de dominio del español puede pensarse en tanto dispositivo funcional a la implementación y difusión de una *norma*. De acuerdo con Foucault (1994), el dispositivo es considerado siempre en un contexto histórico determinado en el que surge para “responder a una urgencia”, teniendo así una función estratégica dominante mediante una intervención racional y planificada sobre las relaciones de fuerzas, ya sea para hacerlas evolucionar en una determinada dirección, ya sea para bloquearlas, estabilizarlas o utilizarlas. El dispositivo entonces está siempre inscrito en un juego de poder, pero también está ligado a conocimientos que se generan de él y que, al mismo tiempo, lo condicionan (Foucault, 1994, p.299).

En el marco de esta discusión, el término *norma* adquiere especial relevancia si reflexionamos sobre las implicancias que las nociones de *lengua estándar* o *norma lingüística* han tenido históricamente tanto en los procesos de conformación de los Estados nacionales como en los de regulación del uso a través de instrumentos de normativización (fijación el código para su

²⁸ Ver: <https://www.rae.es/obras-academicas/obras-linguisticas/el-buen-uso-del-espanol>

uso normal) y consecuente normalización (naturalización del uso del código de forma espontánea en una comunidad):

Estas entidades (las normas y los estándares) (...) acompañan e impregnan pues desde hace siglos la tarea de descripción de las lenguas, tanto como centran las políticas lingüísticas y las actividades aplicadas (la enseñanza de segundas lenguas) o las instrumentales (el uso de la lengua en los medios de comunicación) (Demonte, 2003, s/p)

En ese sentido, y en el ámbito de la evaluación certificativa, la norma podría ser entendida como punto de referencia que rige los procesos de calificación, esto es, la norma puede representar un recorte considerado modelo de habla ejemplar o de prestigio al cual los usos de la lengua deben ajustarse. Sin embargo, el modelo de lengua a evaluarse debería ser representativo de la variedad de manifestaciones del español en tanto lengua pluricéntrica, esto es, como una lengua que presenta múltiples normas particulares y características de múltiples espacios geopolíticos (regionales, nacionales, históricos) en diversas partes del mundo²⁹. A su vez, de acuerdo a las propias recomendaciones del MCER, los candidatos deberían ser conscientes de las variedades de la lengua certificada como parte de su competencia sociolingüística.

Optamos por asumir el concepto de *norma* en términos de Coseriu (1973), como los usos más característicos y recurrentes de una lengua en una determinada comunidad, esto es, un sistema con sus propias regularidades, leyes y excepciones correspondientes a un mismo espacio funcional; “(...) la realización ‘colectiva’ del sistema, que contiene el sistema mismo y, además, los elementos funcionalmente ‘no pertinentes’ pero *normales en el hablar de una comunidad...*” (Coseriu, 1973, p.97, subrayado nuestro). De esta forma, podremos identificar la norma de Madrid, de Sevilla, del centro de México, del centro, sur o norte de Argentina, de Uruguay, de Colombia, etc., pero también la norma que caracteriza el motoso de Perú constituido por hablantes bilingües español y quechua o el yopará que hablan los sujetos bilingües español y guaraní en Paraguay. Sin embargo, el recorte establecido por la Real Academia Española (en adelante, RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (en adelante, ASALE) a través de la NPLP responde a otra norma –con sus propios intereses. La norma panhispánica, en su voluntad emancipatoria de las

²⁹ En estudio en el cual discute el carácter del español como lengua pluricéntrica, Lara (2005, p.184), destaca la diferencia entre los conceptos de “pluricentrismo” y “multipolaridad” vinculados a la lengua española. Mientras que el primero es entendido como “no concéntrico”, dinámico, que implica el reconocimiento de diferentes centros irradiadores de norma, un “conjunto de españoles regionales, nacionales e históricos”, el segundo evidencia el hecho de que no todas las normas vigentes gozan del mismo prestigio y presentan estatus diferentes.

variedades y proteccionista de la fragmentación de una lengua pluricéntrica, se materializa en un estándar de todos lados y de ningún lugar, con las previsibles tensiones discursivas que supone la unidad en la diversidad:

Los expertos en política lingüística de los países hispanohablantes hablan continuamente de unidad dentro de la diversidad, de lengua homogénea e internacional para referirse al español que, si bien tiene más de 450 millones de hablantes y es lengua oficial en países de América, Europa y África; también posee una enorme riqueza dialectal que divide y fragmenta el idioma en diversas variantes geográficas a nivel continental, nacional, regional y por supuesto también local (Montes, 2008, p.127).

Como es posible observar, en este tramo se destacan la diversidad del español y su valor en tanto “riqueza” a la par de la idea de “división y fragmentación”, como una posible amenaza que debe evitarse a la vez que se respetan las particulares manifestaciones dialectales del español. En este sentido, el examen SIELE puede pensarse en tanto dispositivo (en los mencionados términos de Foucault) funcional a los intereses de difusión de la norma panhispánica y como mecanismo que garantice el alcance de una norma homogénea –y consecuente rentabilidad:

Gracias a la visión de las autoridades de cada una de las instituciones, así como a la eficacia de los grupos especializados que trabajan en conjunto para desarrollar el SIELE, dicho examen es hoy una realidad que está empezando a operar en muchos países del mundo, con la colaboración de universidades asociadas y centros de administración de las pruebas. Son inmensas las posibilidades de desarrollo de tareas complementarias al examen, como cursos en línea, libros de texto también en línea, proyectos de investigación en torno al tema de la enseñanza del español, la preparación de profesores y una amplia gama de apoyos a los usuarios (...) Con el proyecto SIELE se han puesto en práctica mecanismos y estrategias para promover y fortalecer nuestra lengua, que es una poderosa herramienta de comunicación, en todos los continentes del planeta (González, 2017, p.144-146)

En cualquier caso, observaremos que existe una disociación entre lo enunciado desde lo discursivo con respecto al reconocimiento y valoración de la variedad de normas que conforman el español, por un lado, y su representatividad en los textos escritos presentes en los exámenes analizados, por otro. Si bien, como podremos verificar más tarde, los tres sistemas de evaluación, en diferentes grados, muestran una preocupación en diversificar las fuentes de los textos de entrada para la evaluación de la comprensión y la interacción, en algunos casos la adaptación operada en

el texto original es tal que resulta en un nuevo texto “higienizado” de cualquier tipo de marcas discursivas regionales.

Si, tal como sostiene la corriente del ISD, todo texto, en tanto manifestación concreta del uso del lenguaje, deberá poseer marcas propias del productor textual y las circunstancias espaciales, temporales, históricas, sociales y culturales que le imprimen su singularidad observable en el plano lingüístico, cabe preguntarse cuál es la noción de norma que subyace a los textos seleccionados para la comprensión. Recordemos que el SIELE se propone como el examen que evalúa todas las variedades del español en clave de fortalecimiento del panhispanismo y el DELE incorpora las variedades americanas del español a partir del nivel B2, con lo cual es esperable encontrar textos de fuentes diversificadas representativos de algunas variedades del español.

En el marco de la evaluación de la proficiencia en una lengua no materna cabe preguntarse también cuál es el papel del género textual en los textos seleccionados para las tareas de lectura y escritura. Entendemos que la mención explícita al género textual en una situación comunicativa propuesta como marco para la lectura o la escritura propicia la activación de representaciones asociadas al modelo textual que facilitan la aprehensión de sentidos situados. Los géneros textuales se constituyen en una dimensión histórica, social y cultural que condiciona las características semiolingüísticas de los textos y, en algunas ocasiones, un mismo género textual difiere de una comunidad sociolingüística a otra, como ilustraremos a continuación.

3.42. Los géneros de texto.

Como fue presentado en las páginas anteriores, para el ISD la *actividad* es la unidad organizadora del funcionamiento social, la *acción* es el correspondiente psicológico de la actividad, y el lenguaje es una forma de acción en las diferentes esferas de interacción humana. A su vez, las actividades generales asociadas a formaciones sociales se caracterizan por normas de comportamiento esperadas en las interacciones entre los individuos y estas interacciones se concretizan en *actividades de lenguaje*: “[l]a noción de actividad de lenguaje designa el hecho de que los humanos hablan (o escriben) en circunstancias determinadas” (Bronckart, 2013, p.41). Los correspondientes empíricos y lingüísticos de las actividades de lenguaje son los *textos*, y cada texto singular es el resultado de una acción de lenguaje situada (Bronckart, 2004, p.51).

Todo texto empírico es producto de una acción verbal, es su correlato, su pareja verbal o semiótica. Todo texto empírico se realiza gracias al recurso a un género y en consecuencia el texto empírico siempre depende de un género; ahora bien, todo texto empírico procede

también de una adaptación del género-modelo a los valores atribuidos por el agente a su situación de acción, y por lo tanto, además de las características comunes al género al que se ha recurrido, también tiene unas propiedades singulares que definen su estilo propio (Bronckart, 2004, p.69).

Todo texto es singular en tanto resultado de un doble proceso de adopción y adaptación: del conjunto de géneros textuales existentes en una comunidad lingüística el agente *adopta* aquel género de texto que considere más adecuado de acuerdo a los parámetros de la situación de producción, y lo *adapta* de acuerdo a la situación de acción por él internalizada y de las representaciones que activa en función de su experiencia personal.

El *género textual* se presenta como un concepto central en la corriente del ISD y representa un instrumento de mediación (entre la actividad general y el texto singular), adaptación (a una comunidad verbal dada) y apropiación de la textualidad. Como instrumento complejo, el género está determinado por aspectos históricos, sociales, semiolingüísticos y psico-cognitivos que contribuyen a su definición.

Miranda (2012) propone una distinción metodológica en tres dimensiones (psico-cognitiva, semiótica y social) que interactúan simultáneamente en las prácticas de lenguaje y permiten aprehender la complejidad de la noción de género textual:

En el plano *psico-cognitivo*, los géneros son necesarios para la organización del uso del lenguaje dado que se proponen como modelos que los usuarios conocen y reconocen, permitiendo así la comunicación. En términos de Bajtín (1982):

Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas y al oír el discurso ajeno adivinamos su género desde las primeras palabras (...) Si no existieran los géneros discursivos y si no los denomináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, la comunicación discursiva habría sido casi imposible. (p.258).

En este sentido, los géneros “(...) constituyen *instrumentos* disponibles y necesarios para la organización del uso del lenguaje en unidades de comunicación, es decir, en textos” (Miranda, 2012, p74, subrayado original). En tanto instrumentos, los géneros representan o definen la actividad social general y se materializan en textos singulares.

En el plano *semiótico*, es posible identificar características lingüísticas específicas de cada género textual (la preferencia por determinadas secuencias textuales y no otras, el uso de ciertos organizadores textuales, formas particulares de manifestación de las voces enunciativas, etc.). En

este sentido, los géneros se presentan como “(...) configuraciones de opciones (semio) lingüísticas relativamente estabilizadas y conforman formatos textuales” (Miranda, 2012, p.75).

En el plano *social*, los géneros son creados y recreados en prácticas de lenguaje colectivas de las generaciones pasadas y presentes y se organizan en grupos de géneros de acuerdo con las características de estas prácticas (géneros periodísticos, jurídicos, religiosos, científicos, académicos, familiares, etc.). Sin embargo, si bien en el plano social estas prácticas colectivas presentan ciertas características que determinan los grupos de géneros que circulan en cada una, no necesariamente existe una relación biunívoca entre un género y una actividad colectiva: un artículo científico se relaciona a la actividad científica y académica pero, en la medida en que es publicado en una revista científica, debe respetar ciertas características que corresponden a la actividad editorial y, si el artículo fue traducido de una lengua a otra, se relacionará también con la actividad de traducción. Miranda destaca esta característica, así como el carácter variable y flexible del género en tanto “modelo” para configurar la textualidad y afirma que “(...) *não se trata de um 'molde' estático, mas de uma configuração que se altera com o tempo*” (Miranda, 2010, p.85).

De esta forma, los géneros de texto se presentan como un instrumento de apropiación de la textualidad en estas tres dimensiones. En el plano semiótico, los géneros determinan las características y preferencias lingüísticas de los textos; en el plano cognitivo, el género de texto activa ciertas representaciones mentales en los individuos, tanto en los procesos de comprensión como en los de producción, permitiendo la comunicación entre los hablantes a partir del reconocimiento de un formato. Por último, y volviendo al condicionamiento social del género, este formato o modelo tiene sentido en el marco de las prácticas sociales colectivas de una comunidad verbal determinada sociohistóricamente. Estas prácticas imponen ciertas reglas, más o menos rígidas de acuerdo con su especificidad (los géneros jurídicos presentan características más rígidas que aquellos nuevos géneros surgidos de las prácticas digitales, como los comentarios en redes sociales), pero también de acuerdo a las características culturales de la comunidad de habla que impactan, por ejemplo, en las relaciones jerárquicas entre los individuos. Así, en una situación altamente prescriptiva como la de la evaluación oral de una lengua en el formato de *entrevista*, candidatos de diferentes nacionalidades responderán con diferentes grados de fluidez e interacción a partir de las representaciones que cada uno activa sobre el funcionamiento del género. Mientras que algunos podrán desplegar toda una serie de estrategias discursivas –contribuyendo a demostrar

su grado de proficiencia en la lengua evaluada—, otros optarán por limitar sus respuestas estrictamente a las preguntas realizadas por el evaluador. Estos últimos podrían desempeñarse en función de una actuación que conocen y reconocen como pertinente para esa situación, en la medida en que diferentes culturas poseen diferentes modelos de interacción dependiendo de la relación jerárquica existente entre los hablantes.

Considerar esta dimensión genérica y a la vez singular de los textos (Bronckart, 2007, p.81) es fundamental en el marco de las prácticas de la evaluación. Recordemos que toda vez que un agente verbal produce un texto, oral y/o escrito, en función de su conocimiento y experiencia con textos, escoge un género que juzga adecuado para esa situación concreta, que responda a ciertas finalidades de comunicación y que responda a condiciones y restricciones propias de la actividad social general. A su vez, este modelo de género escogido adquirirá características particulares de acuerdo a los parámetros temporales y espaciales que rigen la acción, y a las representaciones que el agente activa de la propia situación (de sí mismo, de sus interlocutores, de los efectos que desea causar) y de sus experiencias de acción, lo que hará que la configuración lingüística esperada en ese texto conserve ciertas marcas propias de su autor, dando por resultado un *texto singular*.

En este sentido, podemos analizar el examen de certificación de dominio en tanto género textual que posee características semióticas y sociales particulares. Por un lado, al estar vinculado a la actividad social de la regulación del uso de la lengua en un ámbito institucional que debe garantizar la validez y el reconocimiento internacional, el examen se presenta como un género sumamente estandarizado y prescriptivo. Si bien la configuración interna puede variar de un sistema de evaluación a otro (en número de tareas, tipos de ejercicios, ítems), la organización interna del examen es altamente homogénea y rígida dentro de un mismo sistema, ya que responde a las *especificaciones del examen*, documento de uso interno institucional para los elaboradores de las pruebas que determina el número, extensión y género de los textos utilizados para la comprensión oral y escrita, el número y tipo de tareas de examen (selección múltiple, preguntas y respuestas, Verdadero o Falso, etc.), y las instrucciones o consignas tanto para la comprensión como para la expresión escrita y oral. Volveremos sobre las características tanto del género examen de certificación como de las especificaciones de examen y los documentos curriculares en el apartado del “Análisis de los géneros textuales” de la tercera parte de esta tesis.

3.4.3. Las etiquetas de género. Una cuestión pertinente a la hora de discutir cuáles son las dimensiones implicadas en la definición y caracterización de los géneros textuales se refiere a

los nombres o designaciones que los usuarios utilizan para identificarlos. Creemos, de acuerdo con Miranda (2010, pp.93-96) que existe una relación entre los textos, los géneros y la necesidad social estratégica o normativa de rotular o designar los textos en el marco de actividades didácticas, científicas, académicas, profesionales o comerciales con fines comunicativos específicos. La autora diferencia los *marcadores auto-referenciales* (aquellos que explícitamente mencionan la categoría del texto) de los *marcadores inferenciales* (aquellos que indican de forma implícita la pertenencia de un texto a un determinado género reconocido socialmente). Como ejemplo de cada clasificación podemos pensar, en el primer caso, en los artículos de opinión de diversos medios de comunicación gráficos y digitales que son publicados bajo un rótulo con el mismo nombre o, en el segundo caso, la identificación de “*expressões ritualizadas*” como un texto que comience con el sintagma “Había una vez...” (Miranda, 2010, p.156). Creemos que, en un examen de lengua, la referencia explícita o inferencial al género al que pertenece un texto proporcionado para comprensión, o al género que se espera como resultado de una propuesta de escritura, contribuiría a facilitar la activación de conocimientos necesarios en los planos cognitivo, semiótico y cultural. Un ejemplo recurrente presente en los exámenes analizados es el del marcador “correo electrónico”. Es posible leer en la consigna explícitamente, por ejemplo, “Usted va a leer el correo electrónico que Marta le escribe a su amiga” o “Escriba un correo electrónico...”, o también la etiqueta aparece integrada al cuerpo del texto provocador “Te escribo este correo para...”. En el caso de los marcadores inferenciales, su identificación requiere de operaciones de comprensión y asociación más complejas por parte del receptor y depende también de la activación de conocimientos relacionados con las características esperadas de un determinado género. Podemos mencionar el ejemplo de un texto corto que inicie con el título “Buscamos Personal” que remite a un anuncio que ofrece trabajo. Es posible también encontrar otros indicios vinculados al plan textual, a ciertas estructuras morfosintácticas o al uso y la disposición del léxico, por ejemplo. Una lista en la que se lean, uno debajo del otro, ítems lexicales tales como “leche, pan, azúcar, café, detergente, vino...” remite claramente a una lista de supermercado. Sin embargo, debemos tener en cuenta que, como expresa Miranda, “(...) os *marcadores –tal como os parâmetros que recuperam— são específicos de um gênero mas não exclusivos*” (2010, p.156, subrayado original). En ese sentido, una lista de ítems lexicales relacionados a la alimentación dispuestos uno debajo de otro es un parámetro compartido también con la receta de cocina, por ejemplo (leche, huevos, manteca, harina...).

Los conceptos aquí brevemente discutidos proporcionarán categorías de análisis pertinentes para la identificación de los géneros textuales o la eventual omisión de las marcas genéricas en los textos e instrucciones propuestas para la CE y la EIE de los exámenes de certificación de dominio. En ambos casos, existen nociones teóricas que subyacen a este tipo de decisiones didáctico-metodológicas, y es nuestro interés contribuir a las discusiones en torno a los presupuestos que se encuentran en la base de las evaluaciones de la proficiencia en una lengua extranjera.

A continuación, creemos pertinente profundizar en la noción de texto singular y empírico para lo cual haremos una revisión de las consideraciones y posteriores definiciones de texto derivadas de las corrientes teóricas de la Lingüística Textual, con el fin de conceptualizar dos paradigmas bajo los cuáles comprender el texto en tanto objeto de estudio, análisis y evaluación. Seguidamente, analizaremos la noción de texto —en tanto objeto empírico y singular— dentro de la corriente del ISD, para observar las implicancias y los alcances de esta noción en el marco de las pruebas de exámenes.

3.5. Los textos

3.5.1. El texto desde las perspectivas de la Lingüística Textual. Si asumimos que los exámenes organizan la práctica de la evaluación en torno al texto (para la comprensión o la expresión), es necesario analizar qué entienden los exámenes por *texto* en tanto objeto de la evaluación. Proponemos, en este punto, enriquecer la discusión a través de una revisión sobre las principales nociones de texto que se han desarrollado desde el surgimiento de la Lingüística Textual (en adelante LT). Retomaremos, en un segundo momento, la discusión en torno al texto desde las contribuciones interaccionistas, para revisar los parámetros teóricos y metodológicos que permiten enmarcar la comprensión y la interacción escrita y oral en tanto prácticas de lenguaje situadas.

Desde el surgimiento de la LT —principalmente en Alemania en la segunda mitad de la década del 60 del siglo XX—, el texto fue conceptualizado de diferentes maneras a medida que se fueron ampliando las perspectivas de estudio.

Conte (1989) refiere la diversidad de concepciones para el término *texto* y propone analizar tres momentos —no necesariamente cronológicos, sino tipológicos (Conte, 1989, p.14)—, esto es, tres estadios que comportan formas de entender la evolución de la LT. Cada uno de estos momentos es denominado por la autora como *análisis transfrásicos*, *gramática textual* y *teorías*

del texto, y en los tres subyacen diferentes concepciones del texto como objeto de estudio. En un primer momento o estadio, los lingüistas encuentran que para explicar fenómenos tales como la correferencia, la pronominalización, o la construcción tópico /comentario, es necesario trascender la gramática del enunciado o frase. Este primer intento es identificado como el de los *análisis transfrásicos* y se asume un concepto de texto en tanto secuencia coherente de enunciados (Isenberg, 1989) o, en términos de Harweg, como “(...) *uma sucessão de unidades linguísticas constituída por uma cadeia de pronominalizações ininterruptas*” (citado en Koch, 1997, p.70). En este momento los estudios se concentran en los mecanismos de cohesión que garantizan la articulación de una secuencia.

Con el objetivo principal de trascender la secuencia o enunciado y explicar fenómenos que contribuyen con la coherencia interna del texto en tanto unidad, se consolidan las *gramáticas textuales* en la década del 70 del siglo XX y se establece así una diferencia significativa en cuanto a la unidad de estudio. “*La raison d'être delle grammatiche testuali è la loro capacità di spiegare fenomeni linguistici inesplicabili secondo una grammatica dell'enunciato*” (Conte, 1989, p.17). Las gramáticas textuales se proponen entonces determinar la diferencia cualitativa (y no solo cuantitativa) entre enunciado y texto. En este segundo momento, el texto es entendido en tanto estructura global, unidad lingüística de sentido inherente que tiene ciertas propiedades (como la cohesión y la coherencia interna). Una de las mayores preocupaciones de las gramáticas textuales será entender en qué consiste la habilidad de cualquier hablante de una lengua de diferenciar un conjunto incoherente de enunciados de un texto coherente, esto es, de definir y describir las operaciones cognitivas que hacen a la *competencia textual*: “*Il parlante può inoltre parafrasare un testo, riassumerlo, condensarlo, cioè afferrarne il significato complessivo. Il parlante è in grado di notare se un testo sia interrotto, sia incompiuto*” (Conte, 1989, p.20). Con la premisa de definir la competencia textual del hablante, la gramática textual se propone tres objetivos principales: determinar qué propiedades hacen que un texto sea percibido como texto definiendo sus principios constitutivos; determinar criterios para la delimitación de los textos y diferenciar las varias especies o clases de texto.

Si la gramática textual se define por la preocupación en establecer las regularidades internas del texto, lo que caracteriza el tercer momento es el interés en explicar el texto en relación con su contexto situacional más amplio. Las *teorías del texto* centran sus análisis en el texto en contexto, o texto en situación. En términos de Petöfi (1971, citado en Conte, 1989, p.20), se pasa del *co-texto*

entendido como regularidad interna del texto, al *con-texto*, considerando al texto junto a sus condiciones externas de producción, recepción e interpretación.

En este sentido, existe también un salto significativo en relación a la noción de competencia textual, objeto de las gramáticas textuales: *“La competenza chi è la base empirica della teoria del testo è non piu la competenza testuale, ma la competenza comunicativa (ossia la capacità del parlante d'impiegare adeguadamente il linguaggio nelle varie situazioni)”* (Conte, 1989, p.21, subrayado original). Al incorporar los aportes de la pragmática, las teorías del texto se preocupan por comprender las condiciones situacionales de producción y de recepción de un texto entendido en términos de acción verbal, de evento comunicativo, lo que permite interpretar su sentido situado.

A pesar de las diferentes direcciones que la LT fue tomando, hoy en día existen más convergencias que divergencias y la incorporación permanente de aportes de diferentes ciencias permiten entender la LT como una disciplina multi y transdisciplinar que aspira a comprender y explicar las características del texto en tanto objeto multifacético y complejo (Koch, 2001, p.20).

3.5.2. El texto como objeto abstracto y como objeto empírico.

A partir de estos planteamientos es posible reconocer un punto de inflexión con el surgimiento de las Teorías del Texto, dentro de las cuales el texto se caracteriza como un objeto de estudio complejo que comporta dimensiones psico-socio-semióticas, a diferencia de las reflexiones anteriores en las que el texto se limita a su dimensión lingüística. De esta forma se pueden delinear, de acuerdo con Miranda (2010), dos tendencias para definir el texto: aquella que lo considera como un objeto abstracto que puede definirse en términos puramente lingüísticos (Análisis transfrásicas y Gramáticas textuales) y la que entiende al texto como un objeto empírico que comporta toda una serie de fenómenos semiolingüísticos, cognitivos, sociohistóricos y culturales que lo encuadran como un objeto complejo (Teorías del Texto):

Nota-se, portanto, que é possível traçar grosso modo, uma distinção entre duas tendências que marcaram o desenvolvimento das “linguísticas textuais”: por um lado, as perspectivas que reduzem o texto a um objecto abstracto, definível em termos puramente linguísticos – na acepção mais restrita do termo—, incluindo aqui as Análises Transfrásicas e as Gramáticas Textuais, e por outro lado, as perspectivas que de forma mais ou menos embrionária, ou mais ou menos desenvolvida aceitam (e procuram vias para lidar com) a

complexidade dos objectos reais que são os textos: as Teorias do Texto (Miranda, 2010, p.30).

En la misma línea de pensamiento, Marcuschi (2013, p.22) discute aportaciones de diversos autores y traza dos tendencias para definir texto: una con base en criterios internos, esto es, observando el objeto de estudio con criterios vinculados al sistema lingüístico; y otra que trasciende el sistema lingüístico y considera al texto como una unidad comunicativa relacionada al uso social del sistema. En términos de Harweg (citado en Marcuschi, 2013, p.23), la primera tendencia remite a una noción de texto *émico*, entendido como aquel que se realiza en su relación intrínseca al propio sistema lingüístico, y la segunda tendencia lo considera en términos de texto *ético*, es decir, aquel que se define en la contextualidad de su surgimiento (incluyendo datos tales como autor, fecha, lugar, soporte, contexto de circulación, etc.).

A partir de estos análisis, podemos delimitar dos tendencias para definir el texto en tanto objeto de estudio (enseñanza, aprendizaje y evaluación): a través de criterios estrictamente lingüísticos o a través de criterios temáticos y trascendentes al texto. En otros términos, podemos definir el texto como *unidad lingüística* o como *unidad de comunicación* o en tanto *objeto abstracto* (definible por aspectos estrictamente lingüísticos) o en tanto *objeto empírico* (definible a través de criterios contextuales y fenómenos de orden sociohistórico, cultural, psicológicos).

Miranda afirma que estas dos tendencias revelan posiciones epistemológicas diferenciadas, y propone revisar los paradigmas de la *simplificación* y de la *complejidad* desarrollados en Morin ([1982] 2002, pp. 330-334, citado en Miranda, 2010, pp.30-31), en tanto postulados o axiomas sobre el conocimiento que permiten abordar los estudios científicos. La autora resume ambos paradigmas en un esquema comparativo y reproduce los principios en relación al conocimiento, la forma de abordarlo, los sujetos y su relación con el objeto de estudio:

Figura 13

Paradigmas epistemológicos de la simplificación y la complejidad

	Paradigma de la simplificación	Paradigma de la complejidad
Preceptos	-Principio de universalidad que descarta lo singular y lo local.	-Principio de validez que complementa el principio de universalidad (insuficiente) al considerar lo local y lo singular como inherentes al sentido.

	-Exclusión de lo histórico y eventual. -El conocimiento de los sistemas se reduce al conocimiento de las partes. -Separación del objeto en relación a su ambiente. -Separación entre el sujeto y el objeto que concibe o percibe.	-Necesidad de reconocer el papel de la historia en todas las explicaciones. -Reconocimiento de la imposibilidad de aislar las partes, que deben integrarse a los conjuntos o sistemas que constituyen. -Distinción entre el objeto y su ambiente, pero sin separarlos. -Relación necesaria entre el sujeto y el objeto observado.

Nota. Adaptado de Miranda, 2010, pp.30-31.

Estos principios epistemológicos se vinculan a las tendencias para entender al texto que hemos desarrollado previamente. Mientras el paradigma de la simplificación está en la base de la noción de texto en tanto objeto *abstracto* o unidad puramente lingüística de sentido inherente, el paradigma de la complejidad subyace a la noción de texto como objeto *complejo*, multifacético y de sentido contextual.

En el desarrollo de la presente investigación asumiremos estos paradigmas para observar las características de los textos propuestos para la comprensión escrita y, a partir del análisis de las consignas de escritura, los textos pretendidos como resultado de la prueba de expresión e interacción escrita. En otras palabras, observaremos las características semiolingüísticas de los textos de los exámenes a fin de determinar si se entienden en tanto *unidad lingüística* o *unidad de comunicación*.

3.5.3. El texto desde la perspectiva Interaccionista. Dentro de la tendencia que considera al texto como *objeto empírico y complejo*, la perspectiva interaccionista o perspectiva dialógica del lenguaje (Volóshinov [1929] 2009; Bajtín, 1982; Bronckart, 2004; 2007; 2008) concibe al texto como un evento comunicativo que se materializa en la confrontación de, al menos, dos

consciencias, dos interlocutores situados sociohistóricamente. En la visión sociointeraccionista, uno de los principales aspectos del proceso interlocutivo es la relación existente entre los sujetos y entre estos y la situación discursiva. La comprensión del texto en tanto evento, hecho concreto, enunciado situado³⁰ en la actividad discursiva, solo puede ser concebida en estrecha relación con un contexto y con una cultura. En ese sentido, si bien la dimensión lingüística del texto es constitutiva e innegable para su comprensión, no puede ser considerada como suficiente; el texto debe entenderse también en relación con otras dimensiones (culturales, sociales, históricas):

A ideia de fronteira entre duas consciências é muito importante para o texto ser compreendido como evento, um acontecimento vivo que envolve necessariamente história, sociedade, valores, sujeitos, posições diante da vida, o que impede que ele seja analisado como autônomo, sempre idêntico a si mesmo, embora sua materialidade possa criar essa ilusão. (Brait, 2016, p.18, subrayado original)

Desde esta perspectiva, uno de los aspectos centrales en el proceso interlocutivo es la relación de los individuos entre sí y entre estos y la situación de enunciación, lo que exige del productor textual la configuración de su(s) interlocutor(es) cuando habla o escribe.

Los textos, a su vez, se definen a través de una serie de características. Todos los textos se enmarcan en un género socialmente reconocido que condiciona sus regularidades internas; todos los textos presentan formas de organización específicas de su contenido temático; todos los textos se organizan priorizando unos tipos de discurso y no otros, y presentan ciertas características enunciativas manifestadas a través de diferentes voces (del autor, voces sociales, voces de personajes) que son actualizadas de acuerdo con su orientación argumentativa. Y, fundamentalmente por ser situados, todos los textos presentan una correlación con las propiedades del contexto en el que son producidos y adquieren pleno sentido cuando son considerados en relación con su contexto de producción y con el conjunto de factores históricos, sociales y psicológicos que los determinan. A fin de atribuir sentidos situados a un texto, por lo tanto, el receptor deberá ser consciente de estos factores y del papel que juegan en la configuración (organización temática, selección de ciertos lexemas, opción por determinadas expresiones y

³⁰ Miranda (2010) retoma la discusión propuesta por Bronckart (2004), quien señala las oscilaciones terminológicas en la obra de Bajtín –vinculadas a las múltiples traducciones y a la propia evolución de su obra– fundamentalmente en torno a los términos *enunciado* y *texto*. Después de un análisis exhaustivo, Bronckart opta por considerar enunciado y texto como equivalentes, ambos entendidos en términos de *producciones verbales finitas*, asociadas a una única acción verbal. (Miranda, 2010, p.59). Retomamos esta discusión en el siguiente apartado.

omisión de otras, etc.), dando lugar a una interpretación que resulta en una reconstrucción de sentidos. Por último, cada texto tiene la condición de ser *singular y empírico* en la medida que depende, al mismo tiempo, del modelo social del género al que se adapta y de las modalidades particulares de apropiación del género que el agente realiza en función de sus representaciones de la situación en que se encuentra:

Así pues, la noción de *texto singular o empírico* designa una unidad concreta de producción verbal, que depende necesariamente de un género, que está compuesta por varios tipos de discurso, y que conserva así mismo las huellas de las decisiones tomadas por el productor individual en función de la situación de comunicación particular en la que se encuentra (Bronckart, 2004, p.51, subrayado nuestro)

En la presente investigación asumimos que el examen de certificación se enmarca en un género textual altamente estandarizado que determina la forma en que, a su vez, cada ejemplar asumirá en tanto texto singular. Recordamos en este punto que cada sistema de evaluación se rige por las especificaciones de examen, documentos instructivos de uso institucional interno, que garantizan la fiabilidad del instrumento. En este sentido, cada examen presentará la organización de su contenido temático en forma estable, siguiendo el esquema y orden de organización previsto por cada sistema para evaluar las destrezas (en general, comenzando por las destrezas de comprensión y siguiendo por las de expresión e interacción), con una consigna o instrucción precediendo los textos para lectura y escucha, cada uno de los cuales es seguido de ejercicios de evaluación con diferentes ítems (selección múltiple, ejercicios tipo *cloze*, ejercicios de relacionar, etc.). A su vez, en todos los exámenes se enuncia desde la voz institucional, la voz que establece lo que debe ser realizado (en general, a través de verbos en infinitivo o imperativo) manifestada en las consignas o instrucciones. Por último, los exámenes en tanto textos singulares responden a las condiciones sociohistóricas y políticas de su producción que determinan, en gran medida, aspectos tales como las variedades lingüísticas mostradas, los temas tratados —o no— en los textos y las características de las consignas de escritura.

En este punto destacamos la función prescriptiva/inductiva de la consigna de escritura, en la medida en que debe posibilitar claramente y sin ambigüedades la organización y configuración del texto que se espera del candidato.

3.5.4. La instrucción o consigna

Desde una perspectiva didáctica las *consignas* tienen el propósito pedagógico de orientar el proceso de aprendizaje a través de la resolución de las diferentes actividades. En ese sentido, es posible definir las en tanto *instrucciones* que cumplen dos funciones: la función de organización inmediata de la acción y la de fomentar en los alumnos diferentes estrategias de aprendizaje, con lo cual deben tenerse en cuenta aspectos de su redacción a fin de que contribuyan a facilitar la comprensión del sentido que vehiculan, sin ambigüedades o imprecisiones. Zakhartchouk (2000) afirma que, al redactar una consigna, existe una reflexión implícita por parte del profesor que lo lleva a pensar en aspectos tales como la definición de los objetivos de la tarea; si la comprensión de la instrucción es parte integral de la tarea; si es necesario explicitarla en ítems; si la instrucción será también oralizada o si se explicitará el tiempo de realización de la tarea. El autor va más allá y se cuestiona si el grado de explicitación de la consigna beneficiará o perjudicará al alumno:

Est-ce qu'il est nécessaire d'expliciter, de décomposer la consigne? Est-ce que cela va aider l'élève ou, par une sorte d'effet pervers, cela ne risque-t-il pas au contraire de compliquer les choses pour lui? Ou de supprimer toute difficulté? (Zakhartchouk, 2000, p.67).

Nos inclinamos a pensar que, en el caso de la instrucción para la escritura, la especificación de parámetros contextuales contribuye a la activación de las representaciones de la situación que el alumno o candidato necesita para configurar su acción verbal y provocar el desplazamiento necesario entre la actividad social evaluativa en la que se encuentra y la actividad social planteada en la consigna (Ricciardi, 2018b). En cualquier caso, creemos, junto con Zakhartchouk, que estos cuestionamientos ayudan a promover en el profesor el ejercicio de concientización de las representaciones y procesos cognitivos que sus estudiantes activan al momento de resolver la tarea propuesta. El autor considera a la consigna como *texto de instrucción* con finalidades de verificación, y a la *comprensión* de la consigna en tanto “operación intelectual en la que se descompone una tarea” (Zakhartchouk, 1999, p.27).

Riestra destaca el papel de la instrucción en tanto orientadora de la resolución de una tarea en el marco de las actividades escolares y la define como

(...) un *texto* producido para dialogar, es decir, para realizar intercambios coherentes entre dos interlocutores, como mínimo. Y por eso, un mismo texto consigna moviliza la producción de tantos otros textos diversos. Cada sujeto-alumno realizará operaciones y

acciones mentales según su desarrollo de pensamiento y lenguaje lo hagan posible. (Riestra, 2004, p.59, subrayado nuestro)

De acuerdo con la autora, ante la actividad social escolar, la interacción entre estudiantes y docentes estará mediada por consignas o instrucciones en tanto textos que prescriben y orientan la acción, y es reconocida por los actores involucrados en la actividad escolar. En este sentido, la consigna tiene la finalidad de guiar las diversas acciones de lenguaje de los alumnos y se presenta como una herramienta mediadora entre las acciones mentales de los estudiantes y las capacidades textuales que deben ser activadas.

En este sentido, las consignas pueden definirse en tanto textos que se producen de forma oral o escrita en situaciones de interacción discursiva en los diferentes niveles de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que tienen un efecto en los alumnos/candidatos y determinan, en muchos casos, el grado de efectividad en la realización de las tareas que encabezan.

Sin embargo, creemos que la discusión y distinción terminológica que subyace a la comprensión de la unidad lingüística materializada en la consigna presenta otras aristas que no pueden ser desestimadas. Si, de acuerdo con los análisis precedentes, se considera a la consigna o instrucción en tanto texto, debería ser una unidad autosuficiente desde el punto de vista comunicativo. Esta última característica constitutiva del texto nos habilita a cuestionar el carácter de funcionamiento autónomo de la consigna, en la medida en que su relativa autonomía se complementa al vincularse intertextualmente con la tarea que prescribe o con el texto subsiguiente (pensemos en una consigna de lectura que enuncie: “Lea la siguiente noticia y responda a las preguntas formuladas:”). A su vez, la consigna se integra en el propio examen, este sí, entendido como texto que se enmarca en un género. De hecho, el género examen, así como otros géneros como el manual escolar, tiene la particularidad de estar compuesto por otros géneros (como los textos para comprensión, por ejemplo).

Miranda propone la denominación de “*gêneros de enunciado que se integram em gêneros de texto*” para llamar a estas unidades que define como “*(...) construções verbais que, apresentando também uma certa estabilidade reconhecível, carecem de auto-suficiência associada à unidade texto*” (Miranda, 2010, pp.91-92, subrayado original).

En ese sentido el artículo científico, género textual autosuficiente desde el punto de vista comunicativo, puede estar integrado por diversos géneros de enunciado, como el título, el *abstract* o las referencias. De la misma forma, el examen de certificación, en tanto género de texto y unidad

autosuficiente, se constituye de géneros de enunciado de funcionamiento relativamente autónomo, como las consignas de lectura o escritura, que dependen de y se integran con la unidad mayor que las contiene.

Finalmente, observamos también la instrucción o consigna a partir de las consideraciones teóricas del Interaccionismo social y la entendemos en términos de enunciado mediador de las actividades colectivas escolares. El lenguaje es una práctica social y una actividad humana que posibilita el desarrollo del pensamiento consciente a través de procesos dialógicos y las actividades colectivas organizan las interacciones entre los individuos y el medio. En este sentido, destacamos la función instructiva y especificadora de la consigna para orientar una actividad prescriptiva como la situación de examen. La instrucción en el ámbito de la actividad social escolar mediatiza las acciones entre docentes y estudiantes, y la instrucción de la tarea de examen organiza, orienta y guía la acción sobre la lengua y sobre los textos (comprender, producir, interactuar) que la tarea propone y que el examen pretende dimensionar (y consecuentemente, certificar). La forma que asumen las instrucciones para la lectura y escritura pueden, en consecuencia, influir en la respuesta en la medida en que permitan –o no– activar los conocimientos relativos a la situación de interacción, a los parámetros espaciales y temporales y a las representaciones sociales y subjetivas que permitan configurar la práctica verbal en términos de *práctica de lenguaje situada*.

En este punto, y considerando que los textos utilizados en materiales didácticos y exámenes de certificación pueden asumir características variadas, consideramos relevante revisar algunos conceptos clave para entender la naturaleza del texto en tanto objeto didáctico (de enseñanza, aprendizaje y evaluación) que se presenta, en el caso del corpus analizado, como objeto de la comprensión lectora o disparador para la expresión escrita.

3.5.5. Textos adaptados, textos reproducidos, textos simulados

Asumiendo que la historia de la enseñanza y evaluación de lenguas está marcada por el recurso a los textos como muestras concretas de uso de la lengua³¹, creemos necesario establecer algunas definiciones teóricas y metodológicas que contribuyen a clasificar los textos en tanto unidad lingüística o en tanto unidad comunicativa en el marco de su uso con fines didácticos. Miranda (2015, p.301) analiza textos utilizados en manuales de enseñanza de idiomas y establece

³¹ Inclusive en lo que hoy conocemos como el Método de Gramática y Traducción, que dominó la enseñanza de LLEE desde la caída del latín como lengua de comunicación hasta principios del S XX, la unidad de análisis (y el objetivo del dominio de la lengua) eran los textos eruditos literarios.

una diferencia entre “textos simulados”, esto es, aquellos contruidos *ad hoc* con fines didácticos y “textos auténticos”. Dentro de estos últimos, la autora refiere aquellos que se introducen en el material didáctico como a) textos adaptados con especificación de la fuente; b) textos reproducidos sin especificación de la fuente y c) textos reproducidos con especificación de la fuente. Si bien en estos últimos tres casos la noción de texto subyacente se corresponde con aquella que lo considera en tanto unidad comunicativa situada, texto en contexto, o texto en situación, la relación texto/contexto en los tres casos es diferente y, en ciertos ejemplos, problemática. Fundamentalmente en el caso de los textos a), si bien la adaptación de textos originales con fines didácticos es un recurso válido por cuestiones relacionadas al grado de complejidad, extensión del texto etc., muchas veces esta adaptación acaba dificultando la identificación del contexto de producción original, el género textual y, en casos extremos, el contenido original del texto, dada la distancia entre el texto fuente y el texto adaptado:

(...) um problema sério dessas adaptações pode ser que a distancia entre o texto-fonte e o texto-adaptado seja tão grande, que já nem se percebe qual o gênero do texto original, qual o contexto de produção desse texto-fonte, nem mesmo qual o conteúdo desse texto original (Miranda, 2015, p.301)

En el contexto del análisis que desarrollamos, tomaremos esta clasificación para analizar y clasificar los textos propuestos para la comprensión escrita y los textos disparadores en las consignas de comprensión y de expresión e interacción escrita. Estas consideraciones contribuirán también para la identificación de las diferentes nociones relacionadas al texto (en tanto objeto abstracto o complejo) subyacentes a los textos propuestos para la comprensión, y al producto esperado de la resolución de la consigna de EIE.

3.6. La comprensión escrita

Directamente relacionada con la noción de texto que subyace a las prácticas evaluativas se encuentra la concepción de la comprensión. Por lo tanto, nos concentraremos en este apartado en la comprensión escrita o lectora. Comenzaremos por definir el acto de leer y las diferentes operaciones y procesos involucrados, para luego analizar el alcance de los diferentes paradigmas para explicar la comprensión en las pruebas de lectura de los exámenes de dominio.

En primer lugar, consideramos que solo es posible hablar de comprensión de textos escritos en la medida en que es posible atribuir sentido a aquello que está escrito. “*Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo*” (Marcuschi, 2008, p.228).

Entendemos que leer comprensivamente es un proceso de apropiación de sentidos en el que intervienen aspectos *perceptivos, cognitivos, sociales y culturales*. Perceptivos, porque es a través del sentido de la visión que nos enfrentamos al texto escrito para captar, *a priori*, aquello que está escrito. Cognitivos, porque leemos y comprendemos, en primer lugar, a partir de la activación de procesos mentales. Es social porque al leer activamos una serie de conocimientos para dar sentido al texto en función de experiencias y saberes previos incorporados en la interacción social. Y es cultural en la medida en que debemos activar también conocimientos relativos al contexto sociocultural e histórico de producción del texto a fin de otorgarle un sentido situado. Cuando nos enfrentamos al texto escrito percibimos un conjunto de signos como parte del sistema de una lengua e identificamos una organización determinada de esos signos como un texto, gracias a las experiencias internalizadas en relación con las lenguas y los textos en el marco de una comunidad social e histórica.

Existen diversos modelos teóricos que buscan explicar los procesos de comprensión lectora y diferentes formas de describir los mecanismos cognitivos involucrados en los procesos de lectura (desde los de tipo perceptivo hasta los de extracción de significado). Estos intentos de definición de un modelo que contemple todos los aspectos involucrados en la lectura han dado lugar a propuestas elaboradas en base a pares dicotómicos. Mayor (2000) distingue los procesos seriales (modulares) de los simultáneos (interactivos) y los procesos que operan de abajo hacia arriba (*bottom-up*) de los que operan de arriba hacia abajo (*top-down*) (Mayor, 2000, p.7).

Fundamentado en las propuestas conductistas de los años 60 del siglo XX, el modelo ascendente (*bottom-up*) (Gough et al., 1972) entiende a la lectura como un proceso secuencial y organizado de forma jerárquica. Este modelo de *decodificación* se basa en un proceso lineal y unidireccional de discriminación visual que se inicia en la percepción y discriminación de los grafemas y se continúa con el reconocimiento de las sílabas, después de las palabras, los sintagmas, las oraciones y los párrafos hasta decodificar el texto completo.

El texto se convierte así en una única fuente de conocimiento, en absoluto suministrador de información; en auténtico contenedor de significados, hasta tal punto que si el lector es capaz de leer las palabras del texto, se considera que la comprensión se producirá posteriormente de forma automática (Muñoz, 2005, p.337)

En este modelo los conocimientos previos o experiencias de lectura que el lector posea no son necesarios, ya que la actividad de comprensión se basa en un proceso de decodificación entendido como la extracción automática del significado literal.

Por otro lado, el modelo descendente (*top-down*) (Smith, 1973) reconoce la existencia de procesos que operan de forma jerárquica y secuencial, solo que se dan de forma inversa: es el lector quien, a partir de sus propias experiencias y expectativas de lectura, activa ciertas estrategias interpretativas (de predicción, confirmación de hipótesis, corrección) a medida que recorre el texto. Según Muñoz (2005, p.339), en el modelo descendente el éxito en la comprensión lectora no depende de un reconocimiento mecánico de grafemas, sílabas, palabras u oraciones, sino de la capacidad del lector para actualizar los esquemas mentales más adecuados a la hora de realizar inferencias que le permitan identificar información significativa del texto y anticipar su posible contenido a medida que avanza la lectura.

Ambos modelos se destacan por los distintos niveles de procesamiento (decodificación o inferencia) y por el grado de protagonismo que uno y otro otorgan al lector y al texto. Un tercer modelo conciliador de los modelos anteriores considera la comprensión lectora como un proceso de interacción dinámica entre texto y lector. El *modelo interactivo* se afirma en la década del 70 del siglo XX con los aportes de la teoría de los esquemas (Rumelhart, 1977), en tanto representaciones almacenadas en la memoria a largo plazo (y organizadas en redes) que constituyen la base cognitiva en la que se integran los nuevos conocimientos. El sistema cognitivo estaría organizado con base en esquemas y subesquemas interconectados que surgen de las vivencias y experiencias personales. De esta forma, los esquemas intervienen en el proceso de lectura guiando la comprensión que se entiende, en estos términos, como resultado de la combinación de la información de entrada (proceso ascendente o *bottom-top*) y la activación de los esquemas de conocimiento (proceso descendente o *top down*)

A partir de un abordaje sociointeractivo de la cognición Marcuschi (2008, p.228) reflexiona sobre el proceso de comprensión y afirma que, así como la lengua es “*um sistema simbólico ligado a práticas sociohistóricas (...) um conjunto de atividades sociais e históricas e não um sistema apenas*” (Marcuschi, 2008, p.229), la actividad de la comprensión no puede pensarse solo como acción puramente lingüística o cognitiva, sino que depende de nuestra inserción en una comunidad sociohistórica y de la interacción con otros.

El autor rescata los aportes de Kleiman (2004), quien identifica dos etapas en los desarrollos de las investigaciones sobre los procesos de lectura desde la década del 70 del siglo veinte. La primera, más vinculada a la Psicolingüística y a la Psicología Cognitiva, pone el foco en el sujeto y en los procesos cognitivos que activa en el proceso de lectura (realizar hipótesis, inferencias, activar conocimientos previos, etc.). También dentro de esta primera etapa Kleiman destaca los estudios sobre la comprensión desarrollados de la mano de la Lingüística Textual a partir de la década del 80, que se preocupan por explicar mecanismos activados en el proceso de comprensión relacionados al reconocimiento de regularidades de los textos, como “(...) *à presença ou ausência de mecanismos de textualização; às tipologias de texto vigentes na época (e mais tarde aos gêneros); à intertextualidade*” (Kleiman, 2004, pp.14-15). Según la autora, la década del 90 del siglo veinte representa un verdadero quiebre al incorporarse los estudios de la Sociolingüística Crítica, el Análisis del Discurso y la Literacidad Crítica, entre otros, que destacan la centralidad del sujeto social y la importancia del contexto de interpretación para una comprensión situada.

Isto sugere que atualmente a leitura vem sendo tratada em um novo contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico e voltado para atividades, sobretudo sociointerativas. Trata-se de promover a leitura como uma ação solidária e coletiva no seio da sociedade (Marcuschi, 2008, p.232).

3.6.1. La comprensión como decodificación y como inferencia

Marcuschi (2008, p.237) analiza dos modelos teóricos que se asientan en dos paradigmas que parten de diferentes hipótesis sobre la comprensión: 1) comprender es decodificar; 2) comprender es inferir. Los modelos de *decodificación* e *inferencia* se vinculan, a su vez, con dos concepciones fundamentales para entender la lectura, una en términos de práctica individual y la otra en términos de práctica social. Ambos modelos presentan diferentes formas de concebir la lengua, el texto, y el propio proceso de comprensión, lo que permite identificar, en el ámbito didáctico y en el ámbito de la evaluación de la comprensión escrita, sobre qué constructos se establece la confección de las pruebas de lectura.

El modelo de la comprensión como *decodificación* se basa en una noción de *lengua* en tanto código de elementos idénticos a sí mismos que forman un sistema estable previamente existente en la conciencia individual del sujeto. La lengua, por sí sola, es el instrumento o vehículo que posibilita la construcción de sentidos por parte de un sujeto aislado.

Para este paradigma, el *texto* se entiende como continente de sentidos objetivos que vehicula significados transparentes, en tanto objeto abstracto y puramente lingüístico comprensible fuera de cualquier contexto. En consecuencia, *comprender* se reduce a una acción objetiva e individual de decodificar lo que fue previamente codificado.

En contraposición, el modelo de la comprensión como inferencia, al entender el acto de leer y comprender como un acto social, concibe la *lengua* en tanto *actividad* de construcción sentidos en la que intervienen, por lo menos, dos sujetos, “(...) *como atividade e não como instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva*” (Marcuschi, 2008, p.238). En esta línea de pensamiento el *texto* es un *evento comunicativo*, y como tal no puede reducirse a un producto acabado, de sentidos objetivos vehiculados a través de elementos lingüísticos. En tanto evento, el texto es un proceso en el que intervienen múltiples aspectos (semióticos, lingüísticos, contextuales) y cuyo sentido se construye en la interacción de emisor, receptor(es), cultura, historia y sociedad dando lugar, así, a múltiples alternativas de comprensión. Como evento, el texto –y su(s) sentido(s)— es indisociable del contexto de su producción, lo que nos remite a una noción de texto en tanto *objeto empírico*, definible a través de criterios contextuales, en tanto “*evento construído na relação situacional, sendo o sentido sempre situado*” (Marcuschi, 2008, p.237). En este paradigma, en consecuencia, la *comprensión* no es un acto individual de activación de procesos cognitivos, sino que depende tanto del emisor como del receptor (o el productor del texto y el lector u oyente) en una acción colaborativa de producción de sentidos situados.

Ahora bien, en el proceso de lectura son activados procesamientos vinculados tanto a la decodificación como a la inferencia. Comprender es, ante todo, un proceso cognitivo de reconocimiento de los signos de una lengua y, a su vez, el individuo pone en marcha procesos inferenciales relacionados con conocimientos previos relativos al mundo, los hechos y procesos lógicos factuales (conocimientos enciclopédicos o referenciales), a la cultura (conocimientos socioculturales), discursivos (conocimientos relativos al género textual y su funcionamiento social), puesto que los géneros textuales determinan en gran medida la comprensión en tanto esquemas mayores que “(...) *operam como formas discursivas de enquadre poderoso para guiar o sentido*” (Marcuschi, 2008, p.229).

3.6.2. Comprensión, lengua y sentido

¿Cómo se entiende, entonces, el sentido, en los procesos de decodificación e inferencia y en la lectura entendida como acto individual o como acto social? Ducrot (2004, pp.254-255) se detiene en la oposición oración y enunciado para luego discutir los conceptos de *significación/sentido*. Según el autor, mientras que la oración, en tanto objeto teórico, pertenece al dominio de la gramática, el enunciado representa la ocurrencia situada de la oración, y la significación y el sentido se presentarían como nociones correlativas a las de oración y enunciado. Para el autor, la *significación* se observa en la estructura léxico-gramatical de una oración y permite asociar la información contenida en ella y la realidad del mundo que designa. El *sentido*, en cambio, se vincula con las diversas interpretaciones posibles de ese contenido informacional dada la *naturaleza situada* del enunciado. Para entender el sentido, necesariamente debe tenerse en cuenta el aquí y ahora, el propio ejercicio de la enunciación, mientras que la significación se deriva del contenido proposicional objetivo.

Proponemos ilustrar esta diferencia con el siguiente ejemplo:

“Alcanzar y mantener el éxito en las organizaciones modernas requiere talentos prácticamente imposibles de encontrar en un solo individuo”³²

La lectura de esta oración nos permite entender su significación a partir de una serie de constataciones y deducciones provenientes de su contenido lingüístico que se podría resumir en las siguientes afirmaciones:

- a) es prácticamente imposible encontrar diversos talentos en un solo individuo;
- b) existe una necesidad de alcanzar y mantener el éxito en organizaciones modernas;
- c) es necesario contar con varios individuos con talentos diversos para garantizar el éxito en las organizaciones modernas.

Esta *significación* se deriva del contenido proposicional y se puede comprender fuera de cualquier situación de comunicación, lo que hace que la fuerza ilocucionaria de la oración se reduzca a una afirmación con carácter de verdad. Ahora bien, si dotáramos a la oración de información extralingüística, tal como un lugar y momento de producción, un contexto de circulación, un enunciador que configuró sus finalidades comunicativas pensando en determinados destinatarios para su texto, podríamos hablar de diferentes *sentidos* susceptibles de interpretación. Imaginemos, por ejemplo, que el texto es redactado por el líder de un equipo de empleados de una

³² Ejemplo perteneciente la tarea 4 del Cuadernillo de muestra 3. CELU

empresa que ha atravesado algunos conflictos internos. Algunos de estos empleados tienden a trabajar de forma individual mientras que otros se adaptan al trabajo colaborativo en el cual las tareas de uno se complementan con las de otro. Este texto fijado en el tablón de anuncios de la sala de reuniones principal de esta empresa será susceptible de diferentes interpretaciones de la fuerza ilocutiva de su contenido. Mientras que algunos empleados lo podrán tomar como una reprimenda, otros lo aceptarán como un cumplido y un incentivo. La finalidad del enunciador será seguramente la de fomentar la idea del trabajo en equipo. El texto, así planteado, podrá presentar diversas interpretaciones a partir de su *sentido situado*.

Al abordar el análisis de los textos del corpus de esta tesis optaremos por referirnos a la *significación* cuando la interpretación dependa de operaciones vinculadas a la identificación y reconocimiento del contenido lingüístico de un “texto” descontextualizado. Cuando nos encontremos ante un texto contextualizado (con datos tales como la fuente, datos de publicación y circulación, autoría, etc.), nos referiremos al *sentido* dado que su interpretación depende de la activación tanto de conocimientos lingüísticos como extralingüísticos que doten al texto de un sentido situado.

En estrecho vínculo con la relación entre lengua, hablantes y comprensión de la realidad, Volóshinov ([1929] 2009) afirma que la comprensión está determinada por fuerzas sociales. El autor comienza por analizar dos corrientes (objetivismo abstracto y subjetivismo idealista) que intentan dar cuenta de los procesos de significación en el lenguaje para luego posicionarse en una tercera corriente, el interaccionismo social. Con el objetivo de asumir algunas nociones operativas para nuestros análisis, retomamos a continuación las discusiones de Volóshinov sobre el vínculo entre los hablantes, el lenguaje y el mundo para luego posicionarnos con respecto a la forma de entender la *lengua*, el *texto*, la propia operación de la *comprensión*, y la *relación entre los sujetos*, el *lenguaje* y el *mundo*.

Volóshinov comienza por analizar el *subjetivismo individualista* (Humboldt, 1836, citado en Volóshinov ([1929] 2009, p.86) paradigma que sostiene que el lenguaje se funda en el acto individual y creativo del discurso y en la psique de cada individuo. Cualquier fenómeno del lenguaje se explica partir del acto de generación individual, como un fenómeno psicológico, lo que hace que todas las explicaciones posibles de cualquier hecho de la lengua se reduzcan a interpretaciones que cada individuo realiza. Para esta corriente, la esencia de la lengua se manifiesta como un flujo permanente de actos discursivos creativos; el lenguaje se concibe como

actividad y como un continuo proceso constructivo de creación realizado en los actos discursivos individuales, proceso regido por *leyes psicológicas* (Volóshinov [1929] 2009, p.85). Por el contrario, para la segunda corriente, el *objetivismo abstracto*, cualquier fenómeno lingüístico se explica a partir de una concepción de lengua en tanto sistema de elementos fonéticos, gramaticales y léxicos. El acto de comprensión, por lo tanto, estará regido por las *leyes normativas*.

El individuo debe aceptar todo este sistema tal cual se presente, en su interior no hay lugar para valoraciones ideológicas diferenciales: peor, mejor, bello, feo, etcétera. En realidad, solo existe un criterio lingüístico: correcto-incorreto, y se entiende por corrección lingüística tan solo la correspondencia de una forma dada al sistema normativo de la lengua (Volóshinov [1929] 2009, pp. 94-95).

Para Volóshinov, el contraste mayor entre ambos paradigmas radica en la naturaleza de la lengua: si para el subjetivismo idealista la esencia de lengua se manifiesta en su historia, esto es, en el flujo de actos discursivos que se renuevan cada vez, con cada individuo, “mediante las enunciaciones estilísticamente irrepetibles”, para el objetivismo abstracto la lengua es un sistema de formas idénticas, estable, inmóvil y previamente dado en la consciencia individual del hablante. “Son precisamente estos elementos idénticos y por lo mismo normativos para todos los enunciados —elementos fonéticos, gramaticales y léxicos— los que aseguran la unidad de una lengua dada y de su comprensión por parte de los miembros del colectivo” (Volóshinov, [1929] 2009, p.92).

¿Cómo analizar la comprensión, entonces, desde estas corrientes? Para el objetivismo abstracto, la comprensión se reduce a una mera identificación o reconocimiento de una forma normativamente idéntica a sí misma y la lengua se presenta como un sistema estable e invariable de formas monosémicas, lo que garantiza una única interpretación. Para el subjetivismo idealista, la comprensión se entiende en términos psicológicos, en tanto operación individual y creativa que le otorga a la palabra un nuevo significado cada vez.

Ante estos análisis, Volóshinov plantea que la lengua no es un sistema de formas idénticas ni un acto de expresión individual, sino que *lengua es discurso*, la realidad concreta del acontecimiento social de su ocurrencia. La lengua es social y dialógica y el lenguaje “vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas ni tampoco en la psique individual de los hablantes” (Volóshinov, [1929] 2009, p.163). Desde esta línea de pensamiento, el verdadero sentido de un enunciado debe ser comprendido en su contexto (desde el más inmediato de la interacción entre los hablantes en una

situación específica, hasta el más amplio del conjunto de condiciones sociohistóricas de la comunidad de habla). En el marco de estas condiciones sociohistóricas, la sociedad se caracteriza por estar dividida en clases que están en permanente conflicto, dado que cada una representa intereses diferentes. El uso de la lengua refleja esa “intersección de intereses sociales de orientación más diversa, dentro de un mismo colectivo semiótico; esto es, la lucha de clases” (Volóshinov [1929] 2009, p.50). A través del lenguaje, cada hablante refleja y refracta la realidad, dándole sentido, lo hace desde una perspectiva específica, y esta perspectiva es, por definición, ideológica y social.

En el presente apartado emprendimos el análisis de los paradigmas de la *decodificación* y de la *inferencia* en tanto formas de concebir y explicar los procesos involucrados en la interpretación textual y las concepciones en las que estos modelos se apoyan. También, en el apartado 6.3.2, sintetizamos los paradigmas epistemológicos de la *simplificación* y la *complejidad* para relacionarlos a las nociones de texto en tanto objeto abstracto y objeto complejo. En la misma línea de reflexión, hemos revisado las nociones de *significación* y *sentido* propuestas por Ducrot, así como las corrientes del pensamiento filosófico y lingüístico del objetivismo abstracto y el subjetivismo idealista desde las que parte Volóshinov para dar forma a su propuesta filosófica social, dialógica e ideológica para explicar los fenómenos del lenguaje.

Estos fundamentos teóricos explican las concepciones subyacentes a la comprensión lectora y la lengua que, a su vez, se encuentran en la base de las decisiones metodológicas plasmadas en los textos y ejercicios que nos proponemos analizar. A continuación, retomamos el cuadro³³ presentado en el apartado 6.3.2, que reproduce los principales postulados de los paradigmas de conocimiento de la simplificación y la complejidad e integramos también las nociones analizadas a lo largo del presente capítulo, de manera tal que se pueda comprender la raíz epistemológica de la actividad de comprensión (Figura 13):

Figura 14

Paradigmas epistemológicos de la simplificación y la complejidad y su vínculo con las nociones de texto, comprensión y lengua.

	Paradigma de la simplificación	Paradigma de la complejidad
Preceptos	-Principio de universalidad que	-Principio de validez que

³³ Ver: Figura 13, pág.121 de la presente tesis. Adaptación del cuadro de los paradigmas de la simplificación y la complejidad presentado en Miranda (2010, pp.30-31) basado en los postulados de Morín ([1982]2002, pp. 330-334)

	descarta lo singular y lo local. -Exclusión de lo histórico y eventual. -El conocimiento de los sistemas se reduce al conocimiento de las partes. -Separación del objeto en relación a su ambiente. -Separación entre el sujeto y el objeto que concibe o percibe.	complementa el principio de universalidad (insuficiente) al considerar lo local y lo singular como inherentes al sentido. -Necesidad de reconocer el papel de la historia en todas las explicaciones. -Reconocimiento de la imposibilidad de aislar las partes, que deben integrarse a los conjuntos o sistemas que constituyen. -Distinción entre el objeto y su ambiente, pero sin separarlos. -Relación necesaria entre el sujeto y el objeto observado.
Texto	Objeto abstracto. Unidad lingüística comprensible fuera de todo contexto. Sentido inherente a su contenido objetivo (significación).	Objeto complejo. Unidad de comunicación comprensible en el marco de los factores sociales, históricos, culturales e ideológicos de su producción que lo dotan de un sentido situado.
Comprensión	Como actividad pasiva, individual y unidireccional. Asociada a mecanismos de reconocimiento y decodificación. Vinculada a la significación.	Como actividad colaborativa, interpretativa y social. Asociada a mecanismos de inferencia textual y contextual. Vinculada al sentido.
Lengua	Sistema de elementos idénticos a sí mismos. El signo refleja la realidad de forma unívoca e incuestionable.	Sistema social de sentidos que emergen de la interacción. El signo es ideológico y dialógico.

Nota. Adaptado de Miranda, 2010, pp.30-31.

3.6.3. Consideraciones didácticas de los paradigmas de comprensión para la evaluación

A partir de lo expuesto, es posible identificar, en el ámbito didáctico, dos tendencias para abordar la destreza de comprensión (oral o escrita) que revelan, como vimos, diferentes concepciones sobre la lengua, el texto y los sujetos. Para el paradigma de la comprensión como *decodificación*, al entender la lengua como sistema de representaciones y el texto en tanto continente de informaciones objetivas, comprender se limitaría, entonces, a identificar y extraer informaciones dadas objetivamente en el texto. El clásico ejemplo de Serra Escorihuela y Caballer Senabre (1997, pp.44-45) ilustra esta concepción de comprensión:

El Broski

De cranta, un brosqi pidró las grascas y una murolla nasró filotudamente. No lo ligaron lligamente, pero lo sarretaron tan plam. Cuando el brosqi manijó las grascas, la murolla drinó priscamente. Al euridor suyo, los misquis lo desgliparon porque estaban nipando el brsoqui. Nalón, la murolla, estaba gastardando frascamente los nisquis, acrollándose del esqueleto. Por eso se fraslió.

- 1.¿Qué pridó el brosqi?
- 2.¿Cómo nasró la murolla?
- 3.¿Cómo lo sarretaron?
4. ¿Quién drinó?
- 5.¿Quién nipaba el brsoqui?
- 6.¿Cómo se llamaba la murolla?
- 7.¿Qué hacía la murolla frascamente?
- 8.¿Por qué se fraslió la murolla?

Como es posible observar, a partir de un texto compuesto, en su mayoría, por neologismos (creados *ad hoc* para ilustrar el proceso que se pretende demostrar), se plantean una serie de preguntas objetivas que, si se tiene conocimiento del sistema morfosintáctico de la lengua en cuestión, se responden muy fácilmente: ante la pregunta 1, responderemos “las grascas” a partir de la identificación de la construcción sujeto + verbo transitivo + objeto directo (un “brosqui” “pidró” las “grascas”), todo esto sin tener absoluta noción de lo que significan las palabras entre comillas.

Para el paradigma de la comprensión como *inferencia*, comprender resulta de una relación interactiva compleja entre el escritor, el lector, el texto y su contexto para lo cual es necesario

activar estrategias que permitan aprehender el texto en su coherencia contextual, elaborando y confirmando hipótesis, y vinculando los elementos lingüísticos a elementos del orden de lo pragmático, lo cultural y lo genérico, lo que trasciende la simple operación de extracción de información objetiva:

(...) esta noção diz respeito ao modo da produção de sentido que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas (...) (Marcuschi, 2008, p.256)

Estas formas de razonamiento variadas en tanto *operaciones inferenciales*, activan procesos diversos. Marcuschi (2008) define los procesos inferenciales de acuerdo con una clasificación que reconoce fundamentalmente dos tipos de inferencias: de *base textual* y de *base contextual*. Dentro de las primeras reconoce las operaciones de naturaleza *lógica, sintáctica* y *semántica*. Estas refieren principalmente a la deducción (articulación de dos o más informaciones textuales que funcionan como premisas para llegar de forma lógica a una tercera información); la inducción (llegar a una conclusión con valor de probabilidad según el grado de verdad de varias premisas presentes en el texto); la asociación lexical o asociación de ideas, la generalización (a partir de un lexema que permite alcanzar información general) o el parafraseo (cambio lexical para dar la misma información con otras palabras). Dentro de las inferencias de base contextual encontramos las de naturaleza *pragmática* y *cognitiva*, que tienen que ver con la evaluación de la intención comunicativa del productor textual y la activación de conocimientos esquemáticos o experienciales, así como las operaciones de analogía y reconstrucción cognitiva (Marcuschi, 2008, pp. 254-255).

En las prácticas de la evaluación a través de exámenes de dominio, las pruebas de comprensión lectora priorizan los ejercicios de evaluación de tipo indirecta y de corrección objetiva (selección múltiple, verdadero/falso, *cloze*) ya que, para los exámenes a gran escala, es necesario garantizar la fiabilidad del instrumento y agilizar los procesos de corrección a través de respuestas cerradas. Recordemos que las pruebas de respuesta cerrada o predeterminada son aquellas que tienen solo una respuesta posible que aparece en el ejercicio del examen, entre otras alternativas, de forma tal que la respuesta pueda ser calificada de forma objetiva. No se espera que el alumno responda de forma original o creativa, sino que marque, relacione o identifique una posible respuesta sobre la base de varias otras predeterminadas, llamadas *distractores* (Bordón,

2006). En ese sentido, se recomienda que los distractores no sobresalgan de la respuesta correcta por ser demasiado extensos o demasiado cortos.

A fin de evitar afirmaciones ambiguas (dando lugar a interpretaciones variadas) que puedan comprometer la fiabilidad del instrumento, existe el riesgo de priorizar opciones más orientadas a la decodificación. Sin embargo, esto no supone necesariamente que la formulación de las afirmaciones propuestas para los ítems de corrección objetiva deba presentarse de forma transparente, de manera tal que el alumno solo deba activar un único proceso de reconocimiento y decodificación.

Proponemos el siguiente ejemplo para ilustrar las consideraciones precedentes:

Figura 15

Las vacaciones de Carolina. (Ejemplo de elaboración propia)

Hola, José Luis

¿Cómo estás? Te cuento que terminé de cursar este año en la facultad, y tengo planeado visitarte en México para mis vacaciones de verano. ¡Rendí bien todas las materias! ¿Te gustaría recibirme? Creo que voy a viajar en diciembre, antes de las fiestas, para que podamos celebrar juntos Navidad y Año Nuevo. Mi familia me va a extrañar un poco, pero están felices por mi viaje. Pienso quedarme dos meses y volver en febrero. Me gustaría que me lleves a conocer las playas de Acapulco y Puerto Escondido. También quiero probar las comidas típicas mexicanas de las que tanto me has hablado. Me gustaría también visitar algunos sitios históricos y también conocer la Universidad de México. ¡Creo que vamos a divertirnos mucho juntos! Espero tu respuesta, Carolina.

Del texto precedente es posible realizar algunas inferencias sin que esta información se encuentre explícitamente en el texto:

- Carolina es estudiante
- Carolina no está en México
- La familia de Carolina ya conoce sus planes de viajar
- Carolina y Luis ya se conocen

A partir del contenido informacional del texto, proponemos los siguientes ítems de selección múltiple para ilustrar los procesos de decodificación y de inferencia:

- 1) En México, Carolina quiere visitar...
 - a) los sitios arquitectónicos
 - b) los sitios históricos
 - c) los sitios arqueológicos

- 2) Carolina escribe a José Luis un correo para...
- a) Contarle sobre su rendimiento en la facultad
- b) Contarle sobre las fiestas de Navidad y año nuevo en familia
- c) Proponerle pasar juntos sus vacaciones en México

Para el ítem N°1, la respuesta correcta es la b). Para llegar al resultado no es necesario llevar a cabo ningún tipo de operación inferencial. Basta con identificar (decodificar) el sintagma “sitios históricos” y desconsiderar los términos “arquitectónico” y “arqueológico” que, si bien pueden ser respuestas posibles en el contexto de este correo, son automáticamente descartados en la medida en que la opción correcta es transparente, ya que reproduce el mismo ítem léxico que aparece en el texto.

Para el ítem N°2, la respuesta correcta es la c). Para llegar a esa conclusión, es necesario considerar la información contenida en el texto, es decir, decodificar e identificar el contenido temático, pero también establecer una serie de relaciones, deducciones y asociaciones que permitan descartar las respuestas a) y b) que son posibles, ya que la información aparece en el texto, pero no responden al objetivo comunicativo general del correo que es proponer a alguien pasar unas vacaciones juntos.

De acuerdo con Bordón (2000, p.113), el principal objetivo de un procedimiento ideal para la medición de la lectura en exámenes de certificación de dominio será informar cómo los lectores interactúan con el texto, a la vez que proporciona datos cuantificables para establecer mediciones, comparaciones y contrastes a gran escala. En ese sentido, será necesario garantizar tanto la validez como la fiabilidad del instrumento, que deberá ser coherente con el enfoque teórico adoptado a la vez que se asegura la confiabilidad de los ítems evitando inconsistencias o ambigüedades.

3.6.4. Tipos de ejercicios para la evaluación de la comprensión de los textos escritos

Los ejercicios implementados para evaluar las destrezas deberán, en primer lugar, responder a las especificaciones de examen y, por otro lado, deberán ser coherentes con el constructo adoptado garantizando así la validez del instrumento. Existen diferentes métodos para evaluar las destrezas (escritas u orales) o conocimientos específicos como la gramática o el vocabulario, y el método adoptado para evaluar una habilidad lingüística impactará directamente en la calificación obtenida. El “efecto del método” (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p.47) refiere a la influencia ejercida por el tipo de prueba o la característica del ítem de evaluación en los

resultados de un examen y, según estos autores, deben incrementarse los estudios e investigaciones que permitan analizar los efectos de cada prueba y reducir al máximo la influencia no deseada de las mismas en los resultados obtenidos³⁴. A su vez, como hemos señalado anteriormente, las pruebas de elementos discretos y de corrección objetiva garantizan la validez del examen en la medida en que limitan al máximo la apreciación subjetiva del corrector, lo que aumenta la fiabilidad y facilita la corrección, mostrándose como las preferidas (aunque no las únicas) a la hora de diseñar exámenes a gran escala.

3.6.4.1. Selección múltiple. El *multiple choice* o prueba de selección múltiple es uno de los procedimientos más comunes para la obtención de respuestas cerradas. De acuerdo con Bordón (2006, p.112), este tipo de formato, muy vinculado a la etapa estructuralista en la que era aplicado para el reconocimiento de elementos gramaticales discretos, fue estigmatizado en un principio por los enfoques comunicativos por poseer pocas características de una situación de comunicación real. En este sentido, perdería *autenticidad* (grado en el cual la actividad propuesta en el examen se corresponde con una tarea de uso auténtico de la lengua meta). A pesar de ello, es uno de los procedimientos más recurrentes en cualquier tipo de prueba (no solo de lenguas) con lo cual la *aceptabilidad* (grado de familiaridad de los alumnos o candidatos con el tipo de prueba o ítem) es alta. Por último, este tipo de pruebas es la más frecuente en los exámenes a gran escala dado su alto grado de *fiabilidad* (grado de consistencia de los ítems y consecuente confiabilidad por la baja probabilidad de apreciaciones subjetivas y disímiles por parte de los correctores).

A pesar de su alta aceptación por elaboradores de exámenes y candidatos, es necesaria una redacción cuidadosa que garantice que la respuesta correcta no sobresalga de los distractores por ser un calco de las palabras originales, o por ser más larga y explicada o más corta. A su vez, los distractores (opciones alternativas a la respuesta correcta) tampoco deben sobresalir de la respuesta correcta por ser demasiado inverosímiles, ridículas o demasiado extensas o cortas si se comparan con la respuesta esperada.

3.6.4.2. Verdadero o Falso. También llamados ítems dicotómicos, ofrecen solo dos alternativas de respuesta (verdadero o falso) ante una afirmación que contiene información del

³⁴ De acuerdo con Alderson, Clapham y Wall (1998, pp.57-58), se han llevado a cabo numerosas investigaciones de las pruebas tipo *cloze* y se ha demostrado que cuando los estudiantes se enfrentan a este tipo de ejercicio leen de forma distinta a la habitual, leen una pequeña cantidad de texto justo antes del hueco, pero no leen el tramo del texto que continúa detrás del hueco. También, se ha demostrado que con este tipo de prueba los estudiantes no muestran atención al significado del contexto más amplio del texto en cuestión.

texto presentado para comprensión. Se critica de este tipo de prueba la alta incidencia del factor casualidad (al tener solo dos opciones el candidato puede acertar teniendo a su favor el 50% de posibilidades), lo que invalidaría el resultado obtenido. A pesar de ello, también es cierto que a medida que se incrementa el número de ítems del ejercicio se va disminuyendo la incidencia del azar. Carroll y Hall (Citado en Bordón, 2006, p.121) consideran una tercera opción, “no se sabe” o “no consta en el texto” como alternativa que disminuye la incidencia del acierto casual. Sin embargo, dependiendo del texto y de la elaboración de las afirmaciones, esta opción también puede resultar ambigua o confusa.

3.6.4.3. Cloze. La prueba *cloze* es el tipo de ejercicio en el que se suprimen algunas palabras de un texto de forma sistemática. Según Bordón (2006, p.122), esta prueba no es rigurosamente de respuesta cerrada, sino más bien de respuesta controlada, dado que en una de sus versiones (*ratio variable*) presenta la posibilidad de más de una respuesta correcta.

El *cloze* presenta diferentes versiones y cada una incide en el grado de validez y fiabilidad de la prueba (Cf. Alderson, 1978). Originalmente, el ejercicio se elabora suprimiendo mecánicamente una cada equis cantidad de palabras, sea cual fuere su función (*ratio fija*). Las versiones de *ratio variable* consisten en la eliminación selectiva atendiendo a un criterio (suprimir solo ítems gramaticales o lexicales). En el caso de los *cloze* que suponen el relleno de ítems lexicales, existe el riesgo de que, si la lengua en cuestión presenta un inventario lexical rico, las palabras suprimidas puedan alternarse con sinónimos perfectamente posibles en ese contexto. En ese sentido, la corrección de la prueba presentará dificultades en la medida en que existirá más de una respuesta aceptable y consecuentes discrepancias entre los correctores, con lo cual pierde *fiabilidad*. Una alternativa es proporcionar las palabras que han sido suprimidas en un cuadro que contenga a su vez más palabras (distractores), asegurándose que estos últimos no presenten ambigüedades o lleven a confusión, es decir, que los distractores sean palabras posibles pero que no respondan exactamente a ese contexto de uso. Otras opciones de *cloze* son la combinación con la selección múltiple, en la que para cada espacio en blanco se ofrecen tres o cuatro posibilidades (A, B, C, D) para que el alumno elija una, siendo este de confiabilidad más alta y el *cloze intrusivo*, que consiste en introducir en el texto opciones incorrectas que el candidato debe detectar. El *cloze* ha sido y continúa siendo una de las pruebas más utilizadas en exámenes y autores³⁵ dedicados a la evaluación dentro del enfoque comunicativo lo incluyen como prueba para la comprensión

³⁵ Cf. Carroll, 1980; Madsen, 1983; Weir, 1988.

lectora argumentando la agilidad que supone su corrección en exámenes a gran escala (Bordón, 2006, p.123).

3.6.4.4. Tareas de completamiento (completar huecos). Estas tareas consisten en rellenar huecos de un fragmento o texto completo con palabras, expresiones o inclusive oraciones completas, generalmente a partir de textos auténticos. Una posible dificultad radica en que se espera que el candidato escriba solo la palabra o expresión esperada en cada hueco, dado que el corrector cuenta con el texto original. En ese caso, la clave de corrección debería proveer todas las posibles respuestas, inclusive si no son las que el texto original contiene, pero se adecuan perfectamente al cotexto. Otra opción consiste en completar los huecos utilizando palabras o expresiones provistas (*banked gap filling*) que pueden alternarse con distractores (uno por cada respuesta correcta).

3.6.4.5. Tareas de ordenamiento. Este tipo de prueba consiste en ordenar un grupo de palabras, frases o párrafos y se utilizan habitualmente para evaluar la referencia y la coherencia. Tanto en el caso de frases o párrafos que deban reordenarse en una secuencia coherente no es fácil elaborar la tarea con enunciados que respondan a una única secuencia posible, lo que hace que, para exámenes a gran escala, este tipo de prueba pierda fiabilidad.

3.6.4.6. Relacionar (*Matching*) o correspondencias. En este tipo de prueba se proporciona una lista conteniendo palabras, expresiones, preguntas o respuestas, descripciones, etc., que deben ser emparejadas con otra lista de palabras, expresiones, frases o estímulos visuales. Si bien la confiabilidad de la prueba es alta dado que solo puede haber un *match* posible para cada opción, el último par relacionado siempre será correcto por defecto. Una alternativa es agregar distractores en una de las listas.

3.6.4.7. Transferencia de información. Este tipo de prueba consiste en la transferencia de la información leída a un cuadro, tabla, mapa u otro tipo de formato. De acuerdo con Alderson, Clapham Clapham y Wall (1998, p.54), estas pruebas se asemejan más a tareas que se realizan en el mundo real con lo cual gozan de más autenticidad. Cuando las respuestas constituyen nombres o números, la corrección es más objetiva, mientras que las respuestas que toman forma de expresiones o frases cortas la corrección es más subjetiva, con lo cual se pierde fiabilidad y agilidad en la corrección de exámenes a gran escala.

3.6.4.8. Preguntas de respuesta breve. Se llaman “preguntas de respuesta breve” a los ítems abiertos en los que los candidatos deben producir una respuesta que puede oscilar entre una

palabra o frase completa, considerándose ítems de corrección subjetiva. La redacción de la pregunta debe ser cuidadosa y clara, explicitando lo que se espera del candidato, para no comprometer el resultado esperado y la medición de la comprensión. Alderson, Clapham y Wall (1998, p.54) proponen el siguiente ejemplo para demostrar la dificultad que puede representar un ítem formulado de forma ambigua:

Reescribe la siguiente frase, empezando con las palabras dadas. La nueva frase deberá ser lo más similar posible a la original:

Juan fue quien me salvó la vida.

Si no _____.

A continuación, los autores proponen la siguiente adaptación como alternativa que hubiera desambiguado la consigna:

Juan fue quien me salvó la vida.

Si _____, me habría ahogado.

De cualquier forma, la corrección de este tipo de ítems muy a menudo presenta dificultades en la medida en que todas las opciones posibles de respuesta deben ser previstas en la clave de corrección, lo que en cierta forma compromete la fiabilidad y resta agilidad en la corrección.

En el siguiente apartado serán presentadas consideraciones teóricas y metodológicas relativas a la expresión escrita a fin de caracterizarla y verificar sus implicancias en las pruebas de EIE de los exámenes de certificación de dominio.

3.7. La expresión escrita

En este apartado abordaremos las características de la expresión escrita en tanto proceso complejo y multidimensional de producción de sentidos. Nos preguntamos qué significa participar en las prácticas de comunicación escrita en una comunidad dada y qué implicaciones presenta en el marco del aprendizaje y evaluación de una lengua extranjera. Presentaremos las principales características de esta destreza y discutiremos los procesos cognitivos y conocimientos involucrados en ella. También, repasaremos los enfoques didácticos de la escritura (gramatical, comunicativo, procesual, de contenido) para detenernos en las contribuciones del enfoque centrado en el género textual, a fin de analizar las implicaciones del tratamiento de esta destreza en las pruebas de EIE de los exámenes internacionales de lengua. En ese sentido, volveremos sobre las consignas que introducen las tareas de EIE para analizar sus posibles implicancias en la configuración del texto de salida de la prueba.

Las destrezas escritas (comprensión y expresión), al contrario de las orales, siempre son el resultado de un proceso de aprendizaje generalmente mediado por el sistema escolar o por la enseñanza formal. La escritura involucra varios aspectos y habilidades, desde la habilidad motora (de poder sostener y utilizar el lápiz o utilizar el teclado de una computadora), hasta los procesos cognitivos (de planificación, organización, redacción y revisión), y los saberes sociales y culturales, que permiten adecuar la escritura a las situaciones habituales de interacción en una cierta comunidad (optando por las formas de tratamiento más convenientes de acuerdo al interlocutor o por el género textual requerido por la situación, por ejemplo).

Bazerman (2017) discute la complejidad de la escritura en tanto proceso que varía siempre de acuerdo a la situación, al interlocutor y a las condiciones materiales de producción. En este proceso interactúan diferentes factores y conocimientos del productor y entre estos juegan un papel fundamental la experiencia personal, profesional y las diferentes trayectorias de desarrollo de la competencia escrita en diversos ámbitos:

Competence in writing involves making unique meaning relevant and effective within the particulars of situations, and this competence develops as an individual gains experience with a history of situations and forms. (...) Writing occurs in almost all spheres of action and in many moments, each with separate demands and opportunities. Trajectories of writing development are intertwined with trajectories of intellectual, professional and personal development, such that writing development contributes to personal uniqueness (Bazerman, 2017, p.353).

En los términos propuestos por el autor, las experiencias previas determinan, en gran medida, las prácticas discursivas y el grado de dominio de la destreza. Las diferentes esferas de la acción y sus formaciones sociales imponen formas de comunicación que, en la escritura, se materializan en el dominio de los diferentes géneros textuales y sus convenciones. En ese sentido, las experiencias de formación en la lengua materna y las posibilidades de aprehensión de las prácticas discursivas escritas de un sujeto impactarán en el proceso de adquisición de esta destreza en la lengua extranjera.

Por otro lado, existen, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, determinados procesos cognitivos que se activan a la hora de emprender la escritura de un texto. Estos procesos también se relacionan, en parte, con la activación de conocimientos previos vinculados con las experiencias de escritura vividas. Existe un cierto acuerdo en delimitar tres grandes procesos

cognitivos que intervienen en la práctica de la escritura en L1 y LE (Cassany, 1987; Camps, 1994; Hayes, 1996, citado en Cassany, 2004, p.314): la *planificación*, la *textualización* y la *revisión*.

En la *planificación* se incluyen las representaciones mentales que se activan al momento de proyectar el escrito. Estas se relacionan con las experiencias previas de escritura en situaciones semejantes que permiten configurar el plan textual, definir objetivos o configurar una imagen del/de los destinatarios del texto. En otras palabras, nos concientizamos de los parámetros circunstanciales del contexto de escritura (incluido el género textual esperado) para determinar la organización de las ideas, la orientación retórica, la selección de la variedad sociolingüística, la extensión del texto, etc. La *textualización* incluye una serie de procesos que confluyen para elaborar una producción lingüística a partir de los datos activados en la planificación. Entre estos procesos es posible mencionar la referenciación y la sustitución (de diferentes elementos del texto a través de pronombres, expresiones sinónimas, hiperónimos, etc.) la conexión y secuenciación (a través de marcadores textuales, conjunciones, marcadores de las relaciones temporales y lógicas del texto), la selección de formas (socio) lingüísticas adecuadas a la situación de interacción, y los recursos que conciernen a la progresión temática (seleccionando y organizando la información relevante /accesoria). En cuanto a la *revisión*, se refiere a la evaluación del material planificado y textualizado para determinar si responde al objetivo comunicativo previsto o si se identifican inconsistencias, errores o potenciales mejoras e implica decisiones estratégicas a partir de operaciones tales como comparar (el material elaborado con las expectativas), diagnosticar (buscando ajustes o diferencias) para luego operar, esto es, poner en marcha el cambio necesario para ajustarlo de acuerdo al diagnóstico (Cassany i Comas, 2004, p.315).

Con respecto a las implicaciones didácticas de la destreza de expresión escrita, tradicionalmente se ha definido la escritura por oposición a la oralidad (Figura16) con el objetivo de sistematizar contrastivamente las especificidades de cada destreza a los fines didácticos de proponer diferentes formas de abordarlas en la clase de LLEE (Cf. Giovannini et al, 1996; Alonso, 1995; Cassany i Comas, 2004).

Figura 16

Diferencias entre la expresión escrita y la expresión oral.

EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA
Muy poco tiempo para pensar, exigiendo rapidez en la selección de palabras que serán	Hay más tiempo para pensar y lo que se escribe se puede leer y corregir las veces que sean

utilizadas.	necesarias.
No es posible planificar el discurso anticipadamente.	Se puede planificar con anticipación y decidir las partes del texto.
Nuestro discurso está determinado por el discurso de nuestro interlocutor pues la interacción es continua.	No hay ninguna interacción con el lector, al menos en el corto plazo.
Hay un gran repertorio de recursos estratégicos (gestos, dibujos, mostrar...)	Los recursos estratégicos son limitados y están menos aceptados.

Nota. Adaptado de Alonso, 1995, p.133.

Sin embargo, esta visión dicotómica de la variación oralidad-escritura que focaliza en aspectos tales como la inmediatez de la respuesta del interlocutor, la posibilidad de autocorrección, el recurso a elementos semióticos, paratextuales o gestuales, la complejidad léxica o morfosintáctica de las estructuras, la especificidad de los mecanismos de referencia, los géneros textuales y ámbitos de la comunicación asociados a una y otra modalidad, etc., ha sido cuestionada por diferentes razones (Grabe y Kaplan, 1996, p.16; Hyland, 2002, p.50, citado en Cassany i Comas, 2004, p.311). Oralidad y escritura no siempre constituyen modalidades tan homogéneas y no necesariamente se vinculan de forma biunívoca a ciertos géneros textuales y actividades generales. Además, los géneros tradicionalmente orales y/o escritos interactúan y se apoyan mutuamente en diversas prácticas discursivas (obras de teatro; entrevistas orales difundidas de forma escrita en medios periodísticos gráficos; la toma de apuntes en las clases magistrales, etc.). Por otro lado, el ingreso al siglo XXI de la mano de las tecnologías digitales impactó de forma relevante en el clásico binomio oralidad-escritura. Esta paulatina “(...) migración del escrito analógico (papel, bolígrafo) al electrónico o digital (ordenador, internet), que está imponiendo nuevos géneros, registros y procesos de comunicación” (Cassany i Comas, 2004, p.311) requiere de nuevas competencias³⁶ y formas de organización de la escritura, así como diferentes dinámicas que reconfiguran las prácticas de comunicación. En el aprendizaje de una lengua extranjera, el

³⁶ UNESCO define las competencias digitales como siendo esenciales para la inclusión social y laboral, y las considera como habilidades que facilitan el uso de dispositivos digitales, aplicaciones y redes para acceder a la información. Estas competencias permiten crear e intercambiar contenidos digitales, comunicar, colaborar, solucionar problemas para alcanzar un desarrollo eficaz y creativo en la vida, el trabajo y las actividades sociales en general. (Ver: <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>)

acceso a las tecnologías digitales abrió múltiples posibilidades al aproximar a los aprendientes a interacciones con hablantes de la lengua meta a través de foros, sitios de intercambio de idiomas, redes sociales y aplicaciones.

En el ámbito de la enseñanza y la evaluación de la expresión escrita en LLEE, si entendemos que las prácticas verbales son indisociables de comunidades humanas social e históricamente organizadas, los géneros textuales, tal como fue analizado (Ítem 6.2), materializan las diferentes formas de interacción, las rutinas y tradiciones de la comunicación en general y de la escritura en particular. En otras palabras, cada comunidad organiza sus prácticas verbales en tanto prácticas culturales de forma singular, y los géneros textuales manifiestan esta diversidad pudiendo asumir configuraciones específicas. Una tesis de maestría o doctorado, por ejemplo, adopta características singulares (el grado de implicación de los autores en la enunciación, el mayor o menor recurso a citas de autoridad o a ejemplos, etc.) dependiendo de las diferentes tradiciones científico-académicas de los países (Cf. Vázquez, 2001). En el proceso de aprendizaje de la habilidad escrita en lengua extranjera, es necesario, entonces, que el aprendiz no solo conozca el alfabeto de la lengua, las reglas morfosintácticas, el léxico y los mecanismos de cohesión y coherencia o las reglas sociolingüísticas que determinan las formas de tratamiento, sino también las características de los diversos géneros textuales, así como su función social en las formaciones sociales propias de la comunidad que habla esa lengua.

Estos diferentes tipos de conocimientos y experiencias de escritura dan lugar a diversos enfoques didácticos para abordar la destreza en los procesos de enseñanza de una LE y en las decisiones y técnicas para la evaluación.

3.7.1. Enfoques para el desarrollo de la expresión escrita

Cassany (1990; 2004) diferencia cinco *enfoques para el desarrollo de la destreza escrita en la clase de LE*: gramatical, comunicativo, procesual, enfoque sobre el contenido y enfoque sobre el género discursivo.

En el *enfoque gramatical* la enseñanza de la escritura se asocia a la práctica metódica del sistema de la lengua y tiene la finalidad de adquirir reglas morfosintácticas, normas ortográficas o vocabulario. Fundamentadas en una gramática prescriptiva, esta perspectiva entiende la oración bien formulada como unidad de la comunicación escrita, aunque también se reconocen algunos aportes de las gramáticas textuales en las propuestas de escritura que ponen el énfasis en las características lingüísticas de las secuencias (descriptiva, narrativa, argumentativa). Afirmadas en

concepciones normativas de la gramática, estas propuestas no consideran las variedades sociolingüísticas y asumen la variedad estándar de la lengua (Cassany, 2004, p.321). Las tareas de escritura ponen el énfasis en los aspectos gramaticales y se articulan en torno a consignas desprovistas de un contexto comunicativo, objetivos o finalidades para la comunicación o especificaciones tales como los destinatarios del texto y su estatus social. Un ejemplo de tarea de escritura mediada por este enfoque sería: “Escriba un texto explicando las características de la casa y el barrio donde usted vive.”

El *enfoque comunicativo* entiende la producción escrita como una práctica verosímil que se da en un contexto de comunicación escrita en el marco de una situación pragmática. Fundamentada en una gramática descriptiva, entiende el texto como unidad de la comunicación funcional, considera las diversas variedades sociolingüísticas involucradas en la comunicación real, y enfatiza en el conocimiento de los géneros textuales y sus características particulares en cada comunidad verbal (Cassany i Comas, 2004, p.322). Las tareas de escritura se proponen en contextos reales de comunicación dirigidos a un destinatario en un contexto concreto. Adaptando el ejemplo anterior a este enfoque la consigna podría presentar las siguientes características:

Acabas de llegar a Rosario, Argentina, donde vas a vivir por un tiempo hasta completar tus estudios de posgrado. Escríbele un correo electrónico a la inmobiliaria en el que le expliques el tipo de propiedad que buscas para alquilar y las características del barrio en donde te gustaría vivir.

Como es posible observar, este ejemplo de consigna contextualiza la propuesta en una posible situación de comunicación, especificando el género textual esperado (correo electrónico), el destinatario (asesor de la inmobiliaria), así como los posibles objetivos de la comunicación (obtener información de posibles propiedades para alquilar)

Un tercer enfoque, el *procesual*, pone el énfasis en los procesos de composición dándole importancia a la planificación, textualización y revisión con el objetivo de practicar técnicas de redacción. Por su parte, el *enfoque sobre el contenido*, se centra en la adquisición de contenidos disciplinarios y adopta la escritura como instrumento epistémico, vinculándose fundamentalmente a experiencias de cursado de estudios superiores en LLEE (Cassany i Comas, 2004, p.323).

Un quinto enfoque discutido por Cassani i Comas (2004) adopta el concepto de *género discursivo* como el eje de la didáctica de la escritura en LLEE con finalidades específicas y académicas (Johns, 1997). Esta última tendencia abarca los dos primeros enfoques (gramatical y

comunicativo) y las tareas de escritura enmarcadas en este enfoque enfatizan en los rasgos gramaticales, textuales y pragmáticos particulares de cada género (Cassany i Comas, 2004, p.323). En este punto cabe destacar que existen discusiones terminológicas alrededor de lo que algunos autores consideran género de texto y otros, género discursivo o de discurso. Probablemente, la denominación adoptada por Cassani i Comas deriva la tradición bajtiniana que nos remite a la tan reproducida cita en la que el autor establece algunos de sus preceptos principales:

La utilización de una lengua se plasma en forma de enunciados concretos únicos (orales y escritos) que emanan de los representantes de cualquier campo de la actividad humana. El enunciado refleja las condiciones específicas y las finalidades de cada uno de esos campos. (...) Todo enunciado tomado aisladamente es por supuesto individual, pero cada esfera de utilización de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados y eso es lo que llamamos los *géneros del discurso*” (Bajtín, 1984, p.265, subrayado nuestro).

De este pasaje se deriva que a las unidades de la comunicación verbal se le llaman *enunciados* y, a la vez, a las formas relativamente estables en los que estas unidades se organizan, *géneros del discurso*. Sin embargo, es posible verificar otros pasajes en los que el autor refiere al texto como “objeto de estudio y pensamiento” y dedica parte de su escrito a analizar la problemática de “los géneros de texto” (Bajtín, 1984, pp.311-312). También, a partir de la lectura de las obras de Bajtín, es posible atribuir dos sentidos diferentes a la noción de texto, en tanto “conjunto coherente de signos” (Bajtín, [1979]1992, p.329) o “texto como enunciado” (Bajtín, [1979]1992, p.330). Autores del ISD (Bronckart, 2004; Miranda, 2010) retoman estas estas discusiones y proponen un esquema de equivalencias diferenciado. Para Bronckart, géneros del discurso, géneros del texto y formas estables de enunciados refieren a *géneros de texto*, mientras que tanto *enunciado* como *texto* designan una unidad identificada con *texto* en tanto “unidad de producción verbal que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia” (Bronckart, 2004, p.87). Para Miranda (2010, p.59), en cambio, *texto* designa una “unidad semiolingüística situada, finita e autosuficiente” mientras que *enunciado* designa un segmento de producción verbal que puede coincidir o no con una frase, pero que depende o se integra en un segmento mayor, el texto.

Volviendo a la discusión sobre el género, y considerando las observaciones supra, optamos por referirnos a *géneros de texto* (en la misma línea de clasificación propuesta por Cassani i Comas) en tanto formas relativamente estables que permiten la comunicación verbal en una

comunidad dada y *texto* en tanto unidad máxima de la comunicación verbal. Podremos recurrir a estas designaciones en tanto categorías operativas para designar el enfoque adoptado en una tarea de examen que enfatiza en las características genéricas (estructurales, pragmáticas, lingüísticas) del texto en tanto unidad de la comunicación y la evaluación.

Dentro del enfoque centrado en el género textual nos interesa resaltar algunas las contribuciones teóricas del Interaccionismo Sociodiscursivo y sus implicaciones metodológicas en las prácticas de intervención formativa. En la concepción de Bronckart y Dolz (2007), el funcionamiento verbal se da en términos de actividades verbales colectivas preexistentes que, dada su enorme variedad, se organizan y concretan en múltiples *géneros de texto* en tanto instrumentos de adaptación a situaciones concretas de comunicación. Los autores asignan a las actividades colectivas y a las producciones verbales en interacción con el pensamiento un papel fundamental en el desarrollo humano, basados en las premisas vygotskianas de constitución del pensamiento consciente como producto tanto de la evolución biológica como de la aprehensión de los preconstruidos históricos. Para Vygotsky ([1934] 1997), los preconstruidos históricos y su transmisión a través de las actividades de intervención formativa son condición fundamental del desarrollo humano. El ISD retoma esta premisa y reafirma el papel esencial de los preconstruidos tales como las actividades colectivas con sus formaciones sociales y los signos lingüísticos. Bronckart también atribuye una importancia fundamental a los mundos formales del conocimiento y, tratándose de signos de lenguas naturales, a “(...) las estructuras que organizan los signos en el marco de los textos y, más ampliamente, las propiedades de los géneros de textos acumulados por un grupo dado y disponibles en lo que Bajtín (1984) llama *intertexto*” (Bronckart, 2007, p.47, subrayado original). Este intertexto o *architexto*, como denomina más tarde Bronckart (2007, p.80), se constituye en formatos históricos, esto es, configuraciones que adquieren los textos en una comunidad dada, se modifican con el tiempo y posibilitan la comunicación eficaz.

Para esta corriente, los géneros constituyen “configuraciones posibles de los mecanismos estructurantes de la textualidad” (Bronckart, 2007, p.80) pues en alguna medida determinan la selección léxica, los tipos discursivos, el grado de monitoramiento, el registro, la extensión del texto, etc. Los *géneros textuales* conforman “herramientas culturales y didácticas” (Dolz, Gagnon, 2010, p.507-508), instrumentos de mediación (en términos vygotskianos) que posibilitan la transmisión de conocimientos y contribuyen a la sistematización de las capacidades de lenguaje en la medida en que, en el marco de una acción de lenguaje, activan representaciones sobre la

producción textual orientando las configuraciones semiolingüísticas requeridas. En ese sentido, el ISD defiende la noción de género textual como central para la construcción de las capacidades verbales de los alumnos y afirma que “(...) la finalidad general de la enseñanza de lenguas apunta al dominio de los géneros, en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social/comunicativa, y a los aprendizajes relativos a la sintaxis o al léxico como *apoyo técnico* para esa finalidad global” (Bronckart y Dolz, 2007, p.158, subrayado original).

Para alcanzar esta finalidad global de aprehensión del funcionamiento de una lengua, los autores proponen un instrumento de enseñanza y aprendizaje, la *secuencia didáctica* (Cf. Dolz, Pasquier y Bronckart, 1993; Bronckart y Dolz, 2007) basados en la premisa de que nos comunicamos a través de textos enmarcados en géneros que permiten la inserción y participación activa de los individuos en sociedad. Para ello, destacan que es necesario definir qué géneros son socialmente pertinentes para la enseñanza y garantizar su transposición didáctica de forma aprehensible por parte de los estudiantes. La enseñanza de los géneros textuales debe enmarcarse en un proyecto colectivo de clase, a través de un trabajo modular que aborde los diferentes aspectos del género. La descripción de una situación comunicativa que enmarca el proyecto da lugar a una producción inicial en la que los alumnos activan sus conocimientos relativos al género y a partir de la cual se identifican fortalezas y debilidades para estructurar y organizar el trabajo modular de los diferentes aspectos involucrados (configuración de la situación de acción y de los papeles sociales de emisor y receptores, determinación de las finalidades de comunicación, estructuración del plan textual, dominio de los tipos de discurso y de los mecanismos de textualización, recursos propios de la enunciación, etc.). Una producción final cierra el trabajo modular y permite la socialización de las producciones escritas u orales (por ejemplo, una colección de recetas típicas, reseñas de películas, un diario de viaje, un periódico escolar, una guía de turismo de la ciudad, etc.).

Los autores destacan que esta forma de trabajo contribuye a poner en primer plano la *función comunicativa* del lenguaje a través del conocimiento del funcionamiento social de los géneros, a la vez que se resignifican las actividades que objetivan conocer los mecanismos de textualización y enunciación y el conocimiento de las regularidades gramaticales, en tanto instrumentos al servicio de un uso adecuado de la lengua. En una línea semejante de pensamiento Cassany (2003) destaca la necesidad de considerar la dimensión sociocultural de la práctica de la escritura en el marco de la enseñanza situada de lenguas:

Los estudios socioculturales sobre la producción escrita adoptan diversidad de perspectivas, partiendo del punto de vista de que la escritura no es solo una técnica lingüística o un conjunto de destrezas cognitivas, sino también una actividad sociocultural enraizada en las prácticas interactivas de cada comunidad, que posee una historia y un devenir propios en cada circunstancia espacio-temporal (Cassany, 2003).

En la evaluación en LLEE, insistimos en la relevancia de la especificación tanto de los parámetros situacionales como del género textual —a través de marcadores explícitos o implícitos— en las consignas de escritura y en los textos proporcionados como disparadores, dada su importancia en tanto instrumentos mediadores de la acción de lenguaje esperada y en tanto herramientas de adaptación a las diferentes situaciones de comunicación planteadas en el examen.

3.7.2. Implicancia de los distintos enfoques para la evaluación de la expresión escrita. Parámetros para enmarcar una práctica de lenguaje situada.

Como sucede con la evaluación de las destrezas de comprensión, también las tareas de examen propuestas para evaluar la expresión escrita deberán ser coherentes con el enfoque teórico adoptado (validez de constructo), garantizando tanto la autenticidad de la tarea como la fiabilidad de la propuesta. Por otro lado, al tratarse de tareas de corrección subjetiva esta deberá ser lo más pautada posible evitando mayores discrepancias entre los evaluadores, lo cual estará dado por el grado de rigurosidad de la parrilla de corrección que deberá especificar claramente los criterios de adecuación y descriptores de nivel. Las propuestas de escritura deberán ser siempre de respuesta abierta a través de pruebas directas y de corrección subjetiva en las que el candidato escribirá un texto original y propio (Bordón, 2006, p.186-187). Hoy en día los exámenes de certificación de dominio se enmarcan dentro del abordaje comunicativo, ya sea que se basen en el MCER o en marcos teóricos³⁷ que asumen la evaluación de la lengua a través de tareas semejantes a las que se realizan en la vida real. Esto supone la evaluación de la destreza escrita a través de pruebas que

³⁷ Si bien no se enmarca explícitamente en el MCERL, los autores del sistema CELU proporcionan un marco de equivalencias de niveles con los del marco europeo y el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) evalúa la capacidad de uso del español como lengua extranjera en situaciones de habla cotidiana, académica y profesional. Las actividades que deben realizar los candidatos para demostrar su grado de proficiencia están directamente relacionadas con aquellas actividades que realizan en la vida real: “Para la evaluación de lenguas extranjeras existen distintos tipos de pruebas, según el propósito que se persigue (lo que se intenta medir) y las tareas propuestas. El CELU es un examen de desempeño y de destrezas integradas. Como examen de dominio, el CELU evalúa la capacidad general de un candidato de usar la lengua en situaciones comunicativas que emulan tareas de la vida real, tanto por las actividades propuestas como por la respuesta esperada” (Marra, 2011, p.2).

logren determinar la capacidad del usuario de la L2 de expresarse por escrito en términos de una concepción de lengua en uso, para lo cual, en términos de Bordón:

(...) se les pedirán tareas de examen como redactar notas cortas (recordatorios, advertencias, instrucciones), mensajes (sociales, de solicitud de empleo, de queja, etc.) currículum vitae, informes, argumentaciones sobre un tema. Es decir, textos del tipo (...) de uso habitual en la comunicación por medio de la lengua escrita” (Bordón, 2006, p.186)

Existen aspectos que necesariamente deben especificarse en la redacción de las consignas para que los candidatos puedan organizar su escrito, como la longitud del texto en número de palabras esperado o aclaraciones con respecto al destinatario del escrito: los candidatos “(...) tienen que saber a quién va dirigido su escrito, para decidir si deben redactarlo en el estilo coloquial que usarían en una carta, o en estilo académico parecido al utilizado en un trabajo escolar.” (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p.61). Los autores recomiendan contextualizar la tarea en situaciones posibles, desaconsejando las propuestas que solicitan al candidato, por ejemplo, escribir a un pariente o amigo a quien habitualmente escribirían en su lengua materna, pudiéndose reorientar la tarea para que el candidato escriba a un amigo extranjero, lo cual aumentaría la verosimilitud de la tarea (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p.62). Con respecto a los enfoques para el desarrollo de la destreza escrita en LLEE, los exámenes de certificación del dominio de una lengua que se vinculan (explícita o implícitamente) al MCER, priorizarán tanto el *enfoque comunicativo* (que entiende la producción escrita en el marco de una práctica verosímil de comunicación escrita) como el enfoque orientado a los *géneros textuales* que abarca los enfoques comunicativo y gramatical.

En ese sentido, pensar en tareas de evaluación en torno a la comprensión y producción de textos en términos de tareas comunicativas mediadas por un género de texto implica que la consigna se presente debidamente contextualizada, organizada en torno a un género textual, y con finalidades comunicativas claras. También, se espera que la consigna proporcione la información para elaborar una *posición social de agente* productor del texto con determinadas *intenciones* y especificar un *destinatario*, a fin de configurar un *texto singular y situado* que, efectivamente, permita a los evaluadores realizar inferencias o predicciones sobre la aplicación de las habilidades del candidato en futuros contextos de uso real de la lengua evaluada.

En el siguiente apartado presentaremos las opciones metodológicas en concordancia con un abordaje discursivo y crítico. Retomaremos la noción de texto situado como resultado de

condicionamientos históricos, sociales, políticos y económicos y presentaremos el modelo metodológico de análisis descendente en la línea de análisis del Interaccionismo sociodiscursivo. Así mismo, complementamos el modelo con un abordaje glotopolítico sobre los textos asumiendo “el reconocimiento del carácter político del lenguaje” (Del Valle, Rodríguez, Celada, 2021).

3.8. Opciones metodológicas

**La comunicación discursiva jamás puede
ser entendida y explicada fuera del vínculo con
una situación concreta** (Volóshinov, [1929] 2009,
p.136)

3.8.1. Modelo de análisis descendente

En el apartado anterior presentamos el posicionamiento teórico que sustenta nuestra concepción de proficiencia, lengua, género textual y texto, asumiendo que la lengua es movilizadora a través de textos concretos que son las unidades máximas de su funcionamiento. A su vez, destacamos que los textos no se definen solo por propiedades lingüísticas, sino que dependen del género textual en el que se enmarcan, por un lado, y por condiciones sociohistóricas que determinan su producción y su recepción e interpretación, por otro. Asumimos entonces que todo análisis textual debe necesariamente tener en cuenta las condiciones físicas, históricas, sociales, económicas y psicológicas en las que se produce la interacción discursiva, y en ese sentido proponemos retomar los postulados del Interaccionismo Social (Volóshinov, [1929] 2009, Vygotsky, [1934] 1997), del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2007, Bronckart y Dolz, 2007; Miranda, 2010, 2015, entre otros) y del abordaje glotopolítico (Guespin /Marsellesi, 1986, entre otros) para el análisis de nuestro corpus.

Desde la mirada interaccionista social, Volóshinov ([1929] 2009) afirma que “la palabra es el fenómeno ideológico por excelencia” (p.34). El autor asume que “todo signo lingüístico es ideológico y social”, ya que es en el seno de una sociedad que la palabra adquiere sentido y que todo conocimiento humano es semiótico dado que se manifiesta en signos que se constituyen en referentes de ese conocimiento. Los signos son, a la vez, ideológicos y dialógicos; si por un lado reflejan y representan la realidad que refieren, también la refractan otorgándole valoraciones directamente vinculadas con la sociedad en que se generan: “(...) el signo no solo existe como parte de la naturaleza (de las técnicas o del consumo), sino que refleja y refracta esa otra realidad y por lo mismo puede distorsionarla o serle fiel, percibirla bajo un determinado ángulo de visión,

etc.” (Volóshinov, [1929] 2009), p.29). El carácter ideológico y dialógico del signo radica en su carácter social, esto es, surge entre individuos socialmente organizados que se valen del signo (la palabra, el enunciado) como medio de comunicación.

Esto sucede porque [el enunciado] se construye entre dos personas socialmente organizadas, y aunque un interlocutor real no exista, siempre se prefigura como una especie de representante del grupo social al que el hablante pertenece. La palabra está orientada hacia un interlocutor, hacia la condición de éste: si se trata de la persona perteneciente a un mismo grupo social o no, si está por encima o por debajo del hablante (rango jerárquico del interlocutor), si está o no relacionado con el hablante mediante algún vínculo social más estrecho (padre, hermano, marido, etc.). (Volóshinov, [1929] 2009, p.145-146)

En este sentido, el enunciado se constituye como resultado tanto de la acción del productor como de la influencia que ejerce el destinatario, insertos en un contexto social determinado. Cualquier interpretación del signo deriva del medio ideológico social: “En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad” (Volóshinov, [1929] 2009, p.147).

Esta colectividad debe ser entendida como resultado del conjunto de circunstancias de orden histórico, político y económico que regulan las prácticas sociales y lingüísticas, por lo que toda comunicación discursiva debe ser comprendida y explicada a través del vínculo que la une a la situación concreta de su producción, al acontecimiento social de la interacción y a las condiciones socio-económicas del contexto más amplio de su ocurrencia. Estos factores imponen determinadas restricciones que impactan en las características de la producción discursiva. En ese sentido, el abordaje metodológico de cualquier hecho del lenguaje debe considerar un análisis primeramente contextual, esto es, a partir la situación concreta de su producción. El contexto entendido como “la situación social más inmediata y la situación social más englobadora” (Volóshinov, [1929] 2009, p.147) determina la selección de los signos semiolingüísticos de una acción verbal y a su vez estos signos refractan una ideología que puede ser comprendida solo en función del contexto.

Este abordaje descendente (desde lo social a lo particular) de los textos —en tanto manifestaciones concretas de la interacción discursiva— considera primeramente su relación con la esfera de la actividad social humana y las condiciones (sociohistóricas, políticas, económicas) de su producción, para luego observar las unidades lingüísticas movilizadas:

(...) un orden metodológicamente fundado del estudio del lenguaje debe ser el siguiente: 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas; 2) formas de enunciados concretos, de algunas actuaciones discursivas en estrecha relación con la interacción cuyos elementos son estos enunciados, esto es, los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica; 3) a partir de ahí, una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual. (Volóshinov, [1929] 2009, p.163)

Bronckart (2004, 2007, 2012) retoma y reafirma el abordaje metodológico propuesto por Volóshinov resaltando la interdependencia entre el texto y el contexto, y propone un programa metodológico descendente que parte del análisis de las actividades colectivas generales, sus formaciones sociales y las actividades del lenguaje que organizan y explican las actividades generales. Seguidamente, el análisis se centra en la materialización de las actividades de lenguaje en acciones verbales concretas, los *textos singulares*, que se organizan de acuerdo con el género textual adoptado y presentan “una arquitectura interna” en tres niveles relacionados entre sí:

- *la infraestructura general* (el plan textual o esquema general perceptible en el proceso de lectura o escucha, los tipos discursivos y las secuencias textuales –descriptiva, narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal);
- *los mecanismos de textualización* (procedimientos de referenciación y sustitución que marcan la progresión temática, organizadores temporales y argumentativos); y
- *los mecanismos de responsabilización enunciativa* (marcas explícitas de las decisiones tomadas por el agente con respecto a lo que se dice asumiendo la responsabilidad enunciativa o derivándola en terceros, como en las citas).

De acuerdo con Bronckart (2004, p.77), los mecanismos de textualización contribuyen a establecer una coherencia temática y la articulación lineal lógica y/o temporal del texto, mientras que los mecanismos de responsabilización enunciativa explicitan las instancias que asumen la responsabilidad de la enunciación en el texto. El productor textual bien puede asumirse como autor a través del uso de formas pronominales (1° o 2° persona del singular o plural) o verbales (desinencias de 1° persona del singular o plural, formas verbales imperativas que apelen directamente al destinatario, verbos modales) o bien puede transferir el compromiso de lo dicho a otras instancias enunciativas, como grupos sociales (instituciones, corrientes ideológicas, etc.) a través de la 3° persona del singular o plural (“La RAE aprueba un comunicado donde defiende la

importancia que tiene para nuestra nación el español como lengua oficial”³⁸; “los docentes reclaman una mejora salarial”) o voces individualizadas a través de las citas directas o indirectas (“El español pertenece por igual a todos los que lo hablan, negros, blancos, mulatos, ricos, pobres, a todos’, ha recalcado *el director del Cervantes*”³⁹.)

Siguiendo el modelo de análisis descendente, la propuesta del ISD parte del análisis de las *condiciones físicas* (parámetros espaciales y temporales, emisor y receptores), *sociales* y *psicológicas* (ámbito o esfera social, enunciador y destinatarios, finalidades y objetivos) de producción de los textos para luego “(...) analizar sus propiedades estructurales y funcionales internas” (Bronckart, 2004, p.51). Para el análisis de estas últimas el ISD propone el modelo de la arquitectura textual interna constituido por las tres dimensiones que acabamos de describir sucintamente (la infraestructura textual, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilización enunciativa).

3.8.2. Los parámetros del contexto de producción de un texto

Como ya hemos mencionado, ante una situación de acción verbal el agente productor de un texto recurre a la selección de un *género de texto* en tanto marco que organiza las características sociolingüísticas de su producción. Por otro lado, esta acción se ve determinada por las *condiciones del mundo físico, social y subjetivo*⁴⁰ de la situación (Figura 17), esto es, “(...) factores que ejercen, según la mayoría de los estudiosos, una *influencia necesaria* (pero no mecánica) en la organización de los textos” (Bronckart, 2004, p.60, subrayado original).

Estos parámetros que imponen ciertas restricciones y orientan las decisiones del productor textual que activa ciertas representaciones asociadas al tipo de comportamiento verbal esperado, a la imagen que se quiere dar de sí mismo, a los destinatarios y a los objetivos de la comunicación.

Figura 17

Parámetros del contexto de la acción verbal

³⁸ Retirado de: https://www.antena3.com/noticias/cultura/rae-aprueba-comunicado-donde-defiende-importancia-que-tiene-nuestra-nacion-espanol-como-lengua-oficial_202011195fb6ed25483f9e000126293b.html

³⁹ Extracto del artículo: “Nace el SIELE, el examen electrónico de certificación del español”. Disponible en: [Nace el Siele, el examen electrónico de certificación del español | Cultura | EL MUNDO](#)

⁴⁰ Bronckart (2004, p.31) toma de Habermas estas categorías para analizar la acción verbal individual: “Tal como subraya Habermas, los mundos representados, al mismo tiempo que están históricamente configurados, constituyen en un estado sincrónico dado *sistemas de coordenadas formales* a partir de las cuales se ejerce un cierto control sobre la actividad humana. Las leyes o teorías que codifican los conocimientos elaborados a propósito del medio en tanto este es físico (mundo objetivo), las normas, valores y símbolos elaborados para regular las interacciones entre grupos o entre individuos (mundo social), así como las expectativas construidas alrededor de las cualidades requeridas en un agente humano (mundo subjetivo)”

Parámetros de la producción de la acción verbal	
Mundo físico	Lugar
	Momento
	Emisor
	Receptor
Mundo social y subjetivo	Lugar social
	Enunciador
	Destinatario
	Finalidades

Este análisis de las condiciones de producción de la acción verbal se propone en dos planos diferentes. En el plano físico, toda acción verbal es resultado de un “comportamiento verbal concreto realizado por un agente situado en las coordenadas del espacio y del tiempo” (Bronckart, 2004, p.60) y puede ser definido en función de cuatro parámetros:

- *el lugar de la producción*, esto es, la localización espacial en donde se realiza la producción;
- *el momento de la producción*, esto es, el período específico de tiempo en el que se produce la acción verbal;
- *el emisor* en tanto productor real, persona o máquina que produce físicamente el texto, ya sea oral o escrito;
- *el receptor* (o receptores), personas susceptibles de percibir la producción textual.

Para ejemplificar, veamos el caso (A): un artículo de opinión sobre política internacional es publicado en un portal de noticias de acceso abierto de Argentina, en diciembre del año 2019. Podremos, ante estos datos, realizar inferencias (no siempre comprobables) con respecto al lugar y momento de producción (algún lugar dentro de los límites geográficos del país en algún momento anterior a la publicación real del texto y posterior a los hechos comentados en el contenido temático). El emisor será, en función de los datos que poseemos, la persona que firma el artículo (periodista, Juan Pérez) y los receptores todas aquellas personas con acceso real al portal de noticias que son susceptibles de acceder a su lectura.

En el plano de lo *social* y lo *subjetivo*, la producción de cualquier texto se enmarca en la actividad de una formación social, en una interacción comunicativa específica que implica algunos parámetros del mundo social (reglas de comportamiento, normas que rigen ciertas formaciones sociales, valores, etc.) y a su vez, la producción de un texto singular se asocia indefectiblemente a parámetros del mundo subjetivo del agente productor (en relación a la imagen que quiere dar de sí mismo, a las representaciones que activa sobre la actividad social general que enmarca la acción, al destinatario, y a los objetivos comunicativos que quiere alcanzar).

De esta forma, los parámetros del mundo sociosubjetivo se constituyen en los siguientes aspectos:

- *La actividad social o lugar social* en el que se enmarca la acción verbal, esto es, la formación o institución social y el modo de interacción esperado de acuerdo a las normas, formas de comportamiento o reglas esperadas en ese marco social (en el ejemplo A, la actividad social periodística);
- *El papel social del emisor*, esto es, en tanto *enunciador* de su texto, el emisor asumirá un determinado papel y construirá de sí mismo una imagen que es la que quiere transmitir (en el ejemplo A), Juan Pérez enuncia como un periodista que se especializa en el tema — política internacional— y asume una tendencia ideológica con respeto al tema sobre el que escribe);
- *El papel social del/ de los receptores*, en tanto *destinatarios* del texto. Este papel social es construido por el enunciador a partir de sus representaciones en torno de quienes leerán o escucharán su texto y la orientación argumentativa que desea darle en función de alcanzar a estos destinatarios. A su vez, y en consecuencia, el productor seleccionará sus unidades semiolingüísticas en función de estos destinatarios (en el ejemplo A, el enunciador escogerá ciertos recursos argumentativos para defender su punto de vista en función de un público adulto, de nacionalidad argentina, que habitualmente lee el diario en cuestión y posee ciertos conocimientos que le permiten interpretar el contenido temático del texto. También, un público que probablemente se enmarque en la misma línea ideológica del autor del artículo).
- *Las finalidades de la interacción*, esto es, qué efectos o reacciones se espera que produzca el texto. Nuevamente, en el ejemplo citado las finalidades serán presentar un determinado

punto de vista y persuadir a los destinatarios, a través de recursos argumentativos diversos, sobre una determinada idea.

Los aspectos aquí definidos nos permitirán adoptar algunas de las principales categorías que guiarán la observación y el análisis de los textos y las consignas de examen.

3.8.3. Aportes desde el abordaje glotopolítico

Fundado en las corrientes interaccionistas de la primera parte del siglo XX (especialmente los aportes soviéticos de Bajtín, Volóshinov y Vygotsky), el abordaje glotopolítico reivindica el análisis situado de los hechos del lenguaje a partir de la necesidad de “reubicar al individuo dentro de la sociedad, de hacerlo aparecer como un ser social” y entiende así la lengua en la enunciación concreta, en la interacción lingüística. De esta forma, se deja de lado la tradición fundada en el estructuralismo que considera la lengua como un sistema de elementos discretos relacionados estructuralmente, como “oposiciones especulativas, fructíferas un tiempo, pero agotadas”, y se recupera la noción de lengua en tanto interacción, novedad, “creación continua, reinventada sin cesar” (Guespin/Marcellesi, 1986 s/p). Sobre el término Glotopolítica los autores destacan la ventaja de este de neutralizar la oposición lengua-habla (en términos saussureanos) dado que aborda tanto las acciones conscientes y planificadas sobre la *lengua*, sobre el sistema (por ejemplo, cuando un Estado regula sobre el estatuto de la lengua oficial o sobre las lenguas que deben ser enseñadas en la escuela) como las acciones espontáneas, no planeadas, de diferentes actores sociales sobre el *habla* (por ejemplo, cuando una persona se manifiesta sobre la forma de hablar de un grupo social determinado –jóvenes, inmigrantes, etc.):

Nous avons donné dans Guespin (1985b) les raisons qui nous ont conduits à utiliser ce terme. Essentiellement, il offre à nos yeux l'avantage de neutraliser, sans s'exprimer à son égard, l'opposition entre langue et parole. Il désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel; le discours, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen: Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique. Ainsi, le fait glottopolitique va des actes minuscules et familiaux ... jusqu'aux (...) interventions les plus considérables” (Guespin/Marcellesi, 1986, p.15, subrayado nuestro)

En este sentido, los objetos de análisis de la glotopolítica son no solo aquellas acciones conscientes y planificadas que objetivan el ordenamiento de la vida lingüística de una sociedad (objetivo de los análisis de *política* y *planificación lingüística*), sino también cualquier acción en la que los individuos se manifiestan sobre los objetos lingüísticos (las lenguas, los dialectos, los grupos sociales y sus usos del lenguaje, etc.).

A partir de diferentes contribuciones teóricas (Sociolingüística Crítica, Análisis Crítico del Discurso, Interaccionismo Social) la glotopolítica propone una mirada, una forma de abordaje, que permite analizar las diferentes acciones de la sociedad sobre la lengua, sean estas conscientes o no. De acuerdo con del Valle, (2014), toda acción y decisión tomada sobre el lenguaje tiene “efectos glotopolíticos” (p.91). La mirada glotopolítica propone una articulación entre lenguaje y política que abarca todas las situaciones en las que se manifiesta “(...) la condición política del lenguaje y su relación con la distribución de poder”, entendiendo a la lengua más allá de su función comunicativa referencial y priorizando las funciones performativas que revelan esta condición política (del Valle, 2014, p.91).

Para analizar esta articulación entre lenguaje, sociedad y política, el abordaje glotopolítico debe considerar el hecho lingüístico y su vinculación con el contexto histórico, social y político en el que surge, asumiendo que el lenguaje existe siempre en tanto práctica discursiva concreta. Es en el marco de la realidad histórica y social que es posible comprender una acción de lenguaje: “El pleno significado de los enunciados (...) depende no de una relación biunívoca y fija entre significantes y significados sino de las condiciones (de orden pragmático, cultural, social, político) en que se producen” (del Valle, 2014, p.93).

Desde un análisis discursivo, el abordaje glotopolítico permite observar cómo ciertas opciones discursivas (términos, expresiones) adquieren sentido pleno en su interpretación situada. La opción por determinados vocablos para referir al español en los CILE —Congresos Internacionales de la Lengua Española (Cf. Rizzo, 2014^a)—; la referencia al español como “nuestra querida lengua” o “español como bien común” en las noticias de difusión del examen SIELE (Cf. Ricciardi, 2018a); la (in)visibilización de una variedad a partir de la explicitación (o no) de un lugar de producción de un texto solicitado en una tarea de examen (Cf. Ricciardi, 2020), adquieren sentido social pleno si se interpretan en el contexto sociohistórico de su producción, se vinculan a identidades y relaciones sociales en proceso de negociación, revelando, a su vez, ciertas representaciones ideológicas sobre las lenguas. El abordaje glotopolítico permite desvendar ciertas

ideologías lingüísticas que subyacen a los discursos emanados de las instituciones legitimadas en el marco de decisiones de política lingüística situadas sociohistóricamente y vinculadas a intereses que exceden lo político —ampliándose también al campo de los intereses económicos.

Estas ideologías lingüísticas entendidas como “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas”, se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas del lenguaje, especialmente en aquellas que subyacen en los espacios discursivos altamente institucionalizados, generando “discursividades legítimas”. A su vez, estas ideologías lingüísticas se asocian a representaciones sociales más amplias, identificadas con posiciones políticas que legitiman los espacios de dominación, y se insertan, como vimos, en un contexto sociohistórico que las determina. “Por definición, las representaciones ideológicas del lenguaje son inseparables de las circunstancias de su producción, del contexto en el que están insertas”. Por último, las ideologías lingüísticas constituyen un instrumento al servicio de las acciones políticas sobre las lenguas y la sociedad, en la medida que posibilitan la “(...) imposición, fortalecimiento y disputa de las jerarquías sociales” (del Valle, 2007, p.20).

El estudio de las ideologías sociolingüísticas subyacentes a las acciones verbales, como señala del Valle (2014, p.91), se nutre de una filosofía del lenguaje que entiende la centralidad de los hablantes, sus actitudes y sus creencias lingüísticas —explícitas o implícitas— considerando así el carácter político del lenguaje. Esto permite entender los mecanismos de puesta en práctica de las decisiones de política lingüística como parte de procesos históricos que responden a intereses de diversa índole.

Dadas las diferentes dinámicas lingüísticas que han marcado las sociedades en el mundo occidental moderno, es posible encontrar dos sistemas ideológicos que caracterizan y sostienen la autoridad lingüística: la *autenticidad* y el *anonimato* (Woolard, 2007, p.129). Por *autenticidad* se entiende “la expresión genuina y esencial de una comunidad o de un yo” y surge como herramienta ideológica de la visión romántica de los siglos XVIII y XIX que identificaba una nación con una misma lengua compartida por su pueblo. Como ideología lingüística, entonces, la autenticidad determina el valor de la lengua en asociación con una comunidad puntual y como perteneciendo a un *lugar* concreto, a un *territorio* geográfico, revistiendo a la autenticidad de un valor sumamente local. “Para ser auténtica, una variedad de habla debe ser claramente 'de algún lugar' en la

conciencia de los hablantes” (Woolard, 2007, p.131). En ese sentido, si la ideología que la legitima es la autenticidad, la lengua debe estar marcada por el sello de lo local, el acento local y su proyección en la persona misma. Muchas veces esta forma de habla no solo se interpreta como un aspecto propio de una comunidad o grupo en particular sino como representativa de la esencia de un determinado tipo de persona. “De hecho, esta relación icónica de la lengua con la persona es en sí misma la esencia de la autenticidad”. En términos de adquisición de una lengua segunda se puede exigir, según esta ideología, que el hablante necesariamente “suene” como un nativo para legitimar su habla o, en casos extremos, que abandone su primera lengua (Woolard, 2007, p.132). La ideología de la autenticidad está asociada hoy a las lenguas minoritarias o a las variedades no estándar, como las lenguas en España que llevan la etiqueta de “lengua propia”, las variedades del inglés hablado por los afroamericanos o el español hablado por los latinos en Estados Unidos, y sería esta ideología la que posibilitaría la supervivencia de estos dialectos más estigmatizados. Para la ideología de la autenticidad la lengua se valoriza al ser privada y particular.

En oposición a esta última, para la ideología del *anonimato*, el valor de la lengua se establece por lo público, lo accesible, lo general. Al contrario de las lenguas minoritarias y dialectos estigmatizados, las lenguas hegemónicas modernas se legitiman en el anonimato. Lo público se concibe como una abstracción que incluye a todo el mundo y silencia cualquier tipo de particularidad o interés privado y por lo tanto no se localiza en un *lugar* específico. Como ideología lingüística, el anonimato se funda en lo universal, es la “lengua estándar” que no pertenece a un único lugar, a un grupo social concreto, a una visión particular, a un saber específico:

Cualquier visión dominante en la esfera pública moderna se representa por lo tanto como una verdad natural y objetiva, como un saber socialmente neutral y universalmente disponible y no como un discurso propio de algún individuo o grupo concreto. En cierto sentido, se trata de una visión anónima (Woolard, 2007, p.133).

La legitimación de las lenguas mayoritarias y desarraigadas no se lleva a cabo sin la anuencia de los sistemas públicos de educación y los medios de comunicación (pensemos en los productos lingüísticos como el “español neutro” difundido en películas y programas educativos). Estas herramientas de persuasión limpian la lengua de cualquier rastro local que pueda asociarse a un grupo social específico. “Tras haber perdido sus raíces sociales, se convierte en una lengua 'de ningún lugar'” (Woolard, 2007, p.53).

Estos dos sistemas ideológicos resultarán útiles si se intenta comprender las diferentes

relaciones de poder que se han manifestado entre el español y las sociedades donde es utilizado conviviendo, muchas veces, con lenguas minoritarias. El español y el proyecto lingüístico del panhispanismo sostenido por ideologemas que aluden al *español como lengua de encuentro*, el *español como patrimonio de todos*, como *lugar común*, producidos y reproducidos en el discurso de las autoridades representantes de las instituciones legitimadas como la RAE y la ASALE, encuentra sus raíces ideológicas en la ideología del anonimato. Este *español global* se legitima en la voz anónima de ningún lugar teniendo así la capacidad de expresar una visión universal y libre de cualquier perspectiva local. Ante los conflictos lingüísticos propios de una lengua hegemónica, de una lengua de conquista, de una lengua de imposición que debe saldar deudas históricas, transformar al código en un lugar de encuentro en el que se reconocen y coexisten todos los que lo hablan, convertir a la lengua en la tan ansiada *patria común*, una comunidad panhispánica transnacional y desterritorializada se entiende como un oportuno proyecto que permite proyectar el español como lengua hegemónica, armónica y total.

Si asumimos que el formato de los exámenes de certificación está condicionado no solo por las especificaciones de examen o los documentos curriculares como el MCER, sino que también su producción se inserta en un contexto sociohistórico en que las decisiones políticas sobre el estatus de las lenguas tienden a proteger al español de una posible fragmentación dada su enorme diversidad, a la vez que se reivindican y revalorizan sus variedades regionales, creemos que la identificación de ciertas marcas discursivas en los textos para comprensión y expresión escritas y en las consignas de las tareas nos permitirá analizar, con la mirada glotopolítica, las ideologías lingüísticas subyacentes a estas marcas. Para ello recurriremos a las categorías de análisis descritas en el *modelo de análisis de la acción de lenguaje* (reproducido en la Figura 17), que nos permitirán identificar y analizar la actividad social, los objetivos comunicativos, los papeles sociales de productor y receptor y los parámetros físicos de la producción. En el caso de las consignas de escritura propuestas para las tareas de EIE, la especificación —o no— de un *lugar de producción* del texto posibilitará discutir las ideologías lingüísticas vinculadas a la *autenticidad* y al *anonimato* subyacentes.

3.8.4. Categorías de análisis

A partir de las consideraciones precedentes y asumiendo una *metodología de análisis cualitativa en un marco interpretativo*, proponemos sistematizar las opciones metodológicas asumidas para emprender el análisis de un corpus de exámenes de certificación de dominio de ELE

disponibilizados como “Modelo 0” en los sitios web oficiales de cada sistema de evaluación. Abordamos los datos obtenidos de la observación directa de los textos de forma holística, integral y contextual, aproximando nuestro análisis desde la interpretación subjetiva de los fenómenos estudiados. De esta forma, el abordaje *cualitativo* de esta investigación se fundamenta en la mirada subjetiva, el reconocimiento de las propias creencias, valores y de la influencia de la propia experiencia, tanto como la propia naturaleza cualitativa de los datos (Hernández Sampieri, 2018, pp.11-13).

Detallamos a continuación las variables que serán analizadas respetando el orden descendente metodológicamente adoptado (esto es, del contexto social a lo singular de cada texto analizado).

- A. En un primer momento, serán relevadas las *condiciones sociales e históricas de producción* para lo cual describiremos las principales decisiones de política y planificación lingüística sobre la lengua española en los últimos 30 años, a fin de comprender los factores contextuales en los que se ha situado la elaboración de los exámenes de certificación de dominio del español.
- B. En un segundo momento definiremos los *géneros textuales* que circulan en la actividad social general de la evaluación a través de los exámenes de certificación, focalizando en los parámetros del contexto físico y del contexto social y subjetivo de su producción. Observaremos, principalmente, los documentos curriculares (MCER) y las especificaciones de examen en tanto géneros reguladores de la práctica de evaluación. Finalmente describiremos las características del género textual examen de certificación detallando los aspectos relativos al contexto de producción, a la infraestructura general, los mecanismos de textualización y de responsabilidad enunciativa de cada sistema de evaluación: DELE, SIELE y CELU.
- C. En un tercer momento concentraremos nuestra atención en los textos singulares propuestos en cada examen para la *comprensión escrita*, identificando:
 - a. El género textual (la existencia de marcadores de género explícitos o implícitos)
 - b. Las características didácticas del texto (simulados, auténticos o adaptados)
 - c. Las tareas de comprensión, observando los tipos de pruebas o ítems (selección múltiple, *cloze*, verdadero o falso, completar, relacionar, preguntas de respuesta breve, etc.) y el paradigma de comprensión activado (decodificación o inferencia) en ellos.

D. En un cuarto momento nos concentraremos en las tareas para la *expresión e interacción escritas*, observando:

- a. Las imágenes, textos o paratextos utilizados como disparadores y sus características (auténticos, simulados)
- b. Las características discursivas de las consignas de escritura a través del análisis de los siguientes parámetros:
 - b.1. Contextualización de la tarea
 - b.2. Especificación del género textual esperado (la existencia o no de marcadores de género explícitos)
 - b.3. Parámetros espaciales y temporales
 - b.4. Papeles sociales de emisor y receptor (en tanto enunciador y destinatario)
 - b.5. Finalidades y/u objetivos de la interacción.

Siguiendo una metodología de análisis descendente observaremos, en el siguiente apartado, cuáles han sido las decisiones de política y planificación lingüística sobre la lengua española en los últimos 30 años, a fin de comprender el contexto sociohistórico en el que se inserta la elaboración de los exámenes de certificación de dominio del español. Esto nos permitirá observar y analizar las consignas y los textos para la expresión escrita desde un abordaje glotopolítico que posibilite identificar características discursivas particulares con el objetivo de rastrear las ideologías sociolingüísticas de la autenticidad y del anonimato.

4. PARTE 3: ANÁLISIS DEL CORPUS

4.1. Condiciones sociales e históricas de la producción de los textos. Las políticas lingüísticas en torno al español

La lengua española es muchas cosas. Para algunos ni español es: es castellano. Y lo es, en cada caso, por muy distintas razones. Se habla esta lengua en lugares lejanos y de maneras diferentes. Vive en comunidades muy dispares y en todas ellas asume valores materiales y simbólicos peculiares. Coexiste con otras en mundos plurilingües que, con frecuencia, los hablantes saben negociar con mucha más serenidad, con mucha menos estridencia que los guardianes del lenguaje y la cultura (del Valle, 2007, p.13).

Con estas palabras del Valle introduce su análisis de los discursos que han surgido en las últimas décadas sobre la lengua y el habla de las comunidades hispánicas. Estos revelan, por un lado, el estrecho lazo que une a las lenguas con fenómenos de orden histórico, social y económico en el marco de decisiones políticas sobre el lenguaje y por otro, las ideologías lingüísticas subyacentes a estas políticas.

Las políticas lingüísticas surgen como respuesta a necesidades de ordenamiento de las prácticas lingüísticas en momentos sociohistóricos determinados y en los últimos treinta o cuarenta años, han surgido políticas en torno a una lengua mayoritaria y pluricéntrica como el español con diversos objetivos, por ejemplo, el de regular su uso en territorios en los que convive con otras lenguas. En España, el castellano es lengua oficial y cooficial con las diferentes lenguas de las Comunidades Autónomas del Estado (como Cataluña, País Vasco, Galicia o Andalucía, por ejemplo), mientras que en Paraguay o Perú, lo es junto al guaraní o el quechua, respectivamente. Por otro lado, el español se caracteriza por la enorme diversidad cultural de los diferentes territorios que lo hablan, generando diferentes centros normativos⁴¹. Esto ha dado lugar a pujas históricas en torno a la legitimidad de sus variedades y la representatividad de las Academias que regulan los usos lingüísticos, como la RAE y la ASALE. Al mismo tiempo, desde estas instituciones se ha difundido la necesidad de proteger a la lengua de una posible fragmentación dada su enorme variedad, llevando al surgimiento de nuevas políticas lingüísticas que objetivan la preservación de

⁴¹ Di Tullio (2015) afirma que la estandarización de las lenguas y sus variedades está fuertemente ligada a la consolidación de los Estados europeos y su posterior relación con las variedades y su gestión normativa: “En algunos casos la antigua metrópoli sigue siendo el *centro irradiador de la norma*, como ocurre con el francés; otras lenguas son bicéntricas, como el portugués, si bien con un peso considerablemente mayor del portugués de Brasil frente al europeo. El español, en cambio, parece representar un buen ejemplo de lengua poli o pluricéntrica, con *más de un centro normativo* — Madrid, México, Buenos Aires, Bogotá, por ejemplo” (2015, p.13, subrayado nuestro).

la lengua a partir del reconocimiento y valoración de todas las variedades en una única norma panhispánica.

El panhispanismo surge a finales del siglo XX y comienzos del XXI y se entiende en un contexto histórico y económico determinado. Por un lado, España intenta integrarse a la realidad económica atlántica a través de la OTAN y europea a través de la UE (años 80). Posteriormente, surge el interés económico en el mercado latinoamericano por parte de fuertes grupos empresariales españoles (años 90)⁴². En esta coyuntura algunas estrategias de planificación lingüística llevadas adelante por el Estado español responden a la necesidad de presentar al mundo una España globalizada. Estas estrategias se vinculan estrechamente al proyecto del panhispanismo sostenido por la RAE y la ASALE que han actuado conjuntamente desde finales del siglo XX en el trabajo y acuerdo sobre la norma con la premisa de aceptar la diversidad, lo que garantizaría la unidad de la lengua a la vez que se reconocerían todas las variedades. “Por lo tanto la política panhispánica tiene dos componentes: por un lado, el diseño e implementación de las políticas son supervisados por todas las naciones hispanohablantes; por otro, la norma misma las representa a todas” (Del Valle, 2007, p.94).

A su vez, la unidad de todas las comunidades de habla hispana es fundamental para la existencia de una comunidad panhispánica y es a partir de esta unidad que pueden interpretarse las representaciones ideológicas sobre la lengua española que subyacen a las instituciones que velan por ella. La *hispanofonía*, de acuerdo con del Valle, surge como sistema lingüístico—ideológico definido en tanto “conjunto articulado de representaciones del español que cobra sentido al ser leído ideológicamente en relación con un proyecto político asociado a la construcción de un imaginario nacional español y panhispánico” (del Valle, 2014, p.95).

Según del Valle, es en esta línea de pensamiento que debe interpretarse el trabajo conjunto de la RAE y la ASALE desde finales del siglo XX orientado a la planificación del corpus y del

⁴² En los años 90 MAPFRE, BBVA, Banco Santander, Repsol y Telefónica de España se instalan en América Latina en busca de nuevos mercados fortaleciéndose entonces debido a un crecimiento sostenido por más de 20 años. Esta expansión geográfica les permitió compensar la pobre actividad económica doméstica durante la Gran Recesión (que comienza con la crisis económica en Estados Unidos en 2008). Esta tendencia ha decrecido en la segunda mitad de la última década (2015-2022) debido a un panorama económico mundial incierto (diversas crisis de orden internacional como el Brexit o la guerra comercial entre China y Estados Unidos, las diversas crisis económicas y políticas en países latinoamericanos) que impactaron directamente en las inversiones de dichas empresas en el continente. En noviembre de 2019, Telefónica anuncia oficialmente que pone a la venta sus ocho filiales en América Latina excepto la de Brasil (<https://www.infobae.com/america/mundo/2019/11/27/telefonica-puso-a-la-venta-todas-sus-sucursales-en-america-latina-a-excepcion-de-brasil>).

estatus del español a través de la elaboración y actualización de Diccionarios, Gramáticas y Ortografías académicas⁴³.

A los fines de analizar la implementación de planes lingüísticos en realidades tan diversificadas como la del uso del español, del Valle (2007, p.24) propone un esquema basado en Kloss (1969) y Haugen (1959, 1983). Este incluye dos grandes procesos: la “normativización”, orientado a la fijación de la norma y la “normalización” que tiende a asegurar su uso generalizado y espontáneo en todas las esferas de la vida social. Estos dos procesos se corresponden a su vez con dos categorías o procedimientos: la “planificación del corpus⁴⁴”, en el primer caso, incluye los procedimientos de *codificación* del sistema de escritura y de *elaboración* de instrumentos o mecanismos que mantengan la lengua actualizada (tales como los diccionarios u ortografías, por ejemplo). La “planificación del estatus” en el segundo caso, incluye a su vez los procedimientos de *selección* de la(s) variedad(es) que servirán de base para la norma, y de *implementación* de la norma a través de medidas que garanticen su uso generalizado.

Del Valle (2007, p. 394) sostiene que las políticas de planificación e implementación de la norma panhispánica se alinean con el objetivo de dotar al español de una cierta imagen pública y promocionarlo más allá de las fronteras de España en un intento por internacionalizar la lengua española. El autor señala dos momentos o acciones clave en el proyecto de internacionalización del español: la creación del Instituto Cervantes en 1991 y la modernización de la Real Academia Española que se aleja del histórico lema “Limpia, fija y da esplendor” y se une a las Academias hispanoamericanas en un esfuerzo conjunto por mantener la “Unidad en la diversidad”, concepto central en torno del cual se articulan las políticas lingüísticas panhispánicas.

⁴³ Desde el lanzamiento oficial de la NPLP se confeccionaron las versiones renovadas del diccionario, la gramática y la ortografía y se publicaron las siguientes obras: Diccionario panhispánico de dudas (2005), Diccionario esencial de la lengua española, (2006), Diccionario de americanismos (2010), Diccionario del estudiante (2005 y 2011), Diccionario práctico del estudiante (2007 y 2012), Diccionario de la lengua española (23ª ed., 2014), Diccionario panhispánico del español jurídico (2017), Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis, Tomos I y II, (2009), Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología (2011), Nueva gramática de la lengua española. Manual (2010), Nueva gramática básica de la lengua española (2011), Ortografía de la lengua española (2010), Ortografía básica de la lengua española (2012), Ortografía escolar de la lengua española (2013), y El buen uso del español (2013).

⁴⁴ Haugen (1983) propone un esquema para describir las etapas involucradas en la política y la planificación lingüísticas que incluye: la planificación del *estatus* de la lengua, esto es, medidas que tienden a regular su posición social y su prestigio y la planificación del *corpus*, esto es, medidas vinculadas a los procesos de estandarización que tienden a codificar y actualizar el sistema. Por *corpus*, nos referimos entonces al propio *sistema* de la lengua en cuestión. Entre esas medidas se encuentran los diccionarios, las gramáticas y los manuales del buen uso, que tienden a regular el sistema admitiendo o rechazando ciertas incorporaciones, definiendo la grafía de los extranjerismos, etc.

En otras palabras, aunque la defensa de la unidad y prestigio del idioma ha estado siempre entre los objetivos de la RAE, lo que singulariza la fase panhispánica que se inaugura a finales del siglo veinte es la acción mancomunada y la normatividad policéntrica: toda iniciativa normativa se describe como la intervención no de la RAE sino de la RAE y la ASALE y la protección de la unidad lingüística se afronta no desde el purismo y la imposición de la uniformidad sino, al contrario, desde el reconocimiento del cambio y la alabanza a la diversidad. (del Valle, 2014, p.95)

En ese sentido, destacamos el importante papel que los exámenes de certificación de dominio de una lengua ejercen en los procesos de planificación lingüística, dado que legitiman la variedad (o variedades), con el apoyo de las instituciones de prestigio que lo avalan como instrumento de evaluación oficial. En ese sentido, Oliveira define los exámenes de dominio como *(...) instrumentos político-lingüísticos de primeira grandeza, que demonstram uma forma contemporânea de apropriação das línguas pelos estados nacionais que, através deles, tomam em suas mãos o comando da circulação da língua em questão no chamado 'Marché aux Langues' (Calvet, 2002), no mercado internacional de línguas, seja no campo da planificação do corpus, na medida em que selecionam determinadas variedades e não outras para serem 'testadas', seja no campo de uma planificação do status, na medida em que asseguram, através de acordos internacionais, por exemplo, o monopólio da presença oficial de uma língua em determinados países estrangeiros* (Oliveira, 2004, p.165).

La difusión del SIELE en tanto “examen universal de español”, “prueba que admite todas las variedades lingüísticas”, “nuevo examen de carácter panhispánico” (Cf. Ricciardi, 2018a) se ha llevado a cabo en medios de comunicación españoles, páginas web de la RAE y la ASALE y en eventos de repercusión internacional como los Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE) organizados por la RAE y la ASALE que tienden a la difusión tanto de proyectos como de publicaciones. Estos eventos “(...) operan como espacios significativos de difusión pública de proyectos y obras panhispánicas y de consolidación de representaciones sobre la lengua que sostienen los discursos oficiales, así como las decisiones programáticas adoptadas” (Rizzo, 2020, p.134).

El documento de la Nueva Política Lingüística Panhispánica (NPLP) se presentó oficialmente en el III Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), “Identidad Lingüística y Globalización”, en 2004 en Rosario (Argentina) firmado conjuntamente por la RAE

y la ASALE. En este se define la política panhispánica como “la voluntad política de actuar en una determinada dirección” (ASALE, 2004, p.3) tanto de la RAE, que se señala como la entidad promotora de tal política, como de las Academias reunidas en la ASALE, voluntad reflejada en la coautoría de todas las obras publicadas desde la edición de la Ortografía, de 1999. Tal dirección es el anhelo por mantener la unidad del idioma con el fin de regular el habla de una gran comunidad hispanohablante a la vez que se reconocen sus variedades internas. Lauria (2019, p.213) afirma que, a través de una serie de publicaciones de obras como las gramáticas actualizadas, los diccionarios y manuales del buen uso, que buscan actualizar los instrumentos lingüísticos canónicos, se acompaña el proceso de globalización y se contribuye a proyectar el estatus del español como lengua internacional.

De acuerdo con Arnoux y del Valle, 2010, desde el surgimiento de la NPLP se han propagado sostenidamente en aperturas de congresos, publicaciones, etc., algunos ideogramas⁴⁵ destinados a la difusión del panhispanismo como política idiomática dirigida por el gobierno español. Estos responden a ciertas representaciones sociolingüísticas que tienden a la identificación del español con una lengua común a todas las comunidades en pie de igualdad, tales como “la lengua es un lugar de encuentro”; “nuestra lengua es mestiza” y “el español es americano” en un intento de reconocimiento emancipatorio de las variedades latinoamericanas (Arnoux y del Valle, 2010, p.13). Observamos que al lado de estas representaciones sobre un español pluricéntrico conviven, a veces en los mismos espacios discursivos, otros ideogramas que se identifican con un español global y tienden a una homogeneización lingüística, tales como “la lengua es patria común” o “el español es una lengua universal” que, paradójicamente, invisibilizan toda la diversidad y singularidad propia de las variedades del español presentes en todos los territorios de habla hispana y “(...) perpetúan el modelo de homogeneización lingüística y cultural de una norma única y mayoritaria que se desentiende de las diferentes variedades representadas en las heterogéneas realidades lingüísticas del español en el mundo” (Ricciardi, 2018a, p.13).

Esta tensión entre unidad y diversidad es manifiesta también en los lineamientos generales del documento de la NPLP que declaran, de acuerdo con Lauria (2019), que “(...) se adopta un

⁴⁵ La noción de ideograma se identifica, según Angenot (1982, pp.179-182, 2010, p.25), con máximas ideológicas que subyacen a ciertos enunciados. El autor resignifica el concepto de “lugar común” de Aristóteles no ya como una tópica universal sino como máximas tópicos que se articulan a sistemas ideológicos que operan en los discursos sociales otorgándoles coherencia y autoridad relativamente a un momento histórico y social determinado.

modelo de estandarización panhispánico (también llamado a veces pluricéntrico) que reconoce la variación siempre y cuando sea compatible con la unidad básica del sistema”. En un análisis crítico de esta política Lauria afirma que “De ello se desprende que se perpetúa el desequilibrio histórico (...) con un sentido y una función social coyuntural expresa: lograr la proyección internacional de la lengua con un fin exclusivamente económico” (Lauria, 2019, pp.214-215). A pesar de los esfuerzos de legitimación del discurso panhispánico a través de las numerosas publicaciones conjuntas y de las acciones de planificación del estatus, varios trabajos críticos del discurso panhispánico⁴⁶ señalan las contradicciones de una construcción discursiva funcional a los intereses de España basada en el reconocimiento de una gestión equitativa de la lengua por parte de la comunidad de países hispanohablantes por un lado, y la distribución desigual de esta gestión democrática de la lengua por parte de las academias, por otro. Esta desigualdad se manifiesta, por ejemplo, en el organigrama de la ASALE (con su única sede en Madrid, los cargos de director y tesorero son ocupados siempre por académicos de la RAE) o en una descripción reduccionista de los rasgos de las diversas variedades geográficas (el SIELE, examen panhispánico por excelencia, adopta seis variedades o zonas dialectales⁴⁷). Destacamos, una vez más, el SIELE y su valor simbólico en tanto instrumento normativo de certificación del uso de la lengua española que se presenta como uno de los dispositivos de difusión de la norma panhispánica por excelencia. Su importancia para la NPLP ha llevado a las instituciones a destacar su relevancia y valor en los CILE, los anuarios del Instituto Cervantes y notas periodísticas (Rizzo, 2020, pp.135-136).

La reciente incorporación del español a la “Marca España”, proyecto de 2012 del expresidente Rajoy, también se propone mejorar la imagen del país en el extranjero. El proyecto incluye medidas de políticas lingüísticas de promoción del español en tanto “lengua global” y se entiende como una estrategia del Estado español para la promoción del español “como herramienta de oportunidades y lengua del conocimiento de una comunidad de 570 millones de habitantes⁴⁸”.

⁴⁶ Ver: Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004b y c); Lara (2004 y 2015); Del Valle (2007a y b); Del Valle y Villa (2007 y 2012); Paffey (2007 y 2012); Arnoux (2008b, 2014 y 2015); Lauria y López García (2009); Paffey & Mar-Molinero (2009); Fanjul (2011); Mar-Molinero & Paffey (2011); Senz (2011); Senz, Minguell y Alberte (2011); Méndez García (2012); Lagares (2013); Rizzo (2014, 2016 y 2021) y Lauria (2017a y b, 2018 y 2019) (citado en Lauria, 2019, p.214)

⁴⁷ La agrupación empleada se basa en la clasificación de Cotton y Sharp (2001) y adopta las siguientes áreas: mexicana-centroamericana, caribeña, andina, chilena, rioplatense y peninsular.

⁴⁸ Diversos textos que tematizan la “Marca España” y “España Global” en la prensa refieren a estos ideogramas que refuerzan la representación lingüística del español en tanto lengua global de expansión y poder económico. (Ver, por ejemplo, el artículo del periódico “El Plural” del cual emanan las mencionadas expresiones: https://www.elplural.com/politica/rajoy-encarga-a-la-marca-espana-que-defienda-el-castellano_119025102 Fecha de consulta: 29.11.2019)

En Decreto Real de enero del 2018 se amplía el nombre “Marca España” con el añadido de "y la promoción del español" y se constituye un Consejo Asesor⁴⁹ que deberá proponer al gobierno, según lo detallado en el Real Decreto, una estrategia para la promoción de la lengua española como lengua global. Si bien la “Marca España” se creó en 2012, en septiembre de 2018 el entonces ministro de asuntos exteriores, Unión Europea y cooperación, Josep Borrell, cambió la denominación a “España Global”. A partir de entonces es la Secretaría de Estado de la España Global quien gestiona esta política. En el sitio web oficial es posible encontrar datos que apuntan a la representatividad e importancia del español en el mundo, entre ellos que el español es la segunda lengua con mayor cantidad de hablantes nativos y la tercera lengua más usada en Internet⁵⁰.

Se observa, así, un interesante desplazamiento discursivo: frente a la campaña iniciada a fines del siglo XX y comienzos del XXI que no se sostenía retóricamente en el imaginario nacional español (...) sino en una configuración simbólica desterritorializada, deshistorizada, denominada ‘panhispánica’, se produjo con la incorporación de la lengua a la ‘Marca España’ un giro radical que puso en primer plano lo que antes no se decía y se ocultaba intencionadamente. Esto es: la posición del Estado español que se autodefine como un país con un poder relativo central en el nuevo orden mundial y que, por ello, puede (y debe) defender y proteger su soberanía, sus propios mercados e, incluso, puede abrirse a mercados amplios a partir de 'impulsar y coordinar las iniciativas de promoción del valor de la lengua española como lengua global y su puesta en valor como activo en cualquier ámbito...' (Lauria, 2019, p. 220).

Este suceso se ha desarrollado no sin ciertas tensiones manifiestas a través de un comunicado de la RAE del 13 de marzo de 2018 en el que se cuestionan los términos en los que se promueve la lengua a través de la “Marca España”. Destacamos el párrafo en que se afirma “(...) sería contradictorio desarrollar el proyecto del español como lengua global a partir de la

⁴⁹ El Consejo Asesor está compuesto por 15 miembros, entre ellos los Secretarios de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe y de Cultura, y los directores del Instituto Cervantes y de la RAE, además de cuatro expertos designados por Cultura, y representantes del ICEX, del CSIC y de la Asociación de Academias de Lengua Española así como de los ministerios de Presidencia, Educación, Cultura y Deportes, Asuntos Exteriores y Cooperación y Energía, Turismo y Agenda Digital de España. Como es posible observar, en términos de representatividad, nuevamente las instituciones que encarnan las variedades del español más allá de las fronteras de España se ve ampliamente desfavorecida.

⁵⁰ La página oficial es: <https://www.thisistherealspain.com/>.

visión, la perspectiva y los intereses de un solo país, sea cual sea, cuando semejante iniciativa debería contribuir a la política lingüística panhispánica que la RAE viene desarrollando desde el siglo pasado junto con las demás academias integradas en la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)”⁵¹.

Este último incidente revela conflictos no resueltos e intereses encontrados entre el Estado español, por un lado, y la RAE y la ASALE, por otro, en lo que a gestión y difusión de la lengua española se refiere. Si bien la RAE y las Academias sostienen, como hemos visto, un discurso fundado en una gestión democrática de la lengua compartida por todas las academias, la voz del estado español y su “Marca España” supone un retorno al nacionalismo y, por ende, al proteccionismo del mercado basado en la soberanía de España sobre la lengua. En el fondo, estos conflictos nos llevan nuevamente a lo paradójico de la NPLP y la gestión de la norma panhispánica, pluricéntrica, abarcativa de todas sus variantes, y, en última instancia, total.

Paralelamente en Latinoamérica, el fortalecimiento de las integraciones regionales en los noventa y la creación del Mercosur y los respectivos documentos (Protocolo de Intenciones firmado por los ministros de educación de los países fundadores del acuerdo en 1991, recomendaciones del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del Área del Mercosur Educativo⁵²) y acciones de organizaciones interuniversitarias la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), destacan la importancia del español (y el portugués) en sus variedades americanas dentro de las políticas lingüísticas estatales.

De la mano de estos proyectos, en los últimos 30 años se reafirma la importancia de implementar la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina de forma sistemática en los respectivos sistemas educativos. Rubio Scola (2019, p.239) sostiene que, a pesar de existir un fuerte compromiso de fortalecimiento de las políticas de integración regional desde lo discursivo, las acciones concretas se han limitado, en principio, a intensificar el intercambio comercial y en Argentina escasean las propuestas concretas de promoción y enseñanza sistemática del portugués LE en el sistema formal, a pesar de la ley 26.468/2009 de oferta de obligatoria de esta lengua.

⁵¹ Disponible en: <https://www.asale.org/noticias/comunicado-de-la-real-academia-espanola>. (fecha de consulta: 30/11/2019)

⁵² Disponibles en: <http://edu.mercosur.int/es-ES/tratados/viewcategory/308-documentos.html>

Como parte de las acciones concretas de política lingüística del proyecto de integración regional, en Brasil se sanciona, en 2005, la Ley de oferta obligatoria de español N° 11.161. Paralelamente crecen las inversiones españolas en ese país y se firma un acuerdo⁵³ entre el gobierno brasileño, de la mano del entonces ministro de educación Fernando Haddad, y el Instituto Cervantes, en la figura de la entonces vicepresidente española, María Teresa de La Vega. El acuerdo establece, entre otras cosas, que el Instituto Cervantes será responsable por la formación de profesores de español brasileños. Esta injerencia de empresas e instituciones españolas en el sistema educativo no demoró en provocar fuertes reacciones por parte de asociaciones de profesores de español brasileños que han llevado adelante acciones de reivindicación diversas⁵⁴. De acuerdo con Lagares (2010, p.98), el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación de la Embajada española en Brasil han tenido entre sus principales objetivos la difusión de la norma panhispánica del español. El autor afirma que el peso económico que representa el mercado brasileño para el mercado de internacionalización de la lengua española redunda en políticas de planificación del corpus cuya máxima realización, la norma panhispánica, se propone reemplazar el carácter pluricéntrico propio del español y sus variedades por la constitución de un centro normativo plural pero único a la vez. El autor retoma el concepto de Hamel (2004) para definir al español panhispánico como una “*língua policêntrica piramidal*” que revela una jerarquía en la definición y establecimiento de la norma y en la que la variedad hablada en Madrid ocuparía el lugar más alto (citado en Lagares, 2010, p.99).

De acuerdo con Ricciardi (2021), desde finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI en Argentina, algunas pocas instancias oficiales han llevado adelante acciones concretas de política lingüística para la enseñanza y difusión de la norma rioplatense en el sector de ELE. La Secretaría de Turismo de la Nación confeccionó en el año 2005 la primera Guía de Turismo Idiomático: “Estudiar español en Argentina”. La Dirección de Asuntos Culturales de la Cancillería Argentina realizó relevamientos cuantitativos desde el año 2004 hasta el año 2009 publicados como el “Informe sobre el Español como Lengua Segunda y Extranjera en la Argentina”. A su vez, se han desplegado algunas estrategias tales como la presencia en las ferias idiomáticas internacionales

⁵³ Ver información oficial: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33984-instituto-cervantes>.

⁵⁴ De acuerdo con Cruz y Souza (2020) numerosas agrupaciones de docentes de la Universidade de São Paulo (USP), la Universidade Estadual Paulista (UNESP) y la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), además de la APEESP (Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo), se manifestaron públicamente rechazando el proyecto de formación de profesores de español OYE anunciado por la Secretaría Estatal de Educación de São Paulo (SEE) y llevado adelante por el Banco Santander, el Instituto Cervantes y el Portal Universia.

Expobelta (Brasil), Expolingua (Alemania) y Nafsa (EEUU), junto a escuelas e instituciones oficiales. Sin embargo, salvo estas tímidas iniciativas, no se han observado propuestas de planificación lingüística concretas de promoción y enseñanza de español LE con el fin de promover la circulación de ciudadanos regionales no hispanohablantes. Esto no impide la creciente movilidad laboral y académica de estudiantes de diversas nacionalidades, atraídos por la excelencia de las universidades y los escasos requisitos de ingreso, junto a una devaluación permanente de la moneda nacional.

Es necesario destacar la creación en 2004 del examen CELU como una de las pocas medidas de política lingüística en línea con el proyecto de integración regional del Mercosur que tiende a fomentar la exportación de la enseñanza de la variedad rioplatense. Esta iniciativa apoyada por el Ministerio de Cultura y Educación tuvo su correlato en la firma de un convenio de reconocimiento recíproco de los exámenes CELU y el CELPE Bras (*Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*) por los ministros de educación de Brasil y Argentina. Hoy, además de las 32 sedes de aplicación del examen CELU en Argentina, existen más de 20 centros aplicadores en Brasil, 4 sedes en Italia y una sede en cada uno de los siguientes lugares: Alemania, Asia, Armenia, Austria e Inglaterra⁵⁵. A este se suman proyectos de certificación de alcance local, como el DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española), que se aplica desde el 2006 en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario sin una voluntad manifiesta de alinearse a las diferentes acciones de planificación lingüística en el marco del proyecto de integración regional previamente mencionado.

En resumen, observamos en este apartado cómo el conjunto de los factores históricos, políticos y económicos determinan la dirección de las políticas lingüísticas con relación a la difusión del español a nivel global y regional. Con la premisa de entender cómo las condiciones contextuales descriptas impactan y determinan las características discursivas de los textos, en los siguientes apartados continuaremos con nuestro análisis en el siguiente orden: en el apartado 06, emprendremos la descripción de los géneros que circulan en la actividad social general de la evaluación de la lengua (MCER, especificaciones de examen y descripción de contenidos y exámenes SIELE, DELE Y CELU). El apartado 7 se centra en la observación y el análisis de las pruebas de comprensión escrita de los mencionados sistemas de evaluación con especial foco en las características didácticas y sociolingüísticas de los textos de entrada, por un lado, y en los

⁵⁵<https://www.celu.edu.ar/es/content/mapa-de-las-sedes>

ejercicios propuestos para evaluar la comprensión, por otro. Por último, abordaremos el análisis de las tareas de expresión e interacción escritas y focalizaremos en los parámetros situacionales manifestados —o no— en las instrucciones de escritura.

4.2. Géneros textuales de la actividad social de la evaluación

En este apartado nos proponemos describir los géneros textuales involucrados en la actividad general de la evaluación de lenguas. Esta actividad social en tanto marco que mediatiza las interacciones y los textos objeto de nuestro análisis se vincula, a su vez, a la formación social de la regulación del uso de la lengua a través de las políticas lingüísticas y las acciones de planificación lingüística. En tanto forma concreta de organización política y social de las acciones humanas, esta formación social se constituye en instituciones que se afirman en ideas, conceptos y creencias sobre las lenguas y su uso social, especialmente sobre el español y sus variedades. Si bien son muchos los géneros textuales que circulan en la actividad de la evaluación certificativa (artículos científicos, manuales de enseñanza, documentos curriculares, descripción de contenidos del examen, páginas oficiales, especificaciones, pruebas, fichas de inscripción, guías de corrección, certificados de aprobación, etc.), centraremos nuestra atención en: a) los documentos curriculares que vehiculan las políticas lingüísticas y rigen las decisiones y las prácticas de enseñanza y evaluación (específicamente, nos referiremos al MCER); b) las especificaciones de examen en tanto planes de elaboración de carácter oficial que siguen los redactores de cada examen y la descripción de contenidos presente en cada página oficial; y c) el examen de certificación de los sistemas DELE, SIELE y CELU.

Con el fin de describir las características de los mencionados géneros recurrimos al modelo de análisis de Bronckart (2004, 2008) lo que implica abordar la observación de los textos en sus dimensiones físicas (autores, año, lugar de elaboración y contexto de circulación) sociales y subjetivas (ámbito social en el que se inscriben, enunciadores y destinatarios, objetivos y finalidades). Abordaremos también el análisis de la arquitectura interna de los textos / géneros, lo cual involucra las dimensiones del plan textual, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilización enunciativa (Apartado 9.1).

4.2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

El MCER es parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa y sirve al principal propósito de unificar directrices para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas en el contexto europeo, posibilitando el reconocimiento mutuo de los niveles de dominio de las

lenguas de la comunidad europea entre los países e instituciones, con base en descriptores comunes para esos niveles. El MCER es el resultado de numerosas investigaciones realizadas por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa desde los años setenta del siglo veinte y reconoce, en el *Threshold Level* (1975), su principal antecedente. Su elaboración surge como iniciativa del gobierno suizo en el Simposio Intergubernamental de Rüschlikon (Suiza), organizado por el Consejo de Europa en 1991. Su primera versión fue distribuida a diversos profesionales de la enseñanza de lenguas en toda Europa en 1996 para finalmente ser publicado en 2001 y un año después ya había sido traducido a más de veinte lenguas. Posteriormente, a partir de las numerosas críticas –positivas y negativas— que surgieron luego de su implementación por parte de los diferentes gobiernos e instituciones educativas, se publican dos documentos complementarios (con los cuales el MCER dialoga intertextualmente) que contribuyen a facilitar su aplicación en las instituciones educativas y en los equipos de elaboración de exámenes internacionales de idioma⁵⁶.

El MCER es un *documento curricular* que proporciona un marco descriptivo de los elementos involucrados en el aprendizaje y el uso de las lenguas abarcando seis niveles (A1 y A2: nivel básico; B1 y B2: nivel intermedio y C1 y C2: nivel avanzado). En tanto documento curricular presenta directrices en torno a objetivos, contenidos y metodología y orientaciones generales para regular la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas en un contexto determinado: el de la Unión Europea. El documento se compone de nueve capítulos precedidos por una presentación general, una nota preliminar, una serie de notas para el usuario del documento y una sinopsis que resume su contenido. Cada capítulo trata diferentes temas y está estructurado por ítems bien definidos. Los capítulos son:

1. El Marco común europeo de referencia en su contexto político y educativo
2. Enfoque adoptado
3. Niveles Comunes de Referencia
4. El uso de la Lengua y el Usuario o Alumno
5. Las Competencias del Usuario o Alumno

⁵⁶ Nos referimos a las obras del Consejo de Europa *Case Studies on the use of the Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment* (2002b); *Language examining and test development* (2002c); *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference (CEFR). Manual. Preliminary Pilot Version* (2003) y el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors* (2017), entre otros.

6. El Aprendizaje y la Enseñanza de la Lengua
7. Las Tareas y su papel en la Enseñanza de la Lengua
8. La Diversificación Lingüística y el Currículo
9. La Evaluación

Además, el documento cuenta con cuatro anexos en los cuales se amplía la información relativa a los niveles de referencia y sus descriptores:

- Anejo A: Desarrollo de Los Descriptores de Dominio de la Lengua
- Anejo B: Las Escalas Ilustrativas y Descriptores
- Anejo C: Las Escalas DIALANG
- Anejo D: Las Especificaciones de Capacidad Lingüística («puede hacer») de ALTE

El MCER finaliza con las fuentes bibliográficas en el apartado Bibliografía General.

Los autores del MCER se explicitan en sus primeras páginas, especialistas (doctores y catedráticos) liderados por el Dr. J.L.M. Trim (director del proyecto), el catedrático D. Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, Francia), el Dr. B. North (Eurocentres Foundation, Suiza) junto al Sr. J. Sheils (Secretaría). El Consejo de Europa asume en todo momento la responsabilidad enunciativa del texto —respaldado en la experiencia profesional de los mencionados autores y los diferentes proyectos y grupos de trabajo mencionados en los agradecimientos— a través de construcciones impersonales en tercera persona:

El Consejo de Europa se preocupa por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales (...) *El Consejo*, asimismo, *apoya* los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas. (2002, p.9-10, subrayado nuestro)

Los destinatarios del MCER se explicitan desde un principio, puntualmente en las “Notas para el *usuario* del Marco Común Europeo de Referencia”:

El objetivo de estas notas es ayudar al usuario a utilizar de la forma más eficaz el Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, tanto como *estudiante de idiomas* cuanto como *miembro de alguna de las profesiones que se dedican a la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2002, p.XI, subrayado nuestro).

En el párrafo citado es posible identificar dos tipos de destinatarios: los estudiantes de idiomas y los profesionales de la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Sin embargo, entendemos que el carácter prescriptivo del documento y las notas que se repiten al finalizar cada capítulo configuran destinatarios más precisos: aquellos usuarios que de alguna forma están involucrados en la planificación y gestión de la enseñanza de lenguas, elaboración de material didáctico y elaboración y administración de exámenes de certificación de dominio. Esta mención al o los “usuario(s)” se repite al finalizar cada sección o capítulo, espacio en el cual se sugieren las formas de aplicar o interpretar los lineamientos detallados, siempre en clave de recomendación indirecta:

Los *usuarios* del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar: –
 Qué actividades de expresión escrita tendrá que aprender a realizar el alumno, con qué finalidad, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto.
 (Consejo de Europa, 2002, p.66, subrayado nuestro).

Como ya fue mencionado, la meta principal del MCER es la unificación de directrices para facilitar el reconocimiento mutuo de las lenguas entre los países de la Unión Europea. Este objetivo contribuye al fin principal de la política lingüística del Consejo de Europa que es el de fomentar el plurilingüismo para lograr una mayor unidad entre los países miembros y sus ciudadanos. Para ello, el documento introduce en las notas para el usuario dos objetivos principales que apuntan a fomentar la reflexión sobre las capacidades necesarias para aprender una nueva lengua, los objetivos de enseñanza y aprendizaje y las estrategias que desarrollan los sujetos al aprender y enseñar. Un segundo objetivo general gira en torno a las facilidades que ofrece el MCER a profesionales de la enseñanza de lenguas al proporcionar un vocabulario común que les permita establecer con alumnos y “clientes” objetivos de aprendizaje (Consejo de Europa, 2002, p. XI).

También, el capítulo 1 dedica un apartado a los “fines y objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa” que están estrechamente vinculados con los objetivos de la propia publicación del MCER en tanto documento regulador de las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas en el contexto europeo, y apuntan al desarrollo de las actitudes y capacidades centradas en prácticas plurilingües y multiculturales que fomenten la comunicación y el respeto:

Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.

Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz. Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.

Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales.

Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.

Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva (Consejo de Europa, 2002, p.3).

Por último, resaltamos el soporte digital en el que es posible encontrar el documento, así como la posibilidad de descarga gratuita por todos aquellos interesados en consultarlo.

4.2.2. Las especificaciones de examen / Descripción de contenidos

Las especificaciones de examen, textos que informan lo que un examen evalúa y cómo lo hace, son documentos oficiales de circulación interna de las instituciones evaluadoras. Se utilizan como un plan de trabajo y se conciben con el objetivo principal de servir de guía para los desarrolladores y elaboradores de las pruebas, los redactores de ítems, y para los responsables en establecer la validez del instrumento. Los encargados de la validación pueden consultar las especificaciones para considerar la información más práctica (la duración o las partes del examen) como también, y lo que es aún más importante, “(...) la justificación teórica del contenido, las teorías sobre la lengua y el dominio de la misma subyacentes en la prueba y por qué la prueba es así y no de otra manera” (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p.15).

En ocasiones las especificaciones de examen (*specifications*) y la descripción de contenidos (*syllabus*) suelen usarse de forma indistinta. Sin embargo, existe una diferencia entre

estos conceptos y ambos refieren a géneros diferenciados, aunque tengan mucho en común y se relacionen intertextualmente, dado que las especificaciones, de uso interno, se conciben como la base detallada de contenidos, pruebas, tipos de ítems, tiempos y formas de evaluación que darán lugar a la descripción de contenidos más simplificada y de circulación pública:

Una especificación de examen es un documento detallado, y a menudo es solo de uso interno. Es a veces de uso confidencial, solo para la organización. La descripción de contenidos es un documento público, a menudo muy simplificado, que indica a los usuarios del examen el contenido del mismo. Mientras que la especificación de examen es para los que van a desarrollar y redactar la prueba y para los que necesitan evaluar si una prueba ha cumplido sus objetivos, la descripción de contenidos va dirigida más a profesores y alumnos que quieren prepararse para la prueba, a las personas que deben tomar decisiones a partir de los resultados de la prueba y para los editores que quieran producir materiales relacionados con la prueba (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p.14).

Por lo tanto, las especificaciones serán producidas por el equipo de investigadores de las instituciones evaluadoras y dirigidas a quienes deben elaborar las pruebas —sean estos redactores o supervisores— y a los responsables de su validación. Quienes elaboran el examen deben entender claramente cuál es su objetivo, a quién va dirigido, el contenido que abarca, los métodos utilizados, las partes, secciones o pruebas (comprensión lectora, expresión oral, etc.), la duración de cada una, los géneros textuales involucrados, los tipos de actividades o tareas y la redacción de las instrucciones o consignas.

Alderson, Clapham y Wall (1998, pp.16-18) establecen un esquema detallado de los componentes de las especificaciones que conformarían la estructura interna del documento en los siguientes apartados:

1. Propósito del examen: al definir su propósito el examen deberá enmarcarse en alguno de los tipos de evaluación descritos en la presente tesis en el apartado 3.3 (PARTE 1): examen de nivel, de diagnóstico, de progreso, de aprovechamiento o de dominio.
2. Tipo de estudiante: en este apartado se especifica la edad, nivel de competencia, lengua materna, país de origen, nivel y tipo de educación, motivaciones, intereses personales y profesionales y bagaje cultural de los destinatarios del examen.
3. Secciones o partes: las partes deben ser bien definidas especificando el tiempo que deberá llevar cada una. Por ejemplo, un examen de tres horas que contenga cuatro partes, una parte

de comprensión lectora de una hora, una parte de comprensión auditiva de cuarenta y cinco minutos, una parte de expresión escrita de cuarenta y cinco minutos y una de expresión oral de treinta minutos de duración.

4. Situación o situaciones en la lengua meta que se simularán de alguna u otra forma en las pruebas (una entrevista de empleo, la redacción de un informe, la escritura de un correo personal, etc.)
5. Tipos de texto: especificando el género, si son escritos u orales, cuáles deben ser sus fuentes, los temas tratados, si son auténticos o simulados, extensión, grado de dificultad, etc.
6. Destrezas lingüísticas evaluadas: esto es, destrezas y microdestrezas que intervienen en las actividades de comprensión y producción, tales como extracción de la idea principal, relación entre ideas, inferencia de sentidos, resumen, etc.
7. Elementos lingüísticos: se especifican en términos de estructuras o aspectos gramaticales y lexicales, funciones pragmáticas, nociones generales, actos de habla, etc.
8. Tareas: con tareas los autores refieren a los tipos de actividades en cada sección, tales como las directas o indirectas, ejercicios de ítems discretos, de corrección objetiva o subjetiva, evaluación de destrezas integradas, etc.
9. Ejercicios: especificación del número de ejercicios necesarios para evaluar cada sección y el tipo de puntuación de cada uno.
10. Métodos: en los métodos se especifican los tipos de ejercicios⁵⁷ como relacionar, elegir la opción correcta, completar espacios, descripción de fotos, simulaciones con tarjetas de roles, etc.
11. Instrucciones: qué tipo de instrucciones serán utilizadas para guiar a los candidatos en la resolución de cada ejercicio o tarea y qué tipo de información se incluirá en la misma (criterios de corrección, ejemplos de la resolución esperada, etc.)
12. Criterios de corrección: establecimiento claro de los criterios que utilizarán los correctores y que deberán reflejar el grado de importancia asignado a la adecuación gramatical, lexical, ortográfica, pragmática, etc.

⁵⁷ Hemos explicado algunos tipos de ejercicios en el apartado de la evaluación de la comprensión escrita (Parte II, ítem 7.4)

Por otro lado, la descripción de contenidos o “especificaciones para usuarios de la prueba” (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p.24-26) muestran de forma simplificada las especificaciones ya descritas que son publicadas para que los usuarios, tanto profesores como candidatos (*test takers*), sepan qué esperar del examen. En ese sentido, se presentan en forma de descripción de la actuación esperada para cada prueba y nivel, ejemplifican los tipos de ítems y pruebas, y en muchas ocasiones proporcionan pruebas completas, incluyendo textos, instrucciones, ejercicios y tareas, así como muestras de pruebas resueltas en aplicaciones del examen anteriores y cómo éstas fueron evaluadas. Estas descripciones deben presentar también la duración de la prueba, el nivel que evalúa, los tipos de métodos utilizados y el objetivo final del examen. Por ejemplo, el sitio web oficial del examen DELE proporciona una descripción de contenidos que muestra, en primer lugar, la estructura general de cada examen dependiendo del nivel que certifica a través de cuadros que resumen el puntaje y el tiempo asignado para cada prueba, como muestra el ejemplo siguiente (Figura 18):

Figura 18

Estructura de las pruebas del examen DELE C1

La estructura general de las pruebas del examen DELE C1 es la siguiente:		
Pruebas de examen DELE C1	Puntuación máxima de la prueba sobre los 100 puntos del examen DELE	Puntuación mínima para resultar APTO
Comprensión de lectura y uso de la lengua	25 puntos	30 puntos
Destrezas integradas: comprensión auditiva y expresión e interacción escritas	25 puntos	
Comprensión auditiva y uso de la lengua	25 puntos	30 puntos
Destrezas integradas: comprensión de lectura y expresión e interacción orales	25 puntos	

Nota. Tomado de <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/como>)

La sección “Estructura General del DELE” en el sitio web, presenta un hipervínculo que direcciona a la pestaña “Exámenes” en la que se muestra, en forma de columnas (cada una correspondiendo a cada uno de los niveles del MCER), los objetivos de evaluación de lo que denominan “competencia lingüística” de cada nivel (por ejemplo, para el nivel C1, “desenvolverse

con soltura al procesar una amplia variedad de textos orales y escritos de cierta extensión en cualquier variante de la lengua, reconociendo incluso en ellos sentidos implícitos, actitudes o intenciones”), seguido de cuadros que presentan la secuencia de administración de las pruebas de examen y contienen: el tipo de prueba, la duración, la estructura (Nº y tipo de tareas y Nº y tipo de ítems para cada tarea) y el puntaje correspondiente a cada prueba.

Como mencionamos anteriormente, una de las diferencias entre las especificaciones de examen y la descripción de contenidos, radica en el carácter público del segundo a diferencia del primero, que suele ser un documento de circulación interna. En el caso del examen DELE, las especificaciones se presentan disponibles para cada nivel a través de un hipervínculo para descarga de un documento en formato pdf al final de cada sección o nivel, junto con el modelo 0 y la “Guía de examen”.

Por su lado, el sitio web oficial del examen CELU disponibiliza, en sus diferentes secciones o pestañas, información para los candidatos y profesores relativas a:

- La validez: en esta sección se explicitan los diferentes niveles certificados por el examen (intermedio y superior), cada uno de los cuales se propone con una breve descripción de la actuación esperada del candidato y con la correspondencia de estos niveles con los niveles de referencia del MCER y del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL)⁵⁸. De esta forma, el nivel Intermedio del CELU es equivalente al Nivel B2 del MCER y al *Advanced Low* del ACTFL, mientras que el nivel Avanzado se corresponde con Nivel C1 del MCER y el *Superior* del ACTFL.
- Los niveles: en esta sección se especifica, para cada uno de los niveles (Intermedio y Avanzado) una descripción detallada de diferentes grados de actuación esperados para aspectos tales como ámbitos sociales (familiares, profesionales, académicos), comprensión y producción escrita y oral de diversos tipos de textos y temas, comprensión del registro y conocimiento de las variedades dialectales, funciones comunicativas (narrar, expresar y comprender deseos, pedidos y órdenes, fundamentar una opinión y discutir una opinión de otro, expresar hipótesis y eventualidad, describir o definir, con alguna precisión, objetos, lugares o personas conocidas, reales o imaginarias) o comprensión de la ironía, entre otros aspectos.

⁵⁸ Ver escala de correspondencias del CELU en la PARTE 1, apartado 5 de esta tesis.

- Cómo es el examen: en este apartado se explicita de forma breve el formato general del examen con relación a las habilidades (comprensión y expresión escrita y oral), tiempo de cada prueba (parte escrita, 3 horas, parte oral, 20 minutos) y actividad solicitada (Escuchar textos orales, leer y producir textos escritos, etc.).
- Actividades del examen: en la pestaña “candidatos” se encuentra la subsección “actividades” que proporciona muestras originales del examen para modelo o práctica. Estos cuadernillos que pueden ser descargados en formato .pdf incluyen ejemplos de todas las actividades y audios.

Finalmente, observamos que el sistema de evaluación SIELE, proporciona en su sitio web una “Guía para la realización del examen SIELE” de descarga gratuita que contiene información sobre:

- Las modalidades del SIELE: SIELE Global, esto es, la modalidad completa que certifica la proficiencia del usuario en las cuatro destrezas o actividades comunicativas de la lengua (comprensión escrita, comprensión oral, expresión e interacción escrita y expresión e interacción oral); o alguna de las modalidades modulares que certifican competencias parciales (S1, comprensión de lectura y comprensión auditiva; S2, comprensión de lectura y expresión e interacción escritas, S3, comprensión auditiva y expresión e interacción oral, S4, expresión e interacción oral y S5, expresión e interacción escritas). Cada una de las modalidades anteriormente mencionadas se encuentra, además, detallada en un cuadro comparativo que describe brevemente en qué consiste, cuál es la puntuación, la duración, el tipo de calificación (automática o con calificador) y el nivel acreditado (todos indican la sigla MCER)
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: este apartado presenta un cuadro que compara a qué nivel del MCER se corresponde cada rango de puntuación (por ejemplo, 33-65.99 A1) en cada prueba (lectura, escritura, etc.) con la correspondiente descripción (por ejemplo, para la prueba de lectura del nivel A1, “los usuarios son capaces de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesitan”).
- Descripción de las pruebas: en este apartado se ofrece una descripción detallada de cada una de las pruebas especificando N° de tareas, N° de ítems o preguntas, tiempo designado, total de puntos y tipo de calificación (automática o con calificador) y aspectos técnicos de

la realización de cada tarea que, por ser modalidad online, tiene restricciones (por ejemplo, “En esta prueba no se puede navegar entre tareas”. “Cuando se termine una tarea se pasa a la siguiente y no se puede retroceder”). En este apartado también se describe lo que se espera del alumno en cada prueba (por ejemplo, leer cinco textos y responder a cinco preguntas, dos referidas a ideas generales y tres sobre informaciones más explícitas, con tres opciones de respuesta cada una), así como el objetivo de la prueba o, en otros términos, destrezas que deben ser demostradas (por ejemplo, extraer ideas generales e identificar información concisa y explícita en textos breves y sencillos) y los tipos de textos que pueden utilizarse para comprensión o expresión, su extensión, y el ámbito al que pueden asociarse según el MCER (por ejemplo, para la comprensión de lectura, mensajes, correos electrónicos o textos adaptados de material informativo o promocional, artículos muy breves y sencillos de revistas o periódicos, folletos, anuncios publicitarios, convocatorias, blogs, foros y avisos de acontecimientos de diverso tipo. Ámbito personal y público. Extensión: 40-80 palabras cada texto).

- El examen: este apartado presenta aspectos generales sobre el funcionamiento técnico de cada prueba (por ejemplo, “En las tareas 2, 4 y 5 utilice siempre el ratón para desplazarse entre las preguntas. No use las flechas del teclado para moverse entre las preguntas porque puede borrar las opciones marcadas”) acompañados de ejemplos de los textos, imágenes y consignas de trabajo utilizados en cada tarea. Además, se detalla el tiempo estipulado el N° de orden de la tarea (son 5 o seis para cada prueba), el N° de preguntas o ítems, la descripción, esto es, lo que se espera del candidato, el objetivo de la tarea y el tipo de textos de entrada o salida.

4.3. Los sistemas de evaluación

Pasaremos a continuación a describir cada uno de los tres sistemas de evaluación del corpus (DELE, SIELE, CELU) para lo cual consideraremos los parámetros relativos al contexto de producción de cada uno y la arquitectura textual, en la que observaremos el plan textual general, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilización enunciativa⁵⁹. Presentaremos primeramente, a través de la tabla N° 18, una síntesis comparativa de los tres sistemas de certificación de dominio de español como lengua extranjera en la cual detallamos los

⁵⁹ Una descripción de los aspectos evaluados en estos niveles se ofrece en la PARTE 2, apartado 9.1, p. 154 de la presente tesis.

principales aspectos relativos al contexto de producción (año de implantación; titularidad), los niveles certificados (vinculación con niveles de referencia); las características generales (pruebas del examen; formato de examen; duración); la vigencia y el reconocimiento internacional y la disponibilidad de modelo de examen.

Figura 19

Cuadro comparativo de los sistemas de evaluación DELE, CELU y SIELE

	Contexto de surgimiento (implantación, titularidad)	Niveles / Marcos de Referencia	Características generales	Vigencia y reconocimiento internacional	Modelo de examen disponible
DELE	Vigente desde 1989. Producido en España por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.	Certifica seis niveles de acuerdo con el MCER a través de seis exámenes diferentes: A1, A2, B1, B2, C1, C2 que evalúan las 4 destrezas (comprensión y expresión escrita y oral) en pruebas separadas.	Los niveles A1, A2, B1, B2 incluyen en 4 pruebas cada uno: comprensión de lectura (de 4 a 5 tareas. Entre 45 y 60 minutos), comprensión auditiva (de 4 a 5 tareas. Entre 20 y 40 minutos), expresión e interacción escrita (2 tareas. Entre 25 y 80 minutos) y expresión e interacción oral (3 tareas. Entre 10 y 20 minutos). Los niveles C1 y C2 incluyen 2 pruebas de comprensión de lectura y uso de la lengua (5 tareas. Entre 90 y 105 minutos), y de comprensión auditiva y uso de la lengua (4 tareas. 50 minutos), y dos pruebas de destrezas integradas: comprensión auditiva y expresión e interacción escritas (2 tareas. Entre 90 y 150 minutos), comprensión de lectura y expresión e interacción oral (3 tareas. 20 minutos). Realización	No tiene fecha de vencimiento. Reconocimiento en sistemas educativos públicos y privados de Brasil, Italia, Francia, España y otros países, así como de Cámaras de Comercio y establecimientos del ámbito empresarial.	A1: https://exames.cervantes.es/sites/default/files/DELE-A1_v2020_Modelo0_0.pdf A2: https://exames.cervantes.es/sites/default/files/DELE-A2_v2020_Modelo0_0.pdf B1: https://exames.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf B2: https://exames.cervantes.es/sites/default/files/dele_b2_modelo0.pdf

			presencial.		
CELU	Creado en 2001 en Argentina y es producido por el Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera) de ese país. Reconocimiento del Ministerio de Educación y Relaciones Exteriores de Argentina.	Examen único multinivel que evalúa las 4 destrezas (comprensión y expresión escrita y oral) en pruebas integradas. Certifica dos niveles (intermedio y avanzado), cada uno presentando tres subniveles o menciones de distinción (Bueno, Muy Bueno y Excelente). Correspondencias con los niveles B1, B2, C2 y C2 del MCER y <i>Advanced Low</i> y <i>Superior</i> del ACTFL.	Dos pruebas: Una prueba de cuatro tareas de destrezas integradas: comprensión auditiva y expresión escrita, comprensión oral y expresión escrita (3 horas). Una prueba de expresión e interacción oral (15 minutos). Realización presencial ⁶⁰	No tiene fecha de vencimiento. Acuerdos de mutuo reconocimiento entre los gobiernos de Brasil, China e Italia. Universidades instituciones y empresas de esos países.	https://www.celu.edu.ar/es/content/actividades-del-examen-0 C1: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/P1_C1_Modelo-0_v2.pdf C2: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_c2_modelo0.pdf
SIELE	Disponible desde 2014. Avalado y producido por Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Cervantes (IC), la Universidad de Salamanca (USAL) y la Universidad de	Examen multinivel. Disponible en diferentes versiones: SIELE Global (certifica cuatro destrezas: comprensión y expresión escrita y oral) Modalidades modulares que certifican destrezas parciales.	Comprensión de lectura (5 tareas. 60 minutos), comprensión auditiva (5 tareas. 55 minutos), expresión e interacción escritas (2 tareas. 50 minutos), expresión e interacción orales (5 tareas. 15 a 20 minutos) Realización enteramente	Validez de cinco años. Reconocido por 80 instituciones y universidades asociadas (https://siele.org/web/guest/instituciones-asociadas)	SIELE

⁶⁰ A la fecha de escritura de este capítulo (noviembre de 2020) algunos profesores del Consorcio anunciaron que se estaba elaborando la versión online del examen. Ver: Scaramucci y Prati. Perspectivas e desafios da Avaliação e da Certificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). 19 de noviembre de 2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3QboJKDgpc8>

	Buenos Aires (UBA), y con el apoyo técnico de Telefónica de España	Certifica 5 niveles que corresponden al A1, A2, B1, B2, C1 y C2 del MCER.	virtual.		

4.3.1. DELE. En la primera parte de esta tesis presentamos los exámenes de certificación de español de reconocimiento internacional que se han aplicado desde el surgimiento del DELE en 1989. Actualmente los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) son elaborados en España tanto por la Universidad de Salamanca como por el Instituto Cervantes. Si bien es confeccionado materialmente en España, el DELE se aplica en los más de 1000 centros examinadores de más de 100 países. Con el objetivo de acreditar el grado de competencia y dominio de español, la elaboración y aplicación del DELE se ampara en el prestigio del Instituto Cervantes que lleva adelante la dirección académica, administrativa y económica de los diplomas, y del MCER, en cuyos niveles de referencia y estándares de calidad se enmarca.

Al igual que los demás sistemas de evaluación que serán analizados, el plan textual general del examen es riguroso ya que responde, como hemos mencionado, a especificaciones de examen que determinan número de tareas, tipo y número de textos e ítems y características de las consignas. Este plan textual varía, sin embargo, de acuerdo al nivel evaluado, que incidirá en el número de tareas, extensión y complejidad de los textos, los géneros textuales para comprensión y producción y la duración de las pruebas.

Con respecto a los mecanismos de textualización, al contrario de otros géneros textuales en los cuales la coherencia interna viene dada por marcadores discursivos, retomada de un eje temático por pronominalización o expresiones sinónimas, la articulación y la correlación en los exámenes se establece con otro tipo de marcas.

Observamos que en todos los modelos de examen la continuidad temática viene dada por el orden en que se presentan las pruebas y por la numeración correlativa de los ejercicios. El orden lógico y también temporal se establece por el orden lineal en el que se va desarrollando el examen y que, en los modelos disponibles, viene dado por diferentes marcas discursivas. En los exámenes DELE cada prueba, por ejemplo, se inicia con una carátula con el nombre de la prueba y especificaciones relativas al número de tareas y al tiempo designado para cada prueba. Cada una de estas carátulas establece el término de una prueba y el comienzo de la siguiente.

La responsabilidad enunciativa en los exámenes DELE está marcada por el uso de imperativo formal y el uso del pronombre “usted” en todas las instrucciones que encabezan cada tarea.

El modelo 0 o Código de examen 0 de cada examen inicia con el logo DELE en gran tamaño, Nivel, Nombre de la prueba, y la inscripción “Cuadernillo del candidato”. En el extremo

inferior de la primera página puede verse el sello ©InstitutoCervantes2008 y el sello de la membresía de ALTE. La segunda página se inicia con “INSTRUCCIONES” y especificaciones con respecto al número de tareas y tiempo asignado (“La prueba de comprensión de lectura contiene cuatro tareas. Usted debe responder a 36 preguntas”)

Cada nivel varía en número de tareas, tiempo asignado para cada prueba y complejidad de los textos y las actividades, aunque respetan un mismo formato general. Las páginas siguientes a esta segunda página de instrucciones presentan los diferentes textos ofrecidos para comprensión de lectura, cada uno precedido de la instrucción y ejemplo de resolución (Figura 20).

Figura 20

Instrucción y ejemplo de resolución examen DELE B1. Prueba de comprensión de lectura.



Tarea 1

Comprensión de lectura
Página 2

B
1

Instrucciones

Usted va a leer seis textos en los que unas personas hablan de los programas de televisión que suelen ver y diez textos que informan sobre programas de televisión. Relacione a las personas (1-6) con los textos que informan sobre los programas (A-J). HAY TRES TEXTOS QUE NO DEBE RELACIONAR.

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

	PERSONA	TEXTO
0.	AURORA	D
1.	ISABEL	
2.	ÓSCAR	
3.	TINA	
4.	ADRIÁN	
5.	EVA MARÍA	
6.	DAVID	

Todas las tareas de comprensión corresponden a ítems de selección múltiple o ejercicio de correspondencias (ítems de respuesta preseleccionada) o ítems de respuesta semiabierto para completar espacios a partir de la lectura de anuncios, noticias, ensayos, etc.

La prueba de comprensión auditiva se inicia con el mismo tipo de carátula y consiste en cuatro tareas de respuesta preseleccionada. Todas las tareas son iniciadas con la instrucción y un ejemplo de resolución. El material escrito de entrada alterna entre imágenes (que deben

relacionarse a los diálogos escuchados) y columnas con textos (palabras, sintagmas u oraciones). A continuación, se proporciona la transcripción de los diálogos.

La transcripción de los audios se inicia con una nueva carátula semejante a la anterior, para dar lugar a la prueba tres, de expresión escrita, que contiene dos tareas y, en los niveles superiores, opciones para seleccionar entre dos alternativas de resolución para la tarea 2.

La mayoría de las tareas de escritura se apoyan en soportes textuales o gráficos cuya comprensión es necesaria para ejecutar la composición escrita. En ese sentido, las tareas de expresión e interacción escrita del DELE se enmarcan dentro de las pruebas integradas (en oposición a las pruebas de elementos discretos). Todas las tareas de escritura especifican el número de palabras esperado. La complejidad y formato de las tareas varía de acuerdo al nivel evaluado.

La prueba de expresión e interacción oral se inicia, como las anteriores, con una carátula con el mismo tipo de especificaciones y detalle del tiempo asignado a cada una de las 4 tareas. Cada tarea se inicia con la consigna y la tarea consta de imágenes y texto a partir de los cuáles deben iniciarse diálogos entre el entrevistador y el candidato.

Al finalizar el examen, se proporcionan las claves de respuesta de todas las tareas y ejercicios de cada prueba.

4.3.2. SIELE. El examen SIELE se propone como una opción de certificación del dominio de la lengua española a través de medios electrónicos que integra las diferentes variedades del español. En el año 2014, la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Cervantes, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires se proponen desarrollar un servicio de evaluación de proyección internacional respaldado por la trayectoria de estas instituciones fundadoras. En el año 2015, se firma un convenio de colaboración entre las mencionadas instituciones y a estas se une TED (Telefónica Educación Digital), como el socio tecnológico que provee la plataforma para la administración del examen (González, 2017, p.144). El examen tiene como objetivo certificar el conocimiento del español tanto de estudiantes como de profesionales no hispanohablantes, así como de hablantes de español como lengua materna. El SIELE se alinea también a los objetivos de difusión de la lengua de la mano de estas “(...) instituciones que comparten entre sus objetivos la difusión del idioma español” (Fernández y Martínez, 2018, p.28) y lo hace priorizando la norma panhispánica. Tanto desde lo discursivo como desde lo operativo, el SIELE se presenta como uno de los principales instrumentos de difusión, regulación e implementación de la norma, junto a los diccionarios y gramáticas que la RAE y la ASALE han

publicado desde el surgimiento del *panhispanismo* y la *hispanofonía* en el período de finales del siglo XX y comienzos del XXI. En ese sentido, desde la página oficial del examen y desde diferentes géneros que contribuyen a su difusión y promoción (folletos, noticias multimedia, etc.), se hace hincapié en las características que lo diferencian de otros sistemas de evaluación, destacándose su fiabilidad, alcance internacional, agilidad en la aplicación y comunicación de resultados y su carácter plural e integrador de las variedades:

El SIELE ofrecería una certificación internacional en su concepción y en su ámbito de aplicación, a través de un único examen, administrado por medios electrónicos, dirigido a estudiantes y profesionales de los cinco continentes, sin importar su nacionalidad u origen lingüístico, con cinco características principales que la diferenciarían de otras certificaciones equivalentes:

- integraría las distintas variedades lingüísticas del español,
- incorporaría las mejores prácticas en el desarrollo de los diferentes procesos de construcción, administración y comunicación de los resultados,
- sería flexible y fácil de administrar, al ser aplicado en línea por computadora y
- habría rapidez en la comunicación de los resultados. (Fernández y Martínez, 2018, p.29)

Otro aspecto destacable del SIELE es que, si bien se enmarca en los niveles del MCER, el examen certifica hasta el nivel C1, y lo hace a través de un único examen multinivel. De acuerdo a los resultados obtenidos en cada una de las pruebas, el candidato será calificado en uno de los cinco niveles del MCER que el examen certifica. Cada prueba presenta las tareas en grado creciente de dificultad. Por ejemplo, la primera tarea de la prueba de expresión e interacción oral evalúa, a través de preguntas personales, los niveles A1 y A2, las tareas 3 y 4, los niveles B1 y B2 respectivamente, mientras que la tarea 5 se enmarca en el nivel C1.

La infraestructura general del examen, así como los mecanismos de textualización que le otorgan coherencia interna, están determinados por el soporte digital en el que el examen tiene lugar. El plan textual general dependerá de la prueba que seleccione el candidato (pruebas de competencias parciales o SIELE Global). El SIELE Global presenta las pruebas en el siguiente orden y con una cantidad de minutos predeterminada para la resolución de cada una: comprensión de lectura (60 minutos), comprensión auditiva (55 minutos), expresión e interacción escrita (50 minutos), expresión e interacción orales (15 a 20 minutos). La secuenciación de coherencia temporal interna viene dada por los mecanismos de textualización propios del entorno digital: tanto

el botón de “inicio” de cada prueba como los de “anterior” y “siguiente”, así como el tiempo predeterminado para cada una, otorgan una lógica de consecución al examen. A su vez, la barra inferior de la pantalla permite seguir la evolución del examen a través de los números de tarea que se van completando (Figura 21).

Figura 21

Botones sistema SIELE.

Usted va a leer cinco textos breves. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.

<< SE ALQUILA >>

Se alquila una habitación en piso compartido con tres estudiantes. Ideal para una persona joven. Piso grande con 4 dormitorios, 2 baños, cocina amueblada, 100 m², al lado del metro y paradas de varios autobuses que llevan al centro, 200€/mes.

2. El piso del anuncio...

- ☐ puede ser para una familia.
- ☐ tiene medios de transporte cerca.
- ☒ está en el centro de la ciudad.

Anterior 2 / 5 Siguiente

Nota. Tomado de

<https://siele.org/documents/10180/84852/Guia+de+examen+SIELE/183c79ec-cbd8-4ea9-91a7-30f6fb2a1da3>. (14/12/2020)

Cada prueba muestra una primera página principal en la que especifica: el tipo de prueba (por ej., Comprensión de Lectura) el número de tarea (para cada prueba se determina un número de tareas, siendo 5 tareas para comprensión de lectura, 6 tareas para la comprensión oral, dos tareas para la expresión e interacción escritas y cinco tareas para la expresión e interacción orales), y el tiempo que se va descontando a medida que se realiza cada prueba. Cada tarea inicia con la instrucción y, al contrario del DELE, no se presenta en ninguna de ellas un ejemplo de resolución. Todos los ejercicios de la comprensión lectora y auditiva son ejercicios de corrección objetiva, o

sea, de una única respuesta correcta predeterminada (selección múltiple, correspondencias, *cloze*). La prueba de expresión e interacción escritas se muestra en una pantalla con la misma información en el encabezamiento que las otras pruebas (tipo de prueba, número de tareas y tiempo), inicia con una instrucción para cada una de las dos tareas y un pequeño fragmento textual a modo de texto de entrada o disparador para la escritura. En ese sentido, se clasifica dentro de las pruebas integradas (en oposición a las pruebas de elementos discretos), puesto que integran la comprensión del texto de entrada y la expresión escrita. La prueba de expresión e interacción oral consiste en cinco tareas en las que a partir de una instrucción escrita o grabada se pide al candidato que responda y grabe su respuesta. La tarea 2 está acompañada por imágenes disparadoras que se localizan debajo de la instrucción pautada por ítems. La tarea 3 propone dos situaciones disparadoras para dar lugar a la grabación de una respuesta (“Su amigo Pedro lo invita a almorzar pero usted no puede ir”, o “Usted va a organizar una fiesta y está llamando a los invitados”). Las tareas 4 y 5 inician con la instrucción de la tarea, seguidas de un tramo textual que propone un tema disparador (Por ejemplo, “Los alimentos transgénicos son la única opción para reducir el hambre en el mundo”) y pautas para la intervención oral del candidato (presentar su posición al respecto; justificar su posición exponiendo sus argumentos; ejemplificar; concluir dejando su postura). En la parte inferior de la pantalla, se detallan especificaciones técnicas: “Grabe su respuesta. La grabación empieza automáticamente. Tiene 3 a 4 minutos para realizar esta tarea”.

La enunciación se materializa en las instrucciones que provienen de la institución acreditadora, y que en cada tarea indican lo que se espera del candidato a través del uso del imperativo (“*Lea* el texto”; “*Selecione* una de las dos opciones”) y de verbos y expresiones de modalización deóntica que indican obligatoriedad (“Usted *debe* contestar a tres preguntas”; “Usted *tiene* dos minutos para preparar una argumentación”)

4.3.3. CELU. El CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) se crea a partir de la aprobación de la Resolución 919/01 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Resolución 3264 del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, en octubre de 2001 en Argentina. En estas resoluciones se aprueban los lineamientos de acreditación y certificación de contenidos a través de un documento llamado “Español como Lengua Extranjera. Lineamientos de evaluación de conocimiento y uso de Español”. En noviembre de 2001 se firma el convenio 395/ 01 entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y los rectores de la UBA, la UNC y la UNL que constituye un consorcio universitario para la evaluación de

conocimiento y uso del español como lengua extranjera. En enero de 2005, se firma la resolución 28/05 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que otorga reconocimiento oficial y la consiguiente validez nacional a los certificados de Español como Lengua Extranjera bajo el nombre de CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso). Dirigido a todos los extranjeros cuya primera lengua no es el español y desean validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos laborales y de estudio, el CELU es elaborado por profesionales que integran el Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), que reúne a dos tercios de las universidades nacionales argentinas. Si bien el CELU no asume explícitamente los niveles de certificación de dominio del MCER y adopta una escala en la reconoce dos niveles (intermedio y avanzado), cada uno presentando tres subniveles o menciones de distinción (Bueno, Muy Bueno y Excelente), el sitio web oficial del examen proporciona una tabla de correspondencias con los niveles B1, B2, C1 y C2. Sin embargo, es posible afirmar que el CELU se distancia de los exámenes anteriormente descriptos con relación a las políticas lingüísticas en las que se enmarca y la metodología de evaluación que adopta. Si, por un lado, el DELE y aún más el SIELE siguen los lineamientos de la Nueva Política Lingüística Panhispánica (NPLP) llevada adelante conjuntamente por la RAE y la ASALE desde finales del siglo veinte, el CELU, a través de la voz del Consorcio ELSE, “se propone contribuir a una política lingüística y educativa regional que promueva la valoración de la diversidad y reconozca la importancia de los códigos interculturales a partir de la Enseñanza, Evaluación y Certificación del Español como Lengua Segunda y Extranjera⁶¹”. En otras palabras, si bien la NPLP abraza la diversidad y el reconocimiento de las variedades del español en clave de una vocación emancipatoria y superadora de históricos conflictos de poder e imposición de la norma hispánica, lo hace paradójicamente a través de otra imposición, menos evidente, de una norma única: la norma panhispánica, que reúne características comunes a todas las variedades en una homogenización aparentemente armónica e igualitaria. La política lingüística que sustenta el CELU está en consonancia con el proyecto de integración regional MERCOSUR, y el CELU se destaca como uno de los únicos proyectos de planificación lingüística para la difusión del español rioplatense dentro y fuera del país (Cf. Rusell, G., Varela, L., & Velloso, L.; 2008). En ese sentido, promueve el reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural y la importancia de los códigos interculturales en la enseñanza y evaluación de las lenguas. Como será mostrado en los análisis, los textos orales y escritos suelen

⁶¹ Ver: <https://www.else.edu.ar/> Consultado: 15/12/2020

presentar un fuerte anclaje en el español rioplatense y se incorporan también otras variedades del español. Por otro lado, el CELU presenta algunas diferencias con los exámenes DELE y SIELE en la metodología adoptada para evaluar las destrezas y conocimientos lingüísticos, que se materializan en las tareas y actividades propuestas.

La infraestructura general del CELU se organiza en torno a cuatro o cinco tareas principales para la parte escrita del examen, pautadas para ser resueltas en tres horas. Todas las tareas se realizan a través de pruebas directas de habilidades integradas (escucha y escritura, lectura y escritura) y de corrección subjetiva. Cada página presenta el logotipo CELU en el extremo superior izquierdo y a la misma altura, en el extremo superior derecho, el título de la tarea, que identifica el texto oral o escrito que sirve de disparador para la escritura (Figura 22)

Figura 22

Encabezado de la tarea 1 de comprensión oral e interacción escrita del Cuadernillo N° 4 del examen CELU



3

Investigación Nacional (Villa La Angostura)

Usted escuchará el fragmento de un programa radial llamado "Investigación Nacional" (Argentina, 19/1/2010) que se pasará dos veces - [click aquí para acceder al audio](#). En la página siguiente, usted tiene una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita.

Usted vive en la zona de Villa La Angostura y escucha la siguiente noticia en la radio. Escriba una carta de lectores al diario de la ciudad para denunciar los hechos ocurridos recientemente en ese lugar y dar su punto de vista.





Rewes del pueblo mapuche. Uno de ellos se encuentra en Villa La Angostura

A continuación, se detalla la instrucción con especificaciones y pautas que orientan la resolución de cada tarea: la primera consiste en escuchar dos veces un audio auténtico, tomar notas a partir de la escucha, para luego producir un texto escrito con la información obtenida. La instrucción en este caso es acompañada por un soporte gráfico, una foto o imagen alusiva al tema del audio. Las tareas siguientes se estructuran en torno a un texto escrito auténtico que sirve de disparador para cada una de las tres producciones escritas restantes. La página siguiente a cada tarea consiste en una hoja en blanco con una cantidad predeterminada de renglones que pauta la extensión del texto que debe ser escrito.

La coherencia interna del texto viene dada por la secuenciación de las tareas. No existen marcadores explícitos temporales o lógicos y la continuidad es marcada gráficamente por los números de página del examen impreso.

Asumimos que la voz que enuncia, en todos los exámenes estudiados, es la de las instituciones que avalan la certificación (Instituto Cervantes, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Salamanca, Consorcio Interuniversitario ELSE), y en todos los casos se manifiesta explícitamente a través de marcas semióticas tales como los sellos o logos de las instituciones, así como en las consignas o instrucciones de resolución y sus alusiones al destinatario (en este caso, los candidatos a aprobar). Las instrucciones del CELU recurren al uso del imperativo formal (escuche, redacte, informe, incluya), verbos modales que indican deber u obligatoriedad (Debe incluir información sobre...) y el uso del pronombre “usted”.

Los siguientes apartados están dedicados al análisis de las tareas de comprensión escrita y de expresión e interacción escrita de cada uno de los tres sistemas de evaluación descriptos en la última parte del presente apartado.

4.4. Análisis de las tareas de comprensión escrita

En los apartados anteriores hemos iniciado el análisis de nuestro corpus comenzando por la definición y descripción de los géneros textuales de actuación discursiva en sus dimensiones estructurales, organizativas y enunciativas.

En este apartado focalizaremos nuestro análisis en las tareas de comprensión escrita de cada examen. Nos proponemos, en cada una de las tareas observadas, identificar:

- a. El género textual propuesto como disparador (la existencia de marcadores de género explícitos o implícitos)

- b. Las características didácticas del texto (simulado, auténtico o adaptado) y las referencias al contexto de producción y circulación (emisor, lugar y momento de la producción, soporte, etc.)
- c. Los ejercicios de comprensión, observando los tipos de pruebas o ítems (selección múltiple, *cloze*, verdadero o falso, completar, relacionar, preguntas de respuesta breve, etc.) y el paradigma de comprensión activado (decodificación o inferencia) en ellos.

4.4.1. DELE. El examen DELE evalúa la comprensión lectora a través de ejercicios de respuesta predeterminada y corrección objetiva y mecánica (sin la intervención de un evaluador). El número de tareas varía de acuerdo al nivel y también el grado de dificultad y extensión de los textos de entrada. Mientras que los niveles A1 y A2 proporcionan 4 tareas con un total de 25 ítems de respuesta cerrada para seleccionar, el B1 consta de 5 tareas y 30 ítems, el nivel B2, cuatro tareas y 36 ítems y el nivel C1 presenta 5 tareas y 40 ítems (o preguntas, como son llamadas en el examen). El nivel C2 incluye dentro de la prueba N° 1, llamada “Uso de la lengua, comprensión de lectura y comprensión auditiva” tres tareas de comprensión lectora y tres tareas de comprensión auditiva.

4.4.1.1. DELE A1. La primera tarea de comprensión lectora del DELE nivel A1 presenta un correo electrónico, género textual explicitado en la consigna, “Usted va a leer un correo electrónico de Inés a un amigo.” Se trata de un texto simulado, esto es, un texto construido *ad hoc* para la resolución de la tarea. En este un emisor, Inés, le escribe a un amigo, Pedro, que figura como destinatario. Si bien no se presentan parámetros claros del lugar o el momento de producción del texto, son mencionados algunos topónimos como Madrid, Bilbao y Santander, ciudades de España (Figura 23).

Figura 23

Tarea 1 de comprensión de lectura DELE A1

Tarea 1

INSTRUCCIONES

Usted va a leer un correo electrónico de Inés a un amigo. A continuación, tiene que leer las preguntas (de la 1 a la 5) y seleccionar la opción correcta (A, B o C).

Tiene que marcar la opción elegida en la **Hoja de respuestas**.

0. A ☐ B ☐ C ☐

De ines@mail.com

Cc Cco

Para pedroizquierdo@hotmail.com

Noticias

Hola, Pedro:

¿Qué tal estás? ¿Tienes muchos exámenes finales? Yo ahora estudio bastante para tener buenas notas y unas buenas vacaciones.

En julio quiero trabajar porque necesito dinero para viajar en agosto. Quiero ir al norte de España con Marta. Primero, vamos a visitar San Sebastián porque tiene una playa muy bonita. Después Bilbao porque las fiestas empiezan el día 15 y queremos verlas. Luego vamos a Santander porque no la conocemos. Además, los tíos de Marta viven allí y no tenemos que ir a un hotel, podemos dormir en su casa.

De Madrid a San Sebastián vamos en tren, de allí a Bilbao y a Santander en autobús. En Santander queremos alquilar una moto para visitar los pueblos en el camino de vuelta a Madrid. Es divertido, ¿verdad?

Otra cosa, el viernes es mi cumpleaños, pero voy a hacer la fiesta el sábado, ¿quieres venir? Necesito saberlo antes del jueves para llamar al restaurante. Ahora me voy, porque hoy ceno en casa de Marta y antes quiero comprar unas flores. Esta noche queremos ir a la discoteca.

Un beso,

Inés

Enviar

Las preguntas propuestas para evaluar la comprensión se enmarcan en el tipo de respuesta cerrada, predeterminada, de corrección objetiva: ítems de selección múltiple. Para cada pregunta se ofrecen tres posibles respuestas (a, b y c). Es posible observar una primera pregunta que está focalizada en el propósito general del texto:

1. En este correo Ángela le cuenta a Pedro sobre...
 - a. cuándo termina los exámenes

- b. por qué quiere viajar en verano
- c. dónde va a ir de vacaciones en julio

Para ello, se recurre a afirmaciones que activan conocimientos manifestados explícitamente, aunque es necesario establecer una serie de asociaciones e inferencias para llegar a la afirmación que resuma el propósito global por el cual escribe Ángela (opción c, dónde va a ir de vacaciones en agosto), puesto que cada afirmación expresa información presente en el texto, aunque no todas correspondan a al propósito final. Sin embargo, al analizar las preguntas 3 y 4, es posible llegar a la respuesta correcta a través de un proceso que tiende a la decodificación de información objetiva, en la medida en que las opciones se presentan de forma transparente con respecto a la información contenida en el texto.

3. Inés y Marta van a ir de Santander a Madrid...

- a. en coche
- b. en moto
- c. en autobús

4. La fiesta de cumpleaños de Inés es...

- a. el jueves
- b. el viernes
- c. el sábado

Para llegar a las respuestas 3.b, y 4.c, basta con seguir la secuencia de lectura correcta con atención. Si bien las informaciones que se utilizan como distractores (el tren y el autobús para 3, el jueves y el viernes para 4) aparecen en el contenido informacional del texto, responden a tramos diferentes. Para obtener la información que permite escoger la afirmación correcta basta identificar los tramos: “en Santander queremos alquilar una moto para visitar los pueblos camino a Madrid”, “el viernes es mi cumpleaños pero voy a hacer la fiesta el sábado”.

La segunda tarea presenta una serie de diez anuncios o “mensajes”, como menciona la consigna (“Usted va a leer unos mensajes”). Se trata de textos contruidos *ad hoc* que simulan avisos, anuncios o mensajes personales que podrían encontrarse en diferentes soportes (paredes de un establecimiento público, guías de programación de TV, agenda personal, teléfono celular, etc.). Cada texto presenta diferentes tipografías y consiste en frases nominales o verbales cortas: “Escribir un correo electrónico a mamá”, “Billetes de tren de Barcelona a Tarragona en las máquinas automáticas”, características que remiten implícitamente a diversos géneros vinculados

al ámbito público de los anuncios, como publicidades, carteles, advertencias, notificaciones, o letreros o al ámbito personal, como notas, pegatinas o recordatorios en agendas. A continuación, se presenta una lista de frases que deben vincularse con alguna de las diez notas presentadas, entre las cuales se incluyen distractores. La resolución propuesta a modo de ejemplo muestra la nota “Prohibido entrar con animales” que se empareja con la primera afirmación de la lista: “No puedes pasar con el perro” (Figura 24).

Figura 24

Tarea 2 de comprensión de lectura DELE A1.

Tarea 2

INSTRUCCIONES

Usted va a leer unos mensajes. Tiene que relacionar los mensajes (A - J) con las frases (de la 6 a la 11). Hay diez mensajes, incluido el ejemplo. Tiene que seleccionar seis.

Tiene que marcar las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Ejemplo:
Frase 0: No puedes pasar con el perro.
 La opción correcta es la letra A, porque está prohibida la entrada de animales.

0. A ☒ B ☐ C ☐ D ☐ E ☐ F ☐ G ☐ H ☐ I ☐ J ☐

NOTA

**PROHIBIDO
ENTRAR CON
ANIMALES**

A

**PROGRAMACIÓN DE TELEVISIÓN
CINE ESPAÑOL**

Lunes, martes y miércoles: el mejor cine mexicano.
Jueves y viernes: el mejor cine chileno.
Sábado y domingo: clásicos españoles

B

**SUPERMERCADO EL MONTE
OFERTAS DE LA SEMANA**

Leche Astur: 10% menos.
Naranjas de Valencia: 1.20 euros el kilo.

C

INFORMACIÓN CULTURAL

Concierto del cantante colombiano Juanes
Sábado, 23 a las 20 h
Palacio de la Música
Entradas en página web: 30 euros; en Oficina de Turismo: 35 euros.

F

BUZÓN MÓVIL 3

Sábado, 4. 10.39 h.
1 mensaje nuevo de 647 000 002
Llamar gratis al 123.

G

ATENCIÓN VIAJEROS

BILLETES DE TREN DE BARCELONA A TARRAGONA EN LAS MÁQUINAS AUTOMÁTICAS

D

FESTIVAL DE CINE DE VALLADOLID

País invitado al festival: Chile.
Lo mejor del cine chileno el próximo domingo a las 17 h.
Entrada libre

E

Agenda

- Llamar a la tía Laura esta tarde a las 2.0 h.
- Organizar la fiesta de cumpleaños de mamá.

H

AGENDA

Escribir un correo electrónico a mamá y enviarle las fotos de la fiesta de cumpleaños.

I

Teletexto

INFORMACIÓN (Sábado y domingo)

Mucho frío y viento en todo el país.

J

	FRASES	MENSAJES
0.	No puedes pasar con el perro.	A
6.	Es más barato en internet.	
7.	Quiere escribir a alguien de su familia.	
8.	La película de Chile es el viernes.	
9.	Esta información está en una estación.	
10.	Esta semana es más barato.	
11.	El fin de semana hace mal tiempo.	

Las afirmaciones ofrecidas en la lista que sigue a los anuncios apelan a estrategias de comprensión mixtas en las que se activan tanto procesos de decodificación como de inferencia. Para vincular la afirmación “Es más barato en Internet” con el anuncio F, “Información cultural”, es necesario activar conocimientos de mundo relacionados a la posibilidad de compra de entradas para espectáculos en páginas de internet, para lo cual se ponen en marcha operaciones inferenciales de base contextual, a la vez que se esperan operaciones de base textual de asociación semántica entre “Internet” y “Página Web”. Operaciones pragmáticas de base contextual que apelan al conocimiento dado por la experiencia son necesarias también para vincular la información “Esta información está en una Estación” con el anuncio D (Atención Viajeros). Por otro lado, para asociar el anuncio J con la afirmación “El fin de semana hace mal tiempo”, o el mensaje en la agenda I con “Quiere escribir a alguien de su familia” se apela a operaciones inferenciales semánticas generalizadoras (familia > mamá y fin de semana > sábado y domingo) y por asociación (mal tiempo > mucho frío y viento).

La tarea 3 propone la lectura de anuncios clasificados de inmuebles. El género textual es mencionado explícitamente en la consigna: “Anuncios informativos sobre casas”. Cada texto construido *ad hoc* simula un clasificado de venta o alquiler con una foto y una descripción de la casa o departamento, la zona o barrio y condiciones de alquiler.

Figura 25

Tarea 3 de comprensión de lectura DELE A1.

Tarea 3

INSTRUCCIONES

Usted va a leer unos anuncios informativos sobre casas. Tiene que relacionar los anuncios (A - J) con los textos (del 12 al 17). Hay diez anuncios, incluido el ejemplo. Seleccione seis.

Tiene que marcar la opción elegida en la **Hoja de respuestas**.

Ejemplo:

Texto 0: Buscamos un piso para el mes de mayo en una ciudad con playa.

La opción correcta es la letra **A**.

o. A ☒ B ☐ C ☐ D ☐ E ☐ F ☐ G ☐ H ☐ I ☐ J ☐



Alicante

Se alquila

Piso exterior, al lado de la playa. Todo el año, menos en agosto. Dos dormitorios, baño, piscina y garaje.

Precio: 600 euros al mes.
Teléfono: 606990044



Barcelona

Se vende

Casa de 100 años, necesita reformas; zona centro, 2 dormitorios, salón, cocina, baño.

260.000 euros.
albertobc@mail.com



Madrid

Se vende

Bonito piso en el centro de 100m², exterior, 4 dormitorios, 2 baños, cocina. Zona con servicios (parques, colegios, hospital).

300.000 euros.
91 345 245 211



Sevilla

Se vende

Apartamento completamente nuevo. Salón, 1 dormitorio, baño y cocina. Muebles y aire acondicionado. 602 11 33 55 (preguntar por María)



Salamanca

Se alquila

Piso para estudiantes. Tres dormitorios, salón, dos baños y cocina. Zona del campus universitario, al lado de la estación de autobuses.

Bien comunicado con el centro. Durante el curso. 600 euros / mes.
marisa@gmail.com



Cáceres

Se alquila

Chalet, 5 dormitorios, 3 baños, salón-cocina, piscina y 300 metros de jardín.

1.500 euros al mes.
gero@yahoo.es



Valencia

Se vende

Casa a 30 km de Valencia. Tres habitaciones, baño y aseo, cocina-comedor. Garaje para tres coches. Piscina interior y exterior, jardín y una pista de tenis y cancha de baloncesto.

Teléfono:
94 437 00 00 (preguntar por Sandra).



Murcia

Se alquila

Piso en primera línea de playa, cocina, salón, baño, 3 dormitorios. Meses julio, agosto y septiembre.

Mínimo una semana.
ggarcia@mail.com



Huesca

Se alquila

Casa en la montaña, al lado de la estación de esquí de Candanchú. Cocina, salón, 3 baños, 6 dormitorios dobles. Meses de invierno.

www.casamonte.es



Gijón

Se alquila

Casa rural, a tres kilómetros de Gijón. 5 dormitorios, 2 baños, salón-comedor, cocina, garaje grande y jardín. Durante todo el año.

Teléfono:
657 67 88 00

A continuación, se muestran seis declaraciones de intención de seis personas o grupos que aparecen en una foto al lado de cada testimonio: a) “Queremos comprar una casa en el campo, con un garaje grande, piscina y mucho espacio para practicar deporte con nuestros hijos”; b) “Buscamos un piso cerca del mar para ir de vacaciones del 1 al 15 de agosto”; c) “Para el próximo

curso queremos alquilar un piso para tres personas. Buscamos uno cerca de la universidad, de septiembre a junio. Máximo, 650 euros al mes”, etc.

En esta actividad también se espera la activación de operaciones mixtas. En el ejemplo a), si bien la decodificación permite asociaciones directas (garaje – piscina), la inferencia por asociación semántica (pista de tenis y cancha de baloncesto > practicar deportes) contribuye a la activación de conocimientos necesarios para establecer la relación. De la misma forma, para relacionar la afirmación b) con el texto H, la decodificación permite vincular lexemas que se repiten en el testimonio y en el anuncio (piso, agosto), mientras que operaciones de inferencia lógica deductiva y semántica permiten vincular “ir de vacaciones del 1 al 15 de agosto” con “mínimo, una semana” y “Buscamos un piso cerca del mar...” con “Piso en primera línea de playa”. La afirmación c) se vincula al texto E al activar operaciones de decodificación que permiten establecer el vínculo entre “piso para tres personas” con “piso de tres dormitorios”, así como operaciones inferenciales de baste textual, tanto lógicas como semánticas, para asociar “curso”, “cerca de la universidad” con “estudiantes” y “zona del campus universitario”.

La siguiente tarea consiste en la lectura de una agenda cultural seguida de una serie de opciones de selección múltiple (Figura 26).

Figura 26

Tarea 4 de comprensión de lectura DELE A1.

Tarea 4

INSTRUCCIONES

Usted va a leer la información de la página cultural del periódico *La Gaceta de Madrid*. A continuación tiene que leer las preguntas (de la 18 a la 25) y seleccionar la opción correcta (A, B o C).

Tiene que marcar las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

0. A ☐ B ☐ C ☐

LA GACETA DE MADRID

Agenda cultural

1 de julio//7 de julio

CINE	TEATRO	ARTE	CONCIERTO	ACTIVIDADES
<i>Después de hoy</i> El director de cine argentino Alberto García presenta su película <i>Después de hoy</i>. Lugar: Cines Princesa Horario: 18 h, 20 h, 22.30 h. Precio: Sábados y domingos, 6,50 euros; de lunes a viernes, 6 euros	<i>Las mil y una noches</i> Adaptación teatral de la conocida obra árabe-persa <i>Las mil y una noches</i>. Lugar: Teatro María Guerrero Horario: De miércoles a viernes a las 22 h. Precio: De 20 a 36 euros	<i>Berlanga en imágenes</i> Gran exposición de fotografías sobre la vida del famoso director de cine español Luis García Berlanga. Lugar: Caixa Forum, Madrid Horario: todos los días de 10 h a 20 h. Precio: Entrada gratuita	<i>Rock In Rio-Madrid</i> El Festival Internacional de Música llega a la ciudad de Madrid. Lugar: Ciudad del Rock, Arganda del Rey, Madrid Horario: 17 h. Precio: 49 euros, 5 conciertos 69 euros, 10 conciertos	<i>Parque de Aventura</i> Centro de ocio para niños. Tema: La Prehistoria Lugar: Centro de ocio Horario: Viernes de 17 h a 21 h. Sábados y domingos de 18 h a 22.30 h. Precio: 5 euros

El género (agenda cultural) se menciona a través de un marcador explícito en la cabecera del texto. Las referencias espaciales mencionan lugares de Madrid (teatros, salas y el nombre explícito de esa ciudad). Se trata de un texto simulado, aunque se identifican marcas que remiten al posible medio de circulación de los textos (La gaceta de Madrid). El ejercicio de comprensión consiste en ocho ítems de selección múltiple que apelan a operaciones vinculadas a la decodificación a través del reconocimiento de ciertos ítems (Nº22 o 23: el director de cine

argentino > el director es de Argentina; fotografías > fotografías) e inferenciales con base textual semántica (Nº19: todos los días > de lunes a domingo).

22. El director Alberto García es de...

- A) España
- B) Argentina
- C) México

23. En la exposición de Berlanga puedes ver

- A) películas
- B) fotografías
- C) cuadros

19. La exposición abre...

- A) de lunes a viernes.
- B) los fines de semana.
- C) de lunes a domingo.

Si bien en la mayoría de los ejemplares presentados en el examen A1 para comprensión lectora se enmarcan en una concepción de texto en tanto unidad lingüística, objeto abstracto que puede ser comprendido fuera de un contexto de producción, es necesario notar que en el último ejemplo analizado (agenda cultural) existe una preocupación en proporcionar elementos de un contexto posible de producción y circulación, distanciándose de la concepción de texto mencionada. Entendemos que el recurso a textos auténticos puede estar condicionado por factores tales como derechos de autoría. Sin embargo, como veremos en sucesivos ejemplos de los niveles superiores del DELE, el recurso a textos auténticos (adaptados) con especificación de la fuente es común y recurrente. Aun así, parecería haber una tendencia a la utilización de textos simulados en los niveles A1 y A2, lo que hace pensar que se asume esta opción como más adecuada a un grado inferior de proficiencia.

4.4.1.2. DELE A2. La prueba de comprensión lectora del nivel A2 contiene cuatro tareas y el candidato debe responder a 25 preguntas. Cabe destacar que mientras que todos los textos disparadores de la comprensión lectora utilizados para el nivel A1 corresponden a textos simulados, el examen A2 presenta un texto auténtico adaptado con especificación de la fuente. El resto de los ejemplares propuestos para comprensión lectora está compuesto de textos simulados en los que subyacen diferentes concepciones de texto.

En la tarea 1, se propone la lectura de un correo electrónico, género que se explicita en la consigna de la tarea (“Usted va a leer el correo electrónico que Marta ha escrito a su amiga Carmen”). El texto se presenta como una unidad lingüística cohesionada y carece de elementos paratextuales gráficos que simulen el género mencionado. Sin embargo, es posible identificar

marcadores inferenciales del plan textual epistolar clásico: un saludo inicial que menciona al destinatario seguido de dos puntos, la división en párrafos respondiendo cada una a diferentes ejes temáticos, la solicitud de una respuesta o llamado como forma de interacción esperada, una despedida y el nombre del emisor (Figura 27).

Figura 27

Tarea 1 de comprensión de lectura DELE A2.

Tarea 1 INSTRUCCIONES Usted va a leer el correo electrónico que Marta ha escrito a su amiga Carmen. A continuación, conteste a las preguntas (de la 1 a la 5). Seleccione la opción correcta (A, B o C). Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas. Hola, Carmen: ¿Cómo estás? Hace semanas que no sé nada de ti, quizás te has ido de vacaciones. Si no, podemos vernos para tomar un café a la hora que sales de la zapatería, y así me cuentas qué tal te va todo. ¿Sabes una cosa? Ayer vi a Paula en el autobús. Antes, cuando vivía en el edificio de enfrente, la veía mucho pero desde que se fue del barrio no nos vemos nunca. Dice que está muy contenta en su nueva casa y que ahora tiene un trabajo mejor en la misma empresa. Tiene un sueldo mayor pero, como ahora vive más cerca del trabajo y va andando, va a esperar a comprarse un coche nuevo. Está muy contenta. También he visto a Ahmed, que se vuelve pronto a Rabat. Esta semana está trabajando, luego se queda aquí durante sus vacaciones, hasta septiembre, y a principios de ese mes ya se va. No tiene mucho tiempo pero, si puede, le gustaría quedar con todos los amigos antes de irse, para despedirse. Me ha preguntado por ti porque dice que no te ve nunca. Yo me voy de vacaciones dentro de dos semanas. Quiero ir unos días a Huelva. Una de mis tías ha alquilado allí una casa bastante grande el mes de agosto y nos ha dicho a todos los sobrinos que podemos ir una semana. Vamos a ser más de diez, va a ser muy divertido. Además, hace mucho tiempo que no estamos todos juntos, creo que desde la boda de mi hermana. Por eso me gustaría verte antes de irme. Llámame o escíbeme pronto. Un abrazo, Marta

Los ítems de selección múltiple utilizados para verificar la comprensión lectora apelan a operaciones inferenciales lógicas de base textual en las que, a partir de la identificación del contenido informacional presente tanto en los distractores como en el texto disparador, es posible llegar a la respuesta correcta con base en la inducción.

1. Marta escribe a Carmen para...

A) preguntarle por la zapatería.

B) decirle que está de vacaciones.

C) quedar para hablar un rato.

Observamos el ítem N° 1 en el cual, si bien los tópicos “zapatería” y “vacaciones” se mencionan en el texto, no representan el objetivo principal de la comunicación, mientras que la opción C), “quedar para hablar un rato”, representa la respuesta correcta. Para llegar a esta, es necesario realizar inferencias de base textual en las que se establecen relaciones semánticas de parafraseo entre esta afirmación y “Podemos vernos para tomar un café (...) y así me cuentas que tal va todo” y “me gustaría verte antes de irme”.

Los siguientes cuatro ítems de selección múltiple apelan a la comprensión a través de diferentes operaciones de inferencia textual lógicas y semánticas, aunque siempre exista una base de decodificación, como muestra el ejemplo 2:

2. En el texto se dice que Marta...

A) vive en una casa nueva.

B) antes era vecina de Paula.

C) está contenta en su barrio.

Para llegar a la respuesta B, tanto la identificación del adverbio “antes” como las relaciones semánticas y lógicas que se activan entre el lexema “vecina” y los sintagmas “Antes, *cuando vivía en el edificio de enfrente*, la veía mucho, pero *desde que se fue del barrio* no nos vemos nunca” permiten una correcta interpretación.

La tarea N° 3 del examen presenta ejemplares de anuncios y la instrucción los inscribe bajo este marcador de género. Se trata de ocho textos cortos contruidos *ad hoc* que simulan mensajes de diversa índole que podrían hallarse en soportes variados (tablón de anuncios de una institución educativa o de un supermercado, periódico, la ventanilla de un establecimiento gubernamental) o identificarse con otro rótulo (cartel, letrero, notificación). En el caso de la Figura 28, el género es marcado explícitamente (Anuncios de habitaciones y pisos). En ejemplares como los que muestran las figuras 29 y 30, la identificación de los géneros se deriva de la interpretación de marcadores inferenciales, como el formato, el tipo de letra, el tamaño del texto o ciertos sintagmas como “Información para pasaportes” o “Buscamos Personal”.

Si bien todos los textos carecen de datos relativos al contexto de producción y circulación, algunas referencias lexicales remiten a España (“Playa Mayor”, “Ayuntamiento”, “dependiente”, todos los precios expresados en euros). Con respecto al ejercicio de comprensión, cada anuncio presenta un ítem de selección múltiple con una única respuesta correcta. Aunque la mayoría de las

afirmaciones apelan a operaciones inferenciales de base textual semántica (de asociación léxica o paráfrasis), también se apela a la decodificación a través del uso de palabras idénticas, como el ejemplo que muestra la Figura 28. La mera identificación del lexema “estudiante” en la afirmación y en el anuncio contribuye a llegar a la respuesta correcta, si bien es necesario inferir la asociación semántica entre “mejor (un estudiante)” y “prefieren compartir con (un estudiante)”.

Figura 28

Texto 1. Tarea 2 de comprensión de lectura DELE A2.

Tarea 2

INSTRUCCIONES

Usted va a leer ocho anuncios. A continuación, responda a las preguntas (de la 6 a la 13). Seleccione la opción correcta (A, B o C).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

TEXTO 1

ANUNCIOS DE HABITACIONES Y PISOS

Se necesita compañero de piso para una habitación grande, exterior, con mucha luz en una casa para tres personas con un baño, cocina y comedor grande. Mejor un estudiante, como nosotros. No queremos parejas. Sin mascotas porque ya hay un perro. Ven a verlo. Llama al 984 65 8334 para hablar del precio.

6. En el anuncio se dice que...

- A) buscan a dos personas para un piso.
- B) prefieren compartir con un estudiante.
- C) alquilan un piso para tres personas.

Figura 29

Texto 2. Tarea 2 de comprensión de lectura DELE A2.

INFORMACIÓN PARA PASAPORTES

Para nuevos pasaportes, horario de 9 a 14 h. Tiene que traer fotocopia de su pasaporte anterior y dos fotografías a color tamaño carnet de hace menos de dos años (en la oficina no hay máquina de fotos), y completar el formulario con sus datos. Puede pedir cita por internet o en la oficina de pasaportes de 8 a 21 h.

Figura 30

Texto 3. Tarea 2 de comprensión de lectura DELE A2.

BUSCAMOS PERSONAL

Cadena de tiendas de camisetas necesita dependientes para varias tiendas de Madrid. Horario de 9 a 15 h todos los días excepto domingos. Para empezar en junio. Entrevistas durante el mes de mayo en las oficinas de la calle Guatemala, 10. Llamar al 91 300 00 00 o escribir a deportes@muguruza.es. Damos un curso antes de empezar, pero buscamos personas que ya han trabajado antes en tiendas.

La tarea 3 presenta tres textos precedidos de una serie de afirmaciones que componen un ejercicio de correspondencias. Los textos contienen relatos de experiencias personales de profesionales españolas que han decidido trabajar fuera de España, información que se intuye por el contenido de cada texto. Sin embargo, ninguno de ellos muestra referencias a la fuente o espacio de circulación original, datos contextuales espaciales o temporales o datos de los emisores, lo cual permite afirmar que se trata de textos simulados, contruidos con finalidades didácticas (Figura 31).

Figura 31

Tarea 3 de comprensión de lectura DELE A2.

Tarea 3

INSTRUCCIONES

Usted va a leer tres textos de tres españolas que hablan de su experiencia de trabajo fuera de España. Relacione las preguntas (14 - 19) con los textos (A, B o C).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

PREGUNTAS

		A. ALICIA	B. EVA	C. SILVIA
14.	¿Quién no necesita hablar el idioma del país en su trabajo?			
15.	¿Quién no tenía que pagar el alojamiento?			
16.	¿Quién tenía un amigo que le habló de ese país?			
17.	¿A quién le presentaron a una persona que le dio trabajo en ese país?			
18.	¿Quién fue a ese país para aprender el idioma?			
19.	¿Quién conoció a su pareja en ese país?			

A. ALICIA



Hace tres años, mi hermana me habló de unos amigos suyos españoles que estaban en Amsterdam y querían una chica para cuidar a sus dos hijos. No lo pensé y me fui a Holanda. Me pagaban muy poco pero comía y dormía gratis. Los primeros meses no tenía amigos porque no hablaba el idioma, solo un poco de inglés. Por las mañanas iba a clases de holandés e inglés y allí conocí a un chico que era profesor de la escuela. Dos años más tarde, nos casamos y tuvimos un hijo. Ahora hablo holandés y trabajo en una tienda de ropa en Amsterdam.

B. EVA



Yo vine a Suecia hace un año. Soy informática y tenía trabajo en España en una oficina de ayuda internacional, pero solo para tres meses. Ya llevaba un tiempo pensando en salir fuera del país para trabajar pero no sabía dónde. Mi amigo Lucas me ayudó a elegir Suecia porque él vivió aquí y me contó mucho de este país. Busqué trabajo por internet, pero solo miraba las ofertas donde no pedían sueco porque yo solo hablo inglés. Tuve mucha suerte y encontré un trabajo en otra empresa parecida donde hay personas de muchos países y solo se habla inglés. Ahora quiero empezar a estudiar sueco.

C. SILVIA



Yo estudié para ser cocinera y sabía que quería irme a conocer otros países. Quería estudiar inglés y me fui a EE.UU. a una escuela en verano. Fue una buena experiencia porque cambió toda mi vida. El padre de un compañero, cuando se enteró de que yo era cocinera, me presentó a un amigo suyo que tenía un restaurante muy famoso en Chicago y me preguntó si quería trabajar en su restaurante. Fue difícil tener el permiso de trabajo pero cuando me lo dieron, empecé a trabajar y aprendí muchísimo. Hoy tengo dos restaurantes en EE.UU.

Cada texto se presenta como una unidad lingüística dotada de una estructura reconocible como relato de experiencia personal, verificable a través del uso de la primera persona del singular, los tiempos verbales en pretérito, los marcadores temporales (“hace tres años...”, “hace un año...”) y la transición al tiempo presente en el cierre de cada texto como manifestación concreta del resultado de la experiencia (“Ahora hablo holandés y trabajo en una tienda de ropa en Ámsterdam”, “Ahora quiero empezar a estudiar sueco”, “Hoy tengo dos restaurantes en EE.UU”).

La tarea 4 proporciona el único texto auténtico adaptado con especificación de la fuente, aunque carece de otros datos como lugar y fecha de producción o emisor (Figura 32).

Figura 32

Texto de la Tarea 4 de comprensión de lectura DELE A2.

Tarea 4

INSTRUCCIONES

Usted va a leer un texto del blog Historias de Madrid, de Manuel García. A continuación, conteste a las preguntas (de la 20 a la 25). Seleccione la opción correcta (A, B o C).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Texto

Hola. Me llamo Manuel, nací en Pamplona, tengo 30 años y estudié Comunicación Audiovisual. Me encanta viajar: he estado en casi toda Europa y también en Perú, China, India y Egipto. Creo que todos los lugares son interesantes y podemos aprender muchas cosas viajando. Pero leer sobre la historia de una ciudad o ver vídeos por internet también puede ser una forma de viajar sin salir de casa.

He tenido muchos trabajos diferentes. El último fue en un periódico en internet y me gustó mucho este medio. Por eso, cuando llegué a Madrid y conocí tantas historias de la ciudad, pensé en hacer el blog Historias de Madrid.

Siempre me gusta preparar todos mis viajes, ver páginas web de la ciudad o hablar con gente que ha viajado a ese lugar. Pero, cuando llegué a Madrid en 2008, no conocía nada de la ciudad. Aquí me compré mis dos primeros libros sobre la ciudad y paseé una y otra vez para conocer todos los barrios.

Mis ideas vienen de leer y mirar mucho. Además, muchas personas que me han leído me escriben y me dan información nueva, me envían fotos y me hablan de los lugares que más les gustan a ellos y que quieren compartir con otros amigos del blog.

Mucha gente dice que escribir un blog tiene cosas buenas pero también malas, como por ejemplo, no tener horarios. En mi caso solo tiene cosas buenas y, de momento, nada malo. Gracias a mi blog, he podido escribir un libro y hacer una aplicación móvil, algo que, con otro trabajo, es muy difícil. También he estado en lugares a los que es muy difícil entrar y he conocido a gente que escribe otros blogs. Y todo sin gastar un euro.

He escrito un libro sobre historias de Madrid. Un librero de una librería especializada en libros sobre Madrid me escribió para decirme que le gustaba mucho mi trabajo y me preguntó si quería escribir un libro con historias del blog y otras nuevas. Lo hice en dos meses y fue una experiencia maravillosa.

Ahora quiero hacer algo nuevo en el blog: hacerlo más moderno, más actual y profesional. Antes también escribía en un blog de fútbol con un amigo, pero los dos blogs eran demasiado trabajo y no tenía tiempo para todo.

Si conoces algún lugar poco famoso de Madrid y quieres compartirlo con todos los amigos de esta ciudad, escríbeme. ¡Os espero a todos en mi blog!

(Adaptado de www.influenzia.net/entrevista-secretos-de-madrid. España)

A pesar de poseer un link con la leyenda “Texto adaptado”, el ejemplar original fue imposible de rastrear al consultarse la fuente indicada (www.influenzia.net/entrevista-secretos-de-madrid). Ni la consigna de lectura ni el encabezado del ejemplar hacen referencia a un género textual específico, si bien la instrucción detalla “Usted va a leer un texto del blog Historias de Madrid, de Manuel García”, lo cual hace referencia al soporte digital, contexto de circulación y al autor del texto.

Estrategias mixtas de decodificación e inferencia subyacen a los ítems de selección múltiple proporcionados para esta última tarea, en los que opera tanto el reconocimiento de ítems lexicales clave como operaciones de inferencia de base textual lógica y semántica (Figura 33)

Figura 33

Preguntas de la Tarea 4 de comprensión de lectura DELE A2.

PREGUNTAS

20. Según el texto, Manuel empezó el blog porque... A) trabajaba como historiador en Madrid. B) antes trabajaba escribiendo en internet. C) no le gustaba su trabajo anterior.	23. En el texto se dice que, gracias al blog, Manuel... A) se ha hecho famoso. B) gana bastante dinero. C) conoce sitios especiales.
21. En el texto se dice que el autor... A) paseaba mucho cuando llegó a Madrid. B) viajó alguna vez a Madrid antes de vivir allí. C) leyó libros sobre Madrid antes de llegar.	24. Según el texto, Manuel quiere... A) hacer cosas diferentes en su blog. B) escribir un libro sobre otra ciudad. C) trabajar un tiempo en una librería.
22. Según Manuel, en su blog... A) hace preguntas a la gente que lo lee. B) pone lo que lee y ve sobre Madrid. C) escriben también otras personas.	25. En el texto se dice que Manuel... A) tiene otro blog con un amigo. B) está preparando un nuevo libro. C) antes escribía sobre fútbol.

La decodificación a través del reconocimiento del mismo ítem lexical (paseaba > paseé) está en la base de las operaciones activadas para resolver la pregunta 21, cuya respuesta correcta es A). La decodificación y algunas operaciones de inferencia de base semántica se observan en la base de resolución de la pregunta 23, que permite vincular la opción C), “conoce sitios especiales” con la información del texto (...) “he estado en lugares a los que es muy difícil entrar” y descartar las opciones A) y B) cuyo contenido informacional no aparece en el texto.

4.4.1.3. DELE B1. La prueba de comprensión lectora del examen nivel B1 consta de cinco tareas con diversos tipos de ejercicios. Tanto las características de los textos como los ítems utilizados para comprensión presentan algunas diferencias significativas con relación a los niveles A1 y A2, si bien todos los ejercicios para la comprensión lectora de cada nivel siempre responden al tipo de ejercicio de respuesta única y corrección objetiva.

La tarea 1 se divide en dos partes: seis textos en los que diversos personajes dan su testimonio sobre el tipo de programas que suelen ver, y diez textos cortos que sintetizan las características de diez programas de TV a modo de sinopsis o reseña. La comprensión es evaluada a través de un ejercicio de respuesta cerrada (ejercicio de correspondencias) en el cual el candidato debe relacionar el testimonio proporcionado por cada personaje (Figura 34) con el programa más adecuado de acuerdo con sus preferencias (Figura 35).

Figura 34

Tarea 1 DELE B1

Tarea 1

Instrucciones

Usted va a leer seis textos en los que unas personas hablan de los programas de televisión que suelen ver y diez textos que informan sobre programas de televisión. Relacione a las personas (1-6) con los textos que informan sobre los programas (A-J). HAY TRES TEXTOS QUE NO DEBE RELACIONAR.

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

	PERSONA	TEXTO
0.	AURORA	D
1.	ISABEL	
2.	ÓSCAR	
3.	TINA	
4.	ADRIÁN	
5.	EVA MARIA	
6.	DAVID	



0. AURORA

Me encantan los culebrones que ponen después de comer. Aunque la gente diga que este tipo de series no tienen mucha calidad, a mí me relajan muchísimo.



1. ISABEL

Soy una gran aficionada a los programas de divulgación científica. Me interesan sobre todo los programas que hablan del universo.



2. ÓSCAR

Me gusta mantenerme informado de lo que está ocurriendo en cada momento, pero no me conformo solo con una opinión. Por eso los debates son mis programas favoritos.



3. TINA

Soy muy competitiva y por eso me apasionan los concursos. Los sigo incluso por Internet, porque en muchos de ellos puedes participar a través de las redes sociales.

Figura 35

Sinopsis de programas de la tarea 1 DELE B1.

PROGRAMAS DE TELEVISIÓN RECOMENDADOS	
A	¡Artzooka! Este programa desarrolla habilidades manuales de manera lúdica y sencilla. El presentador, Bruno, explica a los niños cómo pueden hacer obras de arte con material de desecho que hay en cualquier lugar de su casa. En el próximo capítulo aprenderemos a hacer unas simpáticas marionetas.
B	El escarabajo rojo Esta semana el programa estará dedicado al agua, el elemento considerado por muchos expertos como el petróleo del tercer milenio. Un reportaje que analiza en profundidad los pros y los contras de la privatización del agua con expertos en la materia.
C	Redes En el próximo capítulo Vlatko Vedral, físico de la Universidad de Oxford, explicará a Eduard Punset cómo los objetos subatómicos pueden estar en más de un sitio a la vez y cómo dos partículas situadas en extremos opuestos de una galaxia pueden compartir información instantáneamente.
D	La fuerza del destino Adolfo logra hablar a escondidas con Matilde y aclarar los malentendidos. Ella le confiesa que está esperando un hijo. Para salvar la hacienda de la ruina, Humberto obliga a su hija, Matilde, a casarse con el adinerado Mendoza. Cuando Matilde le cuenta a Adolfo los planes de su padre, estos deciden huir juntos.

Los testimonios se corresponden con una concepción de texto en tanto secuencia de frases relacionadas a través de mecanismos que garantizan la cohesión interna, como el uso de la primera persona del singular, el tiempo presente en indicativo y subjuntivo, la recuperación de temas a través de diversos mecanismos de cohesión semántica (los *culebrones* –este tipo de *series*; *programas* de divulgación científica– *programas*) y de conexión (Soy muy competitiva y *por eso* me apasionan los concursos). Algunos marcadores inferenciales paratextuales como las imágenes de los personajes y los globos de diálogo contribuyen con el reconocimiento de cada ejemplar en tanto testimonio, declaración u opinión personal, si bien se trata de textos simulados que no presentan datos de emisores reales, o coordenadas espaciales y temporales. Es posible entender cada texto más allá de cualquier contexto de producción o circulación, lo que lleva a definirlos en tanto unidades puramente lingüísticas para cuya comprensión no es necesario establecer un vínculo entre el texto y las características del ámbito social o cultural en el que surge.

Esta concepción se reafirma en los ejemplares proporcionados en la segunda parte de la tarea. Estos textos muestran una secuencia de oraciones con una coherencia interna garantizada por una serie de mecanismos de cohesión que aseguran la recuperación de temas y la progresión temática. Cada unidad es precedida por un título que simula el nombre del programa televisivo. Al carecer de mayores datos contextuales es necesario, sin embargo, activar una serie de

conocimientos referenciales y culturales que permitan reconocer cada texto como respondiendo a un determinado tipo de programa que habitualmente es difundido en la televisión (como telenovela, documental, informativo, concurso, etc.). A su vez, el plan textual y el contenido temático de cada uno operan como marcadores inferenciales del género *sinopsis* o comentario de programa. Este tipo de conocimiento referencial o cultural es necesario al activar las operaciones cognitivas inferenciales requeridas para la resolución de la tarea, así como el reconocimiento de las operaciones de decodificación que se encuentran en la base de la comprensión. Para llegar a relacionar el texto C (Redes) con el personaje Isabel, el reconocimiento de ítems lexicales y sintagmas semánticamente próximos como “físico de la Universidad de Oxford” y “divulgación científica”, o “universo” y “galaxia” proporcionan los datos necesarios para establecer el vínculo.

La tarea 2 presenta un texto auténtico que podría enmarcarse en algún género periodístico como noticia o artículo de divulgación científica (Figura 36). Ningún marcador explícito en la consigna ni marcadores implícitos derivados de los pocos datos paratextuales permiten identificar el género, aunque el texto presente datos relativos a su fuente original de circulación (www.eluniversal.com.mx). Se trata de un texto adaptado con especificación de la fuente, el periódico de México “El Universal”. Si bien no existen datos relativos a la fecha de publicación del artículo, a través del dato explícito de la instrucción, el contenido temático del texto y el propio medio de publicación, es posible identificar el lugar de producción del texto (México). A su vez, es posible localizar la noticia en el medio digital mencionado y también observar que el texto para el examen ha sido notablemente adaptado comparado con su extensión original.

Figura 36

Tarea 2 DELE B1.

Tarea 2

Instrucciones

Usted va a leer un texto sobre las joyas de concha en el México prehispánico. Después, debe contestar a las preguntas (7-12). Seleccione la respuesta correcta (a / b / c).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

EL MISTERIO DE LAS JOYAS DE CONCHA

Al igual que la turquesa, las plumas de aves exóticas y el oro, la concha (lo que conocemos como concha de mar) era un material precioso en el México prehispánico (anterior a la conquista y colonización españolas). Así lo prueban los cientos de piezas elaboradas con diversos tipos de conchas recuperadas en las distintas excavaciones a lo largo de todo el país: solo en las excavaciones que se realizan desde 1978 en la zona arqueológica del Templo Mayor de Tenochtitlan se han recuperado más de 2.300 objetos hechos con concha. Las piezas, que han ido apareciendo en diferentes excavaciones, eran depositadas en las tumbas como ofrendas funerarias para recrear el inframundo acuático.

Para los mexicas, así como para las diversas culturas de Mesoamérica, la concha tenía una connotación sagrada, pues al ser un elemento acuático se asociaba con ese líquido esencial en el desarrollo de la vida. Además, por lo difícil que resultaba su obtención, era considerada un material de lujo, al que, por ejemplo en Tenochtitlan, solo tenía acceso la clase gobernante.

El arqueólogo Adrián Velázquez Castro busca desde hace quince años las huellas de las herramientas empleadas por los artesanos prehispánicos en la elaboración de los objetos de concha. Y es que, a pesar de la gran cantidad de piezas recuperadas, no se han encontrado hasta ahora en la zona del Templo Mayor de Tenochtitlan restos de ningún taller o del área de producción de estos adornos.

Velázquez empezó a trabajar en la clasificación de la colección de objetos de concha del Templo Mayor, pero su interés por conocer las formas de elaboración de estas piezas lo llevó a crear un proyecto de arqueología experimental que se convertiría, con el tiempo, en un taller de fabricación de la concha. Con este taller se pretende conocer, mediante la reconstrucción de las piezas antiguas con conchas modernas, las técnicas con las que se trabajó este material en la época prehispánica. Gracias al taller se ha podido saber, por ejemplo, que la producción del Templo Mayor fue muy estandarizada (se utilizaron la misma técnica y los mismos materiales), fue controlada por la clase gobernante y estuvo enfocada, casi exclusivamente, a la creación de objetos ornamentales.

Al principio el taller se limitó a estudiar la colección de objetos de concha del Templo Mayor, pero poco a poco se extendió, y ya lleva realizados más de setecientos experimentos con otros objetos de concha del México prehispánico. «En gran parte gracias al trabajo de estudiantes de arqueología, tenemos ya un buen número de colecciones estudiadas, que van desde el norte de México hasta la zona maya, desde las etapas más tempranas, durante el período formativo, hasta el posclásico tardío, con la conquista española», comenta Adrián Velázquez Castro.

(Adaptado de www.eluniversal.com.mx. México)

La comprensión se evalúa a través de ítems de respuesta cerrada, específicamente de selección múltiple. Las afirmaciones que componen cada ítem del ejercicio presentan información que puede encontrarse en el texto, tanto para la opción correcta como para los distractores. Las operaciones basadas en el reconocimiento por decodificación y en las inferencias de base exclusivamente textual subyacen a los procesos cognitivos necesarios para la resolución, como muestran los dos primeros ítems del ejercicio (numerados en el examen como 7 y 8).

7. Según el texto, las piezas hechas con concha del México prehispánico...

- a) aparecen a partir de la conquista española.
- b) se limitan a la zona de Tenochtitlan.
- c) se han hallado en los enterramientos.

8. En el texto se dice que los mexicas atribuían a la concha cierto carácter sagrado porque...

- a) la relacionaban con el agua.
- b) resultaba difícil de encontrar.
- c) era un símbolo de poder.

Para llegar a la respuesta correcta c) en el ítem 7, se apela tanto a operaciones de decodificación que permitan reconocer los ítems lexicales, como de inferencia de base textual semántica (por sinonimia) que contribuya a la asociación de “se han hallado en los *enterramientos*” y “Las piezas, que han ido apareciendo en diferentes *excavaciones*”. En el caso del ítem 8, si bien la información concerniente a la dificultad para encontrar las conchas y la relación de las conchas y el acceso exclusivo por la clase gobernante aparece en el mismo párrafo, también se menciona el carácter sagrado de las conchas atribuido por los mexicas dada su conexión con el agua. Para llegar a la respuesta correcta a), es necesario el reconocimiento por decodificación de los ítems lexicales “agua” y “líquido esencial”, el vínculo de estas expresiones a través de la inferencia de base textual semántica, así como la inducción lógica que permite descartar la información posterior al conector “Además”.

La tarea 3 (Figura 37) se asemeja mucho al tipo de texto y ejercicio analizado también en la tarea 3 del nivel A2.

Figura 37

Consigna y textos A, B y C de la tarea 3 DELE B1.

Tarea 3

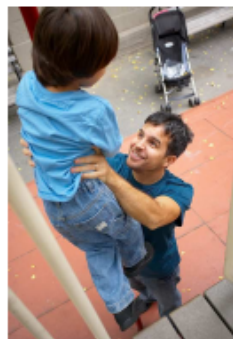
Instrucciones

Usted va a leer tres textos en los que unos padres nos hablan de la organización de la fiesta de cumpleaños de sus hijos. Relacione las preguntas (13-18) con los textos (A, B o C).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

		A. PABLO	B. ANA	C. NICOLÁS
13.	¿Qué persona dice que celebraron la fiesta al aire libre?			
14.	¿Qué persona dice que en la fiesta hubo un espectáculo?			
15.	¿Qué persona dice que organizar el cumpleaños le supuso más trabajo del habitual?			
16.	¿Qué persona dice que disponía de poco dinero para los adornos?			
17.	¿Qué persona dice que su idea triunfó entre los niños?			
18.	¿Qué persona dice que hubo un concurso en la celebración?			

A. Pablo



Debía decorar el salón para el cumpleaños de mi hijo pequeño, pero mi presupuesto era bajo y no resultaba fácil. De repente se me ocurrió: ¡cubrir las paredes con carteles! Todo lo que les guste a los niños está bien: sus actores y cantantes favoritos de TV, los personajes de los dibujos animados, etc.

En una de las paredes del salón puse un gran papel blanco que la cubría entera para que los niños hicieran sus propias creaciones con pinturas al agua, ya que estas se lavan fácilmente. Fue un éxito rotundo. Los niños disfrutaron mucho dejando volar su imaginación y manchándose las manos y la pared sin que ningún adulto les riñera. Al final, cada pequeño recibió un premio como recompensa a su esfuerzo creativo.

B. Ana



Creo firmemente que hay que ser respetuoso con el medio ambiente. Por eso decidí organizar un cumpleaños un poco diferente a lo que estaba acostumbrada, aunque eso representara un mayor esfuerzo y gasto.

Empecé con el tema de las invitaciones. Usé Internet en lugar de invitaciones de papel, así ahorré papel y dinero.

Luego también compré vasos y platos reutilizables en vez de comprarlos de papel.

Para la decoración, rechacé la idea de usar globos, que a menudo explotan antes de que finalice la fiesta. En su lugar, utilicé papel reciclado para hacer flores y carteles e hice sombreros de fiesta que los niños colorearon con pinturas y les sirvieron de disfraz.

C. Nicolás



Mi hijo tiene seis años. A esa edad los niños tienen una energía agotadora y, cuantos más niños hay, más energía parecen tener. Por eso hice caso a mis padres, que viven en una urbanización, y celebré el cumpleaños en su casa. Para evitar las quejas, pedí permiso a todos los vecinos.

Celebramos el cumpleaños en la zona comunitaria ajardinada de la urbanización, lo que me permitió organizar actividades que en el salón de casa hubiera sido complicado llevar a cabo. Por ejemplo, contraté a unos payasos que lograron entretener un buen rato a los niños.

También organizamos una fiesta de disfraces, y al final los críos votaron el disfraz más original, el más divertido..., y entregamos un obsequio a cada uno de los niños.

(Adaptado de www.airedefiesta.com. España)

Observamos tres textos que contienen relatos de experiencias de tres personajes. La instrucción no menciona un género textual específico, sino que refiere a textos “en los que unos padres nos hablan de la organización de la fiesta de cumpleaños de sus hijos”, dato que permite inferir el género *testimonio*. Cada texto se inicia con el nombre del relator (Pablo, Ana, Nicolás). Al no presentar mayores datos contextuales a no ser un sitio web de referencia y el lugar de procedencia del sitio (Adaptado de www.airedefiesta.com. España), la clasificación de los textos se enmarca en la de textos auténticos adaptados con especificación de la fuente.

En este sentido, al haber una referencia, nos encontraríamos ante una noción de texto situado, vinculado estrechamente con su contexto de producción. Sin embargo, no es posible rastrear los textos originales en la referencia indicada, un sitio web de venta de productos y de ideas para fiestas y celebraciones. Esto nos lleva a afirmar que, de la forma como son presentados para el examen, estos textos no son adaptados, sino contruidos *ad hoc* con finalidades de evaluación de la comprensión lectora. Los tres ejemplares presentan contenido temático y estructura muy similar, un ordenamiento lógico factual de hechos secuenciados, y una serie de mecanismos de cohesión semántica y sintáctica que los enmarca en una concepción de texto en tanto unidad lingüística, comprensible fuera de cualquier contexto, más allá de la contextualización que se ofrece en la propia consigna de la tarea (que aclara que se leerán relatos de padres que hablan de la organización de la fiesta de cumpleaños de sus hijos). La distancia entre el texto original (si lo hubiera) y su contexto de producción y circulación con respecto al ejemplar utilizado en el examen es tan grande, que se hace imposible identificar de qué género textual se trata.

Estas decisiones metodológicas manifiestan no solo ciertas concepciones en torno al texto como objeto de comunicación/evaluación, sino que también revelan los presupuestos asumidos con respecto a las nociones de *lengua* y de *proficiencia* en una lengua. Ejemplos como el que acabamos de analizar, revelan una concepción de texto en la que predomina la dimensión verbal y el contenido temático, ya que los datos contextuales y las características genéricas son desestimados, minimizados, casi irre recuperables. A su vez, se revela una concepción de lengua en tanto sistema objetivo de formas que tienen un sentido inmanente, que no está determinado por factores culturales, sociales o ideológicos y que puede comprenderse de forma unidireccional y unívoca, puesto que las opciones de respuesta correcta se presentan como predeterminadas y sujetas a una única interpretación proporcionada de antemano.

La tarea 4 también muestra un texto adaptado con especificación de la fuente sin especificar el género al que pertenece (Figura 38). La instrucción menciona “Lea el siguiente *texto*, del que se han extraído seis fragmentos” (subrayado nuestro) y a continuación del texto se enumeran ocho frases, entre las que se encuentran dos distractores. La lectura del texto permite activar ciertos conocimientos o marcadores inferenciales que remiten a un artículo de interés general o de divulgación científica publicado en una revista o sitio web de actualidad y tecnología. La búsqueda del texto original en el sitio web especificado (www.neoteo.com. España) arroja un resultado. El texto titulado “La historia de la @ arroba” aparece publicado en el año 2010 en el sitio web mencionado. La estructura original es mucho más extensa que la presentada en el examen. En este, los redactores o elaboradores han optado por una adaptación bastante radical. No solo se han eliminado fragmentos completos y se ha simplificado la estructura morfosintáctica de los fragmentos que sí son reproducidos en el examen, sino que se ha agregado un último párrafo inexistente en el texto original, puntualmente el fragmento que hace referencia al uso de la @ como recurso gráfico para evitar la discriminación de género. A pesar de esta última adición y de las simplificaciones realizadas, el contenido temático general del texto original es bastante respetado.

Figura 38

Texto de la tarea 4 DELE B1

Tarea 4

Instrucciones

Lea el siguiente texto, del que se han extraído seis fragmentos. A continuación lea los ocho fragmentos propuestos (A-H) y decida en qué lugar del texto (19-24) hay que colocar cada uno de ellos.

HAY DOS FRAGMENTOS QUE NO TIENE QUE ELEGIR.

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

LA HISTORIA DE LA @ (ARROBA)

Es posible que usted crea que la arroba es un invento propio de la «era Internet», un símbolo creado para dar forma a las direcciones de correo electrónico. Sin embargo, su origen es mucho más antiguo.

19. _____. En cuanto al símbolo @, esa especie de «a» encerrada en un círculo, se sabe que tiene sus orígenes en la Edad Media, y que era utilizado por los encargados de copiar libros en latín, por supuesto a mano. 20. _____. Parece lógico que fuera una forma de ahorrar trabajo cuando se tenían que escribir decenas de veces cientos de páginas.

Uno de los documentos más antiguos en el que aparece el símbolo @ es una carta enviada desde Sevilla a Roma por un mercader italiano en 1536. 21. _____. En la carta puede leerse lo siguiente: «Así, una @ de vino, que es 1/13 de un barril, vale 70 ducados». En ese contexto, representaba sin duda una unidad de medida.

Con el paso del tiempo, la arroba dejó de utilizarse de forma generalizada, aunque se siguió usando en algunos lugares. 22. _____. Solía aparecer en medio de la descripción de una operación: «15 cajas @ 5 dólares», que venía a significar '15 cajas a 5 dólares cada caja'. Tiene sentido, ya que en inglés «@» se dice «at», que significa 'a' (y también 'en', 'de' y 'hacia'). 23. _____.

La relación de la «@» con el correo electrónico es muy posterior. Data de 1971, cuando el ingeniero Ray Tomlinson, creador del correo electrónico, buscaba un signo que sirviese para separar el nombre de la persona de la dirección de destino. 24. _____.

En los últimos años, para evitar la discriminación por género, se está extendiendo la costumbre de utilizar la «@» como recurso gráfico para integrar en una sola palabra las formas masculina y femenina de los sustantivos y adjetivos. Con este signo, que incluye en su trazo las vocales «a» y «o», se consigue economizar y evitar el repetitivo «-o/-a».

(Adaptado de www.neoteo.com. España)

El ejercicio propuesto para evaluar la comprensión lectora consiste en la reposición de frases que han sido removidas del texto (Figura 39). Al contrario de tareas anteriores, en esta no se ofrece un primer ejemplo de resolución en la consigna. El tipo de ejercicio es de respuesta cerrada o respuesta controlada, puesto que cada frase solo puede ser incrustada en uno de los huecos del texto, garantizando así la coherencia interna del mismo. Nos encontramos ante una tarea de completamiento, en la que solo se puede vincular una única frase como respuesta correcta

para cada hueco. Es necesario activar inferencias tanto de base textual como de base contextual pragmática que pongan en juego procesamiento de reconstrucción de la información a la vez que se activan diversos mecanismos de cohesión para otorgar coherencia interna al texto resultante al finalizar el reordenamiento.

Figura 39

Fragmentos de la tarea 4 DELE B1

FRAGMENTOS

A. Ellos escribían «@» uniendo las letras «a» y «d» para formar la preposición «ad», que en castellano significa 'hasta'.

B. En aquel momento uno de los pocos signos disponibles en los teclados era el de la «@»; por eso lo eligió.

C. Por ejemplo, el símbolo se mantuvo en Estados Unidos, donde se empleaba en las facturas para referirse al precio de un producto.

D. Esto hizo que cuando se inventó la máquina de escribir el símbolo de la arroba se incluyera en su teclado.

E. Entonces la «@» empezó a aparecer en las cartas oficiales redactadas en latín antes del nombre de su destinatario.

F. La mayoría de los historiadores aceptan que la palabra arroba proviene del árabe *roub*, que significa 'cuarta parte'.

G. Y, como el teclado de los ordenadores es una evolución de los de aquellas máquinas, la arroba también se encuentra en ellos.

H. En dicho escrito se detalla la llegada de tres barcos provenientes de América cargados de tesoros.

Por ejemplo, es necesario activar operaciones de cohesión referencial para relacionar 20-A, (el pronombre “ellos” encuentra su referente en “los encargados de copiar libros en latín”) o 21-H (“*En dicho escrito* se detalla la llegada de tres barcos provenientes de América cargados de tesoros” que se vincula anafóricamente con “*una carta* enviada desde Sevilla a Roma por un mercader italiano en 1536”). A su vez, es necesario activar conocimientos vinculados con la

historia de las conquistas del siglo XV que permitan encontrar las relaciones entre “mercader italiano”, “América” “Tesoros” y “1536”.

Este ejercicio resulta interesante desde el punto de vista de la concepción de comprensión subyacente. No solo se activan procesos de reconocimiento y procesos inferencias textuales y contextuales, también se ponen en marcha estrategias vinculadas a la competencia discursiva relativas a la reestructuración de una unidad de sentido a partir de la comprensión de diversos significados. Finalmente, creemos que la adición del último párrafo, inexistente en el texto original, puede responder a necesidades diversas. Si bien es posible que en el año de producción del texto original la utilización de la @ como símbolo de inclusión en el discurso ya estuviera bastante difundido, es claro que el emisor escogió omitir este dato en su texto, que responde a otros objetivos de comunicación, principalmente el relevar la historia de cómo la @ pasó a ser el símbolo del correo electrónico⁶². Los recientes debates en torno al lenguaje inclusivo y sus diversas manifestaciones han estado siempre en el ojo de la RAE y las demás Academias e instituciones de la lengua española (como el Instituto Cervantes) que, como fuera mencionado, han difundido desde finales del siglo veinte una imagen más moderna y menos acartonada o conservadora, lo que probablemente garantice un mayor alcance y aceptación de estas instituciones entre los hablantes.

Por último, una quinta tarea cierra la prueba de comprensión lectora del DELE B1 que presenta un texto construido *ad hoc* simulando un correo electrónico con un ejercicio tipo *cloze* de selección múltiple con tres opciones de respuesta.

Figura 40

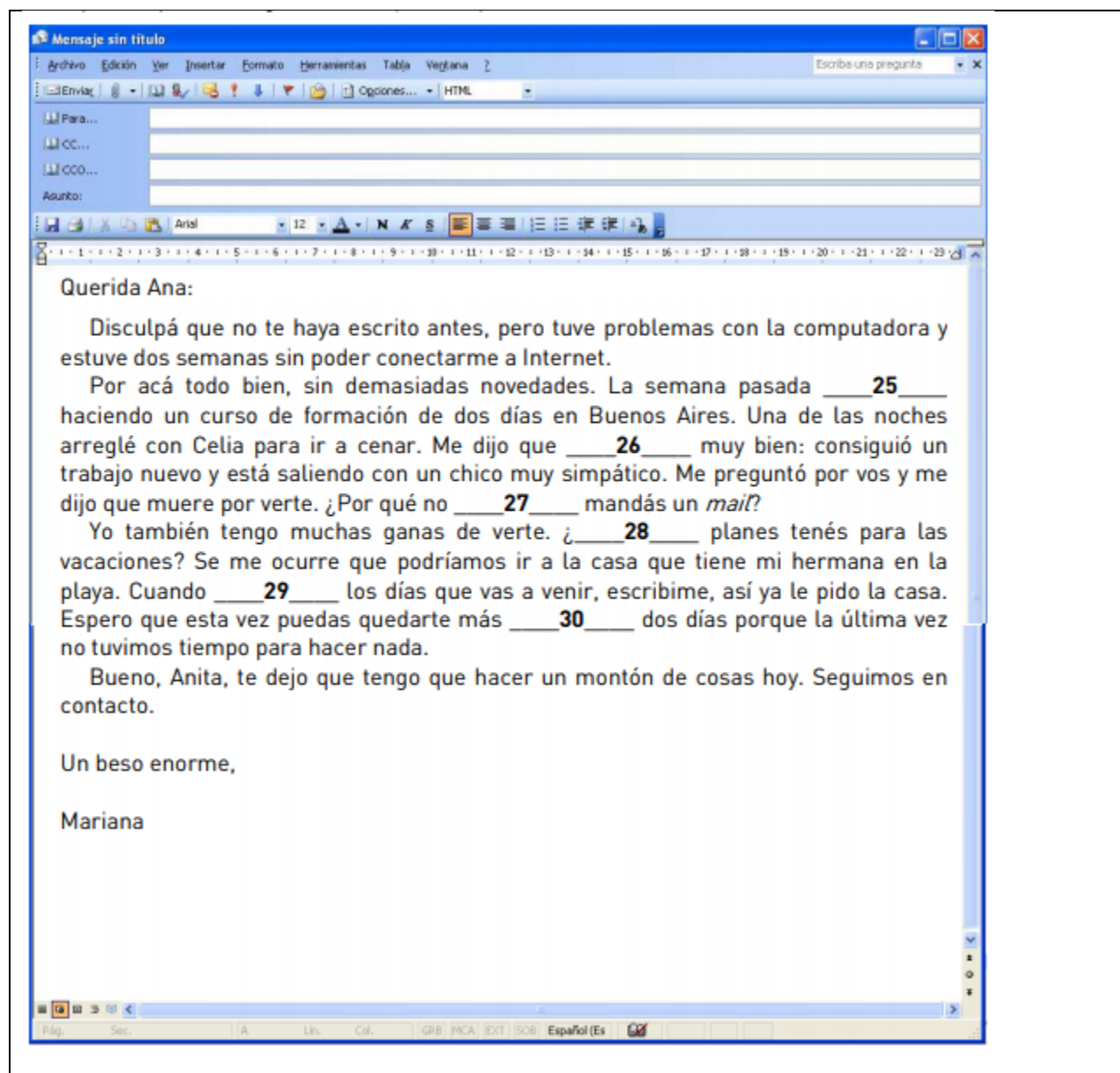
Texto de la tarea 5 DELE B1

Tarea 5

Instrucciones

Lea el texto y rellene los huecos (25-30) con la opción correcta (a / b / c).

⁶² El texto original concluye con este fragmento: *De esa manera, un carácter inventado por los copistas medievales como una forma de simplificar su trabajo se convirtió en el símbolo del correo electrónico. ¿No es increíble?* Disponible en: <https://www.neoteo.com/historia-de-la-arroba/>



La instrucción de la tarea detalla “Lea el texto y rellene los huecos” sin referencias al género. A pesar de esto, el gráfico que acompaña el texto reproduce claramente un sistema de mensajería electrónica popularmente conocido, lo que opera como marcador inferencial (Figura 40). No es posible encontrar mayores datos contextuales más allá del nombre de emisor y receptor. No hay datos sobre los parámetros espaciales ni temporales de la producción del texto, aunque, en el contenido informacional, el emisor menciona que estuvo haciendo un curso de dos días en Buenos Aires.

Para cada uno de los seis huecos que deben ser rellenados se proporcionan tres opciones posibles (A, B y C) (Figura 41). Los ítems que han sido removidos pertenecen al conjunto de ítems gramaticales (tiempos y modos verbales, pronombres personales de objeto directo e indirecto, pronombres interrogativos y preposiciones) y apuntan al dominio de aspectos metalingüísticos. En ese sentido, podríamos afirmar que tanto la concepción de texto subyacente como la de comprensión derivada del tipo de ejercicio propuesto nos remite a una noción de texto en tanto continente de significados objetivos que deben ser decodificados, a la vez que la comprensión se reduce a una actividad cognitiva que se concentra en el reconocimiento del código y la atención a la forma.

Figura 41

Opciones de relleno de la tarea 5 DELE B1

Opciones

25.	a) estuve	b) estaba	c) había estado
26.	a) era	b) estaba	c) llevaba
27.	a) la	b) lo	c) le
28.	a)Cuál	b) Qué	c) Cuáles
29.	a) sepas	b) sabes	c) sabrías
30.	a) que	b) de	c) por

4.4.1.4. DELE B2. La estructura general de la prueba de comprensión lectora del nivel B2 del examen DELE es muy semejante al nivel B1. La prueba contiene 4 tareas y 36 preguntas o ítems en total. La tarea 1 proporciona un texto seguido de un ejercicio de selección múltiple (Figura 42).

Figura 42

Tarea 1 DELE B2

Tarea 1

Instrucciones

Usted va a leer un texto sobre la basura electrónica. Después, debe contestar a las preguntas (1-6). Seleccione la respuesta correcta (a / b / c).

BASURA ELECTRÓNICA

Débora Slotnisky

En su informe, de marzo de este año, Minería y basura electrónica, Greenpeace Argentina calcula que el 50% de los residuos de aparatos eléctricos y electrónicos se abandonan en hogares y oficinas, que el 40% se entierra o se amontona en basurales y que solo un 10% se procesa como residuos. Si se suman heladeras, microondas, televisores y videos, se estima que los argentinos desechan unos 6 kg de este tipo de aparatos por habitante cada año. «Esto representa un derroche de recursos que podrían recuperarse, además de una alta fuente de contaminación», destaca el documento.

Dada la magnitud del problema, Greenpeace está impulsando una ley nacional de gestión de residuos de aparatos eléctricos y electrónicos que, según Consuelo Bilbao, coordinadora de Greenpeace Argentina, «obligaría a los fabricantes a hacerse cargo de los residuos de sus propios productos. Además, estipularía la creación de un sistema de gestión de la basura electrónica que permitiría a los consumidores deshacerse de sus aparatos, de manera segura, una vez finalizada su vida útil».

Mientras se resuelve el futuro de la ley impulsada por Greenpeace, es importante saber que muchos de los aparatos desechados se pueden reutilizar, restaurar o reciclar. Por ejemplo, Te Reciclo es una organización que recolecta productos electrónicos a domicilio y retira aquellos que encuentra tirados en la calle con la intención de repararlos y venderlos después a muy bajo costo. «Especialmente insistimos en que trabajamos puerta a puerta, sin cargo alguno, porque ni las empresas ni los particulares quieren trasladar estos equipos de un lugar a otro», explica Ravettini, miembro del proyecto.

La Fundación Equidad es otra ONG que acepta donaciones de todo tipo de equipos sin importar el modelo o su estado. En su taller de reciclaje estos residuos se transforman en computadoras listas para ser donadas a escuelas públicas de todo el país. En este taller también se forma, en el área del tratamiento de la basura tecnológica, a personas excluidas del mercado laboral.

Entre los aparatos electrónicos más utilizados, los teléfonos celulares son los que poseen la tasa más alta de recuperación: más del 90% de un celular puede ser reciclado. Ya hay operadoras que recolectan las baterías, uno de los componentes más contaminantes. Por ejemplo, Personal recibe baterías usadas en sus agencias y las clasifica en reutilizables y no reutilizables. Además, esta empresa organiza eventos en los que entrega un regalo sorpresa por cada batería que recibe.

Se estima que los aparatos tecnológicos están formados por un 25% de componentes reutilizables, un 72% de reciclables y un 3% de elementos tóxicos. Computadoras, celulares, televisores, entre otros muchos objetos cotidianos abandonados en cualquier rincón, pueden tener un mejor destino. Solo considerando los tres metales más valiosos presentes en un celular (oro, plata y cobre), si tenemos en cuenta que este año han sido descartados 10 millones de aparatos en la Argentina, se calcula que se han perdido, este año, 15 millones de dólares.

[Adaptado de www.lanacion.com.ar. Argentina]

El texto extraído de un periódico argentino “La Nación”, no presenta un marcador explícito del género textual o datos relativos al momento o lugar de producción. Esta última omisión es aún

más sobresaliente puesto que en el texto hace mención en varias oportunidades a referencias deícticas (“en marzo de este año”, “este año han sido descartados...”, “se han perdido, este año, 15 millones de dólares”). Debajo del título del texto, “Basura Electrónica”, se detalla el nombre de la emisora, Débora Slotnisky.

La búsqueda del texto original arroja un único resultado, un reporte notablemente más extenso que el texto utilizado en el examen, cuya versión ha sufrido varias modificaciones y adaptaciones, a comenzar por el título. El título original reza “Ecología. Basura electrónica: contaminante y valiosa”⁶³, al contrario del título del texto propuesto en el examen: “Basura electrónica”. La fecha de publicación del texto original es el 25 de agosto de 2012, y consiste en un extenso reporte en el que se incluyen datos relacionados con la presentación de la ley nacional de gestión de residuos y aparatos eléctricos y electrónicos y su escaso tratamiento en el senado argentino por varios años consecutivos, dato omitido en el texto del examen. La adaptación del texto original resulta en una versión liberada de cualquier contenido ideológico o político que se reafirma aún más al despojar al texto de su anclaje en la actividad social y del género textual de origen.

El ejercicio de comprensión propuesto (Figura 43) consiste en seis afirmaciones de selección múltiple. Un análisis atento tanto de las afirmaciones correctas como de los distractores utilizados, permite identificar operaciones mixtas de comprensión, orientadas tanto a la decodificación como a la inferencia de base textual.

Figura 43

Ejercicio de selección múltiple de la tarea 1 DELE B2

⁶³ Ver artículo completo en: <https://www.lanacion.com.ar/tecnologia/basura-electronica-contaminante-y-valiosa-nid1501794/>

1. Según el informe publicado por la organización Greenpeace, en Argentina...

- a) el 50% de la población guarda aparatos eléctricos viejos.
- b) un 40% de los desechos tecnológicos recibe tratamiento.
- c) cada persona genera 6 kg de residuos electrónicos al año.

2. Según el texto, la ley impulsada por Greenpeace Argentina...

- a) impone sanciones a los fabricantes de tecnología.
- b) implica la creación de empresas de reciclaje.
- c) aún no ha sido aprobada.

3. En el texto se dice que la organización Te Reciclo....

- a) arregla aparatos electrónicos en desuso.
- b) cobra por retirar los aparatos tecnológicos.
- c) estudia el tratamiento de la basura tecnológica.

4. El texto nos informa de que en el taller de reciclaje de la Fundación Equidad...

- a) se recolectan computadoras viejas de centros educativos.
- b) se reparan sin coste alguno equipos averiados.
- c) se ofrece formación a desempleados.

5. Según el texto, existen algunas compañías de telefonía celular que...

- a) se encargan del 90% del reciclaje del celular.
- b) recogen baterías desechadas.
- c) compran baterías en desuso.

6. La autora del texto dice que en Argentina la basura electrónica...

- a) es cada vez más abundante.
- b) se amontona en cualquier lugar.
- c) supone pérdidas económicas.

Para llegar a la respuesta correcta c) del ítem 1, basta con activar mecanismos de reconocimiento que permitan identificar las expresiones idénticas “6kg” y “cada año / al año” en la afirmación y en el primer párrafo del texto, a la vez que se activan inferencias de base textual semántica que permiten relacionar “*cada persona genera 6 kg de residuos electrónicos al año*” con “*los argentinos desechan unos 6 kg de este tipo de aparatos cada año*”. Por otro lado, el ítem 2 proporciona dos distractores cuya información ni siquiera consta en el texto, bastando una operación de reconocimiento/decodificación para llegar a la respuesta correcta c). Este último ítem

contribuye, a su vez, con la identificación de la concepción de texto que subyace al tratamiento proporcionado al ejemplar del examen y los ítems para evaluar la comprensión. La omisión de las referencias temporales a lo largo del texto del examen permite una correcta interpretación del ítem 2 si la comprensión se limita al contenido objetivamente expresado en el texto:

2. Según el texto, la ley impulsada por Greenpeace Argentina...

a) impone sanciones a los fabricantes de tecnología.

b) implica la creación de empresas de reciclaje.

c) aún no ha sido aprobada.

Es posible identificar la respuesta correcta (“c-aún no ha sido aprobada”) con solo reconocer el significado objetivo de los sintagmas “Greenpeace está impulsando una ley de gestión de residuos” y “Mientras se resuelve el futuro de la ley impulsada por Greenpeace”, lo que nos lleva a entender al texto, a pesar de ser un texto auténtico adaptado con reproducción de la fuente, en tanto objeto abstracto, una unidad lingüística dotada de cohesión interna para cuya comprensión no sería necesario conocer el contexto de producción liberándolo de un sentido situado.

La tarea 2 propone la lectura de cuatro testimonios de escritores que relatan las circunstancias en las que publicaron su primera novela (Figura 44). La comprensión se evalúa a través de un ejercicio de correspondencias de respuesta única y corrección objetiva (Figura 45).

Figura 44

Textos de la tarea 2 DELE B2

Tarea 2

Instrucciones

Usted va a leer cuatro textos en los que cuatro escritores recuerdan cómo publicaron su primer libro. Relacione las preguntas (7-16) con los textos (A, B, C y D).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

A. Rafael

Era un periodista joven e inexperto cuando, en 1995, entregué mi primera novela a la editorial Planeta. Se llamaba *Invierno en la torre*, y el diario El Mercurio publicó una reseña que se llamaba «A patadas con las palabras» y decía que la condena para el autor era pasar cinco años y un día sin escribir. En un programa de televisión donde había críticos y escritores preguntaron: «¿Cuál es el peor escritor de Chile?», y una señorita dijo: «Rafael Gumucio». Me quedé bloqueado, pero decidí no tirar la toalla y al año siguiente escribí *Memorias prematuras*, y dije: «Bueno, si está mal, es el final de todo». Pero hubo críticas halagüeñas y ahí empezó mi carrera real. Pensar que publicar un libro te transforma en escritor es lo mismo que pensar que cuando eres padre por primera vez te transformas en padre. Es algo que vas a tener que demostrarte a ti mismo todos los días.

B. Alberto

Conseguí mi primer contrato porque el escritor Antonio Skármeta, a cuyo taller asistía, le habló con admiración de un texto mío a un editor de Planeta. El editor me citó en un café y me hizo firmar un contrato en una servilleta. Fue como existir antes de existir. Tardé tanto en escribir esa novela que antes escribí un cuento, *Sobredosis*, con el que me presenté a un premio. Es muy importante cómo se lanza un escritor y en ese sentido yo siento que sobreviví a pesar de todo. La fiesta de lanzamiento se hizo en una discoteca, con actrices y gente famosa. Aunque en un programa de televisión la crítica fue atroz, el libro se agotó en cuatro días. Si bien me importaba no ser aceptado, tampoco me destrozó porque yo quería ser director de cine. Y entonces me envalentonaba, y pensaba: «¿Quieren pelear? Vamos a pelear».

C. Mariana

Mi familia creía que yo merecía el Nobel, y para demostrarles que estaban equivocados junté diez cuentos, los presenté a un certamen y resulta que gané. Después le dejé el manuscrito de mi primera novela a un colega de trabajo que conocía al editor de Planeta. Al tiempo, recibí un correo electrónico diciendo que me iban a publicar. Se llamó *El núcleo del disturbio*, se publicó en 2002, y salieron algunas reseñas buenas. Pero fue devastador. Para el lanzamiento del libro me llevaron a un programa de televisión y un periodista me preguntó si yo estaba con la línea de los escritores autorreferenciales o narrativistas, y yo no tenía idea de qué era eso, entonces di una respuesta muy ignorante: «Bueno, me gustan las dos». Durante mucho tiempo ese libro me dio vergüenza. El segundo es de 2009, para que veas el tamaño del trauma.

D. Ricardo

En 1998 trabajaba como profesor de filosofía y me habían destinado a un instituto de Oviedo. Una noche en que tenía una hora libre, subí a mi departamento y me encontré a Benito García Noriega ojeando unos papeles. Eran unas galeradas del *Viaje sentimental* de Laurence Sterne. Descubrimos dos cosas: que él, aparte de catedrático de Filosofía, era el dueño y editor de KRK, y que yo, aparte de un profesor interino del sistema público, había escrito una novela que había presentado a un premio. Benito me pidió que le mandara el manuscrito. Se lo dejé un viernes por la tarde y el sábado por la mañana me llamó entusiasmado. En febrero de 1999, KRK publicó *La filosofía en invierno*. El libro pasó desapercibido. Hoy no solo ha conocido una segunda edición en KRK, sino que ha sido traducido al francés, lo cual no deja de causarme asombro.

(Adaptado de <http://cultura.elpais.com>. España)

Se trata de textos auténticos adaptados con especificación de la fuente (<http://cultura.elpais.com>., España). La búsqueda de los textos en su contexto de publicación

inicial, sin embargo, no arroja resultados que permitan rastrear los originales para determinar si nos encontramos realmente ante textos auténticos, adaptados, contruidos *ad hoc* o ante una alternativa híbrida que resulta en textos cuyo contenido original es imposible de conocerse. Estas características redundan en la dificultad de determinar el género textual, que tampoco es mencionado a través de un marcador explícito. Cada texto es antecedido de un nombre propio a modo de título (Rafael, Alberto, Mariana, Ricardo). Algunos de estos autores se corresponden con escritores reales coincidiendo con el nombre de la novela que cuentan haber publicado, mientras que el personaje femenino, Mariana, no se corresponde con la autora que efectivamente escribió la novela que se menciona en su relato. Para evaluar la comprensión se proporcionan una serie de preguntas, cada una de las cuales debe ser relacionada con uno de los personajes (Figura 45). La noción de comprensión subyacente se relaciona con la de comprensión en tanto proceso inferencial de base textual lógica y semántica, a través de la generalización, asociación por sinonimia y procesamientos de deducción.

Figura 45

Ejercicio de correspondencias tarea 2 DELE B2

		A. RAFAEL	B. ALBERTO	C. MARIANA	D. RICARDO
7.	¿Quién dice que antes de que escribiera su primera novela ya sabía que se la iban a publicar?				
8.	¿Quién dice que su primera novela la editó un compañero de trabajo?				
9.	¿Quién dice que un periódico publicó una mala crítica de su primer libro?				
10.	¿Quién dice que para promocionar su novela se organizó un evento?				
11.	¿Quién dice que tardó mucho en escribir su segunda novela?				
12.	¿Quién dice que antes de publicar su primera novela ya había recibido un premio?				
13.	¿Quién dice que su segunda novela tuvo mejores críticas que la primera?				
14.	¿Quién dice que su primera novela tuvo escasa repercusión?				
15.	¿Quién dice que para promocionar su primer libro fue a un programa de televisión?				
16.	¿Quién dice que su primer libro se vendió muy bien?				

Para relacionar la primera pregunta (¿Quién dice que antes de que escribiera su primera novela ya sabía que se la iban a publicar?) con el relato B (Alberto), es necesario reunir información proporcionada en diversas partes del texto (“El editor... me hizo firmar un contrato en una servilleta”, “Fue como existir antes de existir”, tardé tanto en escribir esa novela que antes escribí un cuento”) como premisas que permitan llegar a la conclusión que se encuentra en la afirmación (que el autor ya sabía que su novela sería publicada antes de que la escribiera) a través de deducciones lógicas de base textual.

La tarea 3 propone la lectura de un texto auténtico adaptado con especificación de la fuente (el periódico británico BBC). Además del nombre del emisor del texto (David Cuen), no se proporcionan otros datos relativos al contexto de producción (como la fecha o el lugar de producción y publicación), ni se menciona el género textual (Figura 46). La búsqueda en el mencionado medio de comunicación a través del título presentado en el ejemplar del examen arroja

un resultado, un posteo publicado en el blog “¿Un mundo feliz?” de la BBC Mundo escrito, en efecto, por David Cuen en febrero de 2011⁶⁴. Sin embargo, la lectura del texto original y del reproducido permite identificar diferencias destacables en la organización del contenido temático, la complejidad de las estructuras, el hilo argumentativo y las opciones enunciativas. De hecho, la voz del autor en primera persona del singular en la frase que cierra el ejemplar del examen asumiendo la responsabilidad del argumento principal (los videojuegos son un arte) es inexistente en el texto original, que solo recurre al discurso interactivo en primera persona del plural en la voz de un personaje, el periodista Roger Ebert ("para la mayoría de los jugadores, los videojuegos representan una pérdida de las preciosas horas que *tenemos* disponibles para *hacernos* más cultos, civilizados y empáticos").

Figura 46

Texto de la tarea 3 DELE B2

Tarea 3

Instrucciones

Lea el siguiente texto, del que se han extraído seis fragmentos. A continuación lea los ocho fragmentos propuestos (A-H) y decida en qué lugar del texto (17-22) hay que colocar cada uno de ellos.

HAY DOS FRAGMENTOS QUE NO TIENE QUE ELEGIR.

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

⁶⁴ Texto completo disponible en: https://www.bbc.co.uk/blogs/mundo/un_mundo_feliz/2011/02/los_videojuegos_como_arte.html

LOS VIDEOJUEGOS COMO ARTE

David Cuen

De cada diez veces que aparece una noticia relacionada con un videojuego en un medio de comunicación, nueve son para decir algo malo. Casi con toda seguridad hablarán de su violencia, discutirán su papel educativo o destacarán las ganancias millonarias que genera esta maléfica industria. **17.** _____.

Pero a pesar de que todavía somos muy pocos los que consideramos que los videojuegos son una forma de arte, al menos nuestra opinión ya empieza a ser conocida en distintos ambientes.

18. _____. En primer lugar, tienen mucho que ver con el arte narrativo; muchos videojuegos cuentan una historia de principio a fin utilizando una gran variedad de técnicas y procedimientos narrativos. En segundo lugar, también tienen relación con las artes visuales. **19.** _____. Y, por último, también parece evidente su relación con la música: la música que aparece en algunos videojuegos y la calidad de la edición de sonido no tienen nada que envidiar a lo que solemos encontrar en el cine.

20. _____. Por ejemplo, la Academia Británica de las Artes Cinematográficas y de la Televisión (BAFTA, por sus siglas en inglés) premia cada año a los mejores videojuegos y otorga premios, entre otros, a la mejor música original, al uso de audio de mayor calidad o a las mayores innovaciones tecnológicas. A pesar de estos datos, quienes consideran que los videojuegos nunca serán un arte argumentan que la experiencia del entretenimiento digital jamás podrá compararse con la del cine.

21. _____.

Es evidente que no todos los videojuegos pueden ser considerados obras de arte, pero me parece que los últimos avances en este medio son tan espectaculares que algunos deberían ser reconocidos unánimemente como arte. Al igual que un libro lleva al lector a un mundo solo alcanzable por el poder de su imaginación o que una película entretiene y a la vez origina una reflexión, un videojuego abre la puerta a un mundo virtual en el que se produce una interacción casi mágica entre la historia y el jugador.

22. _____. Para un jugador como yo los videojuegos son un arte, aunque la mayoría siga considerándolos una pérdida de tiempo.

(Adaptado de www.bbc.co.uk)

La instrucción solicita “Lea el siguiente texto...” y no se observan marcadores explícitos del género. Sin embargo, el texto inicia con algunas pautas relacionadas tanto al género como al contexto de circulación (“De cada diez veces que aparece una *noticia* relacionada con un videojuego en un *medio de comunicación*, nueve son para decir algo malo”, subrayado nuestro).

A pesar de la referencia al pie del texto (www.bbc.co.uk), la falta de datos espaciales y temporales en el contenido del texto sumado a la falta de indicación del género textual constituyen a este ejemplar en una unidad lingüística de significación sin datos contextuales que lo enmarquen como una unidad comunicativa.

El ejercicio de completamiento proporcionado para comprensión consiste en 8 fragmentos (incluyendo 2 distractores) que deben ser repuestos en los huecos del texto (Figura 47)

Figura 47

Ejercicio de completamiento de la tarea 3 DELE B2

- A.** Los diseñadores de juegos recrean, a veces con mucho «arte», épocas, costumbres y elementos de la vida real o de la ficción.
- B.** Esta posibilidad de interactuar es lo que diferencia a los videojuegos de otras artes.
- C.** Y es que en escasísimas ocasiones el entretenimiento digital es tratado como un arte, como una expresión cultural propia de nuestro tiempo.
- D.** Sin embargo, su teoría es que los videojuegos son una forma de arte que debe ser valorada como tal.
- E.** Por fortuna es en el mundo del cine donde ya se empieza a reconocer la dimensión artística de los videojuegos.
- F.** En cambio, algunos de ellos cuentan una historia de principio a fin, con un hilo narrativo muy definido.
- G.** Para ellos, la mayoría de los jugadores de videojuegos lo único que hace es jugar, perder el tiempo jugando.
- H.** Sin entrar a discutir si son arte o no, lo que nadie puede negar es que los videojuegos contienen elementos de otras artes.

Para establecer los vínculos que permiten resolver el ejercicio de completamiento es necesario activar procesamiento mixtos de decodificación e inferencia de base textual. Por ejemplo, la recuperación de la idea contenida en el segundo párrafo, “los videojuegos son una forma de arte”, a través del mismo ítem lexical en el fragmento H (“si son arte o no”) proporcionan pistas para unir 18-H. A su vez, en el mismo fragmento se observa una relación catafórica entre “otras artes” y los diferentes tipos de arte enumerados en el siguiente período (arte narrativo, artes visuales, música). El reconocimiento de ítems lexicales cuasi idénticos (mundo del *cine* >

Academia Británica de las Artes *Cinematográficas* y de la Televisión) contribuye a establecer el vínculo entre 20-E, y el lexema *videojuegos* es también retomado anafóricamente en el fragmento F, a través del pronombre personal *ellos* (“sin embargo, algunos de ellos...”) permitiendo vincular 21-F. Si bien es posible identificar mecanismos de comprensión que activan la competencia discursiva del lector, las características analizadas en el texto presentado lo enmarcan en tanto unidad lingüística cohesionada.

La tarea 4 proporciona un texto seguido de un ejercicio *cloze* de selección múltiple con tres opciones de respuesta (Figura 48)

Figura 48

Opciones de cloze + texto de la tarea 4 de comprensión lectora DELE B2

Tarea 4

Instrucciones

Lea el texto y rellene los huecos (23-36) con la opción correcta (a / b / c).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

23.	a) cualquier	b) ningún	c) ninguno
24.	a) por	b) para	c) en
25.	a) hubiera podido	b) habré podido	c) pudiera
26.	a) a	b) en	c) de
27.	a) irritaría	b) irrita	c) irrite
28.	a) le	b) se	c) lo
29.	a) pero	b) aún	c) ya
30.	a) contaminar	b) contaminando	c) contaminado
31.	a) para	b) con	c) por
32.	a) es	b) se pone	c) está
33.	a) diría	b) dijera	c) decía
34.	a) Se	b) Le	c) Lo
35.	a) de ahí que	b) salvo si	c) a menos que
36.	a) ha vuelto	b) ha convertido	c) ha hecho

CÓMO ME DESHICE DE QUINIENTOS LIBROS

Augusto Monterroso

Hace varios años leí un ensayo de no recuerdo qué autor inglés en el que este contaba las dificultades que se le presentaron para deshacerse de un paquete de libros que por ____23____ motivo quería conservar en su biblioteca. Ahora bien, en el curso de mi existencia he podido observar que entre los intelectuales es corriente oír la queja de que los libros terminan ____24____ sacarlos de sus casas. Yo no he estado, y probablemente no lo estaré jamás, en este último extremo; pero nunca ____25____ imaginar que algún día me encontraría en el del ensayista inglés y que tendría que luchar por desprenderme de quinientos volúmenes.

Trataré ____26____ contar mi experiencia. De pasada diré que es probable que esta historia ____27____ a muchos. No importa. La verdad es que en determinado momento de su vida, o uno conoce demasiada gente (escritores), o a uno lo conoce demasiada gente (escritores), o uno se da cuenta de que ____28____ ha tocado vivir en una época en que se editan demasiados libros. Llegó el momento en que tus amigos escritores te regalan tantos libros (aparte de los que generosamente te pasan para leer ____29____ inéditos) que necesitarías dedicar todos los días del año para enterarte de sus interpretaciones del mundo y de la vida. El hecho es que desde hace veinte años mi afición por la lectura se vino ____30____ con el hábito de comprar libros.

Por ese tiempo, di en la torpeza de visitar las librerías de viejo. Cuando uno empieza a sentir la atracción ____31____ esos establecimientos llenos de polvo, el placer que proporcionan los libros ha empezado a degenerar en la manía de comprarlos, y esta a su vez en la vanidad de adquirir algunos raros para asombrar a los amigos o a los simples conocidos.

¿Cómo tiene lugar este proceso? Un día uno ____32____ tranquilo leyendo en su casa cuando llega un amigo y le dice: "¡Cuántos libros tienes!". Eso le suena a uno como si el amigo le ____33____: "¡Qué inteligente eres!", y el mal está hecho. Lo demás, ya se sabe. ____34____ pone uno a contar los libros por cientos, luego por miles, y a sentirse cada vez más inteligente. Como a medida que pasan los años (____35____ se sea un verdadero infeliz idealista) uno cuenta con más posibilidades económicas, uno ha recorrido más librerías y, naturalmente, uno se ____36____ en escritor, uno posee tal cantidad de libros que ya no sólo eres inteligente: en el fondo eres un genio. Así es la vanidad esta de poseer muchos libros.

(Adaptado de *Cuentos*. Augusto Monterroso. Guatemala)

El ejemplar proporcionado nos remite a una noción de texto en tanto continente de sentidos objetivos o secuencia coherente de enunciados que resultan en una unidad puramente lingüística dotada de significación, comprensible fuera de cualquier contexto. Esta noción se complementa con el ejercicio proporcionado en el que los ítems que deben ser repuestos en el texto corresponden a palabras de clase cerrada (pronombres personales, indefinidos, preposiciones, conjunciones) y verbos. De estos últimos se evalúa el conocimiento morfosintáctico (tiempo, aspecto, modo), como muestran los ítems 25, 27 y 30.

Si bien el ejemplar del texto propuesto en el examen presenta una referencia ("Adaptado de *Cuentos*. Augusto Monterroso. Guatemala"), en la que además puede leerse un marcador explícito al género de que se trata (cuento) y la referencia espacial "Guatemala", la adaptación del

texto original ha sido tal que las expectativas de lectura creadas en el título (“Cómo me deshice de quinientos libros”) nunca llegan a cumplirse en el proceso de lectura, puesto que más de la mitad del texto original ha sido extraída de la versión para el examen, dejando afuera el clímax del relato⁶⁵. En ese sentido, la resolución del ejercicio depende mucho más del conocimiento formal que de la competencia textual o discursiva del candidato, lo que la convierte en una prueba de comprobación de gramática más que de la capacidad para extraer sentidos de un texto en la lengua extranjera, puesto que ni siquiera es necesaria una comprensión global del texto para la resolución del ejercicio propuesto. En la mayoría de los casos, el propio cotexto proporcionado por la oración en la que se inserta el hueco es suficiente para seleccionar el ítem correcto.

4.4.1.5. DELE C1. La prueba de comprensión lectora del examen C1 del DELE consiste en cinco tareas y 40 preguntas o ítems. La primera tarea proporciona un texto auténtico adaptado con especificación de la fuente (<https://www.idealista.com/news/inmobiliario/vivienda/2013/06/06/627317-nuevo-contrato-modelo-de-alquiler-de-una-vivienda-tras-los-cambios-en-la-ley-de>) (Figura 49). Se trata de un modelo de contrato de alquiler, género que se menciona con marcadores explícitos en la consigna y en el título que precede al texto (Contrato de arrendamiento de vivienda: Cláusulas). A pesar de la referencia al sitio web de circulación del texto original, la consulta arroja como resultado un texto claramente diferente, que inicia con el título: “Nuevo modelo de contrato de alquiler con la última reforma de la LAU”.

Figura 49

Fragmento de texto de la tarea 1 DELE C1

Tarea 1 INSTRUCCIONES A continuación leerá un contrato de arrendamiento. Conteste a las preguntas (1-6). Seleccione la opción correcta (a/b/c). Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

⁶⁵ Texto completo disponible en: <https://algundiaenalgunaparte.com/2010/08/06/como-me-deshice-de-quinientos-libros/>

Contrato de arrendamiento de vivienda: cláusulas

PRIMERA. El piso objeto del presente contrato es el sito en la calle Toledo, número 4, que se destinará para uso exclusivo de vivienda del arrendatario y de su familia, con exclusión de todo otro uso, y que el arrendatario no podrá, por consiguiente, ceder, realquilar o subarrendar, en todo ni en parte, y en el que no podrá alojar huéspedes sin permiso escrito del propietario. Si entrare a convivir con el arrendatario una tercera persona ajena del ámbito familiar directo en primer grado, lo deberá comunicar por escrito a la propiedad.

SEGUNDA. El contrato comenzará a regir el día 4 de mayo del presente año, concertándose el arrendamiento por el plazo de un año. Concluido el periodo contractual pactado, el contrato se prorrogará por la tácita por períodos de un año, mientras una de las partes no notifique a la otra, en el plazo de 15 días antes de la fecha de vencimiento del contrato o de algunas de sus eventuales prórrogas, su deseo de darlo por terminado. En cualquier caso, si el arrendatario quisiera desistir del cumplimiento total del contrato, deberá indemnizar al arrendador con una cantidad equivalente a una mensualidad de la renta en vigor por cada año del contrato que reste por cumplir. Los periodos de tiempo inferior a un año darán lugar a la parte proporcional de la indemnización.

TERCERA. Las partes contratantes convienen que el importe total de la renta que en cada momento satisfaga el arrendatario durante la vigencia del contrato y en sus posibles prórrogas se acomodará cada año a las variaciones que, en más o en menos, sufra el Índice general de Precios al Consumo que fije el Instituto Nacional de Estadística (u organismo que lo sustituyera en el futuro), aplicando sobre aquella renta

Figura 50

Ítems de selección múltiple de la tarea 1 DELE C1

PREGUNTAS

1. Durante el tiempo que dure este contrato, el arrendatario podrá...
 - a) dedicar una parte del piso a alguna actividad.
 - b) alquilar algunas habitaciones de la casa.
 - c) alojar a personas tras consultar al dueño.
2. En el texto se informa de que este contrato temporal...
 - a) continuará si no hay notificación en contra.
 - b) se cancelará si no se paga alguna mensualidad.
 - c) se podrá prorrogar previo aviso de dos semanas.
3. El texto afirma que el precio del alquiler de esta casa...
 - a) se incrementará según criterio del propietario.
 - b) aumentará una cantidad acordada por ambos interesados.
 - c) variará según evolucione el indicador oficial.
4. Según el contrato, el propietario de este piso...
 - a) deberá pagar las averías debidas a la utilización habitual.
 - b) estará exento de todos los pagos por arreglos en la casa.
 - c) se encargará de las reformas relacionadas con el edificio.
5. El contrato dice que, en caso necesario, el arrendatario deberá...
 - a) dejar entrar al dueño en su casa cuando sea preciso.
 - b) pagar los gastos comunitarios del edificio.
 - c) contratar personal especializado para reparaciones.

La tarea de comprensión se desarrolla a través de un ejercicio de selección múltiple de seis ítems, cuyo análisis muestra una concepción de comprensión que apela tanto a la decodificación como a la inferencia de base textual (Figura 50). Algunos de los ítems apelan a operaciones inferenciales semánticas tales como la paráfrasis, la asociación o la generalización. El ítem 3 ejemplifica cómo el reconocimiento del mismo ítem lexical o de su expresión nominalizada está en la base de la operación de comprensión, que permite seleccionar la respuesta correcta c) a partir de su vinculación con la información contenida en el siguiente párrafo:

“el importe total (...) se acomodará cada año a las *variaciones* que (...) sufra el índice general de Precios de Consumo que fije el Instituto Nacional de Estadística...”

3. El texto afirma que el precio del alquiler de esta casa...

- a) se incrementará según criterio del propietario.
- b) aumentará una cantidad acordada por ambos interesados.
- c) *variará* según evolucione el indicador oficial. (subrayado nuestro)

El ítem 6 apela al reconocimiento del mismo ítem lexical y a la sinonimia para la selección de la opción correcta. Mientras en el texto se expresa: “El arrendatario *deberá respetar y cumplir* en todo momento las *normas* por las que se rige la comunidad de propietarios...”, la opción a) reproduce de forma idéntica el ítem “normas” y el sinónimo “acatar” en lugar de “respetar y cumplir”:

En este contrato se obliga al arrendatario a...

- a) *acatar* las *normas* de convivencia de ese vecindario.
- b) solventar cualquier daño que cause a los vecinos.
- c) conservar la estética del piso periódicamente.

La tarea 2 reproduce un fragmento de un texto de Samanta Isabel Castillo Lezama (Figura 51).

Figura 51

Tarea 2 DELE B2

Tarea 2
INSTRUCCIONES Lea el siguiente texto, del que se han extraído seis párrafos. A continuación lea los siete fragmentos propuestos (A-G) y decida en qué lugar del texto (7-12) hay que colocar cada uno de ellos. <u>HAY UN FRAGMENTO QUE NO TIENE QUE ELEGIR.</u> Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

Por qué escribir...

Samanta Isabel Castillo Lezama

El otro día, mientras leía un viejo escrito de Julio Cortázar, me vinieron a la cabeza dos preguntas que hasta este momento he tratado de responder. Mientras doy marcha a estas palabras, mientras las azuzo para que dejen la timidez, voy recordando la primera de esas interrogantes y, sin más, mejor la lanzo frente al espectador y digo así: ¿por qué se escribe? **7.** _____. Comenzaba yo entonces a tratar de exponer algunas hipótesis (las cuales obviamente provienen de una minúscula experiencia con el arte de la escritura, no así del soliloquio): creo, en primer lugar, que mientras se es estudiante, se escribe quizá por necesidad, por gusto, o por amor.

Se escribe por necesidad cuando los deberes escolares demandan una actitud retadora frente al monitor y el teclado, y desafiante frente a los libros. **8.** _____.

También decía yo que se escribía por gusto cuando entre esos deberes halla uno la esperada fuente de inspiración, el momento preciso en que se compaginan deber e interés. O quizá, sin que nos demos cuenta, escribimos por gusto cuando vamos dejando entre hojas, cuadernos, servilletas o cualquier cosa, ideas o pensamientos que nos rebotan en la cabeza cuando vamos de camino a casa, cuando estamos a punto de dormir o cuando entablamos una conversación con alguien.

9. _____. Cuando digo que se escribe por amor, me refiero a las veces en que uno presiona el cerebro y compone algún bello poema a la persona amada; o cuando uno solo escribe y plasma palabras, incluso sin darle importancia al estilo o, tal vez, cuando uno va dejando que las manos nos guíen junto con un «no sé qué» que proviene del cerebro y nos lleven, ya sea ante el computador, una hoja de papel o lo que sea, a expresar eso que se escapa de nuestro ser.

10. _____. A mí lo que en ocasiones me da curiosidad es esto último y, sin querer, me pongo a dialogar con cada escritor que leo para darle respuesta. **11.** _____.

Se ha de preguntar el lector cuál era esa segunda pregunta que me he hecho; pues bien, ya la he dicho, basta con mirar unas cuantas líneas por encima de estas.

12. _____. Y en cuanto al asunto pendiente de las primeras líneas, creo que sí lo retomaré y pondré de pretexto para otro nuevo escrito... Continuará.

Se trata de un texto adaptado con especificación de la fuente que, salvo por la referencia citada al pie (Adaptado de: <https://www.iztacala.unam.mx/gaceta/270.pdf>), carece de datos contextuales como el momento y lugar de producción y circulación o marcadores explícitos del género textual. La lectura del texto permite identificar marcas discursivas que implícitamente remiten a un ensayo, como la interrogación indirecta en el título (Por qué escribir...) y las hipótesis que se ofrecen en serie como posibles respuestas a esta pregunta, para lo cual es necesario activar conocimientos muy explícitos relativos al género. Al consultar la fuente, observamos que se trata

de una gacetilla de la Maestría en Docencia para la Educación Media y Superior de la Universidad Nacional de México, y el texto utilizado para el examen introduce esta gacetilla que presenta informaciones variadas sobre la institución, sus docentes y estudiantes. El texto “Por qué escribir...” es producido por una egresada de la carrera de Psicología, y el examen reproduce el texto original casi en su totalidad, sin demasiadas alteraciones o adaptaciones. El ejercicio de completamiento consiste en reponer seis párrafos que han sido omitidos en el texto de entrada (Figura 52).

Figura 52

Fragmentos de la tarea 2 DELE B2

FRAGMENTOS

- A.** Bueno, si alguien se preguntaba cuál es entonces la finalidad que yo tengo al escribir esto, solo le diré que este escrito proviene de esos momentos en que se lleva a cabo esa danza-revoloteo que solo arroja palabras que uno va acomodando como en un rompecabezas para que, al final, cada quien mire y dé cuenta de lo que ha logrado aprehender.
- B.** Trata uno entonces de dar vida a frases muertas un tanto inteligibles que encuentra en los libros, para que, al final, se caiga en la cuenta de que solo se las exhuma, pues al siguiente semestre este trabajito que nos costó tanto desvelo desaparecerá entre las múltiples cosas que guardamos en el *closet*.
- C.** Es raro responder a una pregunta así mientras trato de exponer mis dudas a través de un escrito; pero bueno, trataré de ignorar esto último, esperando más tarde a retomarlo y, si no lo hago, quizá lo utilice como un buen pretexto para seguir escribiendo o como justificación que dé sustento a estas palabras.
- D.** Ahora bien, he mostrado posibilidades que tratan de dar respuesta a la pregunta que me hice en el inicio; sin embargo, creo que cada una de las personas que se han dedicado, y aún se dedican a ello, sabe cuál es la finalidad que tiene para escribir.
- E.** Mi última hipótesis, sin embargo, creo que será la más complicada de explicar.
- F.** No obstante, el principal motivo que lleva a los humanos a escribir es precisamente la timidez, la falta de arrojo para expresar lo que tantas veces queremos decir a voces.
- G.** Con algunos he tratado de ponerme en contacto y con otros (los muertos), pues... solo les doy espacio para que digan lo que quieran.

Los fragmentos se ofrecen a continuación del texto y contienen un distractor. Como hemos mencionado previamente en ocasión del análisis de una tarea similar, este tipo de ejercicios pone en juego la competencia discursiva del candidato que debe activar procesamiento inferenciales

de reconstrucción. La comprensión global del texto, la identificación de los subtópicos que contribuyen con la progresión temática, así como el reconocimiento de los marcadores discursivos que contribuyen a otorgar un ordenamiento lógico (“Bueno”, “Trata uno entonces”, “Ahora bien”, “Mi última hipótesis”), se encuentran en la base de las operaciones de comprensión del ejercicio propuesto. También, se activan operaciones inferenciales de base textual relacionadas con mecanismos de referenciación que permiten establecer ciertas correspondencias, como las que se dan entre “me pongo a dialogar con *cada escritor* que leo para darle respuesta” y el ítem G: “Con *algunos* he tratado de ponerme en contacto y con *otros...*”.

A pesar de las diversas estrategias de comprensión que se ponen en juego, la noción de texto que subyace al ejemplar propuesto se acerca más a la de una unidad lingüística que puede ser comprendida fuera de una situación comunicativa en particular. Para comprender el texto, no es necesario conocer las condiciones en que fue producido o el contexto original de circulación, cuya omisión no dificulta tampoco la resolución del ejercicio.

La tarea 3 de la prueba de comprensión lectora del DELE C1 presenta un texto acompañado de un ejercicio de selección múltiple de respuesta única (Figura 53).

Figura 53

Texto de la tarea 3 DELE C1 + ejercicio de selección múltiple

Tarea 3 INSTRUCCIONES Lea el texto y responda a las preguntas (13-18). Seleccione la opción correcta (a/b/c). Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

El progreso de las comunicaciones

Los principales complejos ferroviarios europeos quedaron terminados hacia 1870, hecho fundamental en la Historia, ya que los ferrocarriles, al convertirse en un gran campo de inversiones, constituyen un agente de transformación muy poderoso. Inglaterra suministró vías, material rodante, diseños de trazados y capital para la construcción de la red de muchos países. La quinta parte de sus inversiones en el extranjero correspondía a las efectuadas en los ferrocarriles de América del Norte; también eran cuantiosas sus inversiones en los de la India, América del Sur y Oriente Próximo. El consumo de hierro y acero generado por la construcción de las líneas se puede ver en los índices económicos de las grandes potencias, proveedoras no solo del material empleado para cubrir sus propias necesidades, sino también del que se precisaba en los países menos industrializados. El ferrocarril fue realmente la palanca de la supremacía económica de algunas naciones.

En esta misma época se da una completa renovación de los transportes fluviales y oceánicos. En la década de los 70 las innovaciones en los motores de vapor logran que estos sustituyan a la vela en la marina mercante. No influye menos en los cambios la construcción de canales, como el nuevo canal de Rotterdam o el canal de Kiel, y especialmente las travesías ístmicas de Suez y Panamá, que potenciaron la consolidación del Mediterráneo y el Caribe como centros neurálgicos de las comunicaciones marítimas.

La creación de una red mundial de transportes continentales y oceánicos tiene dos efectos claros: el hundimiento de los precios y la división internacional del trabajo, que se organiza en un bloque de naciones industriales europeas y un distante anillo de productores de materias primas. La situación que encontramos hacia 1880 es que Inglaterra, Francia y Alemania proveen de productos siderúrgicos, maquinaria y capitales, mientras que las praderas norteamericanas y canadienses, India, China y Australia aportan alimentos o materiales en bruto.

El siglo XIX había hallado en la máquina de vapor el instrumento de su revolución del transporte, pero sus posibilidades de perfeccionamiento técnico parecían agotadas y sus rendimientos limitados. Se hacía necesario encontrar un motor que funcionase con un combustible líquido, o con una mezcla de aire y gas. En 1883 se utilizan para el movimiento en carretera los primeros motores movidos por derivados del petróleo, la

nueva fuente de energía que lentamente, junto con la electricidad, desplaza al carbón y al vapor.

El primer automóvil lo construye Carl Benz en Mannheim con un motor de gas en el que se inyectaba vapor de gasolina. Como consecuencia, al comenzar el siglo XX ya hay algunas fábricas de automóviles. Su papel en la segunda revolución industrial será similar al del ferrocarril en la primera, aunque se impone de manera más lenta por tratarse de un sistema de transporte individual que exige capacidad económica al comprador. El automóvil supone un nuevo estímulo para la industria siderúrgica, reclama una nueva red de comunicaciones, intensifica los transportes terrestres y se convierte en campo de inversión para los capitales de principios de siglo. Los grandes del automóvil se convierten en los ídolos de Europa y América.

Otro vehículo más revoluciona el transporte en los albores del siglo XX. Desde finales del siglo XVIII los hombres podían elevarse en globos de aire caliente o de gas, pero su propulsión por medios mecánicos impedía que se considerara un medio de transporte útil para los viajes o el comercio. En 1896 el conde Zeppelin acomete la aplicación de motores y la conversión de globos en dirigibles introduciendo tres motores en inflables gigantescos. Estos dirigibles se utilizan militarmente en la primera contienda mundial y en el transporte, hasta que una serie de catástrofes aconsejan su abandono. El futuro es de otro aparato. Los hermanos Wright, mecánicos de bicicletas, diseñaron un sistema de alerones para la flexión independiente de las alas de los aviones, el motor y la hélice, y en diciembre de 1903 consiguen efectuar un vuelo controlado de doce segundos. En 1908 ya pudieron recorrer 112 millas en tres horas. La aviación abría horizontes nuevos a los hombres.

[Adaptado de *Historia del mundo contemporáneo*. Antonio Fernández. Editorial Vicens-Vives]

13. Según el texto, durante el siglo XIX, los trazados ferroviarios europeos...

- a) fueron construidos en su mayor parte por los ingleses.
- b) provocaron la búsqueda de nuevas materias primas.
- c) supusieron un gran empuje para determinadas potencias.

14. El texto indica que, en el transporte por agua,...

- a) el Mediterráneo pasó a un segundo plano.
- b) se renovaron algunos trayectos.
- c) se interrumpió la construcción de veleros.

15. El texto afirma que las nuevas rutas continentales y oceánicas...

- a) crearon numerosos puestos de trabajo.
- b) aumentaron los precios de los productos.
- c) diversificaron el abastecimiento de mercancías.

16. En el texto se indica que el siglo XIX conlleva...

- a) el declive del uso del combustible sólido.
- b) el descubrimiento del petróleo.
- c) el triunfo de la máquina de vapor.

17. Según el texto, en el siglo XX...

- a) se reactiva la demanda de la siderurgia.
- b) se abre la primera fábrica de automóviles.
- c) se impone rápidamente el uso del automóvil.

18. El texto afirma que la aviación...

- a) es decisiva en la primera guerra mundial.
- b) se abandona un tiempo debido a su lentitud.
- c) mejora sustancialmente con ciertas innovaciones.

El texto se presenta como un fragmento adaptado de lo que suponemos un libro o manual de historia (“Adaptado de Historia del mundo contemporáneo. Antonio Fernández. Editorial Vicens-Vives”). No hay marcas explícitas del género textual o datos que remitan a un contexto de circulación original, aunque el texto presenta características que permiten vincularlo con el ámbito escolar o educativo. Es posible identificar un tema o tópico general y subtópicos en cada párrafo

y una serie de mecanismos que garantizan un orden lógico temporal y una continuidad temática (“hacia 1870...”, “hacia 1880...”, “en el siglo XIX...”, “al comenzar el siglo XX...”). Sin embargo, como en otros ejemplos ya analizados, el título proporcionado al texto (“El progreso de las comunicaciones”), resultado de una posible adaptación del texto original, crea expectativas que no necesariamente son cumplidas en el contenido temático del texto propuesto, que gira en torno a la evolución de los medios de transporte desde el siglo XIX hasta comienzos del siglo XX.

La resolución de los ítems presentados remite mayormente a operaciones de decodificación y reconocimiento y algunas de base inferencial textual. Para la resolución de la mayoría de los ítems basta con operaciones de reconocimiento de sintagmas parafraseados y el descarte de informaciones utilizadas como distractores que directamente no aparecen en el texto. Observemos los ejemplos de las preguntas 16 y 17. En la primera, para llegar a la respuesta correcta b), “descubrimiento del petróleo”, es necesario identificar el lexema idéntico en el texto (“petróleo”) seguido de la expresión “nueva fuente de energía que (...) desplaza al carbón y al vapor”.

16. En el texto se indica que el siglo XIX conlleva...

- a) el declive del uso del combustible sólido.
- b) el descubrimiento del petróleo.
- c) el triunfo de la máquina de vapor.

La resolución del ítem 17 exige el reconocimiento de la idea en el texto que permite vincularlo con la respuesta correcta a), “se reactiva la demanda de la siderurgia” idea que parafrasea “El automóvil supone un nuevo estímulo para la industria siderúrgica” en términos bastante próximos.

17. Según el texto, en el siglo XX...

- a) se reactiva la demanda de la siderurgia.
- b) se abre la primera fábrica de automóviles.
- c) se impone rápidamente el uso del automóvil.

La tarea 4 consiste en seis textos seguidos de un ejercicio de equivalencias combinado con selección múltiple (Fig.54). Si bien la consigna carece de marcadores explícitos de género (“A continuación tiene seis textos...”), estos son iniciados con un título que remite a la reseña crítica literaria (“Narrativa de publicación reciente”), género que puede inferirse al avanzar en la lectura de los textos de la tarea.

Se trata de textos adaptados con especificación de la fuente (Adaptado de <http://www.bibliopolis.org/resenas/>, España) aunque la consulta en el sitio web indicado no arroja ningún resultado que permita acceder a los textos originales. Los textos no presentan datos contextuales (emisor, lugar o momento de la producción, circunstancias comunicativas de su circulación) y cada texto responde a una unidad de significación que, por lo tanto, puede interpretarse sin necesidad de acceder a las circunstancias en las que fue escrito.

Figura 54

Textos de la tarea 4 + preguntas DELE C1

Tarea 4

INSTRUCCIONES

A continuación tiene seis textos (A-F) y ocho enunciados (19-26). Léalos y elija el texto que corresponde a cada enunciado.

RECUERDE QUE HAY TEXTOS QUE DEBEN SER ELEGIDOS MÁS DE UNA VEZ.

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Narrativa de publicación reciente

A	Según nos confesaba su autor, Francisco Díaz Guerra, él no concibió <i>El alfabeto de las 221 puertas</i> como una narración destinada exclusivamente al público juvenil: fueron la oportunidad de presentarlo a concurso y el galardón subsiguiente los que determinaron la trayectoria de la obra. De hecho, el lector no prevenido de esta circunstancia, excesivamente predispuesto para una lectura fácil, puede sorprenderse al toparse con una novela que no encaja con los parámetros esperados en la novela juvenil, por una prosa que se apoya en una sintaxis de cierta complejidad y emplea sin reparos expresiones arcaicas a tono con la época en la que está ambientada.
B	<i>Diabulus in música</i> es, a priori, una historia sentimental entre una joven y un maduro actor donde el pasado juega un papel fundamental. Ella es una figura muy trabajada, con gran complejidad y profundización psicológicas. Aunque es capaz de tomar decisiones contundentes, es una mujer que necesita una protección total y demostraciones continuas de afecto. En muchos momentos se ve desbordada y absorbida por los pocos personajes que la rodean. Esta debilidad se manifiesta en su mundo cerrado y hermético y en sus obsesiones y miedos, que la acercan más a una adolescente que a una adulta, aunque se mueva en esos círculos.
C	La obra <i>El cortafuegos</i> se concibe como un libro de historia para un teórico lector del siglo XXV. Por ello, Luis Ángel Cofiño ha trabajado mucho el trasfondo político y lo ha plasmado cuidadosamente. Esa abundancia de detalles, esa credibilidad a base de acumulación, es uno de los grandes logros de la novela. La narración de hechos y la exposición histórica están bien equilibradas. El narrador, tal y como hacían los narradores medievales, adelanta pequeños acontecimientos o desvela algunas pistas de lo que sucederá. Es un magnífico método para aumentar la intriga y la atención del lector que da muy buenos resultados.
D	<i>Cincuenta historias de repente</i> comprende una serie de relatos, bastante breves, que recorren un amplio espectro temático. Se trata de historias contadas con buen oficio por Jesús Pardo que responden a inquietudes muy diversas. Sin embargo, podemos encontrar algunos puntos en común en ellas. Así, hay que destacar, sobre todo, su tono ligero, a pesar de la sobrecarga de subordinación que provoca, entre otras cosas, que no funcionen las atmósferas de terror. Las narraciones desprenden cotidianeidad, una sensación de lectura agradable aunque se traten temas que no lo sean. Las historias suelen estar estructuradas en torno a un personaje al que le ocurre algo y desprende una cierta amargura.
E	<i>Los arácnidos</i> es un conjunto de ocho historias, algunas ya conocidas por el aficionado a lo fantástico, que apuntalan el peculiar universo narrativo e ideológico que ha creado Félix J. Palma y lo cimientan como un gran fabulador, además de corroborar el personalísimo estilo de sus narraciones. Los cuentos nos remiten al mundo cotidiano de una gran ciudad, a la vida monótona y el tedio que devoran a sus personajes. Estos, siempre varones, son seres conformistas que se mueven entre la alienación y el ansia de evasión. Es un elemento muy a destacar la concisión con la que el autor retrata y plasma sus caracteres.
F	En un principio, me planteé leerme <i>De profundis</i> atendiendo solo a los relatos, sin adentrarme en la parte crítica: la idea de alternar relatos y críticas de un tirón me resultaba incómoda. No importa, porque acabé haciendo lo que tengo por costumbre, leerlo todo, y me llevé la sorpresa de comprobar que me preocupaba sin motivo. Lo que tenemos entre manos es más bien una antología informativa, algo muy de agradecer en un mundillo de tiradas limitadísimas y publicaciones no profesionales, salvo contadas excepciones, en el que seguir la pista a un autor que te gusta, o incluso saber que cierto autor existe, se convierte en una tarea heroica.

(Adaptado de <http://www.bibliopolis.org/resenas/>. España)

PREGUNTAS

19. Uno de los personajes principales muestra gran ambivalencia, presentándose como fuerte y frágil a la vez.

A) B) C) D) E) F)

20. Se trata de una obra que alterna dos géneros diferentes.

A) B) C) D) E) F)

21. Es agradable el contraste que a veces surge entre lo que cuenta el libro y el efecto que produce.

A) B) C) D) E) F)

22. Los personajes de estos relatos no se rebelan ante sus circunstancias, a pesar de desear hacerlo.

A) B) C) D) E) F)

23. El destino de esta obra lo marcó un premio que obtuvo.

A) B) C) D) E) F)

24. La proporción entre la presentación de hechos y la narración está compensada en este libro.

A) B) C) D) E) F)

25. Aparte de los protagonistas, no hay muchos más personajes en esta historia.

A) B) C) D) E) F)

26. A pesar de que la forma de la escritura del libro no se corresponde con el género, el resultado es muy aceptable.

A) B) C) D) E) F)

El ejercicio de correspondencias combinado con selección múltiple propuesto para evaluar la comprensión consiste en relacionar ocho afirmaciones con alguno de los textos de entrada. Cada afirmación refiere a uno o más textos, y para establecer el vínculo que permite resolver el ejercicio es necesario activar, mayormente, operaciones de decodificación y operaciones inferenciales de base textual lógica y semántica. En algunos de los ítems propuestos se apela al reconocimiento de sentidos objetivos a través de mecanismos como la definición de la palabra clave que posibilita la

resolución, tal es el caso del ejemplo 22: “Los personajes de estos relatos *no se rebelan ante sus circunstancias*, a pesar de desear hacerlo”.

Como es posible observar, la afirmación precedente proporciona una definición de “conformista”, descripción que se da de los personajes de la obra “Los arácnidos”, descrita en el texto E: “Los cuentos nos remiten al mundo cotidiano de una gran ciudad, a la vida monótona y el tedio que devoran a sus personajes. Estos, siempre varones, *son seres conformistas* que se mueven entre la alienación y el ansia de evasión”

La mayoría de los ítems propuestos apela a operaciones de reconocimiento muy próximas a la decodificación, en las que la información es parafraseada del texto en que aparece, como en el ítem 24, “La proporción entre la presentación de hechos y la *narración* está *compensada* en este libro”, que reproduce de forma bastante transparente una de las características de la obra “El cortafuegos” descrita en el texto C: “La *narración* de hechos y la exposición histórica están bien *equilibradas*”. Pocos ítems combinan la decodificación con operaciones inferenciales de base semántica a través de mecanismos como la asociación o la antonimia, como el ítem 26: “Aparte de los protagonistas, *no hay muchos más personajes* en esta historia”, que debe relacionarse con la información presente en el texto B: “En muchos momentos se ve desbordada y absorbida *por los pocos personajes* que la rodean”.

El ejemplo de la tarea 5 consiste en un texto adaptado con especificación de la fuente. Esta remite a un conocido sitio web que publica monografías vinculadas con las diferentes áreas de la ciencia (www.monografias.com), lo cual podría considerarse como un marcador explícito a este género académico. La búsqueda del texto original da como resultado un extenso estudio titulado: “El hombre de la amazonia peruana en la antigüedad y la actualidad” del cual se han extraído algunos fragmentos para componer el texto “Restos arqueológicos de la Amazonia”, presentado como disparador para un ejercicio tipo *cloze* de selección múltiple con tres opciones de respuesta. Una vez más, el título proporcionado al texto del examen como parte del proceso de adaptación llevado a cabo por los elaboradores de la prueba genera expectativas que solo se resuelven parcialmente en la primera parte del texto. El resto de la información gira en torno a la relación que las comunidades nativas de la Amazonia mantienen con el medio ambiente y los recursos naturales. El texto presentado sin mayores datos contextuales que la referencia a la fuente, se muestra así, como una unidad lingüística comprensible fuera de la situación de comunicación que dio lugar a su producción y circulación originales (Figura 55).

Figura 55

Texto de la tarea 5 DELE C1

Tarea 5**INSTRUCCIONES**

Lea el texto y rellene los huecos (27-40) con la opción correcta (a/b/c).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Restos arqueológicos en la Amazonia

Una de las áreas naturales más hermosas de la tierra ha sido objeto, especialmente en los últimos tiempos, de investigaciones para descubrir qué culturas la habitaron y en qué momento. Pero, desafortunadamente, la Amazonia _____27_____ siempre por tener pocos restos arqueológicos, y estos son cruciales para conocer la Historia y darnos una imagen del pasado. En la selva baja, por la _____28_____ de piedras, para la elaboración de las herramientas se utilizaron madera y otros materiales frágiles que son perecederos en el tiempo, _____29_____, normalmente, los conocimientos sobre las culturas antiguas se basan principalmente en los restos de cerámicas _____30_____ ser un material más duradero. Asimismo, los asentamientos del hombre cambiaron de lugar constantemente, _____31_____ al cambio frecuente del cauce de los ríos. Esto ha impedido la ubicación de restos arqueológicos, que muchas veces suelen encontrarse en los antiguos cauces, que además en este caso están en medio de tupida vegetación.

Nuestra Amazonia es bastante compleja y heterogénea _____32_____ el aspecto geológico, hídrico, climático, cultural y político. Presenta varios recursos naturales renovables, muchos _____33_____ son explotados en exceso, acarreando problemas crecientes en el aspecto ambiental.

El _____34_____ de los recursos naturales por las comunidades nativas, en la mayoría de los casos, está marcado por una estrecha vinculación de equilibrio entre el hombre y su ecología. El mundo, para los pueblos de la Amazonia, se centra en la tierra, y el bosque es visto _____35_____ una concepción holística. En este espacio los elementos bióticos desempeñan un papel fundamental en la visión del mundo que los rodea: los ríos, las lagunas, los animales o las plantas se materializan y _____36_____ vida autónoma a través de las costumbres, mitos y leyendas, y muchas veces a estos elementos _____37_____ convierte en dioses y espíritus. Gracias a este concepto, la naturaleza convive en estrecha y armoniosa relación con el mundo de las personas, estableciéndose un equilibrio _____38_____ consecuencia es la sostenibilidad de los recursos ecológicos.

La inmersión del pensamiento occidental a través de la globalización está rompiendo _____39_____ esta concepción armónica de preservación y sostenibilidad, _____40_____ sus preceptos son más instrumentalistas y atacan la estrecha relación entre el hombre y la naturaleza, que es el principal factor de supervivencia de estas áreas.

En los últimos tiempos, sin embargo, se ha tomado conciencia del peligro y los diferentes estados que engloban la Amazonia están tomando medidas encaminadas a atajar el peligro que se cierne sobre este paraíso.

(Adaptado de <http://www.monografias.com/trabajos81/hombre-amazonia-peruana-antiquedad-actualidad/hombre-amazonia-peruana-antiquedad-actualidad2.shtml>)

El ejercicio propuesto, centrado en los conocimientos del sistema a través de la reposición de ítems gramaticales y lexicales que han sido omitidos, acompaña la concepción de texto en tanto

unidad abstracta y de comprensión en tanto operación individual de reconocimiento de los aspectos morfosintácticos que permiten realizar la selección correcta para completar los huecos (Figura 56). Se trata de un ejercicio de una única respuesta posible (corrección objetiva).

Figura 56

Cloze del texto de la tarea 5 DELE C1

OPCIONES		
27.	a) se ha calificado	b) se ha caracterizado
28.	a) necesidad	b) presencia
29.	a) en tanto	b) cuando
30.	a) por	b) de
31.	a) dado	b) originado
32.	a) para	b) en
33.	a) de los cuales	b) de los que
34.	a) placer	b) gozo
35.	a) de	b) desde
36.	a) son	b) ponen
37.	a) se los	b) les
38.	a) con la	b) cuya
39.	a) contra	b) con
40.	a) con que	b) es que

4.4.1.6. DELE C2. La prueba de comprensión de lectura del nivel C2 del examen DELE consiste en tres tareas. En todas ellas se recurre a textos auténticos. Cabe destacar que el modelo 0 proporcionado por el sitio web oficial, al contrario de los modelos correspondientes a los demás niveles, no ofrece las tareas completas (textos + ejercicios), sino que presenta muestras limitadas a uno de los textos de entrada propuestos o a no más de dos ítems de resolución de la tarea. La tarea 1 consiste en dos textos relativamente breves —aunque complejos en su contenido temático y uso de la lengua— que deben ser completados a través de un *cloze* de selección múltiple con tres opciones de respuesta (Figura 57).

Figura 57

Texto + ejercicio cloze de la tarea 1 DELE C2

TAREA 1

En esta tarea el candidato debe apreciar distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito, en un texto complejo del ámbito público, académico y profesional.

La tarea consta de doce ítems en un cloze de selección múltiple con tres opciones de respuesta.

Los textos serán complejos y especializados o literarios con una extensión de entre 300 y 400 palabras.

TEXTOS

DOS BIOGRAFÍAS

Los seres humanos disponemos de dos biografías, ____ (1) ____ entre sí, pero dependientes una de otra. A lo largo de nuestra existencia biológica construimos ambas alternativamente. La primera de ellas es la biografía pública, la que ____ (2) ____ ante los demás, pocos, varios o muchos. La compone el conjunto de nuestras actuaciones observables y observadas. Es la que erróneamente consideramos la única vida real.

La segunda la ____ (3) ____ nuestra biografía íntima: la fantaseada, la de nuestros deseos aún o quizá por siempre insatisfechos, la de los sueños y ____ (4) ____, la de nuestros sentimientos ocultos hacia personas que nos rodean: una vida secreta. Secreta porque es ____ (5) _____. De vez en cuando, sacamos al exterior, aunque, eso sí, convenientemente ____ (6) ____, un segmento de esa vida oculta y lo convertimos en público.

(Adaptado de: Reflexión, reflexionar, reflexivo de Carlos Castilla del Pino)

OPCIONES

1.	a) iguales	b) dispares	c) homogéneas
2.	a) se escenifica	b) dura	c) coexiste
3.	a) acopla	b) disuelve	c) constituye
4.	a) verdades	b) ensueños	c) realidades
5.	a) inobservable	b) sutil	c) liviana
6.	a) acicalado	b) peripuesto	c) afilado

El modelo 0 facilita el primero de estos textos, un fragmento de un texto literario cuyo género no es especificado, aunque algunos marcadores inferenciales pueden relacionarse con el género ensayo (el contenido temático, el recurso a la primera persona del singular, el título mencionado en la referencia: “Reflexión, reflexionar, reflexivo”). Se trata de un texto auténtico adaptado con especificación de la fuente. La referencia no proporciona mayores datos sobre el contexto de circulación, aunque menciona el nombre del autor y del texto original (“Adaptado de: Reflexión, reflexionar, reflexivo de Carlos Castilla del Pino”). La búsqueda en internet nos lleva rápidamente a un documento publicado en el sitio web de la Real Academia Española, el “Discurso leído el día 7 de marzo de 2004 en su recepción pública, por el Excmo. Sr. D. Carlos Castilla Del

Pino”⁶⁶, que consiste en este y otros ensayos escritos por el autor. El texto de entrada de la tarea del examen es notablemente más corto que el texto original, y se presenta sin mayores datos contextuales que la referencia al autor. El ejercicio *cloze*, al contrario de los exámenes de niveles inferiores, propone solo ítems lexicales (adjetivos, verbos y sustantivos).

Si bien, como hemos visto en los *cloze* de exámenes de niveles inferiores, este tipo de ejercicios no evalúa únicamente la comprensión lectora, sino que centra su atención en el conocimiento de los aspectos formales del sistema, la opción por ítems lexicales para la resolución del ejercicio requiere del candidato la activación de una serie de estrategias de lectura y operaciones inferenciales cognitivas y semánticas que permitan establecer las relaciones de sentido necesarias para la resolución. Destacamos que el carácter literario del texto, así como las elecciones semánticas que deben ser repuestas compromete, a nuestro parecer, la resolución de la tarea. Es cierto que algunos huecos pueden ser completados al reconocer ciertos vocablos del cotexto que permiten seleccionar el ítem correcto, como 2.a) escenifica, a partir de la asociación semántica con “nuestras actuaciones observables”. Sin embargo, dado el carácter subjetivo del propio ejercicio de la interpretación y el tipo de texto de entrada, los ítems 4 y 6 admitirían más de una opción.

A pesar de encontrarnos ante un texto auténtico que presenta las referencias al autor y la obra, la omisión de los datos contextuales tales como lugar y fecha de producción, contexto original de circulación, papel social del emisor y ámbito social en que surge reduce el texto a una unidad de significación que presenta coherencia interna y que puede ser interpretada sin conocer las circunstancias de su producción. Esta concepción se refuerza con el tipo de ejercicio propuesto, para cuya resolución no es necesario conocer las circunstancias de producción del texto.

La segunda tarea propone la lectura de un texto en el que deben reponerse seis párrafos que han sido omitidos (Figura 58).

Figura 58

Texto de la tarea 2 DELE C2

⁶⁶ Ver: https://www.rae.es/sites/default/files/media/Discurso_Ingreso_Carlos_Castilla_del_Pino.pdf

TAREA 2

En esta tarea el candidato deberá reconstruir la estructura e identificar las relaciones entre las ideas de textos extensos.

La tarea consta de seis ítems de completar párrafos con enunciados extensos.

Los textos son de extensión media, de entre 550 y 650 palabras, y describen, exponen y/o narran experiencias, planes o proyectos que tratan sobre temas del ámbito público, profesional o académico: cuadernos de viaje, blogs, artículos de revistas, periódicos, obras de teatro, cuentos, etc.

Ejemplo de la tarea 2

Tarea 2

Instrucciones:

Lea el siguiente texto, del que se han extraído seis párrafos. A continuación lea los siete fragmentos propuestos (A-G) y decida en qué lugar del texto (13-18) hay que colocar cada uno de ellos.

Hay un fragmento que no tiene que elegir.

Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

EL DICCIONARIO DE ESPAÑOL MÁS REVOLUCIONARIO

Desde su aparición en 1966 estuvo claro que el Diccionario de uso de María Moliner estaba llamado a ocupar un lugar importante en las obras sobre nuestra lengua. Sus definiciones mejoraban sensiblemente las que venían siendo habituales en nuestros diccionarios, huían de la circularidad y de otros vicios lexicográficos, y aportaban sistemáticamente informaciones de construcción y régimen preposicional. A esto se unía la información semántica, que permitía al consultante llegar a localizar palabras antes desconocidas para él, como sinónimos, pero también términos que abarcaban la palabra definida o estaban comprendidos en ella. 13. _____ A _____.

Pero además presentaba, humildemente insertos en su lugar alfabético, algunos ensayos sobre partes de la oración, sintaxis, puntuación u ortografía. Y no menos importantes fueron decisiones de utilidad muy evidente, aunque ausentes hasta el momento, como introducir el nombre científico de plantas y animales. 14. _____.

Más de treinta años ha venido gozando esta obra del favor del público, pero la tarea de creación de un diccionario es por naturaleza interminable, y más en el caso de un "diccionario de uso". No son solo las correcciones o perfeccionamientos posibles; es además todo el caudal de voces que entra constantemente en la lengua y que se asienta lo suficiente para exigir un puesto en obras de estas características. 15. _____.

El Diccionario de uso de María Moliner ya presentó hace dos años una útil versión en CD-ROM, y ahora sale a la calle esta segunda edición, sin el concurso de su autora, fallecida en 1981, aunque siguiendo algunas de las líneas planeadas por ella. Las mejoras son muchas: desde la revisión de las etimologías hasta la inclusión del género gramatical de las palabras; desde la puesta en apéndice de los desarrollos gramaticales a la incorporación de numeroso vocabulario contemporáneo (punk, escanear, lanzadera espacial).

16. _____. Estas palabras individuales aparecían recogidas también en su posición en el orden alfabético, y desde ahí se remitía a la familia correspondiente, que es donde aparecían definidas. ¿Qué significaba esto desde el punto de vista de la consulta? Que casi cualquier consulta exigía como mínimo mirar en dos puntos del diccionario... y a veces con el riesgo de no encontrar lo buscado.

17. _____ B _____. El ideal, qué duda cabe, sería tener las dos ordenaciones simultáneamente, y eso también es algo posible: de hecho la versión en CD-ROM de la primera edición ya lo hacía. En papel, por desgracia, hay que optar por una fórmula u otra. Ha triunfado un criterio general de clarificación, y no me parece mal.

18. _____. "Era un diccionario nuevo y original cuando nació", dice el académico Manuel Seco en su prólogo, "nuevo y original sigue siendo hoy en esta segunda salida remozada".

[Adaptado de Juan Antonio Millán. <http://jamillan.com/moliner.htm>]

Figura 59

Fragmentos de la tarea 2 DELE C2

FRAGMENTOS

- A. Como buen diccionario "de uso" venía provisto de numerosos ejemplos, llamaba la atención sobre muchas particularidades, y separaba claramente lo habitual de lo anticuado y extraño.
- B. Ya hay quien ha protestado llamativamente por la pérdida de esta característica. En la nueva edición ya no existe, es cierto, esta perspectiva etimológica, pero a cambio se ha facilitado muchísimo su uso para los consultantes no profesionales de la lengua.

Se trata de un texto auténtico adaptado con especificación de la fuente (<http://jamillan.com/moliner.htm>). Si bien el género no es mencionado a través de un marcador explícito es posible identificar, a través de marcas implícitas, que se trata de una reseña literaria de la reedición de un famoso diccionario ("Más de treinta años ha venido gozando *esta obra* del favor del público, pero la tarea de *creación de un diccionario* es por naturaleza interminable..., El diccionario de María Moliner ya presentó hace dos años una útil *versión* en CDROM y ahora sale a la calle esta *segunda edición*..."). La búsqueda en el sitio web de referencia arroja un resultado único, que presenta el texto original del cual se han extraído varios párrafos sin alterar su sentido general. El ejercicio consiste en completar el texto de entrada con seis párrafos o fragmentos (Figura 59). Tal como en otros niveles, este tipo de ejercicios moviliza la competencia discursiva requiriendo del candidato la activación de operaciones inferenciales de base textual cognitiva y semántica.

La última tarea de comprensión lectora proporciona seis textos y un ejercicio de respuesta preseleccionada de correspondencias. El candidato debe relacionar cada afirmación del ejercicio con alguno de los textos de entrada.

Figura 60

Textos de la tarea 3 DELE C2

TAREA 3

En esta tarea el candidato debe localizar información específica y relevante en textos breves que tratan sobre aspectos relacionados con el ámbito académico.

La tarea consta de ocho ítems de respuesta preseleccionada de correspondencias: relacionar los textos de entrada con enunciados breves.

El material de entrada consiste en textos especializados de extensión corta, de entre 100 y 150 palabras, en los que se explica, se describe o se expone información detallada sobre temas de ámbito académico.

Ejemplo de la tarea 3

Tarea 3

Instrucciones:

A continuación tiene seis textos (A-F) y ocho enunciados (19-26). Léalos y elija el texto que corresponde a cada enunciado. RECUERDE QUE HAY TEXTOS QUE DEBEN SER ELEGIDOS MÁS DE UNA VEZ.

Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

A continuación encontrará una serie de reseñas de libros que tratan sobre cine

TEXTOS

A. DEL AMO, Álvaro. *La comedia cinematográfica española*. (2009)

La comedia es el género más característico del cine español. Emparentada desde sus inicios con el sainete y la astracanada, alcanza su consolidación definitiva en los años 60. Apoyada por un público incondicional, ha ido evolucionando al mismo tiempo que el país, como muy bien recrea el autor de esta obra. A través de la descripción de los personajes, sometidos a situaciones peculiares, descubrimos los resortes y soluciones de un estilo, sólidamente articulado, capaz de conducir la historia y sus variantes firme y contundentemente hacia el limbo turbio de un final feliz. Si de 1967 a 1975 el género celebró su madurez en una lista abundante de títulos, durante las tres largas décadas siguientes ha combinado hábilmente desarrollo y fidelidad a sí mismo, ampliando la nómina de sus personajes y adaptándose a la tensión siempre cambiante entre lo masculino y lo femenino.

B. TAIBO, Paco Ignacio. *Historia popular del cine: desde sus inicios hasta que comenzó a hablar*. (2007)

Las historias del cine son generalmente ingentes proyectos de investigación que, dominados por un espíritu enciclopédico, intentan abarcar la experiencia fílmica mundial en su totalidad. Esta Historia Popular es un afortunado contraste: estamos lejos de los libros que buscan ser siempre material de consulta, por lo que difícilmente forman parte del universo del placer de la lectura. Mediante un vasto anecdotario descubrimos a los modestos pioneros de la cinematografía española y el inicio de las vanguardias europeas, entre otros muchos temas. A partir de ciertos momentos y diversas estrellas cinematográficas, el lector poco a poco se sumerge en esa epopeya llena de contradicciones, de luces y sombras, que constituye uno de los episodios más fascinantes de la cultura moderna: el cine.

C. MORIN, Edgar. *El cine o el hombre imaginario*. (2001)

En el presente libro, publicado por primera vez en 1956 y calificado por su autor de "ensayo de antropología", su autor aspira a otorgar al fenómeno cinematográfico el lugar que naturalmente reclama en las clasificaciones más modernas de las ciencias humanas. Morin se propone desentrañar así, entre otros muchos temas, la naturaleza psicológica de la imagen, la función del tiempo en la imagen fílmica, los procesos psíquicos de la participación efectiva del espectador, la diversificación de sus efectos en el resultado realmente buscado por el planteamiento estético, y las relaciones entre subjetividad y objetividad en la presencia de los datos cinematográficos; cuestiones todas ellas que están en la base del problema de la creación de un lenguaje cinematográfico y de la naturaleza artística del cine.

D. VV.AA. *El cine de ciencia ficción. Explorando mundos. (2008)*

El cine de ciencia ficción, condenado a veces a producciones de serie B, pasó a convertirse en respetado objeto de estudio, en cine de gran presupuesto y no menores ambiciones artísticas a partir de 1968, año en que se estrena 2001, una odisea del espacio de Kubrick, que marca un antes y un después en la historia del género. Este libro reúne una veintena de textos monográficos elaborados por diversos especialistas en el género y, aunque no pretende ser una historia cronológica del mismo, ofrece una amplia variedad de temas y motivos, así como una diversidad de tonos y estilos en su redacción. El lector podrá hacerse una idea bastante amplia, heterodoxa y nada dogmática de la auténtica esencia del cine de ciencia ficción y de cómo opera a diversos niveles plásticos, psicológicos, sociales y mitológicos.

E. CELADA, José Luis. *Cine con historia. (2010)*

Esta obra no es una historia del cine. Tampoco trata sobre cine para la historia. Tan ambiciosas pretensiones quedan lejos de este libro, que constituye una suerte de «certificado matrimonial» de una unión, la que sellaron hace ya más de un siglo ese invento genial patentado por los hermanos Lumière y la realidad que desde entonces ha venido colándose a través de su lente. La selección de filmes comentados en estas páginas está limitada en el tiempo (de 1995 a 2008), no así en el espacio, porque hay cerca de una veintena de países representados en el catálogo de películas confeccionado, cintas estrenadas a lo largo de más de una década, pero cuyas imágenes y diálogos pueden convertirse en inestimables apoyos para descifrar una época -los últimos cincuenta años- o alguno de los episodios que la han marcado.

F. TRUEBA, Fernando. *Mi diccionario de cine. (2006)*

La historia del cine y la crítica llamada “seria” están construidas sobre tal cantidad de arbitrariedades, verdades aceptadas, tópicos y caprichos, y su presunta objetividad es tan discutible que cabe preguntarse: ¿para qué otro diccionario subjetivo más? La respuesta es este libro: un collage de acepciones semánticas, historietas del pasado, citas y anécdotas, vivencias personales, opiniones contundentes, algunos de los mejores diálogos de la gran pantalla y reflexiones de conocidos actores y directores. La elección de los temas es totalmente subjetiva y está maravillosamente resuelta con el humor que tanto caracteriza al director español, dando como resultado una obra amena, ágil y adecuada a todo tipo de público..

(Adaptado de <http://www.lecturalia.com/>)

Estos fueron extraídos de un sitio web de literatura (<http://www.lecturalia.com/>) y adaptados para el examen. El género textual es explicitado al iniciar la lectura (“A continuación encontrará una serie de *reseñas de libros* que tratan sobre cine”). Al contrario de otros textos, estos ejemplares presentan referencias temporales explícitas, en cada una de las reseñas se muestra el año de publicación de la obra reseñada (Figura 60). La búsqueda de los textos originales en el sitio web indicado arroja como resultado una serie de textos introducidos con el nombre del género “resumen y sinopsis” que prácticamente no han sido modificados para su versión en el examen.

En las únicas dos afirmaciones del ejercicio de comprensión lectora que disponibiliza el modelo de examen, puede verse el recurso a la paráfrasis, la generalización y la reproducción de ítems lexicales idénticos como pistas para la resolución correcta, como muestra el vínculo entre el siguiente fragmento y la pregunta 20 (Figura 61): “La comedia es el género más característico del cine español. (...) Apoyada por un público incondicional, ha ido *evolucionando* al mismo tiempo que el país...”

Figura 61

Preguntas de la tarea 3 DELE C2

PREGUNTAS

19. El libro reúne una serie de contenidos entretenidos y variopintos.

A) B) C) D) E) **F)**

20. Esta obra aborda la evolución de un género de películas directamente relacionado con la sociedad del país.

A) B) C) D) E) F)

De esta forma, las operaciones de comprensión se vinculan más al reconocimiento y a las inferencias de base textual semántica. A pesar de que los textos reunidos en esta tarea se han conservado prácticamente en su versión original, los ejercicios limitan la comprensión a operaciones de reconocimiento de informaciones activadas a través de la inferencia de base textual (asociaciones semánticas, sinonimia, generalizaciones). La noción de texto subyacente remite a la de una unidad compleja que resulta tanto de factores sociales e históricos como lingüísticos, aunque la comprensión propuesta se limite a la dimensión lingüística de los textos y al entendimiento de su sentido global y literal.

El análisis hasta aquí emprendido revela que la noción de texto que subyace a los exámenes DELE responde más a la de unidad lingüística comprensible más allá de las circunstancias que dan lugar a su producción o circulación y no al texto como resultado de una acción verbal singular. A su vez, la comprensión puede interpretarse en términos de actividad pasiva que realiza un sujeto de prescindiendo del conocimiento de las circunstancias de producción del texto. La comprensión es unidireccional e ideal, no admite interpretaciones subjetivas, hecho que se afirma por la opción metodológica de ejercicios de respuesta cerrada y predeterminada. Es necesario destacar que la observación detallada de las pruebas propuestas en los exámenes para los niveles A2, B1, B2, C1 y C2 del DELE, muestra que las operaciones de comprensión se alternan entre aquellas que se vinculan al reconocimiento y a las que activan inferencias de base textual semántica (asociaciones semánticas, sinonimia, generalizaciones). Existe una tendencia, sin embargo, a priorizar las opciones orientadas a la decodificación en las tareas de los niveles inferiores. Puede pensarse que se asume que, a menor grado de proficiencia en la lengua, las operaciones de reconocimiento o decodificación son más adecuadas. El texto se presenta continente de significaciones objetivas que pueden ser extraídas activando procesos de reconocimiento y procesos inferenciales de base

textual en los que la sinonimia, la generalización o la paráfrasis permiten establecer las relaciones necesarias para la resolución satisfactoria del ejercicio. El contexto o las circunstancias en las que cada texto ha sido producido, los papeles sociales del emisor o los receptores para los cuáles fue concebido, así como el género textual en el que se enmarcan estos textos no tienen relevancia, en la medida en que la comprensión a la que el examen aspira y la metodología empleada para su verificación no dan lugar a interpretaciones que trasciendan el sentido denotativo del texto.

4.4.2. CELU. Como ya fue mencionado previamente, una de las características que diferencian el CELU del resto de los sistemas de evaluación que conforman el corpus radica en el carácter integrador de las tareas para evaluar las destrezas. Si bien en los tres sistemas de evaluación analizados se recurre a las opciones de pruebas integradoras (en el DELE y en el SIELE la evaluación de la expresión e interacción escrita se propone a partir de textos para escucha o lectura), la comprensión lectora es evaluada en el SIELE y DELE a través de pruebas de lectura confeccionados a base de ítems de corrección objetiva y respuesta predeterminada. En el CELU, la comprensión lectora es evaluada *a partir de tareas que integran la comprensión y la expresión escrita*. Se trata de pruebas de corrección subjetiva, esto es, aquellas en las que la respuesta esperada no se limita a una única opción correcta. Para la corrección de estas tareas de respuesta abierta y no predeterminada, son aplicadas escalas analíticas que contienen varios criterios (ortografía, uso del vocabulario, cohesión y coherencia, características del género textual, por ejemplo), con lo cual la necesidad de fijar criterios claros de corrección para todos los evaluadores es mayor. Si bien las consignas de trabajo serán incluidas para acompañar cada texto cuyo análisis se aborda, estas serán retomadas en el siguiente apartado del análisis, dedicado a las instrucciones de expresión e interacción escrita.

Por otro lado, el CELU evalúa el grado de proficiencia a través de un examen multinivel, esto es, un único examen es proporcionado a todos los candidatos, independientemente de su nivel de conocimiento de la lengua. Este será establecido, precisamente, a partir del desempeño de los candidatos en la resolución de tareas directas. Recordemos que, al contrario de las tareas indirectas que evalúan el conocimiento del sistema a través de ejercicios de respuesta predeterminada, las pruebas directas solicitan al candidato una muestra de su actuación real de uso de la lengua (por ejemplo, la escritura de un reporte, un correo o un artículo de opinión)

4.4.2.1. CUADERNILLO DE MUESTRA 2. El cuadernillo de muestra 2, disponible en el sitio web del examen⁶⁷, inicia con dos tareas de expresión escrita a partir de la escucha de dos programas de radio. Nos centraremos aquí en las tareas que presentan textos escritos como disparadores para evaluar la comprensión/producción escrita. Dado que en todos los casos la comprensión escrita es evaluada a partir de la expresión escrita, analizaremos el concepto de comprensión subyacente a estas tareas al finalizar el análisis de los textos de entrada.

La tarea número 3 propone la lectura de un cuento a partir del cual debe escribirse una noticia (Figura 62).

Figura 62

Texto de la tarea 3. Cuadernillo de muestra 2. CELU

Como periodista usted escribe una noticia para un diario nacional sobre el caso relatado en el cuento de Julio Cortázar. Informe sobre lo que ocurrió y por qué fue un hecho sorprendente para todos. Incluya el testimonio de alguno de los personajes.

⁶⁷ <https://www.celu.edu.ar/es/content/actividades-del-examen-0>

Las buenas inversiones (de Julio Cortázar, en Último round, p. 154-156)

Gómez es un hombre modesto y borroso, que sólo le pide a la vida un pedacito bajo el sol, el diario con noticias exaltantes y un choclo hervido con poca sal pero eso sí con bastante manteca. A nadie le puede extrañar entonces que apenas haya reunido la edad y el dinero suficientes, este sujeto se traslade al campo, busque una región de colinas agradables y pueblecitos inocentes, y se compre un metro cuadrado de tierra para estar lo que se dice en su casa.

Esto del metro cuadrado puede parecer raro y lo sería en circunstancias ordinarias, es decir sin Gómez y sin Literio. Como a Gómez no le interesa más que un pedacito de tierra donde instalar su reposera verde y sentarse a leer el diario y a hervir su choclo con ayuda de un calentador primus, sería difícil que alguien le vendiera un metro cuadrado porque en realidad nadie tiene un metro cuadrado sino muchísimos metros cuadrados, y vender un metro cuadrado en mitad o al extremo de los otros metros cuadrados plantea problemas de catastro, de convivencia, de impuestos y además es ridículo y no se hace qué tanto. Y cuando Gómez, llevando la reposera con el primus y los choclos empieza a desanimarse después de haber recorrido gran parte de los valles y las colinas, se descubre que Literio tiene entre dos terrenos un rincón que mide justamente un metro cuadrado y que por hallarse sito entre dos solares comprados en épocas diferentes posee una especie de personalidad propia aunque en apariencia no sea más que un montón de pastos con un cardo apuntando hacia el norte. El notario y Literio se mueren de risa durante la firma de la escritura, pero dos días después Gómez ya está instalado en su terreno en el que pasa todo el día leyendo y comiendo, hasta que al atardecer regresa al hotel del pueblo donde tiene alquilada una buena habitación porque Gómez será loco pero nada idiota y eso hasta Literio y el notario están prontos a reconocerlo.

Con lo cual el verano en los valles va pasando agradablemente, aunque de cuando en cuando hay turistas que han oído hablar del asunto y se asoman para mirar a Gómez leyendo en su reposera. Una noche un turista venezolano se anima a preguntarle a Gómez por qué ha comprado solamente un metro cuadrado de tierra y para qué puede servir esa tierra aparte de poner la reposera, y tanto el turista venezolano como los otros estupefactos contertulios escuchan esta respuesta: “Usted parece ignorar que la propiedad de un terreno se extiende desde la superficie hasta el centro de la tierra. Calcule, entonces.”

Nadie calcula, pero todos tienen como la visión de un pozo cuadrado que que baja y baja hasta no se sabe dónde, y de alguna manera eso parece más importante que cuando se tienen tres hectáreas y hay que imaginar un agujero de semejante superficie que baje y baje y baje.

Por eso cuando los ingenieros llegan tres semanas después, todo el mundo se da cuenta de que el venezolano no se ha tragado la píldora y ha sospechado el secreto de Gómez, o sea que en esa zona debe haber petróleo. Literio es el primero en permitir que le arruinen sus campos de alfalfa y girasol con insensatas perforaciones que llenan la atmósfera de malsanos humos; los demás propietarios perforan noche y día en todas partes, y hasta se da el caso de una pobre señora que entre grandes lágrimas tiene que correr la cama de tres generaciones de honestos labriegos porque los ingenieros han localizado una zona neurálgica en el mismo medio del dormitorio. Gómez observa de lejos las operaciones sin preocuparse gran cosa, aunque el ruido de las máquinas lo distrae de las noticias del diario; por supuesto nadie le ha dicho nada sobre su terreno, y él no es hombre curioso y sólo contesta cuando le hablan. Por eso contesta que no cuando el emisario del consorcio petrolero venezolano se confiesa vencido y va a verlo para que le venda el metro cuadrado. El emisario tiene órdenes de comprar a cualquier precio y empieza a mencionar cifras que suben a razón de cinco mil dólares por minuto, con lo cual al cabo de tres horas Gómez pliega la reposera, guarda el primus y el choclo en la valijita, y firma un papel que lo convierte en el hombre más rico del país siempre y cuando se encuentre petróleo en su terreno, cosa que ocurre exactamente una semana más tarde (...).

Gómez, que está muy sorprendido, se vuelve a la ciudad donde empezó su existencia y se compra un departamento en el piso más alto de un rascacielos, pues ahí hay una terraza a pleno sol para leer el diario y hervir el choclo sin que vengan a distraerlo venezolanos aviesos y gallinas teñidas de negro que corren de un lado a otro con la indignación que siempre manifiestan estos animales cuando se los rocía con petróleo bruto.

Ambos géneros textuales son mencionados con marcadores explícitos en la consigna de trabajo (Lea el siguiente cuento y escriba una noticia). Pasemos a las características del texto de entrada. Se trata de un texto auténtico, un cuento de Julio Cortázar, “Las buenas inversiones”, que es reproducido con especificación de la fuente (“de Julio Cortázar, en Último round, p. 154-156”). Si bien el texto es reproducido sin adaptación y su fuente es especificada, no se ofrecen mayores datos contextuales (año de producción, contexto de publicación o datos del autor). De todas formas, nos encontraríamos ante una definición de texto en tanto unidad de comunicación. La especificación del género (cuento) activa en el lector una serie de conocimientos relacionados con las particularidades que se pueden esperar del texto (que el texto se vincula al ámbito literario y

como tal la historia relatada es ficcional y los hechos pueden ser inverosímiles, o que deben esperarse ciertas características discursivas, cierto tipo de vocabulario, etc.)

La tarea siguiente presenta una noticia (Figura 63). El género es mencionado en la introducción de la tarea (“Apareció en Internet la siguiente *noticia*”). El texto que se proporciona consiste en una serie de enunciados coherentemente relacionados que componen una unidad lingüística cuyo sentido puede interpretarse sin los datos contextuales, que de hecho no son mencionados. No existe referencia a ninguna fuente, aunque sí se explicita un lugar de producción (donde transcurren los acontecimientos relatados), Perú, y un medio de circulación, “diario Perú21”.

Figura 63

Tarea 4. Cuadernillo de muestra 2. CELU

Apareció en Internet la siguiente noticia:

Aburridos buscan el número de emergencias

Los peruanos tienen una nueva forma de matar el tiempo sin gastar demasiado dinero: llamar hasta 30.000 veces diarias por teléfono al número de emergencias de la policía sólo para tomarle el pelo a los agentes.

Las autoridades advirtieron que sólo 1000 de las 30.000 llamadas al número 105 son justificadas.

En declaraciones al diario Perú21, el jefe de la séptima región policial de Lima, general Guillermo Rosas, pidió a la población tomar conciencia de sus acciones y reflexionar sobre el uso que se le debe dar a la línea de urgencias.

Usted trabaja en el Departamento de Difusión del gobierno de la ciudad de Lima. Escriba un folleto para ser entregado en lugares públicos para plantear el problema descrito en esta noticia y pedir a la población que modifique su conducta.

El folleto debe tener, como mínimo, 10 líneas.

La omisión de referencias dificulta rastrear la noticia inicial y verificar sus características originales. Este ejemplar responde entonces a una noción de texto en tanto unidad de significación lingüística desprovista de contexto, que presenta una estructura interna cohesionada, responde al plan textual clásico que contiene un titular, una introducción con los datos principales del hecho narrado y un párrafo final a modo de cierre. La ausencia de un contexto de producción y circulación no dificulta la comprensión limitando el texto a una unidad de significación.

La tarea 5 solicita la escritura de un artículo de opinión a partir de la lectura de una serie de textos con características diferenciadas. El primer texto de entrada se ha reproducido sin ninguna adaptación y mantiene su formato original, tal como aparecería en su contexto inicial de circulación. Se trata de un artículo periodístico, y así es mencionado en la introducción de la tarea (Figura 64)

Figura 64

Texto 1 de la tarea 5. Cuadernillo de muestra 2. CELU

Recientemente se ha dado un debate acerca del consumo de pescado en la sociedad chilena. Usted como periodista escribe un artículo de opinión para un diario de ese país y expone su punto de vista acerca de las ventajas o desventajas de consumir pescado. Tome la información del artículo y de los recortes de la página que están a continuación, para justificar sus argumentos.

Lea el artículo y las notas siguientes:

[DESDE SANTIAGO DE CHILE]
 ESCRIBE FEDERICO QUILODRAN

Los peces también sienten dolor



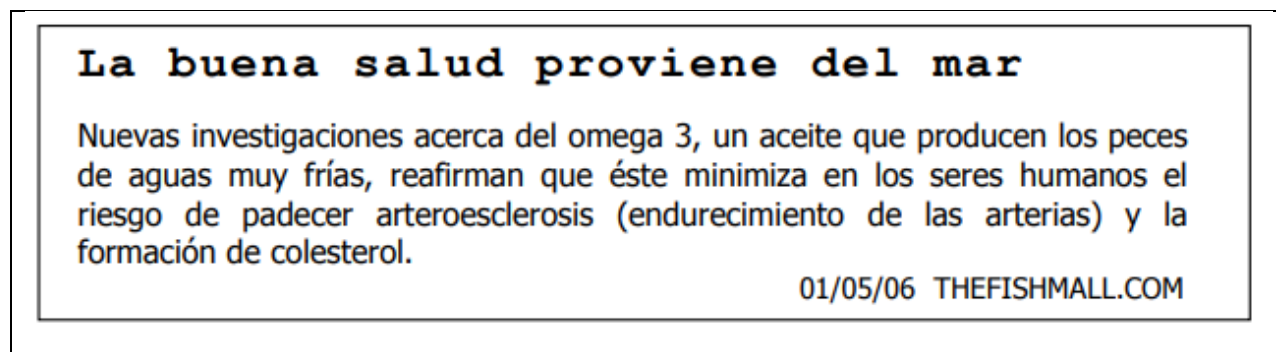
Primero fueron los perros callejeros, ahora son los pescados. La primera protesta que tuvo la flamante presidenta Michelle Bachelet fue la de un grupo de defensores de los perros que pululaban por el entorno de La Moneda y que una autoridad sanitaria decidió eliminar para no afejar la llegada de la mandataria a la sede presidencial. En la última semana, media docena de jóvenes semidesnudos, envueltos en mallas de pesca y con sus cuerpos manchados con salsa de tomate que simulaba sangre, protestó en el centro de Santiago por el consumo masivo de pescados durante Semana Santa. "Los peces también sienten dolor", rezaba una de las pancartas de los jóvenes vegetarianos, que se identificaron como integrantes del grupo Anima Naturalis Chile.

Debido a que en Pascuas los cristianos deben abstenerse de comer carne, el consumo de pescado aumenta significativamente. "Los seres humanos no necesitamos comer pescado para vivir", protestaron los jóvenes, que permanecieron tendidos en la céntrica calle Ahumada durante algunas horas para llamar la atención. Su llamado, sin embargo, no tuvo mayor acogida. En las terminales pesqueras los precios de pescados y mariscos subieron un 45% esta semana debido a la fuerte demanda. Además, acatar dicho llamamiento implicaría romper acendradas tradiciones de los chilenos como la de consumir pescado en Semana Santa. O terminar con la creencia, muy arraigada, de que un buen caldillo de congrio o una fuente de mariscos –llamado mariscal– ayuda a componer el cuerpo tras una noche de farra.

El ejemplar presenta datos contextuales tales como el lugar de producción (Santiago de Chile) y el emisor (Federico Quilodran). También son mencionadas referencias personales (Michelle Bachelet), espaciales (La Moneda, sede presidencial) y temporales (En la última semana, esta semana...) que proporcionan datos relevantes para la comprensión. Aunque el texto auténtico sea reproducido sin la especificación de la fuente, nos encontramos ante un ejemplar al que subyace una noción de texto en tanto unidad de comunicación. La tarea es acompañada por otros dos textos que complementan la información que debe ser utilizada como fuente para la producción escrita de un artículo de opinión (Fig. 65 y 66):

Figura 65

Texto 2 de la tarea 5. Cuadernillo de muestra 2. CELU



Sería posible pensar que el ejemplar de la Figura 65 (“La buena salud proviene del mar”) se trata de un texto auténtico adaptado con especificación de la fuente, puesto que se detallan los datos relativos al contexto de circulación inicial. Si bien no hay mención a un lugar de producción, encontramos una fecha, 01/05/06 y un medio de circulación, Thefishmall.com. Sin embargo, la búsqueda del texto original no arroja resultados en el sitio web indicado. A pesar de los claros intentos por dotar al ejemplar de datos contextuales que lo inserten en una situación comunicativa (publicación de información relativa a los beneficios del pescado en un sitio web de pesca), el texto así reproducido responde a una noción que se limita a la de secuencia coherente de enunciados o frases para cuya comprensión no es necesario un cotexto o contexto más amplio.

El tercer texto que completa la tarea consiste en una tabla con datos estadísticos sobre la pesca en Chile (Figura 66). Si bien se proporcionan datos relativos a la fuente original de circulación, la tabla resulta de una adaptación del texto original publicado en la *Food and Agriculture Organization of the United Nations*, que presenta en detalle datos estadísticos y comentarios sobre la demografía, geografía y economía chilena. De esta publicación se ha extraído una pequeña parte bajo la forma de tabla. Aunque esté desprovisto de mayor contextualización, como las circunstancias de producción y circulación (salvo la referencia a la página web o el título del cuadro), el ejemplar proporciona información necesaria para apoyar con datos estadísticos la importancia de la pesca en Chile, posible orientación argumentativa del texto solicitado en la tarea de producción escrita, que requiere la elaboración de un artículo de opinión.

Figura 66

Texto 3 de la tarea 5. Cuadernillo de muestra 2. CELU

DATOS RELATIVOS A LA PESCA EN CHILE

Empleo - año 2004:	
i) Sector primario:	75.871 personas
ii) Sector secundario:	42.571 personas
Valor bruto de la producción pesquera (año 2004):	\$EE.UU. 2.579 millones
Comercio - año 2004:	
Valor de las importaciones pesqueras:	\$EE.UU. 174 millones
Valor de las exportaciones pesqueras al 2004:	\$EE.UU. 2.579 millones

i) Considera a operarios/as de centros de cultivo, pescadores/as artesanales y tripulantes de flota industrial.

ii) Considera trabajadores /as de plantas de proceso (40% corresponden a mujeres).

www.fao.org/fi/fcp/es/CHL/profile.htm

4.4.2.2. CUADERNILLO DE MUESTRA 3. Las tres primeras tareas parten de la escucha de un texto oral. La tarea 4 del cuadernillo de muestra 3 del CELU proporciona una serie de textos relacionados con el tema “trabajo en equipo”. Se trata de fragmentos de diferentes características enunciativas cada uno de los cuales inicia con un título, sin referencias a un género en particular, salvo en el primer texto en el que se observa un marcador de género explícito, “testimonio en la web”. Los textos tampoco presentan datos relativos a un contexto de producción o circulación (Figs. 67, 68, 69 y 70).

Figura 67

Texto 1 de la tarea 4. Cuadernillo de muestra 2. CELU.

1

Un testimonio en la web:

"Me horroriza el trabajo en grupo. Siempre lo odié, y siempre hice todo lo posible para evitarlo, aunque ello implicara hacer todo solita en nombre de los demás. Detesto tener que ceder ante las ideas de otros, depender de sus tiempos y dudas, consultarles antes de hacer algo.

Tirana, autosuficiente, onnipotente; todo eso y más, ya sé. Es una cualidad antipática, poco recomendable para buscar trabajo; poco recomendable, incluso, para vivir. Pero la llevo a cuestras. Eso de que dos cabezas piensan mejor que una me parece, por lo menos, dudoso."

El texto 1 (Figura 67) es encabezado por un título con un marcador explícito: “Un testimonio en la web” y se trata, efectivamente, del testimonio de una trabajadora que expresa en primera

persona su parecer sobre el trabajo en grupo. El texto carece de mayores datos contextuales o de referencia.

Figura 68

Texto 2 de la tarea 4. Cuadernillo de muestra 3. CELU.

2

Características del trabajo en equipo:

- Es una integración armónica de funciones y actividades desarrolladas por diferentes personas.
- Para su implementación requiere que las responsabilidades sean compartidas por sus miembros.
- Necesita que las actividades desarrolladas se realicen en forma coordinada.
- Necesita que los programas que se planifiquen en equipo apunten a un objetivo común.

El segundo texto de la tarea (Figura 68) consiste en una lista de aspectos que caracterizan al trabajo en equipo, precedidas del título “Características del trabajo en equipo”. El texto carece de referencias o datos de las circunstancias en que fue producido o de un cotexto que enmarque la lista.

El tercer texto, de características muy semejantes a los dos anteriores, presenta también una lista escueta de motivos por los que el trabajo en equipo suele fracasar, precedido también de un título, “Fracasos del trabajo en equipo” (Figura 69). Tampoco presenta, como los dos textos anteriores, referencias, datos contextuales o formatos que simulen un determinado género o contexto de circulación.

Figura 69

Texto 3 de la tarea 4. Cuadernillo de muestra 3. CELU.

3

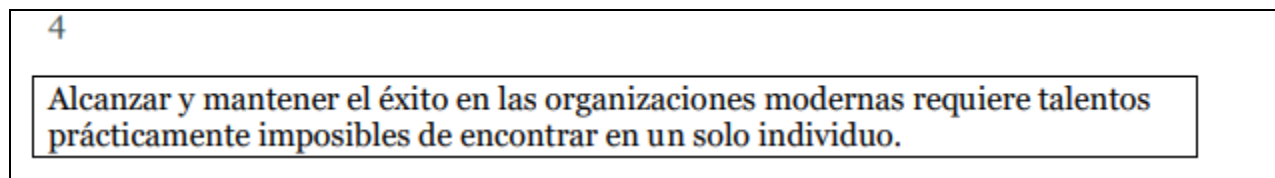
Fracasos del trabajo en equipo

- No existe un clima agradable de trabajo
- Se planifica incorrectamente
- Existe negatividad y egoísmo en el grupo
- Los miembros están desmotivados y no son perseverantes
- Los involucrados no se sienten parte del grupo
- No se da la confianza mutua
- Los objetivos a cumplir no están claros

El último texto propuesto, consiste en un enunciado sin título, referencias o circunstancias de producción /publicación (Fig.70).

Figura 70

Texto 4 de la tarea 4. Cuadernillo de muestra 3. CELU.



Los cuatro ejemplares propuestos para esta tarea responden a nociones de texto sin contexto. El texto así entendido puede ser interpretado por poseer coherencia interna e incluso responder, en algunos casos, a algún formato reconocible (testimonio, lista de ventajas/desventajas), presentar mecanismos de cohesión que posibilitan las articulaciones internas y garantizan su significación. Hemos discutido el texto 4 como ejemplo para elucidar la diferencia entre significación y sentido y observamos cómo el mismo fragmento, inserto en una situación de comunicación, era susceptible de diferentes sentidos dada su ocurrencia situada⁶⁸. Destacamos os cuatro ejemplares que acabamos de analizar puesto que se distancian, como mostraremos en los análisis subsecuentes, del resto de los ejemplares propuestos en el examen CELU, cuya gran mayoría responde a la definición de texto en tanto objeto complejo, singular y situado.

La siguiente tarea proporciona un texto auténtico que ha sido propuesto en el examen respetando enteramente su formato original (Figura 71). Además, el texto presenta los datos completos del contexto de circulación inicial (autor, fecha y medio de publicación). Si bien el género textual no es mencionado en la consigna, la referencia presenta un marcador explícito (“entrevista publicada en *La Nación* 18-02-2007”), género perceptible también a través del plan textual (estructura típica de introducción, serie alternada de preguntas y respuestas, foto de la persona entrevistada). Se trata entonces de un texto auténtico reproducido con especificación de la fuente que responde a la noción de texto situado o unidad de comunicación.

Figura 71

Fragmento del texto de la tarea 5. Cuadernillo de muestra 3. CELU.

⁶⁸ Ver pág.128 de la presente tesis, PARTE 2, apartado 7.2

Usted es el/la representante de la Asociación de Vecinos de un pueblo en riesgo de desaparición. Escribale una carta a Mercedes Benítez solicitándole ayuda para cambiar la situación actual de su pueblo. Justifique su pedido utilizando información del texto siguiente.

Página 16/Sección 4/LA NACION

A boca de jarro

Mercedes Benítez

“Es mejor inversión ayudar a un pueblo a renacer”



Desde la ONG Responde, se preocupa por los poblados que desaparecen

"Estaba sentada en la puerta de la casa de uno de los habitantes más viejos de un pueblo al sur de Córdoba. El hombre me iba señalando: *Ahí estaba el cine. Al lado, el gran hotel, con un salón inmenso, donde se hacían fabulosos bailes, tan famosos que la gente venía de lejos.* Lo curioso era que todo lo que había frente a nosotros eran un enorme pajonal y un montón de recuerdos. La imagen me quedó muy grabada", dice Mercedes Benítez.

"Recuerdo que, años más tarde, cuando trabajaba como investigadora en el Conicet, tenía un jefe que me quería mucho, un hombre muy bueno que siempre me aconsejaba que me especializara en el estudio de culturas extinguidas. Un día le contesté:

Doctor, a mí me interesan los pueblos en peligro de desaparición, no los que ya desaparecieron. Se rió, pero ese día comprendí que era eso lo que realmente me apasionaba.

Mercedes Benítez es licenciada en Geografía y doctora en Sociología, egresada de la Universidad de La Plata. Fue investigadora del Conicet, cargo que abandonó para fundar la ONG Recuperación Social de Poblados Nacionales que Desaparecen (ReSPONDe).

- ¿Por qué desaparece un pueblo?

- Todos los pueblos nacen por una razón, generalmente económica. Cuando esa razón cesa, el pueblo comienza a languidecer y, si no se detiene el proceso, desaparece. Así de simple. Imagine un pueblo que se formó alrededor del ferrocarril y un buen día levantan el ramal, u otro que nació en un cruce de caminos y esas rutas dejan de usarse.

Incluso la decadencia llega, a veces, por procesos irreversibles y necesarios como la tecnificación del campo. Y cuando un pueblo deja de cumplir la función que le dio sentido, deja de interesar

En la última tarea de escritura del cuadernillo podemos también observar un ejemplar que responde a la concepción de texto en situación. Se trata de un texto periodístico auténtico que ha sido reproducido casi sin adaptaciones, a no ser la omisión del título del artículo (Figura 72). El ejemplar posee las referencias completas del periódico, la sección y la fecha ("Clarín, Sociedad,

miércoles 4 de julio de 2007”), y la consigna de la tarea proporciona un marcador explícito del género textual y el medio de publicación: “Usted ha realizado la terapia que se describe en la *nota* del diario *Clarín*, con resultados positivos...”. Se trata de una noticia que relata un hecho ocurrido en Madrid, donde algunas personas participaron de la demolición de un hotel de la cadena NH ante la convocatoria de esta a sujetos con alto nivel de estrés que quisieran participar de esta “terapia”.

Figura 72

Texto de la tarea 6. Cuadernillo de muestra 3. CELU

Usted ha realizado la terapia que se describe en la nota del diario *Clarín*, con resultados positivos. En la página siguiente, escríbale un correo electrónico a un amigo que está estresado, para contarle su experiencia y recomendársela.

30 F CLARIN | SOCIEDAD | MIÉRCOLES 4 DE JULIO DE 2007

Amazazos y contra el estrés. Así, un grupo de 40 personas demolió ayer parte de un hotel céntrico de Madrid, en una original acción de marketing que además patentó como terapia para liberar tensiones.

La idea surgió de NH, una cadena hotelera de origen español que tiene 355 hoteles en el mundo (incluidos ocho en la Argentina). A través de avisos en la prensa madrileña, convocaron a personas con alto nivel de estrés para demoler las habitaciones del NH Alcalá, un hotel ubicado en el centro de la ciudad. El hotel se remodelará completamente y lo reinaugurarán en setiembre.

Más de mil personas escribieron un mail a la cadena para explicar qué les estresa y, así, ganarse un lugar en el primer *derooming* mundial, tal como NH llamó a esta nueva terapia. Quedaron 100 finalistas, que ayer se presentaron temprano para someterse a una especie de “casting de albañiles”.

Eligieron a 40 –el resto recibió el desayuno y un regalo–, que tuvieron que pasar por tres pruebas: una física, una médica y una psicológica. Primero, golpearon una bolsa de boxeo con forma de jefe mientras gritaban el motivo de su estrés. Después, un equipo médico les controló su estado físico general y, finalmente, los psicólogos evaluaron quiénes estaban más estresados. Para eso, tuvieron en cuenta si habían pasado por situaciones tan diversas como estar sin trabajo, pagar una hipoteca, rendir

exámenes, sufrir una infidelidad, tener exceso de trabajo o hasta preparar sus vacaciones.

A los que pasaron la prueba, les dieron mameluco, casco y barbijito, y los distribuyeron por el edificio para “destrozar todo lo que encuentren a su paso, excepto suelos y ventanas”, según los instruyeron los organizadores. Para las tareas más complicadas, tuvieron la ayuda de una cuadrilla de albañiles.

Durante dos horas, los derrumbadores se despacharon a gusto con las paredes, vidrios y muebles de la planta baja, incluidas la entrada y el bar. El grupo era muy heterogéneo: taxistas hartos del tráfico de Madrid, ejecutivos abrumados por el exceso de responsabilidades y jóvenes de veintitantos cansados por seguir viviendo en la casa paterna. Entre ellos estaban Ignacio, un madrileño agobiado por la compra de una vivienda; Jorge, desempleado y a punto de ser padre, y Sergio, agotado por cumplir con varios trabajos.

“Fue una experiencia muy buena, aunque no cambiaría mi trabajo por éste”, declaró Ignacio. “Estoy cansado, pero mejor que al principio, y voy a llegar como un guante a la oficina”, agregó Julio.

4.4.2.3. CUADERNILLO DE MUESTRA 4. El cuadernillo de muestra 4 del CELU inicia con tres tareas de Comprensión Oral y Expresión e Interacción Escrita para dar lugar a las tareas de Comprensión Escrita y Expresión e Interacción Escrita. La primera de estas presenta un ejemplar auténtico adaptado con especificación de la fuente (Figura 73).

Figura 73

Texto de la tarea 4. Cuadernillo de muestra 4. CELU

Estilos de crianza..., ¿modelos de país?

Luciana Vazquez - Para La Nación. Domingo 10 de abril de 2011 | Publicado en edición impresa

Somos blandos. Demasiado blandos. Los padres occidentales somos blandos. Al menos así lo cree la profesora en leyes de Yale University, la chino-norteamericana Amy Chua, autora de un libro que viene escandalizando a Estados Unidos desde que salió a principio de año. ***El himno de batalla de la madre tigre*** sacudió con la fuerza de un tsunami la autoestima de los padres estadounidenses. El libro salió a la venta un mes después de que se publicaran los resultados de las pruebas PISA, el ya famoso examen de lectura, matemática y ciencias llevado adelante por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el que intervienen sesenta y cinco países y se toma a chicos de 15 años. Se sabe: la primera economía del mundo, Estados Unidos, caía al puesto 17 en lectura, al 23 en ciencia y al 31 en matemática. ¿Y China? Los chinos no sólo se habían convertido en la segunda economía del planeta, bien pegaditos a EE.UU., sino que arrasaban en educación. (....)

Pero las familias estadounidenses no fueron las únicas que quedaron boquiabiertas ante el triunfalismo de madre tigre de la abogada. Chua puso a los padres en el banquillo de los acusados y planteó un escándalo: que los padres occidentales estamos arruinando a nuestros hijos con tanta contención y tanto canto a la individualidad, la creatividad y la autoestima. (...)

La polémica saltó entonces a su segundo nivel: del hogar a la nación. Si los orientales están alcanzando tanto éxito educativo, ¿cuánto tiene que ver el estilo de crianza que domina entre los padres de esas regiones? ¿Una crianza de corte autoritaria es la respuesta a todo, al futuro de nuestros hijos y al destino de una nación en general? ¿Una paternidad más permisiva es la causa de los fracasos eventuales de nuestros hijos y de los pobres resultados de nuestras naciones? (...)

La tesis del libro de Chua no admite grises. En el diccionario de esta abogada asiático-americana, llamar "basura" a un hijo no es un insulto sino "una técnica de estimulación" que su padre chino, un doctor en física graduado del MIT y estrella mundial en teoría del caos, aplicó con ella cuando era niña y que Chua misma usó con una de sus hijas cuando fue madre.

Para Chua, la infancia no es una etapa de creatividad y libertad sino "un tiempo de entrenamiento, oportunidades e inversión para el futuro" y los problemas de autoestima, y los métodos paternos para reforzarla, son un invento occidental. Para Chua, que la libertad de opción de los hijos conduzca a formar chicos más libres y creativos, tal como sostienen "todos estos padres occidentales", es una gran falacia: "Es obvio que resultará que la "pasión" será estar en Facebook durante diez horas". Una "pérdida de tiempo", dice Chua, que eligió ella misma las pasiones de sus hijas Sophia y Lulu y las obligó a practicar violín y piano.

Los juegos en el patio; los días de juego en casa de amiguitos; los pijama parties - "normas sociales estúpidas... ¿Ustedes creen que nuestros Padres Fundadores tuvieron pijama parties?", desafía Chua a los occidentales de EE.UU.-; las clases de teatro y los deportes están prohibidos en el sistema de Chua. Y también está descartado sacarse una B o una A-. Sólo vale una A (10). Si llega una A-, un 9, habrá que practicar sin descanso hasta alcanzar el 10.

Hay que decir que es encomiable la cantidad de horas diarias que Chua se roba a sí misma para ayudar -y cronometrar- las tareas escolares de sus dos hijas o supervisar las cinco horas de música que las obliga a practicar por día. Chua no descansa: ella cree en el rendimiento educativo, interviene sin contemplaciones en la vida familiar con sus concepciones de exigencia y disciplina, y persigue a sus dos hijas para ser las mejores en la escuela o con sus instrumentos con el mismo empeño que un entrenador cae sobre un atleta de alta competición.

Según The New York Times, una paternidad occidental ejercida en clave de comprensión, refuerzo de la autoestima y libertad de opción para los hijos, pero que, de acuerdo con el ranking de PISA, estaba dando pocos resultados académicos. ¿Tendremos que volvernos más autoritarios entonces? (...)

Es que el modelo autoritario orientado a resultados académicos de Chua plantea interrogantes. La respuesta a estos dilemas no puede ser autoritaria ni permisiva sino un tercer modelo de crianza que integre las fortalezas de esos opuestos: "Del autoritarismo, la firmeza. Del permisivismo, la comprensión".

En ese sentido, el libro de Chua representa un aporte. Les devuelve la pelota a la sociedad y a los padres para interpelarlos sobre los valores en los que creen para criar y educar a sus hijos. Ya no se trata simplemente de responsabilizar a las políticas educativas y los gobiernos que las implementan.

© LA NACION

El texto contiene todos los datos contextuales: medio de publicación inicial con especificación del soporte (*La Nación*, publicado en versión impresa), emisor (Luciana Vázquez) y la fecha de publicación (domingo 10 de abril de 2011). El género de texto es mencionado en la

instrucción de la tarea con el marcador explícito “artículo”, si bien una lectura atenta del texto puede llevar a pensar en una reseña crítica. La observación de este ejemplar nos permite determinar la noción de texto subyacente en tanto unidad de la comunicación. Se trata de un texto con un contexto que le otorga un sentido situado. Con respecto a la denominación de género utilizada, creemos que una de las problemáticas de la designación de los géneros radica en el carácter impreciso o englobante de ciertas etiquetas como lo es “artículo” en el ámbito periodístico. Parecería que esta denominación se ajusta, en el imaginario popular, a un conjunto de textos que comparten un mismo soporte, el periódico, sin que, por ello, en un primer análisis, esta imprecisión genérica presente problemas en la interpretación del texto o en las representaciones activadas a la hora de encarar su lectura. Sin embargo, en el ámbito de la evaluación de la comprensión lectora en lengua extranjera, cabe cuestionar qué representaciones sobre el lector (candidato) activa quien decide, como una opción metodológica, “simplificar” la denominación de un texto propuesto para lectura o, simplemente, omitirla.

La tarea siguiente propone la lectura de una serie de gráficos sobre hábitos de lectura (Figura 74). El género es mencionado en el inicio de la consigna de la tarea, que también proporciona datos contextuales y un marcador explícito del género esperado en el texto de salida: “Lea los *gráficos* y escriba un *informe*. La Fundación del Libro ha realizado una encuesta sobre los hábitos de lectura de la población...”. La fuente (*Revista Ñ*, 2006) es detallada debajo de uno de los gráficos, y en otro se menciona el lugar de producción de la encuesta (Argentina). Se trata de textos adaptados con especificación de la fuente. Entendemos que los gráficos acompañan un reporte mayor, que contiene un desarrollo de las circunstancias de producción de la encuesta, análisis y conclusiones sobre el tema. De cualquier forma, aún con las adaptaciones que han resultado en un recorte del texto original para el examen que lo limitan a los gráficos del reporte, entendemos que la noción de texto situado se encuentra en la base de este ejemplar.

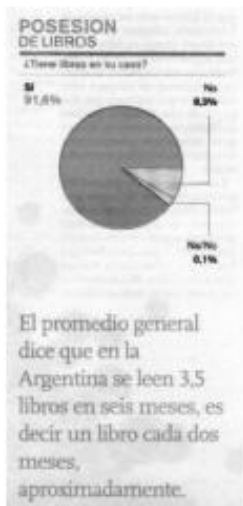
Figura 74

Fragmento de texto de la tarea 5. Cuadernillo de muestra 4. CELU

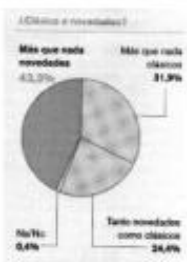
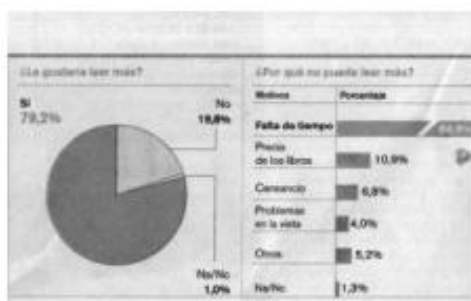
Hábitos de lectura

Lea los gráficos y escriba un informe

La **Fundación del Libro** ha realizado una encuesta sobre los hábitos de lectura de la población. Usted, como investigador, tome los datos de los gráficos y escriba un informe de los resultados de la encuesta, para ser publicado en la revista "Argentina lee".



(Fuente: *Revista Ñ*, 2006)



El último texto proporcionado muestra un ejemplar reproducido sin especificación directa de la fuente (Figura 75). La única referencia al medio de publicación se intuye del correo electrónico que sigue al nombre del autor del texto (Juan Bedoian, jbedoian@clarin.com). No existen referencias al lugar o fecha de la producción o publicación o al género textual. Sin embargo, ciertos marcadores inferenciales proporcionan pistas sobre este último. Las características gráficas del ejemplar remiten a un texto publicado en un periódico, conservando inclusive elementos paratextuales como la caricatura que ilustra las circunstancias de la historia. Las características

singulares del relato, la presencia de evaluaciones subjetivas por parte del autor, y el carácter un tanto desenfadado de los hechos narrados remiten al género crónica narrativa. Otras pistas sobre el género y el papel social de su autor se integran a la propia narración: “El relato participa del absurdo y cierto realismo mágico que algunos escritores de las grandes ciudades creen ingenuamente que ha desaparecido en América Latina. Por lo menos esa noción de lo real-maravilloso pervive aún en Tucumán e ilumina esta historia que me fue contada durante uno de mis viajes por esa provincia, bautizada por los mismos tucumanos como 'Macondo'⁶⁹”. Con estas referencias, el enunciador se distancia de otros autores que descreen que el realismo mágico propio de ciertos géneros literarios aún persista en historias propias de pueblos latinoamericanos y menciona, a su vez, características propias del género crónica que se encuentran en su relato.

Se trata de un texto indiscutiblemente auténtico que remitiría a una noción de texto en tanto unidad real de comunicación. No obstante, es necesario mencionar que la omisión de prácticamente todos los datos contextuales lo ubican en el límite entre una unidad de sentido situado y una unidad de sentido inherente al contenido estrictamente lingüístico. Aun así, el texto presenta ciertas particularidades discursivas que nos permiten discutir esta oscilación, como las referencias espaciales (Tucumán, América Latina), la deixis personal (esta historia que me fue contada en uno de mis viajes) y la mencionada remisión a las particulares circunstancias de producción del relato y a sus características, que contribuyen a la activación de los parámetros necesarios para otorgar al texto un sentido situado.

Figura 75

Texto de la tarea 6. Cuadernillo de muestra 3. CELU

⁶⁹ Recordamos que “Macondo” remite al lugar donde se desarrolla la novela “Cien años de soledad”, de García Márquez, referente del realismo mágico en tanto movimiento literario surgido a mediados del siglo veinte en Hispanoamérica, que se caracteriza por incluir elementos fantásticos en relatos cotidianos.

El loro

Por Juan Bedolan
jbedolan@clarin.com

Se desconoce si el loro de esta historia –absurdamente llamado Piro– era del género de los *scarus* u otro pero dicen que era un buen loro, digno de los mejores elogios. Grande, colorido, hablador, amigable y muy amado por su dueña, la señorita Clara, una solterona de 70 que había cultivado llamativamente dos cosas durante toda su vida: una moral estricta y un carácter podrido. El relato participa del absurdo y cierto realismo mágico que algunos escritores de las grandes ciudades creen ingenuamente que ha desaparecido en América latina. Por lo menos esa noción de lo real-maravilloso pervive aún en Tucumán e ilumina esta historia que me fue contada durante uno de mis viajes por esa provincia, bautizada por los mismos tucumanos como “Macondo”. La historia dice que la señorita Clara, además de cultivar las dotes de este loro prodigioso (pronunciaba tres o cuatro palabras en inglés, por ejemplo), fomentaba la ira con uno de sus vecinos, un joven y talentoso guitarrista que a su vez tenía un gigantesco perro bautizado Dogo. No habían sido pocas las ocasiones en que la dama le había recriminado a su vecino por los “ruidos molestos” de guitarras y bombos, en reali-

dad prodigiosos ensayos. Esta reyerta se contagió a las mascotas. Dogo solía ladrar furiosamente al loro a través del alambrado y Piro le contestaba con graznidos. Una tarde, la tragedia se precipitó: el perro apareció a través de un agujero del alambrado con el loro muerto en la boca. El guitarrista, horrorizado por el previsible escándalo, tomó al loro –lleno de barro y con las plumas revueltas– e imaginó una loca salida a la situación con una rápida sucesión de actos casi reflejos: lavó al loro, le pasó el secador de pelo hasta dejarlo más o menos presentable, saltó la alambrada y, ya en el patio de la ausente señorita Clara, volvió a ponerlo en la jaula abierta. Luego volvió y se sometió al destino. Dos horas después se escucharon los gritos de la dama: “¡Piro, Piro!”. Cuando el guitarrista se acercó al alambrado con cara de falsa sorpresa, la señorita Clara, desencajada y temblorosa, le dijo:

–¡Es un milagro! Esta mañana se murió el loro, lo enterré en el jardín y ahora aparece limpio dentro de la jaula.



Como fue mencionado previamente, las estrategias de comprensión son evaluadas en el CELU a partir de la producción textual. En ese sentido, al contrario de la noción de comprensión discutida en ocasión del DELE a la que describimos como actividad individual y unidireccional, entendemos que aquí la interpretación textual es una actividad interactiva y reactiva: el lector no se limita a identificar significados y/o sentidos (ya sea a través de la decodificación y/o la inferencia) y demostrarlo seleccionando respuestas predeterminadas (lo que, en definitiva, revela que existe una interpretación unidireccional, aquella que propone el redactor de los ítems). El CELU abre todo un abanico de interpretaciones posibles ante la propuesta de retextualizar la información proporcionada en el texto de entrada y asignarle nuevos sentidos en función de un

formato diferente y de otra situación de comunicación distinta de la que enmarca el texto de entrada. Esto no significa que el candidato no opte, en parte, por transcribir la información que considere relevante del texto de entrada al nuevo formato. Puede hacerlo como también puede parafrasear significados. Pero debe también recrearlos, en la medida en que deben ser funcionales a una nueva situación y, por lo tanto, a otros destinatarios, otras finalidades comunicativas y otro contexto de circulación.

Aunque la tarea de examen se resuelva de forma individual, subyace aquí un concepto de lectura como actividad sociointeractiva que requiere del lector no solo la activación de una serie de operaciones que garanticen la decodificación de sentidos transparentes sino también de inferencias que le permitan determinar la función social de esos sentidos para otorgarles uno nuevo en función de intereses comunicativos determinados en la instrucción. Existe así una aprehensión de sentidos que se demuestra en el curso de una acción verbal, lo cual revela una noción de proficiencia de la lengua en tanto proceso que se va adaptando a las circunstancias de la interacción. Al definirse en función de la interacción posible entre los datos de entrada y la producción resultante, la comprensión se entiende en su dimensión social de construcción interactiva de sentidos a partir de la activación de conocimientos previos compartidos por emisor y receptor.

4.4.3. SIELE. El examen SIELE evalúa la comprensión lectora a través de cinco tareas que se presentan en grado de dificultad creciente. Todas las tareas consisten en uno o más textos cuya comprensión es evaluada a través de ejercicios de respuesta predeterminada y corrección objetiva. Recordamos que el SIELE es un examen multinivel, con lo cual a todos los candidatos con sus diferentes grados de proficiencia se les proporciona el mismo examen.

La primera tarea presenta cinco textos cortos con un ítem de selección múltiple cada uno (Figura 76). La instrucción solicita: “Usted va a leer cinco textos breves. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas”. Se trata de textos simulados de diferentes géneros. No existen marcadores explícitos de género, aunque varios marcadores inferenciales contribuyen al reconocimiento de los textos en tanto correo electrónico, anuncio inmobiliario y anuncios de espectáculos, tales como el plan textual en el correo electrónico (saludo inicial, cuerpo, despedida, firma), el contenido temático, o el título “Se alquila” antecediendo el anuncio inmobiliario.

Las referencias espaciales mencionan lugares de España (Santiago, Andalucía, Centro Comercial Las Torres, Madrid, Barcelona) y la comprensión es evaluada a través de ejercicios respuesta predeterminada y corrección objetiva (selección múltiple).

Figura 76

Textos de la tarea 1. SIELE

Texto 1	Hola, María: ¿Quieres venir al concierto de Shakira? Canta en Santiago este verano, los días 24, 25 y 26. Es un concierto con sus grandes canciones, y canta con Alejandro Sanz, Juanes y otros amigos. Adela y yo queremos ir el viernes 24 pero, si no puedes, cambiamos el día. ¿Vienes con nosotros? Dime algo pronto porque el lunes empiezan a vender las entradas y siempre se terminan muy rápido. Adiós, Pedro
Pregunta 1	1. Pedro dice que... (a) en el concierto hay diferentes cantantes. (b) quiere ir al concierto el lunes. (c) ya no hay entradas para el concierto.
Texto 2	SE ALQUILA Se alquila una habitación en apartamento compartido con tres estudiantes. Está muy bien para una joven. El apartamento es grande con 4 dormitorios, 2 baños y cocina. Tiene 100 m2 y está al lado del metro y de algunas paradas de autobuses que llevan al centro. 200€/mes.
Pregunta 2	2. El anuncio es para personas que quieren... (a) un apartamento para su familia. (b) una casa bien comunicada. (c) vivir en el centro de la ciudad.
Texto 3	Pasión Un año más llega a nuestra ciudad la empresa andaluza Hípicus con su interesante grupo <i>Pasión</i>. Más de cien actores y cincuenta caballos en un circo que gusta a pequeños y a grandes. Horarios: • de martes a viernes: 18 h y 21 h • sábado y domingo: 18 h y 22 h Con la compra de dos entradas para padres, los niños no pagan. Venta de entradas en la página: www.pasion.com
Pregunta 3	3. El circo <i>Pasión</i>... (a) tiene un horario diferente los fines de semana. (b) es especialmente para niños. (c) no cuesta dinero a las familias.

Text 4	VETUSTA EN CONCIERTO Lugar: Teatro Principal. Fecha: viernes 20 de noviembre Hora: las puertas se abren a las 20:00 horas. El concierto empieza a las 22:00 horas. Precio: 27 euros. Concierto para mayores de 16 años. Compra tu entrada en las tiendas del centro comercial Las Torres.
Pregunta 4	4. En el anuncio se dice que... (a) el concierto de Vetusta es por la noche. (b) los niños pueden entrar al concierto. (c) hay un concierto en el centro comercial.
Text 5	Queridos compañeros: Vendo un billete de tren a Barcelona, con ida el viernes 26 de junio y vuelta el domingo 28. El de ida sale de la estación de Madrid a las 19:00 y llega a Barcelona a las 21:30. El de vuelta sale a las 21:00 y llega a las 23:30. Lo vendo porque al final esos días trabajo. Cuesta 80€, más barato que en la estación. Gracias, Juan
Pregunta 5	5. Juan dice en su mensaje que... (a) tiene billetes de tren baratos. (b) puede viajar ese fin de semana. (c) quiere ir a Barcelona con un compañero.

La noción que se encuentra en la base de estos primeros ejemplares es la de texto sin contexto. En tanto unidad de significación lingüística con un formato reconocible, una progresión temática y mecanismos que le otorgan cohesión interna, cada ejemplar puede ser comprendido sin conocer las circunstancias de su ocurrencia. A su vez, las afirmaciones que conforman los ítems de selección múltiple apelan a operaciones de decodificación y algunas operaciones inferenciales de base textual cognitiva. Inferencias inductivas establecen la relación entre “canta con Alejandro Sanz, Juanes y otros amigos...” y la opción a) en el texto 1 (“en el concierto hay diferentes cantantes”), mientras inferencias deductivas vinculan la proximidad del apartamento en alquiler del metro y de algunas paradas de autobuses con la opción b) en el texto 2.

En la segunda tarea es posible observar un texto con la instrucción: “Usted va a leer un correo que Isabel ha escrito a su amiga Sara. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas”. Se trata de un texto construido *ad hoc* para el examen que simula un correo electrónico. El género textual se deriva de un marcador explícito en la consigna de la tarea, y también de otros

datos relativos a las circunstancias que dan lugar al correo, como el carácter de la comunicación (comunicación informal entre amigas), y nombres de emisor y receptor (Figura 77).

Figura 77

Texto de la tarea 2. SIELE

TAREA 2

Instrucción: Usted va a leer un correo que Isabel ha escrito a su amiga Sara. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.

Texto

Hola Sara, ¿qué tal todo?

Perdona, ayer no te llamé para comer juntas porque me dolía mucho la cabeza. Pero por la tarde ya me sentí mejor y fui a dar un paseo por el centro. Por cierto, ¿sabes con quien me encontré? Con Eugenia, que salía del cine. Llevaba el vestido que le compramos para su cumpleaños y estaba guapísima. Me preguntó por ti y me dijo que está muy contenta porque ha empezado a trabajar en una tienda de decoración.

En el centro siempre me encuentro con gente conocida: hace dos días vi a tu hermano en una exposición. Me contó que lo pasó muy bien en el concierto de Maná, pero después leí en el periódico que empezó treinta minutos tarde. Decían que los músicos llegaron tarde y que la gente estaba bastante enfadada. Tienes que decirme qué pasó. Ya sabes que me encanta Maná y estuve triste por no poder ir.

Estaba muy ocupada con los exámenes. Sin embargo, la próxima semana quiero descansar, por eso voy a reservar una habitación en un hotel en la montaña. Está muy cerca de la casa donde pasaba los veranos con mis abuelos. ¿Te apetece venir? He visto que va a hacer buen tiempo, podemos pasear y montar en bici.

Si quieres, podemos vernos mañana y lo hablamos. Por la tarde tengo que ir a la biblioteca de la universidad que está cerca de tu oficina. Puedo verte en la cafetería que está enfrente de la biblioteca, esa donde ponen un café tan rico. Dime algo.

Un beso y hasta pronto,

Isabel

El texto presenta una unidad lingüística y un formato que puede relacionarse con un género epistolar, así como un plan textual que se corresponde con el género (encabezamiento, cuerpo, despedida, firma) y una serie de mecanismos que garantizan la coherencia interna y la progresión temática. La comprensión del contenido del texto puede activarse sin necesidad de mayores datos contextuales. De esta forma, nos encontramos ante una noción de texto sin contexto que determine un sentido situado, en otras palabras, un objeto abstracto de carácter estrictamente lingüístico que respeta las normas morfosintácticas y presenta mecanismos que garantizan la cohesión interna necesaria para su comprensión más allá de las circunstancias.

El ejercicio propuesto para comprensión consiste en cinco ítems de selección múltiple con tres opciones de respuesta (Figura 78).

Figura 78

Selección múltiple de la tarea 2. SIELE

1. Isabel escribe este correo a Sara para...
 - (a) comer con ella
 - (b) invitarla a un viaje.
 - (c) hablarle de su nuevo trabajo.
2. En el texto se dice que ayer Isabel...
 - (a) vio una película.
 - (b) salió de compras.
 - (c) estuvo con una amiga.
3. El día del concierto, el hermano de Sara...
 - (a) llegó un poco tarde.
 - (b) estuvo muy contento.
 - (c) se enfadó con Isabel.
4. La próxima semana, Isabel...
 - (a) quiere ir a un hotel.
 - (b) tiene que hacer exámenes.
 - (c) va de vacaciones con sus abuelos.
5. Isabel va a ver a Sara en...
 - (a) su oficina.
 - (b) la biblioteca.
 - (c) una cafetería.

Los ítems correctos pueden seleccionarse apelando a operaciones mixtas de decodificación e inferencias de base textual lógica y semántica y de base contextual pragmática, como el mecanismo de síntesis que permite identificar el objetivo comunicativo del correo resumido en el ítem 1 a), “Isabel escribe para invitar a Sara a un viaje”. Para llegar a la respuesta 2 c), inferencias contextuales y la activación de conocimientos factuales y culturales permiten deducir que Eugenia, a quien Sara e Isabel han regalado un vestido para su cumpleaños, es amiga de quien escribe el correo. Por su parte, la decodificación posibilita, a través del reconocimiento, el descarte de informaciones que aparecen en el texto, pero no corresponden a la conclusión expresada en la afirmación 2. Para resolver el ítem 4, el reconocimiento del lexema “hotel” para decidir el vínculo entre “La próxima semana Isabel quiere ir a un hotel” y “la próxima semana quiero descansar, por

eso voy a reservar una habitación en un hotel en la montaña” facilitan la resolución, así como operaciones de decodificación que permiten desechar las opciones b) y c).

La tarea 3 proporciona tres textos con la instrucción: “Usted va a leer tres textos en los que unas jóvenes chilenas hablan sobre su experiencia como estudiantes en un país extranjero. Elija la opción correcta para cada una de las ocho preguntas”. Los textos son aparentemente auténticos que se han adaptado de un sitio web de Chile, cuya referencia aparece al pie (<http://www.yfuchile.cl/opiniones>). Sin embargo, la búsqueda por el contexto de publicación inicial de los textos no arroja resultados, ya que el sitio indicado es inexistente. Esto nos lleva a concluir que los textos han sido contruidos *ad hoc* para el examen. De hecho, los textos se asemejan bastante a los testimonios de españolas que han decidido vivir fuera de España utilizados para el DELE A2 (Figura 31) y un análisis detallado nos lleva a conclusiones semejantes.

Se trata de unidades de sentido completo de carácter estrictamente lingüístico, que respetan ciertas características propias de un relato de experiencia personal (el uso de la primera persona del singular, tiempos verbales del pretérito, deixis espacial y temporal, etc). A cada texto subyace la noción de unidad lingüística abstracta comprensible fuera de cualquier contexto (Figura 79), noción reforzada por los ítems propuestos para comprensión.

Figura 79

Textos de la tarea 3. SIELE

GABRIELA

Text 1

Tenía varios compañeros que se habían ido anteriormente a estudiar al extranjero y me dijeron que la experiencia era fantástica y que por qué no buscaba la forma y hacía lo mismo. Pensaba ir a Alemania por seis meses, pero me gustó tanto que me quedé todo el año. Al principio lo pasé muy mal porque, aunque estudiaba mucho, el idioma me resultaba muy complicado y no me enteraba de nada. Sin embargo, al final conseguí aprobar los exámenes y me sentí muy feliz conmigo misma. Estuve viviendo con dos familias y tuve mucha suerte con las dos: nuestra relación fue muy linda y familiar. Mi experiencia fue excelente. Me divertí y aprendí muchas cosas, entre ellas, a organizar mi economía y a convivir con más gente.

PAULA

Text 2

Yo quería escapar del día a día y esta fue la principal razón por la que fui a Holanda a estudiar. Debo decir que el colegio me impresionó muchísimo. Al principio no sabía ni una palabra de holandés y, como soy tímida, me daba vergüenza cuando no entendía lo que explicaba el profesor. Pero mis compañeros de clase me recibieron muy bien y me trataban como a una amiga. Para mí fue un año muy positivo y siempre recordaré con cariño esta experiencia. El único problema que tuve fue el dinero, porque el coste de vida era muy alto.

SARA

Text 3

La experiencia de irse a otro país es increíble, se lo aconsejo a todo el mundo sin dudarlo. Cuando pienso en lo que viví, siempre es con una sonrisa en la cara. Lo que más recuerdo es la llegada a la casa de la familia en Bélgica, sin saber muy bien lo que iba a encontrarme y con ganas de conocerlo todo. La familia con la que viví era la mejor, tuve mucha suerte con ellos y les estoy muy agradecida por lo bien que se portaron conmigo. Siempre me hicieron sentir como una más. Lo que viví allí me enriqueció personalmente porque aprendí a solucionar los problemas por mí misma. Me gustaría volver algún día porque quiero hablar mejor el idioma.

(Adaptado de www.yfuchile.cl/opiniones. Chile)

El ejercicio de correspondencias consiste en relacionar frases a los textos. Se trata de un ejercicio de respuesta predeterminada que no admite más de una opción correcta. La decodificación y la inferencia de base textual semántica subyacen a las afirmaciones propuestas (Figura 80).

Figura 80

Ejercicio de correspondencias tarea 4. SIELE.

1. ¿Quién decidió estudiar en el extranjero porque se lo aconsejaron?
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
2. ¿Quién se fue a otro país porque buscaba un cambio en su vida?
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
3. ¿Quién dice que le costó mucho aprender el idioma?
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
4. ¿Quién dice que tuvo complicaciones económicas?
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
5. ¿Quién aprendió a administrar su dinero gracias a esta experiencia?
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
6. ¿Quién dice que esta vivencia le ayudó a ser más independiente?
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
7. ¿Quién afirma que repetiría la experiencia de regresar al país?
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
8. ¿Quién cambió de opinión con respecto al tiempo que iba a pasar en el país de destino?
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.

Las inferencias de base semántica se limitan a la localización de ideas parafraseadas (le costó mucho aprender el idioma > aunque estudiaba mucho el idioma me resultaba muy complicado y no me enteraba de nada; tuve dificultades económicas > el único problema que tuve fue el dinero; aprendí a organizar mi economía > aprendí a administrar mi dinero) y a operaciones inductivas (cambió de opinión con respecto al tiempo que iba a pasar en el país de destino > Pensaba ir a Alemania por seis meses pero me gustó tanto que me quedé todo el año).

Cabe destacar que, a pesar de que la referencia hace mención a Chile, los textos simulados carecen de expresiones o marcas discursivas que activen conocimientos vinculados a esta variedad sociolingüística y cultural. Tanto el contenido temático como las opciones lexicales reflejan un español libre de referencias espaciales, modismos o giros idiomáticos propios de un lugar específico, pudiendo relacionarse con cualquier país de habla hispana.

La tarea cuatro propone la lectura de dos textos de los que se han retirado cuatro fragmentos, presentados a continuación de cada texto, junto a un distractor. La instrucción solicita: “Usted va a leer dos textos en los que faltan cuatro fragmentos. Elija el fragmento correcto para cada hueco. De los cinco fragmentos, solo tiene que utilizar cuatro”. Se trata de textos auténticos adaptados con especificación de la fuente (www.elpais.com//España y www.beta.udep.edu.pe).

El primer texto (Figura 81) se introduce con un título, “La educación de los niños”, y carece de datos contextuales tales como el autor, el lugar o momento de producción o marcas que designen un género textual. Una investigación atenta a partir del dato indicado en la referencia al pie nos permite encontrar una columna de opinión escrita para el diario El País de España por Gustavo Martín Garzo en el año 2008.

Figura 81

Texto 1 de la tarea 4. SIELE.

LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

En una ocasión, Fabricio Caivano, fundador de *Cuadernos de Pedagogía*, le preguntó al premio Nobel Gabriel García Márquez acerca de la educación de los niños. El autor de *Cien años de soledad* le contestó: «Lo único importante es encontrar el juguete que llevan dentro». 1 _____.

García Márquez había sido un estudiante malísimo hasta que un maestro se dio cuenta de su amor por la lectura. A partir de entonces, todo fue miel sobre hojuelas pues, en su caso, el juguete oculto eran las palabras. Es una idea que conecta la educación con el juego. 2 _____.

Y al igual que García Márquez no está de acuerdo con separar la educación del juego, yo no soy capaz de entender la educación sin la felicidad y el amor. Por una parte, un niño feliz no solo es más alegre y tranquilo, sino que también puede ser educado con más facilidad: el bienestar le hace creer que el mundo es un lugar en el que merece la pena vivir, por extraño que pueda parecer muchas veces. 3 _____. El amor consiste básicamente en tratar de ponerse en el lugar del otro; pero ponerse en el lugar del niño, saber cómo es cada niño, no es una tarea sencilla para la mayoría de los adultos.

Por eso prefiero a los padres tolerantes, incluso a los padres que aceptan demasiadas cosas, antes que a los padres que insisten en decirles continuamente a sus hijos lo que deben hacer. 4 _____. Sin duda, tiene sus peligros, pero creo que estos son menos terribles que los peligros del rigor o de la indiferencia.

(Adaptado de <http://elpais.com>. España)

El texto del examen mantiene el título y es un resumen del original. Sin embargo, la ausencia de datos contextuales, más allá de una referencia incompleta al pie del texto, hace que este ejemplar se presente en tanto unidad lingüística de significación completa que puede ser comprendida sin su contexto original de producción o circulación. El ejercicio de completamiento propuesto confirma esta noción, ya que para la reposición de los fragmentos que han sido retirados basta con activar operaciones de decodificación y reconocimiento e identificar aquellos lexemas o sintagmas que se vinculen a referentes cotextuales a través de mecanismos de cohesión semántica y gramatical (Figura 82).

Figura 82

Ejercicio de completamiento tarea 4

- (a) Permitir demasiado significa mimar, ser indulgente, pero también significa sentir con el otro, desear el bien para la persona que amamos.
- (b) Por consiguiente, hay adultos que tienen el maravilloso don de ponerse en lugar de los niños.
- (c) Según esta, educar consistiría en encontrar el tipo de juego que debemos jugar con cada niño, ese juego en que está su propio ser.
- (d) Y por otra parte, la mejor manera de empezar a educar a un niño es hacer que se sienta querido.
- (e) Para el escritor colombiano, cada niño llevaría un juguete distinto, y educarlo consistiría en averiguar cuál es para ponerse a jugar con él.

Para relacionar el ítem (e) con el hueco 1, será necesario establecer los vínculos necesarios entre Gabriel García Márquez y el caracterizador situacional “el escritor colombiano” lo cual requiere, también, de la activación de conocimientos de mundo. Por otro lado, el pronombre demostrativo “esta” del ítem c) establece una relación anafórica con “Es una *idea* que conecta la educación con el juego”, y al observar los tres huecos restantes, verificamos la imposibilidad de vincular dicho pronombre con ningún término del cotexto. Como hemos observado en otras tareas similares de lectura del DELE en las que deben reponerse fragmentos, este tipo de ejercicio pone en práctica la competencia discursiva del candidato que le permite establecer una serie de vínculos textuales que requieren de una comprensión global de la unidad y de la identificación del tópico principal de cada párrafo. Esta operación puede llevarse a cabo al comprender sentidos denotativos en el texto, que se entiende de esta forma como continente de significados comprensibles fuera de cualquier contexto.

El segundo texto de la tarea se presenta en tanto texto como unidad de significación lingüística carente de contexto (Figura 83).

Figura 83

Texto 2 de la tarea 4 de comprensión escrita del SIELE

EL NUEVO CONSUMIDOR EN UN PANORAMA DE CAMBIO

Texto 2

Cada día los profesionales de la mercadotecnia y de la publicidad intentan comprender el comportamiento del consumidor y hallar las verdades humanas que lo mueven. 5 _____. Lo cierto es que en los últimos años el perfil de los consumidores ha cambiado. Hoy nos encontramos ante un consumidor más informado y exigente, que interactúa con distintos medios para distintos propósitos.

Internet ha revolucionado el mundo del consumidor, que se siente capaz de convertirse en un experto sobre cualquier sector del mercado que le interese y de elegir con conciencia. Y como valora mucho su tiempo, busca informarse de la forma más rápida que le sea posible. 6 _____. Conoce muy bien las marcas y es consciente del poder que tiene entre sus manos. Víctor Lozano, de la consultora Future Labs, comenta que hoy en día «el consumidor puede ejercer su poder de manera mucho más concreta y clara. Es crítico, hace saber lo que piensa en las redes sociales y tiene la capacidad de destruir una marca a través del boca a boca». 7 _____.

El nuevo consumidor quiere sentirse parte de la empresa y adquirir un papel protagonista en la creación de los productos. Desea ser escuchado y tomado en cuenta. Para satisfacer esta necesidad, las empresas se han visto obligadas a establecer puentes que ayuden a acercar la marca a los posibles compradores. 8 _____.

(Adaptado de <http://beta.udel.edu.pe>. Perú)

El ejemplar titulado “Un nuevo consumidor en un panorama de cambio” se propone como un texto auténtico adaptado con especificación de la fuente, un sitio web de Perú. El texto carece de referencias contextuales complementarias tales como autor, medio de circulación, marcas temporales o espaciales o marcadores explícitos o inferenciales del género textual. Este último es difícil de conjeturar dado que las características discursivas del fragmento podrían responder a géneros diversos (artículo especializado, texto publicitario, una entrada de enciclopedia virtual, etc.). La búsqueda en internet nos depara ante el texto original publicado en la página de la Universidad de Piura, Perú, en el sector “Noticias”. Se trata de un artículo que, de acuerdo con las referencias del sitio de la universidad, fue publicado en el periódico *El Tiempo* el 15 de marzo de 2013 y escrito por Mela Salazar Velarde. La adaptación operada en el texto para el examen resulta en una versión resumida de la cual se ha retirado la referencia más significativa, si se tiene en cuenta el carácter pluricéntrico y reivindicatorio del SIELE, que se propone como promotor de las variedades y culturas de habla hispana. Observemos el último párrafo del texto original, ausente en la versión del examen:

Por otro lado, los piuranos y peruanos en general, se sienten más que nunca orgullosos de sus raíces, de su fusión de razas y culturas, de su diversidad. Esta tendencia tiene expresiones claras en la música novo-andina, en la comida, ropa étnica, etc. Nos sentimos orgullosos de ser peruanos también porque nos caracteriza la creatividad, el

emprendimiento y capacidad de superación, valores que nos han permitido salir adelante frente a todas las adversidades⁷⁰

La objetividad propia del discurso teórico caracterizado por expresiones impersonales y el uso de la tercera persona del singular y el plural que dominan el fragmento de texto que ha sido recortado para el examen dan al texto un carácter objetivo que se quiebra, en el original, al llegar al último párrafo, en el que se enuncia en primera persona de plural para describir las características del pueblo peruano en tanto consumidor que valora sus raíces, su cultura y poder de superación. Tal omisión refuerza la idea de “unidad en la diversidad” en que se inscribe la norma panhispánica, una unidad que respeta la diversidad pero que carece de marcas identitarias sobresalientes que activen representaciones propias de una cultura y que no se resuelve con la referencia explícita a Perú en la fuente al pie del texto.

La última tarea de comprensión lectora del SIELE consiste en la lectura de un texto del que se han extraído doce palabras que deben ser repuestas (Figura 84). Se trata de un *cloze* de selección múltiple con tres opciones de respuesta. La instrucción solicita: “Usted va a leer un texto en el que faltan doce palabras. Elija la opción correcta para cada hueco”.

Figura 84

Texto de la tarea 5 de comprensión escrita del SIELE.

⁷⁰ Fragmento de conclusión del artículo “El nuevo consumidor en un panorama de cambio”. Ver texto completo en: <http://udep.edu.pe/hoy/2013/el-nuevo-consumidor-en-un-panorama-de-cambio/> Consultado el 30/31/2021

Texto	PELIGRAN ARRECIFES DE CORAL POR EL CAMBIO CLIMÁTICO
	Recientes investigaciones del Instituto de Ciencias del Mar y Limnología de la UNAM han demostrado que los efectos del cambio climático producen la pérdida de los arrecifes de coral, informó Roberto Iglesias Prieto, académico de esta entidad.
	El <u>1</u> de tan sólo un grado centígrado en la temperatura de los océanos ocasiona el blanqueamiento generalizado de las colonias de coral y les causa la muerte, <u>2</u> significa la pérdida de miles de especies, debido a que en estos ecosistemas se encuentran las más <u>3</u> del planeta.
	Además, estos arrecifes son la más importante fuente turística de México, pues producen la arena blanca del mar Caribe, preferida por el turismo internacional, que representa la tercera fuente de divisas, solo por debajo de la industria petrolera y de las remesas <u>4</u> de Estados Unidos, refirió.
	<u>5</u> solo ocupan el dos por ciento de la superficie terrestre, mencionó el investigador, estos ecosistemas son una gran fuente de riqueza económica y de servicios ambientales <u>6</u> más de cien millones de personas en el mundo, y capturan aproximadamente 50 por ciento del carbono planetario.
	<u>7</u> , informó, son las estructuras geológicas de origen biológico más grandes del orbe y han dominado las zonas poco profundas de los mares tropicales en los últimos 200 millones de años.
Por eso, argumentó, sería necesario que se <u>8</u> conciencia entre la población para el cuidado de estas fuentes de riqueza, <u>9</u> tan perjudiciales son el calentamiento global y el efecto invernadero como la contaminación marítima producida por la población.	
Como ya se dijo, los arrecifes <u>10</u> del crecimiento de las colonias de corales que dejan sus esqueletos en la roca calcárea, y a través de miles de años forman una estructura definida que se incrementa mientras no <u>11</u> erosión. Si bien este último fenómeno explica las playas blancas como las de Cancún, especificó el investigador, en caso de que la erosión sea mayor a la incorporación de carbonato de calcio, se seguirá produciendo la arena blanca pero el arrecife no podrá prosperar.	
Las acciones para el cuidado de los arrecifes son escasas e insuficientes, algo no exclusivo del país, señaló el especialista, pues en todo el mundo persiste el desconocimiento sobre el estado de ese ecosistema o se minimiza su importancia, <u>12</u> en países que tienen políticas de protección del medio ambiente.	
	(Adaptado de www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2008_368.html . México)

El texto es auténtico y se presenta adaptado con especificación de la fuente. La búsqueda del original en la web lleva a un documento de la UNAM con datos contextuales tales como el autor del texto y la fecha de la publicación inicial. El título original ha sido también adaptado para el examen sin que ello resulte en una alteración del sentido general. En el texto del examen no existen marcadores explícitos al género textual o al lugar o fecha de producción, aunque la referencia en la fuente presenta un marcador explícito, “boletín” y el año 2008, así como la mención a México (Adaptado de www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2008_368.html. México). El ejercicio propuesto requiere del candidato la activación de conocimientos gramaticales y lexicales y de las reglas de formación morfosintácticas que le permiten seleccionar los ítems correctos desde el punto de vista normativo. Se trata de ítems pertenecientes a clases cerradas de palabras (pronombres, conjunciones), verbos (con foco en el tiempo y el modo) e ítems que pertenecen a clases abiertas (adjetivos, sustantivos) (Figura 85).

Figura 85

Ejercicio cloze de la tarea 5 de comprensión escrita del SIELE.

Opciones de respuesta	1.	(a) crecimiento	(b) incremento	(c) alargamiento
	2.	(a) lo que	(b) la que	(c) el que
	3.	(a) variadas	(b) específicas	(c) persistentes
	4.	(a) provenientes	(b) proviniendo	(c) provistas
	5.	(a) A pesar de que	(b) Debido a que	(c) Sumado a que
	6.	(a) por	(b) para	(c) a
	7.	(a) Entonces	(b) Por su parte	(c) Asimismo
	8.	(a) generaría	(b) generaba	(c) generara
	9.	(a) por lo tanto	(b) ya que	(c) aunque
	10.	(a) resultan	(b) producen	(c) suceden
	11.	(a) hubiera	(b) hay	(c) haya
	12.	(a) además	(b) por añadidura	(c) inclusive

A pesar de las referencias en el pie del texto al contexto original de producción y circulación, el ejercicio de comprensión propuesto puede resolverse sin necesidad de recurrir a los datos contextuales. El texto se propone como un continente de sentidos objetivos que no interactúa con sus condiciones de producción y el ejercicio proporcionado pone el foco en el conocimiento lexical y de las reglas morfosintácticas más que en las estrategias de lectura o la competencia discursiva y textual del candidato. La selección de los ítems correctos para completar el *cloze* puede realizarse a partir de una lectura unidireccional e individual, no habiendo lugar a interpretaciones diversas. Los mecanismos activados apuntan sobre todo a operaciones de decodificación e inferencia textual lógica y semántica junto a la activación de ciertos conocimientos de mundo.

La selección de los textos y los ejercicios del SIELE responde, en cierta forma, a las opciones metodológicas de los autores que escogen incluir las variedades dialectales a partir de la tarea 3. En ese sentido, puede observarse que los textos de las tareas 1 y 2 se presentan sin referencias a un sitio que denote un lugar de producción específico, si bien las referencias espaciales presentes en el contenido temático de los textos activan conocimientos de lugares de España. El texto de la tarea 3, como hemos mencionado, si bien presenta referencia a un sitio web de Chile —que no se encuentra actualmente en línea— carece de marcas discursivas identitarias de la variedad chilena. De hecho, tampoco se identifican referencias espaciales, a no ser los países en los cuáles las emisoras de los textos han vivido experiencias como estudiantes extranjeras —

Alemania, Holanda y Bélgica. Los textos auténticos de la tarea 4 han sido adaptados de un sitio español, uno peruano, y uno mexicano respectivamente. La adaptación de los textos, además de resultar en un resumen que se adecue a los tiempos previstos para la resolución del examen, tiende a evitar contenido temático o marcas discursivas que activen representaciones vinculadas a los lugares mencionados en la referencia a la fuente. Todos los textos carecen de referencias explícitas a la situación de comunicación (contexto de circulación, género textual, fecha, autor).

Los autores del SIELE hacen hincapié en el carácter pluricéntrico del examen, y afirman que todas las normas del español son aceptadas y evaluadas. Sin embargo, la selección y adaptación cuidadosa de los textos propuestos para comprensión escrita sortean marcas discursivas que permitan asociarlos a una norma en particular (como el caso del texto de Perú). La aparente unidad lingüística del contenido discursivo de los textos conlleva una unidad cultural, libre de rasgos peculiares y se muestra en concordancia con la norma panhispánica. Esta norma panhispánica “higienizada” de rasgos distintivos regionales se presenta como un producto homogéneo.

La mayoría de los mecanismos subyacentes a la comprensión se limita a operaciones cotextuales y cognitivas en las que no es preciso acceder a conocimientos culturales, sociales o históricos, principalmente en los textos y ejercicios de los niveles A y B. Las afirmaciones apelan al reconocimiento de términos o expresiones sinónimas presentes en el cotexto, esto es, dentro de los límites del propio texto y el tema tratado, sin necesidad de activar conocimientos relativos al contexto de producción para asignar sentido situado al texto. La lectura se reduce así a una actividad de identificación de informaciones objetivas que pueden también ser parafraseadas. En ese sentido, los ítems de corrección automática refuerzan la noción de comprensión en tanto extracción de contenidos objetivos, sin lugar a la interpretación subjetiva o a la indagación crítica. Esta noción es correlativa de una concepción de texto sin contexto, unidad lingüística de sentido inherente. La interpretación del contenido de cada texto, en consecuencia, es transparente, unidireccional y objetiva.

A su vez, estas nociones de texto y de comprensión conllevan una concepción de lengua arraigada en una tradición epistemológica que considera que las palabras sirven al propósito de transmitir un conocimiento verdadero, fiable e incuestionable. Al respecto de esta visión de lengua que se opone a una visión activa e interactiva, Bronckart afirma:

Esta [visião] tem sua origem em uma corrente filosófica que, desde a Antiguidade, teve por objetivo, por razões epistemológicas (para assegurar a validade e a universalidade dos conhecimentos) e políticas (para assegurar a univocidade do sentido das leis), demonstrar que a linguagem tem um carácter declarativo unívoco, que assegura a intercompreensão total entre os interlocutores. Assim, os autores dessa corrente buscaram atribuir à linguagem um fundamento que estaria fora dela mesma ou, mais precisamente, fora das práticas sociais que ela materializa (Bronckart, 2008, p.69)

La lengua así es entendida como reflejo de la realidad objetiva o, en otros términos, se presupone una relación intrínseca entre lengua y realidad. De esta manera, no hay lugar a interpretaciones diversas, derivadas de factores culturales e ideológicos. El texto no se explota en tanto objeto complejo, no se cuestionan los objetivos comunicativos, la función social, las circunstancias de circulación, el papel social del emisor o a qué destinatarios puede estar dirigido. La ausencia de parámetros espaciales y temporales habla de un texto que no está condicionado social e históricamente, anclado a un lugar y un momento específicos. No importan el dónde o el cuándo, porque estos parámetros no influyen en el contenido. En otras palabras, el signo lingüístico no es ideológico, es objetivo e igual a sí mismo.

Es relevante recordar que el presente análisis no tiene como finalidad la de medir el grado de comprensión del candidato / lector o de verificar si las características didácticas de los textos presentados contribuyen o no a una mejor interpretación, sino de evidenciar qué concepciones teóricas subyacen al propio texto, a la comprensión en tanto actividad individual o social y a la lengua en tanto sistema abstracto o actividad discursiva.

En el siguiente apartado continuaremos nuestro análisis de las tareas de expresión e interacción escrita. Retomaremos para ello las nociones desarrolladas en el marco teórico y metodológico.

5. Análisis de las tareas de expresión e interacción escrita

En los apartados anteriores hemos desarrollado el análisis de nuestro corpus siguiendo una metodología descendente. Comenzamos por describir las condiciones sociohistóricas de producción de los exámenes y focalizamos en las políticas lingüísticas llevadas adelante por las instituciones que detienen autoridad simbólica sobre la lengua española, su regulación y su difusión. En un segundo momento describimos los géneros textuales que se enmarcan en la actividad social de la evaluación de la lengua española. Comenzamos por analizar las condiciones

de surgimiento y principales características del *MCER*, documento curricular que desde 2001 rige las políticas lingüísticas de la Comunidad Europea y gran parte del resto del mundo y establece lineamientos para la evaluación de las diferentes lenguas. Luego emprendimos la descripción de las *especificaciones de examen y descripción de contenidos* disponible en los respectivos sitios web de los sistemas de evaluación *DELE*, *CELU* y *SIELE*, para finalmente describir cada uno de estos exámenes en sus dimensiones estructurales, organizativas y enunciativas (parte 3, ítem 2.3). En un tercer momento centramos nuestro interés en las tareas propuestas en cada sistema de evaluación para verificar la comprensión escrita. Observamos las características de los textos (estableciendo si eran simulados o auténticos) y la presencia o ausencia de datos contextuales, referencias al contexto original de publicación y al género textual, para luego analizar los tipos de ejercicios proporcionados y los mecanismos de comprensión subyacentes, a fin de determinar la noción de texto, de comprensión y de lengua que se revela de cada análisis emprendido.

En este apartado, último del capítulo, focalizaremos nuestro análisis en las tareas de expresión e interacción escrita de cada examen. Nos proponemos, en cada una de las tareas observadas, identificar:

- a. Las imágenes, textos o paratextos utilizados como disparadores y sus características (auténticos, simulados) y la presencia o no de marcadores de género.
- b. El enfoque adoptado (gramatical, comunicativo, procesual, enfocado en el contenido, enfocado en el género de texto⁷¹)
- c. Las características discursivas de las consignas de escritura focalizando el análisis en la identificación de los siguientes parámetros:
 - c.1. Contextualización de la tarea / ámbito de actuación sociodiscursiva
 - c.2 Especificación del género textual esperado (la existencia o no de marcadores de género explícitos)
 - c.3. Parámetros espacio-temporales
 - c.4. Papeles sociales de emisor y receptor (en tanto enunciador y destinatario)

⁷¹ Recordamos que, a partir de la discusión desarrollada en la parte 2, apartado 8.1 de la presente tesis y a pesar de la denominación dada a este enfoque por Cassani i Comas (esto es, géneros discursivos) optamos por referirnos a géneros de texto en tanto formas relativamente estables que permiten la comunicación verbal en una comunidad dada, recurriendo a esta designación para clasificar el enfoque adoptado en una tarea de examen que enfatiza en las características genéricas (estructurales, pragmáticas, lingüísticas) del texto en tanto unidad de la comunicación y la evaluación.

c.5. Finalidades y/u objetivos de la interacción.

Como veremos a continuación, para evaluar la destreza de expresión escrita todos los sistemas de evaluación, en la medida en que se enmarcan en un paradigma comunicativo o interactivo optan por *pruebas directas* (el candidato debe demostrar su proficiencia a través de un texto original) de *respuesta abierta y corrección subjetiva* (pautada en tablas con criterios de corrección y escalas de niveles) que respeten el criterio de *autenticidad*. Este último criterio garantiza que la tarea de examen responda al uso real de la lengua que el candidato demostraría en una situación de no examen. En otras palabras, se pretende obtener muestras de lengua que permitan inferir el grado de eficacia del candidato en su actuación en una situación de comunicación futura. En ese sentido, se espera que las pruebas analizadas adopten un enfoque comunicativo, es decir, aquel que entiende la práctica de producción escrita en términos de práctica verosímil en el marco de una situación que simule circunstancias reales, o el enfoque centrado en los géneros de texto que, como vimos, implica el enfoque comunicativo a la vez que enfatiza en los aspectos textuales, gramaticales y pragmáticos de determinados géneros.

5.1. DELE

5.1.1. DELE A1. La prueba de expresión EIE del nivel A1 del examen DELE consiste en dos tareas para las cuales se le asignan al candidato 25 minutos (Figura 86). La primera de las tareas de la prueba de escritura del nivel A1 consiste en rellenar un formulario con datos personales (Nombre, edad, sexo, correo electrónico, dirección, teléfono) e incluye descripción personal, descripción de actividades de ocio, y descripción de otras personas. La consigna de escritura proporciona una situación (“Usted busca amigos para hablar español por internet”) en el ámbito de actuación personal; especifica el género textual (formulario); los papeles sociales del emisor y receptor (personas interesadas en intercambios informales para practicar el idioma) y la finalidad explícita de “hablar español por internet”. Al proporcionar los datos que permiten activar los parámetros contextuales a la vez que se recrea un formato que simula un formulario real, nos encontramos ante una tarea de escritura enmarcada en el enfoque comunicativo. Destacamos que, en el espacio en que se solicita al candidato describir a las personas con las que le interesa hablar español se solicita, entre otros datos tales como la edad, estudios, gustos o profesión, especificar la nacionalidad del interlocutor de interés, dato relevante en un mundo hispanohablante en el que existen numerosas variedades dialectales.

Figura 86

Tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE A1

Usted busca amigos para hablar español por internet. Tiene que completar este formulario de la página *La web del español*.

La web del español ¿Quieres hablar en español? ¡Entra y regístrate!	
DATOS PERSONALES	
Nombre:	Apellido(s):
Edad:	Sexo:
Correo electrónico:	
Dirección:	
Teléfono fijo:	Teléfono móvil:
1. ¿Cómo eres? (5 a 10 palabras)	
2. ¿A qué te dedicas?	
3. ¿Qué haces en tu tiempo libre? (5 a 10 palabras)	
4. ¿Cómo son las personas que quieres conocer (nacionalidad, edad, gustos, profesión o estudios...)? (10 a 15 palabras)	

La segunda tarea consiste en una consigna con pautas de escritura (Figura 87). Los parámetros situacionales detallados de la consigna enmarcan esta tarea en un enfoque comunicativo. Incluyen las circunstancias de la propuesta de escritura y las finalidades (usted tiene un piso que quiere alquilar), el género textual esperado (anuncio) y el medio de circulación (periódico digital). Los papeles sociales se deducen de la propia consigna, quien escribe lo hace como propietario de un inmueble y los destinatarios son posibles interesados en alquilar el piso. No existen, sin embargo, referencias espacio-temporales que determinen, por ejemplo, en qué moneda podría especificarse el precio del alquiler. Esto exime a la tarea y a quien debe resolverla de la activación de representaciones vinculadas a una variedad lingüística y cultural singular del mundo hispanohablante. Es necesario destacar, sin embargo, el recurso al lexema “piso”,

mayormente utilizado en la variedad ibérica para referirse a un departamento⁷² o la opción por el pronombre “le” en “llamarle” con función de objeto directo, que se restringe a ciertas variedades dialectales (como el español ibérico).

Figura 87

Tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE A1

INSTRUCCIONES

Usted tiene un piso que quiere alquilar. Escriba un anuncio en el periódico digital www.micasa.com. En el mensaje usted tiene que decir:

- cómo es el piso;
- dónde está;
- qué precio tiene;
- dónde pueden escribirle o llamarle.

Número de palabras recomendadas: entre 30 y 40.

5.1.2. DELE A2. La primera tarea de la prueba de escritura del DELE Nivel A2 proporciona una consigna de escritura enmarcada en el ámbito de las relaciones personales (Figura 88): un amigo recibe un correo de otro para arreglar un encuentro (finalidad), descripción situacional que permitiría enmarcar la tarea en un enfoque comunicativo. El género textual se deduce de marcadores inferenciales tales como la información de la consigna y la imagen que simula una casilla de correo electrónico. El correo electrónico que se propone como texto de entrada para provocar la interacción, consiste en un texto simulado sin más datos contextuales que algunas referencias temporales (“en toda la semana”, “la próxima semana”, “la semana que viene”). Los parámetros espaciales están ausentes, no hay datos relativos al lugar de producción, si bien algunas de las expresiones utilizadas remiten a la variedad peninsular (“¿Cuándo puedes quedar?”, “Ya me dices...”). La noción de texto sin contexto subyace a esta tarea que, a pesar de los parámetros situacionales presentes, no deja de orientar la evaluación hacia aspectos gramaticales especificados en las pautas de escritura, tales como el uso del pretérito (“decir qué ha hecho esta semana”), del futuro del indicativo (“explicar qué va a hacer la próxima semana”) y la estructura interrogativa (“hacerle dos preguntas”).

Figura 88

⁷² El diccionario de la RAE indica para “piso”, entre sus acepciones, la utilizada en el texto: “Conjunto de habitaciones que constituyen vivienda independiente en una casa de varias alturas.” Cabe destacar que en Argentina y Uruguay “piso” presenta matices semánticos diferentes: En edificios de varias alturas, departamento que ocupa toda la extensión de una planta. Ver: <https://dle.rae.es/piso>

Tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE A2.

Un amigo le escribe para quedar la próxima semana.

De ▾

Cc Cco

Para

¡Hola!

Ya es sábado y no he hablado contigo en toda la semana. ¿Qué has hecho? ¿Mucho trabajo?

Te escribo para ver si nos podemos ver la semana que viene. ¿Tienes que hacer muchas cosas? ¿Cuándo puedes quedar?

Ya me dices. Un abrazo,

Pepe

Enviar

Conteste a su amigo. En el correo tiene que:

- saludar;
- decir qué ha hecho esta semana;
- explicar qué va a hacer la próxima semana;
- decir un día, un lugar y una hora para quedar;
- hacerle dos preguntas y despedirse.

La segunda tarea de escritura del DELE A2 propone dos opciones diferentes entre las que el candidato debe seleccionar una. La primera opción consiste en la siguiente consigna:

Figura 89

Tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE A2.

INSTRUCCIONES

Elija solo una de las dos opciones. En cada opción tiene que tratar todos los puntos.

OPCIÓN 1

Escriba un texto sobre una fiesta de cumpleaños en la que ha estado. Hable de:

- de quién era el cumpleaños, cuándo y dónde fue, y quiénes estaban allí;
- qué hicieron en la fiesta (qué comieron, qué música pusieron, etc.);
- qué regalo llevó y qué otros regalos hubo;
- por qué le gustó esa fiesta;
- qué hace usted normalmente en sus cumpleaños, y si recuerda alguno.

La consigna carece de contexto situacional, esto es, no se describen parámetros que permitan posicionar al candidato en una situación de comunicación en la cual se le requeriría relatar una fiesta de cumpleaños a la que ha asistido o describir qué hace normalmente para su propio cumpleaños, en otras palabras, la especificación de un género textual, un contexto de circulación del texto, unos destinatarios, unas finalidades, parámetros espacio-temporales, etc. La consigna es rica en pautas que orientan la escritura a la producción de ciertos tipos de secuencias (narrativa, descriptiva) y a la comprobación del dominio de vocabulario específico (comidas y bebidas, regalos de cumpleaños). La tarea se enmarca así en un enfoque gramatical que da por resultado una secuencia cohesionada de frases que conforman una unidad de significación lingüística, una unidad abstracta.

La segunda opción de escritura proporciona una serie de fotos de dos personajes, Lucía y Olga, en diferentes momentos de sus vidas (Figura 90). La consigna inicia con una descripción de estas fotos y de un posible contexto situacional (“Lucía y Olga son dos amigas que hace mucho tiempo que no se ven”). Sin embargo, la expectativa circunstancial creada en esta primera frase no se continúa en la consigna de escritura, en la que se solicita al candidato “usted tiene que escribir un texto sobre Lucía y Olga”. La propuesta de escritura no se enmarca en un género textual, no establece finalidades para la escritura, destinatarios, carece de parámetros espacio-temporales y contexto de circulación del texto. Las pautas orientan la escritura a la producción de una unidad lingüística abstracta carente de contexto que tiene la finalidad de comprobar el dominio de determinados aspectos morfosintácticos, tales como el uso del pretérito perfecto (“cómo se

conocieron”), imperfecto (“cómo era su vida antes”) y presente de indicativo (“cómo son sus vidas ahora”).

Figura 90

Opción 2 de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE A2.

OPCIÓN 2

Lucía y Olga son dos amigas que hace mucho tiempo que no se ven. Aquí tiene algunas fotos de cuando se conocieron y cómo eran antes y son ahora.

Lucía y Olga en 1980	Lucía y Olga en 1995
	
Lucía ahora	Olga ahora
	

Usted tiene que escribir un texto sobre Lucía y Olga, y decir:

- cómo se conocieron;
- cómo era su vida antes;
- cómo son sus vidas ahora y por qué cree que no se ven.

5.1.3. DELE B1. La prueba de expresión e interacción escrita del DELE B1 contiene dos tareas. El análisis de la primera consigna nos permite identificar algunos parámetros de la situación de interacción propuesta (Figura 91). La instrucción especifica el género textual esperado (correo electrónico), la propuesta se enmarca en el ámbito personal y/o familiar y se describen papeles sociales de emisor y receptor (un amigo que le escribe a otro sobre un encuentro ocasional con un tercer amigo) con objetivos de comunicación que se encuentran detallados en la consigna (contar los motivos del viaje, explicitar los detalles del encuentro y explicitar la fecha de un futuro viaje a Barcelona). La presencia de estos aspectos orienta la tarea hacia un enfoque comunicativo de escritura. Con respecto a los parámetros espacio-temporales, si bien no hay un momento específico

sí es claro que el lugar de producción del correo que sirve de elemento provocador o texto de entrada es Barcelona, y el candidato debe escribir como si hubiera estado en Madrid. De hecho, la variedad del español materializada en el texto es la peninsular (lo cual se verifica, sobre todo, en la conjugación verbal correspondiente al pronombre vosotros: “habíais”, “pasasteis”). El texto en sí es una construcción *ad hoc* para el examen, se trata de un texto que simula un correo electrónico que se presenta, de esta forma, como una unidad lingüística con un formato reconocible (cuerpo, saludo de despedida, firma) a pesar de la ausencia de los esperados encabezado y salutación inicial de los correos (*Hola, Juan, ¿cómo estás?*, por ejemplo). Dadas las características descritas, consideramos el texto de entrada para la interacción en tanto unidad lingüística abstracta que puede ser comprendida sin conocer las circunstancias de producción y/o circulación.

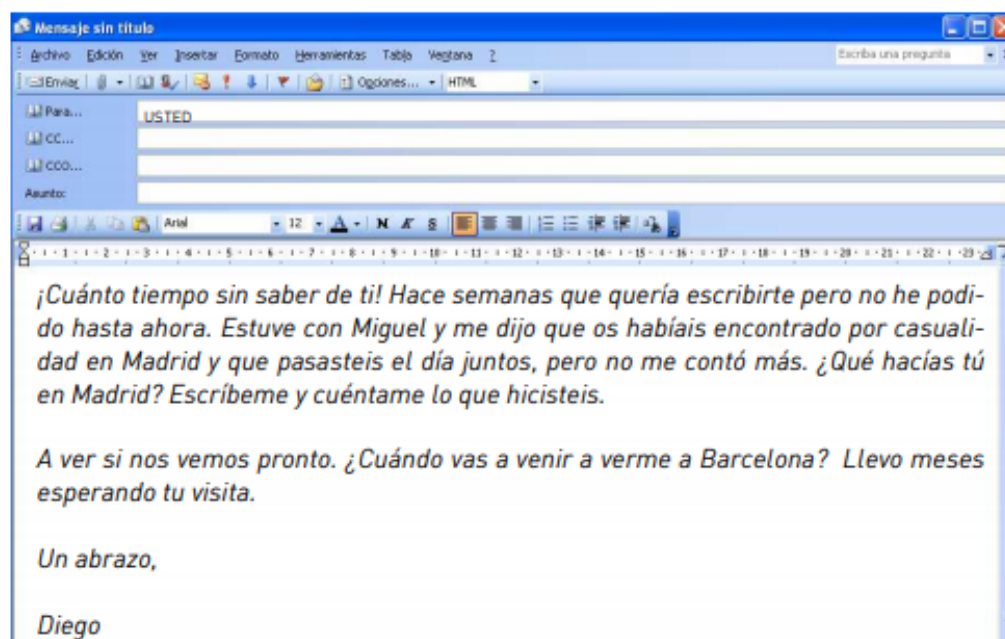
Figura 91

Tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE B1.

Tarea 1

Instrucciones

Usted ha recibido un correo electrónico de un amigo español:



Escríbele un correo electrónico a Diego para responder a sus preguntas. En él deberá:

- saludar;
- contar los motivos del viaje a Madrid;
- decir dónde y cómo fue el encuentro con Miguel y qué hicieron juntos;
- explicar cuándo tiene pensado ir a Barcelona;
- despedirse.

Si bien existe una situación que encuadra en cierta forma las circunstancias de la interacción escrita, lo cual revela un enfoque comunicativo de la propuesta, el foco se centra más en los aspectos morfosintácticos de la escritura que en los aspectos pragmáticos o en las características del género textual. Las pautas de escritura determinan las secuencias textuales, así como el vocabulario esperado, lo cual facilitaría también el establecimiento de los criterios de corrección en tareas directas de corrección subjetiva. Los correctores, oportunamente, podrán evaluar, entre otros criterios, si el candidato ha logrado cumplir con las mencionadas pautas en el cuerpo del texto de salida.

La segunda tarea de la prueba propone dos opciones de resolución, ambas con características didácticas y discursivas semejantes (Figura 92 y 93).

Figura 92

Opción 1 de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE B1.

OPCIÓN 1

Lea el siguiente mensaje publicado en un blog dedicado a la gastronomía:

En nuestro blog de gastronomía estamos recopilando colaboraciones de nuestros seguidores sobre la importancia de la comida en los momentos especiales de la vida. Nos gustaría que nos contarais vuestra experiencia de uno de esos momentos de vuestra vida personal, profesional o familiar.

Escriba un comentario para enviar al blog en el que cuente:

- de qué momento se trataba;
- con quién estaba usted y por qué;
- qué comió;
- quién preparó la comida;
- por qué lo recuerda como un momento especial.

En la primera opción puede leerse un fragmento con una introducción que contextualiza, en parte, la tarea: “Lea el siguiente mensaje publicado en un blog dedicado a la gastronomía”. El texto de entrada es simulado y, aunque existe la mención del soporte digital blog, no se especifican parámetros espacio-temporales que indiquen cuándo y dónde fue publicado el mensaje. Sin embargo, el uso del posesivo *vuestro* y *vuestra*, así como la desinencia verbal que indica la segunda persona del plural *vosotros*, de uso corriente en España, indefectiblemente activan conocimientos vinculados a la variedad lingüística y cultural peninsular. La consigna especifica el género textual esperado: escriba un *mensaje* para enviar al blog. En este mensaje el candidato debe recordar un momento en que ha compartido una comida con alguien especial y describir los motivos que han hecho que ese momento fuera memorable. Si bien el texto de entrada no es auténtico, la tarea presenta una contextualización que permite enmarcarla en un enfoque comunicativo. Existe una situación de interacción en la que alguien participa en un blog de gastronomía relatando una experiencia personal. Se explicita el género esperado y el contexto en el que circulará el texto, lo que permite configurar los posibles destinatarios. La segunda opción presentada es muy semejante (Figura 93).

Figura 93

Opción 2 de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE B1.

OPCIÓN 2

Lea el siguiente mensaje que aparece en la página web del Ayuntamiento de su ciudad:

FIESTAS DE LA CIUDAD

Invitamos a todos los ciudadanos que lo deseen a participar en el foro de la página web del Ayuntamiento. Pueden participar opinando sobre las fiestas del año pasado y comentando qué actividades les gustaría que se programaran en las próximas fiestas de la ciudad.

Redacte un texto para enviar al foro en el que deberá:

- presentarse;
- decir a qué actividades asistió el año pasado durante las fiestas;
- explicar qué actividades de las fiestas del año pasado le gustaron más y cuáles menos y por qué;
- proponer varias actividades para las próximas fiestas.

Es posible identificar algunos parámetros de la situación de interacción propuesta, un ciudadano que ha participado en unas fiestas es convocado a escribir en la página web del ayuntamiento de una ciudad. La consigna solicita la escritura de un “texto”, con lo cual el género esperado no es especificado, aunque el fragmento utilizado como texto de entrada menciona un foro (“todos los ciudadanos que deseen participar del foro de la página web del ayuntamiento”). Esto permite configurar los posibles destinatarios, otros ciudadanos que han participado o desean participar de las fiestas. Las pautas de la escritura determinan también las finalidades del texto, relatar las experiencias vividas y opinar sobre ellas, así como proponer nuevas actividades para las próximas fiestas.

El texto de entrada no presenta datos del lugar y momento de la producción, aunque se puede intuir por el uso del léxico (“ayuntamiento”) que podría tratarse de algún lugar de España. Estamos ante un texto construido *ad hoc*, una secuencia cohesionada de frases que simulan la entrada de un blog. Si bien es posible comprender el fragmento, las referencias temporales (las fiestas del año pasado; las próximas fiestas de la ciudad) junto con las pautas de escritura (decir a qué actividades asistió, cuáles le gustaron más y cuáles no) podrían generar un cierto desconcierto en cuanto a la contextualización, dada la ausencia de las coordenadas espaciales que dificulta la activación de conocimientos relativos a un determinado tipo de fiestas para configurar el texto de salida. Sin embargo, también es posible pensar que la ausencia de referencias espaciales otorga mayor libertad al candidato para activar conocimientos relativos a eventuales experiencias personales que posibiliten desencadenar recuerdos y/o conocimientos que inspiren la escritura.

5.1.4. DELE B2. La primera tarea de la prueba de expresión e interacción escrita del nivel B2 del DELE combina la comprensión oral con la expresión e interacción escritas, dando lugar a una tarea de destrezas integradas (Figura 94). La consigna de escritura anticipa el género textual esperado (una carta) así como el género textual del texto de entrada (una noticia), cuya transcripción se proporciona en el modelo 0 disponible en el sitio web. El audio relata las repercusiones de la decisión del “Ministerio de Cultura” de aumentar los precios de las entradas a los museos estatales (Figura 95). No hay referencias espaciales o temporales que permitan localizar el momento y el lugar de la noticia o vincular el Ministerio de Cultura a un Estado en particular. Sin embargo, el texto manifiesta referencias espaciales (“otras instituciones museísticas similares, tanto en Europa como en el resto del mundo”) que limitan las opciones al único país hispanohablante de Europa, esto es, España.

Figura 94

Tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE B1.

Instrucciones

Usted es un ciudadano aficionado al arte que visita con frecuencia los museos. Escriba una carta al director de un periódico local para expresar su rechazo a la próxima subida de los precios en las entradas. Para ello va a escuchar una noticia en la que se anuncia la próxima subida de los precios de entrada a los museos. Escuchará la audición dos veces. Tome notas para luego utilizarlas en su carta. En la carta deberá:

- presentarse;
- explicar por qué le afecta a usted la subida del precio de las entradas a los museos;
- exponer las consecuencias que, en su opinión, provocará esta medida;

La consigna presenta claros parámetros situacionales, tales como el papel social del emisor (“usted es un ciudadano aficionado al arte que visita museos con frecuencia”), el papel social del receptor (“director de un periódico local”), finalidades del texto (“expresar rechazo a la subida de precios”). En otras palabras, la tarea se presenta debidamente contextualizada como para ser encuadrada en un enfoque comunicativo. A pesar de ello, dada la ausencia de referencias al contexto original del texto de entrada, así como la omisión de parámetros espacio-temporales,

entendemos que el texto de entrada se configura en tanto unidad lingüística abstracta comprensible fuera de contexto.

Figura 95

Transcripción del audio de la tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE B2.

TRANSCRIPCIÓN DEL AUDIO

Usted va a escuchar una noticia relacionada con el precio de las entradas a los museos:

MUJER: Un portavoz del Ministerio de Cultura anunció en la tarde de ayer la decisión de subir un 30% los precios de las entradas a los museos estatales a partir del próximo 1 de septiembre. Para justificar una subida tan llamativa, el portavoz habló de la necesidad de reestructurar una demanda cada vez más importante de visitantes (el año pasado se incrementó un 12%), pero sobre todo señaló como causa fundamental de la subida la obligación de adaptar las tarifas a las condiciones socioeconómicas actuales y a las tarifas de otras instituciones museísticas similares, tanto en Europa como en el resto del mundo. Asimismo alegó que hay que tener en cuenta el elevado gasto que tienen los diferentes museos no solo en inversión sino también en conservación. El portavoz terminó su intervención informando de que se compensará la subida con algunos días gratuitos al mes y con abonos y descuentos especiales para estudiantes, desempleados y mayores de 65 años.

Nada más conocer la noticia, numerosos representantes del mundo de la cultura y de diferentes organizaciones de consumidores han criticado la medida, que se aleja de la tan publicitada idea de acercar el arte al gran público. Consideran que se limitará la afluencia de muchas familias a los museos públicos y rechazan la idea de la cultura como artículo de lujo. Diversos colectivos han anunciado movilizaciones ante las puertas de los principales museos para expresar su protesta ante esta decisión.

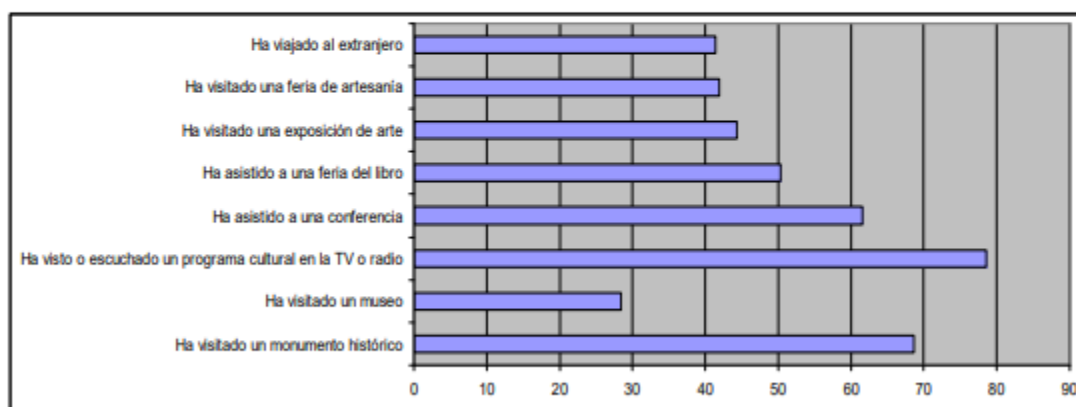
La segunda tarea proporciona dos opciones posibles de respuesta. La primera opción propone la escritura de un artículo para una revista universitaria a partir de la lectura de un gráfico, cuyas referencias se proporcionan al pie (Figura 96).

Figura 96

Opción 1 de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE B2.

OPCIÓN 1

Usted colabora con una revista universitaria y le han pedido que escriba un artículo sobre las actividades culturales que realizan con más frecuencia los jóvenes universitarios. En el artículo debe incluir y analizar la información que aparece en el siguiente gráfico:



Fuente: <http://www.usosculturalesuniversidadesandaluzas.es/Usos%20UNIVERSITARIOS/UPO%20UNIV%20frame.htm>

Redacte un texto en el que deberá:

- comentar la importancia que tiene el ocio cultural para los jóvenes;
- comparar de forma general los porcentajes de las distintas actividades culturales;
- destacar los datos que considere más relevantes;
- expresar su opinión sobre la información recogida en el gráfico;
- elaborar una conclusión.

La consigna presenta claros parámetros para la escritura que permiten enmarcar la propuesta en un enfoque comunicativo. Se explicitan papel social de quien escribe (colaborador en una revista universitaria), contexto de circulación (ámbito universitario), que determina también el perfil del posible público destinatario (estudiantes y profesores universitarios) y las finalidades (opinar sobre la importancia del ocio cultural en los jóvenes). A su vez, las pautas para la escritura orientan la elaboración del texto de manera tal que se respete un formato clásico de texto que se relaciona con los géneros de opinión (introducción, desarrollo en el que se defienden argumentos y conclusión), lo cual permitiría enmarcar la propuesta en el enfoque orientado a los géneros de texto.

Sin embargo, a pesar de que la consigna de escritura proporcione datos que permiten la configuración de una situación de comunicación, destacamos la omisión a parámetros espaciales

y temporales en la tarea —a no ser la referencia del gráfico que permite identificar el dato de “universidades andaluzas”— que posibiliten activar conocimientos relativos a una variedad o cultura específica del mundo hispanohablante. Este aspecto no es menor, dado que el tema sobre el que se solicita opinar tiene que ver con la importancia del ocio cultural para los jóvenes y las opciones relacionadas a prácticas culturales tales como viajes al extranjero, visitas a museos o exposiciones de arte, ferias, etc. Las opciones culturales en los jóvenes pueden variar notablemente de un país a otro si se tiene en cuenta la situación económica y social o las tradiciones culturales propias de una comunidad.

La segunda propuesta de escritura propone la lectura de una reseña de una obra de teatro infantil. La misma carece de referencias, aunque se especifican los parámetros contextuales que permiten enmarcar la propuesta en un enfoque comunicativo de escritura (Figura 97). El emisor es alguien aficionado al teatro que escribe en un blog sobre este arte (contexto de circulación del texto) que asistió a una obra de teatro en su ciudad y debe escribir una crítica (género textual). El texto de entrada se presenta como parte del programa que fue repartido en la sala de teatro. La reseña detalla el nombre de la obra, de su autor, de la compañía de teatro y del teatro. En la misma línea de análisis de la mayoría de las propuestas anteriores, no se explicitan parámetros espacio-temporales, aunque una búsqueda en la web determina que el teatro Torrente Ballester está localizado en Salamanca, España.

Figura 97

La tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE B2.

Usted escribe en un blog sobre teatro. Ayer asistió a una obra que se estrenó en su ciudad y debe escribir una crítica. A continuación puede ver la información extraída del programa que repartieron en la sala:

«La Verdadera y singular historia de la princesa y el dragón»

de José Luis Alonso de Santos.

Teatro infantil (a partir de 6 años).

Fecha: 26 de agosto.

Hora: 18.30 h.

Lugar: Teatro de la Biblioteca Torrente Ballester.

Compañía: El Barco Verde.

Síntesis: Aunque la obra imita la estructura y el argumento de los cuentos tradicionales de princesas y dragones, también introduce algunos cambios importantes como, por ejemplo, que el caballero y el dragón invierten sus papeles: el dragón es aquí el héroe bueno, y el caballero se convierte en su oponente, el malo de la obra. El dragón Regaliz, incapaz de dominar su pasión, rapta a la princesa Peladilla. La joven comienza un viaje que acabará transformándola en un ser adulto. La ternura y la honestidad del dragón logran conquistarla y el amor surge entre ambos. El poder del rey, la tradición, las normas y el hecho de que los enamorados pertenecen a especies distintas, parecen obstáculos insalvables. Su felicidad dependerá de la energía y determinación mostrada por los héroes.

Al carecer de referencias a un contexto de producción o circulación, el texto de entrada se configura como una unidad lingüística abstracta. Este puede ser comprendido a partir de un formato reconocible que remite a un programa de teatro en el que se detalla el nombre de la obra, del director, el horario y el género (sinopsis). Además, una serie de mecanismos de cohesión garantizan la articulación interna y la progresión temática, contribuyendo a la comprensión del texto y a la extracción de información que posibilite la resolución de la tarea a partir de las pautas proporcionadas en la segunda parte de la consigna de escritura (Figura 98):

Figura 98

Pautas para la escritura de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE B2

Redacte un texto en el que deberá:

- hacer una pequeña introducción sobre la importancia del teatro infantil;
- valorar la interpretación de los actores;
- contar cómo reaccionó el público que asistió al espectáculo;
- elaborar una opinión personal sobre la obra de teatro.

Estas pautas de escritura permiten identificar el plan textual propio de una reseña crítica (introducción, valoración de aspectos técnicos, descripción de la reacción del público, opinión personal sobre la obra), que orientaría la propuesta hacia el enfoque en el género textual.

5.1.5. DELE C1. La primera tarea de la prueba de EIE del nivel C1 del DELE se presenta bajo la modalidad de destrezas integradas (Figura 99). A partir de la escucha de un texto se detalla la siguiente consigna de escritura:

Figura 99

Instrucción de la tarea 1 de expresión e interacción escritas DELE C1.

INSTRUCCIONES

Usted va a escuchar un fragmento de una conferencia. Escuchará la audición dos veces y podrá tomar notas.

Después, redactará un artículo en el que deberá resumir los puntos principales de la conferencia y, al final, expresar su opinión sobre el tema.

Al contrario de la tarea de destrezas integradas de la prueba de EIE (Figura 98) del nivel B2, en el modelo 0 del DELE C1 no se proporciona la transcripción del audio. La instrucción de la tarea ofrece escasas pautas de contextualización: se menciona el género textual del texto de entrada (conferencia) y el género textual pretendido (artículo). No existen otros parámetros tales como la descripción de la situación de comunicación, el ámbito social, los papeles sociales de emisor y receptor, el contexto de circulación del texto de salida y los parámetros espacio-temporales. No es posible activar conocimientos que permitan configurar una situación, un perfil de los futuros lectores del artículo, etc. La propuesta focaliza en los aspectos gramaticales y estructurales del género, si bien la etiqueta “artículo” puede corresponder a formatos bastante diversos y las pautas proporcionadas en esta consigna de escritura se orientan más a la comprobación de la capacidad del candidato de resumir lo escuchado y elaborar una valoración

personal sobre el tema. En otras palabras, se espera que el candidato demuestre su grado de dominio de ciertas secuencias textuales y operaciones cognitivas (resumir información), aunque esto no necesariamente permita hacer inferencias sobre la capacidad del candidato de actuar eficientemente en futuras situaciones reales de comunicación. El texto de salida se configurará entonces como una unidad lingüística dotada de mecanismos morfosintácticos, referenciales y semánticos que garanticen su articulación interna, a partir de las habilidades de retextualización del candidato que deberá incluir información escuchada en el texto de entrada. Ningún contexto es proporcionado en la consigna y tampoco en el texto resultante, que podrá ser comprendido y evaluado a partir de la información objetivamente presentada.

La segunda tarea de la prueba ofrece dos opciones de resolución alternativas. En ninguno de los dos casos se proporcionan textos de entrada que provoquen o contextualicen la escritura, si bien las instrucciones presentan pautas bien específicas.

La primera opción (Figura 100) presenta algunos pocos parámetros del contexto de producción del texto de salida, como el medio de circulación (un blog personal) y el género textual (reseña sobre una revista).

Figura 100

Opción 1 de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE C1.

OPCIÓN 1

Usted va a escribir en su *blog* una reseña sobre una revista. En dicha reseña usted deberá:

- escribir una breve presentación del tipo de revista de que se trata;
- comentar qué colaboradores o secciones le parecen más interesantes;
- hablar de aspectos como el diseño y el material gráfico;
- hacer alusión a algún número o artículo que recuerde;
- expresar su opinión y valoración de la revista, mencionando los aspectos positivos y los mejorables.

No se facilitan datos tales como el tipo de revista que se debe reseñar, la actividad social a la que se vincula (turismo, cocina, actualidad, etc.) o el lugar en el que se publica y/o circula, que determinaría en gran medida las características sociolingüísticas y culturales de su contenido. Entendemos que con estas omisiones se pretende otorgar mayor libertad al candidato para configurar su escrito de acuerdo a conocimientos previos que logre activar con relación a cualquier revista con la que ha tenido contacto en sus trayectorias de desarrollo de la competencia escrita en diversos ámbitos (Bazerman, 2017, p.353). Esta carencia de la mayoría de los datos contextuales

compromete la clasificación de la propuesta de escritura en el enfoque comunicativo. Las pautas de la escritura enfatizan en las características del plan textual, las secuencias textuales y el vocabulario específico necesario para la descripción y valoración de la revista, lo cual permite enmarcar la propuesta entre el enfoque gramatical y el enfoque en los géneros textuales. El producto textual esperado se configurará en tanto unidad lingüística abstracta que puede reconocerse por un formato específico y que puede comprenderse fuera de cualquier contexto que lo determine.

A diferencia de la primera, la segunda opción de escritura presenta varios parámetros de la situación comunicativa que incluyen el ámbito social (académico/estudios en el exterior), el papel social del emisor (alguien interesado en obtener una beca para estudiar un posgrado en España), el género textual (carta de solicitud para una beca) y los posibles destinatarios (Fundación Cristina) pudiéndose intuir fácilmente la finalidad de la escritura (Figura 101). La consigna propone una variedad de cursos de posgrado en diferentes ciudades de España que el candidato debe seleccionar a partir de la lectura de un fragmento en la consigna. En esta pueden leerse las opciones de estudio y los requerimientos para el envío de la carta.

Figura 101

Opción 2 de la tarea 2 de expresión e interacción escritas DELE C1.

OPCIÓN 2

Usted quiere realizar estudios de posgrado en España y ha leído el siguiente anuncio en un periódico. Escriba una carta de solicitud para alguna de las becas, siguiendo las pautas indicadas en el anuncio.

La Fundación Cristina

Ofrece becas de estudios para la realización de los siguientes estudios en España:

- Máster de biología en la Universidad de Sevilla.
- Máster de negocios y administración en el Instituto de Desarrollo de Málaga.
- Máster en Periodismo en la Universidad autónoma de Madrid.
- Doctorado en Filosofía y Letras en la Universidad de Granada.
- Máster en historia del Arte en la Universidad autónoma de Barcelona.
- Máster en Derecho Internacional en la Universidad de Santiago de Compostela.
- Máster en Traducción por la Escuela Alfonso X de Toledo.

Los interesados deben enviar una carta de solicitud al correo: becas@fundacioncristina.es. En su carta deben incluir:

- su especial interés en el curso que quieren realizar (objetivos personales, por qué esa universidad...);
- las razones por las que se consideran merecedores/as de la beca (formación, experiencia, aptitudes, actitud...)

La propuesta se encuentra contextualizada de manera tal que pueda enmarcarse en un enfoque comunicativo. Si bien no se muestran referencias a un contexto de publicación real de la convocatoria para la beca, la especificación de los parámetros situacionales permite configurar aspectos genéricos, discursivos y pragmáticos del texto que, de esta forma, puede considerarse en tanto unidad de comunicación contextualizada en una situación que simula posibles circunstancias reales.

5.1.6. DELE C2. El último nivel del examen DELE exige la resolución de tres tareas de escritura con características diferenciadas.

La primera de las tres tareas de la prueba de EIE del nivel C2 se presenta bajo la modalidad de destrezas integradas y consiste en extraer información relevante de tres textos de entrada, uno oral y dos escritos, para elaborar un texto (Figura 102).

Figura 102

Instrucción de la tarea 1 de la prueba de comprensión oral e interacción escrita DELE C2.

Tarea 1**Instrucciones:**

La organización ecologista a la que pertenece le ha encargado la redacción de un folleto sobre el estado actual de los bosques en España. Para ello cuenta con el audio de una entrevista, un artículo periodístico y una reseña de otro folleto, en los que se tratan distintos aspectos del tema.

Primero escuchará la entrevista dos veces. Tome notas y, después, utilice todas las fuentes proporcionadas, seleccionando únicamente la información que considere oportuna. A continuación, organícela y redacte el folleto.

Número de palabras: entre 400 y 450.

A continuación va a escuchar una entrevista a una periodista medioambiental en la que se habla del Año Internacional de los Bosques, y de la situación forestal en España y Europa. Escuchará la audición dos veces. Tome notas de lo que se dice para luego poder utilizarlas en su texto.

El análisis del primer texto de entrada nos depara ante un texto oral auténtico que ha sido extraído de un sitio web cuya referencia se detalla al pie (Figura 103).

Figura 103

Texto de entrada 1 de la tarea 1 de la prueba de comprensión oral e interacción escrita DELE C2.

AUDICIÓN

MUJER 1: Hola, Marina, ¿qué tal?

MUJER 2: Hola, buenos días, María.

MUJER 1: Hablamos de este Año Internacional de los Bosques... Cuéntanos un poco. ¿Qué se pretende con esta conmemoración?

MUJER 2: Bueno, pues básicamente llamar la atención sobre los problemas que afectan a los bosques y de alguna manera frenar su progresivo deterioro, porque cada año desaparecen alrededor de dieciséis millones de hectáreas, es decir, es una superficie equivalente a la tercera parte de nuestro territorio nacional.

MUJER 1: Es tremendo, sí... Y, en términos prácticos, ¿qué implica esta pérdida de masa forestal?

MUJER 2: Bueno, durante miles de años los árboles han acompañado a los seres humanos, les han procurado madera, refugio, medicinas para curarse... Hoy en día nos siguen prestando estos servicios, y otros beneficios medioambientales, como que frenan la erosión del suelo, filtran la contaminación, eh... bueno, multitud de beneficios... Y también bienes intangibles, que no nos damos cuenta: cómo nos proporcionan descanso, equilibrio emocional cuando paseamos por los bosques de España.

MUJER 1: El Año Internacional de los Bosques, ¿se sabe ya cómo se va a conmemorar, el tipo de actos?

MUJER 2: Bueno, todavía no se conocen todas las actividades, pero, por ejemplo, llaman la atención iniciativas como la que pretende Corea del Norte, que es plantar en un solo año nada menos que mil millones de árboles... O, por ejemplo, Brasil, va a hacer un enorme congreso internacional, o, por ejemplo también, Finlandia va a hacer también un congreso internacional, pero más original, sólo destinado a niños.

MUJER 1: ¿Cuáles son las causas que explican, bueno, que están acabando con los bosques?

MUJER 2: Las causas son muchas: la tala ilegal de árboles, la sobreexplotación de la madera, la construcción de grandes obras públicas y los incendios forestales, ¿no? Los incendios es una, digamos, de las lacras aquí, que tenemos en España. Según cálculos en España, en lo que dura solo un partido de fútbol se queman más de veinte estadios. Es decir, en un año nos estaríamos..., el fuego destruiría alrededor de ciento veintitrés mil campos de fútbol...

MUJER 1: Y como ciudadanos, ¿realmente tenemos en nuestra mano hacer algo?

MUJER 2: Pues la verdad que es sencillo, porque lo más barato y lo más divertido es irse al campo, recoger unas bellotas, plantarlas en tu casa, y luego las dejas en el jardín, o las vuelves a colocar en el campo, y estás reforestando, ¿no? Eso es reforestar... Y luego, como nos decían de pequeños, niño no despilfarres el papel, pues esto sigue valiendo... Y luego también si quieres, cuando compras un mueble, u otros objetos de madera, pues asegúrate de que tenga..., que esté certificada la madera que compras, ¿no?, que tenga ese sello de garantía...

MUJER 1: ... que procede de un bosque...

MUJER 2: ... gestionado con todas, con toda la garantía de una gestión sostenible...

MUJER 1: Marina, y si nos comparamos con otros países europeos, ¿lo estamos haciendo bien, mal?

MUJER 2: Pues realmente España es el tercer país de Europa en la superficie de bosques; sólo nos ganan entre comillas Suecia y Finlandia. Se calcula que tenemos alrededor de dieciocho millones de hectáreas... y, a nivel mundial, estamos perdiendo una masa forestal brutal... En el continente europeo lo estamos haciendo un poquito mejor, y cada año estamos consiguiendo incrementar la superficie forestal arbolada en más de setecientas mil hectáreas... Y España es precisamente uno de los países que está liderando este aumento.

MUJER 1: Y el estado de conservación de nuestros bosques... En ese punto, ¿cómo vamos?

MUJER 2: Ahí estamos un poquito peor... Están bastante degradados, y eso a pesar de que en los últimos tiempos en España se han ido abandonando actividades tradicionales como la ganadería extensiva, pero pese a ello hay una grave deforestación... y solo una mínima parte tiene un nivel de densidad digamos que aceptable...

MUJER 1: En cualquier caso con lo que nos tenemos que quedar es con que es mejorable, ¿no? Todo lo que estamos haciendo es mejorable

MUJER 2: Efectivamente, María, eso es...

MUJER 1: Pues nada, Marina, muchas gracias por habernos acompañado...

(Adaptado de <http://embedr.com/playlist/2011-ao-internacional-de-los-bosques-videos>)

La transcripción del texto, una entrevista, puede leerse en la versión de muestra del examen disponible en el sitio del DELE. Además de la referencia al lugar original de circulación del texto encontramos referencias temporales (Hablamos de este Año Internacional de los Bosques), referencias espaciales (nuestro territorio nacional, los bosques de España, los incendios que tenemos aquí en España) que no dejan dudas sobre el lugar de producción del texto. Estamos sin duda ante una noción de texto en tanto unidad de comunicación que depende de un contexto, y que se muestra como resultado de una conjunción de factores históricos, sociales, lingüísticos y culturales.

El segundo texto de entrada es escrito y se introduce con un título “Nuevas Normas de la Unión Europea” (Figura 104). Se trata de un texto auténtico adaptado con especificación de la fuente, extraído del sitio web www.portalforestal.com, de la sección “Informes y Entrevistas”. Algunas referencias temporales permiten localizar temporalmente la producción del texto (El Reglamento, inicialmente propuesto por la Comisión en 2008, fue adoptado el mes pasado por la UE y se aplicará en todos los Estados miembro a partir de marzo de 2013). El tercer texto de entrada de la tarea es también escrito y se denomina “Diez consejos para cuidar los montes”, es auténtico y se presenta adaptado con especificación de la fuente, y la introducción del texto hace referencia al lugar de producción y a un género textual (La Comunidad de Madrid ha editado un folleto con diez consejos prácticos para que los madrileños participen en el cuidado de los montes...), datos que en cierta forma contextualizan el texto y permiten enmarcar la tarea en el enfoque comunicativo. Se especifica un papel social de quien escribe, alguien que pertenece a una asociación ecologista en España y debe redactar un folleto (género textual) para informar sobre el estado actual de los bosques en España (finalidad). No se detallan los destinatarios o el espacio donde circulará el folleto y tampoco queda muy claro si las finalidades trascienden el mero relevo de información (como solicita la consigna) y se orientan también a la persuasión o concientización (finalidades acordes a un folleto de una organización ecologista).

Figura 104

Texto escrito 1 de la tarea 1 de expresión e interacción escritas del DELE C2.

NUEVAS NORMAS DE LA UNIÓN EUROPEA

Acaban de entrar en vigor en toda la UE nuevas normas destinadas a impedir la venta de madera ilegal en el mercado europeo. Esa legislación intensifica la lucha contra la tala ilegal, práctica que causa graves daños al medio ambiente y una importante pérdida de biodiversidad, además de minar los esfuerzos de quienes se afanan por una gestión responsable de los bosques. El Reglamento, inicialmente propuesto por la Comisión en 2008, fue adoptado el mes pasado por la UE y se aplicará en todos los Estados miembros a partir de marzo de 2013.

El Comisario de Medio Ambiente, Janez Potocnik, ha afirmado: «con estas medidas la Unión Europea contribuye de manera decisiva a la lucha contra la tala ilegal, que no solo esquilma los recursos naturales sino que además afecta a aquellos cuyo sustento depende de los bosques. Se trata de una contribución concreta a la lucha contra la pérdida de biodiversidad global que, además, infundirá en los consumidores europeos una mayor confianza en los productos que compran.».

Los bosques adecuadamente gestionados constituyen una importante fuente de materiales renovables y proveen numerosos servicios medioambientales. No obstante, la tala ilegal -práctica derivada en parte de la demanda de madera- tiene consecuencias negativas para la sostenibilidad a largo plazo. El nuevo Reglamento prohibirá la venta en el mercado de la totalidad de países de la Unión de madera ilegal, o de cualquier producto derivado de la madera aprovechada ilegalmente.

Los agentes económicos que vendan por primera vez en el mercado de la UE madera y productos de la madera (ya sean procedentes de dichos países o importados) tendrán que conocer su origen y adoptar las medidas necesarias para asegurarse de que la madera ha sido aprovechada de conformidad con las leyes pertinentes del país de aprovechamiento. Los comerciantes que intervengan en la cadena de abastecimiento dentro de la UE deberán llevar registros de sus proveedores y compradores.

El aprovechamiento ilegal de madera, concepto que incluye las operaciones de tala, transporte, venta o compra de madera en incumplimiento de las leyes nacionales vigentes, tiene graves consecuencias para el medio ambiente, pues contribuye al proceso de deforestación y degradación forestal, que causa cerca de un veinte por ciento de las emisiones globales de CO₂ y supone una amenaza para la biodiversidad. El nuevo Reglamento, que ya ha entrado en vigor, intenta disminuir y paliar todos estos riesgos advirtiendo que, además, la tala ilegal acarrea elevados costes en forma de pérdida de ingresos a los gobiernos, que podrían destinar esos fondos a mejorar la sanidad, la educación y otros servicios públicos, y obstaculiza la ejecución de una gestión forestal sostenible.

[Adaptado de <http://www.portalforestal.com/informacion/informes-y-entrevistas/5444-.html>]

La segunda tarea de la prueba de escritura propone la retextualización de un texto originalmente oral para una versión escrita que elimine las marcas propias de la oralidad (redundancias, repeticiones, reticencias, omisiones, etc.). El texto de entrada es auténtico, una conferencia originalmente producida en formato multimedia (Figura 105). El examen proporciona la transcripción del texto con la referencia al pie, el sitio web www.cervantestv.es y se especifica que el texto fue adaptado.

Figura 105

Transcripción del texto de entrada de la tarea 2 de expresión e interacción escritas del DELE C2.

TEXTO

Estos cacharritos que ahora lo pasaré para que juguéis con ellos, eh... tiene otra tecnología, se llama "tinta electrónica", que imita por así decirlo a la lectura en panta..., a la lectura en un libro, en soporte tradicional. Eh... tiene una tecnología que no emite brillos y te permite disfrutar de manera similar a una lectura en papel.

El sector bibliotecario..., en España, yo he visto una aceptación en positivo de la incorporación de las nuevas tecnologías. ¡Hombre! también ellos miran por un dinero y siempre, pues cuando hay dinero entre medias pues las cosas se miden tres o cuatro veces, ¿no? Pero yo sí he visto, a nivel biblioteca escolar, biblioteca municipal, biblioteca universitaria, una mayor aceptación y en positivo como decía. Yo creo que vais a tener una oportunidad como luego veréis de ofrecer a los usuarios un montón de nuevos servicios y un montón de nuevo contenido que antes por diferentes limitaciones; la primera, limitación física. ¿Cuántos libros podían caber, entrar en un edificio, en unas estanterías, y hacía que vuestra oferta siempre estuviera limitada? Y el segundo, presupuestaria. Los presupuestos siempre de asignación para compra de libros siempre ha sido una de las principales quejas. Gracias a la digitalización de un montón de fondos, y muchos de ellos en dominio público o bajo licencias copyleft, va a hacer que podáis ofrecer muchísimo más contenido a vuestros usuarios. Y luego, también los libros con derecho de autor se está viendo que el precio de venta al público es inferior al precio en papel. Por lo tanto vais a poder acceder a ello.

(Texto adaptado de: http://www.cervantestv.es/literatura_pensamiento/video_conferencia_libro_electronico.html)

La instrucción de la tarea (Figura 106) contextualiza la propuesta de manera tal que se pueda configurar una situación de comunicación, los papeles sociales de emisor y receptores y el género textual, todos vinculados con el ámbito social académico, lo cual permite enmarcar la propuesta en un enfoque comunicativo de la escritura.

Figura 106

Instrucción de la tarea 2 de expresión e interacción escritas del DELE C2.

Tarea 2**Instrucciones:**

A continuación puede ver una transcripción de una conferencia sobre el libro electrónico que tuvo lugar en un congreso de bibliotecarios. Ahora se están elaborando las actas del Congreso y le han pedido que elabore la versión final del texto y lo edite para su publicación estructurándolo de manera coherente, puntuándolo de forma adecuada, corrigiendo los errores, eliminando redundancias o repeticiones, y sustituyendo palabras por otras más precisas o adecuadas al registro necesario.

Número de palabras: entre 250 y 275.

La consigna hace hincapié en las operaciones necesarias para adaptar el texto oral de entrada al nuevo género que, si bien comparte el ámbito académico con el texto de entrada, tiene la particularidad de ser escrito y de circular en un soporte que se rige con ciertas reglas discursivas, como son las actas de un congreso, que exigen claridad, coherencia, concisión en la información y un registro formal.

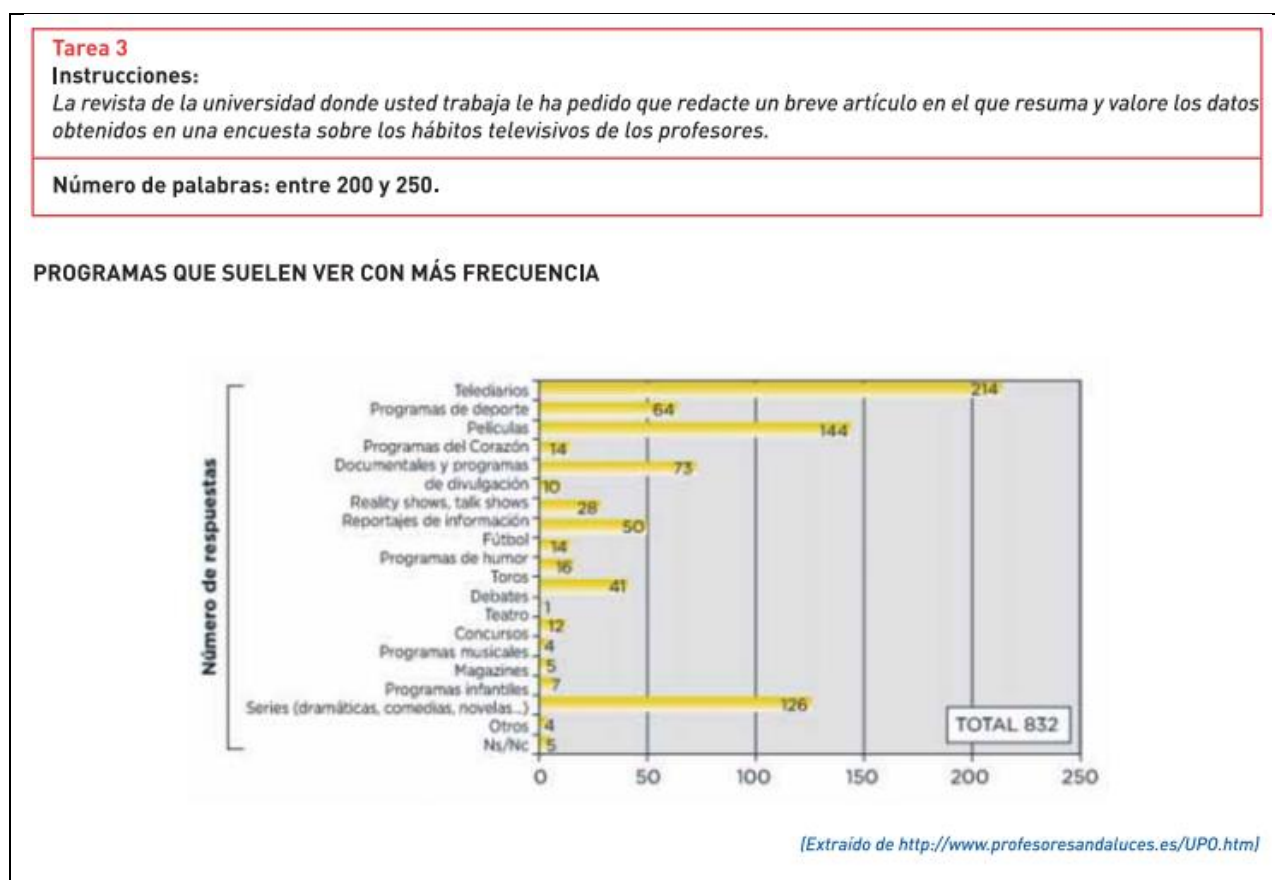
Si bien en todos los casos analizados la propia situación de examen determina y define intrínsecamente la elaboración de los textos, es posible observar que en esta tarea la especificación de los parámetros de producción y posterior circulación del texto de salida lo configuran en tanto

unidad de la comunicación lingüística que depende de un contexto social y pragmático. Quien escribe se encuentra con los parámetros que le permiten configurar su escritura en función de una situación real de la comunicación, información que permitirá a los evaluadores hacer inferencias sobre la actuación del candidato en futuras contextos de uso real de la lengua.

La última tarea de la prueba proporciona un soporte gráfico a partir del cual se debe redactar un texto (Figura 107). La instrucción presenta parámetros de la situación de interacción: enmarcado en el ámbito social académico o universitario, quien escribe, en el papel social de quien trabaja para la revista de la universidad, debe redactar un artículo (género textual) con las finalidades de resumir y valorar datos obtenidos en una encuesta sobre hábitos televisivos de los profesores.

Figura 107

Texto de entrada de la tarea 3 de expresión e interacción escritas del DELE C2.



El gráfico que se presenta como texto de entrada fue extraído del sitio web www.profesoresandaluces.es. Si bien el sitio web indicado en la referencia no se encuentra

actualmente disponible, es posible inferir el lugar eventual de producción de lo que pudiera ser el texto original, Andalucía, en España. Además, algunos de los ítems presentados en la encuesta activan conocimientos vinculados a la variedad lingüística y cultural peninsular (Programas del Corazón, Toros). A pesar de ello, la instrucción de la tarea no especifica datos de la universidad para cuya revista el candidato debe escribir, omitiéndose, una vez más, el lugar de producción del texto.

El análisis hasta aquí desarrollado nos permitió observar que en los niveles inferiores del DELE (A1 y A2) se oscila entre la contextualización de las propuestas en las que subyace un enfoque comunicativo en unas y la falta de datos contextuales en otras. En estas últimas las pautas de las instrucciones focalizan en la comprobación de aspectos morfosintácticos y lexicales tales como el uso de determinados tiempos verbales, el dominio de ciertas secuencias (descriptivas, narrativas) o de vocabulario específico, lo que encuadra las propuestas en el enfoque gramatical. Los niveles B1 y B2 proporcionan consignas contextualizadas en la medida en que presentan aspectos tales como la situación de escritura o los papeles sociales de emisor y receptor, lo que permitiría enmarcarlas en un enfoque comunicativo. No siempre el género esperado es explicitado en la instrucción, pero en la mayoría de las propuestas es posible intuirlo a partir del contexto de circulación (correo electrónico, foro, blog). En la mayoría de las tareas no existen referencias espaciales que permitan activar conocimientos vinculados a un lugar, cultura o variedad del español. Los textos utilizados como entrada que funcionarían como disparadores para la escritura responden a una noción de texto sin contexto, fragmentos coherentes desprovistos de referencias o datos de sus circunstancias de producción o circulación.

Destacamos las tareas presentadas en la prueba del nivel C1 dado que, al contrario de la tendencia manifestada en los niveles anteriores, no se presentan especificaciones situacionales en la instrucción que permitan enmarcarlas en un enfoque comunicativo. Tampoco se observan textos o gráficos de entrada que contribuyan a la contextualización o a la activación de conocimientos. Sin embargo, se observa una preocupación en pautar las instrucciones de escritura que focalizan en las características estructurales y morfosintácticas de los géneros textuales de los textos de salida. El nivel C2 consiste en tres tareas de escritura (una más que en el resto de los niveles) y en todas ellas hay una tendencia a la contextualización de las tareas en el ámbito académico y la explicitación de los parámetros de producción de los textos de salida (papeles sociales, finalidades, situación de comunicación). Los textos de entrada proporcionados se presentan como textos auténticos

adaptados con especificación de la fuente y existe una preocupación en especificar el género pretendido en el texto de salida y pautar aspectos que hacen al formato.

Ahora bien, a pesar de observarse propuestas enmarcadas en el enfoque orientado a los géneros textuales, creemos que esta noción no necesariamente se piensa en términos sociohistóricos, esto es, el género en tanto resultado de prácticas históricas y sociales que determinan comportamientos discursivos en determinados ámbitos y comunidades lingüísticas. En el marco de las teorías interaccionistas asumimos el género en tanto herramienta mediadora entre la actividad verbal (social) y la acción verbal (individual) que permite configurar un texto adecuado a una situación, un ámbito, una comunidad lingüística y cultural. En la línea de análisis de Rastier (2001a), Miranda (2010, p.81-83) destaca el aspecto social que configura los géneros de acuerdo con las prácticas de lectura y escritura que se dan en una comunidad lingüística y cultural en determinado momento histórico. Este aspecto es el que imprime al género sus características singulares dependiendo de la sociedad de que se trate⁷³. Por otro lado, el género textual incluye un aspecto lingüístico a través del cual los sujetos activan ciertas representaciones que le permiten estructurar un texto respetando una determinada organización, extensión, registro, etc. Nuestras observaciones nos llevan a pensar que en las propuestas orientadas al enfoque centrado en los géneros textuales de las pruebas de escritura del examen DELE se prioriza este segundo aspecto y se limita la noción de género a una “unidad de estructuración, de organización y de composición” (Canvat, citado en Miranda, 2010, p.82) que puede prescindir de aspectos sociales e históricos propios de una comunidad de habla y de sus tradiciones de escritura.

En relación con esta cuestión observamos que, si bien el enfoque comunicativo subyace en la mayoría de las tareas analizadas hasta aquí, los parámetros espacio-temporales raramente son proporcionados en las consignas o en los textos de entrada, lo que impide activar conocimientos vinculados a una variedad o cultura específica reforzando así las representaciones asociadas al español panhispánico y transnacional.

5.2. CELU

5.2.1. CUADERNILLO DE MUESTRA 2. Para iniciar nuestro análisis de las instrucciones de EIE del CELU recordamos que todas las tareas se presentan bajo la modalidad de

⁷³ Recordamos, como ejemplo, que las tradiciones académicas de diferentes países imponen ciertas características discursivas diferenciadas en un mismo género, como el *paper*, el correo de comunicación académica o el resumen de ponencia (para este último, ver: Miranda, 2017)

destrezas integradas: la comprensión escrita y oral se evalúan a través de las tareas de escritura, con lo cual volveremos sobre algunas de las consignas ya observadas en el análisis de los textos escritos de entrada que operan como elementos provocadores de la comprensión escrita (PARTE 3, apartado 3.2).

La primera propuesta de escritura del cuadernillo de muestra 2 del CELU parte de la escucha de un texto oral para plantear la siguiente instrucción:

Figura 108

Instrucción de EIE de la tarea 1 del Cuadernillo de Muestra 2 CELU.

Escuche el programa radial del Museo de la Ciudad en el que se habla sobre los antiguos mercados de la ciudad de Buenos Aires.

(Escuchará el programa dos veces. Se le dará una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita. Sus notas no se tomarán en cuenta para la evaluación.)



Puestos en el Mercado San Telmo

Redacte un artículo breve que recomiende al turista una visita al Mercado de San Telmo. El artículo será publicado en una Guía de turismo. Debe incluir información sobre la historia de los viejos mercados de Buenos Aires. El artículo debe tener un mínimo de 10 líneas.

La situación se propone a partir de la escucha de un programa radial de Buenos Aires. Se trata de un texto auténtico disponible para su escucha en el sitio web del examen⁷⁴. La instrucción especifica también el género textual del texto de salida (artículo de turismo) así como el contexto en el cual será publicado y circulará (Guía de turismo), lo cual permite identificar el papel social de los posibles receptores (turistas). La propuesta se enmarca así en el enfoque comunicativo de escritura. Con respecto a los parámetros espacio-temporales, el lugar de producción se infiere a partir de la mención del Barrio de San Telmo en Buenos Aires, Argentina. Además, el texto de

⁷⁴ Texto disponible en: https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/actividades/viejos_mercados.mp3. Consultado en 8/2/2021.

entrada presenta particularidades del Museo de la Ciudad de Buenos Aires y el contenido temático se refiere a los antiguos mercados de la ciudad y el Mercado del Barrio de San Telmo. Este barrio emblemático de la ciudad de Buenos Aires activa representaciones asociadas a personajes típicos porteños que responden al imaginario popular de esa ciudad, o las imágenes sociales icónicas más difundidas desde el ámbito turístico, esto es, los bailarines de tango, los mercados de antigüedades, y los barrios de antiguos inmigrantes que conformaron gran parte de la población.

La segunda tarea solicitada parte también de la escucha de un texto auténtico, una entrevista⁷⁵, género explicitado en la consigna. Los parámetros situacionales son claramente mencionados, lo que enmarca la propuesta en el enfoque comunicativo. En el papel social de vecino de la zona que vivenció el hecho relatado en el programa radial, el candidato debe escribir una carta (género textual) dirigida a la funcionaria pública que habla en la entrevista, con la finalidad de relatarle lo ocurrido y hacer suposiciones al respecto. Los parámetros del contexto físico son claramente expuestos en la mención al origen de la funcionaria, la Pampa, Argentina.

Figura 109

Instrucción de EIE de la tarea 2 del Cuadernillo de Muestra 2 CELU.

Escuche una entrevista en un programa de radio a una funcionaria de la Provincia de La Pampa, Argentina.

(Escuchará el programa dos veces. Se le dará una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita. Sus notas no se tomarán en cuenta para la evaluación.)



Usted, como vecino de la zona, fue testigo del hecho relatado en un programa de radio.

Al escuchar las declaraciones de la funcionaria Verónica Campo, se da cuenta de la gravedad de lo que presencié. Le escribe una carta a la funcionaria, le cuenta con detalle lo que vio y hace suposiciones sobre los responsables.

⁷⁵ Texto disponible en: <https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/actividades/la-guna.mp3>. Consultado el 8/2/2021.

La tercera tarea parte de la lectura de un texto oportunamente analizado en el apartado de análisis de las tareas de comprensión escrita (“Las buenas inversiones”. Figuras 62 y 63). Se trata de un cuento de Julio Cortázar a partir del cual se plantean las siguientes pautas de escritura:

Figura 110

Instrucción de EIE de la tarea 3 del Cuadernillo de Muestra 2 CELU.

Como periodista usted escribe una noticia para un diario nacional sobre el caso relatado en el cuento de Julio Cortázar. Informe sobre lo que ocurrió y por qué fue un hecho sorprendente para todos. Incluya el testimonio de alguno de los personajes.

La instrucción plantea una situación de comunicación que enmarca la tarea en un enfoque comunicativo. Quien escribe debe hacerlo como un periodista que escribe una noticia que será publicada en un diario nacional, con el objetivo de informar lo que ocurrió y explicar por qué el hecho fue sorprendente. No obstante, no se especifican parámetros espaciales más allá de la mención al “diario nacional” de la consigna y referencias espaciales vagas en el texto de entrada (los valles, el hotel del pueblo) cuyo contenido temático gira en torno a, precisamente, el espacio físico y el valor simbólico y económico de la tierra. Si bien la carencia de parámetros espaciales claros que refieran a una ciudad, región o país no compromete la comprensión del texto de entrada, la especificación del género *noticia* como texto de salida requerido en la instrucción que tampoco sugiere parámetros espaciales, genera ciertos interrogantes en torno a la resolución de la tarea. La noticia es un género textual en la que el lugar y el momento en que transcurren los hechos relatados resultan inherentes al texto, con lo cual, resultaría interesante verificar cómo los candidatos resuelven esta cuestión.

La cuarta tarea del cuadernillo de muestra 2 parte de la lectura de un texto escrito, “Aburridos buscan el número de emergencias”, fragmento construido *ad hoc* como elemento provocador de la propuesta de escritura que se muestra a continuación:

Figura 111

Instrucción de EIE de la tarea 4 del Cuadernillo de Muestra 2 CELU.

Usted trabaja en el Departamento de Difusión del gobierno de la ciudad de Lima. Escriba un folleto para ser entregado en lugares públicos para plantear el problema descrito en esta noticia y pedir a la población que modifique su conducta.

El folleto debe tener, como mínimo, 10 líneas.

El análisis desarrollado previamente da cuenta de la referencia espacial a la ciudad de Lima en el texto de entrada (“Apareció en Internet la siguiente *noticia*”. Figura 64), coherentemente secundada por la referencia mencionada en la instrucción de la tarea (ciudad de Lima). Esta ciudad peruana es el escenario planteado para la escritura del texto enmarcado en el ámbito social de la difusión de información de interés público. Otros parámetros contextuales son proporcionados en esta tarea, tales como el papel social del emisor (un funcionario público que trabaja en el Departamento de Difusión del gobierno de la ciudad de Lima), el género textual esperado (folleto) y el contexto de circulación del texto de salida (lugares públicos), así como las finalidades de la escritura (plantear el problema descrito en el texto de entrada y persuadir a la población) que encuadran esta propuesta en el enfoque comunicativo.

La siguiente tarea de escritura cuyos textos de entrada fueron analizados en el apartado anterior (Figuras 65, 66, 67 y 68), contextualiza la propuesta de escritura con claros parámetros del contexto físico, social y subjetivo (Figura 112). Además de las referencias espaciales a Chile y a la ciudad de Santiago en los documentos auténticos de entrada, las especificaciones de la consigna reafirman la propuesta de acción verbal en este espacio geográfico. Por otro lado, se detalla el papel social del emisor (periodista) y se intuyen los destinatarios (lectores del diario interesados en la problemática del consumo de pescado en Chile). El género textual es también explicitado, el candidato debe escribir un artículo de opinión y persuadir a los lectores asumiendo y defendiendo un punto de vista con relación al tema propuesto.

Figura 112

Instrucción de EIE de la tarea 5 del Cuadernillo de Muestra 2 CELU.

Recientemente se ha dado un debate acerca del consumo de pescado en la sociedad chilena. Usted como periodista escribe un artículo de opinión para un diario de ese país y expone su punto de vista acerca de las ventajas o desventajas de consumir pescado. Tome la información del artículo y de los recortes de la página que están a continuación, para justificar sus argumentos.

5.2.2. CELU. CUADERNILLO DE MUESTRA 3. El cuadernillo de actividades número tres inicia con una propuesta de escucha y posterior escritura de una carta a partir de la siguiente instrucción:

Figura 113

Instrucción de EIE de la tarea 1 del Cuadernillo de Muestra 3 CELU.

Usted escuchará el fragmento de un programa radial que se pasará dos veces - [click aquí para acceder al audio](#). En la página siguiente, usted tiene una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita.

Usted es el director de un comedor comunitario al que acude gente de bajos recursos. Escribale una carta al jefe del proyecto desarrollado por la Universidad de Quilmes para solicitarle que le envíen el alimento que se menciona en el programa de radio. Tomando la información escuchada, explique por qué considera que ese alimento puede ser de gran ayuda para los asistentes al comedor.

El texto de entrada es oral y auténtico⁷⁶, y menciona algunas referencias espaciales (Universidad de Quilmes, el barrio bonaerense de La Boca) que localizan los parámetros físicos del contexto de producción. Sin embargo, la falta de referencias temporales de la noticia o en la instrucción comprometen datos críticos para la comprensión del texto en tanto unidad de la comunicación situada, tales como el número de personas que viven en condiciones de extrema pobreza en Argentina. A pesar de ello, podemos afirmar que la tarea adopta el enfoque comunicativo de escritura en la medida en que presenta una situación clara de comunicación, especifica el género esperado (carta), los papeles sociales del emisor (director de un comedor comunitario) y receptor (jefe del proyecto desarrollado por la Universidad de Quilmes) y las

⁷⁶ <https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/actividades/Audio Comedor comunitario.mp3>

finalidades (solicitar alimento para el comedor, explicar las razones del pedido). Estos aspectos contribuyen a la activación de conocimientos relativos al género, el registro esperado, y las estrategias discursivas necesarias para alcanzar el objetivo comunicativo.

La segunda tarea del cuadernillo propone la escritura de un texto a partir de la escucha del texto de entrada, un fragmento de un programa de radio (Figura 114). El texto es auténtico y sus referencias se proporcionan en el cuadernillo⁷⁷. Si bien no se especifican claramente los parámetros espaciales y temporales de la entrevista, son mencionados algunos estados latinoamericanos (Argentina, Bolivia, México, Perú y Nicaragua) en los cuales se lleva adelante el proyecto Pro-mujer y además es posible reconocer las variedades de español peninsular y alguna de las variedades de centro américa en los sujetos que hablan, el entrevistador y la entrevistada. A pesar de la ausencia de parámetros espaciales (no se especifica un lugar de producción), los aspectos contextuales mencionados en la instrucción permiten enmarcar la propuesta en un enfoque comunicativo. En el papel social de funcionario del Departamento de Comunicación y Marketing del proyecto Pro-mujer, el candidato debe redactar un folleto que circulará en la vía pública, y tiene por finalidad explicar los objetivos de la organización y alentar a futuros beneficiarios a acceder al programa.

Figura 114

Instrucción de EIE de la tarea 2 del Cuadernillo de Muestra 3 CELU.

Usted escuchará un fragmento de un programa de radio en el que se entrevista a Loriana Guillén, de la Organización Pro-Mujer. Podrá escucharlo dos veces - [click aquí para acceder al audio](#). En la página siguiente, usted tiene una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita.

Usted trabaja en el Departamento de Comunicación y Marketing de Pro-Mujer. Escriba un folleto para ser distribuido en la vía pública, dirigido a los posibles beneficiarios. Tomando la información del programa radial, explique cuáles son los objetivos de esta organización y las condiciones para acceder a los beneficios.

La tercera tarea del cuadernillo 3 se plantea en torno a la escucha de un programa radial, una entrevista. Se trata de un texto auténtico que establece desde el inicio de la grabación un parámetro espacial de la interacción (Presenta este espacio, la Sociedad Argentina de Pediatría).

⁷⁷ <https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/actividades/audio-orgpromujer.mp3>

Los parámetros de la situación permiten configurar el papel social del emisor del texto, el encargado de responder el correo de la revista *Ser padres hoy*, y la destinataria, una “madre preocupada” (Figura 115) que realiza una consulta sobre cómo manejarse en las vacaciones con sus hijos. El género textual se infiere fácilmente, correo electrónico, y la finalidad está claramente especificada: aconsejar a este destinatario. La tarea presenta todos los parámetros situacionales que permiten enmarcarla en un enfoque comunicativo.

Figura 115

Instrucción de EIE de la tarea 3 del Cuadernillo de Muestra 3 CELU.

Usted escuchará un programa radial en la que se entrevista al Dr. Mario Elmo. El programa se pasará dos veces - [click aquí para acceder al audio](#). En la página siguiente, usted tiene una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita.

Usted es el encargado de responder el correo de la revista "Padres Hoy". Recibe la siguiente consulta de una madre:
"Mis hijos se aburren cuando tienen tiempo libre. Ahora que se acercan las vacaciones, ¿qué puedo hacer?"
 Tomando la información del audio, aconséjele cómo solucionar el problema.

Estimada "madre preocupada":

La cuarta tarea del cuadernillo se propone a partir de la lectura de algunos textos y gráficos de entrada que, como fueron analizados oportunamente, carecen de referencias y se presentan en tanto fragmentos coherentes o unidades de sentido lingüístico sin contexto de producción o circulación (Figuras. 67, 68, 69, 70).

La instrucción solicita al candidato escribir un artículo de opinión a partir de la información recogida en estos fragmentos provocadores (Figura 116).

Figura 116

Instrucción de EIE de la tarea 4 del Cuadernillo de Muestra 3 CELU.



Trabajo en equipo

Escriba un artículo de opinión para la revista de su empresa para exponer su punto de vista acerca de las ventajas o desventajas del trabajo en equipo. Justifique sus argumentos utilizando la información de los textos que se dan a continuación.

No existen mayores parámetros que contextualicen la acción verbal. No se establece una situación de comunicación, un papel social, posibles destinatarios o contexto de circulación del texto de salida. Entendemos que, a diferencia de las propuestas del CELU analizadas anteriormente, esta consigna responde a un enfoque orientado a los géneros y, debido a la falta de parámetros situacionales, a la noción de género que se limita a sus aspectos lingüísticos y estructurales. El artículo de opinión, género textual recurrente en los exámenes tanto de español como de otras lenguas, presenta un plan textual característico (que responde al esquema introducción, desarrollo, conclusión) y supone el dominio de secuencias argumentativas y recursos para reforzar la posición enunciativa ante el punto de vista adoptado.

La quinta tarea parte de la lectura de un texto auténtico reproducido con especificación de la fuente. Se trata de una entrevista publicada en el diario “La Nación” que cuenta con la referencia al pie (Figura 71). Si bien la instrucción de la tarea no presenta parámetros espaciales para la acción verbal, el texto de entrada posee algunas referencias espaciales y temporales (“...un pueblo al sur de Córdoba”, “Hay otros 124 que no han crecido nada en los últimos diez años”, “...otros 90 que ya no figuraban en los censos de 2001”). La instrucción permite activar representaciones relativas a la situación de interacción, al papel social del emisor (representante de la Asociación de Vecinos de un pueblo en riesgo de extinción), al destinatario (Mercedes Benítez, Licenciada en geografía, doctora en sociología y directora de la ONG Recuperación Social de Poblados Nacionales que Desaparecen) y al género esperado, una carta, así como las finalidades de esta, solicitar ayuda para recuperar su pueblo (Figura 117). La presencia de estos parámetros permite asociar la propuesta a un enfoque comunicativo de la escritura.

Figura 117

Instrucción de EIE de la tarea 5 del Cuadernillo de Muestra 3 CELU.



Pueblos por desaparecer

Usted es el/la representante de la Asociación de Vecinos de un pueblo en riesgo de desaparición. Escribale una carta a Mercedes Benítez solicitándole ayuda para cambiar la situación actual de su pueblo. Justifique su pedido utilizando información del texto siguiente.

La última tarea del cuadernillo propone, a partir de la lectura de una noticia auténtica reproducida con especificación de la fuente (Figura 72), la escritura de un texto enmarcada en un enfoque comunicativo (Figura 118). La instrucción de la tarea establece parámetros que permiten configurar una situación de comunicación (quien escribe ha realizado la terapia descrita en el texto de entrada y decide ayudar a un amigo recomendándole hacerla), el papel social del emisor y destinatario y género textual (correo electrónico) y las finalidades (relatar la experiencia y recomendarla). Los parámetros espacio-temporales no son mencionados en la instrucción, aunque el texto de entrada relata una noticia ocurrida en Madrid, España, con lo cual el emisor del texto de salida deberá imaginarse en ese espacio puesto que fue partícipe activo del evento relatado.

Figura 118

Instrucción de EIE de la tarea 6 del Cuadernillo de Muestra 3 CELU.



Terapia para liberar tensiones

Usted ha realizado la terapia que se describe en la nota del diario *Clarín*, con resultados positivos. En la página siguiente, escribale un correo electrónico a un amigo que está estresado, para contarle su experiencia y recomendársela.

5.2.3. CELU. CUADERNILLO DE MUESTRA 4. El último cuadernillo que analizaremos del examen CELU comienza con una propuesta de escritura a partir de la escucha de

un texto auténtico⁷⁸ extraído aparentemente de una radio. También, se proporcionan tres imágenes que ilustran parte de la información relatada en el audio. La tarea enmarcada en el enfoque comunicativo de escritura define claramente los parámetros físicos, sociales y subjetivos del contexto de producción: un habitante de la zona de Villa La Angostura, al escuchar la noticia relatada en el audio, decide escribir una carta de lectores (género textual) para denunciar los hechos ocurridos y dar su punto de vista (finalidad). La carta será publicada en el diario de la ciudad con lo cual vecinos y autoridades locales se configuran como destinatarios. Al contrario de otros ejemplos en los cuales no necesariamente se especifican los parámetros espaciales en la instrucción (aunque los textos de entrada hagan referencia a determinados lugares), esta propuesta presenta un fuerte anclaje espacial en la consigna al punto de posicionar al emisor en tanto ciudadano del lugar mencionado (Figura 119).

Figura 119

Instrucción de EIE de la tarea 1 del Cuadernillo de Muestra 4 CELU.

Investigación Nacional (Villa La Angostura)

Usted escuchará el fragmento de un programa radial llamado "Investigación Nacional" (Argentina, 19/1/2010) que se pasará dos veces - [click aquí para acceder al audio](#). En la página siguiente, usted tiene una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita.

Usted vive en la zona de Villa La Angostura y escucha la siguiente noticia en la radio. Escriba una carta de lectores al diario de la ciudad para denunciar los hechos ocurridos recientemente en ese lugar y dar su punto de vista.





Rewes del pueblo mapuche. Uno de ellos se encuentra en Villa La Angostura

⁷⁸ https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/investigacion_nacional_VLA.mp3

La segunda tarea del cuadernillo 4 parte de la escucha de un texto oral auténtico⁷⁹. Se trata del testimonio de una estudiante de Letras de Córdoba, Argentina, que explica una propuesta cultural llevada a cabo en esa ciudad. La instrucción es acompañada con una imagen que ilustra y sintetiza la propuesta descrita en el audio (Figura 120). Además de la ciudad de Córdoba, otras referencias espaciales y temporales son mencionadas en el audio (“como también lo hacemos acá en Córdoba, la peatonal, la plaza, la calle, las escuelas, la universidad...lo hacemos una vez por semana, una vez que salimos por el barrio”) que permiten activar representaciones sociolingüísticas y culturales vinculadas a esta variedad dialectal del español.

La instrucción se encuadra en el enfoque comunicativo en la medida que aporta datos contextuales relativos a la propia situación de interacción: además de los parámetros físicos mencionados, es posible configurar el papel social del emisor (alguien que participó como público en la propuesta cultural), de los destinatarios (organizadores del proyecto), el género esperado (correo electrónico) y las finalidades (contar las circunstancias de la participación y opinar sobre la propuesta).

Figura 120

Instrucción de EIE de la tarea 2 del Cuadernillo de Muestra 4 CELU.

⁷⁹ <https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/Susurradores.mp3>

Susurradores

Usted escuchará escuchará un programa de radio en el que se describe una propuesta cultural. Podrá escucharlo dos veces - [click aquí para acceder al audio](#). En la página siguiente, usted tiene una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita.

Usted participó como público en la propuesta cultural que se describe en el programa de radio. Envíenles un correo electrónico a los organizadores del proyecto para contarles en qué oportunidad presenció el evento y qué opina de la propuesta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....



La tercera instrucción del cuadernillo parte de la escucha de un fragmento auténtico⁸⁰ de un programa de radio argentino que describe particularidades del Caribe Colombiano. La propuesta es acompañada de dos fotos que ilustran lo descrito en el audio (Figura 121). La instrucción proporciona algunas pautas que permiten configurar la situación comunicativa, como el papel social del emisor (alguien que trabaja en una editorial) y el género textual (artículo). Describir el destino turístico al que el audio hace referencia es la finalidad del texto que será publicado en una Guía de Turismo, dato que permite también configurar los destinatarios. De esta forma, la propuesta se enmarca en un enfoque comunicativo de escritura.

Figura 121

Instrucción de EIE de la tarea 3 del Cuadernillo de Muestra 4 CELU.

⁸⁰ https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/Caribe_colombiano.mp3

Caribe colombiano

Usted escuchará un programa radial en el que se habla sobre la Isla de San Andrés. Podrá escucharlo dos veces - [click aquí para acceder al audio](#). En la página siguiente, usted tiene una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita.

Usted trabaja en una editorial y debe redactar un artículo que describe ese destino turístico. Su artículo será publicado en una Guía de Turismo. Tome los datos del programa radial.

Caribe colombiano

Isla de San Andrés

.....



La cuarta tarea del cuadernillo integra la comprensión escrita y la expresión escrita. El texto de entrada analizado oportunamente (“Estilos de crianza.., ¿modelos de país?”. Figura 73), es auténtico y presenta las referencias a la fuente. La instrucción de escritura presenta parámetros de la situación comunicativa que permiten configurar un texto de sentido situado (Figura 122). Quien escribe lo hace en el papel social de editor que publicará la versión en español del libro mencionado en el texto de entrada. Se especifica el género esperado, una presentación para publicarse en la contratapa del libro en su versión en español. De esta forma es posible también configurar los destinatarios, futuros interesados en literatura y en el tema tratado, estilos de crianza, a los que habrá que informar sobre el contenido del libro, y animar a su lectura.

Figura 122

Instrucción de EIE de la tarea 4 del Cuadernillo de Muestra 4 CELU.

Estilos de crianza

Usted trabaja en la editorial que va a publicar la versión en español del libro "El himno de batalla de la madre tigre" mencionado en el artículo siguiente.

Redacte un texto de presentación que aparecerá en la contratapa del libro de Amy Chua traducido al español.

La siguiente tarea de escritura se apoya en una serie de gráficos con datos concernientes a los hábitos de lectura de la población argentina. Como fue oportunamente analizado (Figura 74), estamos ante gráficos que se presentan con los datos contextuales que permiten identificar tanto los parámetros espaciales y temporales como la fuente del texto auténtico. La instrucción de escritura se presenta contextualizada en una situación de comunicación que la enmarca en el enfoque comunicativo ("La fundación del Libro ha realizado una encuesta sobre los hábitos de lectura en la población"). También se proporcionan los parámetros socio-subjetivos. Quien escribe lo hace en su papel social de investigador, que redacta el género textual "informe" cuya finalidad es presentar los resultados de la encuesta. El texto final será publicado en una revista, "Argentina Lee", dato que permite configurar el perfil de los destinatarios, lectores de la revista interesados en el tema (Figura 123).

Figura 123

Instrucción de EIE de la tarea 5 del Cuadernillo de Muestra 4 CELU.

Hábitos de lectura

Lea los gráficos y escriba un informe

La **Fundación del Libro** ha realizado una encuesta sobre los hábitos de lectura de la población. Usted, como investigador, tome los datos de los gráficos y escriba un informe de los resultados de la encuesta, para ser publicado en la revista "Argentina lee".

La última tarea de escritura proporcionada en el cuadernillo N°4 parte de la lectura del texto "El Loro", crónica publicada en un periódico que, como oportunamente analizamos (Figura 75), carece de la mayor parte de sus datos contextuales, incluida la referencia al contexto original

de circulación. No obstante, se trata de un texto auténtico y el relato proporciona referencias espaciales, como la ciudad de Tucumán. La instrucción contextualiza la propuesta y permite la activación de parámetros situacionales tales como el papel social del emisor (periodista), el género (noticia) y las finalidades (desmentir una versión del relato y revelar los hechos tal como ocurrieron) (Figura 124). Estos datos circunstanciales permiten configurar el medio de circulación (periódico local) y los destinatarios (otros ciudadanos del lugar).

Figura 124

Instrucción de EIE de la tarea 6 del Cuadernillo de Muestra 4 CELU.

<i>Supuesto milagro</i> Ud. como periodista escribe la <u>noticia</u> de un supuesto milagro ocurrido en Tucumán. Desmiente la versión de la Srta. Clara, la protagonista de la historia, y revela los hechos tal como ocurrieron.

A partir del análisis de las propuestas de escritura del examen CELU pudimos constatar que, salvo una excepción en la que se identifica un enfoque centrado en el género, en todas las tareas subyace el enfoque comunicativo de escritura. Todas las consignas proporcionan parámetros sociales y subjetivos claros para la interacción que permiten activar representaciones vinculadas a los destinatarios, contexto de circulación del texto y al género textual. Cabe destacar que la mayoría de estas instrucciones no especifican lugar de producción. No obstante, los textos de entrada propuestos para provocar la escritura, al ser indiscutiblemente auténticos (a excepción de las Figuras 67, 68, 69 y 70, cuya autenticidad se pone en duda), presentan anclajes espaciales reconocibles, y todos estos espacios remiten a lugares de Argentina, salvo la tarea situada en Perú. La mayoría de los textos de entrada utilizados para provocar la escritura son auténticos, presentan referencias a su fuente y algunos se reproducen en el examen en su formato original. En aquellos textos en los que no se hallaron referencias, sí pudieron identificarse referencias espaciales, personales y temporales en el contenido temático.

Volviendo a la concepción de género textual subyacente en estas tareas, entendemos que, al contrario de lo observado en las tareas del DELE, el género en el examen CELU es considerado en sus dimensiones sociales e históricas. El recurso a textos auténticos contextualizados como disparadores de la escritura, así como la especificación de parámetros sociales, subjetivos y en

muchas oportunidades, también físicos, permiten la activación de conocimientos relativos al funcionamiento social del género, a aspectos relativos a su contexto de circulación y a la configuración de destinatarios atravesados culturalmente.

5.3. SIELE

El examen SIELE, al proponerse bajo la modalidad de examen único multinivel, propone dos tareas de escritura, la primera corresponde al grado de dificultad equivalente a los niveles A1-B1 y la segunda a los niveles B2-C1.

La primera tarea proporciona un texto provocador de la escritura, un correo electrónico al cual el candidato debe responder. El texto de entrada es simulado, precedido por el marcador “Correo electrónico”, y en su contenido temático se especifica información que debe ser retomada, a partir de las pautas de la instrucción, para construir el texto de salida. Las pautas situacionales son escasas, “Usted ha recibido un mensaje de una amiga y va a responderlo”, aunque esta breve contextualización permite enmarcar la tarea de escritura en el ámbito personal, y definir papeles sociales de emisor y destinatario (amigos), así como el género textual (correo electrónico). Las pautas de la escritura detalladas refieren a datos circunstanciales que el candidato debe reconocer en el texto de entrada y reutilizar en su texto de salida para lo cual debe activar una serie de conocimientos relacionados con vivir en el exterior, mudarse a otra ciudad, etc. Con respecto a las pautas espaciales y temporales, hay una referencia explícita a una ciudad española, Granada (Figura 125).

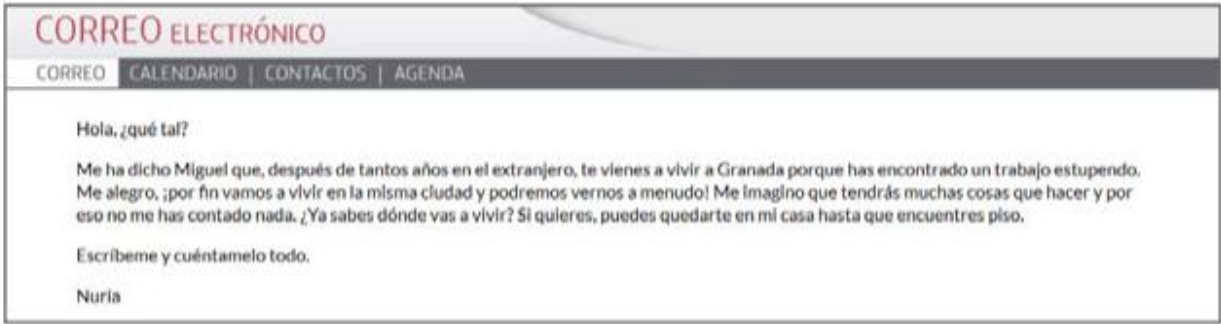
Figura 125

Instrucción + texto de entrada de EIE de la tarea 1. SIELE.

Usted ha recibido un mensaje de una amiga y va a responderlo.

En el mensaje a su amiga usted debe:

- saludarla y contar cómo ha sido su vida en el extranjero;
- ofrecer disculpas por no haberle contado sus planes;
- rechazar la invitación de quedarse en su casa porque ya ha buscado una;
- describir cómo será su nueva casa, qué medios de transporte hay y cómo es la zona donde está;
- despedirse.



La segunda tarea proporciona dos opciones de respuesta. El candidato debe seleccionar una para escribir su texto. Ambas propuestas parten de la lectura de un fragmento como disparador. El fragmento de la primera opción responde a una noción de texto sin contexto (Figura 126). No se presenta ningún parámetro situacional o referencia al contexto de producción o circulación, salvo las características gráficas paratextuales que simulan un sitio web de “noticias del mundo hispano” llamado *Mundo Ñ* donde este texto circula. Se trata de una serie de frases concatenadas que conforman, junto con el título, un todo cohesionado que, sin embargo, no necesariamente responde a un formato textual reconocible. Podría decirse que, dadas las pautas gráficas proporcionadas, el fragmento se presenta como la introducción de un texto mayor del tipo de artículos de información general que circulan en redes. La instrucción es clara en cuanto al género textual del texto de salida, “artículo de opinión”. También se menciona el contexto en el cual circulará el texto, un periódico “local” aunque, a pesar del adjetivo espacial, no se especifique ningún lugar en particular al que ese periódico pertenezca. No es posible activar otras representaciones relacionadas al contexto de producción. Es de esperarse que quien escriba lo haga en el papel social de un periodista que configura sus destinatarios como lectores interesados en la ayuda humanitaria ante desastres naturales.

Figura 126

Instrucción + texto de entrada de EIE de la opción 1, tarea 2. SIELE.

Opción 1. Escribir un texto de opinión

Escriba un artículo de opinión para un periódico local sobre la solidaridad ante los desastres naturales. En él deberá: presentar el tema; expresar su opinión al respecto; exponer argumentos que apoyen esa opinión; elaborar una conclusión.



Al no haber una situación de interacción muy clara, la propuesta oscila entre el enfoque gramatical y el enfoque centrado en el género textual, en la medida en que la instrucción presenta de forma esquemática las pautas de escritura que deben seguirse para estructurar el texto con un plan textual específico (presentación, desarrollo, conclusión) y determinadas secuencias textuales explicativas y argumentativas. El resultado se configurará como una unidad de significación lingüística con un formato reconocible que puede comprenderse fuera de cualquier contexto.

La opción 2 presenta características metodológicas, gráficas y discursivas semejantes (Figura 127). El gráfico que simula un sitio web de noticias se presenta como el contexto de circulación del texto de entrada, un fragmento sin referencias o etiquetas de género.

Figura 127

Instrucción + texto de entrada de EIE de la opción 2, tarea 2. SIELE.

Opción 2. Escribir una carta a la redacción de un periódico

Usted es cliente habitual del café Olímpico y no está conforme con el cierre del mismo. Escriba una carta dirigida a la redacción del periódico *Mundo Ñ* en la que exponga: los motivos de su inconformidad con el cierre; qué otros problemas pueden generarse con esta medida; cuáles son las alternativas de solución al problema existente; la respuesta que espera de las autoridades locales.



Es posible identificar algunos parámetros de la situación de interacción que permiten enmarcar la tarea en un enfoque comunicativo: a partir de la lectura de una noticia, un cliente habitual del Café mencionado en el texto de entrada, indignado con el cierre del lugar, escribe una carta a la dirección del periódico *Mundo Ñ*. Se observan datos explícitos sobre el género textual del texto de salida y de su contexto de circulación. También es posible inferir papeles sociales de emisor (ciudadano que frecuenta el Café) y receptor (director del diario / autoridades locales), así como los objetivos de la interacción (exponer los motivos de la inconformidad con el cierre del Café, explicar otros problemas vinculados a la medida, proponer alternativas de solución y exigir respuesta de las autoridades).

El texto de entrada simula una noticia, si bien no presenta marcadores explícitos de género, parámetros del contexto o fuente. Consiste en un titular, “Cierre del Café Olímpico” con una serie de enunciados que forman un fragmento de significación lingüística. Este texto con función disparadora carece de los parámetros espacio-temporales esperados en un texto que informa un suceso como el cierre de un bar tradicional. Tampoco la instrucción, que proporciona pautas detalladas de escritura, la sitúa espacialmente.

El análisis de las tareas del examen SIELE permite identificar una tendencia a organizar la escritura a partir de algunos parámetros contextuales. Se explicitan los papeles sociales de emisor y destinatario (un amigo que le escribe a otro, alguien que escribe un artículo de opinión o un ciudadano que escribe una carta al periódico), se especifica el género textual y el contexto de circulación. La situación comunicativa puede inferirse, aunque no se describa de forma explícita en los dos primeros ejemplos. El ejemplo de la Figura 126 describe con mayor precisión la situación de comunicación. Por otro lado, no hay ningún tipo de referencias espaciales, a no ser la mención a la ciudad de Granada, España, en la tarea N°1 (Figura 125). Los textos de entrada se presentan sin contexto, se trata de unidades lingüísticas de significación y, en la primera tarea, con un formato reconocible: correo electrónico. Las opciones proporcionadas en la segunda tarea se corresponden con fragmentos formados por una secuencia de frases cohesionadas que operan como disparadores. Todos los textos carecen de datos contextuales o referencias a fuentes con la consecuente imposibilidad de establecer un momento o lugar de producción. La referencia al “diario local” de la opción N° 2 de la segunda tarea, sin ningún tipo de especificación de un *locus*, resulta aún más desorientadora a la hora de activar los parámetros que permitan producir un texto singular y situado.

A pesar de ello, las instrucciones hacen hincapié en el plan textual de los textos de salida, lo que orienta las secuencias textuales, estructuras morfosintácticas y léxico esperado en cada propuesta. Esta particularidad metodológica da cuenta de una preocupación de los evaluadores en configurar las tareas de manera tal de garantizar la escritura de unidades lingüísticas que evidencien el grado de dominio del candidato en su competencia lingüística y textual, que se constituye, así, como uno de los aspectos prioritarios de la lengua a ser evaluada. Si bien el requisito de autenticidad esperado en los exámenes es respetado en la medida en que las tareas favorecen las pruebas directas, integradas y subjetivas, en ocasiones la falta de parámetros contextuales o especificación del género pueden dar como resultado un texto que solo demuestre el conocimiento gramatical del alumno o el dominio de ciertas secuencias textuales (descriptiva, narrativa, argumentativa, etc.).

Por otro lado, este análisis nos lleva a cuestionar el carácter plural y panhispánico del examen y la forma en que este pluralismo se manifiesta concretamente en la selección de los textos y las propuestas metodológicas de las tareas de comprensión y expresión escrita.

En un estudio sobre los modelos lingüísticos en los diferentes exámenes de certificación de dominio de ELE⁸¹, Amorós Negre y Moser (2019) señalan, por un lado, la presencia en todos los sistemas de evaluación de diversas variedades geolectales del español a través de la incorporación de textos de entrada de diversas fuentes y procedencias. Destacan, sin embargo, la tendencia a la neutralización de los rasgos lingüísticos en los exámenes DELE dando lugar a un modelo de español neutro que “(...) partiendo de la noción indeterminada de la expresión culta formal compartida, elimina los rasgos más marcados de la procedencia del hablante” (Amorós Negre y Moser, 2019, p.8). Por otro lado, atestiguan la marcada presencia de variedades suramericanas estandarizadas en el CELU (peruano, chileno, argentino, paraguayo, mexicano) y también, en menor grado, de Centroamérica y España. Con respecto al SIELE, las autoras señalan un “mayor equilibrio logrado en la distribución y presencia de variedades de España e Hispanoamérica” en consonancia con “la propia concepción del examen que se aleja del eurocentrismo tanto en la filiación como en la creación de las tareas y la corrección de las pruebas” (Amorós Negre y Moser, 2019, p.10).

⁸¹ Las autoras analizan la integración de las diversas variedades del español y los modelos lingüísticos difundidos en el ámbito de la certificación de dominio en los exámenes DELE, CELU, CELA Y SIELE.

Creemos, sin embargo, que el pluricentrismo constitutivo en el que el examen SIELE se apoya se agota en los aspectos señalados por las autoras (concepción del examen y gestión administrativa) y no necesariamente se refleja, como hemos visto, en marcas lingüísticas específicas en los textos, a pesar de la diversidad de fuentes.

A nuestro entender, parecerían existir dos extremos —la variedad peninsular, reflejada fundamentalmente en las tareas de los niveles inferiores y la norma panhispánica, en su expresión más neutra y universal— y entre ellas un continuum que pierde sus marcas identitarias y no responde a ninguna variedad o cultura en particular o que podría identificarse con cualquiera de ellas al omitir cualquier referencia espacial del mundo hispanohablante. De esta forma, se refuerza el carácter panhispánico del examen SIELE: en una representación anónima en la medida en que no se refiere a ningún lugar en particular, un español universal y “total”⁸², público y accesible a todos. “Según este razonamiento, las 'lenguas públicas', precisamente por no pertenecer a nadie en particular, pueden representar a todos y ser usadas igualmente por todos. Se nos presentan abiertas y disponibles” (Woolard, 2007, p.133).

⁸² La referencia al “español total” en la voz del ex director de la RAE; Víctor García de la Concha, aparece fundamentalmente vinculada a la presentación de las obras panhispánicas como el “Manual de la Nueva Gramática” de la RAE y la ASALE. Ver: <https://www.rae.es/sites/default/files/DiscursoGarciaConchaPresentacionManualNGramatica.pdf>

6. CONCLUSIONES

Piénsese en la ridícula paradoja que encierra la común expresión ‘dominar una lengua’. Las lenguas son ellas mismas dominios inmensos de tradiciones, vastos léxicos que se nos escapan, reglas gramaticales subterráneas de las que apenas alcanzamos a atisbar los mecanismos, métricas tan espontáneas como misteriosas, poéticas realizadas y otras maravillosas por cumplirse. De nada de todo esto corresponde ni es posible apropiarse: sólo cabe aquí una contemplación admirada, un humilde y tenaz estudio que arranque de la certeza de la inaccesibilidad total de su objeto último (Ivonne Bordelois, 2005, p.14)

Este trabajo de investigación se propuso problematizar los aspectos teóricos y metodológicos involucrados en los procesos de evaluación de español como lengua extranjera. Específicamente, focalizamos nuestro análisis en la evaluación de dominio, aquella que, a través de un examen, procura medir el grado de eficacia en la actuación lingüística de un sujeto en situaciones del mundo real, sin importar cómo el conocimiento de la lengua fue adquirido.

La actividad de evaluación de una lengua a través de exámenes de certificación se da contextos sociohistóricos condicionados por procesos económicos y por decisiones políticas que impactan tanto en la concepción de las lenguas y su valor histórico como en los instrumentos concebidos para evaluar el dominio de dichas lenguas. Por tratarse de instrumentos simbólicos de poder, puesto que la aprobación de un examen de certificación en muchos casos determina el acceso a ciertos espacios (profesionales, académicos, de ciudadanía), estos exámenes se encuentran regidos por documentos curriculares que establecen una serie de principios teórico-metodológicos para orientar las prácticas de enseñanza y evaluación y por estándares de evaluación publicados por asociaciones internacionales (ACTFL, AATSP) que establecen parámetros, regulan las prácticas evaluativas y proponen mecanismos de control de calidad de manera tal que se garantice la confiabilidad de las técnicas de evaluación y la imparcialidad en los resultados.

El conjunto de los factores históricos, sociales, políticos y curriculares determina las características estructurales de los exámenes: la selección de los textos, las variedades del español materializadas en ellos, el tipo de tareas de evaluación y la redacción de las consignas responden a lineamientos curriculares, especificaciones de examen, guías para las buenas prácticas de la evaluación y tradiciones teórico-metodológicas de las tareas de escritura (como el enfoque gramatical, el enfoque comunicativo, por ejemplo). Existen también coyunturas políticas y económicas que impactan en la elaboración de los instrumentos de evaluación. En otras palabras, la importancia histórica y política del español ha llevado al desarrollo de medidas de política y planificación lingüística para garantizar la implementación y difusión del español por parte de las instituciones que detienen un poder simbólico sobre la intervención y promoción de la lengua.

Estos procesos de intervención son desarrollados y plasmados en objetos lingüísticos o “zonas discursivas” (Arnoux, Del Valle, 2010, p.3) en los que se negocian identidades sociales y se disputan relaciones de poder. Entre estos, los documentos curriculares y orientadores que rigen las prácticas de la evaluación y los propios sistemas de evaluación se presentan como objetos privilegiados de investigación, en la medida en que el análisis de los textos y discursos en ellos materializados pueden revelar representaciones ideológicas sobre el español y sus variedades. Estas ideologías se encuentran en la base de las decisiones políticas sobre las lenguas llevadas a cabo por entidades que sostienen una autoridad simbólica, como las Academias.

Al iniciar el recorrido de nuestra investigación bajo la hipótesis de que las actividades generales y sus formaciones sociales determinan las características metodológicas y sociolingüísticas de los exámenes de certificación, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué significa saber una lengua? ¿Qué entienden las certificaciones internacionales por dominio del español? ¿Qué dimensiones implica? ¿Cuáles de esas dimensiones se ven reflejadas en los exámenes y de qué forma? ¿Cómo impactan las condiciones sociohistóricas en las características lingüísticas de los exámenes?

Iniciamos con la discusión de las diferentes concepciones que se encuentran en la base de la noción de *dominio*, y junto con esta las nociones de habilidad, capacidad y competencia, entendiendo que en muchos casos el uso difundido de estos términos en el área de la didáctica de segundas lenguas e incluso en la bibliografía especializada ha generado oscilaciones e indeterminaciones que redundan en inconsistencias epistemológicas.

El dominio de la lengua ha intentado definirse por lo menos bajo dos aristas: una que se refiere a la naturaleza del conocimiento lingüístico y la otra que intenta determinar qué propiedades abarca ese conocimiento. En cuanto a la primera pudimos delimitar dos tendencias estrechamente vinculadas a dos corrientes epistemológicas para entender la naturaleza del conocimiento lingüístico: como *estado* o como *proceso*. Relacionada al cognitivismo chomskiano encontramos la noción de dominio en tanto estado. En ese sentido el dominio de una lengua se equipara al primer componente del par *competence–performance*, un conocimiento lingüístico monolítico, homogéneo y estático que, en el hablante de una lengua segunda o extranjera, se equipara al mayor grado de proficiencia lingüística, esto es, el que se acerca más al de un hablante nativo — recordemos, según esta corriente, un hablante nativo ideal que no se ve afectado por condicionamientos externos. El dominio como proceso, que podríamos decir se equipara al segundo componente del par *competence–performance*, se vincula a las corrientes sociointeractivas de adquisición de las lenguas y entiende que la proficiencia incluye tanto el conocimiento lingüístico como la habilidad de uso de ese conocimiento en el transcurso de una situación de comunicación que impone condiciones y restricciones. El dominio en tanto proceso puede darse en diferentes grados sin que necesariamente el hablante deba hablar como nativo. En tanto proceso, es entonces variable, móvil, sujeto a restricciones internas (del propio hablante) y externas (del entorno, tales como el ámbito social, la situación inmediata de comunicación, el género textual, la jerarquía entre los hablantes o las relaciones de poder implícitas entre lengua dominada /lengua dominante, por ejemplo).

Revisamos algunas discusiones terminológicas que argumentan que el término *competencia* puede remitir a la acepción vinculada a los estudios chomskianos en adquisición de lenguas que entiende *competence* en el sentido más restrictivo y biologicista. En este sentido, competencia se relaciona al “conocimiento lingüístico en sentido estricto” (Castorina, 1986, p.230) del hablante y se distancia de la capacidad de hablar y entender una lengua, esta sí vinculada a la *actuación*. Diversos autores discuten los usos y proponen alternativas para la noción de competencia. La corriente del ISD (Bronckart y Dolz, 2007) prefiere hablar de *capacidades* (de acción, textuales y lingüísticas). Los autores sugieren que estas capacidades se manifiestan siempre en el curso de una acción y son resultado de evaluaciones sociales que permiten que el sujeto ajuste su uso de la lengua en función de sus experiencias de acción pasadas y de las características y restricciones de la situación de interacción. Bachamn (1990) propone el concepto de *Habilidad*

Comunicativa de la Lengua que incluye la competencia lingüística (y sus componentes gramatical, textual, pragmático y social), la competencia estratégica y los mecanismos psico-fisiológicos. Otros autores (Stern, 1983, Llurda, 2000; Scaramucci, 2000) se inclinan por el término *proficiencia* que incluye tanto el conocimiento lingüístico como la habilidad comunicativa. Scaramucci (2000, p.20) va más allá y asume la proficiencia en tanto constructo teórico, y lo considera el principal objetivo de los procesos contemporáneos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Si bien las divergencias y discusiones no se agotan en lo terminológico, y los diccionarios especializados proponen proficiencia y dominio como equivalentes, optamos por el término *proficiencia* para describir el grado de control que un hablante manifiesta sobre una lengua materna, segunda o extranjera. A su vez creemos, en la línea de Scaramucci (2000), que proficiencia se presenta como una noción interesante para referir a un constructo teórico. Este involucra tanto el conocimiento lingüístico como los conocimientos de orden social, pragmático, textual y cultural que permiten al usuario de una lengua (primera o segunda) interpretar y expresar textos orales y escritos y negociar sentidos en diferentes ámbitos sociales.

La proficiencia puede presentarse así en diversos niveles de conocimiento y este no necesariamente se dará en igual grado en todas las destrezas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita). A su vez, la proficiencia involucra no solo los procesos formales de enseñanza y aprendizaje de lenguas sino también la adquisición lingüística en contextos no formales de aprendizaje. En cualquier caso, asumimos, junto con los autores mencionados, que la proficiencia pertenece al orden del *proceso* y como tal puede sufrir variaciones y ajustes en el transcurso de la experiencia de aprendizaje y / o adquisición, y rechazamos la idea del dominio en términos de estado permanente y estático. En esta línea adherimos a las reflexiones de Bronckart (2008), entendiendo la proficiencia en términos de *procesos* de adaptación del individuo en el curso de una acción de lenguaje que impone ciertas condiciones y restricciones. Este proceso de adaptación depende, por un lado, de la puesta en marcha de estrategias o capacidades de acción (o praxeológicas, esto es, capacidad de adecuación discursiva a una situación de interacción), discursivas (capacidad de configurar los tipos de discurso de acuerdo con los mundos formales de conocimiento) y lingüísticas (conocimiento de los recursos de la(s) lengua(s) en cuestión). Esta proficiencia se constituye, por un lado, a partir de las experiencias en diferentes situaciones de acción pasadas y, por otro, depende de la evaluación social en el marco del colectivo o la comunidad lingüística y cultural de la que es parte.

Por otro lado, creemos que el término *dominio* puede vincularse a una concepción más categórica que remite al nivel único y absoluto que un hablante de L2 demuestra teniendo como parámetro al hablante nativo, mientras que el término *proficiencia* se asocia a los diferentes grados de aprehensión progresiva de una lengua, sea materna, segunda o extranjera. La relación de los sujetos con la(s) lengua(s) es constitutiva y retributiva: un sujeto no domina a la lengua, sino que se constituye en ella (su lengua materna) y, a su vez, se resignifica en una lengua extranjera (o más de una). A la vez, la(s) lengua(s) se presentan como productos culturales que son modificados por los hablantes para responder a sus necesidades de comunicación en el transcurso de la historia.

La otra arista involucrada en la proficiencia de una lengua se refiere a las propiedades (gramaticales, pragmáticas, textuales discursivas, culturales) involucradas. En ese sentido, y estrechamente vinculado a la discusión terminológica precedente, intentamos relevar las diferentes propuestas teóricas que han intentado describir los diferentes modelos de *competencia comunicativa* que han representado el constructo teórico para la elaboración de programas de enseñanza de lengua y especificaciones de lo que deberían medir los instrumentos de evaluación de un determinado idioma. A partir de la reformulación de Hymes (1972), que propone la noción de competencia comunicativa e incluye en ella tanto el conocimiento de las reglas del sistema como el conocimiento de las reglas sociales de uso, diferentes autores han propuesto modelos que intentan describir las dimensiones involucradas en la noción de competencia comunicativa.

En líneas generales, los modelos analizados reconocen componentes del orden de lo estrictamente gramatical, lo sociolingüístico, lo textual o discursivo, lo pragmático y lo cultural. El concepto de competencia gramatical permanece en todos los modelos con mayor o menor grado de especificidad en la descripción de los niveles de análisis lingüístico. La competencia sociolingüística, inicialmente definida por Hymes (1972), y retomada por Canale y Swain (1980) dio lugar a la competencia sociolingüística o sociocultural, a la competencia discursiva o textual y a la competencia pragmática o accional. Canale (1983) separa la competencia discursiva de la sociolingüística y en sus modelos posteriores se incluye también la competencia accional o pragmática. Celce-Murcia et al (1995) consideran las competencias sociolingüística y pragmática como independientes y le otorgan un papel central a la competencia discursiva.

El modelo del MCER se destaca por incorporar las nociones de *competencia plurilingüe* y *pluricultural*, competencias translingüísticas que van más allá del conocimiento de lenguas y culturas particulares (propio de las nociones de multilingüismo y multiculturalismo) y fomentan

el desarrollo de forma integrada de un repertorio de conocimientos referenciales y socioculturales, habilidades y estrategias de orden afectivo, intercultural y de interacción y capacidades para reconocer fortalezas y debilidades en el proceso de adquisición de una o más lengua(s) extranjera(s). El desarrollo de esta competencia permitiría las mediaciones interculturales entre individuos que no comparten las mismas lenguas y culturas, en clave de superación de representaciones estereotipadas y fortalecimiento de actitudes de tolerancia en espacios tan plurales como Europa. A nuestro entender, asumiendo que existen lenguas y culturas históricamente subalternizadas, el MCER propone un tratamiento laxo de la interculturalidad y un tanto idealista del plurilingüismo, al desestimar un aspecto constitutivo de las interacciones entre sujetos y lenguas que tiene que ver con relaciones y estructuras de poder históricas que, en muchos casos, determinan el grado de proficiencia manifestado en una interacción lingüística, dependiendo de la(s) lengua(s) y cultura(s) de origen de cada actor social.

El modelo de *interculturalidad funcional* a los sistemas dominantes (Walsh, 2010, p.78) que presenta el MCER, no niega la diversidad cultural: la reconoce y la respeta, pero sin profundizar en las causas estructurales de la desigualdad social. En cierta forma se fomenta el diálogo y la tolerancia como medio de incorporación de las comunidades históricamente minorizadas con un objetivo funcional al sistema económico imperante. En oposición, la *interculturalidad crítica* reconoce y cuestiona la existencia de estructuras sociohistóricas culturales y raciales e intenta construir un nuevo modelo a partir de las demandas de los grupos minorizados y subordinados a culturas hegemónicas. En la visión del MCER, la competencia plurilingüe y pluricultural se muestra como una opción políticamente correcta y democrática que, en apariencia, garantiza de forma armónica la igualdad de condiciones sin importar origen, nacionalidad, lengua o estatuto civil. Entendemos que los movimientos migratorios de toda índole que caracterizan las sociedades contemporáneas acarrear problemáticas que inciden en las representaciones sociales y sociolingüísticas que atraviesan las interacciones y las identidades, producto de múltiples negociaciones marcadas por relaciones de poder. Estas representaciones sociolingüísticas son resultado de la asociación automática entre el uso de recursos lingüísticos y ciertas identidades sociales confirmando estereotipos. En ese sentido, las lenguas, los hablantes y las representaciones vinculadas a ellos, contribuyen a la conformación de subjetividades, refuerzan jerarquías y atraviesan las interacciones, en muchos casos reproduciendo las desigualdades existentes. Creemos necesario un proyecto político y lingüístico igualitario y crítico que reconozca

y cuestione las relaciones de poder existentes, y entendemos que aún es necesario trabajar para su construcción:

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico —de saberes y conocimientos—, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2010, p.4, subrayado original).

Creemos, por otro lado, que la adopción acrítica del MCER en el contexto educativo latinoamericano merece algunas reflexiones en clave del reconocimiento de las diferentes coyunturas histórico-políticas de los continentes europeo y americano. Ambos continentes presentan diferentes realidades sociales y sociolingüísticas si se tiene en cuenta que la propia constitución de los Estados presentó características diferentes en relación a la lengua que sirvió de elemento identitario y de constitución subjetiva de la población. En América Latina, “(...) construir todo el aparato del Estado en castellano implicó producir la más radical exclusión del mundo indígena a participar en las decisiones de la nación. (...) Desde la colonia, las diferencias lingüísticas y culturales han continuado jerarquizadas” (Vich, 2021, p.96). Esto nos lleva a cuestionar la adopción de un marco de referencia pensado desde las propias epistemologías que reproducen patrones de dominación social y se desentienden de saberes y lenguas en proceso de legitimación (como las lenguas originarias latinoamericanas), dada su propia gestación en el contexto europeo. No se trata aquí de cuestionar al propio MCER, su concepción de plurilingüismo o sus directrices y orientaciones, sino de repensar su adopción en un contexto para el cual, por ejemplo, existe traducción solo para lenguas hegemónicas presentes en el continente americano (español, portugués, francés e inglés).

En este sentido, destacamos que los descriptores de nivel del examen CELU se distancian del MCER en la medida en que se propone una descripción específica, diferenciada del sistema propuesto por el Consejo de Europa (si bien se proponen las correspondencias con los niveles de dominio de este último). Aun así, tanto los descriptores de nivel del CELU como los trabajos académicos que desarrollan y describen el constructo teórico en el que se apoya tanto el CELU

como su par brasileño CELPE BRAS⁸³, no constituyen en sí un marco de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas del continente. Reiteramos la necesidad de trabajar en la construcción de un marco de referencia creativo, representativo y reivindicatorio que considere los paradigmas de conocimiento tradicionales pero que incorpore también un paradigma crítico y decolonial que contribuya con el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. Ello implica la visibilización y valoración de las culturas y lenguas históricamente subalternizadas a la vez que debe reflexionarse sobre las particularidades de estas lenguas a fin de proponer descriptores de nivel y de dominio en lenguas originarias que tengan en cuenta sus especificidades. En este sentido, es necesario contar con la participación activa de diferentes sectores e instituciones, prescindiendo de la exclusividad de la intervención de las Academias de lenguas. No se trata aquí de desestimar sus invaluable aportes, sino de cuestionar su rol tutelar y paternalista y de incorporar, en un modelo equitativo, demandas y saberes de la sociedad civil dado que, “[s]in su participación, lo más probable es que terminemos situados ante proyectos realizados *desde arriba*, o simplemente ante estrechas agendas actualizadas a razón de intereses de control social” (Vich, 2014, p.69, subrayado original)

Volviendo a la descripción del *modelo de competencia comunicativa* del MCER, el grado de detalle en la descripción de sus componentes junto a la especificidad de los descriptores de nivel de dominio para las destrezas correspondientes a los diferentes niveles de referencia, supone un valioso aporte y una innegable influencia en el diseño de los sistemas de evaluación. En ese sentido, los exámenes que explícita o implícitamente asumen los lineamientos del MCER deberían proponer tareas que permitan certificar los conocimientos detallados en su modelo de competencia comunicativa: conocimientos gramaticales, sociolingüísticos, pragmáticos, textuales y culturales manifestados en todas las destrezas de la lengua (comprensión escrita y oral, y expresión e interacción escrita y oral) a través de tareas llevadas a cabo en el marco de un contexto específico bajo condiciones concretas de realización (Consejo de Europa, 2002, p.15)

Las reflexiones sobre los modelos de competencia y sobre la propuesta teórica y metodológica del MCER establecieron las pautas para desarrollar la observación de las tareas de

⁸³ Nos referimos, entre otros, a las publicaciones: Schlatter, M., Scaramucci, M., Prati, S., & Acuña, L. (2008). Celpe-Bras and CELU proficiency exams: implementation, characteristics and impacts of the exams on Brazil-Argentina relations. In Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de ALTE (Association of Language Testers in Europe), Cambridge, Inglaterra. Disponible en: <http://www.celu.edu.ar/es/node/20> [consultada el 3/1/2022]; Dell'I-sola, R. L., Scaramucci, M. V., Schlatter, M., & Júdice, N. (2003). A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista brasileira de linguística aplicada*, 3(1), 153-164.

comprensión lectora y de expresión escrita que representaron el foco de nuestro análisis, para lo cual asumimos,

- que los exámenes se constituyen en tanto textos que pertenecen a un género dentro del ámbito institucional y asumen, implícita o explícitamente, las orientaciones de los documentos curriculares como el MCER;
- que el contexto de producción de los exámenes impone determinadas reglas al género que lo vuelve altamente estandarizado, puesto que su diseño está pautado por las especificaciones de examen institucionales;
- que los exámenes de certificación de dominio organizan la práctica de la evaluación en torno al texto en tanto manifestación concreta de uso de la lengua, tanto para evaluar la comprensión escrita como para la expresión e interacción escritas.

Nos propusimos entonces identificar las concepciones subyacentes a las tareas planteadas para evaluar la *comprensión y expresión escritas* a partir de un recorrido teórico y metodológico por las nociones de texto, género, comprensión escrita y expresión escrita que nos permitió delimitar algunas categorías de análisis.

Un recorrido por la historia de la Lingüística Textual nos llevó identificar las diferentes nociones de texto que acompañaron la evolución de la disciplina a medida que se enriquecían las perspectivas de estudio con el surgimiento de nuevas propuestas teóricas. Este repaso nos permitió establecer dos principales corrientes para concebir al texto en tanto objeto de estudio (o de enseñanza–aprendizaje, o evaluación): aquella que lo considera como un producto puramente lingüístico, de sentido inmanente, como una unidad dotada de cohesión y coherencia interna, comprensible fuera de todo contexto de producción o circulación (*texto como objeto abstracto*), y una segunda corriente que entiende que el texto es el resultado de una serie de factores (contextuales y semiolingüísticos) que lo encuadran como una unidad de comunicación (*texto como objeto concreto*) estrechamente vinculado a las condiciones históricas y sociales de su producción que lo dotan de un sentido situado.

Dentro de esta segunda tendencia analizamos los aportes del Interaccionismo Sociodiscursivo, corriente que considera al texto como resultado de una acción de lenguaje en el marco de una actividad social general en la que convergen parámetros del orden físico, social y subjetivo. También dentro de esta corriente, el *género textual* juega un papel fundamental como producto histórico y social, mediador entre las actividades sociales generales y las acciones

verbales individuales puesto que permite configurar un texto en una situación específica, condicionada por formaciones sociales y el consecuente comportamiento lingüístico esperado en esa situación. En ese sentido, concluimos que el género textual mediatiza las interacciones verbales y, en el marco de la evaluación de las lenguas a través de textos (para comprensión o expresión), permite activar conocimientos relativos al formato, extensión, contenido temático esperado, opciones enunciativas y elecciones sociolingüísticas. En las tareas de comprensión de un texto, el reconocimiento del género contribuiría con la anticipación de contenidos favoreciendo las operaciones de reconocimiento e inferencia de significados / sentidos situados. En las tareas de expresión, entendemos que la explicitación del género permitiría activar representaciones a partir de las experiencias de literacidad pasadas y planificar aspectos relativos al plan textual esperado o la utilización de ciertas expresiones y omisión de otras, por ejemplo.

En relación con las tareas de comprensión escrita, una revisión de los aportes del socio-cognitismo posibilitó retomar dos paradigmas de la comprensión que explican las principales operaciones de interpretación activadas a la hora de enfrentar un texto escrito. Los dos modelos de lectura resultantes conllevan nociones de lengua, texto y del propio proceso de comprensión. El modelo de *decodificación* remite a la lectura en términos de práctica individual que lleva adelante un sujeto de forma aislada, a través de la activación de operaciones cognitivas de reconocimiento de elementos lingüísticos objetivos. La lengua es el vehículo que posibilita la identificación de significados transparentes y el texto se constituye en tanto unidad lingüística, continente de sentidos que pueden ser decodificados. El texto en tanto objeto abstracto, de esta forma, es comprensible fuera de todo contexto o situación comunicativa. Por su parte, el modelo de *inferencia* concibe a la lectura en términos de práctica social y a la lectura como actividad colectiva de construcción de sentidos situados. El texto, en consonancia, es un objeto empírico, producto de factores semiolingüísticos, sociales, históricos y culturales y la comprensión es una actividad interactiva resultante de la activación de conocimientos compartidos por emisor y receptor e inferidos en una situación de comunicación, lo que hace que el sentido sea siempre situado.

Estrechamente vinculada a los procesos de comprensión, la discusión entre *significado* y *sentido* y la reflexión, desde el Interaccionismo Social, sobre las corrientes que han intentado explicar las formas como entendemos la realidad, nos llevó a adoptar el punto de vista que asume que el proceso de *comprensión* es diferente del proceso de *reconocimiento*, lo que revela también diferentes concepciones sobre la lengua. Mientras que el *reconocimiento* o decodificación se

asocia a corrientes de pensamiento para las que la lengua se limita a actos de creación individual o a un mero sistema de formas idénticas a sí mismas, la *comprensión* es siempre situada y se asocia a la corriente interaccionista de pensamiento. Lengua es discurso y, como tal, se constituye en la interacción en un contexto dado. Por lo tanto, la comprensión es contextual, social e ideológica, y “(...) el proceso de comunicación social está determinado por el horizonte social de una época dada y de un grupo social dado” (Volóshinov [1929] 2009, p.47).

Sin embargo, la actividad de comprensión no debería reducirse o al modelo de decodificación o al de inferencia, puesto que requiere tanto de procesos cognitivos de reconocimiento como de procesos inferenciales, que tienen que ver con conocimientos previos relativos al mundo, los hechos y la cultura. A su vez, los conocimientos relativos al género textual contribuyen con la activación de saberes relacionados a su funcionamiento social. Al analizar las implicancias de estos modelos en las pruebas de evaluación de la comprensión lectora, determinamos que existen diferentes técnicas o ejercicios para verificar la interpretación y que en todas ellas se pueden identificar tendencias, ya sea a la activación de procesos de reconocimiento como de procesos inferenciales, dependiendo de los mecanismos que se ponen en marcha en los ejercicios propuestos.

La bibliografía del área sugiere los ejercicios de respuesta predeterminada y corrección objetiva para evaluar la comprensión de exámenes a gran escala dada su alta fiabilidad y la agilidad que supone su corrección. Son estos los ejercicios de selección múltiple, tareas de completamiento, ordenamiento o correspondencias, verdadero o falso y preguntas de respuesta breve.

Si bien puede discutirse que las pruebas de respuesta predeterminada y corrección objetiva (selección múltiple) ganan en fiabilidad (dado que se prevé una única respuesta correcta) pero pierden autenticidad y, en consecuencia, validez en exámenes basados en el constructo teórico de competencia comunicativa, es posible argumentar a favor de este tipo de pruebas con diferentes razones. Por un lado, las pruebas del tipo de selección múltiple tienen una amplia aceptabilidad entre los candidatos, dado que diferentes áreas del conocimiento, no solo las lenguas, se valen de este tipo de pruebas, inclusive en los sistemas educativos medio y superior. Por otro lado, es común que situaciones de la vida cotidiana se valgan de este tipo de pruebas, como los test de conocimiento de las normas de tránsito en los exámenes para obtener la licencia de conducir.

Ambos enfoques para la evaluación son válidos y fiables siempre que exista un marco teórico que sustente las decisiones metodológicas adoptadas y siempre que se garantice que la

evaluación del candidato se afirmará en criterios de corrección coherentes con ese enfoque teórico, requisito fundamental para asegurar la validez y fiabilidad del examen.

Volviendo a las operaciones de la comprensión, mientras que la decodificación en tanto mecanismo que tiende al reconocimiento de ítems léxicos iguales o semejantes, subyace a afirmaciones que priorizan la sinonimia o la paráfrasis, la inferencia subyace a mecanismos más complejos de asociación, inducción, deducción o síntesis. Estos últimos son considerados, de acuerdo con la clasificación propuesta en Marcuschi (2008, p.254), como mecanismos inferenciales de base textual basados en operaciones lógicas y semánticas en las que, en cierta forma, las circunstancias más amplias de producción/recepción del texto no determinan el éxito de la interpretación. Las inferencias de base contextual, por su parte, dependen de la activación de conocimientos translingüísticos y situacionales y se basan en operaciones pragmáticas y cognitivas vinculadas a conocimientos esquemáticos, culturales, experienciales e ilocutivos. En este segundo caso, el acceso a los datos situacionales y contextuales de producción textual determina, en gran medida, el grado de interpretación de los sentidos posibles de un texto en tanto unidad de la comunicación situada.

La observación atenta de los textos y ejercicios para evaluar la comprensión escrita en cada sistema de evaluación nos permitió realizar algunas constataciones:

Los sistemas DELE y SIELE priorizan los ejercicios de respuesta predeterminada y corrección objetiva para evaluar la comprensión. Esto implica la selección de una única respuesta posible a las diferentes opciones presentadas, lo que habla de una comprensión unidireccional y una interpretación única. Si bien las operaciones subyacentes a las afirmaciones que componen cada ítem de selección múltiple o ejercicio de correspondencias apelan a operaciones mixtas de decodificación y de inferencia, la mayor parte de estas últimas son de base textual y apelan a mecanismos semánticos de sinonimia, paráfrasis, asociación o generalización.

La concepción de texto subyacente a estas actividades de comprensión apoyada por los ejemplares seleccionados para los exámenes de muestra es la de unidad lingüística o texto sin contexto. Existe una tendencia a la utilización de textos simulados en los niveles inferiores, esto es, textos contruidos *ad hoc* para el examen, lo que permite delimitar cuidadosamente el vocabulario, las estructuras morfosintácticas, el grado de complejidad y las variedades presentes en cada uno. En efecto, existe una tendencia a la omisión de marcas regionales — a no ser algunas referencias sociolingüísticas propias de la variedad peninsular. Inclusive muchos de los textos que

se presentan como reproducciones o adaptaciones con especificación de la fuente resultan construcciones *ad hoc* cuyo contexto original de circulación es imposible de rastrear o, en su defecto, la adaptación operada ha liberado al texto de cualquier rastro que permita vincularlo a una variedad regional, aunque la referencia al pie de los textos explicita un país de circulación del texto fuente (México, Perú, Colombia o Chile). Como ya hemos observado, es posible identificar la existencia de dos polos —la variedad peninsular y la panhispánica— y entre ellas un continuum depurado de marcas identitarias de una cultura hispanohablante en particular.

Si bien se percibe una preocupación por diversificar las fuentes de los textos seleccionados, el resultado de las adaptaciones operadas en los textos auténticos resulta en el borramiento de marcas discursivas identitarias en el léxico, las estructuras e inclusive en la omisión de referencias a espacios geográfico-culturales fuera de España. Cabe destacar que el SIELE es concebido para evaluar el español tanto de sujetos que no tienen español como lengua materna como de hispanohablantes⁸⁴. En ese sentido, nos preguntamos si la norma panhispánica puede entenderse como un instrumento funcional a los procesos de implementación de la norma descriptos en Del Valle (2007, p.24). Recordemos que los procesos de planificación del estatus de una lengua se constituyen en los mecanismos de selección —de la variedad que sirve de base para la norma— e implementación —a través del diseño y puesta en marcha de diferentes medidas que garanticen un uso extendido. En palabras de Kaplan y Baldauf:

La implementación de un plan lingüístico se centra en la adopción y difusión de una variedad lingüística que ya ha sido seleccionada y codificada. Esto se hace con frecuencia a través del sistema educativo y de otras leyes y normativas legales que incentivan y/o exigen el uso del estándar y quizás desincentivan el uso de otras lenguas o dialectos (Kaplan y Baldauf, 1997, citado en Del Valle, 2007, p.24).

En este sentido, la implementación de una norma panhispánica ante la aparente amenaza de la fragmentación del idioma dada su enorme diversidad, es un proyecto oportuno de las Academias si se piensa en la necesidad de garantizar espacios de poder simbólicos ante el avance del inglés como lengua mundial de comunicación. El reconocimiento de la diversidad y la

⁸⁴ Como ha sido mencionado oportunamente (p.191), la página oficial del SIELE especifica, en la pestaña “A quien se dirige”, que el examen “está dirigido a todas aquellas personas que deseen acreditar su dominio de la lengua española ante instituciones académicas, empresas y administraciones públicas, ya tengan el español como lengua extranjera, segunda o *materna*.” (Disponible en: <https://exámenes.cervantes.es/es/siele/quien>, subrayado nuestro) Fecha de acceso: 25.02.2021

consecuente necesidad de proteger la unidad de la lengua sin perjuicio de ninguna de sus variedades dialectales a través de una norma única encierra una paradoja difícil de vindicar.

c) El sistema CELU opta por una técnica de evaluación de la comprensión diferenciada. A partir de la lectura de un texto de entrada se propone la escritura de un texto de salida. Este tipo de actividad se enmarca en las tareas de respuesta abierta y corrección subjetiva. Se trata de tareas directas en las que se le pide directamente al candidato una muestra de su actuación lingüística en una situación verosímil. Salvo raras excepciones, los textos de entrada se presentan como auténticos y reproducidos o adaptados con especificación de la fuente, especificándose en algunos casos el lugar y momento de la producción textual. Al contrario de lo observado en los textos de entrada de los exámenes DELE y SIELE, el anclaje espacial en lugares de Argentina (Buenos Aires, Córdoba, Villa La Angostura, Tucumán) o países de América Latina (Chile, Perú, Colombia) a través de referencias explícitas en el contenido temático o en la referencia de los textos es notable. Se observó también un texto —una noticia— cuyas circunstancias se desarrollan en Madrid. De esta forma, los textos están estrechamente ligados a su contexto de producción que determina su sentido situado. Esta concepción de texto encuentra correlato en una noción de comprensión en tanto actividad interactiva, reactiva y responsiva: la interpretación se da en el marco de la configuración de una situación comunicativa diferente de la que dio origen al texto de entrada y el candidato debe dar cuenta de una interpretación situada del contenido al reconfigurarlo en un nuevo género textual. La comprensión no se limita a un acto de identificación de informaciones objetivas, sino que incorpora la interpretación de sentidos interactiva y situada.

Con respecto a las tareas de *expresión escrita* nos propusimos relevar los enfoques que permiten enmarcar una tarea de escritura dependiendo del enfoque adoptado (gramatical, comunicativo, procesual, en el contenido o en el género), cada uno de los cuales determina ciertas características en la redacción de la instrucción. A su vez, analizamos las tareas focalizándonos en la observación / identificación de ciertos parámetros que permiten enmarcar la tarea de escritura en tanto acción de lenguaje situada. En ese camino, los aportes del ISD nos permitieron repensar la práctica evaluativa a la luz de aspectos inherentes a la comunicación discursiva. Si asumimos que ante una acción de lenguaje el productor textual activa ciertas representaciones con respecto a esa práctica verbal (el ámbito social en que se enmarca la acción; el papel social de sí mismo y el de sus receptores; los objetivos comunicativos y el propio género textual), creemos pertinente la explicitación de elementos en las consignas de escritura que permitan activar esos parámetros.

Estos funcionan como marco de acción que permite realizar las selecciones morfosintácticas y léxicas más adecuadas para la situación de interacción y las finalidades comunicativas pretendidas. Estas consideraciones proporcionaron las categorías de análisis a partir de las cuales nos propusimos reconocer, en las instrucciones de tareas de escritura, las características del texto de entrada (auténtico o simulado), la descripción de la situación comunicativa, del papel social del productor textual, de los destinatarios, la explicitación del género textual pretendido y del medio de circulación del texto de salida, bien como referencias al lugar y momento de la producción textual.

El análisis nos permitió realizar algunas constataciones:

a) La mayoría de las tareas del examen DELE se enmarcan en un enfoque comunicativo, en la medida en que las consignas proporcionan varios de los datos situacionales. La mayoría de las instrucciones especifica explícita o implícitamente el género (formulario, correo, artículo, blog, carta formal, artículo), aunque en varias de las tareas analizadas solo se hace referencia a un “texto” que debe ser escrito respetando ciertas pautas, dando lugar a un enfoque gramatical de la escritura, que prioriza la práctica más mecanizada de aspectos formales del sistema.

Por otro lado, no son pocos los casos en los que el foco de la tarea de escritura está puesto en el propio género. En estos casos, se observa una preocupación en pautar las características del género en tanto modelo que posee una unidad lingüística reconocible (un artículo de opinión, una reseña). Las pautas para la escritura delimitan claramente el plan textual, las secuencias textuales y el léxico pretendido, lo que revela una concepción de género que prescinde de su dimensión social y se concentra en las características composicionales. En algunos ejemplos analizados, inclusive, no se ofrecen pautas para enmarcar la escritura en una situación de comunicación que permita vincular la acción verbal a un ámbito de actuación humana, imaginar el estatus social de los posibles receptores u orientar la escritura de manera tal que se alcancen ciertas finalidades comunicativas.

En otros ejemplos analizados, se solicita la escritura de textos sin hacer alusión al género y sin proporcionar datos contextuales o situacionales. Estas consignas se concentran en pautas que regulan la escritura para asegurar el uso de ciertas secuencias (narrativa, descriptiva) y el uso de determinado léxico. En las tareas que proporcionan algunas pautas

de contextualización en las consignas, puede observarse el destinatario de forma explícita (amigo, director de un periódico local) o inferirse a partir de la consigna (estudiantes universitarios, vecinos). También, las finalidades del texto (expresar opinión, solicitar una beca, reseñar una obra de teatro, analizar datos de encuestas, proponer actividades en las festividades locales, etc.) y en algunos casos el contexto de circulación (un periódico local). Existe, sin embargo, una persistente omisión de cualquier referencia espacio-temporal en todas las propuestas. Las pocas referencias espaciales, en los textos de entrada para provocar la interacción escrita, hacen alusión explícita a ciudades españolas (Madrid, Barcelona, Granada). En el resto de las tareas se evitan las referencias al lugar de producción, aunque se trate de propuestas en las que el espacio geográfico-cultural sea información relevante para configurar la escritura, como la propuesta de descripción de la experiencia vivida en las “fiestas de la ciudad” del DELE B1 (Figura 94) o la propuesta de reclamo por la decisión del “Ministerio de Cultura” de aumentar el precio de ingreso a los museos (Figura 96).

Salvo en un texto que explícitamente menciona a la Comunidad de Madrid, encargada de la elaboración del folleto utilizado como texto de entrada, hay una tendencia a evitar la referencia local en la consigna si bien algunas marcas discursivas lexicales y pronominales remiten al español peninsular (vuestra, ayuntamiento, etc.). Esta tendencia se verifica también en los textos seleccionados como material de entrada para la escritura. En los pocos casos en los que se recurre a textos auténticos adaptados, estos se presentan sin referencias al lugar o momento de producción en el contenido temático, pero la referencia especificada en la fuente también activa conocimientos relativos a España (“profesores andaluces”, “usos culturales universidades andaluzas”).

b) Las propuestas de escritura del CELU se diferencian de las anteriormente descritas por varias razones. Si bien todas las tareas se enmarcan, como sucede en varias del DELE, en el enfoque comunicativo, las instrucciones de escritura del CELU se destacan por la explicitación clara de todos los parámetros de producción del texto de salida: la situación de comunicación, el género esperado, los papeles sociales de emisor y destinatarios, las finalidades de la escritura y, en muchos casos, el contexto de circulación del texto. Otra diferencia es el recurso casi exclusivo a textos indiscutiblemente auténticos (algunos respetando enteramente su formato original) reproducidos o adaptados con especificación

de la fuente. Al contrario del DELE, el CELU tiende a establecer referencias espaciales claras, con una fuerte tendencia al anclaje espacial en Latinoamérica, especialmente en lugares de Argentina, lugar de la elaboración del examen. La escritura se presenta en términos situados, siempre, y bajo la modalidad de tareas integradas con la comprensión lectora.

c) Finalmente, el SIELE refuerza la tendencia observada en el examen DELE al presentar tareas enmarcadas en el enfoque comunicativo con pautas de escritura que se apoyan en textos simulados y descontextualizados, lo que redundaría en la imposibilidad de anclaje espacial de las tareas. Con excepción de una primera tarea con referencias espaciales concretas a la ciudad de Granada, en España, el resto de las propuestas de escritura carecen de referencias espaciales y/o temporales que permitan activar conocimientos relativos a una variedad o cultura, dato no poco trascendente en el examen que se propone plural y reivindicatorio de todas las variedades. Probablemente la vocación emancipatoria del SIELE pone a sus elaboradores ante la difícil tarea de integrar todas las variedades del español a la vez que se garantiza el alcance a candidatos de muy variadas lenguas y culturas alrededor del mundo. El amplio mundo hispanohablante puede resultar inaprensible y, ante la embarazosa tarea de optar por solo algunas de estas variedades para situar una tarea, parecería que la infalible referencia a alguna conocida ciudad española o la omisión discreta de cualquier otra variedad se presenta como una solución políticamente correcta.

Las consideraciones precedentes nos llevan nuevamente a nuestra hipótesis inicial, esto es, que las condiciones sociohistóricas de surgimiento impactan y condicionan, en gran medida, las características discursivas de los exámenes.

Al iniciar nuestro análisis descendente comenzado por la observación del contexto histórico, político y cultural que enmarca la elaboración de los instrumentos de evaluación desde la última década del siglo XX, hemos relevado que, desde entonces, se han configurado una serie de acciones institucionales de política lingüística tendientes a ordenar la vida lingüística de la variada comunidad hispanohablante en la figura de la Nueva Política Lingüística Panhispánica. Esta se ha llevado a cabo no sin tensiones y desacuerdos, producto de la puja histórica existente entre las formaciones sociales que detienen el poder simbólico sobre la lengua (Estados, Academias, Universidades, etc.).

A la vez que la NPLP llevada adelante por la ASALE y la RAE destaca la importancia del español como instrumento de comunicación e identificación de todas las comunidades que lo hablan, el Estado español se empeña en difundir la Marca España como producto lingüístico y cultural que permite promover una imagen del español más allá de las fronteras del país. La propia voluntad de unidad en la diversidad de la NPLP y el consecuente diálogo armónico — superador de antiguos conflictos derivados de siglos de opresión colonial— entre las tantas y tan variadas naciones y culturas, no se ha podido llevar a cabo sin conflictos y disputas en torno a la legitimidad institucional sobre el español. La voluntad de evitar la fragmentación de una lengua tan multifacética ha derivado en una tensión permanente entre la intención de mantener la unidad a la vez que se respetan todas las variedades. Esta “unidad en la diversidad” materializada en la norma panhispánica encarna, paradójicamente, su mayor contradicción: en clave del reconocimiento e incorporación de todas las variedades de español se propone una norma única. Un español total, abarcador y global, despojado de marcas regionales, acentos, modismos. Esta norma no es representativa de un lugar en particular a la vez que los incluye a todos.

Esta característica se materializa en las tareas y textos analizados fundamentalmente en los sistemas SIELE y DELE. De esta forma, la ideología del anonimato afirmada en una voz que no pertenece a un lugar en particular, sustenta un proyecto político funcional a la difusión del español en tanto activo económico que, al verse librado de marcas singulares, puede ser comprendido, aprendido, y certificado en y por todo el mundo. En ese sentido, los exámenes de certificación de dominio del español, especialmente el SIELE, no puede dejar de leerse, bajo la lupa glotopolítica, en tanto dispositivo lingüístico funcional a la implementación de la norma panhispánica garantizando su aprehensión y uso generalizado. Si bien, como vimos, el examen de certificación se encuentra altamente regulado por los lineamientos generales y orientaciones curriculares que garantizan las prácticas imparciales en la evaluación, estos también obedecen a decisiones políticas sobre el estatus de las lenguas en un momento histórico en el que es necesario proteger al español de una posible fragmentación a la vez que se reivindican y revalorizan sus variedades regionales. Esta tensión se manifiesta en las diferentes propuestas de evaluación al adoptar decisiones para la selección de los textos de entrada y la redacción de las consignas de expresión escrita que revelan ideologías lingüísticas vinculadas a la autenticidad y al anonimato.

De la misma forma que el DELE —y, especialmente, el SIELE— se apoyan en la ideología del anonimato, no podemos dejar de observar las decisiones del examen CELU como resultado de

políticas de integración regionales que se apoyan en el reconocimiento de variedades locales y se legitiman en la autenticidad. Las tareas del CELU presentan un fuerte anclaje espacial, tanto en las referencias de los textos auténticos de entrada para provocar la escritura como en la explicitación del lugar físico (establecimiento, barrio, país o ciudad) de Latinoamérica, ya sea en la consigna escrita (Buenos Aires, La pampa, Lima, la Universidad de Quilmes, etc.) o en el texto disparador oral o escrito (Presenta este espacio, la Sociedad Argentina de Pediatría). La mayoría de las propuestas abordan temas relacionados a la cultura del lugar mencionado, si bien en algunos casos se priorizan algunos rasgos culturales un tanto estereotipados (tango, mercado antiguo, turismo). La ideología de la autenticidad subyace a estas propuestas a través de referencias a lo típico, a lo auténtico de determinada cultura relacionada a un *locus*, a una ciudad o país fuertemente vinculado al acento de una variedad concreta, cuya valorización y reivindicación vienen dadas por la referencia identitaria. En contrapartida, la omisión del lugar de producción en las propuestas de escritura del SIELE y el DELE, y la ausencia de parámetros contextuales en los textos simulados de entrada que carecen, por lo tanto, de referencias a un lugar de publicación o circulación, impiden situar la propuesta y, en consecuencia, no se establece ninguna vinculación con una variedad concreta del español. La ideología del anonimato subyace a esta ausencia de un lugar de producción, legitimando un español anónimo y desterritorializado, libre de cualquier perspectiva local. Esta invisibilización de las variedades del español, sobre todo en las propuestas de escritura del SIELE, uno de los principales dispositivos del proyecto panhispánico, responde a una necesidad de homogenización lingüística que perpetúa el modelo de norma única y pública, accesible y aprehensible, funcional a la representación del español global. Es necesario destacar, no obstante, que si bien estas ideologías de anonimato y autenticidad pueden entenderse como opuestas y excluyentes en realidad existe, como bien afirma Woolard (2007, p.140), una dependencia mutua entre ambas. Aunque la defensa de un español globalizado se construya sobre un supuesto anonimato, existe un valor implícito de la autenticidad del español y las representaciones sociales asociadas con la cultura e identidad a la vez española y latina, y a la ideología de la patria común. Esta identidad que remite a un español mestizo en tanto patrimonio cultural es funcional en la medida en que legitima el sentimiento de pertenencia de todos sus hablantes. A la vez, se traduce en valor económico si se piensa que la marca identitaria y cultural del español garantiza el interés en aprender y certificar esta lengua. Las tensiones no resueltas entre la pretendida unidad en la diversidad y la reivindicación y valorización de las variedades se

materializan en diferentes objetos lingüísticos y, al someterlos a la mirada glotopolítica, se revelan las desigualdades históricas que, hasta ahora, no se resuelven en un proyecto de norma pluricéntrica ni en los esfuerzos de gestión igualitaria del español en el mundo.

Para concluir, creemos necesario retornar sobre la concepción de dominio subyacente a las propuestas de evaluación analizadas. ¿Es este dominio o proficiencia un concepto vinculado al orden del estado o de los procesos? ¿Cuáles de los aspectos involucrados en la competencia comunicativa se intenta evaluar? A su vez, y en estrecha vinculación con la validez de criterio, si asumimos que todos estos sistemas de evaluación adoptan explícita o implícitamente el MCER y el enfoque orientado a la acción, nos preguntamos qué tipo de acción subyace a estas tareas. ¿Es la acción un proceso individual en el que se activan conocimientos lingüísticos sin necesidad de situar la acción en un lugar o momento o la acción es un proceso colectivo de construcción de conocimientos situados?

A pesar de las diferencias metodológicas y sociolingüísticas relevadas, creemos que, de una u otra forma, todos los sistemas de evaluación entienden el dominio en el orden de los procesos. El DELE se organiza en torno a seis niveles de competencia y propone exámenes diferenciados para cada uno y el SIELE y el CELU se organizan bajo la metodología de exámenes multinivel cuya resolución permite localizar al candidato en una banda específica de dominio. En los tres sistemas de evaluación el conocimiento de la lengua se supone escalonado, sujeto a variaciones individuales y experiencias diferenciadas de aprendizaje y / o adquisición.

El SIELE refuerza esta idea al proponer pruebas específicas para cada destreza, en concordancia con la promoción de plurilingüismo del Consejo de Europa que supone la posibilidad de desarrollo las destrezas (comprensión y expresión escrita y oral) en diferentes grados en cada una y en dos o más lenguas permitiendo la intercomprensión y la mediación intercultural (ver punto 3.6.3. pág.86).

Ahora bien, al observar cuáles son las dimensiones de la competencia comunicativa que se pretenden evaluar, es innegable el interés explícito de todos los exámenes en verificar el conocimiento de los candidatos sobre el sistema de la lengua en todos sus aspectos (morfosintáctico, fonológico, lexical, semántico). En ese sentido, en todos los exámenes se verifica la intención de evaluar la dimensión lingüística o gramatical de la proficiencia. También, a pesar de las diferentes nociones de texto subyacentes en cada examen, observamos la consideración de la competencia textual o discursiva, por ejemplo, en la orientación de muchas de las instrucciones

al enfoque centrado en el género textual (con pautas que configuran un texto en tanto unidad lingüística cohesionada, en unos, o aspectos que permiten configurar el texto en tanto unida contextual y situada, en otros).

Por otra parte, existe una preocupación en proporcionar pautas pragmáticas y sociolingüísticas que activen en los candidatos ciertos conocimientos necesarios para configurar de forma adecuada su producción lingüística, especialmente cuando se explicitan papeles sociales de los interlocutores en las tareas de escritura, característica verificada con mayor especificidad en los exámenes CELU. Con respecto a la competencia sociolingüística, sin embargo, no podemos dejar de resaltar las permanentes oscilaciones y vaivenes entre la norma peninsular, las variedades latinoamericanas y la norma panhispánica que resulta en la permanente tensión que hemos señalado. Y estrechamente vinculada a la competencia sociolingüística, observamos un tratamiento diferenciado de la competencia cultural que no puede dejar de vincularse a las ideologías lingüísticas mencionadas. Así como la autenticidad conlleva el vínculo indisoluble entre una variedad y un modelo cultural regional o local, el anonimato se enraíza en lo general y el necesario borramiento de cualquier representación cultural particular. Como ejemplos concretos de ambas tendencias podemos mencionar, por un lado, la tarea de escritura del examen CELU (Figura 119), en la que se le solicita al alumno que escriba en el papel social de un ciudadano de Villa La Angostura que reclama al diario local por la injerencia de una compañía norteamericana en la excavación del territorio en busca de agua. Recordemos que la autenticidad se sostiene por su vínculo indisoluble con lo local, con una representación identitaria y cultural específica de un lugar. En contrapartida, podemos leer la tarea de escritura del DELE “Fiestas en la ciudad” (Figura 94) o del SIELE “Cierre del Café Olímpico” (Figura 126) como asociadas al anonimato al omitir cualquier referencia espacial que pueda arraigarse en una representación identitaria y un acento local y refuerza el carácter anónimo del español transnacional.

Ambas ideologías bien pueden vincularse a los paradigmas epistemológicos de la simplificación y de la complejidad. Por un lado, el anonimato se sustenta en lo global: una verdad universal, incuestionable, independiente del contexto histórico y reductible al conocimiento de las partes en la medida en que la realidad es observada fuera de su ambiente por un sujeto separado de esa realidad, lo que garantiza la objetividad: “Cualquier visión dominante en la esfera pública moderna se representa por lo tanto como una verdad natural y objetiva, como un saber socialmente neutral y universalmente disponible y no como un discurso propio de algún individuo o grupo

concreto” (Woolard, 2007, p.133). La autenticidad, en contrapartida, se constituye en lo local y lo singular, lo que sugiere diferentes interpretaciones de la realidad puesto que esta es indisociable del sujeto, su medio ambiente, su cultura y su lengua.

Para concluir, no queremos dejar de reflexionar sobre las implicancias que el ejercicio de enseñar, aprender y evaluar lenguas conlleva. La presente tesis mostró un abordaje parcial de la actividad social de la evaluación de lenguas y se propuso, a la vez, como continuidad de otros análisis previos (de los cuales atestiguamos una porción, a nuestro entender, representativa) y como punto de partida para relecturas, cuestionamientos, observaciones y propuestas que continúen enriqueciendo la discusión. Somos parte de comunidades pluriculturales que exigen cada vez más estudios y discusiones desde un posicionamiento activo y crítico que promueva acciones para la construcción de sociedades justas e igualitarias. Ello implica reconocer, en primer lugar, que (...) *“o plurilingüismo sempre constituirá a realidade primeira da vida languageira e continuará a caracterizar a situação lingüística da imensa maioria das comunidades humanas”* (Bronckart, Bulea, 2017, pp.67-68). Por otro lado, implica asumir el carácter indefectiblemente político del lenguaje y las consecuencias que ello conlleva, esto es, asumir el hecho de que existen pugnas históricas, tensiones no resueltas, lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias, variedades más y menos valorizadas, normas más y menos prestigiosas y esto impacta en los sujetos y las interacciones. Comprender que existen relaciones de poder que operan sobre las lenguas y que estas inciden en los discursos y las representaciones sociolingüísticas —negativas o positivas— sobre las variedades, los usuarios y los usos lingüísticos, es un primer paso para asumir la innegable responsabilidad ética de quienes estamos involucrados en las prácticas de enseñanza y evaluación de lenguas.

Creo que, seguramente, la enseñanza de español también va a sentir la presión de globalizar sus evaluaciones y sus currículums, por necesidades de globalización. Estoy seguro de que ya están sintiéndola. Por las mismas razones que hacen que todas las otras lenguas sufran este tipo de presión: debido a las necesidades de la globalización. De esto es de lo que hablaba antes, de valores, los valores que se encuentran en el movimiento comunicativo son los valores de la globalización. Y además, ustedes van a sentir la presión de la

uniformidad. Los invito a adoptar una postura crítica, una actitud crítica hacia los marcos con los que estoy seguro que ustedes se ven obligados a trabajar (McNamara, 2008, s/p⁸⁵).

7. BIBLIOGRAFIA

7.1.Referencias del corpus

De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Especificaciones de examen DELE A1:

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/Especificaciones_DELE_A1_2020.pdf

Modelo de examen DELE A1: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-A1_v2020_Modelo0_0.pdf

Especificaciones de examen DELE A2:

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/Especificaciones_DELE_A2_2020.pdf

Modelo de examen DELE A2: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-A2_v2020_Modelo0_0.pdf

Especificaciones de examen DELE B1:

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_especificaciones.pdf

Modelo de examen DELE B1:

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf

⁸⁵ Traducción al español de "*Language assessment as social practice*", conferencia dictada el 5 de agosto de 2008 en la Universidad de San Martín, Buenos Aires, organizada por el Consorcio Interuniversitario para la Evaluación de Conocimiento y Uso del Español, en ocasión del IV Coloquio CELU que se realizó en Santa Fe los días 8 y 9 de agosto. Disponible en: https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/McNamara_conferencia_.pdf

Especificaciones de examen DELE B2: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-B2_Especificaciones-2018.pdf

Modelo de examen DELE B2:

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b2_modelo0.pdf

Especificaciones de examen DELE C1: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-C1_Especificaciones-2018.pdf

Modelo de examen DELE C1: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/P1_C1_Modelo-0_v2.pdf

Especificaciones de examen DELE C2: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-C2_Especificaciones-2018.pdf

Modelo de examen DELE C2:

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_c2_modelo0.pdf

Especificaciones de examen CELU: <https://www.celu.edu.ar/es/content/c-mo-es-el-examen>

Cuadernillo de actividades CELU N°2:

https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/actividades/cuadernillo_de_muestra_de_actividades_celu_mayo.pdf

Cuadernillo de actividades CELU N°3:

<https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/actividades/cuadernillo3.pdf>

Cuadernillo de actividades N°4:

<https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/Cuadernillo4.pdf>

Especificaciones de examen SIELE: <https://exámenes.cervantes.es/es/siele/que-es>

Modelo de examen SIELE: <https://examendemo.siele.org/?language=es>

7.2. Referencias generales

- Alderson, J. C. (1978) *A Study of the Cloze Procedure with Native and Non-native Speakers of English*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Edimburgo.
- Alderson, J. C., Clapham, C., Wall, D., & Figueras, N. (1998). *Exámenes de idiomas: Elaboración y evaluación*. Cambridge University Press.
- Alonso, E. (1995) *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Edelsa Grupo Didascalía.
- ALTE (1999). *Multilingual Glossary of Language Testing Terms: Studies in Language Testing*. Cambridge University Press.
- Amorós Negre, C., & Moser, K. (2019). Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 249-263.
- Angenot, M. (1982). *Polémica/panfleto/sátira* (Trad. de SPP). Recuperado el 11 enero 2013, de <http://es.scribd.com/doc/64079468/Angenot-Marc-La-parole-panphletaire>
- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española, (2004). *La nueva política lingüística panhispánica*. III CILE. <https://es.scribd.com/document/47808604/Asale-y-RAE-La-nueva-politica-linguistica-panhispanica-Madrid-2004>.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press.
- Bachman, L. F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language testing*, 17(1), 1-42.
- Bachman, L. F., & Eignor, D. R. (1997). Recent advances in quantitative test analysis. *Encyclopedia of language and education*, 7, 227-242.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.

- Bachman, L. F., Palmer, A. S., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Bajtín, Mijaíl M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Editorial Siglo XXI.
- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P. K., Berninger, V. W., Murphy, S., ... & Schlepppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 351-360.
- Bordelois, I. (2005). *La palabra amenazada*. Libros del Zorzal.
- Bordón, T. (2000). La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE. *Carabela: La comprensión lectora en el aula de E/LE*, 48, 111-136.
- Bordón, T. (2004). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *Carabela, La evaluación en la enseñanza de español como lengua extranjera*, 5-29.
- Bordón, T. (2006) *La evaluación de la lengua en el Marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Arco Libros
- Bordón, T. (2015). La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, (4), 9-30.
- Brait, B. (2016). O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. O texto e seus conceitos. In: O texto e seus conceitos. São Paulo: Parábola, 2016, p. 13-30
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.

- Bronckart, J. P. (2008). ¿Es pertinente la noción de competencia en la educación? *Novedades educativas*, 20(211), pp. 4-9.
- Bronckart, J. P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*.
- Bronckart, J. P. (2012). A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. *Caderno de Letras*, (18), 33-53.
- Bronckart, J. P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, 39-59.
- Bronckart, J. P., & Bulea Bronckart, E. (2017). O que de mais natural que o plurilinguismo? As unidades semióticas em ação. *Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*, 67-89.
- Bronckart, J. P., & Dolz-Mestre, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de la acciones verbales. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*.
- Bulea Bronckart, E. (2017). Competência languageira e competência profissional: elementos para uma abordagem integrada en J.-P. Bronckart & E. Bulea Bronckart; E. Gouvêa Lousada, L. Bueno & A.-M. de Mattos Guimarães (Ed.) *As unidades semióticas em ação. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. (pp. 111-129). Mercado de Letras.
- Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition en J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 242-260). Penguin Books.

- Canale, M. (1983). *On some dimensions of language proficiency*. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario= The Ontario Institute for Studies in Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- Carroll, J B, (1961). Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. *Testing Center for Applied Linguistics*, Washington, DC. [Reimpreso en Allen, H B & Campbell R N. (1972). *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings McGraw Hill*]
- Carroll, J. B. (1968). Development of native language skills beyond the early years. *ETS Research Bulletin Series*, 1968(1), i-98.
- Carroll, J. B. (1980). *Individual difference relations in psychometric and experimental cognitive tasks*. NORTH CAROLINA UNIV AT CHAPEL HILL PSYCHOMETRIC LAB.
- Cassany, D. (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, vol. 2, 6, p. 63-80.
- Cassany, Daniel. (2003). El uso de la escritura en E/LE: estado de la cuestión y reflexiones, en *Memorias del Tercer Simposio Internacional "La enseñanza del español y la cultura a extranjeros"*. UNAM .
- https://www.academia.edu/7341114/El_uso_de_la_escritura_en_E_LE_estado_de_la_cuesti%C3%B3n_y_reflexiones?auto=download&email_work_card=download-paper
- Castorina, J. A. (1986). La cuestión del 'conocimiento' gramatical en Chomsky. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (26-27), 229-233.

- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
- Conte, M.E. (1989). *La linguistica testuale*. Campi dil sapere/Feltrinelli
- Coseriu, E. (1973). *Sincronía, diacronía e historia*. Madrid: Gredos.
- Coulmas, F. (1981b). *Conversational Routine. Exploration in Standarized Communication Situations and Pre-patterned Speech*. Mouton.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of References for Languages. Learning, Teaching, Assesments. Companion Volume with new descriptors*.
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Coutinho, M. A. (2005). Para uma linguística dos géneros de texto. *Diacrítica*, 19(1), 73-88.
- Cruz, E. D. S., & Souza, D. T. R. D. (2020). Formação de professores de espanhol e a descapitalização simbólica da universidade. *Educação e Pesquisa*, 46.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency, biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 117-138.
- Chomsky, N. ([1965] 2014). *Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 11). MIT press.
- Chomsky, N. (1996). Nuestro conocimiento del lenguaje humano: perspectivas actuales. *Conferencia en Chile*. (Trad. Germán F. Westphal). Universidad de Maryland.
- Davidson, F., Turner, C.E. and Huhta, A. 1997: Language testing standards en Clapham, C. and Corson, D., (Ed.), *Encyclopedia of language and education. Volume 7: Language testing and assessment*. Kluwer Academic, 303–11.
- de Arnoux, E. N., & Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context*, 7(1), 1-24.

- De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de filología*, 49(2), 87-112.
- Del Valle, J. (Ed.). (2007). *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español (Vol. 17)*. Iberoamericana Editorial.
- Del Valle, José; Rodrigues, Fernanda C.; Celada, María T. (2021). En torno de una perspectiva glotopolítica: diálogos, investigaciones, acciones. *Caracol*, [S. l.], n. 20, p. 18-29. <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/180344>. Consultado en: 6/12/21
- Delgado, J. L. G., Alonso, J. A., & Jiménez, J. C. (2012). *Valor económico del español*. Ariel.
- Dell'Isola, R. L., Scaramucci, M. V., Schlatter, M., & Júdice, N. (2003). A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista brasileira de linguística aplicada*, 3(1), 153-164.
- Demonte Barreto, V. (2003). *Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española*. <https://digital.csic.es/handle/10261/13074>
- Di Tullio, Á. (2015). Condiciones para una normativa del español lengua policéntrica. *Signos Universitarios*, 34(51) p. 11-33.
- Díaz García, A. (2016). Las variedades del español en ELE. Análisis de los exámenes de certificación del español como lengua extranjera. [Trabajo de fin de máster]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.

- Dolz-Mestre, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- Ducrot, O. (2004). Sentido y argumentación. *Homenaje a Oswald Ducrot*, 359-370.
- Esteban García, M. D. L. M. (2007). *El C-test: alternativa o complemento de otras pruebas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. [Tesis]. Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, M. S. A., y Martínez, I. B. L. (2018) Dale valor a tu español: el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. Volumen (18), 27-38.
<http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art22-4.pdf>
- Figueras, N. E. U. S. (2005). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica. Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (1). *CARABELA*, 57, p. 5-23.
- Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N., & Van Avermaet, P. (2005). Relating examinations to the Common European Framework: A manual. *Language Testing*, 22(3), 261-279.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954-1988. Tome III : 1976-1979*. Editions Gallimard.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Fulcher, G. (2004). Are Europe's tests being built on an 'unsafe' framework? *The guardian*.
<https://www.theguardian.com/education/2004/mar/18/tefl2>
- Fulcher, G. (2004). Deluded by artifices? The common European framework and harmonization. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 1(4), 253-266.
- Giovannini, A. et al. (1996). *Profesor en Acción*. Vol. 3. Edelsa Grupo Didascalía.

- González, A. M. (2017). México y España: la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Cervantes. Un compromiso institucional para difundir el español a nivel global. In *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2017* (pp. 141-148). Boletín Oficial del Estado, BOE.
- Gough, P. B., Kavanagh, J. F., & Mattingly, I. G. (1972). One second of reading. *MIT Press*, 331-358.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. *Speech acts* (pp. 41-58). Brill.
- Guespin, Louis/Marcellesi, Jean-Baptiste (1986): Pour la glottopolitique. – En: *Langages* 21, 5-134
- Halliday, M. A. K. (1979) *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hamp-Lyons, L. (1997a). Ethics in language testing. En Clapham, C. and Corson, D., (Ed.), *Encyclopedia of language and education. Volume 7: Language testing and assessment*. Kluwer Academic, 323–33.
- Hassan, H. R., & Halliday, M. (1976). Cohesion in English. *P20*.
- Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in Norway. *Anthropological Linguistics*, 1, 3, 8-21.
- Haugen, E. (1983). The implementation of corpus planning: Theory and practice. *Progress in language planning: International perspectives*, 31, 269-290.
- Henning, G. (1987). *A guide to language testing: Development, evaluation, research*.
- Hernández Sampieri, R., y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, J. M. P. (2016). *Estudio del comportamiento de los examinadores de la prueba de expresión escrita mediante el Modelo Many-Facet Rash Measurement (MFRM) en el*

- contexto de un examen de dominio: el diploma de Español nivel A2* [Doctoral dissertation, Universidad de Salamanca].
- Hughes, A. (1989) *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Huhta, A. (2008). Asociaciones internacionales de evaluación y pruebas de lengua ¿qué son y qué hacen? *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (007), 42-51.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. En Pride, J.B.y Holmes, J. (Ed.), *Sociolinguistics*. Penguin, 269-93
- I Comas, Cassany, D. (2004). La expresión escrita en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 917-942. p. 917-942.
- Iragui, J. C. (2016) El concepto de competência comunicativa. En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, p. 449 - 465.
- Isenberg, H. ([1971] 1989) *Reflessioni sulla teoria del testo*, en CONTE, M.E (Ed.), *La linguistica testuale*. Campi del sapere/Feltrinelli, 66-85.
- Jiménez, C. C. (2011). *El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Johns, A. M.(1997) *Text, Role, and Context. Developing Academic Literacies*. Cambridge University Press
- Jurado, M. (2015) ¿Es posible una estandarización de la evaluación de E/LSE?. *Revista de Filología y Lingüística*, vol. 41, p.157-173, número Extraordinario.
- Kleiman, A. (2004). *Abordagens da Leitura. SCRIPTA*, vol. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem.

- Kloss, H. (1969). Research possibilities on group bilingualism: A report. Quebec: International Center of Research of Bilingualism.
- Koch, I. G. V. (1997). Lingüística Textual: retrospecto e perspectivas. *ALFA: Revista de Linguística*, 41.
- Koch, I. G. V. (2001). Lingüística textual: quo vadis? *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 17(SPE), 11-23.
- Lado, R. (1960). Testing Proficiency in Writing a Foreign Language. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 6(1), 21-28.
- Lagares, X. C. (2010). A ideologia do panhispanismo eo ensino do espanhol no Brasil. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, (2).
- Lara, L. F. (2005). Para una reconstrucción de la idea de la lengua española. Más allá de las fronteras instituidas. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 3(2 (6), 171-187.
- Lauria, D. (2017). Avances en el estudio de los instrumentos lingüísticos actuales de la lengua española: los dispositivos normativos híbridos y express. *Circula: revue d'idéologies linguistiques*, (6), 91-113.
- Lauria, D.; (2019) La institucionalización de la política lingüística panhispánica hoy. Tensiones por la Marca España, *Glottopol*; 32; 7-2019; 209-229
- Leontiev, A. N. (1979). The Problem Of Activity In Psychology. En J. V. Werstch (Ed.), *The Concept Of Activity En Soviet Psychology*. Sharpe, 37-71
- Leunda, A. I.; Angenot, M.(2010); *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.

- Lyons, J. (1996). On competence and performance and related notions. *Performance and competence in second language acquisition*, 11-32.
- Llurda, E. (2000). On competence, proficiency, and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*, 10(1), pp. 85-96.
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford University Press.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola.
- Marcuschi, L. A. (2013). *Linguística de texto: o que é e como se faz?* Parábola.
- Marra, A. (2011) CELU: Certificado de Español Lengua y Uso. II Congreso de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera. <http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/morra.pdf>
- Mayor, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora en Lobato, Js et al, (Ed.), *La comprensión lectora en el aula de E/LE*. SGEL.
- McCrimman, J.M. (1984). *Erting with a Purpose*. Houghton Mifflin.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford University Press.
- Mead, G. (1934). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós Ibérica Ediciones S. A.
- Messick, S. (1975). The standard problem: Meaning and values in measurement and evaluation. *American psychologist*, 30(10), 955.
- Miranda, F. (2008). De la «competencia comunicativa» al «dominio de los géneros». *Revista Novedades educativas*, 211, pp. 63-74.
- Miranda, F. (2010). *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia

- Miranda, F. (2012). Los géneros: una perspectiva interaccionista. *Los géneros: una perspectiva interaccionista*, 69-86.
- Miranda, F. (2017). Análise interlingüística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 33, 811-842.
- Miranda, Florencia. (2015). Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas. *Revista EntreLínguas*, 1(2): 291-310.
- Moliner, M. (2000). *Diccionario*. Gredos.
- Montes, C. S. (2008). Evaluación y variación lingüística: La dimensión diatópica de la lengua en la certificación de la competencia en español/lengua extranjera. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (007), 122-136.
- Muñoz, R. A. (2005). La comprensión lectora. En Lobato, J. S., Gargallo, I. S., Rojo, G., & Casado, V. L., (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL, 943-960.
- North, B. (2004, April 15). Europe's framework promotes language discussion, not directives. Education Guardian. <http://education.guardian.co.uk/tefl/story/0,5500,1191130,00.html>
- Norton, B. 1997: Accountability in language assessment en Clapham, C. and Corson, D., (Ed.), *Encyclopedia of language and education. Volume 7: Language testing and assessment*. Kluwer Academic, 313–22.
- Nunan, D. ([1989] 1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.

- Oliveira, G. M. de. (2004). Política lingüística, política historiográfica: epistemologia da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830). [Tesis, Universidade Estadual de Campinas].
- Oller, J. W. (1979). A program for language testing research. *Language learning*, 26(1), 141-166.
- Parrondo, J. R. (2004). Aspectos éticos de la evaluación: impacto de la actividad evaluadora y códigos deontológicos de los examinadores. *Carabela*, 55, 31-43.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. *Language and communication*, 191, 225.
- Pennycook, A. (1998) A Lingüística Aplicada dos anos 90: en defesa de uma abordagem crítica. Trad de Denise Braga y Maria C. dos Santos Fraga. En Signorini, I., & do Couto Cavalcanti, M., (Ed.), *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Mercado de Letras. (pp.21-46)
- Petöfi, János Sándor. (1973). Towards an Empirically Motivated Grammatical Theory of Verbal Texts en Petöfi y Rieser, (Ed.), *Studies in text grammar*. (pp. 205-275). Springer, Dordrecht.
- Prati, S. (2008). *La evaluación en español lengua extranjera*. Ediciones de la Araucaria.
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (1), 31-36.
- Puren, C. (2006). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción. *Los franceses en el mundo*, 347 , 37-40.
- Ricciardi, N. (2018a). "Un único examen de español para todo el planeta": tensiones alrededor de las representaciones asociadas al panhispanismo en la concepción del examen SIELE. En

VII Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera y I Jornadas de Portugués como Lengua Extranjera (Ensenada, 6 y 7 de septiembre de 2018).

Ricciardi, N. (2018b). La concepción de la expresión e interacción escritas en términos de práctica de lenguaje situada: análisis comparativo de exámenes de dominio de E/LE. *Actas del IV Congreso Internacional SICELE: desafíos teóricos y nuevas perspectivas aplicadas*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele04/013_ricciardi.htm

Ricciardi, N. (2020). Políticas lingüísticas sobre el español y panhispanismo: análisis de ideologías subyacentes a los exámenes de certificación de dominio. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 12, Volumen 12, octubre 2020, p.118-143

Ricciardi, N. (2021) La enseñanza de español lengua extranjera en Argentina y el uso de materiales didácticos: análisis de las representaciones identitarias de la lengua y sus usuarios en manuales de ELE. [Tesis, UNR]. D
https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/22934/RICCIARDI%20NATALIA_Especializaci%c3%b3n%20en%20Adquisici%c3%b3n%20de%20ELE_Tesis%20final.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Consultado en: 20/12/2021

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.

Richards, J. C., Schmidt, R., Kendricks, H., & Kim, Y. (2003). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*.

Riestra, D. (2004). Les consignes de travail dans l'espace socio-discursif de l'enseignement de la langue. [Tesis, Univ. Genève].

Rizzo, M. F. (2014a). La certificación de español como lengua extranjera en los Congresos Internacionales de la Lengua Española: posiciones convergentes y divergentes en el

- escenario glotopolítico iberoamericano. *SIGNOS ELE*, 8. Disponible en: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2321>.
- Rizzo, M. F. (2020). La actual política de “iberoamericanización” del Instituto Cervantes. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 84, 133.
- Rubio Scola, V. (2019). Tensiones ideológicas en materiales didácticos de portugués en Argentina. Globalización, lusofonía, Mercosur. *Revista Línguas e instrumentos lingüísticos* 43. Editora RG, Unicamp.
- Rumelhart, D. E., (1977). Towards and interactive model of Reading, en S. DORNIC (ed.), *Attention and performance IV*, Laurence Erlbaum, 573-603.
- Rusell, G., Varela, L., & Velloso, L. (2008). La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: un sector en expansión. *Boletín Elcano*, (104), 9.
- Savignon, S. J. (1972). Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching. *Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics*, Volume 12.
- Savignon, S. J. (1987). Communicative language teaching. Theory into practice, 26(4), 235-242.
- Scaramucci, M. V. (2000). Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em linguística aplicada*, 36.
- Schlatter, M., Scaramucci, M., Prati, S., & Acuña, L. (2008). Celpe-Bras and CELU proficiency exams: implementation, characteristics and impacts of the exams on Brazil-Argentina relations. <http://www.celu.edu.ar/es/node/20> [consultada el 3/6/2016].
- Searle, J. R. (1969). Speech acts: An essay in the philosophy of language (Vol. 626). Cambridge university press.
- Serra Escorihuela, R., & Caballer Senabre, M. J. (1997). *El profesor de ciencias también es profesor de lengua*. Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales.

- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and reading*. Holt, Rinehart & Winston.
- Stansfield, C.W. (1993). *Ethics, standards and professionalism in language testing. Issues in Applied Linguistics* 4(2), 15–30.
- Stern, H. H., Tarone, E. E., Stern, H. H., Yule, G., & Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford university press.
- Taylor, D. S. (1988). The meaning and use of the term ‘competence’ in linguistics and applied linguistics. *Applied linguistics*, 9(2), 148-168.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold level 1990*. Council of Europe.
- Varela, L. (2003). Las certificaciones de conocimientos de lenguas en los países iberoamericanos Panorama actual y perspectivas.
- Vázquez, G. (2001). ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea.
- Vich, V. (2014). *Desculturalizar la cultura: la gestión cultural como forma de acción política*. Siglo XXI.
- Vich, V. (2021). Políticas culturales y ciudadanía: estrategias simbólicas para tomar las calles. *Biblioteca CLACSO*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210610112723/Politicasculturales.pdf>
- Volóshinov, V. N. ([1929] 2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje (los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Ediciones Godot.
- Vygotsky, L. S. ([1934] 1997). *Pensée et langage* (Trad. F. Sève). La dispute.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Wang, H., Choi, I., Schmidgall, J., & Bachman, L. F. (2012). Review of Pearson Test of English Academic: Building an assessment use argument. *Language Testing*, 29(4), 603-619.
- Weir, C. J. (1988). Communicative language testing with special reference to English as a foreign language. *Exeter Linguistic Studies*, 11, 1-241.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.
- Woolard, K. A. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. *La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato*, 129-142.
- Zakharthouk, J. M. (2000). Les consignes au cœur de la classe: geste pédagogique et geste didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 61-81.
- Zakharthouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens: Cahiers pédagogiques.