



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SUA'ED

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Estrategias de aprendizaje desarrolladas con ayuda de los materiales
para exámenes de certificación: explotar la presentación
de exámenes para el aprendizaje continuo y consciente de L2

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL QUE PARA OBTENER
EL TÍTULO DE LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

PRESENTA SANDRA ELIZABETH NÚÑEZ BAÑUELOS

ASESORA: MAESTRA ANA ISABEL TSUTSUMI HERNÁNDEZ

México • Mayo de 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Un trabajo final de titulación es siempre una de las experiencias más agris dulces que se puede tener en la vida, ya que el miedo y el valor libran una batalla en la que resulta fácil perderse y por consecuencia inevitable, ceder en el olvido el propósito de titulación.

Afortunadamente a lo largo de mi carrera y de los múltiples intentos por terminar este escrito tuve la gran suerte de toparme con personas maravillosas y valiosas que me aportaron en diferentes fases y de diversas maneras ayuda inigualable, conocimiento y sobre todo apoyo, haciendo así mis miedos menos agobiantes y mis proyectos más reales.

Mi lista de agradecimientos está encabezada por la institución a la que le debo uno de los mayores patrimonios que un ser humano puede tener: Educación. Gracias a la UNAM por darme un espacio en el que pude desarrollarme como estudiante en la Facultad de Filosofía y Letras además de regalarme la oportunidad de una formación profesional como maestra en el Centro de Estudios Para Extranjeros.

A la maestra Ana Isabel Tsutsumi H. quien, en el mar revuelto de mi confusión por no saber cómo retomar esta labor titánica de titulación después de tantos años de abandono, me aceptó como asesorada a distancia y me señaló perfectamente la ruta a seguir, acotando mis ideas cuando tendía a divagar, marcando tiempos reales y adecuados, sobre todo por la supervisión y revisión a las cuales le ha dedicado tiempo invaluable.

Mi profundo agradecimiento con todo mi respeto y admiración a los cuatro integrantes de mi sínodo quienes tuvieron la disposición de participar en un examen de titulación a distancia con las implicaciones de esfuerzo, tiempo y paciencia para realizar las revisiones y por supuesto, presentarse en un examen con una diferencia de horario de diez y seis horas – además de vestirse con un extra de paciencia por los inconvenientes de salud que ocasionaron retrasos en la culminación de este proyecto. Así pues, al doctor José María Villarías Zugazagoitia por ser uno de los mejores profesores que pueda recordar haber tenido, cuya pasión y conocimiento en clase me enamoró de la literatura española. A la profesora Rosalinda Saavedra, quien con paciencia y dedicación me ayudó a combinar mi aprendizaje teórico con el práctico en el campo de la didáctica. A la profesora Laura Leticia Rosales por sus valiosas sugerencias en clase que me abrieron la puerta para integrar la lectura en mi práctica profesional.

Un especial agradecimiento con infinito cariño a la doctora Martha Jurado Salinas, quien ha sido mi inspiración desde 1995, además de ser mi mentora y ahora mi sinodal. Trabajar con ella ha sido la experiencia más valiosa en mi vida profesional, pues este escrito no hubiera fluido tan fácilmente sin todo el tiempo que dedicamos a otros proyectos y que de alguna manera fueron construyendo mi identidad como maestra de español. Gracias por la perseverancia y el apoyo absoluto.

A Nadia, por darme siempre el "empujón" adecuado, por la solidaridad y el afecto en todo momento, pero en especial por aceptar la responsabilidad y tener el aguante de ser mi imagen en todo este trámite de titulación.

Dedico este trabajo como un peldaño medular de un proyecto de vida que delineé junto a mis tres grandes amores primarios:

A mi padre: Jesús Núñez, quien me ha brindado en su persona seguridad y amor y me ha ayudado a forjar mi carácter con entereza y locura, pero sobre todo por esa visión única mezcla de idealismo y realidad con la que me enseña, aún en la distancia, a ver la vida. Gracias por darme la vida y con ello todo lo que soy.

A mi madre: Raquel Bañuelos, quien ha sido además de mi madre, mi amiga y confidente y ha llenado mis horas de amor y buen humor, por ser la enseñanza diaria de que la vida te la haces maravillosa a ti mismo sin importar lo duro que haya sido el pasado. Gracias por tanto amor que me sostiene donde sea.

A mi hermano, Luis Antonio, quien ha sido mi compañero de infancia y de vida, y mi más grande maestro, sin su tenacidad y amor más de mil veces habría renunciado a mis metas y sueños. Gracias por estar siempre.

Una especial mención para la familia García Núñez, que son parte importantísima en mi andar desde que nací. Tíos Rogerio y Marcela, gracias por ser mis vigías desde la infancia, el cariño y la dirección que oportunamente salpicaron en mí no tienen manera de medirse ni de agradecerse más que con amor. Marcela Itzel y Norma Eréndira, gracias por ser mis compañeras de juego y estudio desde la niñez, por sus consejos y cariño fraternal y no menos, por tener esas hermosas familias, Javier, Ángela, Pablo, Carmen y Manuel.

Por último, y no por ello los menos importantes, a mis dos recientes amores:

A mi esposo, Duane Sewell, quien me rescató de mí misma, obsequiándome un hermoso amor y la esperanza de un nuevo hogar y una familia. Gracias por ser mi rayo de Sol.

A mi hija, Maya Sofía por ser una hermosa promesa de traerle a mi vida sentido y ser mi motor para el futuro.

Con admiración a mis suegros; Paula y Ron quienes me han acogido sin reservas en su familia además de obsequiarme cariño, cuidado y apoyo.

25 de abril de 2015.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA O MCER: UNA REVISIÓN	6
ENFOQUE DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS CENTRADO EN LA ACCIÓN	11
LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL INDIVIDUO	16
La competencia comunicativa	20
LAS ACTIVIDADES DE LA LENGUA	22
Los ámbitos	23
Tareas, estrategias y textos	23
NIVELES COMUNES DE REFERENCIA [A1, A2, B1, B2, C1, C2].	24
EVALUACIÓN	30
2. CURSOS DE PREPARACIÓN PARA PRESENTAR EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN	33
ESTRATEGIA N. GUÍA COMPLETA DE PREPARACIÓN PARA EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (E/LE)	34
Estructuración del curso: Estrategias para presentar exámenes de certificación de Español	34
Estructura del manual: Estrategias para presentar exámenes de certificación de Español	37
3. ANÁLISIS DE PORTAFOLIO DE TRABAJO	47
ACTIVIDADES BASADAS EN EL MANUAL (UNAM; 2009)	48
Presentación del curso	48
Comprensión de lectura	51
Construcción de vocabulario	58
Expresión escrita	63
Comprensión auditiva	69
Expresión oral	74
4. CURSO ECLÉCTICO PARA LA PREPARACIÓN AL DELE B2	79
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS	81
Las estrategias cognitivas	81
Las estrategias de comunicación	82
Estrategias metacognitivas	83
Estrategias socioafectivas	84
ESTRUCTURA DEL DELE B2	85
Material 1: Uso interactivo del vocabulario	85
Material 2: Uso de la gramática española	92
Material 3: Preparación al Diploma de Español Nivel Intermedio B2	95
Prueba 1: Comprensión lectora	96

Prueba 2: Expresión escrita	99
Prueba 3: Comprensión auditiva	103
Prueba 4: Gramática y vocabulario	105
Prueba 5: Expresión oral	109
CONCLUSIÓN	113
BIBLIOGRAFÍA	116
ANEXO I	119
EXÁMENES DE DOMINIO	119
Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA)	124
Examen de Posesión de la Lengua Española (EPLE)	126
Examen de Certificación del Español como Lengua Extranjera (ECELE)	127
Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)	128
Certificado de Español Lengua y Uso (CELU)	134

INTRODUCCIÓN

El presente informe académico trata sobre la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), en cursos institucionales y particulares cuyo objetivo fue capacitar a los estudiantes candidatos para realizar los exámenes de certificación internacional de la lengua española, en el desarrollo de estrategias para acreditar los exámenes de manera pro-eficiente. También se presentan algunos ejemplos de la conformación de un portafolio de trabajo producto de estos cursos, el cual sirve como guía, planificación de clase, valoración de actividades y autoevaluación constante en la labor docente.

Uno de los objetivos de este informe será exponer los aspectos relevantes del trabajo que realicé como maestra del CEPE durante dos cursos de pilotaje del proyecto de la elaboración del material llamado *Estrategias para presentar exámenes de certificación de español*, y un curso particular con base en los libros: *Preparación al Diploma de Español Nivel Intermedio B2* (DELE del IC), *Uso interactivo del vocabulario*, y *Uso de la gramática española*. Cabe señalar que cuando colaboré en dicho proyecto del Centro de Estudios Para Extranjeros mi formación como estudiante de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas me permitió enriquecer la práctica profesional que realicé durante esos años, ya que pude articular el conocimiento adquirido al cursar la licenciatura con el diseño y trabajo de los materiales mencionados.

Al hacer el análisis de las estrategias utilizadas, pude observar que el aprendizaje de los estudiantes mostraba un avance significativo, prueba de ello era que al final de los cursos realizaban de forma eficiente sus pruebas. Además, las habilidades que desarrollaron podían ser utilizadas de manera permanente en su proceso –dirigido e independiente– de adquisición y aprendizaje de la lengua española.

Una de las razones por las que realicé este informe académico fue la de exponer el análisis y diseño de materiales como profesora de español para extranjeros y la manera en que pude articular mis estudios en el área de lengua y literatura con esta actividad profesional.

Obtuve el certificado del Diplomado de *Maestra de español para extranjeros como segunda lengua/lengua extranjera* en el CEPE de la UNAM en 1995. Al terminar el primero de los dos semestres tuve la oportunidad de dar clases en una escuela privada de español, llamada *Academia Hispano México*¹, donde además de hacer mis primeras prácticas y enfrentarme a la realidad de la enseñanza de este idioma a alumnos extranjeros en México, me enfrenté a los detalles que el maestro tiene que resolver y que surgen día a día en una clase en tiempo real. Estuve de 1995 a 2001 impartiendo los seis niveles que ofrecía esta Academia y que se basaban en los libros editados por la UNAM, *Estoy listo 1* y la serie *Pido la Palabra (1-5)*. Al mismo tiempo cubrí algunas de las clases privadas que la escuela ofertaba, con lo que descubrí que hay alumnos que requieren una atención más especializada e incluso menos rígida que en un curso cuyo plan curricular –en la mayoría de los casos inflexible, está establecido desde el inicio, excluyendo la oportunidad de que el estudiante proponga e intente dirigir su propio aprendizaje de acuerdo con las necesidades que requiera cubrir.

Aunque la experiencia que obtuve al dar clases de español me permitió en un primer momento utilizar de forma adecuada los materiales de trabajo, en este periodo me di cuenta de la necesidad de poseer una formación profesional que me permitiera fortalecer dicha labor. Así en 1998 presenté mi examen de ingreso a la UNAM, ingresé a la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia con el objetivo de profundizar en el área de lingüística y enriquecer mi actividad docente con las distintas asignaturas

A la par, en 1999 presenté un examen en el CEPE para impartir cursos de verano, tuve la fortuna de ser profesora a partir de ese año hasta el 2007. Del 2002 fui parte de los maestros de español en los cursos de otoño y primavera del CEM² Polanco y desde 2006 al 2009 me integré en los cursos regulares de otoño y primavera en el CEPE. Como profesora del Centro de Enseñanza Para Extranjeros, a lo largo de diez años impartí los niveles 1, 2, 3, 4 y 5 con sus respectivas materias complementarias, mismos que en el 2007 empezarían a diversificarse y convertirse en los ocho niveles que en la actualidad imparte este dependencia de la UNAM –Básico 1 al 4, Intermedio 1 al 3 y Superior.

¹ Ubicada en la calle de Chihuahua 221, Col. Roma, Ciudad de México.

² Centro de Estudios Multidisciplinarios, sede Polanco, del CEPE de la UNAM.

Como he mencionado, durante el tiempo en que fui profesora de español para extranjeros, me di cuenta de la importancia que tenía estudiar la *Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas*. Pues no sólo me permitió acrecentar mi acervo cultural y académico, si no conocer con profundidad aspectos relacionados con la gramática de la lengua española, con el área de semántica y los procesos de formación de palabras, reforzar cuestiones indispensables de la fonética y fonología del español,. Lo cual redituó en una mejor preparación de mis clases de español.

A la par que estudiaba la licenciatura en el 2006 tuve la oportunidad de apoyar a la profesora Martha Jurado en el proyecto para la elaboración de Certificado Internacional de Español (CIE), en el cual realicé mi servicio social. En ese periodo fue que conocí de forma amplia el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)³ El examen CIE surgió de un convenio entre la UNAM y el IC (Instituto Cervantes) para crear un certificado reconocido por varias instituciones y destinado específicamente al ámbito académico ; y aunque no llegó a concretarse como tal, fue la base para materiales y cambios importantes dentro del CEPE, así como los cimientos que fundamentaron el tercer examen más importante que promueve el CEPE, llamado EXELEAA (Examen de Español Lengua Extranjera en el Ámbito Académico). Cabe señalar que en la preparación de los materiales que utilizaba en mis sesiones de clase incorporé extractos de textos literarios para contextualizar el material. Esa selección de textos y estrategias diseñadas no hubiera sido posible si no hubiera estudiado la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas.

Antes de continuar, es necesario comentar que el proyecto interinstitucional CIE se canceló en 2009, pero dejó como material uno de sus productos, un manual llamado *Estrategias para presentar exámenes de certificación de español* , que más adelante se convertiría en un libro llamado *Estrategia Ñ. Guía completa de preparación para exámenes de certificación de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Este libro es un material que puede ser autodidacta o guiado por un profesor, pero que propone al alumno el desarrollo de estrategias para llevar

³ Durante el periodo en que la Dra. Jurado fue coordinadora del área de español, se propuso como primer cambio la elaboración de un programa más detallado y homologado tanto al MCER como a lo que sería después el Plan curricular del IC. De aquí se catapultaron varios proyectos como la elaboración de una serie de libros que sustituyera a los PP³, con lo que surge la serie **Así hablamos** (8 niveles) y la introducción de exámenes de dominio semejantes a los que el Instituto Cervantes (IC) promueve bajo en nombre de DELE –A1, A2, B1, B2, C1, C2; llamados CELA –Independiente, Avanzado y Competente.

a cabo exámenes de idioma que abarquen las habilidades de *comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión oral* y la parte estructural de *gramática y vocabulario* que por lo general presentan los DELE, los CELA, el EPLE, el EXELEAA o casi cualquier examen que esté enfocado al idioma español como LE.

A partir de este trabajo de planeación y pilotaje, me interesé en los exámenes oficiales del IC, por ello me di a la tarea de indagar sobre los materiales que la institución española ofrecía para la presentación de sus DELE. Dicha tarea fue laboriosa ya que en ese periodo (2006-2008) sólo se podía tener acceso a esta información en línea o por medio de fotocopias que el IC mandaba a quien las requería. Esto ha cambiado ya que en la actualidad existen manuales impresos y discos compactos de audio para que el alumno pueda administrar la preparación de estos exámenes.

A continuación presento la organización de este trabajo.

En el capítulo 1 hago una reseña del documento medular en el que se basa todo el material que utilicé en los cursos citados, que es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER) cuyos principios básicos se tornan indispensables de conocer para entender este trabajo en su totalidad. Qué es el enfoque del aprendizaje de lenguas centrado en la acción, y cuáles son los componentes que intervienen en su puesta en práctica –tipos de competencias, el contexto del estudiante, procesos lingüísticos, ámbitos, textos, tareas, etc. Por otro lado, realizo una descripción concreta pero no exhaustiva de los niveles comunes de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) y agrego ejemplos aquellas habilidades que el alumno debe poseer en cada uno de esos estadios que dan un panorama de preparación para ubicar al estudiante dentro de un nivel que debe alcanzar en pro de la presentación de cada uno de esos exámenes de dominio.

En el capítulo 2 reseño el contenido del manual de *Estrategias para presentar exámenes de certificación de español⁴*, cuyo objetivo era ofrecer un curso que orientara y preparara a los

⁴ Este es el título del material en la versión abreviada que se utilizó para los cursos impartidos en el CEPE a manera de pilotaje, de **ESTRATEGIA Ñ. Guía completa de preparación para exámenes de certificación de Español como Lengua Extranjera (E/LE)**.

candidatos a exámenes de dominio que actualmente se ofrecen en el CEPE, en el manejo de estrategias y familiarización con tales exámenes.

En el capítulo 3, doy un ejemplo de la manera en que utilicé algunos pasajes del manual de Estrategias, en las clases de pilotaje. Esto lo trabajé como parte de un *portafolio didáctico* lo que me permitió llevar un recuento de actividades y material complementario que diseñé para la preparación de los exámenes de dominio, asimismo pude descubrir que las estrategias con fines de evaluación pueden aplicarse para la adquisición de la lengua en actividades diarias.

En el capítulo 4, detallo cómo utilicé este manual, además de otro libro de preparación para el DELE B2 y dos libros complementarios en una clase particular que dictaba a un alumno tailandés, cuyo propósito era presentar este examen de certificación como meta personal, pero con el objetivo primordial de adquirir la lengua española.

En el apartado de conclusiones expongo aquellos aspectos que, tras haber elaborado este informe, resultaron de interés particular en mi formación docente, con el fin de continuar enriqueciendo y diseñando estrategias como herramienta en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Finalmente, en este informe se incluye un anexo con la descripción de los exámenes más importantes de dominio y/o certificación dentro del ámbito hispánico en donde menciono sus características y niveles que miden. Este anexo tiene la finalidad de que los lectores conozcan este tipo de exámenes, pues son parte importante del análisis realizado para este informe académico.

1. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA O MCER⁵: UNA REVISIÓN

En este capítulo se resumirán los conceptos medulares incluidos en el *Marco Común Europeo de Referencia*, MCER, ya que los materiales que utilicé en clase –y en los que se apoya mi informe, están elaborados bajo estas directrices; y mi labor como docente se ha visto enriquecida e impregnada con este documento desde que lo conocí, por lo que es necesario hacer una revisión, que exponga las ideas y objetivos que se persiguen en la enseñanza de idiomas.

En el año 2001, con motivo de la conmemoración del año europeo de las lenguas, el Consejo de Europa publica el documento titulado *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*⁶. En 2002, el Instituto Cervantes presenta la traducción-adaptación al español de la versión original del documento al tiempo que se compromete con el Ministerio de Educación español a difundirlo entre los profesionales de enseñanza de lenguas y los responsables educativos. La versión en línea íntegra del documento en español está publicada en la página electrónica del Instituto Cervantes⁷.

La publicación del *Marco de referencia* respondía al compromiso adquirido en forma de un proyecto general de política lingüística por parte de los estados miembros del Consejo de Europa a principios de los años noventa. Los proyectos en los que se basa esta publicación son las escalas descritas en el Nivel Umbral⁸ (1971), Nivel Plataforma⁹ (1990) y Nivel avanzado¹⁰ (1997). El MCER pues, ofrece una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, asimismo, facilita la comunicación entre los profesionales del sector y ofrece una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, curso, exámenes, metodologías de enseñanza, materiales didácticos y

⁵ Toda la información que se presenta en este capítulo es una revisión breve y parafraseo de los conceptos fundamentales del documento: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

⁶ La edición original en inglés fue publicada en 2001 por Cambridge University Press, con el título Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. (<http://culture.coe.int/lang>).

⁷ Se puede consultar la versión íntegra del documento en español en la dirección: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

⁸ Ek, J. A. Van, y Trim, J. L. M (1991), *Threshold level* 1990, Cambridge, CUP.

⁹ Ek, J. A. Van, y Trim, J. L. M (1991), *Waystage* 1990, Cambridge, CUP.

¹⁰ Ek, J. A. Van, y Trim, J. L. M (1997), *Vantage Level*, Estrasburgo, Consejo de Europa (También en CUP, 2000).

criterios de evaluación, por lo que contribuye de este modo a agilizar la movilidad educativa y ocupacional en toda Europa.

Fig. 1: Marco de Referencia para la práctica profesional¹¹.



Estas bases comunes, recogidas en un documento que constituye hoy en día una herramienta de trabajo imprescindible para los profesionales europeos –y cada vez más para los de Latinoamérica y el resto del mundo–, relacionados con la enseñanza de lenguas, responden a una política institucional que busca, fundamentalmente:

- Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países.
- Proporcionar una base sólida para la comparación y el mutuo reconocimiento de programas, currículos y certificados de lenguas.
- Ayudar a los alumnos, a los profesores, a los responsables del diseño de cursos, a las entidades examinadoras y a los administradores educativos a que coordinen sus esfuerzos y puedan situar su trabajo en relación con el de los demás.

El MCER describe de forma integradora lo que deben aprender a hacer los estudiantes de idiomas con el fin de utilizar la lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas a desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también

¹¹ Álvaro García Santa-Cecilia, Curso de formación en la UNAM, 8-14 de octubre de 2009.

comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua objeto de estudio. Y permite definir niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluaciones*, pues, un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa –cuyo alcance se ha expandido a nivel mundial.

En los últimos años, el concepto de *plurilingüismo* ha ido adquiriendo importancia en el enfoque sobre el aprendizaje de lenguas en todo el mundo. Sin embargo, a menudo se confunde este término con su antecesor, el de *multilingüismo*.

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.

El enfoque **plurilingüe** enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua –en cualquier ámbito y aprendidas por cualquier medio–, este individuo desarrolla una competencia comunicativa en la que amalgama todo lo que sabe: conocimientos y experiencias lingüísticas con los que la(s) lengua(s) se relacionan entre sí e interactúan. Es por esto que la educación en una lengua ya no es el simple logro del *dominio*, ahora es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que participan todas las capacidades lingüísticas del individuo que posibiliten una competencia plurilingüe. Lo cual se traduce en que la adquisición de un idioma no debe limitarse al logro de un nivel concreto de dominio de una lengua determinada en un momento determinado, sino que debe ser constante y de por vida.

Con este fin, el documento proporciona un escalonamiento del dominio general de la lengua, y también una división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas que facilita a los profesionales la especificación de objetivos así como la descripción de aprovechamiento

de muy diversas formas según las necesidades, las características y los recursos de los alumnos.

Otro concepto característico de esta obra es que el aprendizaje de lenguas debe llevarse a cabo a lo largo de toda la vida. Y enfatiza que la *autonomía* de los alumnos requiere un enfoque más amplio y complejo de la labor de profesores y de los responsables educativos. Así observamos que la idea de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” trasciende el ámbito del currículo escolar para situarse en una perspectiva más amplia de la trayectoria educativa de una persona. Dado esto se enfatiza la necesidad de que los ciudadanos tomen conciencia de la importancia de mantener vivo el afán de aprender lenguas.

El *Marco de referencia* y, en general, los proyectos y conferencias auspiciados por el Consejo de Europa en el campo de la enseñanza de lenguas, se ven siempre presididos por los principios de “transparencia”, entendida como la intención de ofrecer información expresada con claridad y explicitud, asequible y fácil de entender, y “coherencia”, entendida como la preocupación por evitar contradicciones internas y ofrecer instrumentos bien articulados que resulten prácticos para los usuarios del documento. El MCER incorpora estos principios y se propone como objetivo principal garantizar la relación armónica entre los distintos componentes (necesidades de los alumnos, objetivos del programa, contenidos, materiales, exámenes, etc.) implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, como de evaluación.

Este documento llega a México debido a la vinculación que el Instituto Cervantes de España mantiene con sus sedes en el país (escuelas, institutos y universidades que fungen como centros aplicadores de los exámenes DELE y/o con los que colabora en cursos, conferencias o actualización de formación de profesores). Las certificaciones DELE cuentan con un reconocimiento a nivel mundial, por ello es un producto demandado por una gran cantidad de alumnos que vienen a estudiar español a México. Esta necesidad origina dos fenómenos dentro de los centros en los que se imparte español: la búsqueda de escuelas e institutos por cumplir con los requisitos que el IC pide para convertirse en sedes aplicadoras en México, y la colaboración entre el IC y universidades –como es el caso de UNAM por medio del CEPE y del CELE– en proyectos para la creación de herramientas de medición que contemplen la norma mexicana del español pero con los estándares que sugiere el

Marco de Referencia¹². En ambas situaciones se vuelve imprescindible conocer y adentrarse en el uso del MCER, es así como a partir del 2002 y hasta la actualidad, profesionales en el área de lingüística y en específico en la enseñanza de lenguas se acercan a este material y lo promueven como referencia y eje en la enseñanza y aprendizaje de lenguas

En el 2006 en el CEPE de la UNAM se empieza un proyecto para actualizar el currículo de las materias de español que se había establecido desde los 80, se inicia una reforma tanto en la división de los cursos, como en los currículos. Se establece como eje los niveles de referencia del MCER. Así se inician varios proyectos institucionales, el más significativo fue la transformación de cinco niveles¹³ de español a ocho. Es entonces que se realiza la serie de libros llamada *Así hablamos*, cuyos contenidos coinciden con lo que en España logra concretarse en el 2009 como la edición de tres tomos del Plan curricular del IC.

Cabe señalar que como estudiante del SUAyED (2002-2008) conocí el Marco de Referencia por recomendación de profesores del área de lingüística, pues les expresé mi interés en seguirme formando como profesora de lenguas extranjeras. Pudimos revisar a grosso modo el MCER en algunas materias, como parte de un acercamiento teórico; el estudio de éste se volvió necesario no sólo como documento de consulta, sino como una herramienta en mi capacitación y profesionalización como maestra de español.

Así pues, empecé a aplicar conceptos del MCER en los trabajos escolares de mis asignaturas, a la par que realizaba el trabajo en el CEPE¹⁴. A continuación señalaré algunos aspectos relativos a su uso como estudiante de la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas:

- En *Morfosintaxis I y II* los conceptos acerca de las competencias lingüísticas tratados en el MCER ampliaron mis conocimientos del sistema de lengua, y pude reflexionar sobre las competencias que un hablante debe poseer.

¹² Como fue el caso del CIE en el CEPE, "Certificado Internacional de Español: un proyecto conjunto entre el CEPE de la UNAM y el IC" (2006-2008).

¹³ Cuya base fueron los libros *Pido la Palabra*.

¹⁴ Lugar en el que trabajé desde 1999 hasta 2009.

- En *Didáctica de la lengua y Español para extranjeros* consulté el MCER al planear unidades didácticas que integraran todas las habilidades comunicativas de la lengua. También lo utilicé al analizar los contenidos didácticos y gramaticales de los libros existentes para la enseñanza del español que se usaban en aulas mexicanas y realizar material que complementara estos materiales editados.
- En las materias de *Lexicología y Semántica y Español de América* aprendí a crear proyectos como la elaboración de un glosario y en la sección de adecuación para planear apartados con ajustes de contenidos de libros españoles con información de Español de México en las clases.
- De la misma manera, las clases de literatura y en especial las de materias como *Novela contemporánea escrita por mujeres y Novela y cuento hispanoamericanos*, me ofrecieron un panorama amplio y útil de material vasto que utilicé incluir en el aula.

ENFOQUE DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS CENTRADO EN LA ACCIÓN

El MCER describe de forma integradora el proceso de aprendizaje de los estudiantes de idiomas con el fin de utilizar la lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que deben desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua objeto de estudio¹⁵. El Marco de Referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de aprendizaje y a lo largo de su vida.

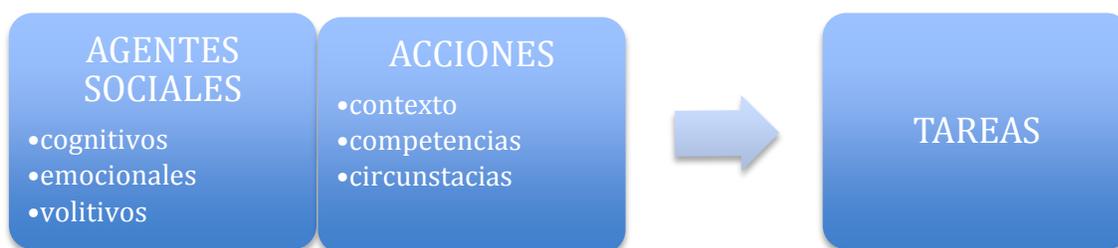
El MCER es un instrumento que proporciona una progresión del dominio general de una lengua determinada, una división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas que facilita a los profesionales la especificación de objetivos y descripción del aprovechamiento de muy diversas formas según las necesidades, las características y los recursos de los alumnos, que tienen un carácter variable y que puede ser aplicado de tantas maneras como combinaciones de clases, niveles, materiales, alumnos y profesores surjan.

¹⁵ En este caso habría que adaptarlo al español de la ciudad de México y su contexto socio-cultural.

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas debe cumplir con tres cualidades: ser integrador, ser transparente y ser coherente, con lo que puede ofrecer una visión general del uso y del aprendizaje de lenguas y así tener la característica de poder ser consultado y aplicado en cualquier momento por cualquier persona.

El Marco de referencia incorpora un enfoque “centrado en la acción”¹⁶. Este enfoque considera, tanto a los usuarios de la lengua en general como a los alumnos que aprenden una lengua, principalmente como agentes sociales, es decir, miembros de una sociedad con tareas -no sólo relacionadas con la lengua, sino en todos los ámbitos de la vida cotidiana- a realizar en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto que varía de acuerdo con cada individuo. Se basa, por tanto, en la idea de que los actos de habla se dan en actividades de lengua y forman parte de un contexto social más amplio que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. El enfoque centrado en la acción tiene también en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social en una determinada cultura. Este enfoque se inscribe plenamente en la dimensión del uso social de la lengua e incorpora la reflexión sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en los intercambios comunicativos traduciéndose en tareas.

Fig. 2: Un enfoque centrado en la acción → tareas



¹⁶ Ver el capítulo 2 del documento para todo lo relacionado con el enfoque adoptado.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular.

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. (MCER, 2002: 9)

Teniendo en cuenta que:

- Las **competencias** son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales y permiten a una persona realizar acciones. Esto sería todo el acervo personal con el que el estudiante se presenta en clase, e incluyen: su nivel académico, conocimiento de otros idiomas, su cultura origen, sus impresiones y desarrollos dentro de la cultura y sociedad en la que está en inmersión, su educación emocional e incluso su estado emotivo para aprender, su personalidad y las habilidades desarrolladas a lo largo de su vida para interactuar en diversos entornos -si es sociable, si le gusta participar, si es sarcástico, si le gusta hacer bromas, si es perfeccionista y no se esfuerza por no cometer errores, si quiere ser líder, etc. Todo esto se enmarca dentro de las competencias del estudiante.
- Las **competencias generales** no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Estas competencias se centran más en las características personales que el individuo tiene y que afectan en su desarrollo en cualquier ámbito, ya sea en clase, en el trabajo, en la familia o en la sociedad.
- Las **competencias comunicativas** posibilitan a una persona a actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. Aquí se encierra principalmente todo lo relacionado con el conocimiento de la lengua y la habilidad que tiene de utilizarla y desarrollarse por medio de ella: hablar con otros usuarios, leer un periódico, ver una película, escuchar las noticias, atender a una clase, dar una conferencia.

- El **contexto** se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos, y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación. Aquí se toma en cuenta el entorno en el que el estudiante se desarrolla y situaciones en la vida diaria que pueden afectar de manera positiva o negativa el desarrollo del aprendizaje, por ejemplo, dónde y con quién vive, cuál es el motivo por el que está estudiando el idioma -promoción laboral, relación afectiva, requisito académico; le gusta la cultura en la que está viviendo -se identifica o no con la cultura mexicana, se adapta socialmente a su entorno, tiene un círculo de amistades nativas o sólo de su país. Cualquier factor que altere la percepción de su vida en esta nueva cultura destino puede agilizar u obstaculizar su evolución al adquirir la lengua.
- Las **actividades de la lengua** suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea. Dentro de estas actividades de la lengua, se consideran fundamentalmente: la comprensión auditiva por sí sola (escuchar música, una conferencia, ver las noticias) o junto a la expresión oral (conectadas por la interacción que surge en un diálogo de cualquier tipo, una plática casual, una negociación por un servicio), la comprensión de lectura (leer el periódico, una página web, un libro) y la expresión escrita (escribir un recado, una carta, una opinión o reseña con base en material del idioma meta, hacer una carta de reclamación de un servicio).
- Los **procesos lingüísticos** se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita. Qué exactamente hace el estudiante para entender, para formular una frase, cuáles son las estrategias que utiliza para captar la idea general y cómo logra comunicarse, si usa diccionarios, o se apoya en elementos visuales y/o auditivos para recordar y utilizar el idioma.
- El **texto** es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso. Toda

la información que se ofrece en un idioma, libros, periódicos, películas, música, páginas de internet, revistas, conferencias, programas de tv y radio, *pod-cast*, en fin, todo lo que ofrece elementos que sirven como fuentes de información y exposición de una lengua.

- El **ámbito** se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal. Dónde se desarrolla el alumno fuera del salón de clase: trabaja en una empresa mexicana o extranjera, vive con gente nativa -su pareja, una familia que lo hospeda, comparte departamento con paisanos; asiste a alguna clase o curso en el que el tema no sea la enseñanza del español -clases de fotografía, de cocina, cursa un semestre de maestría en alguna universidad; tiene un círculo de amigos nativos o de su mismo país, procura realizar actividades de esparcimiento -ir al cine, asistir a un círculo de lectura, viajes de alpinismo o ciclismo, viaja y se dedica al turismo en fines de semana y vacaciones.
- Una **estrategia** es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que debe enfrentarse. Qué técnicas de estudio aplica -apunta cada palabra nueva, escucha las noticias, lee el periódico, busca tener intercambios de estudio con nativos, estudia en la biblioteca, practica las palabras nuevas. Cómo logra hacerse entender cuando desconoce una palabra -saca el diccionario y busca la palabra, parafrasea, usa la mímica.
- Una **tarea** se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Como tareas podemos ejemplificar: hacer una llamada en celular o enviar un mensaje de texto, pedir información en una oficina pública, planear un itinerario de vacaciones, seguir una receta y cocinar, pagar el supermercado, cualquier actividad que implica un esfuerzo personal y/o interacción con otro individuo.

Si se acepta que las distintas dimensiones antes señaladas se relacionan entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua, entonces cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales del individuo, la competencia comunicativa, las actividades de la lengua, los procesos, los contextos, y los ámbitos.

LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL INDIVIDUO

Las **competencias generales** de los alumnos o usuarios de lenguas se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender.

Como parte inherente del desarrollo del ser humano, desde pequeño debe enfrentarse a la interacción con su entorno, ya sea con otros seres humanos, el ambiente, los objetos que lo rodean e incluso las fobias y complicaciones que uno mismo va desplegando. El cómo lidiar con estos obstáculos cuando se presentan, ocasiona que el individuo construya una serie de competencias generales, y que al usarlas una y otra vez como camino para resolver estas situaciones vaya forjando su carácter y personalidad. Por ejemplo, si un niño en su vida escolar es objeto de burla constantemente por parte de sus compañeros, es posible que en el futuro se convierta en un adulto tímido, o que se vuelva agresivo, o que se vuelva bromista y capaz de sobrellevar momentos de vergüenza; el camino que decida tomar, depende de factores como sus características personales, la relación con los miembros de su familia, o sus amistades, el apoyo de profesores y psicólogos en el ambiente escolar, los modelos a los que esté expuesto en los programas de televisión, todo lo que lo rodea influye en la respuesta y por lo tanto en la manera de comportarse en acciones similares futuras.

Esto influirá en el aprendizaje y como alumno de una lengua se volverá un estudiante con poca participación en clase, o estudioso y dedicado, u observador, o con tendencia a la discusión, o fácil para socializar y adaptarse a los compañeros, o intolerante, o flojo para las tareas extra-clase. Estas competencias generales definen el rumbo que la enseñanza-aprendizaje puede alcanzar y el logro del éxito al adquirir una lengua, o el tiempo que se tardará para conseguir el nivel requerido o deseado. Como profesor es importante conocer,

detectar y explotar las competencias generales más importantes de cada estudiante con el afán de conseguir un mejor desenvolvimiento del alumno, del grupo y de la clase.

Los **conocimientos** incluyen no sólo los conocimientos teóricos, sino también los culturales y todo aquello que el individuo conoce y ha aprendido a lo largo de su vida en cualquier campo. Existen pues los conocimientos declarativos <saber>, se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (**empíricos**) y de un aprendizaje más formal (**académicos**)¹⁷.

Estas múltiples áreas del conocimiento varían de un individuo a otro; pueden ser específicamente de una cultura, pero también pueden estar relacionadas con parámetros y constantes más universales. Cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos, aunque sea de forma parcial.

Evidentemente, los conocimientos ya adquiridos de un individuo están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas.

En muchas cosas, los métodos de enseñanza y de aprendizaje presuponen esta conciencia del mundo. No obstante, en determinados contextos (por ejemplo, en inmersión, en la asistencia a una escuela o a una universidad donde la lengua de instrucción no sea la lengua materna), se da un enriquecimiento simultáneo y correlacionado de conocimientos lingüísticos y de otros conocimientos. Hay que tener muy en cuenta, por tanto, la relación existente entre los conocimientos y la competencia comunicativa.

Las **destrezas y habilidades** <saber hacer> dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, y puede ir acompañada de formas de competencia existencial (por ejemplo, la actitud relajada o la tensión a la hora de realizar

¹⁷ El **conocimiento académico** en un campo educativo de tipo científico o técnico, y los **conocimientos académico o empírico** en un campo profesional desempeñan evidentemente un papel importante en la recepción y comprensión de textos que están escritos en una lengua extranjera relacionada con esos campos. **El conocimiento empírico relativo a la vida diaria** (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos público o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. **El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros** países y regiones como, por ejemplo las creencias religiosas, la historia común asumida, etc. resulta esencial para la comunicación intercultural

una tarea). De este modo, se requiere al principio una separación explícita de cada actividad o acto para obtener el objetivo final y la adquisición de determinados conocimientos. Una vez que se dominan las destrezas, se supone que el aprendiz va a tener mayor facilidad y mayor confianza en sí mismo.

La **competencia existencial** <saber ser/estar> se puede considerar como la suma de las características individuales (los rasgos y las actitudes de personalidad) que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturización y que pueden ser modificados.

Las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura.

La **capacidad de aprender** <saber aprender> moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

Aunque el concepto de capacidad de aprender es de aplicación general, resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas. Dependiendo de los alumnos en cuestión, la capacidad de aprender puede suponer grados y combinaciones variadas de aspectos de la competencia existencial, de los conocimientos declarativos, de las destrezas y de las habilidades, como puede ser:

- La competencia existencial: por ejemplo, la voluntad de tomar iniciativas e incluso de correr riesgos en la comunicación cara a cara para otorgarse a uno mismo la oportunidad de hablar, de solicitar ayuda por parte de las personas con quien se está hablando, haciendo que repitan lo que han dicho con palabras más sencillas, etc.;

también las destrezas de comprensión auditiva, el hecho de prestar atención a lo que se dice la conciencia acentuada de los riesgos que suponen los malentendidos culturales en las relaciones con los demás.

- Conocimientos declarativos: por ejemplo, el conocimiento de las relaciones morfosintácticas que se corresponden con unas estructuras dadas de una declinación de una lengua concreta; o la conciencia de que puede existir un tabú o rituales específicos asociados a prácticas dietéticas o sexuales de determinadas culturas, o que pueden tener connotaciones religiosas.
- Destrezas y habilidades: por ejemplo, facilidad para usar un diccionario o ser capaz de buscar algo fácilmente en un centro de documentación; saber cómo manipular medios audiovisuales o informáticos (por ejemplo, la internet) como recursos de aprendizaje.

Para un mismo individuo puede haber muchas variaciones en el uso de destrezas y de habilidades y en la misma capacidad de enfrentarse a lo desconocido.

- Variaciones según el acontecimiento, dependiendo de si el individuo está tratando con personas desconocidas, con un área de conocimiento nueva, con una cultura desconocida, con un idioma extranjero.
- Variaciones según el contexto: enfrentados al mismo acontecimiento (por ejemplo, relaciones paterno-filiales en una comunidad concreta), los procesos de descubrimiento y de búsqueda de significado serán sin duda diferentes para un etnólogo, un turista, un misionero, un periodista, un educador o un médico, pues cada uno actúa según su especialidad o su perspectiva.
- Variaciones según las circunstancias presentes y la experiencia pasada: es probable que las destrezas aplicadas en el aprendizaje de una quinta lengua extranjera sean diferentes a las aplicadas en el aprendizaje de la primera.

Se deben de considerar estas variaciones junto con conceptos del tipo el *estilo de aprendizaje* o el *perfil del alumno*, en la medida en que se tenga en cuenta que estos conceptos no son algo fijo ni inmutable.

Para fines de aprendizaje, las estrategias elegidas por el individuo para realizar una tarea concreta dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de que disponga. Pero también el individuo amplía su capacidad de aprendizaje mediante la diversidad de experiencias. (MCER, 2001: 13)

La competencia comunicativa

La competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

Es importante como maestro entender que la competencia comunicativa está compuesta por estos tres apartados y que a su vez cada una de estas ramas tiene subdivisiones que la integran para saber detectar las fallas o puntos débiles de los estudiantes e intentar cómo alentarlos y ayudarlos a mejorar. Por ejemplo, si un estudiante produce la siguiente oración: "estoy canadiense", y el profesor señala que lo correcto es "soy canadiense", se debe marcar el error y puntualizarle que en su lengua no existe la diferencia entre el verbo *ser* y *estar*, por lo que la estrategia para corregir es recordarle que en español existen ambos verbos y que la función de cada uno enuncia conceptos distintos, entonces este error, tiene que tratarse dentro de las competencias lingüísticas de la lengua y en específico en el área de destrezas gramaticales y semánticas.

Las **competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.

Entonces, saber que la competencia lingüística está integrada a su vez por diferentes aspectos de la lengua ayuda a la corrección de los errores de manera selectiva, y por lo tanto se pueden tratar a nivel independiente en el campo léxico si son palabras, en nivel fonológico si es de pronunciación, en el nivel gramático si tiene relación con los componentes gramaticales -tiempos verbales, pronombres o semánticos si lo que está afectado es el orden o la construcción de frases compuestas.

Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales de uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases, y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Así pues, en este rubro el papel del maestro se enfoca más a convertirse en un mediador sociocultural y para corregir habrá que meterse con el conocimiento que haya de la cultura, en este caso, la cultura de la ciudad de México. Cuándo y en qué grupos es pertinente el uso de las groserías -como la palabra "güey" que refiere al amigo con el que se tiene una relación de mucha confianza, pero que también denota en algunas situaciones enojo y ofensa hacia un agresor desconocido; cómo definir las situaciones apropiadas en las que se aplica el uso de la segunda persona formal "usted" -comúnmente aceptado si se dirige a un desconocido o a una persona de mayor edad o rango social.

Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También se relacionan con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercer las interacciones y los entornos culturales en lo que se desarrollan las mencionadas capacidades.

En este apartado el conocimiento del profesor implica diferencias muy sutiles, como son los matices que una misma frase puede ofrecer con el cambio de la tonalidad -la palabra "órale" puede presentar diversos significados, por ejemplo, con entonación de sorpresa indica admiración, con un tono más enérgico denota impaciencia o enojo, con un tono de suavidad implica acuerdo en algún punto de vista. También se profundiza en conceptos cuyo grado de dificultad pueden ser incluso difícil de detectar para los hablantes nativos -como la coherencia y la cohesión en el discurso, la primera abarca aspectos de organización (más

hacia la forma) en el texto y la segunda va más con el contenido lógico en conjunto del texto (más hacia el sentido).

LAS ACTIVIDADES DE LA LENGUA

La competencia lingüística comunicativa de un alumno usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas **actividades de lengua** que comprenden la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** y/o la **mediación**. Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.

Como procesos, la **comprensión** y la **expresión** –oral y escrita– son obviamente procesos primarios, ya que ambas son necesarias para la interacción. Las **actividades de comprensión** incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación. También tienen importancia en muchas formas de aprendizaje (la comprensión del contenido de un curso y la consulta de manuales, obras de referencia y documentos). Las **actividades de expresión** tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios e informes escritos) y se les otorga un valor social determinado (las valoraciones realizadas de o que se ha presentado por escrito o de la fluidez en la articulación de presentaciones orales).

En la **interacción**, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua dado su papel preponderante en la comunicación.

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de **mediación** –escritas y orales– hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera

parte una reformulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que reprocesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.

Los ámbitos

Las actividades de la lengua se encuentran contextualizadas dentro de **ámbitos**. Éstos pueden ser muy diversos, pero por motivos prácticos en relación con el aprendizaje de lenguas, se pueden clasificar de forma general en cuatro: el **ámbito público**, el **ámbito personal**, el **ámbito educativo** y el **ámbito profesional**.

Tareas, estrategias y textos

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de **tareas** que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de **estrategias** en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de **textos** orales o escritos.

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 lado, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas (por ejemplo, elaboración de un periódico mural en clase, resolución de un reactivo durante un examen o ir de viaje).

Para todos los casos previstos aquí, habrá necesariamente una actividad de lengua y un procesamiento de texto (traducción o mediación, negociación verbal con un compañero de clase, excusas escritas o verbales dirigidas al profesor, etc.).

El vínculo entre estrategias, tareas y texto depende del carácter de la tarea:

- Puede que requiera en gran medida actividades de lengua, y las estrategias aplicadas se relacionan principalmente con estas actividades (por ejemplo, leer y comentar un

texto, completar un ejercicio de rellenar huecos, dar una plática, tomar notas durante una presentación).

Incluir un componente lingüístico, es decir, las actividades de lengua son sólo una parte de lo que se requiere y las estrategias aplicadas se relacionan también con otras actividades (por ejemplo, cocinar siguiendo un receta). Es posible llevar a cabo muchas tareas sin recurrir a una actividad de lengua. En estos casos, las tareas implicadas no están necesariamente relacionadas con la lengua y las estrategias aplicadas se enlazan con otros tipos de actividades; por ejemplo, levantar una tienda de campaña se puede realizar en silencio por parte de varias personas que saben cómo hacerlo. El uso de la lengua, pues se hace necesario cuando alguien del grupo no sabe qué es lo siguiente que hay que hacer, o cuando por algún motivo la rutina establecida, no funciona.

NIVELES COMUNES DE REFERENCIA [A1, A2, B1, B2, C1, C2].

La estructura del MCER responde a un planteamiento de dos dimensiones, *vertical* y *horizontal*, que aparecen relacionadas de forma sistemática con objeto de ofrecer una visión completa de la descripción del uso de la lengua y de la progresión en el aprendizaje. La dimensión vertical está constituida por una serie de *niveles comunes de referencia* que sirven para describir la progresión en el grado de dominio lingüístico del alumno o usuario de la lengua. Estos niveles parten de una división inicial en tres fases amplias, A, B y C, que podrían inscribirse, en términos generales, en la línea del sistema tradicional de los niveles inicial, intermedio y avanzado. Cada uno de estos tres niveles amplios se subdivide en dos, hasta configurar el sistema completo de seis niveles.

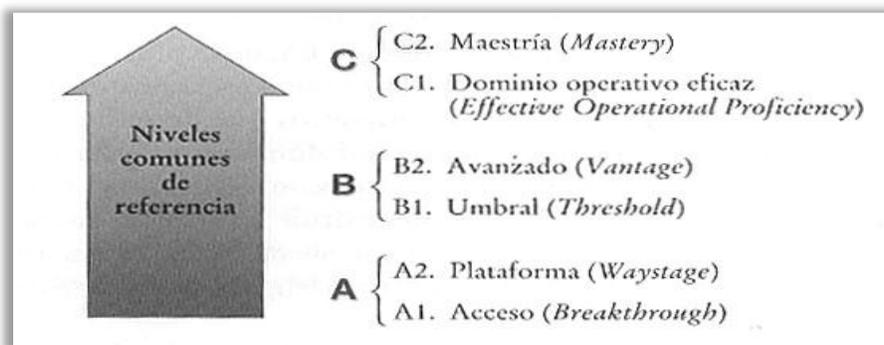


Fig. 3: Niveles comunes de referencia.

En términos de usuarios el MCER identifica: bloque A o *usuario básico*, bloque B o *usuario independiente* y bloque C o *usuario competente*.

Con respecto a los niveles comunes de referencia, conviene hacer dos precisiones. Primero, los niveles no son equidistantes ni en contenidos ni en tiempos. La experiencia demuestra que un alumno puede tardar más del doble de tiempo en alcanzar el nivel B1 desde el A2 a diferencia del que necesitó para alcanzar el A2 desde el A1, esto tiene importantes consecuencias a la hora de determinar la duración de un programa de enseñanza. Esta escala global se vuelve imprescindible como herramienta de apoyo a la hora de identificar el nivel de los alumnos; ya que una vez ubicados, se puede definir la ruta que ha seguir para el desarrollo del estudiante y de la clase.

Tabla 1: Niveles comunes de referencia: escala global (MCER, 2001: Pp. 26, 27)

Usuario competente	C2	<p><u>Descripción general MCER:</u></p> <p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones mayores de complejidad.</p> <p><u>Actividades de la lengua que cubren:</u></p> <p><i>En este nivel de referencia siempre ha sido difícil ubicar a los alumnos, y por tanto ejemplificar un pedazo de discurso no ofrecería una muestra real de lo que debe de mostrar, ya que para ello se necesita un conocimiento tan profundo en todos los componentes de la competencia lingüística que llega a confundirse con el conocimiento académico universitario y la cultura más que con el conocimiento de la lengua en sí. En cursos y pláticas con colegas llegamos a la conclusión informal de que un nivel C2 en español es casi imposible de lograr incluso siendo un hispanohablante - en ocasiones resolver los exámenes DELE graduados en este nivel, resultan enredosos y difíciles de completar hasta para los profesores que con fines de investigación realizan de manera didáctica.</i></p> <p><u>Muestra de lengua:</u></p> <p><i>No se incluye, debido a que una muestra real requiere de mayor número de elementos que no podrían apreciarse en un trozo que pueda incluirse en este breve espacio, ya que requiere de una especialización de la lengua pormenorizada.</i></p>
--------------------	----	--

	C1	<p><u>Descripción general MCER:</u></p> <p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontáneamente sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer uso flexible del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p> <p><u>Actividades de la lengua que cubren:</u></p> <p><i>En este grado, aplica un conocimiento cultural más amplio y hasta puede hacer diferencias sutiles del idioma, además de que sus estructuras ya están mucho más pulidas y con ligeros o casi nulos errores</i></p> <p><u>Muestra de lengua:</u></p> <p><i>El fútbol suele ser el "opio de las masas", los mundiales están diseñados para distraer a las culturas que presentan conflictos sociales y económicos que los ayudan a mitigar las dificultades que se presentan en esos momentos. Como dice un dicho romano "al pueblo: pan y circo". Lo que resulta sorprendente es que aun cuando se propusiera la eliminación de este evento, estoy casi seguro que la mayoría de los países no lo permitirían, aunque con ello les vaya el desgaste de su economía.</i></p>
Usuario independiente	B2	<p><u>Descripción general MCER:</u></p> <p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p> <p><u>Actividades de la lengua que cubren:</u></p> <p><i>En este nivel, el alumno cuenta con mayor léxico y más estructuras complejas gramaticalmente que le permiten ahondar en sus opiniones y logran hacerlo participar de manera activa en discusiones más detalladas.</i></p> <p><u>Muestra de lengua:</u></p> <p><i>Me sorprende que la gasolina y los derivados del petróleo sean igual de caros que en países cuyas fuentes de oro negro son menores o casi nulas. Pienso que si en México se procesara el petróleo desde el inicio, se desarrollaría una economía mejor dirigida hacia el crecimiento de la industria.</i></p>

Usuario básico	B1	<p><u>Descripción general MCER:</u> Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p> <p><u>Actividades de la lengua que cubren:</u> <i>Da opiniones de manera muy sencilla.</i></p> <p><u>Muestra de lengua:</u> <i>Pienso que en México hay muchos lugares interesantes por visitar. Y me parece que hay muchos lugares turísticos muy económicos. El próximo verano, mis padres vendrán a visitarme 2 semanas y quiero que vayamos a Huatulco.</i></p>
Usuario básico	A2	<p><u>Descripción general MCER:</u> Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismos y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p><u>Actividades de la lengua que cubren:</u> <i>Futuro perifrástico para informar sobre planes a corto plazo.</i></p> <p><u>Muestra de lengua:</u> <i>Voy a tomar una clase de cocina mexicana en el CEPE (futuro perifrástico)</i></p> <p><u>Descripción general MCER:</u> Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas y habituales.</p> <p><u>Actividades de la lengua que cubren:</u> <i>Diferencia entre Usted y tú, uso de adverbios temporales, aplicación de "poder + infinitivo con idea de"</i></p> <p><u>Muestra de lengua:</u> <i>Disculpe, ¿dónde puedo sellar el boleto del estacionamiento?</i></p> <p><u>Descripción general MCER:</u> Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p> <p><u>Actividades de la lengua que cubren:</u> <i>Descripción de eventos en el pasado con pasado simple</i></p> <p><u>Muestra de lengua:</u></p>

	<p><i>La semana pasada viajé a Querétaro con mi novia, su hermano y la novia de su hermano; hicimos la ruta del queso y del vino por Tequisquiapan y escalamos la Peña de Bernal.</i></p>
A1	<p><u>Descripción general MCER:</u> Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p><u>Actividades de la lengua que cubren:</u> <i>Localización de lugares con el verbo estar.</i></p> <p><u>Muestra de lengua:</u> <i>¿Dónde está el baño?</i></p> <p><u>Descripción general MCER:</u> Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p> <p><u>Actividades de la lengua que cubren:</u> <i>Uso del verbo ser, vivir y llamarse para identificarse.</i></p> <p><u>Muestra de lengua:</u> <i>Hola, me llamo _____, soy amigo de _____, vivo en _____.</i></p>

La **dimensión horizontal** está constituida por una serie de categorías generales o parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o el alumno para utilizarla, entre los que podemos detectar las competencias, las destrezas y las habilidades de la lengua –explicadas ampliamente en los apartados anteriores–. El documento identifica las categorías descriptivas¹⁸ entre las que cuenta: el contexto o ámbitos –educativo, profesional, público y personal. Las actividades comunicativas de la lengua –comprensión auditiva, de lectura y audiovisual; interacción oral y escrita; y mediación oral y escrita. Las estrategias, las competencias, los procesos, los textos y las tareas. Con relación a estas categorías es conveniente señalar lo siguiente:

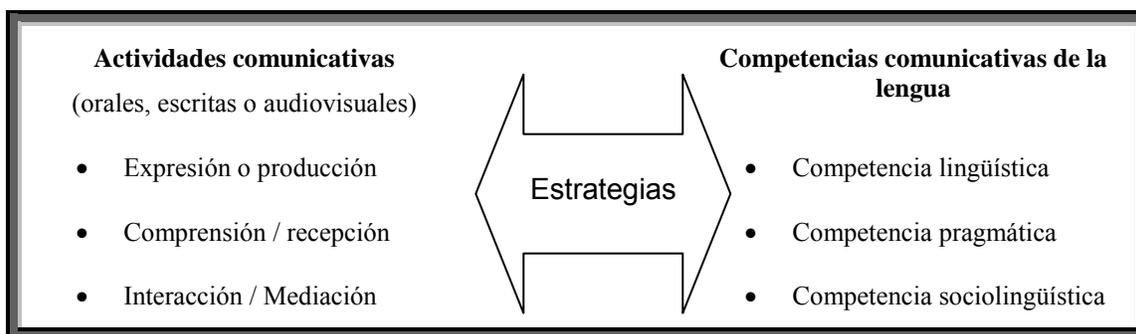
Las *actividades comunicativas de la lengua*, las *estrategias* y las *competencias comunicativas* son las categorías que sirven para establecer el sistema de descriptores ilustrativos que se presenta en el siguiente apartado y constituyen en definitiva el eje del sistema conceptual del documento. Las *competencias comunicativas* (lingüísticas,

¹⁸ En los capítulos 4 y 5 se desarrolla la descripción de las categorías del modelo descriptivo. El capítulo 4 se centra en las categorías relacionadas con el uso de la lengua y el usuario o alumno y el capítulo 5 en las competencias.

sociolingüísticas y pragmáticas) del alumno o del usuario de la lengua se ponen en acción a través de las *estrategias* para realizar las distintas *actividades comunicativas*, de manera que la articulación de estas categorías constituye el núcleo básico de los actos de comunicación.

Por otro lado, la **dimensión vertical** del *Marco de referencia* completa la construcción de un sistema de escalas de descriptores que ilustran sobre lo que puede hacer un usuario de la lengua o un alumno mediante el uso de la lengua en cada uno de los niveles de referencia establecidos, de acuerdo con las actividades de la lengua, y que se refleja en las competencias comunicativas de la lengua o habilidades para comunicarse y que están entrelazados el proceso y resultado de ambos aspectos por medio de las estrategias que el usuario decide aplicar.

Fig. 4: Categorías de los descriptores ilustrativos



Esto posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles diferentes y permite las comparaciones de objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento en distintos sistemas y situaciones.

Los descriptores están basados en las experiencias de numerosas instituciones que trabajan en el campo de la definición de niveles de dominio lingüístico y fueron calibrados objetivamente. Son breves, claros y transparentes, están formulados en términos positivos, y no dependen de la formulación de otros descriptores para su interpretación. Sus posibles aplicaciones prácticas son diversas: pueden servir para la descripción de objetivos curriculares, para orientar sobre el desarrollo de los contenidos de la enseñanza, para especificar el contenido de exámenes o para establecer criterios de evaluación respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje. Permiten también describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, por lo que se facilita la comparación

de entre distintos sistemas de certificados. Y facilitan a cualquier alumno información sobre el progreso que va alcanzando en el dominio de la lengua, lo que contribuye a que adquiera una mayor autonomía a la hora de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. También las empresas que quieran contratar profesionales con un determinado dominio de la lengua podrán encontrar en estas escalas descripciones claras y comprensibles.

EVALUACIÓN

El capítulo final del documento se centra en la forma en que el *Marco de referencia* puede ser útil para la evaluación. Las *categorías de uso de lengua* y los *descriptores ilustrativos* son una herramienta de excepcional interés principalmente para:

- Especificar el contenido de pruebas y exámenes.
- Establecer los criterios de evaluación respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje (en el aula o de manera individual).
- Ofrecer un marco común para las descripciones de los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permite que se establezcan comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

El *Marco de referencia* presenta, también en el caso de la evaluación, una reflexión sobre opciones disponibles, con objeto de que el lector pueda extraer sus propias conclusiones. Se desarrollan hasta trece tipos de evaluación, presentados en forma de pares divergentes: evaluación formativa/sumativa; con referencia a una norma/a un criterio; subjetiva/objetiva; global/analítica; etc. Se analizan las ventajas e inconvenientes de cada una de las opciones y se exponen las consecuencias de su puesta en práctica.

Con respecto a las pruebas y los exámenes, en el *Marco de referencia* se insiste, por una parte, en la necesidad de que tanto los responsables de los programas de evaluación como los profesores no pierdan de vista la importancia de garantizar en todo momento la *validez*, la *fiabilidad* y la *viabilidad*, y desarrolla brevemente estos conceptos para subrayar su importancia y apuntar posibles aplicaciones. El *Marco de referencia* llama la atención, por otra parte, sobre la necesidad de que los responsables de los exámenes sean selectivos a la hora de utilizar la información que se les facilita en el documento. A la hora de evaluar, por

ejemplo, la interacción oral, podrían resultar pertinentes hasta un total de catorce escalas de descriptores ilustrativos, ya sean referidas a actividades, estrategias o competencias. Es claro que quien se haga cargo de evaluar a un alumno mediante una entrevista oral, en la que se trabaja bajo la presión del tiempo, no puede manejar criterios relacionados con tantas escalas, por lo que habrá de seleccionar una serie manejable de criterios para realizar con eficacia su función. Por el contrario, puede que en otro momento la necesidad de los usuarios sea ampliar algunas categorías y sus exponentes en áreas de especial relevancia.

Si apreciamos la iniciativa que constituye el *Marco de referencia*, podemos considerar la idea de disponer de bases comunes y, en concreto, de una escala común para describir los distintos niveles de competencia idiomática que va alcanzando el alumno a medida que progresa en su aprendizaje; o la idea de ponernos de acuerdo en utilizar una serie de parámetros y categorías para describir los elementos que permiten una definición de la lengua orientada a la comunicación, que sea útil a la hora de desarrollar los currículos, los programas, los exámenes y los certificados de español; o la idea de incorporar descriptores ilustrativos, que sean el resultado de cruzar los niveles de la escala común con las categorías descriptivas, que indiquen con claridad y precisión lo que el alumno "puede" hacer mediante el uso del español. Cualquiera de estas ideas, puesta en práctica, contribuiría, sin duda, en mucho, al desarrollo de acciones coordinadas en el campo de la enseñanza del español. Y, más allá de los elementos concretos que constituyen las bases comunes del *Marco de referencia*, los conceptos aleatorios de plurilingüismo y pluriculturalismo, el aprendizaje de lenguas como una experiencia a lo largo de toda la vida, o la voluntad de transparencia y coherencia en el trabajo profesional de todos los que se dedican a la enseñanza de lenguas, son una aportación de extraordinario interés, que puede permitir ampliar el horizonte del trabajo cotidiano y las posibilidades de desarrollo futuro.

La traducción del MCER hecha bajo la tutela del Instituto Cervantes (IC), intenta ser el nexo de unión entre Europa y los países hispanohablantes, y tiene como uno de sus fines principales el de promover universalmente la enseñanza y el uso del español; por lo que es una valiosa contribución para que los profesionales de la enseñanza del español en todo el mundo consideren la utilidad de disponer de bases comunes que favorezcan la colaboración, el intercambio de las ideas y la comparación de los distintos enfoques de enseñanza.

En mi labor como docente, ha sido imprescindible este documento ya que me ha ampliado la perspectiva de todos los puntos que hay que cubrir para lograr que un alumno avance en su conocimiento de la lengua durante mis clases. Conocer estos niveles de referencia me ha brindado un sinnúmero de herramientas que si bien, no es posible incorporar en una sola clase, sí he podido incluirlas de manera variada y ágil para el desarrollo de las clases y me han brindado experiencia en la resolución de dificultades que en ocasiones los alumnos, el material de trabajo o la cultura me llevan al salón.

2. CURSOS DE PREPARACIÓN PARA PRESENTAR

EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN

Los exámenes de dominio de una lengua –en nuestro caso, del español–, reciben distintas denominaciones, dependiendo de las instituciones que los expiden (Exámenes de Certificación de Español como Lengua Adicional, CELA; Exámenes de Dominio de Español como Lengua Española, DELE; Certificado de Español Lengua y Uso, CELU, etc.). La mayor parte se diseñan con base en las escalas del *Marco de referencia*, con el objetivo concreto de que las instituciones que expidan dicha acreditación puedan avalar y ofrecer un sistema de medición cuyos resultados obtenidos por parte de los candidatos, sean entendidos y homologados en diversas partes del mundo como instituciones que conozcan el MCER. Por lo tanto, los exámenes de dominio de español son pruebas que diagnostican la competencia lingüística y comunicativa de los hablantes para desenvolverse principalmente en los ámbitos público y privado. Estos exámenes se aplican de manera presencial o con apoyo de tecnología y están dirigidos al público en general que ha realizado estudios formales o que ha desarrollado alguna competencia lingüística y comunicativa en español por inmersión o de manera autodidacta.

Desde la aparición de los exámenes DELE el IC facilitaba copias de estos exámenes aplicados en convocatorias pasadas como muestra de lo que se les pedía realizar; así la única posibilidad que había era escribir a las sedes en donde se presentaría el examen y esperar a que enviaran el paquete con materiales ejemplo para practicar, ya sea con la ayuda de un profesor privado o por cuenta propia del candidato. A partir de que la red de internet se tornó más accesible como medio de comunicación (aproximadamente en 2007) el IC pone a disposición en su página un espacio en el que se pueden consultar estos prototipos de exámenes de manera inmediata y desde cualquier punto del mundo¹⁹.

¹⁹ En el anexo 1 de este trabajo se incluye una descripción detallada de cada uno de los exámenes mencionados, además de las direcciones electrónicas en las que se pueden consultar los ejemplos de los DELE.

ESTRATEGIA Ñ. GUÍA COMPLETA DE PREPARACIÓN PARA EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (E/LE)

En México, no se tenían manuales o cursos para orientar a los alumnos en el devenir de cualquier examen ofrecido, de modo que había que recurrir a las fuentes españolas. En el CEPE desde el 2006 se había estado trabajando en la elaboración de un examen de nivel²⁰ junto con el IC que contemplara las normas del mundo hispánico y específicamente la mexicana, por lo que la encargada de este proyecto, la doctora Jurado, detectó la necesidad inmediata de un Manual que sirviera como guía, ya sea autodidacta o como material para algún posible curso en el CEPE. Así surge en el año 2009 una primera versión de lo que en el 2013 se cristalizaría en una casa editorial independiente²¹ del material llamado: ***Estrategia Ñ. Guía completa de preparación para exámenes de certificación de Español como Lengua Extranjera (E/LE)***.

En enero de 2009, como se mencionó, tuve la oportunidad de colaborar en el CEPE impartiendo el segundo y tercer curso de la etapa de pilotaje del manual *Certificación de español como lengua extranjera. Manual de estrategias y de preparación para el bloque intermedio y superior*²². En este apartado realizaré algunas observaciones sobre este material ya que constituye la base principal de mi trabajo como profesora de español en la última etapa, debido a que descubrí que las evaluaciones pueden ser una fuente de enseñanza-aprendizaje constante y continuo para que el alumno siga adquiriendo el idioma antes, durante y después de haber presentado estos exámenes.

Estructuración del curso: Estrategias para presentar exámenes de certificación de Español

El curso con el que se probó la asignatura mencionada se llamó: *Estrategias para presentar exámenes de certificación de español*. El objetivo primordial de la asignatura era preparar y mejorar el desempeño de los candidatos que estaban interesados en presentar exámenes de dominio al familiarizarlos con la estructura de estos tipos de exámenes, así como con el tipo de preguntas características de los mismos; simultáneamente se les conducía a habituarse a

²⁰ El CIE (Certificación Internacional de Español) fue un proyecto entre el IC y el CEPE de la UNAM, se logró hacer una base de datos con reactivos estandarizados con base en un grupo de baremos que contemplan las normas del MCER. En la actualidad el CIE sirvió de base para el EXELEAA (Examen de Español Lengua Extranjera en el Ámbito Académico) que está programado para su aplicación en el 2015.

²¹ BENMA, grupo editorial.

²² Nombre de la primera versión del Manual que en 2013 se convertiría en ESTRATEGIA Ñ.

trabajar dentro de un esquema temporal delimitado y a desarrollar estrategias para una eficiente resolución de pruebas.

Debido a motivos de logística de la institución, el material se ofreció como una de las materias complementarias de 45 horas –divididas en seis semanas cuyas siete horas correspondientes quedaban con un horario de una hora: lunes, miércoles y viernes; y dos horas: martes y jueves. Esto implicó acortar a la mitad el tiempo estimado en el material completo, por lo que para fines prácticos el material se seccionó mostrando una versión abreviada conocida como Certificación de español como lengua extranjera. Manual de estrategias y de preparación para el bloque intermedio y superior. Este material abreviado omitía algunas actividades de práctica, temas de la sección de sistema de la lengua y una parte de la expresión escrita que fueron alternándose hasta probarse en su totalidad a lo largo de los tres pilotajes.

Tabla 2: Calendarización de los cursos de pilotaje del *Manual de estrategias para resolver exámenes de español*.

Curso piloto	Duración	Impartido por
Primer curso	Del 12 de enero al 23 de feb. de 2009	Dra. Martha Jurado
Segundo curso	del 09 de marzo al 28 de abril de 2009	Sandra Núñez
Tercer curso	del 18 de mayo al 26 de junio de 2009	Sandra Núñez

Al ser un curso en su mayoría práctico, debido a que la resolución de ejercicios constituye la parte fundamental, se sugiere trabajar semanalmente y por separado cada una de las habilidades para reservar la última semana a la resolución y revisión de modelos completos de examen.

Tabla 3: Programación semanal del curso "Estrategias para presentar exámenes de certificación de español"

Semana 1: Comprensión de lectura		
Horas	Día	Planificación.
1 hr.	Lunes	Presentación del curso. Estrategias generales para la resolución de exámenes.
2 hrs.	Martes	Ejercicios de práctica de comprensión global.
1 hr.	Miércoles	Ejercicios de práctica de vocabulario.
2 hrs.	Jueves	Ejercicios de práctica de comprensión detallada.
1 hr.	Viernes	Práctica cronometrada Modelo DELE Superior.
Semana 2: Expresión escrita		
Horas	Día	Planificación.

1 hr.	Lunes	Estrategias generales para la resolución de exámenes.
2 hrs.	Martes	Estructura del párrafo. Carta particular.
1 hr.	Miércoles	Descripción de información no verbal.
2 hrs.	Jueves	Ensayo argumentativo.
1 hr.	Viernes	Práctica cronometrada Modelo CELA Superior.
Semana 3: Comprensión auditiva		
Horas	Día	Planificación
1 hr.	Lunes	Estrategias generales para la resolución de exámenes.
2 hrs.	Martes	Ejercicios de práctica de diálogos cortos.
1 hr.	Miércoles	Ejercicios de práctica de diálogos largos.
2 hrs.	Jueves	Ejercicios de práctica de monólogos.
1 hr.	Viernes	Práctica cronometrada Modelo CELA intermedio.
Semana 4: Sistema de la lengua		
Horas	Día	Planificación
1 hr.	Lunes	Artículo.
2 hrs.	Martes	Pretérito copretérito.
1 hr.	Miércoles	Ser/Estar/Haber.
2 hrs.	Jueves	Subjuntivo.
1 hr.	Viernes	Práctica cronometrada CIE.
Semana 5: Expresión oral		
Horas	Día	Planificación
1 hr.	Lunes	Estrategias generales para la resolución de exámenes.
2 hrs.	Martes	Ejercicios de práctica de diálogos cortos.
1 hr.	Miércoles	Ejercicios de práctica de diálogos largos.
2 hrs.	Jueves	Ejercicios de práctica de monólogos.
1 hr.	Viernes	Práctica cronometrada Modelo CELA intermedio.
Semana 6: Práctica con un modelo de examen completo		
Horas	Día	Planificación
1 hr.	Lunes	Modelo CELA: Expresión escrita
2 hrs.	Martes	Modelo CELA: Competencia lingüística, comprensión de lectura
1 hr.	Miércoles	Modelo CELA: Comprensión auditiva
2 hrs.	Jueves	Modelo CELA: Expresión oral
1 hr.	Viernes	Revisión del examen

Dentro de los recursos didácticos se contó con un manual en fotocopias para los alumnos con la selección del material que se incluiría en cada uno de los cursos, un CD de audio para el profesor y documentos de *Power Point* con material de apoyo en las sesiones.

La evaluación se obtuvo con el cumplimiento por parte del alumno del 80% de asistencia, la participación activa a lo largo del curso, la presentación de las prácticas semanales de cada habilidad y la presentación de un cuaderno con vocabulario (como estrategia de estudio y adquisición de léxico surgido en clase a partir de los textos del manual).

El perfil de los participantes para este curso de pilotaje era estrictamente alumnos del CEPE que presentaran un nivel Intermedio 1, Intermedio 2, Intermedio 3 y/o Superior dentro del plan de estudios basado en la serie de libros Así hablamos y que estuvieran interesados en presentar exámenes de dominio de lengua.

Estructura del manual: Estrategias para presentar exámenes de certificación de Español.

Bajo el título de **Presentación**, el manual trata una introducción y descripción imprescindible para entender el material. El objetivo básico del material es mejorar el desempeño de los candidatos que presentan exámenes de dominio a través del desarrollo de estrategias que los ayuden a resolver este tipo de pruebas.

Este tipo de exámenes está diseñado para evaluar el grado en que una persona domina una lengua y se pueden presentar sin haber cursado programas específicos, es decir, pueden medir el conocimiento de la lengua cualquiera que haya sido el método para haberla adquirido por parte del candidato.

Los resultados expedidos pueden ser graduales de acuerdo como los niveles de la lengua que se hayan tomado como modelo para elaborar dichos exámenes –intermedio, superior, etc., o por puntuación obtenida en ellos, o por segmentos de la lengua –desde el bloque básico, inicial o A1; hasta el avanzado, superior o C2.

Los alumnos que desean presentar estos exámenes cuentan con diversas necesidades de acuerdo con sus personalidades, estudios del idioma y finalidad para la obtención del título, por lo que sus necesidades y métodos de preparación varían, sin embargo entre las características en su estructura, estas pruebas siempre evalúan cuatro habilidades –comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión escrita y expresión oral; algunos exámenes evalúan también con una prueba específica, la gramática y el vocabulario–,

presentan tipos de preguntas y tareas similares y requieren un riguroso control del tiempo de resolución en cada sección.

El punto de partida de este manual es que las estrategias para enfrentarse a exámenes de dominio —sin importar sus características específicas— pueden desarrollarse de manera general; tomando siempre en cuenta que para que una estrategia se convierta en habilidad es necesario tener conciencia de ella para posteriormente, automatizar su uso pertinente mediante la práctica. (Jurado y Mendoza, 2009: 4)

Con la edición de 2013, se preparó una versión de un libro del maestro para 2014. El libro del maestro incluye una sistematización gramatical más amplia y un CD con seis modelos completos de exámenes que podrán ser imprimidos y utilizados con el fin de practicar las estrategias desarrolladas en el libro del alumno, en condiciones cercanas a las reales.

Existen dos versiones del manual, la versión completa apareció en 2013 y la versión abreviada, que fue con la que se probaron la mayoría de los ejercicios y en la cual se hicieron modificaciones y correcciones. Esta última es la que trabajé en los cursos de pilotaje; sin embargo ambas mantienen la siguiente estructura general.

El manual presenta tres secciones organizadas de la siguiente manera:

- **La sección general:** abarca una **presentación** del material y objetivos a cubrir por los alumnos, **las recomendaciones** generales para la presentación de exámenes y un **Examen diagnóstico** cuyos 60 reactivos divididos en *Competencia lingüística*, *Comprensión auditiva* y *Comprensión de lectura*.
- **La sección de práctica y desarrollo de estrategias:** comprende cinco módulos de preparación dedicados a cada una de las cuatro habilidades lingüísticas —*comprensión auditiva*, *comprensión de lectura* (incluye una sección de vocabulario y un anexo de frases coloquiales), *expresión escrita*, *sistema de la lengua* (contiene explicaciones gramaticales y un apéndice con locuciones y expresiones idiomáticas) y *expresión oral*.
- **La sección de prueba:** comprende seis modelos de exámenes completos entre los que aparecen dos muestras de *DELE Intermedio*, dos muestras de *DELE superior* y dos muestras de *EXELEAA*.

La sección de práctica y desarrollo de la **comprensión auditiva**, está dividida en tres rubros:

- **Diálogos cortos entre dos hablantes** indica las estrategias para enfrentarse a diálogos cortos entre dos hablantes, preguntas sobre el tema, preguntas sobre detalles relevantes (explícitos y no explícitos, preguntas sobre el significado de las palabras y expresiones (incluso del habla coloquial, preguntas de inferencia sobre lugar, actitudes, intenciones, estados de ánimo y suposiciones de los hablantes, preguntas de predicción; modelos y diálogos de práctica en cada uno de los tipos de preguntas y una reflexión sobre las estrategias aprendidas.
- **Diálogos largos entre dos hablantes** muestra las estrategias para enfrentarse a los diálogos entre dos o más hablantes, preguntas sobre el tema, preguntas sobre detalles relevantes (explícitos y no explícitos), preguntas sobre el significado de las palabras y expresiones (incluso del habla coloquial), preguntas de inferencia sobre lugar, actitudes, intenciones, estados de ánimo y suposiciones de los hablantes, preguntas de predicción; modelos y diálogos de práctica en cada uno de los tipos de preguntas y una reflexión sobre las estrategias aprendidas.
- **Monólogos** describe las estrategias para enfrentarse a los monólogos, preguntas sobre el tema, preguntas sobre detalles relevantes (explícitos y no explícitos), preguntas sobre el significado de las palabras y expresiones (incluso del habla coloquial), preguntas sobre información NO mencionada, preguntas sobre el tipo de habla y el discurso, preguntas de inferencia sobre lugar, actitudes, intenciones, estados de ánimo y suposiciones de los hablantes, preguntas de predicción; modelos y monólogos de práctica en cada uno de los tipos de preguntas y una reflexión sobre las estrategias aprendidas.

La sección de práctica y desarrollo de la **comprensión de lectura** inicia con un apartado que incluye actividades previas, se proponen posibles variantes de los materiales de lectura para que haya un tipo de sensibilización sobre esta habilidad. Hay un cuadro comparativo de las características de esta prueba, y los aspectos para tomar en cuenta: porcentaje, número de preguntas y tiempo. A continuación se describe grosso modo cada rubro:

- **Comprensión global del texto**, en éste se expone el tipo de las estrategias para realizar las lecturas que requieren comprensión global, entre las que destacan: preguntas sobre el tema, sobre el título más adecuado, sobre la actitud del autor; preguntas acerca de la materia escolar a la que pertenece el texto. También preguntas sobre la identificación del párrafo, sobre ideas principales para generar un resumen el texto. Es necesario señalar que también se proponen práctica de lecturas y una reflexión sobre las estrategias aprendidas.
- **Vocabulario** incluye estrategias para la construcción del vocabulario antes del examen, cuestionamientos relacionados directamente con el vocabulario –deducción a partir del contexto en que se encuentra la palabra, la identificación de la palabra que sustituye a otra, significados opuestos–, además de prácticas de lecturas enfocadas a vocabulario y significado de frases hechas.
- **Comprensión de detalle**, en este apartado **se** analizan las estrategias que deben utilizarse para la comprensión detallada de las lecturas, entre las cuales se encuentran: preguntas sobre el tema – que permite la identificación de información no específica, la identificación de argumentos y opiniones, del significado no literal de frases, de la referencia textual de ciertos elementos, de información falsa o no explícita. Por último, también podemos encontrar una práctica general mediante un texto largo con las preguntas completas de toda la sección.

La sección de práctica y desarrollo de la **expresión escrita** cuenta con una actividad para la identificación de variantes propias de los distintos tipos de textos, ya sea ensayos, cartas, descripciones, etc. Incluye un cuadro comparativo de las características de esta prueba en los distintos exámenes: porcentaje, número de preguntas y tiempo. También presenta cuadros con información de estructuras gramaticales con vocabulario formal e informal, empleadas en los diferentes estilos de escritos, estructuras emotivas con las que se denotan intenciones comunicativas, construcción de un párrafo, desarrollo de idea principal e ideas secundarias.

Así, tenemos que las tres divisiones importantes basadas en los tres principales tipos de escritos requeridos en los exámenes del DELE, son:

- **Carta particular:** esta sección señala características principales en una carta, tipos de carta, estructura de una carta, las intenciones comunicativas de los estilos de carta. Además trae ejemplos de modelos de carta, y propone prácticas de cartas personales y una reflexión sobre las estrategias aprendidas.
- **Descripción de información no verbal:** este rubro inicia con características principales de un escrito con base en la interpretación de información visual como tablas, diagramas, gráficos. Además de incluir una lista de adjetivos y adverbios que sirven de apoyo para el desarrollo de la descripción.
- **Ensayo académico:** en éste se trabajan las características principales de un ensayo, tipos de ensayo, lo central es la práctica de estos modelos de escritos y una reflexión sobre las estrategias aprendidas.

Cabe señalar que siempre se cuenta con estrategias de organización de tiempo y planeación del escrito, como parte del proceso de escritura.

La sección de **sistema de la lengua**, es un apartado cuyo objetivo no es enseñar temas gramaticales, sino concientizar al estudiante sobre el uso de éstas, lo cual se hace mediante preguntas. Esta parte gramatical suele aparecer en ocasiones combinada con una sección de vocabulario. La sensibilización consiste en definir lo que es una prueba de gramática y detectar el tipo de preguntas que habrá que resolver en esta sección; parte de la práctica fundamental es reforzar aquellos aspectos gramaticales en los que el alumno detecte fallas o debilidades. En esta sección se presenta temas gramaticales en los que se da el concepto básico y se ejemplifica las posibles preguntas, además ejemplos relativos a la falta de concordancia, la coherencia en una oración, la estructura gramatical como palabra, la identificación y colocación de la secuencia lógica. Como todas las secciones descritas termina con una práctica general.

- **Temas gramaticales:** trata sobre el artículo, el pronombre –pronombres personales, posesivos, indefinidos, relativos, interrogativos; el pronombre se, la negación, el uso de términos de comparación; los verbos *ser*, *estar* y *haber*, y el imperativo.

- **Tiempos verbales:** aquí **se** retoma los tiempos de antepresente y antecopretérito, verbos irregulares, estilo directo e indirecto, perífrasis verbales, pretérito y copretérito, una lista de los verbos prepositivos.
- **Estructuras de la oración o sintaxis:** en esta parte se repasa la construcción de oraciones condicionales –primer, segundo y tercer tipo; usos del subjuntivo –contextos sintácticos en los que sólo se usa subjuntivo; y los diversos tipos de oraciones subordinadas sustantivas.

Finalmente se incluye una sección de estructuras denominadas "excepciones" o estructuras complejas de la lengua, en ésta se presentan casos de contextos de alternancia modal y contextos de uso del subjuntivo.

En la sección de práctica y desarrollo de la **expresión oral**, se presenta las variantes propias de las tareas orales, e introduce una serie de preguntas frecuentes relacionadas con esta actividad. Lo más enriquecedor es que se pone una tabla comparativa de las características de esta prueba en los distintos exámenes: porcentaje, número de preguntas y tiempo. Después de las recomendaciones y estrategias generales para la preparación de la expresión oral se identifican los diversos tipos de tareas orales que pueden incluirse en los exámenes.

La última sección del *Manual* corresponde a los exámenes de práctica, en ésta se trabaja con ejemplos de tres exámenes de lengua general: Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)²³, nivel Intermedio; Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), nivel Superior; y, Examen de español como lengua extranjera para el ámbito académico (EXELEAA).

²³ En la edición final del libro del maestro aparecen sólo los modelos de exámenes de los CELA y del EXELEAA, suprimiendo los DELE debido a que estos exámenes sufrieron un cambio profundo por su adecuación con los 6 niveles del MCER a partir del 2012.

Las tablas siguientes muestran la descripción y organización de dichos exámenes.

- Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), nivel Intermedio. Grado: Intermedio; según ALTE²⁴ es considerado *nivel 3 de ejercicio profesional* y de acuerdo con el Marco de Referencia Europeo es un B2+.

Tabla 4: Descripción del examen DELE (Intermedio/B2)

Duración	Prueba	Valor
Grupo 1 120 min.	1.Comprensión de lectura: 4 textos con 3 preguntas cada uno	15 puntos
	2.Expresión escrita (150-200 palabras): a. Una carta personal b. Un texto con carácter descriptivo o discursivo	20 puntos
Grupo 2 60 min.	3.Gramática y vocabulario Sección 1: Texto incompleto (20 espacios blancos). Sección 2: Ejercicio 1(Vocabulario):10 diálogos de vocabulario Ejercicio 2 (Gramática): 10 diálogos incompletos con 2 opciones, más 20 diálogos incompletos con 4 opciones	15 puntos
Grupo 3 10 a 15 min.	4.Comprensión auditiva: 4 Textos con 3 preguntas cada uno 5.Expresión oral a. Descripción de una historieta b. Presentación de un tema c. Entrevista con el evaluador del tema presentado	30 puntos

²⁴ Association of Language Testers in Europe

- Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), nivel Avanzado. Grado: Intermedio; según ALTE²⁵ es considerado *nivel 3 de ejercicio profesional* y de acuerdo con el Marco de Referencia Europeo es un C1.

Tabla 5: Descripción del examen DELE (Avanzado/C1)

Duración	Prueba	Valor
Grupo 1	1. Comprensión de lectura y uso de la lengua (90 minutos). 5 textos con un total de 40 reactivos.	15 puntos
Prueba 1 (90 minutos) + Prueba 3 (80 minutos) Total: 170 min.	3. Destrezas integradas ²⁶ . Comprensión auditiva y expresión e interacción escritas (80 minutos). <ul style="list-style-type: none"> • 1 texto oral con una tarea de expresión escrita. • 1 redacción de un texto argumentativo o epistolar 	25 puntos
Grupo 2	2. Comprensión auditiva ²⁷ y uso de la lengua (50 min.) <ul style="list-style-type: none"> • 1 Texto incompleto (6 reactivos) • 2 Texto con preguntas de opción múltiple (7 y 5 reactivos) • 10 Micro-diálogos con 1 reactivo de opción múltiple cada uno) 	15 puntos
90 min.	4. Comprensión de lectura y expresión e interacción orales (20 min de preparación y 20 minutos de prueba) <ul style="list-style-type: none"> • 1 monólogo a partir de un texto escrito • Un debate a partir del monólogo expuesto. • Una conversación a partir de material de estímulo visual (fotografías, anuncios, etc) 	25 puntos

- Examen de Español como Lengua Extranjera para el Ámbito Académico (EXELEAA). Grado: avanzado; según ALTE²⁸ es considerado *nivel 3 de ejercicio profesional* y de acuerdo con el Marco de Referencia Europeo es un B2+.

²⁵ Association of Language Testers in Europe.

²⁶ La prueba 3 está incluida en el grupo 1, debido a que la prueba 1 y 3 están integradas.

²⁷ La prueba 2 está incluida en el grupo 2, debido a que la prueba 2 y 4 están integradas.

Tabla 6: Estructura del EXELEAA

PRUEBAS	No. de reactivos
<p>Competencia lingüística (sistema de la lengua)</p> <p>(Tipos de preguntas: opción múltiple, texto con huecos, corrección de errores)</p>	40
<p>Comprensión de lectura</p> <p>a) 6 a 10 textos cortos (100 a 150 palabras aprox.)</p> <p>b) 2 textos largos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto largo académico con tema científico (700 palabras aprox.) • Texto largo académico con tema humanístico (700 palabras aprox.) <p>(Tipos de preguntas: falso verdadero, relación de columnas y opción múltiple)</p>	40
<p>Expresión oral</p> <p>2 tareas:</p> <p>a) Dar información académica y profesional.</p> <p>b) Desarrollo expositivo-argumentativo de un tema académico.</p>	
<i>DESCANSO</i>	
<p>Expresión escrita</p> <p>2 tareas:</p> <p>a) Descripción de información no verbal.</p> <p>b) Ensayo argumentativo.</p>	
<p>Comprensión auditiva</p> <p>a) De 6 a 10 intercambios cortos (entre 10 y 30 segundos)</p> <p>b) 1 intercambio largo (3 min. aprox.)</p> <p>c) 2 audios largos (entre 3 min. aprox.)</p> <p>d) Un audio largo con tema científico.</p> <p>e) Un audio largo con tema humanístico.</p> <p>(Tipos de preguntas: opción múltiple y falso verdadero)</p>	30
TOTAL	110

²⁸ Association of Language Testers in Europe.

Como ya se ha mencionado, el *Manual* se diseñó para usarse como material principal en un salón de clases con la guía de un instructor, puede ser utilizado como complemento de un curso avanzado o de manera autodidacta.

En su calidad de material piloto, el curso tuvo un carácter completamente flexible en cuanto a tiempo, temario y metodología. Pues el objetivo primordial era realizar los ajustes necesarios al manual referente a la manera en que se había logrado el objetivo con los ejercicios planteados, además de calcular el tiempo que se empleaba en dar los apartados de teoría y los de práctica, la planificación de actividades, etc.

Al avanzar los cursos se probó que el manual se adaptaba de manera eficaz y sencilla a los diferentes alumnos -cuyas personalidades y formas de abordar el estudio eran variadas por sus estructuras de educación, su cultura y/o niveles de idioma distintos. Esto es, aun en un salón de clase con un temario puntual como se proponía, el desarrollo de los participantes no era homólogo, pues algunos presentaron un avance mayor que otros, sin embargo es valioso mencionar que incluso entre los estudiantes menos familiarizados con exámenes y estrategias, se detectó un progreso significativo y una tendencia al autoaprendizaje independiente al aula.

3. ANÁLISIS DE PORTAFOLIO DE TRABAJO

El concepto de portafolio de trabajo en la enseñanza de lenguas se introduce como una herramienta de la labor docente a partir de la publicación en 2001 del MCER. El Marco sugiere la creación de un documento complementario llamado *Portafolio europeo de lengua*, que propone una recopilación constante y activa de información con fines de evaluación y comprobación de aquellos aspectos en que los niveles de referencia influían. El portafolio se constituye como una evidencia de los logros de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, por ello empieza a ser un modelo de trabajo, que sirve de consulta y bitácora en la formación del profesorado y el desarrollo de sus clases.

El portafolio trata de ser una recopilación de fuentes de información, muestras de trabajo, planes y objetivos, estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo el docente. Es indispensable aclarar que un portafolio de trabajo es un banco de datos y que, por medio de la reflexión activa y habitual, se relaciona con información del proceso de profesionalización del docente. Describe la identidad de cada profesor –dónde estudió, qué sabe, qué tipo de materiales utiliza, qué técnicas aplica, cuáles son sus objetivos de enseñanza en clase, sus logros, etc. Es pues, un testimonio de la propia evolución como profesor, por ello un portafolio debe incluir fuentes de información acerca de su formación académica (lecturas, conferencias, cursos, etc.). Así como las herramientas que utiliza en clase y los resultados obtenidos a partir de su aplicación. Se puede decir que un portafolio de trabajo es parte del proceso metacognitivo que lleva a cabo el docente para fortalecer su práctica.

A continuación, presento algunas muestras de labor como profesora, utilizando como apoyo el *Manual de estrategias para resolver exámenes de dominio* que se impartió en el CEPE en 2009. Esta selección pretende exponer cómo trabajé, además es el inicio de lo que ahora se ha vuelto un compendio o portafolio de mi trabajo. Además señalo la manera en que utilicé las estrategias para resolver exámenes de nivel, las cuales sirvieron tanto para los exámenes de nivel como para generar actividades de aprendizaje con mis estudiantes. En varias de las secciones de este capítulo expongo la importancia que tuvo el estudiar la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas del SUAYED, ya que me permitió fortalecer mi práctica como

profesora de español para extranjeros, ya que en las distintas asignaturas de la licenciatura aprendí conceptos y métodos que apliqué en mis clases.

La organización en este capítulo se basa en el material impreso que se facilitaba como texto del estudiante para las clases del curso mencionado en el CEPE, sin embargo, incluyo una sección de introducción al curso por ser parte fundamental del proceso de sensibilización a los exámenes de dominio. la cual se organiza como sigue: presentación del curso, comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral.

Para presentar el trabajo que fui realizando como docente de español, utilizo capturas de pantalla para integrar páginas del *Manual* con que trabajé en las clases. Los cuadros que presento, con marco a doble línea, son reflexiones que puse en dicho material y me permitieron, en su momento, hacer observaciones en el pizarrón para los estudiantes.

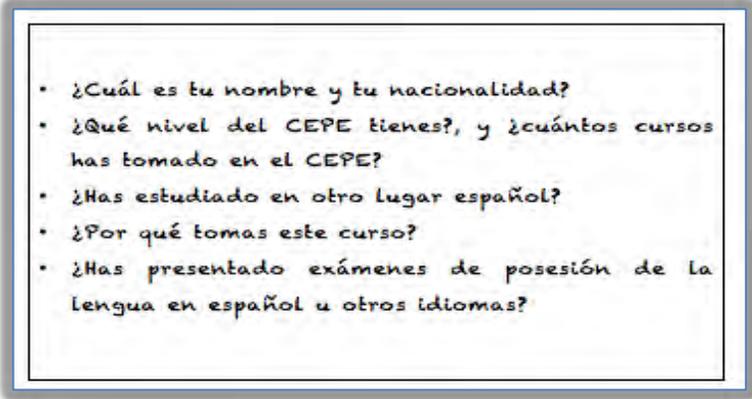
En tanto que las tablas que pongo contienen los puntos principales o reseñas de las secciones a tratar, y las usé para dar a los estudiantes un panorama visual que reforzara los aspectos teóricos que revisábamos en las clases.

ACTIVIDADES BASADAS EN EL *MANUAL*²⁹

Presentación del curso.

El primer día de clases es una sesión que dura una hora, tiempo suficiente para introducirlos a la materia e investigar sus antecedentes, así como concientizarlos de los objetivos que deben lograr. Se hace la presentación del profesor y de los alumnos, abordando las siguientes preguntas para elaborar un [Cuadro 1: Preguntas para obtener perfil del alumno.](#)

panorama general sobre el nivel de dominio de la lengua y situación del grupo.

- 
- ¿Cuál es tu nombre y tu nacionalidad?
 - ¿Qué nivel del CEPE tienes?, y ¿cuántos cursos has tomado en el CEPE?
 - ¿Has estudiado en otro lugar español?
 - ¿Por qué tomas este curso?
 - ¿Has presentado exámenes de posesión de la lengua en español u otros idiomas?

²⁹ CEPE, *Manual de estrategias para resolver exámenes de dominio*, México: UNAM, 2009.

Tener un panorama de los alumnos ayuda a que maestro del curso pueda planificar y hacer adaptaciones del manual de acuerdo con el nivel individual de cada estudiante, también buscar estrategias para estandarizar la complejidad de las actividades en clase, y por último proponer trabajo extra clase tanto a nivel grupal como individual.

Se presenta el material y se da la organización del curso con base en el Manual. Se señala que está dividido en seis secciones que durarán una semana cada una, las cuales se dividen en: Comprensión de lectura, Expresión escrita, Comprensión auditiva, Sistema de la lengua o Gramática, Expresión oral y Práctica de modelos de exámenes. Asimismo se señala que la materia requiere trabajo extra clase de pre lectura, por lo que deberán trabajar con la sección de teoría y práctica de ejercicios.

La nota aprobatoria del curso se determina de acuerdo con el sistema alfanumérico de créditos del CEPE, por lo que va en términos generales en números (para el uso interno del CEPE) y en términos académicos en letras (para validaciones externas en los diferentes sistemas universitarios a nivel internacional) como se presenta en la siguiente escala.

Cuadro 2: Escala de calificaciones CEPE, UNAM

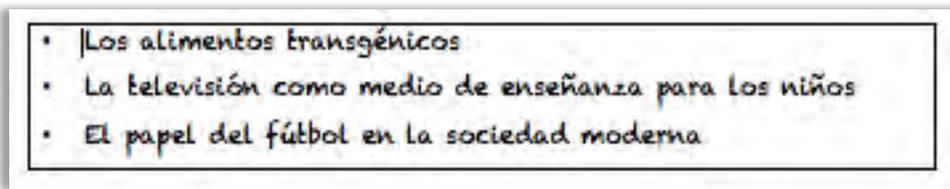
	Sistema general	Sistema académico
Aprobatoria	10	A+
	9.5	A
	9	B+
	8.5	B
	8	C+
	7.5	C
	7	D+
Reprobatoria	6.5	NA (No aprobó)
	6	
	5.5	
	5	
	No presentó	NP
	Abandono de curso	A

En todos los cursos es indispensable cumplir con una asistencia del 80% a las clases, así como de la participación activa de los estudiantes. Es necesaria la presentación de las prácticas semanales de cada habilidad, asimismo de la semana de prácticas de exámenes.

Puedo señalar que para el primer curso sugerí como actividad extra de evaluación la presentación y revisión de un cuaderno de vocabulario que cada alumno debería registrar.

En el segundo curso, debido a que había tres personas que repetían la materia, se pidió una serie de ensayos semanales, los cuales debían cumplir con las características propuestas en el Manual. Los temas de estos ensayos fueron seleccionados en consenso con propuestas de los propios alumnos, quedando la siguiente lista:

Cuadro3: Temas para ensayos finales en los dos cursos que impartí.

- 
- Los alimentos transgénicos
 - La televisión como medio de enseñanza para los niños
 - El papel del fútbol en la sociedad moderna

Estos temas los integré en un banco de datos personal que pude utilizar con materiales posteriores.

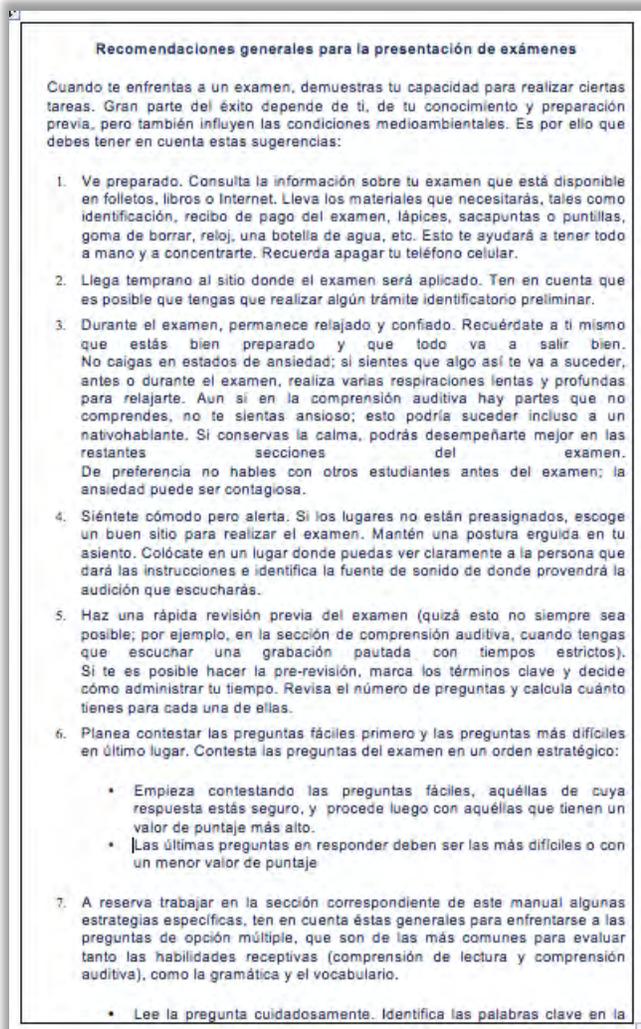
Para empezar con el material la pregunta más importante y de encuadre es:

¿Cuál ha sido tu experiencia en exámenes?

Los estudiantes tienden a señalar que sus experiencias están relacionadas con el estrés, el apropiado o mal cálculo del tiempo, la dificultad para entender las instrucciones, el obstáculo de léxico desconocido en las lecturas, la falta de claridad de las grabaciones, etc.

Posteriormente, los alumnos dan recomendaciones para resolver posibles problemas, también se leen las nueve recomendaciones del *Manual* y se reflexiona sobre ellas, si las aplican, si son nuevas o si ya las utilizan como parte de sus estrategias.

Imagen 1: Recomendaciones generales para la presentación de exámenes, (M. Jurado, 2009)



Las recomendaciones 1, 2 y 3 sugieren previsión antes del examen, así como mantener una actitud relajada.

La 4 es para seleccionar lugar en el aula de examinación.

A partir de la 5 se empiezan a tratar estrategias aplicables en el momento de resolución del examen, como hacer una pre lectura.

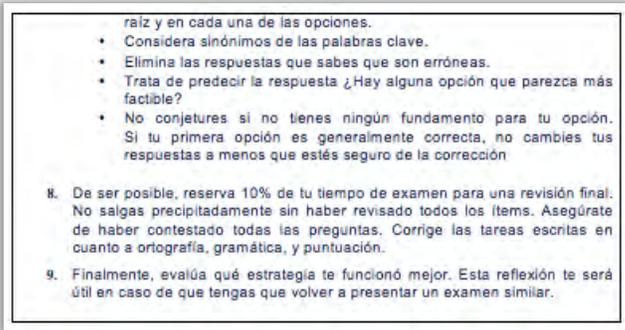
La 6 es para determinar la secuencia de acuerdo al nivel de dificultad de los reactivos.

La 7 ya trata sobre estrategias de resolución en opción múltiple.

Imagen 2 Cont. Recomendaciones generales para la presentación de exámenes, (M. Jurado, 2009)

La 8 para reservar un tiempo a la revisión.

La 9 es para hacer una reflexión al terminar el examen sobre la estrategia que funcionó mejor.



En los dos cursos que impartí, noté que aunque ciertas recomendaciones parecen obvias para algunos alumnos siguen resultando reveladoras por ser desconocidas, o tal vez son sugerencias que no habían tomado en cuenta.

Al final del primer curso que impartí me enfrenté con la dificultad de que evaluar el avance en los estudiantes era difícil ya que no había un referente concreto, por lo que los autores del manual empezaron con la tarea de elaborar un examen diagnóstico, el cual se incluyó en el segundo curso y que se agregó como actividad inicial en la versión del material definitivo.

El examen diagnóstico abarca tres habilidades –Competencia lingüística, Comprensión auditiva y Comprensión de lectura–, sin embargo debido a que la resolución de esta tarea lleva por lo menos 90 minutos, está diseñado como una actividad que puede realizarse fuera de clase, advirtiendo a los alumnos que este ejercicio es eso, un ejercicio cuya finalidad no es calificar o medir sus conocimientos, sino detectar fallas o dificultades técnicas en el proceso de presentación de exámenes para que ellos mismos vayan sensibilizándose en los aspectos que deben mejorar, así como detectar sus fortalezas y sacar el mayor provecho al momento de presentar estas pruebas.

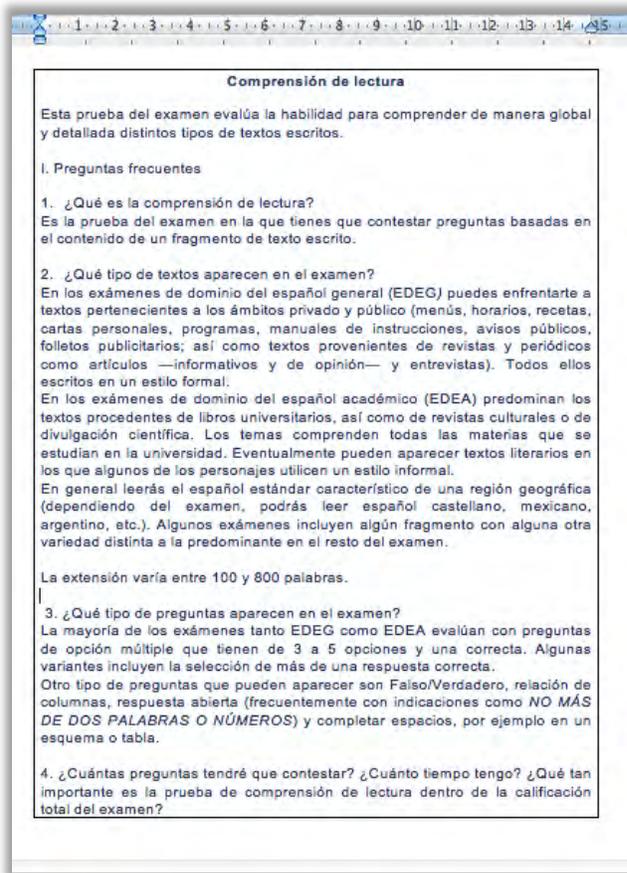
Poner a los alumnos en una situación “real de examen” y hacerlos conscientes de sus necesidades para resolver estas tareas de manera exitosa, es la mejor forma de localizar sus debilidades o puntos de tensión al resolver pruebas. Una vez identificados los aspectos que deben reforzarse, es posible ayudarlos a desarrollar estrategias para lograr el aprendizaje esperado.

El examen diagnóstico es previo a las recomendaciones generales. A continuación explicaré cada una de las habilidades que trabajé con mis estudiantes.

- **Comprensión de lectura**

En esta habilidad los alumnos leyeron de tarea la sección de “Preguntas frecuentes” en las que se dan conceptos relacionados con la comprensión de lectura: tipo de textos y preguntas que pueden aparecer en los exámenes, número de reactivos, tiempo para resolver las tareas y peso que tienen en el examen; así que se revisan de manera rápida estas cuestiones para empezar con la teoría acerca de las estrategias y la práctica de cada una de ellas.

Imagen 1: Comprensión de lectura (M. Jurado, 2009)



En esta habilidad los alumnos leyeron de tarea la sección de “Preguntas frecuentes” en las que se dan conceptos relacionados con la comprensión de lectura: tipo de textos y preguntas que pueden aparecer en los exámenes, número de reactivos, tiempo para resolver las tareas y peso que tienen en el examen; así que se revisan de manera rápida estas cuestiones para empezar con la teoría acerca de las estrategias y la práctica de cada una de ellas

Esta sección profundiza el tipo de estrategias de acuerdo con la información que se requiere para su completa comprensión. Es importante aclarar que para un desempeño eficaz para esta parte del examen resulta necesario hacer la distinción entre la lectura por placer y la lectura de textos para examen, pues para la primera se puede elegir el tema que se va a leer, en tanto que para la segunda no.

Existe en el material un cuadro con valores de la **Comprensión escrita** para diferentes tipos de exámenes, éste es una herramienta que permite saber el margen de error para obtener una nota aprobatoria, además jerarquiza los reactivos de acuerdo a la puntuación de cada uno.

Imagen 3: Valores de la comprensión escrita en diferentes exámenes de dominio (M. Jurado, 2009)

Para responder a estas preguntas, observa el siguiente cuadro.

	% de la Calificación	No. de preguntas y de textos.	Tiempo
Exámenes de dominio del español general (EDEG)			
Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). Intermedio	15%	12 preguntas	60
Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) Superior	15%	18 preguntas.	60
Exámenes de dominio del español académico (EDEA)			
Examen de Español como Lengua Extranjera para el Ámbito Académico (EXELEAA)	20%	30 preguntas.	50 (Se trabaja junto con el vocabulario)

5. ¿Qué tan difícil es la comprensión de lectura?

La dificultad de las preguntas varía. Un lector que ha desarrollado estrategias de comprensión de lectura encontrará algunas de ellas fáciles de contestar; sin embargo, algunas preguntas pueden presentar dificultades por la forma en la que están expresadas, la cercanía de significado entre varias opciones de respuesta, o la necesidad de aplicar inferencias.
Lee cuidadosamente este capítulo para darte una mejor idea del tipo de preguntas a las que tendrás que enfrentarte.

Imagen 2: Estrategias y práctica para la comprensión global de lectura (M. Jurado, 2009)

Estrategias y Práctica

- Revisa rápidamente todos los textos que tienes que leer y el tipo de preguntas que debes contestar (opción múltiple, Falso/Verdadero, relacionar columnas, etc.). Identifica cuáles serían para ti más fáciles de contestar. Calcula el tiempo que tendrás que dedicar a cada sección.
- Empieza con el texto más fácil. Se trata de no perder el tiempo tratando de contestar las preguntas más difíciles al principio.
- Lee el título, la primera y la última oración de cada párrafo para darte una idea general del tema.
- Lee el primer grupo de preguntas, marca con un círculo las palabras clave y trata de recordarlas.
- Revisa rápidamente el texto hasta encontrar la palabra clave y luego lee esta sección cuidadosamente para encontrar la respuesta. Debes tener en cuenta que el significado de las palabras clave puede ser una paráfrasis de las palabras que de hecho aparecen en el texto o viceversa. Repite esta acción para cada grupo de preguntas hasta que termines.
- Pon atención al tiempo. Debes leer lo más rápidamente posible y tener bien claro tu objetivo: comprender de manera global el texto o buscar información precisa.

Es importante señalar en esta sección que parte de las estrategias que deberá aplicar es saber cuáles preguntas se pueden contestar al final del examen o si debido a la falta de tiempo no puede completar. En un ejemplo con seis preguntas, se escogería la de menor puntuación y o mayor grado de dificultad como posible opción para eliminar por ser la más amplia y requerir de mayor dedicación, lo cual absorbería tiempo para las opciones sencillas pero cuya puntuación puede ser más ventajosa.

El cuadro de la imagen 5 contiene un esquema sintetizado de las técnicas que aparecen en el texto de manera extensiva, con este resumen, los alumnos detectaban de manera más ágil los puntos importantes a seguir, como si fuera una pequeña receta que los guía en esta sección. Con la práctica se hace mecánico y después de dos o tres veces que lo aplicaban, les parecía más sencillo la forma de leer y comprender las lecturas.

Tabla 7: Tipos de preguntas para detectar ideas principales y secundarias (S. Núñez, 2009)

I.1. COMPRENSIÓN GLOBAL DEL TEXTO (Lectura para detectar ideas principales y secundarias)	
1.1 Preguntas sobre el tema	→ Ejemplo de cómo localizar el tema (tema como frase nominal)
1.2 Preguntas sobre el título más adecuado.	→ Relación entre las oraciones de opción y las ideas principales para apoyar un título
1.3 Preguntas sobre la actitud del autor.	→ Relación entre frases y actitudes o posiciones del autor ante el tema.
1.4 Preguntas sobre la materia escolar a la que pertenece el texto.	→ Relación entre el tema principal y la materia a la que pertenece
1.5 Preguntas sobre la identificación del párrafo en el que aparece la información.	→ Técnica de <i>Skimming</i> (o exploración de la secuencial del texto)
1.6 Preguntas que resumen el texto.	→ Detección de la idea principal y alguna idea de apoyo

Imagen 4: Lectura de práctica (M. Jurado, 2009)

1.2. Práctica
 Lee el siguiente texto. Responde las preguntas que aparecen a continuación. Tienes 7 minutos para realizar esta tarea.

1	De acuerdo con un reporte elaborado por el Banco Mundial, la producción de biocombustibles es uno de los factores responsables de la escasez de alimentos a nivel mundial. Estas fuentes alternas de combustible, que parecían ser una luz de esperanza para nuestro contaminado planeta, podrían convertirse en causa del hambre de más de 850 millones de personas en regiones en vías de desarrollo.
2	Según el estudio, sólo en Estados Unidos la cantidad de maíz destinada a la fabricación de etanol en los últimos ocho años creció en más de 500%. En el último año el maíz y el arroz han subido su precio dramáticamente y, de acuerdo con el Programa Mundial de Alimentos, cerca de mil millones de personas viven fundamentalmente de consumir maíz y arroz.
3	El informe del Banco Mundial sostiene que la producción de biocombustibles ha afectado el mercado de alimentos de diversas formas. Se desvió una parte significativa de los granos que podrían ser utilizados en la producción de alimentos para producir etanol: cerca de la cuarta parte del maíz estadounidense y aproximadamente la mitad de los aceites vegetales de la Unión Europea. Una gran cantidad de agricultores de Estados Unidos y la Unión Europea fueron alentados a usar sus tierras en la producción de biocombustibles. Y se dio una especulación financiera en el precio de los granos lo que resultó en el aumento generalizado de los precios.
4	La cantidad de materia prima para producir biocombustibles es parte del problema: se necesitan aproximadamente 240 kilogramos de maíz para producir 100 litros de etanol.
5	El documento del Banco Mundial se difundió casi al mismo tiempo que el Informe Gallagher, realizado por la Agencia de Energía Renovable del Reino Unido, que llega a conclusiones muy similares: "El uso de biocombustibles basados en vegetales ha contribuido de manera significativa al aumento récord de los precios de los alimentos". Este informe concluye también que la industria de los biocombustibles tiene futuro pero que su introducción debe "desacelerarse significativamente" hasta que contemos con los controles necesarios para limitar sus efectos negativos.
6	Ojalá que a nivel mundial tengamos la capacidad de establecer estos controles, por el bien de cientos de millones de personas. (360 palabras)

1. ¿Cuál es el tema del texto?

- El incremento en la producción de biocombustibles y la especulación financiera.
- La producción de biocombustibles como causa de la escasez de alimentos.
- La necesidad de controlar la especulación con el precio de los alimentos.
- El diagnóstico coincidente de dos informes de organismos internacionales.

2. ¿Cuál sería el título más adecuado?

- Sin maíz no hay país.
- Incremento en el precio de los alimentos.
- Los biocombustibles ¿solución al calentamiento global?
- Los biocombustibles y la crisis alimentaria.

3. ¿Con cuál de las siguientes afirmaciones estaría de acuerdo el autor?

- Es necesario supervisar la producción y comercialización de los biocombustibles.
- La producción de biocombustibles debe ser prohibida porque afecta a la gente.
- Se debe priorizar la producción de alimentos sobre la producción de combustibles.
- Se debe priorizar la producción de combustibles sobre la producción de alimentos.

4. El texto podría ser parte de un curso de

- Ecología
- Tecnología
- Bioética
- Estadística

5. En el texto anterior contiene 6 párrafos. Coloca en el paréntesis el número correspondiente, según la información que aparece en cada uno de ellos (hay un mayor número de enunciados que de párrafos).

- () Datos sobre la cantidad de maíz necesaria para producir etanol.
- () Ventajas de los biocombustibles.
- () Incremento porcentual del maíz destinado a la producción de etanol en Estados Unidos.
- () Conclusiones del informe Gallagher.
- () La producción de biocombustibles como causa de la escasez mundial de alimentos.
- () Los puntos divergentes entre ambos informes.
- () Expresión de un buen deseo para la humanidad.
- () El informe del Banco Mundial.

6. ¿Cuál de los siguientes enunciados resume de mejor manera el párrafo anterior?

- Existen coincidencias y divergencias en las conclusiones de dos informes sobre la producción de biocombustibles.

Lectura de *skimming* o exploración: 1 minuto

Lectura completa: 3 minutos

Resolución de preguntas 1, 2, 3, 4 y 6: 2 minutos

Resolución de la pregunta 5: 1 minuto

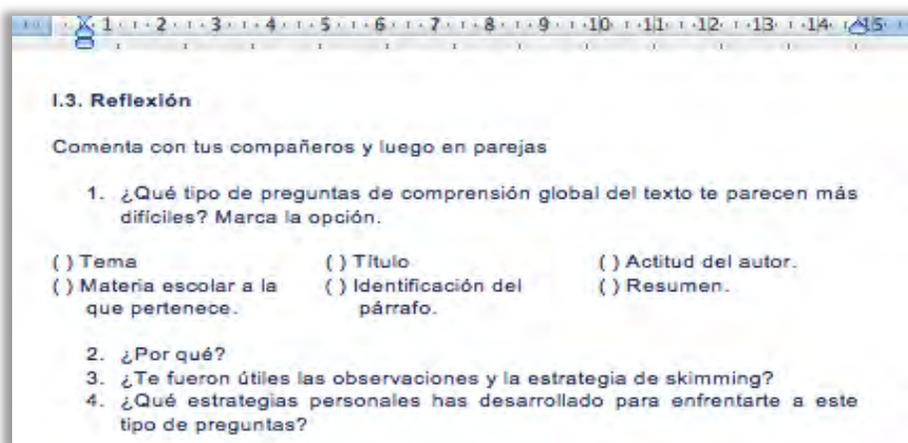
Es un buen auxiliar enseñarles a calcular y repartir el tiempo de lectura y de resolución para cada tarea. Por ejemplo, se les da una tarea, por ejemplo de seis párrafos y seis preguntas, para las cuales se daría un tiempo de treinta segundos máximo para cada una, lo cual dejaría tres minutos para leer y un minuto para revisar; sin embargo, el reactivo 5 implica la identificación del párrafo en el que aparece la información, así que aquí preveo un poco más de tiempo para hacer una lectura de *skimming* y organizar los párrafos (ver cuadros a doble línea a la izq.)

Los tiempos sugeridos son aproximados y pueden variar dependiendo de la habilidad del alumno, su interés en el tema o su conocimiento del idioma.

Al terminar cada una de las cinco secciones se incluye un breve cuestionario de Reflexión sobre las técnicas que se aprendieron y/o aplicaron para empezar a concientizar el trabajo y la mecánica que implica este tipo de tareas.

Posteriormente se les pregunta a los estudiantes si es material nuevo o ya lo habían practicado anteriormente, para poder hacer un intercambio de experiencias, de esta manera surgen sugerencias para que cada estudiante reflexione en torno a su aprendizaje. Pues les ayuda a conocer cuáles son los aspectos que deben reforzar.

Imagen 5: Reflexión de la comprensión de lectura (M. Jurado, 2009)



The image shows a screenshot of a document titled "I.3. Reflexión". The text is as follows:

I.3. Reflexión

Comenta con tus compañeros y luego en parejas

1. ¿Qué tipo de preguntas de comprensión global del texto te parecen más difíciles? Marca la opción.

<input type="checkbox"/> Tema	<input type="checkbox"/> Título	<input type="checkbox"/> Actitud del autor.
<input type="checkbox"/> Materia escolar a la que pertenece.	<input type="checkbox"/> Identificación del párrafo.	<input type="checkbox"/> Resumen.

2. ¿Por qué?

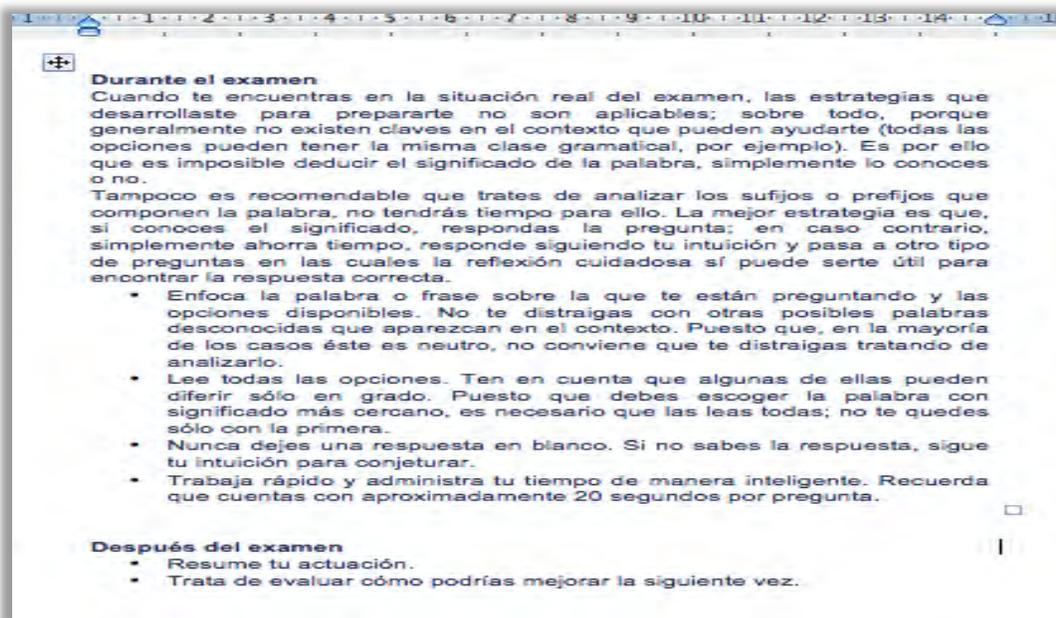
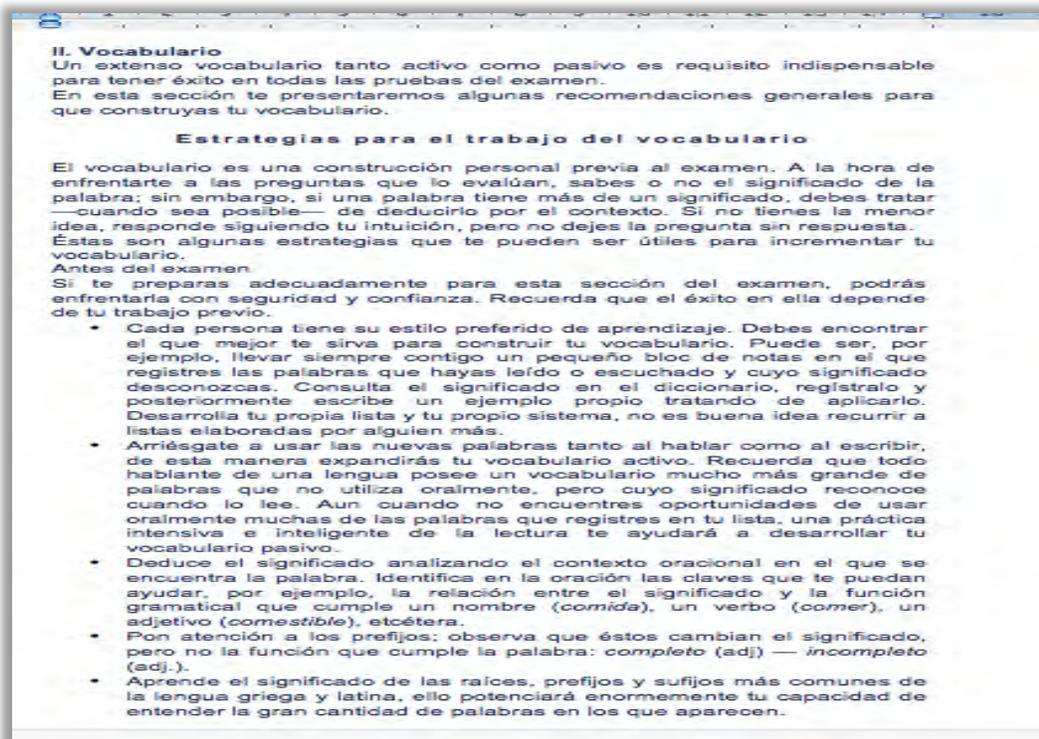
3. ¿Te fueron útiles las observaciones y la estrategia de *skimming*?

4. ¿Qué estrategias personales has desarrollado para enfrentarte a este tipo de preguntas?

- **Construcción de vocabulario**

Se deja como pre lectura la sección correspondiente a construcción de vocabulario:

Imagen 6: Vocabulario (M. Jurado, 2009)



Las estrategias de construcción del vocabulario son aplicables en la vida cotidiana, se deben trabajar de forma constante para que el alumno pueda enriquecer su vocabulario a lo largo de todo su aprendizaje, por ello no son aplicables al momento de la resolución del examen, ya que el léxico que posee es un aprendizaje continuo y no se puede estudiar de un día para otro.

Para trabajar con mis estudiantes esta sección de *Manual* las materias de *Lexicología Semántica y Español de América* de la licenciatura fueron cruciales, pues en ellas había elaborado un glosario de cincuenta términos y, aunque el tema no tenía conexión con lo tratado en mis clases de español para extranjeros, fue importante retomar las reglas que aprendí para trabajar diccionarios, ya que pude diseñar estrategias para reforzar el vocabulario de mis estudiantes. Asimismo, mi aprendizaje sobre la metodología que un lexicógrafo tiene para determinar el sistema de entradas en un glosario o en un diccionario, me permitió enseñar a mis alumnos la construcción personal de un glosario y ayudarlos a familiarizarse con el uso de los diccionarios en español.

Tabla 8: Vocabulario antes y después del examen (S. Núñez, 2009)

Estilos para la CONSTRUCCIÓN DEL VOCABULARIO	
(Trabajo constante y antes del examen)	
1. Bloc de notas:	
→	Diccionario y práctica en la aplicación de una oración
2. Práctica de la palabra o frase:	
→	Al hablar o escribir
3. Deducción:	
→	Por contexto
→	Por prefijos, sufijos o raíces

Tabla 9: Vocabulario en exámenes –recomendaciones (S. Núñez, 2009)

Estrategias generales para la resolución de la sección de VOCABULARIO	
(Trabajo durante el examen)	
1. Conoce la palabra, entonces responde	
→	No analizar sufijos, prefijos o raíces.
→	No es recomendable deducir
→	No siempre es efectivo buscar por clases gramaticales
2. No conoce la palabra	
→	Responder por intuición
→	Aprovechar el tiempo con otras opciones que si sabe
3. Palabra clave	
→	No distraerse con otras palabras desconocidas
4. Leer todas la opciones:	
→	Seleccionar la más cercana al significado (aunque sean posibles)
5. Responder todas las preguntas	
→	Contestar por intuición aunque se desconozca el término
6. Administrar el tiempo	
→	Calcular 20 segundos por pregunta

A continuación se presentan las estrategias específicas para resolver las preguntas de vocabulario durante el examen, puedo señalar que la estrategia más recomendable es la de deducción del significado.

Tabla 10: Vocabulario en exámenes –estrategias de deducción (S. Núñez, 2009)

II. Estrategias específicas para la resolución de la sección de VOCABULARIO	
1.1 Dedución por el contexto del significado de una palabra	
→	Detectar el significado específico en un contexto determinado.
→	Ayudarse por el numero de palabras similares o de la misma familia.
→	Descartar las que se parecen fonéticamente, pero no en significado.
1.2. Identificación de la palabra que sustituye a otra	
→	NO es el significado más cercano.
→	Es el significado exacto = SINÓNIMO

-
- Tiene la misma clase gramatical, género y número

1.3. Identificación del significado de la palabra

- No hay claves contextuales
- Se conoce o no se conoce
- Se recomienda no perder tiempo en buscar la respuesta.

1.4. Identificación de la palabra con significado opuesto (antónimo)

- Descartar significados cercanos
 - Descartar por similitud fónica
-

La sección de reflexión se aborda en dos tiempos, durante y después del examen. En el primer curso sugerí a mis estudiantes que en cada una de las actividades apuntaran en una libreta el vocabulario que íbamos usando, esto como una actividad extra clase; la mayoría llevó sus libretas al segundo día, y a partir de ese momento al final de cada clase empezamos a hacer una recopilación de palabras, en general diez a quince por día. Al terminar el curso los alumnos comentaron que la actividad del vocabulario fue una de las más valiosas del curso. En el segundo curso, puse esta actividad como una tarea fija y los alumnos llevaban bitácoras con las palabras y oraciones en las que podían utilizarlas, al finalizar los estudiantes reconocieron el incremento de su vocabulario. Me parece que esta propuesta fue enriquecedora, dado que los estudiantes de esos dos cursos enriquecieron su acervo léxico y fue una parte medular en la construcción de su aprendizaje.

Respecto a la **comprensión de detalle**, ésta tiene el propósito de ubicar información específica de interés, datos concretos que están en las preguntas del examen y por lo tanto pueden anticipar a detectarlas en los textos. La lectura que se sugiere para esta actividad se caracteriza por el hecho de que la búsqueda de la información específica implica necesariamente la falta de atención a otros datos, es decir se pone en relevancia sólo cierta información, no toda. Para ello se concientiza al alumno acerca del objetivo de este tipo de lectura, es importante seleccionar sólo cierto tipo de información en consecución de un resultado eficaz en el examen.

La principal estrategia para realizar la comprensión de detalle es focalizar palabras clave, además se pide que la meta sea una parte de la información o una idea en particular. Podemos observar en la siguiente tabla (11) algunos elementos de esto.

Tabla 11: Búsqueda de información detallada en la lectura (S. Núñez, 2009)

III. COMPRENSIÓN DE DETALLE (localizar datos específicos)	
1. Información específica	
→	<i>Scanning</i> <ul style="list-style-type: none">- Detectar palabras clave- Leer la oración completa
→	Recomendaciones: <ul style="list-style-type: none">- No mirar otras palabras- No leer cada palabra- Subrayar la palabra clave al encontrarla
2. Identificación de argumentos y opiniones	
→	Identificar argumentos a favor
→	Identificar argumentos en contra
→	Detectar la oración con la opinión del autor
3. Identificación del significado no literal de frases	
→	Buscar sentido figurado por medio de analogías

En la vida cotidiana, un ejemplo palpable es la búsqueda de un dato específico en cualquier página electrónica que se visite en donde no leemos a detalle toda la información del sitio *web*, sino que identificamos la sección que nos interesa, ya sea una dirección del lugar, la descripción de una compañía, etc.

Otra de las asignaturas que me permitió fortalecer mi quehacer como profesora de español para extranjeros fue *Problemática educativa*, en esta materia revisamos textos que nos permitieron reflexionar sobre el concepto de la lectura y la comprensión de lectura; leímos obras de Daniel Pennac³⁰ y Felipe Garrido³¹; además propusimos un proyecto como trabajo final de la materia, que tenía como objetivo la formación de lectores. En mi caso elaboré una propuesta para lectores extranjeros en lengua española, de esta manera pude retomar las pautas con las que se sugería la graduación y trabajo de las lecturas en el aula de ELE.

³⁰ Pennac, Daniel. *Como una novela*. Anagrama, 1994. Pp. 175.

³¹ Garrido, Felipe. *El buen lector se hace, no se nace*. México, Ariel, 2000. Pp. 143.

Puedo señalar que la experiencia me permitió aprender y sobre todo relacionar mis estudios con la práctica que estaba realizando en el CEPE.

En mi curso, al finalizar la sección de comprensión de lectura, sugerí a mis estudiantes una lista de lecturas y autores con los que podrían empezar a leer y familiarizarse, pues tenía estudiantes realmente interesados en la cultura mexicana e hispanoamericana. Puedo afirmar que las materias de literatura cursadas durante la licenciatura me permitieron tener un acervo importante de lecturas, así algunos de los textos que propuse son:

Narrativa y teatro contemporáneo con autores como Horacio Quiroga (*La gallina degollada y otros cuentos*), Adolfo Bioy Casares (*La invención de Morel*).

Novela actual española, en donde retomo a Espido Freire (*Cuando comer es un infierno*), Javier Tomeo (*Bestiario*), y Rosa Montero (*La hija del caníbal*³²).

- **Expresión escrita**

Para abordar esta sección del *Manual* se deja como actividad previa la lectura de “Preguntas frecuentes” en las que se dan conceptos relacionados con esta habilidad: tipo de textos y preguntas que pueden aparecer en los exámenes, número de reactivos, tiempo para resolver las tareas y peso que tienen en el examen. Se revisan de manera rápida estas cuestiones para empezar con la teoría acerca de las estrategias y la práctica de cada una de ella.

Primero hacía una lista de los tipos de escritos que pueden aparecer en los exámenes: cartas, ensayos, descripciones de información no verbal (como gráficas o diagramas), relatos. Después trataba las estrategias generales en las que se puntualizaba detectar el tipo de información comunicativa que se requería en las instrucciones para cumplir con la tarea, el tema que piden desarrollar y las palabras que limitan mi escrito pero que ayudan a planificar eficazmente cuánto debo escribir y qué debe de tener cada párrafo. Como referencia presento la imagen 9.

³² Se hace mención de esta obra desde un punto de vista literario, aunque el interés aumentaba por parte de los alumnos cuando se comentaba que la película estaba adaptada y realizada en el Distrito Federal.

Imagen 7: Expresión escrita (M. Jurado, 2009)

Expresión escrita

Es la prueba del examen en la que tendrás que demostrar tu capacidad para comunicar por escrito tus ideas, de acuerdo con ciertos formatos específicos.

III. Preguntas frecuentes

1. ¿Qué es la producción escrita?

Es la prueba del examen en la que tendrás que demostrar tu grado de dominio del español escrito.

2. ¿Qué tipo de tareas tendré que desarrollar?

En el caso de los exámenes de posesión de español general (EPEG), el tipo de textos más común es la carta dirigida a algún negocio o institución. El llenado de formatos y las cartas dirigidas a amigos corresponden a niveles básicos. En el caso de los exámenes de posesión de español académico (EPEA), la descripción de información no verbal y los ensayos de distinto tipo son característicos. En algunos exámenes de propósitos académicos esta prueba se evalúa conjuntamente con la de estructuras de la lengua. En estos casos se trata de una forma indirecta de evaluar la producción escrita a través de pruebas de detección de errores característicos de los escritos producidos por aprendices de lengua.

3. ¿Cuánto tiempo tengo?

Depende del número de tareas. El tiempo aproximado para planear y realizar cada una de las tareas es de 20 a 30 minutos.

4. ¿Qué extensión debe tener mi texto?

No existe un límite preciso. Se sugiere una extensión aproximada de 150 a 200 palabras para una carta, y de 300 palabras para un ensayo. No debe preocuparte la cantidad de palabras, sino la calidad de tu escrito. Un ensayo de 300 palabras, bien estructurado y que contenga opiniones bien sustentadas y una clara estructura obtiene mejor calificación que uno de 500 palabras desarticulado y repetitivo.

5. ¿Cómo se califican los textos producidos?

Los escritos se califican con escalas, nùbricas o baremos que asignan puntajes con base en aspectos como:

Logro de la tarea	¿Responde a la consigna planteada? ¿Quedan claras las ideas que desea comunicar? ¿Proporciona apoyo efectivo a las ideas que plantea?
-------------------	---

Coherencia y unidad	¿Sigue un plan organizativo claro? (tanto de las oraciones dentro del párrafo, como de los párrafos dentro del texto) ¿Hay una clara relación entre las partes del escrito? ¿Utiliza de manera adecuada y variada palabras de enlace?
Precisión gramatical y vocabulario	¿Muestra buen manejo de la lengua? ¿Muestra precisión y variedad de vocabulario y tipos de oraciones?

6. ¿Sobre qué tendré que escribir?

Generalmente en las cartas se te pide que expongas algún problema o situación sobre la cual tendrás que se formular alguna petición, solicitud o sugerencia. Por ejemplo:

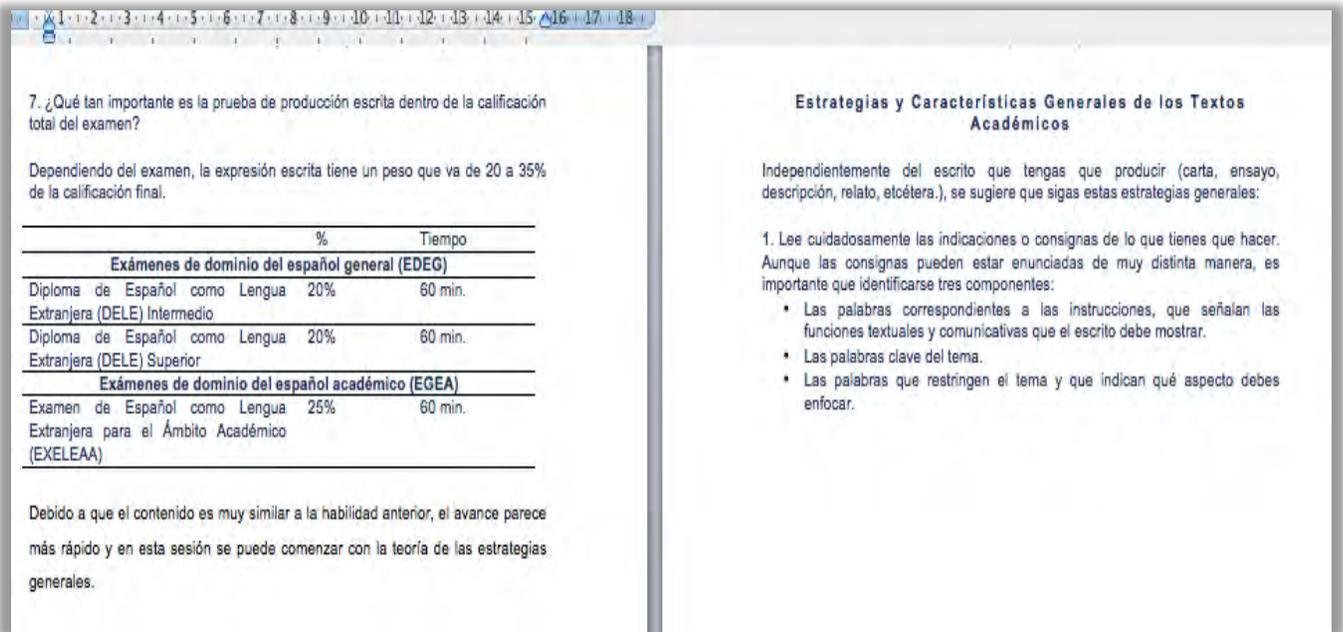
Eres vecino de una colonia en la que se ha instalado gran cantidad de vendedores informales. Escribe una carta a la delegación, describe en ella la situación y los problemas que causa a los vecinos. Solicita se haga algo al respecto.
 La carta debe tener una extensión mínima de 150 palabras. .
 Tienes 20 minutos para completar la tarea.

El otro tipo de escrito solicitado frecuentemente son los ensayos. Existen distintos tipos. Los ensayos de proceso son inducidos generalmente por estímulos no verbales; es decir, por diagramas que muestran secuencias para la fabricación de algún producto, funcionamiento de algún instrumento o cualquier proceso en general.

El resto de los ensayos son inducidos por consignas; es decir, por instrucciones que plantean el tema que deberás desarrollar y las especificaciones para hacerlo. Las tareas ensayísticas de opinión y de argumentación están planteadas con base en la expectativa de que un estudiante universitario es capaz de ir más allá del simple reporte de hechos; debe discutir problemas e ideas. Por ello, las consignas para escribir ensayos presentan situaciones, problemas o temas controvertidos de la actualidad, en relación con los cuales se pide un punto de vista definido.

Ejemplificaba con algunos temas sugeridos en el Manual y temas cotidianos que escribía en un cuadro en el pizarrón.

Imagen 8: Escala de expresión escrita en exámenes de dominio y Estrategias y características de los textos académicos (M. Jurado, 2009)



Temas de expresión escrita, se narra la siguiente situación:

- Te llega un cobro desconocido a tu tarjeta de crédito que no hiciste. Hablas al banco y te piden que hagas una carta en la que expongas tu problema y pidas por ese medio la bonificación del pago que te cobran. La extensión de la carta no debe exceder las 200 palabras. Tienes 20 minutos para completar la tarea.
- La oferta de educación en línea y a distancia crece rápidamente debido al acceso de las nuevas tecnologías. Explica las ventajas y desventajas de este tipo de formación profesional.

Tabla 12: Detección de palabras clave en una instrucción de una tarea escrita (S. Núñez, 2009)

Palabras clave		
Instrucciones	Tema	Restricciones
Describe Solicita	cobro desconocido en tu tarjeta de crédito → Petición de la bonificación.	Destinatario: Banco emisor de tu tarjeta.
A favor / en contra (argumentar)	Educación en línea y a distancia	Ventajas y desventajas.

Imagen 9: Desarrollo de ideas de apoyo y conclusión en un escrito. (M. Jurado, 2009)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

Las ideas de apoyo explican, desarrollan o refuerzan la idea principal con razones, ejemplos, hechos, datos, etc. Guardan un orden lógico y no introducen ninguna idea superflua o irrelevante que pueda romper la unidad del párrafo. Ejemplo:

La comida rápida es insípida y poco saludable

por dos razones: características de sus ingredientes y modo de preparación.

Debido a su carácter masivo, se utilizan en su preparación ingredientes transgénicos y productos animales genéticamente modificados; por ejemplo, los pollos elaborados industrialmente por cadenas como Kentucky Fried Chicken, son criados en unas cuantas semanas ya sin plumas. Además, a causa de la amplitud de su distribución, los alimentos son almacenados durante largo tiempo en estado de congelación, lo cual les resta propiedades nutritivas y de sabor. Finalmente, para agradar al paladar del consumidor, son condimentados con especias irritantes para el organismo y preparados con gran cantidad de grasas poliinsaturadas, lo cual también provoca a largo plazo problemas de salud.

La conclusión señala el fin del párrafo y deja al lector con los puntos que deben ser recordados. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que no todos los párrafos requieren una conclusión. Su aparición dependerá en gran medida de la ubicación del párrafo en el escrito completo. Los párrafos que introducen y concluyen un ensayo, por ejemplo, requieren oraciones de cierre; por el contrario, las oraciones que integran el cuerpo del ensayo pueden carecer de ella. Si formara parte de la introducción de un ensayo, el párrafo anterior podría concluir de la siguiente manera:

Con base en un análisis de las características mencionadas, en este ensayo argumentaré que, en pro de su salud, la población debe moderar el consumo de este tipo de alimentos.

El párrafo tiene UNIDAD cuando desarrolla una idea principal. En el párrafo muestra, por ejemplo, resultaría impertinente hablar de la proliferación de las franquicias de comida rápida en la ciudad o del carácter globalizado de dichas cadenas de restaurantes.

El párrafo tiene COHERENCIA cuando se lee y entiende fácilmente debido a que las ideas de apoyo siguen un orden lógico señalado claramente por palabras de enlace apropiadas y variadas: *en primer término, por otra parte, por ejemplo, en suma*, etc. El párrafo debe también relacionarse coherentemente con los demás párrafos que conforman el ensayo.

Una de las actividades que pude notar que más ayudaba a los alumnos era darles como una receta la estructura precisa de los párrafos que se sugiere en el material. Leíamos en grupo el ejemplo del manual (Cuadro 11) en el que resaltaba los elementos que debía contener el escrito y detectábamos el desarrollo de las ideas de apoyo a partir del tema, para luego seguir con una conclusión.

Al resumir la información como una fórmula o receta, los alumnos se enfrentaban a la tarea escrita menos agobiados, pues al separar por párrafos y tener una estructura precisa, podían construir de manera más ágil su texto.

Construcción del párrafo de la idea principal:

Párrafo → Conjunto de oraciones {

1. IDEA PRINCIPAL
(Tema)

2. IDEA DE
CONTROL(Límite del
tema)

Ejemplos de ideas principales:

Los sistemas de transporte en la Ciudad de México	son económicos pero insuficientes para cubrir las necesidades de transporte en esta ciudad.
Tema	Idea de control

El pan artesanal contribuye a una dieta más saludable	ya que no contiene conservadores ni aditivos y la calidad de los ingredientes es más natural.
Tema	Idea de control

Tabla 7: Ejemplo de desarrollo de una de las ideas principales

<p>El pan artesanal contribuye a una dieta más saludable ya que a diferencia del pan empaquetado, no contiene conservadores ni aditivos y la calidad de los ingredientes es de origen natural.</p>	<p><i>Tema</i> + <i>Idea de control</i></p>	<p>} <i>Idea principal</i></p>
<p>IDEA DE APOYO 1)</p>		
<p>Descripción del pan artesanal (dos o tres características de este producto: ej. calidad de los ingredientes de origen natural).</p>		
<p>IDEA DE APOYO 2)</p>		
<p>Descripción del pan empaquetado (dos o tres características: ej. calidad, precio económico, uso de conservadores y aditivos).</p>		<p>} <i>Ideas de apoyo</i></p>
<p>IDEA DE APOYO 3)</p>		
<p>Efectos del uso de conservadores y aditivos en los alimentos.</p>		
<p>CONCLUSIÓN:</p>		
<p>Retomar los puntos importantes que han sido desarrollados en las ideas de apoyo y que demuestran el tema expuesto.</p>		

Con esta estructura se practicaban diferentes temas y se daba una retroalimentación de los escritos que elaboraban, con lo cual los alumnos practicaban y hacían más consciente este proceso de escritura.

Después trabajábamos los elementos que debían contener los otros estilos de textos, por ejemplo las partes de una carta, los elementos descriptivos en la información de un diagrama, las características en el contenido de los diversos tipos de ensayo, etc. Para finalizar con la “Reflexión de lo aprendido”, en este punto los estudiantes lograban ver su avance no sólo en este curso, sino en los otros cursos de lengua en los que estaban

inscritos. Además podían dar cuenta de cómo su habilidad para comunicarse y entender el español influía en su vida cotidiana.

- **Comprensión auditiva**

Cuando trabajamos esta habilidad los alumnos leían de tarea la sección de “Preguntas frecuentes”, en dichos apartados se dan conceptos relacionados con la comprensión auditiva: tipo de español que escuchará, tipos de materiales auditivos utilizados en los exámenes, número de reactivos, tiempo para resolver las tareas y peso que tienen en el examen, grado de dificultad en la comprensión auditiva y sugerencias para tomar notas; además de una escala en la que se ponen los porcentajes de esta sección en diferentes exámenes.

Imagen 10: Comprensión auditiva (M. Jurado, 2009)

Comprensión auditiva

I. Preguntas frecuentes

1. ¿Qué es la comprensión auditiva?
Es la prueba del examen en la que tienes que contestar preguntas basadas en el contenido de conversaciones o de monólogos grabados.

2. ¿Qué tipo de español escucharé?
En el caso de los exámenes de dominio de español general (EDEG), la lengua corresponde situaciones que pueden ocurrir ya sea en el ámbito personal o en el público; por ejemplo:
Ámbito personal: Acontecimientos familiares. Fiestas y visitas. Paseos, vacaciones y excursiones. Acciones de la vida cotidiana (vestirse, cocinar, comer). Enfermedades. Actividades de ocio. Aficiones, juegos y deportes.
Ámbito público: Encuentros, incidentes y accidentes. Compras y utilización de servicios públicos. Reuniones públicas. Radio y televisión. Disturbios en la vía pública, multas, arrestos. Utilización de servicios médicos. Eventos deportivos, concursos. Bodas y funerales. Viajes, diversión, espectáculos y actividades de ocio. Oficios religiosos.
En el caso de los exámenes de dominio de español académico (EDEA), la lengua corresponde situaciones que pueden ocurrir a estudiantes en cualquier campus universitario; por ejemplo:
Ámbito educativo (académico): Inscripción (matriculación). Inicio de cursos. Clases, seminarios y tutorías. Conferencias, debates y discusiones. Tareas (debates). Trabajo de laboratorio. Trabajo de biblioteca. Recreos y vacaciones. Acontecimientos deportivos. Incidentes, accidentes y problemas de disciplina. Asambleas y asociaciones.

En cuanto a la variedad, escucharás el español estándar hablado en una región geográfica determinada, dependiendo del examen (podrás escuchar español castellano, mexicano, argentino, etc.). Algunos exámenes incluyen alguna prueba —receptiva, nunca productiva— con alguna otra variedad distinta a la predominante en el resto del examen. Se trata siempre del español formal utilizado en dichas regiones, en los ámbitos mencionados; aunque en la prueba de vocabulario tendrás que demostrar conocimiento de algunos giros coloquiales.

3. ¿Qué tipos de materiales auditivos pueden aparecer en mi examen?
En general, los exámenes de dominio evalúan esta prueba con materiales sonoros como:
Diálogos cortos entre dos hablantes. Este tipo de intercambios presenta dos voces claramente distinguibles que hablan con acento estándar, registro informal, y sobre un contenido concreto.
Cada diálogo corto se escucha una sola vez e inmediatamente después tendrás aproximadamente 13 segundos para responder a una sola pregunta.

Diálogos largos entre dos o más hablantes (conversaciones, entrevistas, debates, etc.). Este tipo de intercambios presenta generalmente acento estándar, registro informal y contenido concreto.
En algunos EDEA, la temática puede ser, por ejemplo, una clase. En este caso, el registro es formal y el contenido puede ser más abstracto y relacionado con alguna materia escolar particular.
A diferencia de los diálogos cortos, los largos comienzan con un narrador que introduce la situación. Esta información es útil para entender la conversación que sigue.
El número de veces que los diálogos largos se escuchan varía de un examen a otro; puede ser sólo una o en algunos casos, puede repetirse. A una conversación de este tipo (que puede durar hasta 3 minutos), siguen generalmente una serie 3 a 5 preguntas.

Monólogos largos. Se trata de material auditivo en el que una sola voz explica algo; lee algún texto o da alguna información, una clase, una conferencia, instrucciones, etc. Generalmente el acento es estándar, el registro formal, y el contenido puede ser concreto, (temas de salud, tradiciones, turismo, entretenimiento, etc.) o abstracto (temas culturales).
En los EDEA, los monólogos pueden consistir en información o instrucciones que algún miembro del personal universitario proporciona acerca de un examen, un procedimiento, la ubicación de algunos sitios dentro del campus, etc; también puede tratarse de un fragmento de una clase o de una conferencia. En este último caso, no se trata de temas especializados, sino de dominio general; es decir, una escucha atenta será suficiente para contestar las preguntas, aun sin haber estudiado nunca la materia de la que se habla.
El número de veces que un monólogo se escuchan varía de un examen a otro; puede ser sólo una o, en algunos casos, puede repetirse. A un monólogo (que puede durar hasta 5 minutos), siguen generalmente una serie 5 a 8 preguntas.

4. ¿Qué tipo de preguntas aparecen en el examen?
La mayoría de los exámenes tanto EDEG como EDEA se evalúan con preguntas de opción múltiple que tienen de 3 a 5 opciones y una sola respuesta correcta. Algunas variantes incluyen la selección de más de una respuesta correcta.
Otro tipo de preguntas que pueden aparecer son Falso/Verdadero, relación de columnas, respuesta abierta (frecuentemente con indicaciones como **NO MÁS DE DOS PALABRAS O NÚMEROS**) y completar espacios, por ejemplo en un esquema o tabla.

5. ¿Cuánto tiempo tengo?
Dependiendo del examen, la prueba de comprensión auditiva incluye de 30 a 50 preguntas y dura entre 30 y 50 minutos.
En general, debes calcular que el tiempo destinado a contestar cada pregunta es de 13 a 60 segundos como máximo, en los reactivos o ítems que más se te dificulten.

6. ¿Qué tan importante es la prueba de comprensión auditiva dentro de la calificación total del examen?
Dependiendo del examen, las comprensiones auditivas tienen un peso que va del 10 al 35% de la calificación final.

	%	No. de preguntas	Tiempo
Exámenes de dominio del español general (EDEG)			
Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA) Intermedio	15%	15	30
Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA) Superior	10%	15	60 (junto con producción escrita)
Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) Superior	15%	16	60
Exámenes de dominio del español académico (EDEA)			
Examen de dominio de la lengua (EPLÉ)	27.5%	50	50
Certificado Internacional de Español (CIE)	20%	30	50

7. ¿Qué tan difícil es la comprensión auditiva?
Para la mayoría de los estudiantes, representa la parte más difícil de los exámenes. Esto se debe a múltiples factores, fundamentalmente, la imposibilidad de volver sobre el texto auditivo de manera reflexiva (como se hace con la lectura), la velocidad de habla y la posibilidad de que aparezca una variedad de español con la que el candidato no esté familiarizado. Otro factor que incrementa la dificultad es la multiplicidad de destrezas que hay que poner en juego de manera casi simultánea (escuchar, comprender, leer las preguntas y responderlas). Para trabajar esta prueba del examen es necesario que identifiques tu estilo personal para entender lo que escuchas, y que practiques las estrategias adecuadas para cada tipo de texto auditivo.

8. ¿Puedo tomar notas durante la audición?
En general, está prohibido tomar notas. Lo mejor es que, antes de comenzar el examen, preguntes directamente a la persona encargada de aplicarlo. Cuando se te permita hacerlo, deberás entregar tus notas al salir de la sala.

Imagen 11: Escala de valor de Comprensión auditiva

En el inciso 8 de esta sección se trata el tema de la “toma de notas en el examen”; cabe señalar que aunque no es definitiva la sugerencia parece resultar muy general al decir que “mejor pregunten al aplicador antes de empezar”; ya que esto depende del tipo de examen y los criterios del mismo. La actividad de “toma de notas” puede ser una herramienta útil durante la actividades de práctica del examen, pero con el tiempo se puede prescindir de ella.

En la etapa de reflexión los estudiantes señalaban de forma consistente que la sección de **comprensión auditiva** era la más complicada de los exámenes y, por lo regular, obtenían resultados bajos. Las cuestiones más frecuentes que mencionaba eran: la dificultad de escuchar información sin apoyarse en elementos extralingüísticos (como son los gestos o movimientos corporales), la frecuente aparición de fallas de audición propias del material, como el ruido de fondo que en muchas situaciones es más intenso que en la escena real o el efecto de sonido de interferencia o estática en las muestras grabadas. La falta de

reproductores de sonido en buenas condiciones que impedían obtener un volumen adecuado. Si bien para estas situaciones no hay estrategias que los ayuden a evitar tales obstáculos, durante las sesiones los podemos preparar para enfrentar estos problemas.

En la sección de “Estrategias y prácticas” el material se divide en tres tipos de textos auditivos: diálogos entre dos hablantes, diálogos entre dos o más hablantes y monólogos. Esto debe ser claro para los estudiantes, pues requiere que pongan en práctica distintas habilidades. Por ello en las clases presentaba unos cuadros para reforzar las estrategias y tipos de preguntas que podían aparecer en el examen.

Tabla 13: Diálogos cortos entre dos hablantes (S. Núñez, 2009)

DIÁLOGOS CORTOS ENTRE DOS HABLANTES	
1. Estrategias:	<ul style="list-style-type: none"> a. Identificar a los hablantes. -quién habla, cuántos hablan. b. Identificar las funciones comunicativas -pedir, rechazar, preguntar... c. Inferir contenidos e intenciones de acuerdo al contexto. d. De tener tiempo, adelantarse a leer las preguntas a responder.
2. Tipos de preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> a. Preguntas sobre el tema. b. Preguntas sobre detalles relevantes (explícitos o implícitos) c. Preguntas sobre el significado de palabras y expresiones (incluso del habla coloquial). d. Preguntas de inferencia sobre lugar, actitudes, intenciones, estados de ánimo y suposiciones de los hablantes.

A pesar de que en el manual se explica con detalle estos diálogos cortos y vienen ejemplos, me di cuenta de que los estudiantes requerían refuerzos, pues les ayudaba contextualizar dichas interacciones en situaciones reales, por ello hablábamos de los ámbitos en que podían identificar los diálogos: acontecimientos familiares, reuniones, actividades de ocio, radio, televisión, uso de servicios públicos, oficios religiosos, trabajo, escuela etc. Por esta razón siempre daba un par de ejemplos y luego ellos aportaban otros relacionados con su experiencia personal. Esto fue enriquecedor ya que permitía conocer más a los estudiantes, en ocasiones el conocimiento de su contexto real me permitió proponer textos literarios o textos coloquiales que resultaban de interés para ellos.

EJ. 1: En el Metrobús:

Señora (con tono desesperado):
¿Bajas en la que sigue?
Joven (actitud desganada): No

Ej. 2: En la taquilla del cine:

Cliente (con prisa): ¡Hola! Dos para la sala cuatro, por favor.
Vendedor (con tono de lamentación): ¡Lo siento! Sólo tengo asientos para la función de las 20.10

Tabla 14: Diálogos largos entre dos o más hablantes (S. Núñez, 2009)

DIÁLOGOS LARGOS ENTRE DOS O MÁS HABLANTES
1. Estrategias: <ol style="list-style-type: none">Leer las instrucciones en la introducción al diálogo y detectar tema y hablantes.Ubicar el número de preguntas a responder.Identificar habilidades cognitivas personales (cómo proceso la información que escucho: primero escucho y luego respondo, o escucho y marco palabras clave simultáneamente).En cuadros a llenar con identificación específica, identificar el contenido que debe tener cada cuadro.Revisar tu ortografía en las respuestas.En mapas, trazar líneas de direcciones y marcar ubicación.
2. Tipos de preguntas: <ol style="list-style-type: none">Preguntas sobre el tema.Preguntas sobre detalles relevantes (explícitos y no implícitos)Preguntas sobre el significado de palabras y expresiones (incluso del habla coloquial).Preguntas de inferencia sobre lugar, actitudes, intenciones, estados de ánimo y suposiciones de los hablantes.

En algunas ocasiones poner ejemplos no era posible debido a la duración de las clases; sin generaba actividades extra-clase por ejemplo les pedía que escucharan programas de radio o vieran series de televisión, para que pudieran identificar la información pertinente. Las sugerencias eran:

- *La dichosa palabra*. Canal 22 de televisión abierta. Sábados de 9pm a 10pm.

- *Conversando con Cristina Pacheco*. Canal 11 de televisión abierta. Viernes de 8pm a 9pm.
- *La feria, carrusel cultural*. Radio, FM 107.9, Horizonte. Martes y jueves 3pm.

Tabla 15: Monólogos (S. Núñez, 2009)

MONÓLOGOS
<p>1. Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Anticipar y conjeturar. Poner en práctica la memoria y la creatividad. b. Reconocer paráfrasis de palabras o frases. c. Pensar en ideas no en el significado de palabras individuales.
<p>2. Tipos de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Preguntas sobre el tema. b. Preguntas sobre detalles relevantes c. Preguntas sobre el significado de palabras y expresiones (por lo regular habla formal). d. Preguntas sobre el tipo de habla o del discurso. e. Preguntas de inferencia sobre lugar, actitudes, intenciones, estados de ánimo del hablante.

Al igual que en la sección de diálogos largos, no era posible presentar ejemplos, no obstante les señalaba en dónde podrían encontrar este tipo de información, como en clases, conferencias, programas de radio con un locutor, programas de tv con noticias, *pod-cast* en internet o incluso en videos de *You tube* (recetas de cocina mexicana, información sobre lugares para viajar, actividades recreativas, etc.).

Mis sugerencias eran:

- Libros con Nicolás Alvarado. *La tacopedia*. Podcast de MSM Noticias³³.
- Recetas con Thelma Morgan. *Aguachile*. Canal de You Tube³⁴.

Al final de esta sección teníamos la actividad de reflexión, al ser una etapa más avanzada en el curso era notorio el avance de los alumnos, pues varios ya habían desarrollado ciertas habilidades para detectar situaciones reales y cotidianas. Este hecho era importante pues

³³ Consultado en: <http://noticias.prodigy.msn.com/blogs-podcasts/libros/la-tacopediaanal>

³⁴ Consutado en: http://www.youtube.com/watch?v=1v5YuzCkVul&list=UUZs_NMKwGuTrJdmcau1YYSg

evidenciaba si habían realizado de forma cotidiana el refuerzo que les pedía. Observé que poco a poco esta concientización se iba convirtiendo en una herramienta automática no sólo para la preparación del examen, sino para su aprendizaje continuo.

- **Expresión oral**

En esta sección el material está diseñado para que los alumnos detecten los aspectos que los evaluadores van a tomar en cuenta para calificar, así como las actividades que se les pedirá realizar.

La sección de Expresión oral está enfocada a evaluar la habilidad para hablar con precisión, fluidez y coherencia con la lengua española (M. Jurado, 2009:94).

En el *Manual* hay una actividad de sensibilización puesta en un cuadro donde se exploran los elementos que constituyen una actividad oral. La manera en que trabajé con mis estudiantes dicho cuadro fue la siguiente: primero desglosaba el cuadro sección por sección y explicaba cada una de las características, para ello contextualizaba el elemento a trabajar con situaciones concretas o ponía información para que pudieran entender el concepto.

A continuación se presentan los elementos de la expresión oral:

Tabla 16: Tipo de tareas (S. Núñez, 2009)

<p>1. Tipo de tarea:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Descripción (con o sin apoyo gráfico)b. Narración (con o sin apoyo grafico)c. Exposición de un tema asignado.d. Diálogo con fichas con conversaciones (interacción con interlocutores en el desarrollo situaciones preestablecidas)e. Juego de roles (con el evaluador o con otro candidato)f. Conversación (con el evaluador o con otro candidato)g. Entrevistah. Debate

El primer elemento es el tipo de tarea a realizar y las herramientas que les facilitarán en la prueba. Cuando este aspecto lo entiendes los alumnos se colocan en un estado de alerta enfocado a planificar el desarrollo de dicha tarea, es decir, si se trata de una descripción, empezarán a buscar palabras adecuadas para exponer, o reconocerán campos semánticos

relacionados con el tema a tratar, basándose en el material gráfico al que se les da acceso, por ejemplo láminas, videos, revistas, etc.

Tabla 17: Tipo de estímulo (S. Núñez, 2009)

<p>2. Tipo de estímulo:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Textual (instrucciones -orales o escritas, anuncio, mensajes, ideas filosóficas, literarias, artísticas, frases célebres, refranes populares, etc.)b. Imágenes (foto, dibujo, secuencia de dibujos, diapositivas, videos cortos, etc.)

Debido a que el material de estímulo es la herramienta de trabajo, es necesario poner atención en cada uno de los elementos que lo conforman, en la estructura y contenido de los textos, en las instrucciones y en las imágenes.

Tabla 18: Forma en que son entrevistados los candidatos (S. Núñez, 2009)

<p>3. Forma en que son entrevistados los candidatos:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Cara a cara y de manera individual.b. Cara a cara y en pares.c. Individualmente por videoconferencia, teléfono o algún otro recurso tecnológico.

Cuando trabajamos esta etapa, les preguntaba a los alumnos por sus experiencias al momento de resolver exámenes. Un aspecto notorio fue que la mayoría tendía a tener una opinión un tanto negativa sobre los exámenes, principalmente en aquellos donde no habían tenido contacto personal con el evaluador, es decir exámenes que habían tomado por medio de video llamadas o llamadas telefónicas. El principal obstáculo era que no habían podido apoyarse con elementos extralingüísticos para responder. Asimismo los estudiantes sentían que no podían comunicarse plenamente si estaban incómodos, por ello preferían no realizar sus exámenes por medio de videoconferencias. Para este punto, la estrategia fue trabajar situaciones en las que tenían que comunicarse por alguno de estos medios con sus familiares o amigos.

Tabla 19: Registro y Naturaleza del contenido (S. Núñez, 2009)

<p>4. Registro:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Formal.b. Informal.
--

5. Naturaleza del contenido:

- a. Necesidades comunicativas básicas de la vida diaria.
- b. Común, general, no especializado.
- c. Amplio rango de áreas del conocimiento (social, científico, relacionado con estudios algunas veces especializado, etc.)

En el curso se trataban simultáneamente los elementos 4 y 5, pues resultaba más sencillo sensibilizarlos al tipo de español esperado cuando se apoyaban en la naturaleza del contenido que la tarea oral implica, ya que ambos elementos son interdependientes. Por ejemplo, la narración de un tema cotidiano --exposición de un viaje personal o la descripción de una actividad de entretenimiento--, implicaba el uso de la lengua informal con registro coloquial; o el desarrollo de un tema académico --causas y consecuencias del calentamiento global en el mundo, o el la globalización en la sociedad mexicana--, requería el uso del lenguaje formal y del vocabulario terminológico relacionado con el tema a desarrollar.

La sección del tema de la prueba oral resultaba ser la más sencilla pues se hacía con ejemplos que describía en la lista, ver tabla 20.

Tabla 20: Tema y ejemplos (S. Núñez, 2009)

6. Tema:

- a. Identificación personal (Presentación de uno mismo: profesión, edad, nacionalidad, etc.)
- b. Hogar y entorno (Dónde vivo, cómo es el lugar)
- c. Vida diaria. (Qué hago en mi vida cotidiana)
- d. Tiempo libre. (Qué pasatiempos)
- e. Viajes. (Experiencias y lugares a los que he viajado)
- f. Relaciones con otras personas. (con quién vivo, quiénes son mis amigos, familiares, pareja, etc.)
- g. Salud y cuidado del cuerpo. (alimentación, ejercicio, tratamientos médicos y de belleza).
- h. Educación (qué estudios tengo, dónde estudié).
- i. Cultura (arte, cine, interacción social en el país de residencia, comida, arquitectura).
- j. Noticias de la actualidad (política, redes sociales, mundo del cine, eventos deportivos)
- k. Compras (Dónde vivo, cómo es el lugar)
- l. Alimentos y bebidas (Alimentos característicos de tu país o el país en donde estás, bebidas exóticas y típicas)

- m. **Servicios.** (Sistema de transporte, hospitales, bancos)
- n. **Lenguas.** (Origen de algún idioma, datos sobre otras lenguas habladas en el país que visito, variedades dialécticas)
- o. **Clima** (Diferencia de estaciones entre mi país y el país donde estoy)
- p. **Celebridades.** (Información sobre actores, cantantes, políticos, escritores y personajes famosos a nivel mundial)

Los estudiante conocían los verbos de comunicación y esto les ayudaba a planificar el tema que querían tratar, acotando desde el inicio la serie de verbos y el vocabulario pertinente para hablar del tema elegido. Al mismo tiempo los estudiantes ponían de manifiesto un tipo de actividad mental distinta para cada situación, pues no es lo mismo tratar un tema de forma descriptiva -en donde se debe tener una imagen presente y a partir de ella estructurar el texto-, que abordarlo para expresar una opinión, en donde se exigen reflexionar y construir argumentos.

Tabla 21: Funciones comunicativas (S. Núñez, 2009)

7. Funciones comunicativas:

- a. Describir
- b. Narrar y reportar eventos.
- c. Exponer un tema.
- d. Solicitar información.
- e. Responder.
- f. Dar ejemplos
- g. Explicar.
- h. Expresar acuerdo o desacuerdo.
- i. Expresar opiniones o preferencias.
- j. Resumir.

En el proceso de construcción apoyaba a los estudiantes dándoles información pertinente para desarrollar el tema oral, ésta tenía relación con los textos de lectura o los textos auditivos de las otras secciones. De este modo podía trabajar con materiales utilizados para las otras habilidades.

Tabla 22: Integración temática con otra habilidad (S. Núñez, 2009)

8. Integración temática con otra habilidad:

- a. Sin integración.
- b. Integrado con la comprensión de lectura.
- c. Integrado con la comprensión auditiva.

Al término de esta sección, los alumnos se sentían con mayor seguridad para presentar los exámenes, como si se les hubiera dado una receta para seguir paso por paso el desarrollo del mismo. Las funciones comunicativas delimitadas en el apartado 7 eran, sin duda, una herramienta que reforzaba sus habilidades comunicativas. Puedo señalar que en esa etapa los alumnos eran más creativos, ya sugerían temas de trabajo, podían detectar estructuras de la lengua, elaboraban tablas con vocabulario. Lo que denotaba su avance en todos los rubros. Es cuando el profesor se convierte en un monitor más que en un exponente.

4. CURSO ECLÉCTICO PARA LA PREPARACIÓN AL DELE B2

En este apartado expondré la experiencia como profesora de español en un ámbito fuera del CEPE. Para ello utilizaré de ejemplo una de mis clases privadas, con un estudiante tailandés, llamado Aphinan Acharoen³⁵. Estudió conmigo los niveles *Pido la palabra 3*, y *Pido la palabra 4 e Intermedio 1 y 2*, desde el 2005 hasta el 2009, le impartí clases en sesiones de hora y media dos veces por semana.

Uno de los objetivos de estas clases fue prepararlo para presentar el examen DELE pues su jefe en 2009 le ofreció un puesto en España y debía trasladarse en el 2011. Debido a que su proyecto de trabajo y los trámites tardaron alrededor de dos años, hubo tiempo suficiente para prepararlo. Además el objetivo personal de este estudiante era aprender y hablar español de forma competente en todos los rubros y en cualquier ámbito y lugar (España o México).

Para la preparación del DELE trabajamos con:

- El Manual de *Estrategias para presentar exámenes de certificación de español*³⁶
- *Preparación al Diploma de Español Nivel Intermedio B2.*
- *Uso interactivo del vocabulario.*
- Serie de libros: *Uso de la gramática española* (Elemental, Intermedio y Avanzado)
- Adaptaciones de material real cuyo contexto era la ciudad de México.

El material adaptado al contexto del alumno tiene el objetivo de condensar tanto la parte teórica que se estudiaba en clase y que se dejaba a manera de tarea, como actividades extra clase del Manual, de igual forma llevarlo a reflexionar que toda esa teoría y práctica académica de situaciones hipotéticas podía ser aplicada no sólo a la hora de la resolución de exámenes, sino en todas y cada una de las actividades cotidianas que estuvieran relacionadas con el español. De esta manera, además de emplear lo que iba aprendiendo, el alumno se dio cuenta de que vivía situaciones similares en su trabajo y en su entorno social.

³⁵ Quien se hacía llamar Moss. Trabajó en México desde 2003 hasta 2012 en un restaurante llamado *Thai Gardens* de Polanco.

³⁶ Jurado, Martha y Arturo Mendoza. *Estrategias para presentar exámenes de certificación de español* UNAM, CEPE. 2009., p.106.

El estudiante al trabajar como supervisor en *Thai Gardens* tenía que dialogar con proveedores mexicanos acerca de diversos asuntos; o dar solución sobre el despido o contratación de personal, o planear eventos privados. Incluso tuvo que dar apoyo a los cocineros tailandeses en el trámite de visas, quienes no sabían nada de español. Por ello, en las sesiones de clase trabajábamos con distintas situaciones cotidianas, lo cual nos aportó material para el desarrollo de estrategias que se podían aplicar al redactar una carta de reclamación, al preparar un discurso en el trabajo, al iniciar una negociación con los empleados, los caseros o los proveedores.

Para estas clases diseñé un curso, tomé en cuenta mi práctica como profesora en el CEPE y mis estudios en Lengua y Literaturas Hispánicas. Lo dividí en cuatro bloques correspondientes a las cuatro habilidades de la lengua –organización propuesta en el Manual de *Estrategias para presentar exámenes de dominio*, que a su vez fue hecho con base en la estructura del DELE. No obstante en ambos materiales se propone una sección nombrada Gramática y vocabulario³⁷ o Sistema de la Lengua³⁸ que al final puede resultar exhaustiva e insuficiente. Se debe cuidar no hacer esta sección aburrida, esto se evita si se trata como un bloque independiente, razones por las cuales yo la seccioné en cuatro y la dosifiqué como parte de cada una de las habilidades que tratábamos. De esta manera tanto la construcción del vocabulario, como la recapitulación de la gramática fue un trabajo inherente a cada sección.

- **Comprensión de lectura**, temas de **Sistema de la lengua y Vocabulario**.
- **Expresión escrita**, temas de **Sistema de la lengua y Vocabulario**.
- **Comprensión auditiva**, temas de **Sistema de la lengua y Vocabulario**.
- **Expresión oral**, temas de **Sistema de la lengua y Vocabulario**.

Exploramos cada una de las secciones del *Manual* de acuerdo con el examen 1 del libro de preparación DELE que tomamos como ejemplo para establecer la dinámica de las sesiones. En cada una de las habilidades detectamos las estrategias³⁹ que mejoraran el desarrollo del alumno en las pruebas. A la par fui graduando y alternando temas incluidos en la sección de "Sistema de la lengua", es decir, temas de índole gramatical de acuerdo a las necesidades que el tema o la habilidad presentaban.

³⁷ Nomenclatura del **DELE**.

³⁸ Nomenclatura del Manual de estrategias para presentar exámenes de dominio.

³⁹ Ver portafolio incluido en el capítulo 3 de este trabajo.

La sección de **Gramática**, tiene como objetivo otorgarle a esta parte de la lengua la importancia que tiene como medio para obtener competencia lingüística y al tiempo, mayor confianza a la hora de comunicarse; es decir, una de las metas era hacerle ver al estudiante que la gramática era una herramienta, no el eje medular de la preparación para el examen.

Para tratar dicha sección utilicé una serie de tres libros llamada **Uso de la gramática española**⁴⁰ en sus niveles: **Elemental, intermedio y avanzado**.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

En la enseñanza- aprendizaje de lenguas, existen cuatro tipos de estrategias⁴¹:

- las estrategias cognitivas
- las estrategias de comunicación
- las metacognitivas
- las socioafectivas

Las estrategias cognitivas

Este tipo de estrategias consisten en actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente; con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización. El estudio de este tipo de estrategias nace del interés de la psicología cognitiva por la forma en que las personas comprenden el mundo que les rodea, aprenden de su experiencia y resuelven problemas.

En el aprendizaje de una nueva lengua el aprendiente tiene que llegar a comprender, por un lado, el contenido de los mensajes que recibe y los textos que lee y, por otro, nuevas reglas y nuevos patrones lingüísticos. En ambos casos la mente del aprendiente realiza una actividad y experimenta unos procesos muy similares de procesamiento y almacenamiento de la información obtenida; además, en el primer caso, la aplicación de estrategias cognitivas se

⁴⁰ **Uso de la gramática española**. Castro, Francisca. 3 Volúmenes. EDELSA. Madrid, 2010.

⁴¹ Una estrategia es un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin.

combina eficazmente con la de estrategias comunicativas. R. Oxford (1990) señala que las estrategias cognitivas «siendo muy diversas, comparten todas una misma función: la manipulación de la lengua meta, o su transformación, por parte del aprendiente».

Así pues, identificación, retención, almacenaje y recuperación del tema estudiado y las actividades de comprensión de repaso, construyen el conocimiento en clase.

Ejemplos de estrategias cognitivas:

- la comparación entre una estructura de la nueva lengua y la equivalente en la lengua propia
- la elaboración de un esquema de lo que se ha aprendido
- el subrayado de los pasajes principales de un texto.

Las estrategias de comunicación

Éstas incluyen aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta. Las cuales permiten al estudiante mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas, proporcionándole así un mayor contacto con la L2 y más ocasiones de práctica y aprendizaje. Los autores distinguen entre las estrategias de evitación y las de compensación. Las primeras conducen a un empobrecimiento de la comunicación, puesto que el hablante, con el fin de evitarse problemas en el uso de la lengua o de cometer errores, renuncia a abordar determinados temas: o bien abandona total o parcialmente un tema iniciado, o bien reduce el contenido de su mensaje. Las segundas consisten en la búsqueda de procedimientos alternativos, que permitan al hablante conseguir su propósito comunicativo: parafrasear, explicar mediante ejemplos, usar un término inventado que se considera comprensible por el receptor, etc.

Desde el punto de vista de las aplicaciones didácticas, las más importantes son las estrategias de compensación, muchas de ellas son comunes a los procesos de comunicación entre nativos competentes, por ejemplo recurrir a claves extralingüísticas, apoyarse en los datos contextuales, pedir aclaraciones al interlocutor, etc., para asegurarse de la recta comprensión de los mensajes; paradójicamente, estas estrategias que el aprendiente aplica

espontáneamente en su propia lengua quedan bloqueadas en el uso de una L2, especialmente en contextos de aprendizaje escolarizado. Las actuales propuestas didácticas introducen en los programas el reconocimiento de las estrategias comunicativas por parte de los aprendientes y la práctica de su aplicación.

Estrategias metacognitivas

Las estrategias de este tipo se refieren a los diversos recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. A diferencia de las cognitivas, estas estrategias permiten al alumno observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje. Siempre se realizan, pues un tipo especial de conocimiento por parte del aprendiente, que algunos autores han caracterizado como un triple conocimiento⁴² referido a la tarea de aprendizaje, referido a las estrategias de aprendizaje y referido al sujeto del aprendizaje. En otras palabras, saber en qué consiste aprender, saber cómo se aprenderá mejor y saber cómo es uno mismo, sus emociones, sus sentimientos, sus actitudes, sus aptitudes.

Preparar y planificar lo que se va a estudiar, identificar y monitorear los temas y los objetivos propuestos en las lecciones, además de comprobar por medio de la autoevaluación si se logran alcanzar o se detectan puntos débiles que se pueden mejorar, es parte de lo que el alumno deberá incluir como labor automática antes y después de cada actividad.

Ejemplos de estrategias metacognitivas pueden ser:

- La identificación, retención y almacenaje de una actividad al detenerse a reconocer el objetivo y finalidad de un ejercicio o tarea que se vaya a realizar (distinguiendo, por ejemplo, entre uno que sirve para el enriquecimiento del vocabulario mediante la lectura de un texto y otro que sirve para el perfeccionamiento de la comprensión lectora)

⁴² Las estrategias de aprendizaje ayudan a los estudiantes a adquirir el conocimiento de la lengua y a almacenarlo en la memoria a largo plazo. En un examen, por ejemplo, las estrategias de uso están relacionadas con el trabajo de la memoria en asociación con la memoria a corto plazo. Además, en la resolución de una tarea específica es necesaria la recuperación de conocimiento declarativo (saber qué), procedimental (saber cómo) y condicional (saber cuándo) de la memoria a largo plazo (Phakiti, 2003, en **Los efectos de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas en los exámenes de certificación de lenguas/tesis** que para obtener el grado de Mestro en Lingüística Aplicada, presenta Arturo Mendoza Ramos. 2011. Pp113.).

- la autoevaluación de una actividad ya realizada
- la búsqueda de ocasiones de práctica para consolidar lo aprendido en la clase

Estrategias socioafectivas

Éstas consisten en aquellas decisiones que los estudiantes toman y aquellas formas de comportamiento que adoptan con el fin de reforzar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje. La importancia de estas estrategias radica en el hecho de que el aprendizaje se desarrolla no solo a partir de procesos cognitivos, sino que entre éstos y las emociones, actitudes, etc. del aprendiente se establecen fuertes vínculos de interdependencia. Por otra parte, en su vertiente social, mediante estas estrategias se incrementa el contacto del aprendiente con la lengua y se potencian sus efectos positivos en el aprendizaje.

Ejemplos de estrategias socioafectivas pueden ser:

- realizar actividades de diverso tipo para superar inhibiciones y bloqueos en el uso de la nueva lengua (actividades para disminuir el estrés social, o la ansiedad de hablar en público, circunloquios frente a un espejo, o exposiciones breves con amigos y familiares)
- cooperar con otros aprendientes o con hablantes nativos en prácticas de aprendizaje y uso de la nueva lengua (desenvolverse socialmente)
- desarrollar actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua (participar socialmente y adecuar el comportamiento personal a la cultura en la que se desenvuelve)

Tanto en el *Manual* como el libro del DELE y los materiales que utilicé en mis clases privadas se remarca el uso de estrategias metacognitivas que el estudiante debe empezar a aplicar de manera autónoma, así pues el instructor es el encargado de hacer sensible al alumno de cuáles son (de manera y práctica) y cómo lo benefician a lo largo del estudio y la práctica

Al iniciar con este trabajo de informe pude dialogar con el coautor del libro *Estrategia Ñ*, Arturo Mendoza, cuya tesis de maestría⁴³ trata sobre las estrategias metacognitivas y cognitivas aplicadas en la enseñanza de lengua y en especial en los exámenes del TOEFL. En su trabajo expone de claramente un cuadro con las estrategias propuestas por diversos autores que trabajan la enseñanza de un segunda lengua. En su propuesta el profesor Mendoza aplica palabras cotidianas al estudio de lengua y resolución de exámenes de dominio.

ESTRUCTURA DEL DELE B2

Nivel de referencia B2: Como señala el MCER, el alumno de este nivel se considera usuario independiente avanzado, por lo que debe ser capaz de desarrollar las distintas actividades de la lengua con cierta habilidades: puede entender temas complejos, al menos en cuanto a sus ideas principales; se comunica oralmente y por escrito con hablantes nativos con naturalidad, fluidez y sin esfuerzo por parte de los interlocutores; y, en suma es un individuo que disfruta de un grado de competencia muy aceptable en la lengua española. En este caso el estudiante con quien estuve trabajando logró obtener este nivel de avance.

Se practicaron las distintas actividades comunicativas tanto receptivas como productivas del ámbito oral y escrito quedando así:

- Comprensión de lectura y expresión escrita, remarcando como extensión de estas dos actividades integradas o independientes tanto la interacción como la mediación de la escritura.
- Expresión oral y comprensión auditiva, remarcando como extensión de estas dos actividades integradas o independientes, la interacción y la mediación orales.

Material 1: *Uso interactivo del vocabulario*

Es un libro de vocabulario con 20 capítulos, cada capítulo está conformado por grupos semánticos de acuerdo al tema a tratar. Todos los capítulos se componen de un amplio

⁴³ Mendoza Ramos, Arturo. *Los efectos de la Instrucción explícita de estrategias metacognitivas en los exámenes de certificación de lengua*. Tesis de maestría. México: UNAM, 2011.

vocabulario –que incorpora variantes hispanoamericanas de palabras de Argentina y México, una serie de ejercicios orientados a la práctica y el incremento del mismo cuya tendencia mecanizada ayudaba a que esta sección fuera parte de la tarea, una sección de expresiones frecuentes que era el preámbulo para seguir con la siguiente sección en forma de tema de conversación, situaciones posibles y, finalmente una opción de comprobar el material aprendido.

El nivel que trabajé corresponde a un intermedio y es un material complementario y sugerido en el libro de preparación al DELE B2 (en donde se indica la unidad que se sugiere consultar). Todos los capítulos están estructurados de acuerdo a un grado de dificultad que empieza en intermedio o B2 y que va evolucionando hasta contemplar como actividades finales un nivel C1.

La primera sección es la **Presentación del vocabulario por tema**,⁴⁴ Se recomienda evitar el uso la traducción, sin embargo el libro ofrece la posibilidad de que el estudiante anote el equivalente de las palabras en su propio idioma a modo de diccionario básico. El libro señalaba los vocablos que poseen variantes de Argentina, México u otra zona de Hispanoamérica.⁴⁵

La primera actividad posee la ventaja de poder ser tratada como tarea extra-clase, ya que la presentación del amplio vocabulario organizado en grupos morfológicos (sustantivos, adjetivos, verbos) podría consumir un tanto de manera improductiva, todo el tiempo de la sesión; para inducir al alumno al uso de diccionario en español, yo le sugería la investigación directa con ayuda de un diccionario⁴⁶ de las palabras que desconocía.

Durante las sesiones con mi estudiante le señalaba que la búsqueda del vocabulario no debía ser realizada en un solo día, sino de forma habitual, cinco o diez palabras diarias para que fuera incorporándolas a su léxico paulatinamente. Además era recomendable no dedicar tiempo ni trabajo exhaustivo al entendimiento de una palabra; pues el objetivo de la tarea era

⁴⁴ En donde se proporciona un léxico imprescindible para entablar una comunicación deseada con el área temática en cuestión.

⁴⁵ Estas anotaciones aparecía entre paréntesis, también se hace uso de notas a pie de página para las aclaraciones ortográficas que indicaban acepciones de una misma palabra.

⁴⁶ Puede ser un diccionario de fácil acceso como el *Diccionario de la Lengua Española* que está en línea de la Real Academia Española <http://www.rae.es/drae>

para agilizar las sesiones posteriores, no para ocasionarle una actividad de tedio o de estrés que conllevará más tiempo del requerido. Otra actividad de refuerzo fue la elaboración de oraciones que se refirieran a sus actividades cotidianas, de esta manera aseguraba que podía utilizar en su vida diaria lo aprendido en las sesiones de clase. De forma regular, al inicio de cada sesión revisábamos su lista del vocabulario y explicaba aquellas palabras cuya comprensión se le dificultaba.

Como apoyo del *Manual* del CEPE, elaboramos un cuadro⁴⁷ en el que se ven las formas pertinente para construir el vocabulario antes del examen, además se indica la manera de tratar el vocabulario desconocido que aparece durante el examen:

- ✓ Deducción por el contexto del significado de una palabra.
- ✓ Identificación de la palabra que sustituye a otra
- ✓ Identificación del significado de la palabra.
- ✓ Identificación de la palabra con significado opuesto (antónimo)

La serie de ejercicios que se presenta después de cada vocabulario exige el reconocimiento inicial de los vocablos presentados y conlleva el aprendizaje de otros nuevos; además de proporcionar orientación en la precisión de su uso. Incluye un ejercicio de verbos, otro que utiliza sinónimos antónimos y derivados que ayudan en la formación de las palabras, e incluso presenta una actividad de toque lúdico para el deletreo.

⁴⁷ Consultar el capítulo 3 de este trabajo en la sección de "Construcción del vocabulario con los cuadros realizados para la clase en el CEPE.

Imagen 12: Presentación del léxico "¿Cómo se dice en tu lengua?" (Encinar, 2010)

capítulo 2

Los alimentos



léxico

ADJETIVOS

ácido/a	.....	salado/a	.....
agrio/a	.....	sano/a	.....
amargo/a	.....	seco/a	.....
avinagrado/a	.....	sediento/a	.....
caliente	.....	soso/a	.....
crudo/a	.....	Arg. <i>desabrido/a,</i>	.....
crujiente	.....	<i>soso/a</i>	.....
dulce	.....	Méx. <i>desabrido/a</i>	.....
duro/a	.....	templado/a	.....
empalagoso/a	.....	Arg. <i>tibio/a,</i>	.....
espeso/a	.....	<i>templado/a</i>	.....
espumoso/a	.....	tierno/a	.....
exquisito/a	.....	
fresco/a	.....	
frío/a	.....	
hambriento/a	.....	
indigesto/a	.....	
jugoso/a	.....	
maduro/a	.....	
nutritivo/a	.....	
pasado/a	.....	
picante	.....	
Méx. <i>picoso/a</i>	.....	
potable	.....	
refrescante	.....	
rico/a	.....	
sabroso/a	.....	

VERBOS

aderezar, condimentar	.....
Arg. <i>condimentar</i>	.....
adobar	.....
alimentarse	.....
aliñar (la ensalada)	.....
Arg. <i>preparar</i>	.....
almorzar	.....
Arg. <i>almorzar, comer</i>	.....
asar	.....
azucarar	.....
batir	.....
beber	.....
Arg./Méx. <i>tomar, beber</i>	.....
brindar	.....

léxico ¿Cómo se dice en tu lengua?

SUSTANTIVOS

aceite (el)	.....	alcachofa (la)	.....
aceituna (la)	.....	Arg. <i>alcucil (el)</i>	.....
acelgas (las)	.....	alioli (el)	.....
agua (el)	.....	Méx. <i>ajíaceite (el)</i>	.....
aguacate (el)	.....	almeja (la)	.....
Arg. <i>palta (la)</i>	.....	almendra (la)	.....
ajo (el)	.....	anchova (la)	.....
albahaca (la)	.....	angula (la)	.....
albaricoque (el)	.....	aperitivo (el)	.....
Arg. <i>damasco (el)</i>	.....	apio (el)	.....
Méx. <i>chabacano (el)</i>	.....	arroz (el)	.....
		arroz con leche (el)	.....

Esta sección también la procuraba para trabajo en casa, pues es, a mi gusto parte de la construcción del vocabulario personal del alumno que requiere concentración y tiempo de estudio. Ejemplos de este tipo de ejercicios los tenemos en la imagen 15 que a continuación se presenta.

ejercicios

a Selecciona del vocabulario cinco frutas, cinco verduras, tres legumbres, cuatro clases de carne, cuatro pescados, dos mariscos, dos condimentos, dos fiambres, tres frutos secos, tres salsas y tres bebidas.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

b Completa con el verbo más adecuado.

limpiar, echar, cocer, comprar, pelar

- Yo la naranja con el cuchillo.
- Mi madre los macarrones durante quince minutos.
- Usted el pescado antes de cocinarlo.
- Tú agua en la jarra.
- Nosotros legumbres en el supermercado.

c Relaciona una palabra de la columna de la izquierda con la de la derecha.

- | | |
|--------------|---------------|
| 1. zumo | a. chorizo |
| 2. tomate | b. racimo |
| 3. cereal | c. naranja |
| 4. pasta | d. espinacas |
| 5. marca | e. Colca-cola |
| 6. uvas | f. patatas |
| 7. puré | g. ensalada |
| 8. verdura | h. ensaimada |
| 9. embutido | i. macarrones |
| 10. bollería | j. arroz |

d Busca en las frases el antónimo de los siguientes adjetivos.

1) jugoso, 2) crudo, 3) soso, 4) duro, 5) frío, 6) maduro, 7) ligero, 8) dulce

- La leche está demasiado caliente.
- No me gusta la carne pasada.
- Este filete está tierno.
- La naranja está muy seca.
- La fabada es un plato típico español bastante pesado.
- Prefiero las comidas saladas.
- El café sin azúcar me parece muy amargo.
- Los melocotones están verdes.

ejercicios

e ¿Verdadero o falso?

- | | V | F |
|-------------------------------------|-------|-------|
| 1. El pescado tiene espinas. | | |
| 2. Los plátanos no tienen piel. | | |
| 3. Una parte del pollo es el muslo. | | |
| 4. La sandía tiene pepitas. | | |
| 5. El cordero es un ave. | | |
| 6. Las ciruelas tienen hueso. | | |

f Elige la palabra más adecuada para completar la frase.

ácido, harina, carne picada, sopa, marisco, mermelada, espesa, yema, empalagoso, churros

- Para hacer la masa de una tarta se necesita
- Este postre tiene demasiado azúcar. Está muy
- Me gustan las tostadas con confitura de fresa o de ciruela.
- De primer plato siempre tomo algo caliente, por ejemplo una
- El zumo de limón me parece muy
- En España es típico desayunar chocolate con
- Para hacer esa receta sólo tienes que usar la del huevo.
- No quiero esa salsa porque está muy
- En el noroeste de España, en Galicia, se come mucho
- Las hamburguesas se hacen con

g a. ¿Sabes en qué se diferencian estas formas de preparar los huevos?

- | | | |
|---------------------|---------------------|--------------------|
| • fritos | • tortilla española | • pasados por agua |
| • revueltos | • al plato | • escalfados |
| • tortilla francesa | • duros | • rellenos |

b. Relaciona con flechas.

- | | |
|-------------|----------------------------|
| 1. rebanada | a. Formas de cortar el pan |
| 2. corteza | b. Tipos de pan |
| 3. de molde | c. Partes del pan |
| 4. miga | |
| 5. trozo | |
| 6. tostado | |

c. ¿Cómo te gusta tomar el café? Distingue las diferentes formas.

- | | | | |
|--------|-----------|-------------|----------------|
| • solo | • cortado | • con leche | • descafeinado |
|--------|-----------|-------------|----------------|

El "Expresionario" es el título de la siguiente sección y aparece remarcado entre comillas a manera de hacerle sentir al alumno que es una parte ortodoxa de la lengua y que varía de acuerdo a diferentes factores que lo hacen rico y flexible. Incluye modismos, refranes, frases hechas de uso frecuente entre los hablantes nativos.

En esta sección buscábamos equivalentes de las formas que no eran comunes en la ciudad de México y uno de los trabajos fuertes, era contextualizar la frase o expresión a la realidad del estudiante en México.

Vamos a hablar y situaciones, son dos secciones que proponen la práctica directa de conversaciones y sirven de punto de partida para alcanzar fluidez en la destreza oral. Una vez más ligábamos los temas con el contexto del alumno y su experiencia como habitante de la Ciudad de México.

Imágenes 14 y 17 Sección de Expresionario" (Encinar, 2010)

¡vamos a hablar!

*Invitas a cenar a unos amigos, pero te das cuenta de que no hay nada en la nevera. Llama al supermercado y encarga lo necesario. ¿Qué vas a preparar? De primero, de segundo y de postre
¿Y quizás antes de la comida un aperitivo:*

¿Cuál es tu carne y tu pescado favoritos?

¿Qué verdura te gusta más? ¿Y qué fruta?

¿Qué desayunas normalmente?

¿Comes legumbres con frecuencia?

Esta noche quieres preparar una buena ensalada, ¿qué ingredientes pones?

¿Qué comidas de otros países has probado? ¿Dónde?

¿Te gusta la comida vegetariana? Describe algún plato que conozcas.

Cuando sales a un restaurante, ¿dónde te gusta ir? ¿Prefieres restaurantes caros o baratos?

expresionario

☞ ¿Ves alguna relación entre estas expresiones?

- Quedarse con hambre.
- Esto está malísimo.
- No hay quien pueda comer esto.
- No probar bocado.
- Ponerse las botas.
- Estar lleno.

as", explica sus diferentes significados en las siguientes frases.

- Enseguida terminé de vestirme; voy a ponerme las botas.
- Fue una fiesta estupenda: había platos exquisitos y nos pusimos las botas.

☞ Alimento básico, el pan es protagonista de expresiones populares. ¿Conoces el significado de estas?

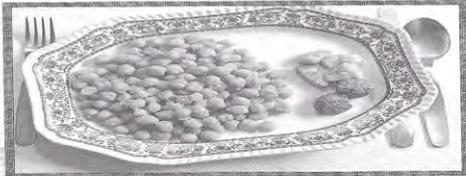
- Contigo, pan y cebolla.
- Con pan y vino se anda el camino.
- A buen hambre no hay pan duro.
- Pan con pan, comida de tontos.
- Más bueno que el pan.
- Los duelos con pan son menos.
- Dame pan y llámame tonto.
- Hacer buenas migas.
- A falta de pan, buenas son tortas.
- Al pan, pan, y al vino, vino.
- El pan nuestro de cada día.

La última sección es **Comprueba lo que sabes** propone una actividad de inmersión en el contexto temático de cada una de las áreas estudiadas. Para ello se utilizan textos ‘reales’ como fragmentos de periódicos, revistas, folletos de información, páginas de internet, y se relacionan con situaciones de uso del léxico y cuestiones culturales de España, Argentina y México.

Imagen 15: Sección "Comprueba lo que sabes" (Encinar, 2010)

comprueba lo que sabes

a. Di con tus propias palabras los pasos que has seguido para preparar los garbanzos a la asturiana.



GARBANZOS A LA ASTURIANA

Ingredientes:
 500 gramos de garbanzos remojados.
 100 gramos de chorizo.
 200 gramos de tocino.
 Un decilitro de aceite.

Ponga en la cazuela los garbanzos con el tocino y el chorizo cortado a trocitos. la cebolla cortada fina y el aceite. Se le añade un litro de agua. se sazona con sal y se tapa la cazuela. dejandola cocer durante 35 minutos.
 Los garbanzos se sirven en una fuente.

b. Explica a los que no conocen la cocina española qué es el chorizo, cómo se hace la tortilla de jamón y qué es una empanada.

c. Hoy en las romerías campestres la historia se repite, casi, casi, con el mismo rigor tradicional.

“... En sartenes y cazuelas se descubren varios guisos que con lenta parsimonia devoran grandes y chicos. Allí las ricas tortillas de jamón o de chorizo, de patatas o escabeche al gusto de quien lo quiso; y los pollos tomateros, y las empanadas que hizo*

*la habilidad culinaria del panadero vecino; allí truchas y chuletas, fiambres y postres finos, todo remojado con el picante “rescantillo”**, pues en Castilla y León nunca hay fiesta si no hay vino”.*

* Calma o moderación.
 ** Variedad de vino leonés.

26

Esta rubro era parte del monitoreo personal del alumno, pues servía para que autoevaluara su aprendizaje, resulto ser la conexión entre el material ofrecido en el libro y el interés por parte del estudiante por investigar los usos equivalentes en México. Es interesante señalar que si los estudiantes se sienten motivados logran un mayor avance, esto se evidenciaba por el material que mi estudiante recopilaba de forma espontánea, pues si el tema le interesaba a la siguiente sesión llevaba artículos de revista o periódico e incluso información de internet para reforzar lo que habíamos revisado la sesión anterior.

Material 2: *Uso de la gramática española*

Otro material utilizado en las clases particulares que impartí fue una serie de tres libros, llamados *Uso de la gramática española*⁴⁸ constituida por niveles *Elemental*, *Intermedio* y *Avanzado*. Cada uno de los libros presenta 31, 35 y 22 temas respectivamente de la lengua graduados en los tres niveles mencionados. La organización general del libro es muy similar a todos los manuales de ELE donde se suele articular la progresión del avance en los diferentes niveles establecidos por el MCER.

Cada tema mantiene la siguiente estructura:

- **Forma y ejemplos** que presentan el punto gramatical con ilustraciones y cuadros de los paradigmas. De este modo, fundamentalmente visual, se recibe una información global y esquemática que servirá como elemento de consulta rápida en cualquier momento del aprendizaje.
- **Usos y descripciones** en el funcionamiento de la estructura en situaciones de comunicación real. Explica las reglas esenciales del funcionamiento de los puntos gramaticales en situación de comunicación ordinaria, con el apoyo de numerosos ejemplos.
- **Ejercicios** con prácticas sistemáticas de la forma y el uso de los elementos de autoevaluación, de menor a mayor grado de dificultad. Este apartado tiene las siguientes características en los grupos de ejercicios que introduce, por un lado

⁴⁸ Castro, Francisco. *Uso de la gramática española*. Edelda, Madrid, 2010.

mantiene un diseño que permite trabajar primero la forma y después pasa a su uso en el contexto de la frase, da una gradación que va desde las actividades controladas hasta las de producción libre y semi-libre en el interior de los temas y por último, tiene una selección de vocabulario de acuerdo al nivel presentado, es decir, adecua el léxico y va incrementando la dificultad de manera gradual para una asimilación más efectiva.

Debido a que cada tema tiene una extensión de 4 a 6 páginas, es una manera muy sencilla y ágil de trabajar fuera de clase, por lo que tratábamos a manera de refresco⁴⁹ la sección de la **Estructura gramatical** y los usos; para dejar como tarea los ejercicios propuestos en dicho tema.

Una estrategia a desarrollar por medio de este material fue la de practicar y fomentar la autonomía del aprendizaje con apoyo de la autoevaluación que propone el libro en los ejercicios. Por lo que el estudiante iba midiendo y supervisando su comprensión y habilidad en cada tema.

- **Elemental**, al ser un libro inicial, se homologa al A1 y A2 del MCER. Incluye 35 temas básicos que nos sirvieron como repaso y afinamiento en los detalles que había que revisar y corregir, por lo que se trató mayormente como tarea extra clase.

Entre los temas que seleccioné de este volumen están: pronombres personales; verbo *ser*, contraste entre *estar/hay*, contraste entre *ser, estar y tener*; verbos reflexivos, perífrasis *estar + gerundio, ir a + infinitivo*; demostrativos, uso de las preposiciones: *a, con, de desde en, para/por*, pronombres personales de objeto directo e indirecto; comparativos; Imperativo; indefinidos –algo/nada, alguien/nadie, algún/ningún, demasiado/bastante; interrogativos –¿qué, dónde, cuándo, cómo, etc.?; y oraciones circunstanciales –condicionales, causales, temporales y adversativas.

- **Intermedio**, este volumen al ser intermedio comprende 31 temas del nivel A2+ y B1+ que se centran en la práctica de los tiempos verbales, su correlación con otros tiempos y el contraste entre tiempos que conllevan a la confusión (por ej.: pretérito/copretérito).

⁴⁹ La mayoría de los temas no eran nuevos para el estudiante, ya que habíamos estudiado en cursos regulares con el material del CEPE, *¡Así hablamos! Intermedio 1 y 2*, Santillana- UNAM, México, 2007-2008.

Este libro sirvió más como práctica de temas que si bien al alumno ya sabía, no había tenido la oportunidad de practicar a fondo.

Entre los temas que seleccioné de este tomo están: pretérito/copretérito, antecopretérito/antepresente; imperativo afirmativo/negativo; Presente de subjuntivo con expresiones como ojalá, quizás, tal vez; pronombre; estilo directo para dar información; comparativos y superlativos; oraciones de relativo con que + indicativo o subjuntivo; oraciones de relativo con donde, quien, que + indicativo o subjuntivo; oraciones temporales con cuando, cuándo; estilo indirecto y pretérito de subjuntivo; oraciones finales con para, para que, para qué; y concordancia de tiempos en las oraciones subordinadas.

- **Avanzado**, este libro es el último de la serie y contiene 22 temas con un grado de dificultad equivalente a B2 y C1 del MCER, y que incluye como una sección extra un apartado con **ejercicios complementarios de textos narrativos**, lo cual se adecuó perfectamente a la práctica de comprensión de lectura del DELE que equivale a la prueba que suelen incluir estos exámenes con muestras de textos literarios.

Entre los temas que seleccioné de este material están: voz pasiva como expresión de la impersonalidad; expresión de la causa: porque, como, ya que, que; pronombres indefinidos y cuantitativos; oraciones finales: para que, con el objeto de que, con el fin de que; preposiciones –recapitulación y ampliación; perífrasis verbales: volverse/quedarse/ponerse + adjetivo, hacerse/llegar a ser + adjetivo/nombre, acabar de + infinitivo, ponerse a/volver a/dejar de... + infinitivo, llevar/seguir/ir/venir + gerundio, llevar/tener + participio; oraciones consecutivas: tan/tanto + adjetivo/adverbio + que..., verbo + tanto que..., tanto + nombre + que...; contraste de indicativo y subjuntivo con verbos de entendimiento y percepción; oraciones concesivas: aunque, a pesar de que, por mucho/más que...; oraciones finales con para, para que, para qué; formación de las palabras con prefijos y sufijos; expresiones idiomáticas; y ser/estar + adjetivo + que + indicativo/subjuntivo.

Todos los temas gramaticales propuestos en esta serie fueron complementados y organizados tomando en cuenta el material de la sección de Sistema de la lengua del Manual de Estrategias (M. Jurado, 2009).

Material 3: Preparación al Diploma de Español Nivel Intermedio B2

El libro consta de 7 modelos de exámenes del DELE que se organizan por temas:

- Examen 1: Gastronomía, alimentación, comidas y bebidas.
- Examen 2: Ocio, deportes y vacaciones.
- Examen 3: Trabajo y estudios.
- Examen 4: Cine, televisión, literatura y espectáculos.
- Examen 5: Salud, enfermedad y medicina.
- Examen 6: Naturaleza, energía y medio ambiente.
- Examen 7: Banca, ropa y vivienda.

Inicia con una sección de instrucciones generales para la resolución práctica del examen –requisitos para la presentación al examen (identificación, tipo de pluma, lápiz) ejemplo de la hoja de respuestas y llenado de las casillas, así como la exploración en la estructura de cada una de las partes del examen.

Tabla 23: Descripción de la estructura del examen DELE B2 en tiempos, secciones y pruebas:

1er. grupo (120 minutos)	Prueba 1: Comprensión lectora (60 minutos)	4 textos, cada uno con 3 reactivos de dos tipos: falso/verdadero y selección múltiple entre 3 opciones.
	Prueba 2: Expresión escrita (60 minutos)	Parte 1: Carta personal (dos opciones) Parte 2: Redacción de un ensayo (dos opciones)
2do. grupo (90 minutos)	Prueba 4: Gramática y vocabulario (60 minutos)	Sección 1: Texto incompleto Sección 2: Dos ejercicios de selección múltiple
3er grupo (60 minutos)	Prueba 3: Comprensión auditiva (30 minutos)	4 textos auditivos cada uno con tres reactivos.
	Prueba 5: Expresión oral (30 minutos + 15 minutos de preparación)	Parte 1: Descripción de láminas Parte 2: Exposición de un tema (dos opciones)

Prueba 1: Comprensión lectora:

Esta prueba consta de cuatro textos, cada uno de ellos acompañado de tres preguntas. Las preguntas del primer texto presentan sólo dos opciones: **verdadero/falso**. Los tres textos restantes contienen preguntas de tres opciones: **a, b, c**. Los tres primeros textos pueden ser de tipo expositivo, argumentativo o divulgativo y el cuarto texto es siempre un fragmento de una obra literaria.

Las recomendaciones para resolver de manera eficaz esta sección en cuanto a la estructura propia del examen son:

- El tiempo de resolución para los 4 textos es de 60 minutos, por lo que es aconsejable dividir y resolver cada texto en 15 minutos (estrategia de planeación del tiempo y de las actividades lectoras)
- Es importante hacerle hincapié al alumno que debe responder atendiendo exclusivamente al contenido del texto ya que estos exámenes no están diseñados para evaluar el conocimiento del mundo que tenga el candidato, ni piden conclusiones u opiniones personales, sino su dominio de la lengua, por lo que habrá que atenerse a la información que se presenta explícitamente en el texto.
- Una sugerencia que yo daba era contestar de acuerdo a la secuencia presentada. El primer texto es el que puede dar alguna ventaja en tiempo y puntuación, debido a que el tipo de pregunta que ofrece solo tiene dos opciones, por lo que resulta más rápido decidir. El texto cuatro puede ser el que lleve más tiempo debido a que presenta una dificultad extra en el grado de contenido por su naturaleza literaria, por lo que se recomienda dejarlo al final en caso de que el tiempo se agote y así dejar los menos reactivos posibles sin resolver (estrategia de selección y discriminación de reactivos por su grado de dificultad).

Imagen 16: DELE/Comprensión Lectora (Prueba 1, texto 1 y 2)

examen 1

PRUEBA 1  Comprensión Lectora

50 minutos Tiempo disponible para los cuatro textos

TEXTO 1

LOS MEJORES ALIMENTOS NATURALES

En las sociedades modernas, la búsqueda de alimentos y nutrientes que preserven la salud es una constante. Sin embargo, conviene no caer en las trampas de los productos maravilla. En México, por ejemplo, existen varios que son ricos en fibra dietética, bacterias positivas, vitaminas y antioxidantes. Luis Arturo Bello Pérez, miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, afirma que productos como la uva, el chabacano, el mango, la nuez, la avena y el tomate, entre otros, son alimentos funcionales de beneficio probado para la salud humana. Entre sus componentes se encuentran dos tipos de fibra. Las fibras insolubles, que se fermentan en parte en el colon, permiten mejorar la función intestinal, además de evitar problemas tan molestos como las hemorroides o como la diverticulosis, consistente en la aparición de pequeñas bolsitas en la pared del intestino. Las fibras solubles se transforman totalmente en el colon y previenen la arteriosclerosis, la diabetes y el cáncer de colon.

Respecto a las bacterias, hay algunas como la *bifidobacterium* y *lactobacillus*, que resultan fundamentales para la salud intestinal, pues renuevan la flora, aparte de prevenir diarreas, cáncer de colon o cantidades excesivas de colesterol en sangre. Para prevenir enfermedades vasculares o la falta de visibilidad por la noche se recomienda el consumo de zanahoria, mango, papaya, tomate y espinacas, ricos en vitamina A o retinol.

En ocasiones, los nutrientes son agregados a productos que inicialmente no los contenían, como la proteína de soja, presente en algunos panes, harinas y tortillas. Otras veces, la propia naturaleza nos provee de productos naturales ricos en componentes saludables, tales como la avena, los cacahuetes, los hongos, el aguacate, el huilacoche, el chile o el chocolate, entre otros. La naturaleza es, por tanto, fuente de nutrientes y de sustancias necesarias para una dieta equilibrada que nos alimente y cree un escudo protector contra enfermedades. No obstante, en la variedad está el gusto y no hay que eliminar del todo otras comidas, también saludables, sino combinarlas adecuadamente.

Adaptado de El Universal, México

PREGUNTAS

- En el texto se afirma que la fibra soluble sufre un proceso de fermentación parcial en el colon.
 - Verdadero.
 - Falso.
- Según el texto, los panes son ricos en proteína de soja.
 - Verdadero.
 - Falso.
- En el texto se aconseja el consumo de una dieta basada exclusivamente en la combinación de alimentos ricos en bacterias y fibra.
 - Verdadero.
 - Falso.

Preparación Diploma de Español (Nivel Intermedio) 8

GASTRONOMIA, ALIMENTACIÓN, COMIDAS Y BEBIDAS

Comprensión Lectora 1

TEXTO 2

LOS ESPAÑOLES, LA COMIDA Y EL TIEMPO

Un estudio publicado esta semana por la marca Gallina Blanca afirma que los españoles comen y cenan en menos tiempo y en cantidades más copiosas que en el pasado. La cena tiene lugar muy tarde, según los expertos: en torno a las 21:30. Otro dato de interés es que prácticamente el 90% come en casa todos los días, aunque este porcentaje se reduce al 79% en el caso de los madrileños, que siguen siendo los que más acuden a restaurantes y bares.

En cuanto al número de comidas, es menor al constatado en otros países europeos. Sin embargo, suelen ser más abundantes justo a las horas en que menos debemos. Mientras que el desayuno sigue siendo escaso en general, la cena suele ser excesiva, o así al menos lo afirman las estadísticas, que señalan que solo la mitad de los encuestados hace una cena ligera.

Respecto al tiempo dedicado a las comidas, los expertos nutricionistas consultados por *Qué!* afirman que no es aconsejable invertir menos de cuarenta y cinco minutos en comer o cenar, ya que si no se mastica bien, el bolo* alimenticio está menos preparado para recibir los jugos gástricos, lo que repercute en una mala digestión. Respecto a la creencia generalizada de que comer rápido engorda, afirman no haber encontrado ninguna relación. En los adultos el tiempo empleado en comer o cenar se reduce a treinta minutos, mientras que en los niños es aún inferior, pues solo invierten entre quince y treinta minutos.

La falta de tiempo puede ser la causa de que uno de cada cuatro españoles se haya pasado a la "comida express", consistente en platos que se preparan con antelación y son recalentados o descongelados en el momento de consumirlos. En un 23,5% de los casos se recurre a la comida fría o a "pillar" lo primero que encontramos en el frigorífico.

Adaptado de Qué!

*Bolo: masa de alimento masticado e insalivado, preparada para ser deglutida de una vez.

PREGUNTAS

- En el texto se afirma que:
 - Los españoles comen más que antes.
 - Los españoles comen más en la comida que en la cena.
 - La cena es antes de las 21:30.
- Según el texto:
 - La mala digestión causa, entre otras cosas, un aumento de peso.
 - La mala digestión se debe a una mala masticación.
 - Los problemas de mala digestión se agudizan entre los niños.
- El texto afirma que:
 - Un 23,5% de los españoles recurre a la "comida express".
 - La falta de tiempo ha contribuido al aumento de consumidores de "comida express".
 - La "comida express" consiste en la preparación de platos sencillos en el momento de consumirlos.

9 Preparación Diploma de Español (Nivel Intermedio)

Del *Manual* retomé las actividades previas con la identificación de posibles variantes de los materiales de lectura, utilizando una lista de materiales reales (periódicos, revistas, artículos de internet, reseñas de libros...). El cuadro comparativo con las características de esta sección de la prueba, ayuda a dar un panorama del valor global de la actividad con lo cual el estudiante fue formándose una idea de la cantidad de tiempo y trabajo que debía invertir tanto en la preparación como en la resolución de esta sección.

En las sesiones de trabajo trataba la **comprensión global del texto** y la **comprensión de detalle** con sus estrategias aplicadas a lecturas del Manual, como en las de la prueba no. 1 que incluye el DELE y algunas lecturas de material contextualizado para la clase y sacado de otro libro en el que me apoyé.

Para la sección de **Vocabulario** creí pertinente introducir junto con las estrategias sugeridas por el Manual, un libro sugerido en la edición de Preparación al DELE B2⁵⁰ y del cual ya hice una reseña anteriormente.

Para la práctica de esta habilidad utilizábamos materiales reales como:

- Páginas web que pertenecían a lugares de la ciudad de México (página de Cinemex con reseñas de películas, página de la Cineteca Nacional con agenda de actividades y reseñas de películas, reseñas de restaurantes a los que tenía que asistir, museos con actividades culturales).
- Artículos de revistas (*¿Cómo ves?*, *Qué interesante*, *México Desconocido*, *Algarabía*, *Arqueología mexicana*) y periódicos (*Reforma* y *El Universal*).

Dentro de las estrategias que se reforzaron tenemos: estrategias de preparación y planificación de la lectura de los textos y el tiempo de resolución de los ejercicios, focalizar información específica, atribuir significados o ideas por contexto, razonar, analizar lo leído, resumir mentalmente el contenido, estrategias de anticipación por medio de los reactivos propuestos, inferir y establecer conclusiones, monitorear mi avance en la actividad lectora y la resolución de preguntas, autoevaluar las respuestas seleccionadas, de tener tiempo.

⁵⁰ Encinar, Ángeles. *Uso interactivo del vocabulario*. EDELSA: Madrid, 2010.

Prueba 2: Expresión escrita

Esta prueba consiste en escribir dos tipos de texto: una **carta personal** (formal o informal) y una **redacción**, narrativa, descriptiva o argumentativa. Se ofrecen dos opciones de cada una para elegir.

El tiempo que se da para el desarrollo de la prueba es de una hora aproximadamente, por lo que hay que tener muy bien organizada la planificación de lo que se va a escribir (estrategia de planeación de tiempo y de las actividades escritas).

La hoja de respuesta en este caso es una hoja en blanco diseñada para la escritura de estas dos tareas de expresión escrita, por lo que se recomienda escribir borradores y luego pasarlos en limpio en la hoja definitiva.

En esta sección nos remitimos a la parte del libro que propone una serie de pautas para el examen y en el que da dos ejemplos de modelo de cartas.

Tarea 1: Carta personal.

En las instrucciones se señala redactar una carta de 150 a 200 palabras (entre 15 y 20 líneas), escogiendo únicamente una de las dos opciones que se proponen, es decir la carta formal o la carta informal.

- En la **carta personal informal** se ve la estructura de manera gráfica y se dan alternativas para las secciones que pueden ser flexibles (saludos, despedidas, final...) así como cuadros en los que puntualiza información precisa en contenido y organización.

Imagen 17: Modelo de cartas personales: informal y formal

PAUTAS PARA LOS EXÁMENES

MODELO DE CARTAS

Opción 1 LA CARTA PERSONAL INFORMAL

Tiene tres partes:

- Encabezamiento: remitente, destinatario, fecha, línea de asunto y saludo.
- Cuerpo: introducción, exposición, final.
- Cierre: despedida, firma, P.D. o P.S.

El tratamiento es de *usted* o *ustedes*: atención a los pronombres y a las personas de los verbos.

PAUTAS PARA LOS EXÁMENES

MODELO DE CARTAS

Opción 2 LA CARTA PERSONAL FORMAL

Tiene tres partes:

- Encabezamiento: remitente, destinatario, fecha, línea de asunto y saludo.
- Cuerpo: introducción, exposición, final.
- Cierre: despedida, firma, P.D. o P.S.

El tratamiento es de *usted* o *ustedes*: atención a los pronombres y a las personas de los verbos.

Para la práctica con material real de esta sección utilizamos la redacción de cartas a familiares o amistades que de hecho sí eran necesario escribir. Ejemplos: Un correo electrónico a una amiga que tuvo un bebé y la finalidad era felicitarla por el evento. Una carta a su madre explicándole que en México lo habían sometido a una apendisectomía de emergencia de la cual había salido bien y estaba en etapa de recuperación...

- En la **carta personal formal** además de presentar la estructura de manera gráfica, se indica la división de esta tarea en tres partes: encabezamiento, cuerpo y cierre.

Desmenuzar las cartas en secciones bien delimitadas que pueden ser analizadas y reflexionadas además de proveer al alumno con una especie de receta para elaborar una carta, hace que la realización de la tarea se vuelva menos agobiante para el

estudiante, pues se le remarcan estrategias de planeación y organización, además de que a partir de la tercera carta se va haciendo una práctica mecánica que el estudiante va adquiriendo. Con la práctica de esta técnica, el alumno es capaz de desarrollar una creatividad que le permite ser flexible en la estructura de la carta sin perder la coherencia.

Para la práctica de este tipo de cartas, tuvimos cantidad inagotable con destinatarios como Bancos, TELMEX, Luz y Fuerza, IFE, Relaciones Exteriores, Cablevisión, proveedores de servicios relacionados con su trabajo.

Imagen 18: DELE/Expresión escrita, tarea 2 (ensayo descriptivo)

PAUTAS PARA LOS EXÁMENES

LA NARRACIÓN
CONTAR UNA ANÉCDOTA

Opción 1

MEZCLA DE TIEMPOS VERBALES

- Indefinido y Pretérito Perfecto para contar los hechos y valorarlos.
- Pluscuamperfecto para acciones anteriores a otras acciones pasadas.
- Imperfecto para describir situaciones o circunstancias de las acciones.

Un verano nos ocurrió algo que no olvidaremos. **Resulta que** en el pueblo de al lado se celebraban las fiestas y nosotros habíamos quedado con unos compañeros de colegio que veraneaban allí, **así que** decidimos ir andando a pasar la tarde. Estuvimos sin parar disfrutando de la feria: nos montamos en los autos de choque y en otras atracciones; practicamos nuestra puntería, con poco éxito, compramos algodones de azúcar, chicles y caramelos... **Total**, una tarde estupenda. Lo pasamos realmente bien.

Cuando estábamos en lo mejor, **de repente**, nos dimos cuenta de que era tardísimo: teníamos que estar en casa a las 10:00 y eran las 9:30 y seguíamos allí; **así que** decidimos coger un atajo para llegar más rápido, con tan mala suerte que nos perdimos por el camino. Eran las 11:00 y no habíamos vuelto a casa todavía. Como no llegábamos, nuestros padres, preocupados, salieron a buscarlos y, por fin, nos encontraron perdidos, llorosos y cansados. **Total que**, como podéis imaginaros, nos castigaron sin salir durante toda la semana. Pero aún así, con castigo y todo, la tarde mereció la pena.

ORDEN

- **Exposición:** hechos y circunstancias...
- **Nudo:** sucesión de acciones.
- **Desenlace:** final o solución.
- Orden cronológico o alterado.
- Narrador: yo, nosotros, tú.

NEXOS				
Causa	Consecuencia	Tiempo	Acciones simultáneas	Otros
Como Porque	Por eso Así que	Cuando Al cabo de	Mientras Al mismo tiempo	Resulta que De repente Total, que

Para empezar

Para terminar

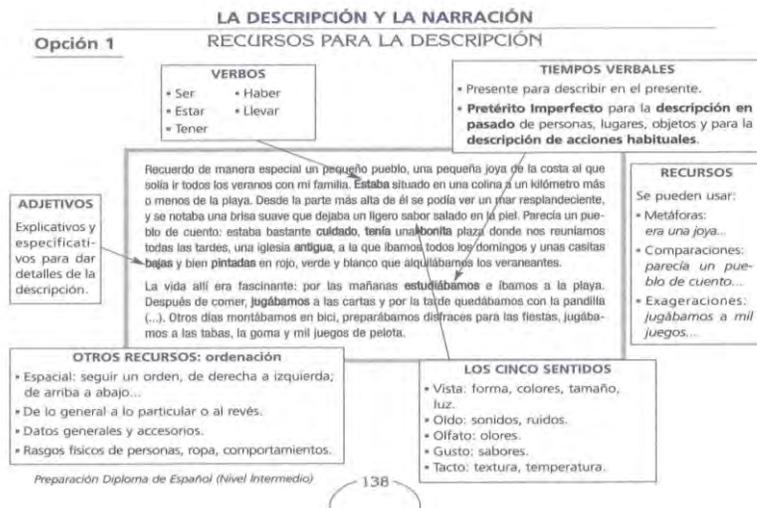
Tarea 2: Ensayo

En las instrucciones se indica escribir una redacción de 150 a 200 palabras (15 a 20 líneas). Escogiendo una de las dos opciones que se ofrecen, por lo general una de estas alternativas es siempre un ensayo argumentativo y la otra puede ser un ensayo descriptivo o una narración.

- En las pautas para elaborar un **escrito descriptivo**, se dan una serie de pistas como son: una lista de verbos que se incluyen en la narración, los tiempos verbales por

excelencia descriptivos (copretérito y presente), uso de recursos como metáforas, comparaciones exageraciones, la ordenación espacial –de lo particular a lo general, y el apoyo de adjetivos y verbos referentes a los 5 sentidos para expandir una imagen descriptiva.

Imagen 19: DELE/Expresión escrita, tarea 2 (ensayo anecdótico)



b) En **la narración**, se incluye una anécdota en la que se señalan la mezcla de tiempos verbales y la información discursiva que aportan en el desarrollo del escrito (copretérito para describir situaciones, antepresente y pretérito para contar los hechos y valorarlos...); sugiere un orden en la secuencia expositiva (exposición, nudo y desenlace), y da un cuadro con nexos de enlace (temporales, causales...), todo ejemplificado en un breve escrito.

Para la práctica de narraciones y descripciones utilizamos experiencias de sus vacaciones –viajes de visita a su país natal, o viajes turísticos en lugares de México, actividades de fin de semana o recreación y ocio, o eventos extraordinarios en su trabajo y en su vida cotidiana como cumpleaños o fiestas,

Imagen 20: DELE/Expresión escrita, tarea 2 (ensayo argumentativo)

PÁGINAS PARA LOS EXÁMENES

LA ARGUMENTACIÓN

Opción 2

TEMA: El dinero.
TESIS: "El dinero no da la felicidad".
TIPOS:

- **Confirmación:** se aportan datos para probar la verdad de una idea.
- **Refutación:** se aportan datos para rechazar esta idea.
- **Matización:** se aprueba o se rechaza una idea parcialmente.

INTRODUCCIÓN
Presentación del tema y de la tesis.

1º ARGUMENTO
No todos los ricos son felices.

2º ARGUMENTO
Hay personas felices que no son ricas.

3º ARGUMENTO
Es difícil ser feliz cuando se tiene muy poco dinero.

4º ARGUMENTO
Es difícil precisar la cantidad de dinero necesaria para ser feliz.

Opinión personal y matización

Es muy frecuente oír la frase de que el dinero no da la felicidad, como si poseer dinero fuese algo reprobable, cosa que se contradice con la realidad, porque... ¿quién no desea tener dinero? A continuación vamos a dar nuestra opinión matizando esta afirmación.

En primer lugar, hay que señalar que, efectivamente, el mero hecho de tener dinero no nos garantiza la felicidad. Hay personas muy ricas que no consiguen ser felices debido a su mala salud o a unas circunstancias familiares desgraciadas; o a defectos físicos o problemas psicológicos...

Todos conocemos casos de personas multimillonarias que no han podido soportar la presión de la vida y han acabado suicidándose. Para estas personas el dinero no ha servido de nada. También conocemos casos de personas ricas que viven apartadas del mundo y esclavizadas por su fortuna.

En segundo lugar, hay muchas personas que, aunque no disponen de mucho dinero, son relativamente felices: saben disfrutar del amor, del cariño, de la amistad de los demás, del trabajo, incluso, y de los placeres sencillos. Por ejemplo, una buena cena en compañía, un paseo en un día soleado, una bonita puesta de sol... Hay infinidad de cosas en esta vida que nos pueden hacer felices y que son gratis: reírse, cantar, bailar, caminar, charlar.

También es cierto, como dice el refrán, que "donde no hay harina, todo es molina", es decir, que cuando falta el dinero básico para vivir, la vida se puede convertir en un tormento. Y es verdad: es muy triste e injusto pasar hambre, no poder dar estudios a unos hijos, o no disponer de una casa en condiciones.

Por otro lado, la cantidad de dinero que necesita una persona para ser feliz es algo subjetivo y difícilmente cuantificable. Hay personas que con poco se conforman; en cambio, hay otras que nunca están satisfechas con lo que tienen. Esto nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿cuánto dinero se necesita para ser feliz? Para algunos sería el necesario para cubrir las necesidades básicas con dignidad. Pero, ¿cómo se mide esto? Creo que es difícil dar una respuesta a esta pregunta, debido a que cada persona tiene una idea diferente de lo que son las necesidades básicas.

En nuestra opinión, el dinero es importante para vivir, pero no es necesario tenerlo en exceso para ser feliz; está bien en su justa medida. Asimismo, el dinero más valioso es el que se consigue con trabajo y esfuerzo.

Podemos concluir citando las palabras del sabio: "no es más rico el que más tiene, sino el que menos desea".

Conclusión

ARGUMENTACIÓN

- Argumentos claros.
- No deben repetirse.
- Deben ir en párrafos independientes, pero bien unidos con conectores.
- Se pueden dar cifras, datos.
- Citas de personas o instituciones.
- Se puede razonar sobre la causa y la consecuencia.
- Hay que evitar los sentimientos y emociones.

CONECTORES

- **Ordenar:**
En primer lugar,
En segundo lugar,
Para empezar,
Ante todo,
- **Distinción:**
Por un lado,
Por otro,
Por una parte,
Por otra,
- **Continuar:**
Además,
Asimismo,
Así pues,
- **Insistir:**
En otras palabras,
Como he dicho,
En efecto,
O sea,
Hay que destacar
- **Oposición:**
En cambio,
No obstante,
Ahora bien,
De todas maneras,
- **Concluir:**
En conclusión,

Hay que evitar los argumentos falsos o falacias:

- No hay que atacar a las personas o no dejarles opinar.
- No se debe aplicar una regla general a un caso particular.
- Las excepciones no deben ser la base de una regla general.
- No se debe tergiversar las palabras de otros para adaptarlas a nuestra postura.
- No se debe dar pena para conseguir algo.
- Se debe evitar la ambigüedad y las informaciones confusas.

Preparación Diploma de Español (Nivel Intermedio) 140

Se incluye un ejemplo de un **ensayo argumentativo** que inicia con una división clara del escrito en tres partes básicas: Limitación e introducción del tema donde se confirma la tesis, desarrollo de los argumentos o ideas de apoyo y conclusión.

En esta sección es muy útil que el alumno tenga claro el concepto de párrafo, y las técnicas para conformar cada párrafo, además de planear la organización con las ideas que va a desarrollar. En este punto es una herramienta excepcional la sección de ensayo del *Manual del CEPE*⁵¹.

Dentro de las estrategias que se pusieron en práctica fueron: practicar los modelos propuestos de escritos, recombinar estructuras e ideas escritas en la producción de un texto, razonar lo que se va a expresar, planificar la organización del escrito, utilizar paráfrasis y desarrollar argumentos en secuencia de importancia.

Prueba 3: Comprensión auditiva

Esta prueba consta de cuatro textos, cada uno se repite dos veces. La prueba consiste en contestar a las tres preguntas correspondientes a cada uno de los textos. En las preguntas

⁵¹ Material incluido en el capítulo 3 de este trabajo.

del texto 1 sólo hay dos opciones de respuestas: falso/verdadero. En los tres textos subsecuentes hay tres opciones: a, b, c. El texto 4 es una entrevista. Después de la segunda audición de cada texto hay dos minutos para contestar a las preguntas. No se permiten notas. La prueba termina cuando lo indica la audición.

Imagen 21: DELE/Comprensión auditiva, texto 1.



Las sugerencias para resolver de manera eficaz esta sección en cuanto a la estructura propia del examen son:

- El tiempo de resolución para los 4 textos es de 30 minutos, por lo que es aconsejable ir preparado en que cada texto abarca 12-13.
- Es importante leer las preguntas antes de escuchar el texto (estrategia de suposición, y anticipación a la tarea).
- Aunque está prohibido tomar notas, se pueden echar mano de subrayar palabras importantes o apuntar alguna que otra palabra clave que esté estrechamente ligada a la pregunta por resolver.

- En la repetición de la audición es momento de confirmar las respuesta y marcarlas de manera definitiva en la hoja de respuesta correspondiente ya que hay la prueba termina completamente al finalizar la audición y no hay tiempo extra para marcar las respuestas, es decir hay que entrenar al alumno en que es una tarea simultánea de escuchar y contestar.
- Al igual que en la comprensión de lectura, es importante señalar que las respuestas exploran una habilidad de la lengua, no el conocimiento del mundo, por lo que se debe enfocar a la comprensión global del texto y tomar en cuenta la información explícita en el mismo sin sacar conclusiones.

Las estrategias que se aplicaron y reforzaron fueron: escuchar atentamente y detectar palabras claves o sonidos y tonos de voz, entonación de los interlocutores, asociación de información escuchada, identificar el propósito de cada una de las tareas auditivas, vincular el material con conocimiento previo del tema, adivinar significados por contexto, utilizar la memora para recordar información clave (fechas, cantidades, nombres), recuperación de la información escuchada y autoevaluación o verificación de respuestas de tener tiempo.

Para practicar la comprensión auditiva, utilizamos fragmentos de programas de radio (de Horizonte 107.9 FM: *Carrusel cultural* y *El soundtrack de una vida*; de Opus 94 Fm: *Saldo a favor*, y *Notas y claves*) programas de televisión (Canal 11: *La ruta del sabor*, *Yo solo sé que no he cenado*, *En materia de pescado*),y *pod-cast* (libros con Nicolás Alvarado)

Prueba 4: Gramática y vocabulario

Esta es una sección que no se puede trabajar como un bloque autónomo, ya que tanto la construcción del vocabulario como la adquisición de las estructuras gramaticales, no pueden darse de un día para otro, son habilidades que se van conformando a base de un trabajo constante y continuo además de que se desarrollan a mediano y largo plazo. Esta es una de las razones por las que se tratan estos puntos de manera gradual en cada una de las 4 habilidades principales del examen, sin embargo, a la hora de la resolución en las pruebas, están tratadas en una sección independiente que a grandes rasgos mantiene la siguiente estructura:

Imagen 22 Ayuda gramatical DELE

RECUERDA: ayuda gramatical

SER:

- Se usa para localizar actividades, acontecimientos o eventos (fiesta, boda, reunión, concierto...): *La clase es en el aula 27.*

ESTAR:

- Se usa para localizar países, ciudades, personas, objetos, etc.: *Madrid está en el centro de España.*

RELATIVOS:

- En las oraciones relativas, cuando aparece *que* sin *coma* y sin preposición, no puede sustituirse por *quien* o por *el cual*, *la cual*...: *Los estudiantes que estaban cansados se fueron a dormir.* Es imposible decir: **Los estudiantes quienes estaban cansados se fueron a dormir.* **Los estudiantes los cuales estaban cansados se fueron a dormir.*
- En los relativos *el que*, *la que*, *los que*, *las que*, *lo que*, el género y el número dependen del antecedente: *¿Tienes algo con lo que pueda arreglar este grifo?*; *Tráeme los libros de los que me hablaste, por favor.*

PRONOMBRES:

- Cualquiera, alguno, ninguno, alguien, nadie, algo y nada son pronombres. Por tanto, no pueden llevar inmediatamente después un sustantivo: *¿Ha venido algún estudiante? No, no ha venido ninguno.*

COMO:

- Cuando *como* tiene significado de causa va al principio de toda la oración: *Como no tenía tiempo, no fui a la reunión.* Porque va en la segunda parte de la oración: *No fui a la reunión porque no tenía tiempo.*

POR y PARA:

- Si nos dirigimos a un lugar, *por* expresa "a través de"; *para* significa dirección: *Ayer me paseé por El Retiro. Salgo para Sevilla esta tarde.*

INDICATIVO o SUBJUNTIVO:

- Las oraciones que empiezan con una palabra interrogativa como *por qué*, *cómo*, *dónde*, *a quién*... no llevan Subjuntivo: *¿Dónde está María?*

Preparación Diploma de Español (Nivel Intermedio)

Imagen 23: DELE/Gramática y vocabulario, Ejercicio 1, Texto incompleto

LATIN KING

Es una de las reinas de la "nación" ideada por los "Latin King". Tiene 18 años y es española. Sus padres, al tanto de la situación, tratan de protegerla. Sin embargo, denuncian la dejadez de las autoridades.

— 1 — tenía 15 años me metí en los "latin" — 2 — me sentía aislada y rechazada en el colegio. — 3 — conmigo y se burlaban de mí. Estaba sola y los "hermanitos" me ayudaron", — 4 — Isabel.

Desde que esta hija — 5 — decidió que quería entrar en la "nación" ideada por los "Latin Kings" (LK) o "Reyes Latinos" han pasado tres años que no han sido fáciles para esta familia, que — 6 — en un pueblo de la región".

Este caso sorprende — 7 — no responder al perfil habitual de los miembros de estas bandas. — 8 — en los últimos tiempos están captando a españoles, ella aterrizó en los "latin" cuando la labor del fundador de los "Reyes latinos" en nuestro país comenzaba a dar sus — 9 —. Luego se hizo "reina".

Sus padres — 10 — enseguida de que algo no marchaba bien por sus cambios de — 11 — comportamiento y aficiones: se volvió agresiva por la rabia que acumuló antes de formar parte de los LK. Y dice que en ellos halló respeto y protección. Habla muy bien de la — 12 —. Cuenta que hacen cosas buenas: reparten bocadillos y ropa — 13 — los mendigos, "hermanitos" y "príncipes" (hijos de "reyes") que lo necesitan. — 14 —, no todo es bueno, ya que las normas son muy rígidas, y si las incumplen, les castigan o son — 15 — en función de la ofensa realizada. Respecto a las palizas, dice que a los que les — 16 — de otros grupos.

Se — 17 — del machismo, puesto que no pueden ir a la "disco", fumar y si les gusta alguno que no sea "latin" debe entrar en la "nación". — 18 — que quien desee abandonar a los LK no — 19 — problemas si no es un chivato. Añade que sigue — 20 — no tiene amigos fuera y porque tendría que cambiar de casa, colegio..., empezar una vida nueva".

Texto adaptado ABC
Preparación Diploma de Español (Nivel Intermedio)

La oración anterior proporciona el contexto para la respuesta 3.

En la pregunta 12, las 3 opciones implican "grupo", pero con matices muy diferentes.

En la pregunta 19, el tiempo del verbo *desear* (desee) determina la opción correcta.

Texto incompleto: Un texto con 20 huecos. Para cada uno de ellos hay tres opciones de respuesta, estos huecos corresponden a tipos de palabras muy diferentes: preposiciones, pronombres, formas verbales, conectores oracionales, adverbios, etc. En

esta prueba tienen una gran importancia el contexto a la hora de determinar la opción adecuada.

Selección múltiple: Este es el único ejercicio en el que se encuentra una expresión o palabra marcada **en negrita>**. Para cada pregunta existen 3 opciones. Una de las dificultades de esta sección es que las respuestas presentadas como solución a la pregunta pueden tener entre sí significados similares, por lo que habrá que poner cuidado en notar las sutilezas y elegir la opción que más se ajuste al significado de la palabra o expresión y comprobar que cada una de las opciones correctas reemplaza la totalidad de la expresión en negrita. Esta segunda sección cuenta con un total de 40 reactivos, divididos en dos ejercicios.

Imagen 24: DELE/Gramática y vocabulario, sección 2, parte 1

32. * ¿Sabes dónde _____ la cena de fin de curso?
 * En el restaurante de Pablo, cerca del metro.
 a) está
 b) es

¡Cuidado! "la cena" es un **acontecimiento**, no un lugar.

33. * ¿Qué tal la película de ayer?
 * La verdad es que _____ bastante aburrida.
 a) estaba
 b) era

Hay adjetivos con diferente significado, según se usen con **ser** o con **estar**.

34. * ¿Crees que debemos contratar a este candidato?
 * No sé, me parece que _____ un poco verde para el puesto.
 a) está
 b) es

¿Es una acción **terminada** o está describiendo una situación?

35. * ¿Por qué te _____ tanto ayer?
 * Porque me hablé de muy malas maneras.
 a) enfadaste
 b) enfadabas

¿**Tener novia** ocurre **antes** o al **mismo tiempo** que **dijo**?

36. * ¿Sabes algo de Ramón?
 * Sí, ayer lo vi y me dijo que _____ novia.
 a) tuvo
 b) tenía

¿"Él" es la **causa** o la **finalidad** de la preocupación?

37. * No te preocupes _____ él. Todo va a salir bien.
 * Eso espero.
 a) por
 b) para

38. * ¡Qué pronto has llegado!
 * Sí, es que he venido _____ el barque y el camino es más corto.

El **ejercicio 1** abarca 10 reactivos en los que se pide encontrar la frase o expresión que sustituya y de significado adecuado. Pueden aparecer frases hechas, hay también construcciones idiomáticas, se presentan palabras con ciertas dificultades (palabras con varios significados y palabras que se escriben igual que en otras lenguas, pero de significado completamente distinto –falsos cognados, verbos con más de un significado y que hay que recurrir al contexto para determinar su valor, frases con determinados significados o expresiones fijas –*con tiempo*, es diferente que *a tiempo*).

El **ejercicio 2** presenta 30 reactivos, sin embargo, aunque se trata de un ejercicio único, se distingue una división en dos partes claramente diferenciadas:

Las preguntas 31 a 40 muestra dos opciones de respuesta. En este apartado suelen aparecer los siguientes temas gramaticales:

- Ser/Estar.
- Pasados –usos del Copretérito y Pretérito.
- Por/Para.
- Determinantes y pronombres indefinidos –cualquier, cualquiera, ningún, ninguno...

De las preguntas 41 a 60 presentan cuatro opciones. Los temas que aparecen en esta sección pueden ser variados: preposiciones, conectores que introducen oraciones condicionales, temporales, concesivas, causales, consecutivas, finales y modales. Usos del modo indicativo y subjuntivo, etc.

En estas dos secciones, se utilizan más las actividades cognitivas como son: análisis de temas, memorización de palabras, repaso de contenidos, práctica mecánica de ejercicios, reflexión en los usos de los temas gramaticales en situaciones comunicativas, recuperación y repaso de lo estudiado y adquirido en clase o por cuenta propia, autoevaluación en los ejercicios gramaticales, anticipación de significado de palabras y frases hechas según el contexto.

Imagen 25: DELE/Gramática y vocabulario, sección 2, parte 2

PAUTAS PARA LOS EXÁMENES

Selección de preguntas más frecuentes.

41. * No entiendo por qué no me _____ para la reunión.
* Perdona, pero se me olvidó.
a) llames
b) has llamado
c) hayas llamado
d) llamarás

42. * Veo que has comprado un nuevo sillón.
* Si, _____ el viejo era muy incómodo.

43. * ¿Has dicho a los estudiantes que el día catorce hay un examen?
* Si, ya _____ he dicho.

44. * Nos quedaremos aquí _____ terminemos el trabajo.
* Vale, vale. Tu mandas.

45. * Me encantaría que mañana nos _____ el día libre.
* Si, a mí también.

46. * Por favor, entregue este paquete al secretario _____ trabaja en el piso de abajo.
* Si, ahora mismo.

47. * El nuevo vecino es muy simpático.
* Pues yo creo que no debes fiarte _____ él.

48. * ¿No crees que estos informes _____ muy complicados?
* Sí, pero no tenemos más remedio que terminarlos.

49. * Luis está muy raro últimamente.
* Si, se comporta como si _____ algo que esconder.

50. * ¿Sabes algo de Pedro?
* Si. Ayer me lo encontré en el bar y me dijo que te _____ mañana.

51. * El próximo año se casa Isabel.
* ¡Vaya! ¿Qué bien! No lo _____.

Handwritten annotations:

- 41: ¡Cuidado! Hay un interrogativo.
- 42: "el viejo era muy incómodo", ¿qué expresa respecto a comprar? ¿Causa? ¿Consecuencia? ¿Tiempo?
- 43: ¿Cuántos pronombres se necesitan para sustituir los contenidos de la primera frase? ¿Qué pronombre sustituye a "el día catorce hay un examen"?
- 44: ¿A qué tiempo se refiere el verbo quedarse? ¿Al presente, al pasado o al futuro? ¿Qué expresa "terminemos el trabajo"? ¿Causa? ¿Consecuencia? ¿Tiempo?
- 45: ¡Atención a la correspondencia de tiempos!
- 46: ¡Atención! No hay coma (,) ni preposición después del sustantivo.
- 47: Recuerda; algunos verbos necesitan una determinada preposición.
- 48: ¡Cuidado! El verbo creer aparece en una pregunta.
- 49: ¡Fíjate! Es una comparación hipotética.
- 50: ¡Ojo! Es un caso de estilo indirecto y decir está en pasado.

147 Preparación Diploma de Español (Nivel Intermedio)

Prueba 5: Expresión oral.

Esta prueba la aplica el entrevistador y además está presente una segunda persona encargada de calificar al candidato, el evaluador.

Consta de 3 secciones, la duración de toda la prueba es de 15 minutos, sin embargo hay un tiempo de 10 a 15 minutos extra en el que el candidato debe preparar su actuación después de haber leído el examen y haber escogido entre las opciones que se dan tanto en la primer parte (dos juegos de viñetas) y la segunda parte (dos temas a escoger) .

La primera parte es una serie de láminas con dos historietas de las que el candidato debe elegir una y describir las viñetas para contar lo que sucede.

Algunas sugerencias para esta sección son:

Imagen 26 DELE/Expresión oral,
sección 1, serie de viñetas

examen 1

PRUEBA 5

Expresión Oral

0-15 Tiempo disponible de preparación

0-15 Tiempo disponible de conversación para toda esta prueba

Descripción de láminas

Elija una de estas historietas, descríbalas y cuente lo que sucede.

HISTORIETA 1



Póngase en el lugar del cliente:

¿Qué le diría al camarero?: " _____ "

HISTORIETA 2



Póngase en el lugar del chico rubio:

¿Qué diría?: " _____ "

- Una vez elegida la lámina, avisar que se ha decidido para empezar directamente con la explicación de lo que se ve en la viñeta. Se recomienda explicar lo que hacen, lo que se ve que aparece en los dibujos y lo que uno cree que ocurre. Al terminar, se debe pasar lo más pronto posible a la segunda viñeta teniendo cuidado en no interrumpir el relato, mantener la agilidad de la descripción oral apoyándose en los conectores y marcadores de espacio y tiempo o los que se requiera según la historia presentada.
- En ocasiones sucede que no es muy clara la idea de lo que pasa y el candidato puede no entender bien, sin embargo una técnica que se puede aplicar aquí para darle fluidez a la tarea es contar lo que se ve. Es recomendable no quedarse callado, ya que el evaluador debe decidir si el problema para elaborar el texto oral es por falta de claridad en el material presentado o por una falla de vocabulario, o gramática.
- Al terminar de contar la historia, en la cuarta viñeta, el candidato debe imaginar que es uno de los personajes y desenvolverse en la situación presentada. El entrevistador pedirá que se ponga en el lugar de uno de los personajes y te llevará a imaginar qué dirías en dicha situación.

- Se aconseja usar las palabras precisas, y en caso de desconocer una palabra, es mejor no mencionarla o recurrir a otro idioma, pues afecta de manera negativa en la calificación, la opción más deseable es intentar explicar de otra manera, es decir, parafraseando.
- Se debe fomentar una interacción con el entrevistador que funge como interlocutor, por lo que se recomienda mirarlo de vez en cuando.

La segunda parte es la **exposición de un tema**, y empieza inmediatamente al terminar la descripción de las viñetas. La selección y preparación del tema se hace al momento de leer el examen para lo cual se recomienda utilizar 10 de los 15 minutos de preparación en esta parte. Como puntos a tomar en cuenta están:

- No tienes que tratar obligatoriamente los puntos que se proponen en el tema, se puede

Imagen 30 DELE/Expresión oral, Temas a elegir para el tema expositivo.

Temas para la exposición oral

Prepare un tema durante 10-15 minutos. Después preséntelo oralmente. Aquí tiene unas sugerencias: puede hablar de todos los puntos o elegir el / los que considere más interesante/s.

TEMA 1:

¿COMER EN CASA O EN EL RESTAURANTE?

- Ventajas y desventajas. ¿Cuál de las dos opciones prefiere usted? ¿Por qué?
- La sobremesa.
- La comida el fin de semana y la comida los días laborables.
- Horarios.
- ¿Es más sana la comida elaborada en casa que la del restaurante?
- ¿Qué tipo de platos suele pedir usted en un restaurante?
- ¿Se comía mejor antes que ahora? Razone su respuesta.
- ¿Cómo son los restaurantes en su país? Comente el servicio, horarios, tipos, etc.

TEMA 2:

LA ALIMENTACIÓN ACTUAL

- ¿Piensa usted que el ritmo de vida actual está condicionando nuestra dieta? ¿En qué medida?
- ¿Es posible alimentarse bien cuando se tiene poco tiempo y se trabaja fuera de casa?
- ¿Piensa que ahora comemos peor o mejor que antes? ¿Por qué?
- ¿Sigue usted una dieta sana?
- ¿Presta usted atención a la composición de los productos que compra? ¿Mira la composición y los ingredientes?
- Si tiene poco tiempo para comer, ¿qué prefiere?:
 - * Raciones y pinchos.
 - * Hamburguesas, bocadillos, montados, perritos calientes, sándwiches, etc.
 - * Comida preparada.
 - * Comida precocinada.
 - * Dulce o salado.

hablar de alguno o de ninguno, ya que son simplemente sugerencias. Se puede llevar el esquema con notas a modo de guión, pero es importante entender que no se puede redactar el tema ya que no se permite la lectura.

- El tema debe tener una estructura: inicio, desarrollo y cierre.
- Se pueden ojear las notas de vez en cuando, pero sin dejar de establecer contacto visual con el entrevistador. La fluidez oral es uno de los puntos que más se toma en cuenta para evaluar en este tipo de pruebas.

- La exposición del tema dura de 2 a 3 minutos, por lo que se sugiere no improvisar más de lo que se quiere decir y sí cubrir las tres partes fundamentales: introducción, desarrollo y conclusión.

La **tercera parte** se refiere a una **conversación**, que inicia el entrevistador a partir del tema seleccionado en la exposición previa.

- En caso de no comprender algunas de las preguntas que se ramifican del tema, se recomienda preguntar para asegurarse de haber entendido bien, o para pedir confirmación de lo que se ha captado ("quiere decir... ¿a qué se refiere con...").
- Si no se sabe contestar o nunca se ha planteado ese aspecto del tema es desconocido pero que no obstante a esa vicisitud, puede continuar opinando sobre otro aspecto usando frases como: *no se qué decir sobre eso, pero, es la primera vez que me lo planteo, entonces no tengo una opinión, sin embargo,* etc. e intentar construir una conversación del tema desde otra perspectiva.
- Es importante contestar con seguridad y tratar de exponer lo que se sabe, por lo que se deben evitar respuestas breves y monosílabos.
- En esta parte se evalúa la interacción, la fluidez, la pronunciación, la gramática y el léxico, sin embargo es deseable un discurso natural y en la medida de lo posible, espontáneo.

En esta sección había dos formas de elegir el tema a tratar: la primera era integrar esta actividad con los temas de expresión escrita, y la otra era proponer un tema de interés que estuviera vigente en el momento de la clase (temas de películas que veía en su tiempo libre, noticias políticas o económicas que afectaban a la ciudad de México...)

En esta sección se reforzaron mayormente estrategias de compensación, como recurrir a claves extralingüísticas, o apoyo de elementos paralingüísticos como la entonación, gestos faciales o movimientos del cuerpo, además de ubicar datos contextuales o pedir aclaraciones al interlocutor, anticipar el rumbo que toma el tema en cuestión, parafrasear, persuadir, buscar negociaciones, además de planificar la participación oral en cuanto a estructura y contenido.

CONCLUSIÓN

En este informe pretendí exponer mi labor como maestra de lengua española para extranjeros, a partir del trabajo que realicé en el CEPE, en el estudio del documento del Marco Común de Referencia, específicamente en la preparación de estudiantes cuyo objetivo era presentar exámenes de dominio de dicha lengua. Así mismo, pretendo señalar que el desarrollo, la práctica constante y aplicación de las estrategias de aprendizaje de manera consciente por parte del estudiante posibilitan que éste adquiera un dominio de la lengua. Una parte fundamental es que el uso de los materiales para preparar exámenes permite que el alumno adquiera la habilidad del aprendizaje constante y aplicable en cualquier situación cotidiana, independientemente de que este tipo de cursos de preparación proveen al individuo estrategias para enfrentarse a los exámenes.

Otro aspecto que quise enfatizar en este trabajo fue la importancia que tuvo el haber realizado los estudios de Lengua y Literaturas Hispánicas, los conocimientos adquiridos durante mis estudios de licenciatura me permitieron fortalecer las bases que había obtenido en el *Diplomado* cursado en el CEPE y durante mi práctica docente como ayudante en dicho Centro. Es indudable que contar con los estudios del área de didáctica de la lengua y principalmente del área de lingüística de la Licenciatura posibilitaron llevar a buen cause mi práctica docente.

Puedo señalar que los estudios realizados en la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas en el Sistema de Universidad Abierta me ayudaron de manera directa a consolidar mi formación de maestra de español para extranjeros, como he mencionado las materias del tronco de lingüística, por ejemplo, *Lingüística general* (1189)⁵², *Fonética y Fonología* (1226), *Morfosintaxis I* (1326), *Morfosintaxis II*(1422), *Filología Hispánica*, *Lexicología*, *Semántica y Español de América* (1635) y *Opción terminal I –Español para extranjeros*, me permitieron obtener un conocimiento más detallado y preciso de la lengua española. Aunque se revisan estas disciplinas en el Diplomado de formación de profesores de español del CEPE cabe señalar que es recomendable tener los estudios ampliados en dichas áreas para poder llevar a buen cauce la labor docente. Por otro lado, *Didáctica de la*

⁵² Entre paréntesis pongo la clave de cada asignatura en el programa de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas del SUAYED

lengua (1733) y *Problemática educativa (1732)* me brindaron un panorama más concreto en cuanto al aspecto pedagógico del español para extranjeros, ya que fueron el inicio de herramientas que podría aplicar y adaptar en la enseñanza de la lengua.

El conocimiento de la cultura literaria que obtuve en las clases de literatura me ayudó a obtener criterios de selección del material complementario que incluí en mis clases. Puedo decir que tuve mayor sensibilidad respecto al tipo de textos, autores que propuse trabajar con mis estudiantes de español. Como menciono, las asignaturas del área de literatura resultaron de gran utilidad como fuente inagotable de recursos textuales que pueden incluirse en la preparación de cursos y exámenes sin dejar de lado que es un bagaje cultural que el alumno extranjero valora y hasta exige cuando se trata del ámbito cultural histórico del país al que llegan a aprender el idioma; los distintos textos que tenemos oportunidad de conocer y analizar durante la Licenciatura se convierten en temas obligados a la hora de aconsejar a los alumnos títulos que los ayuden a entender la situación actual de los países hispanohablantes y por supuesto, poder dar recomendaciones de textos literarios imprescindibles a la hora de enfrentarse a los exámenes de certificación DELE.

Al incluir el MCER en toda la planeación de mis clases, tanto en las actividades con libros como en las que yo iba diseñando, mi postura respecto a la enseñanza cambió y dejó de tener inclinación estructuralista, por lo que empecé a ver esta labor desde un punto de vista principalmente comunicativo y constructivista. Me interesé más por las estrategias y los procesos de enseñanza-aprendizaje que por la exposición de clase. Al estar inmersa en un proyecto de examen, modifiqué mi visión en cuanto a las pruebas de nivel y certificación, pues considero que son un medio para enseñar a los alumnos a resolver problemas comunicativos más que una actividad exclusivamente de certificación.

A la par, y debido a que tuve algunos estudiantes que específicamente me pedían un curso en el que los preparara con el manual del DELE B2, observé una gran y creciente demanda en clases particulares por alumnos que tienen la necesidad de presentar exámenes de certificación DELE en las sedes mexicanas que tienen acuerdos con el IC que fue lo que me llevó a adentrarme en estos materiales con el objetivo de presentar exámenes de certificación y explotar por tanto ese campo que si bien no he podido terminar de explorar, considero que se está volviendo cada vez más demandado.

Sin embargo, en los siete años transcurridos desde el inicio de esta incursión personal con los materiales antes mencionado puedo observar que aún no se encuentra cubierto por completo este tema, ya sea de forma oficial por instituciones públicas o privadas. Por lo que considero que existe la necesidad de planeación y oferta de cursos que retomen materiales como **Estrategia Ñ** y fomenten la creación de más opciones para incluirlos como repertorio habitual en las escuelas de enseñanza de español en México.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alzugaray, Pilar, María José Barrios y Carmen Hernández. *Preparación al diploma de español nivel intermedio B2*. Ed. Edelsa. España. 2010. 152 páginas.

Así hablamos. 8 Volúmenes. México, Santillana / UNAM, 2007-2008.

Castro, Francisco. *Uso de la gramática española. Elemental. Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de ELE*. Ed. Edelsa. Madrid. 2010. 159 páginas.

----- *Uso de la gramática española. Intermedio. Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de ELE*. Ed. Edelsa. Madrid. 2010. 155 páginas.

----- *Uso de la gramática española. Avanzado. Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de ELE*. Ed. Edelsa. Madrid. 2010. 127 páginas.

Da Silva G y Signoret, D. A. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: CELE-UNAM, Trillas, 1996.

Directrices de ALTE para los creadores de reactivos Association of Languages Testers in Europe. Versión española: Instituto Cervantes 2006. 159 páginas.

Encinar, Ángeles. *Uso interactivo del vocabulario*. Edelsa. España. 2010. 163 páginas.

Enciclopedia del Español en el mundo. Editorial Plaza y Janés. Alcalá de Henares, Madrid. 2006.

Ek, J. A. Van, y Trim, J. L. M. *Threshold level*. 1990, Cambridge, CUP.

----- *Waystage* 1990, Cambridge, CUP.

----- *Vantage Level*, Estrasburgo, Consejo de Europa (También en CUP, 2000).

Guía para la obtención de los diplomas de español (D. E. L. E.) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Universidad de Salamanca e Instituto Cervantes 2002. 13 páginas.

- Instrucciones para examinadores orales. Guía para la obtención de los diplomas de español como lengua extranjera del Ministerio de Educación y Cultura (D. E. L. E.)* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Universidad de Salamanca e Instituto Cervantes 2000. 9 páginas.
- Jurado, Martha y Arturo Mendoza. *Estrategia para presentar exámenes de certificación de español*. CEPE-UNAM. México. 2009. 105 páginas.
- Jurado, Martha y Arturo Mendoza. *Estrategia Ñ. Guía completa de preparación para exámenes de certificación de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Grupo Editorial BENMA. México. 2013. 307 páginas
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Madrid: Anaya, 2002. 261 páginas.
- Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Directores: Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. SGEL, Sociedad General Española de Librería, Madrid, 2004. 1308 páginas.
- Oxford, R. (1991). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- Phillips, June K. *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories, and Practices* (ACTFL Foreign Language Education Series). Lincolnwood, Ill: National Textbook Co. en conjunto con: The American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1999. 226 páginas.
- Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, 3 volúmenes. Ed. Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2006, 2007.
- Robles, Sara (Coord.), Antonio Hierro y Francisca Miranda. *Actividades para el Marco común europeo B1 en CLAVE/ELE*. España. 2010. 127 páginas.
- Los efectos de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas en los exámenes de certificación de lenguas* /tesis que para obtener el grado de

Maestro en Lingüística Aplicada, presenta **Arturo Mendoza Ramos** ; asesor Alma Ortiz Provenzal. 2011, 113 páginas.

REFERENCIAS EN LÍNEA:

Atienza Cerezo, Encarnación. *El portafolio del profesor como instrumento de autoformación.*

Marco ELE. Revista de didáctica ELE. Núm. 9, 2009 en:
http://marcoele.com/descargas/9/atienza_portafolio.pdf

Estrategias de aprendizaje, Diccionario de términos de clave ele, Madrid, Centro Virtual

Cervantes en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm

García Santa-Cecilia, Álvaro. Niveles de referencia para el español en XVII Encuentro práctico de profesores de ELE. Barcelona, 19 y 20 de diciembre de 2008 en:

www.encuentro-practico.com/pdf08/santacecilia.pps

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Instituto Cervantes en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf .

ANEXO I

EXÁMENES DE DOMINIO

Son herramientas que están diseñadas para evaluar el conocimiento del lenguaje, la capacidad de entendimiento y la habilidad de comunicación de los candidatos en una lengua extranjera.

Las escalas de los niveles comunes de referencia pretenden facilitar la descripción del nivel de dominio lingüístico alcanzado en los diplomas y certificados existentes y de esa forma permitir la comparación entre sistemas.

El establecimiento por parte del MCER de una serie de puntos comunes de referencia en seis niveles de lengua no limita de ninguna manera la forma en que distintos sectores de diversas culturas pedagógicas pueden organizar o describir su sistema de niveles y módulos.

Es deseable que la formulación precisa del conjunto de puntos comunes de referencia —la redacción de los descriptores— se desarrolle de acuerdo con los diversos fines por los que se ofrezca el examen y que al mismo tiempo cumpla con los niveles propuestos en el MCER. Para algunos de estos fines será adecuado resumir el conjunto de los niveles de referencia propuestos en párrafos independientes y de carácter general como aparece en el *Cuadro 1. Niveles de Referencia: escala global*⁵³, (2001; P. 26, MCER).

Dicha representación sencilla y global facilitará la comunicación del sistema a usuarios no especialistas y proporcionará puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación.

Sin embargo, para orientar con fines prácticos a los alumnos, a los profesores y a otros usuarios que estén dentro del sistema educativo, puede necesitarse una perspectiva más detallada. Dicha perspectiva se puede presentar en forma de cuadro que muestre categorías principales del uso de la lengua en cada uno de los seis niveles. El ejemplo del *Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación*, a continuación, es un boceto de una posible herramienta de ayuda para la autoevaluación sobre la base de los seis niveles. Se pretende ayudar a los alumnos a identificar sus destrezas principales para saber en qué

⁵³ Este cuadro ya se ha expuesto en el capítulo 1, sin embargo, se incluye en su formato original en el Anexo 1.

nivel deben consultar la lista de descriptores más detallados, con el fin de autoevaluar su nivel de dominio de la lengua, (2001, pp: 30-31, MCER).

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

Fig. 6: Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción Oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión Oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

Cont. Fig. 6: Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

B2	C1	C2		
<p>Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.</p> <p>Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.</p> <p>Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>	<p>Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.</p> <p>Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.</p>	Comprensión auditiva	COMPRENDER
<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.</p> <p>Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos est complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.</p>	Comprensión de lectura	
<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.</p> <p>Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales.</p> <p>Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión.</p> <p>Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.</p>	Interacción Oral	HABLAR
<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.</p> <p>Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p>	Expresión Oral	
<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.</p> <p>Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.</p> <p>Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión.</p> <p>Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes.</p> <p>Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado.</p> <p>Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p> <p>Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p>	Expresión escrita	ESCRIBIR

Con otros fines, puede ser deseable centrarse en una serie concreta de niveles y en un conjunto concreto de categorías. Si se reduce la serie de niveles y categorías a los que sean adecuados para un fin concreto, será posible profundizar más, con niveles y categorías más detallados. Esta definición permitiría «trazar» un conjunto de módulos relacionados entre sí y ubicados con respecto al Marco de referencia.

Como alternativa, más que perfilar categorías de actividades comunicativas, es posible evaluar una actuación sobre la base de los aspectos de la competencia lingüística comunicativa que se pueden deducir de ella. El cuadro 3 (Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada) fue diseñado para evaluar las actuaciones de expresión oral y se centra en distintos aspectos cualitativos del uso de la lengua. (MCER, 2001: 32-33)

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

Fig. 7: Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.
B2+			
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
B1+			
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.
A2+			
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articula.

Cont. Fig. 7: **Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada**

INTERACCIÓN	COHERENCIA	
Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.	C2
Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.	C1
		B2+
Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.	B2
		B1+
Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.	B1
		A2+
Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».	A2
Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».	A1

Entre los exámenes que contemplaremos para el desarrollo de este trabajo se incluyen las certificaciones que emiten instituciones tanto nacionales –como la UNAM y el CENEVAL en México–, e internacionales –como el Instituto Cervantes de España y el Consorcio Interuniversitario ELSE de Argentina.

La UNAM, por medio de su Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE), ofrece varias opciones de exámenes de certificación entre las que podemos listar por antigüedad el EPLE, el CELA Nivel Independiente, el CELA Nivel Avanzado, y el CELA Nivel Competente. Para el 2015 se prevé la aplicación del EXELEAA (Examen de Español como Lengua Extranjera en el Ámbito Académico).

Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA)

La serie de exámenes CELA surge de la necesidad de ofrecer opciones de certificación mexicanas que puedan ser homologadas a los DELE del Instituto Cervantes. Los tres exámenes graduados y elaborados de acuerdo con los tres bloques principales del MCER –Independiente, Avanzado y Competente– son pruebas que diagnostican el grado de idoneidad de los candidatos en función de su competencia lingüística y comunicativa para desenvolverse principalmente en los ámbitos público y privado y que no necesariamente deben ser tomados en orden o en su totalidad, ya que comprueban el nivel de logro de los candidatos en un estadio determinado de la lengua (inicial, intermedio o superior), sin tener que presentar un examen de dominio total de la lengua.

Estos exámenes se aplican totalmente en computadora. El destinatario de este examen es el público en general que ha realizado estudios formales o que ha desarrollado competencia lingüística y comunicativa en español por inmersión o de manera autodidacta.

Los CELA se pueden presentar en las sedes del CEPE -En México: CEPE-Polanco, CEPE-CU, CEPE-Taxco.; y en el extranjero: UNAM-Chicago, UNAM-San Antonio, UNAM-Los Ángeles, UNAM-Seattle, UNAM-Canadá, UNAM-China.

La UNAM expide un certificado oficial con validez institucional que se entrega junto con una constancia que presenta el desglose de los puntos obtenidos en cada una de las destrezas comunicativas evaluadas, cuya vigencia de los resultados de dichos exámenes es de dos años.

Los documentos expedidos pueden ser avalados frente a cualquier institución, dependencia pública o privada, nacional o extranjera, de igual manera, pueden ser convalidados por otras instituciones, dependencias afines mexicanas o extranjeras con las cuales la UNAM haya establecido acuerdos o convenios específicos al respecto

CELA Independiente

Antes llamado Inicial, certifica un nivel de competencia comunicativa suficiente para interactuar socialmente en situaciones relacionadas con la vida cotidiana y para comunicar de forma básica, experiencias personales, planes, opiniones, deseos y necesidades. El

CELA inicial certifica el nivel correspondiente al B1 (usuario independiente-nivel umbral del Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lengua (MCER).

NIVEL INDEPENDIENTE

SECCIÓN	Número de Reactivos y Tareas	Tiempo	Porcentaje %
Comprensión auditiva	20	20 min.	20%
Competencia lingüística	40	20 min.	15%
Comprensión de lectura	20	40 min.	20%
Producción escrita	-	50 min.	20%
Expresión oral	-	20 min.	25%
TOTAL	80	2h. 30 min.	100%

CELA Avanzado

Antes llamado Intermedio, certifica un nivel de competencia comunicativa suficiente para expresarse de modo claro y detallado sobre una amplia gama de temas, en circunstancias normales de comunicación, que no requieran un uso especializado de la lengua. El CELA intermedio certifica el nivel correspondiente al B2 (Avanzado) del MCER.

NIVEL (antes INTERMEDIO) AVANZADO

SECCIÓN	Número de Reactivos y Tareas	Tiempo	Porcentaje %
Comprensión de lectura	20	45 min.	15%
Producción escrita	-	1h.	25%
Comprensión auditiva	20	20 min.	15%
Competencia lingüística	50	1h.	20%
Expresión oral	-	15 min.	25%
TOTAL	90	3h. 30 min.	100%

CELA Competente

Antes llamado Superior, el CELA competente, acredita la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse sin dificultad en situaciones que requieran un uso preciso y matizado de la lengua, y un conocimiento de los hábitos culturales que a través de ella se

manifiestan. El CELA superior certifica el nivel correspondiente al nivel C2 (Maestría) del MCER.

NIVEL (antes SUPERIOR) COMPETENTE

SECCIÓN	Número de Reactivos y Tareas	Tiempo	Porcentaje %
Comprensión auditiva	15	30 min.	10%
Competencia lingüística	20	15 min.	10%
Comprensión de lectura	20	30 min.	10%
Producción escrita	-	1 hora	35%
Expresión oral	-	15 min.	35%
TOTAL	55	2h. 30 min.	100%

En el siguiente cuadro se especifica el puntaje necesario para medir los niveles de dominio requeridos:

PUNTAJE CALIFICACIÓN

88-100	Muy bien (MB)
75-87	Bien (B)
63-74	Suficiente (S)
0-62	Insuficiente (I)

Examen de Posesión de la Lengua Española (EPL)

Este examen es un instrumento que determina el nivel de dominio de la lengua del aprendiente, independientemente de la forma en que el idioma haya sido adquirido. Tiene como objetivo determinar el grado de aptitud de un estudiante de licenciatura o posgrado y/o conocer el nivel de competencia lingüística de un individuo para el desarrollo personal o laboral.

El EPLE valora diferentes destrezas lingüísticas de manera integral y evalúa, desde "conocimientos lingüísticos elementales, hasta conocimientos complejos que involucren aspectos pragmático-culturales, o que requieren el uso de habilidades cognitivas complejas".

Igual que los CELA, este examen puede presentarse en todas las sedes del CEPE.

La UNAM expide un diploma oficial con validez institucional que indica los resultados obtenidos en cada una de las destrezas comunicativas evaluadas. La vigencia de los resultados del examen es de dos años.

Examen de Certificación del Español como Lengua Extranjera (ECELE)

El ECELE es una prueba de cobertura nacional que certifica el dominio del Español como lengua extranjera o como lengua adicional ofrecida por el CENEVAL.

Este examen está dirigido a todos aquellos extranjeros no hispanohablantes, mayores de 15 años, interesados en certificar su dominio del Español como lengua extranjera o adicional, independientemente de la forma en la que la hayan adquirido.

La prueba está diseñada con los estándares internacionales propuestos en el MCER.

Al acreditarlo se obtiene un certificado con validez nacional e internacional, para propósitos laborales o académicos avalado por el CENEVAL.

El contenido de la prueba está relacionado con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), por lo que evalúa los niveles: A2 (nivel elemental), B1 (nivel intermedio), B2 (nivel intermedio alto), y C1 (nivel avanzado). Cada examen es independiente y el sustentante podrá optar por el nivel en el que desee certificarse; asimismo, los exámenes evalúan las siguientes actividades comunicativas:

- Comprensión de lectura.
- Comprensión auditiva.
- Expresión escrita.
- Expresión oral.

El Índice Ceneval es una escala de entre 700 y 1,300 puntos. La puntuación mínima (o la más baja) es 700 e indica que no se obtuvo ningún acierto; la máxima (o más alta) es 1,300 puntos y significa que se acertó en todos los reactivos de la prueba. Por diseño, se procura que la media teórica de los instrumentos sea muy cercana a los 1000 puntos en el Índice Ceneval.

Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) son títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. El Instituto Cervantes es miembro de ALTE (Association of Language Testers in Europe), una asociación que respalda el reconocimiento internacional de dichos Diplomas.

Los DELE tienen validez indefinida y pueden facilitar la movilidad geográfica en los ámbitos académico y profesional; ya que son certificados de ámbito internacional reconocidos en todo el mundo por empresas privadas, cámaras de comercio y sistemas de enseñanza públicos y privados. La utilidad está principalmente relacionada con los ámbitos educativo y profesional (ya sea, como instrumentos que posibilitan la promoción laboral y el acceso a la educación tanto en España como en los más de 100 países donde se realizan estas pruebas, incluyendo a México).

El sistema de certificación DELE ofrece seis diplomas, que se corresponden con los niveles de competencia lingüística establecidos en el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

Diploma de español DELE	MCER	Denominación
DELE Nivel A1	A1	Acceso
DELE Nivel A2	A2	Plataforma
DELE Nivel B1	B1	Umbral
DELE Nivel B2	B2	Avanzado
DELE Nivel C1	C1	Dominio Operativo Eficaz
DELE Nivel C2	C2	Maestría

El Instituto Cervantes pone a disposición de los candidatos a los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), guías de estudio y modelos de examen administrado en convocatorias anteriores, para cada uno de los niveles correspondientes, en formato PDF:

- Modelo de examen A1 de la convocatoria del 20 de mayo de 2011⁵⁴.
- Modelo de examen A2 de la convocatoria del 20 de noviembre de 2010⁵⁵.

⁵⁴ <http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-a1.html>

⁵⁵ <http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html>

- Modelo examen B1 examen administrado en agosto 2013⁵⁶. -Además, para los niveles B1 y B2 disponen de este modelo de examen en formato interactivo⁵⁷.
- Modelo examen B2 examen administrado en agosto 2013⁵⁸.
- Modelo examen C1 examen administrado el 19 de noviembre de 2011⁵⁹.
- Modelo examen C2 examen administrado el 19 de noviembre de 2011⁶⁰.

Diploma A1

Este diploma acredita que el alumno será capaz de desenvolverse con un lenguaje elemental en situaciones de comunicación que tengan que ver con necesidades inmediatas o con temas muy cotidianos. El examen DELE A1 consta de diferentes pruebas, organizadas en dos grupos:

- Grupo 1 (Destrezas de lecto-escritura): comprensión de lectura (45 minutos) y expresión e interacción escritas (25 minutos).
- Grupo 2 (Destrezas orales): comprensión auditiva (20 minutos) y expresión e interacción orales (15 minutos).

Se requiere la calificación de “apto” en cada uno de los grupos de pruebas en la misma convocatoria de examen.

La puntuación máxima que se puede conseguir en el examen es de 100 puntos y es necesario obtener 30 puntos en cada grupo para alcanzar la calificación global de "apto".

Diploma A2

Este diploma acredita que el candidato es capaz de comprender frases y expresiones cotidianas de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés,

⁵⁶ <http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-b1.html>

⁵⁷ <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/dele/default.htm>

⁵⁸ <http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-b2.html>

⁵⁹ <http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-c1.html>

⁶⁰ <http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-c2.html>

ocupaciones, etc.). El examen DELE A2 consta de diferentes pruebas, organizadas en dos grupos:

- Grupo 1 (Destrezas de lecto-escritura): comprensión de lectura (60 minutos) y expresión e interacción escritas (50 minutos).
- Grupo 2 (Destrezas orales): comprensión auditiva (35 minutos) y expresión e interacción orales (15 minutos).

La puntuación máxima que se puede conseguir en el examen es de 100 puntos y es necesario obtener 30 puntos en cada grupo para alcanzar la calificación global de "apto".

Diploma B1

Este diploma certifica que el candidato tiene ya un nivel considerable de español que le sitúa ligeramente por encima de la categoría de principiante. Acredita la capacidad del usuario de la lengua para:

- Comprender los puntos principales de textos orales y escritos en variedades normalizadas de la lengua y que no sean excesivamente localizadas, siempre que versen sobre asuntos conocidos, ya sean estos relacionados con el trabajo, el estudio o la vida cotidiana.
- Desenvolverse en la mayoría de situaciones y contextos en que se inscriben estos ámbitos de uso.
- Producir asimismo textos sencillos y coherentes sobre temas conocidos o que sean de interés personal, tales como la descripción de experiencias, acontecimientos, deseos, planes y aspiraciones o la expresión de opiniones.
- Describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

El examen DELE B1 consta de diferentes pruebas, organizadas en cuatro grupos:

- Grupo 1: Comprensión de lectura (70 minutos).

- Grupo 2: Comprensión auditiva (40 minutos).
- Grupo 3: Expresión e interacción escritas (60 minutos).
- Grupo 4: Expresión e interacción orales (15 minutos + 15 minutos de preparación).

La calificación final será APTO o NO APTO. Para obtener el diploma se requiere la calificación mínima de 60 puntos sobre 100 en el total del examen, siempre y cuando se obtenga al menos 30 puntos sobre 50 en cada grupo de pruebas.

Diploma B2

La obtención de este diploma proporciona al candidato la seguridad de que ha alcanzado un nivel avanzado de español que le permite desenvolverse con éxito tanto a nivel oral como escrito. Acredita la capacidad del usuario de la lengua para:

- Relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
- Entender las ideas principales de textos complejos que traten temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.

El examen DELE B2 consta de diferentes pruebas, organizadas en cuatro grupos:

- Grupo 1: Comprensión de lectura (70 minutos) .
- Grupo 2: Comprensión auditiva (40 minutos).
- Grupo 3: Expresión e interacción escritas (80 minutos).
- Grupo 4: Expresión e interacción orales (20 minutos + 20 minutos de preparación).

La calificación final será APTO o NO APTO. Para obtener el diploma se requiere la calificación mínima de 60 puntos sobre 100 en el total del examen, siempre y cuando se obtengan al menos 30 puntos sobre 50 en cada grupo de pruebas.

Diploma C1

El diploma DELE C1 garantiza que el progreso del estudiante en el idioma se ha producido con éxito y que posee un nivel más que avanzado de español. Este diploma acredita la competencia lingüística suficiente para:

- Comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
- Saber expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
- Poder hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
- Ser capaz de producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

El examen DELE C1 consta de cuatro pruebas clasificadas en dos grupos –Grupo 1: Prueba 1 y 3; y Grupo 2: Prueba 2 y 4:

- Prueba 1: Comprensión de lectura y uso de la lengua (90 minutos).
- Prueba 2: Comprensión auditiva y uso de la lengua (50 minutos).
- Prueba 3: Destrezas integradas. Comprensión auditiva y expresión e interacción escritas (80 minutos).
- Prueba 4: Destrezas integradas. Comprensión de lectura y expresión e interacción orales (20 minutos + 20 minutos de preparación).

Se requiere la calificación de “apto” en cada uno de los grupos de pruebas en la misma convocatoria de examen.

Desde la convocatoria de agosto de 2013, la puntuación máxima que se puede conseguir en el examen es de 100 puntos y es necesario obtener 30 puntos en cada grupo para alcanzar la calificación global de "apto".

La calificación final es APTO o NO APTO.

Diploma C2

El DELE nivel C2 es el diploma de competencia lingüística del español que equivale al nivel de Maestría (C2), el sexto de los seis niveles propuestos en la escala del Marco común europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa. El DELE nivel C2 acredita la competencia lingüística necesaria para desenvolverse en cualquier situación con total eficacia, mostrando una capacidad espontánea de adaptación a cualquier contexto, con un grado de precisión elevado. El usuario muestra un dominio sutil de los matices que dota de fluidez natural a todas sus intervenciones.

El examen DELE C2 consta de tres pruebas:

- Prueba 1: Uso de la lengua, comprensión de lectura y auditiva (105 minutos).
- Prueba 2: Destrezas integradas: comprensión auditiva y de lectura y expresión e interacción escritas (150 minutos).
- Prueba 3: Destrezas integradas: comprensión de lectura y expresión e interacción orales (20 minutos + 30 minutos de preparación).

Se requiere la calificación de “apto” en cada una de las pruebas en la misma convocatoria de examen.

La puntuación máxima que se puede obtener en el examen es de 100 puntos y es necesario obtener el 60% en cada prueba. Se requiere un mínimo de 20 puntos por cada una de las tres pruebas.

La calificación final es APTO o NO APTO

Certificado de Español Lengua y Uso (CELU)

Argentina cuenta con una certificación de español de validez internacional: el CELU, Certificado de Español: Lengua y Uso. Sin embargo su inclusión en este trabajo es meramente informativo, ya que no se contempló como parte de los cursos de preparación a exámenes, pero al ser un examen reciente y que a partir de su aparición viene posicionándose como una fuerte opción para obtener diploma de lengua en el cono Sur, me parece importante mencionarlo como una posible área de trabajo a futuro.

EL CELU es el examen reconocido oficialmente y avalado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Esta certificación es ofrecida por el Consorcio Interuniversitario ELSE, que reúne dos tercios de las universidades nacionales argentinas. A nivel internacional hay acuerdos de mutuo reconocimiento entre los gobiernos de Brasil, China e Italia.

Los certificados CELU pueden presentarse como comprobantes de competencia en lengua española ante entidades académicas e instituciones o empresas públicas y privadas. Los exámenes evalúan el uso adecuado de la lengua, pero no acreditan a los hablantes como profesores de español como lengua segunda y extranjera.

El certificado de aprobación incluye el nombre, documento y nacionalidad del candidato, la fecha del examen, el nivel alcanzado (Intermedio o Avanzado) y una mención de distinción en cada nivel, (bueno, muy bueno, excelente).

En el mismo certificado se agrega una descripción de los dos niveles de uso de la lengua y su correlación con los niveles reconocidos en otros países (como sería la equivalencia al bloque propuesto por el MCER). Este documento no tiene fecha de vencimiento.

El CELU es un examen de dominio que se propone evaluar la capacidad lingüística actual del estudiante para leer, escribir y hablar en contextos de la vida real.

No supone un programa cerrado o materiales específicos para aprender. Todos los textos propuestos son auténticos y comprensibles como lengua general, utilizada en medios periodísticos, académicos y laborales.

El examen CELU consiste en una prueba en la que el estudiante lee y escribe textos de distinto género, escucha una grabación de la radio y tiene una entrevista de quince minutos con dos profesores que evaluarán su desempeño oral en español. Todo el examen se resuelve en un día. Cualquier variedad dialectal del español que utilicen los postulantes les permitirá comprender tanto las consignas como los textos presentados en el examen. Se trata de un solo examen, y el nivel que se acredite estará dado a partir del desempeño de cada candidato.

El examen presenta un conjunto de actividades orales y escritas. Las primeras comprueban la adecuación contextual e interactiva, fluidez, pronunciación y entonación, gramática, léxico; las segundas valoran la adecuación discursiva, gramatical y léxica de contenido. Se evalúa el dominio de la lengua en su uso académico, laboral o informativo.

- Sección oral: Pruebas que implican leer, hablar, escuchar; la duración es de 15 a 20 minutos (propone textos breves sobre los que hay que leer y comentar)
- Sección escrita: Pruebas que implican leer, escuchar, escribir; la duración es de 3 horas (propone escuchar textos orales, leer y producir textos escritos con una finalidad determinada y dirigidos a interlocutores específicos)

No se presentan preguntas específicas sobre la lengua y su gramática. Con una sola prueba escrita y oral se evalúa en qué grado el individuo puede cumplir con las tareas lingüísticas que se le proponen. De acuerdo a su desempeño, alcanza los niveles Básico, Intermedio o Avanzado; sin embargo, sólo se certifican estos dos últimos.

Nivel intermedio

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.

Se considera este nivel el correspondiente al umbral universitario. Comprende textos informativos en los que distingue temas generales de detalles específicos. Comprende también textos simples de opinión, narraciones, artículos y ensayos de divulgación o de

estudio, aunque pueda requerir la ayuda del diccionario para detalles específicos. Puede redactar, con poca complejidad y poco detalle, distintos tipos de textos: cartas informales y formales, instructivos, relatos, ensayos, artículos de opinión, informes en general.

Comprende el registro estándar de distintas variedades dialectales y puede distinguir, de manera básica, el estilo formal del informal. Entiende la expresión de deseos, consejos, órdenes y diferentes puntos de vista en una discusión.

Participa con cierta fluidez y naturalidad en conversaciones con hablantes nativos sobre temas cotidianos o específicos de su área de trabajo o estudio. En la conversación utiliza el registro formal e informal de manera suficientemente adecuada. Puede 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.

Nivel avanzado

El hablante 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.

Su comprensión lectora es amplia y variada: lee textos informativos, técnicos y de especialidad. Comprende textos de opinión, literarios y de discurso académico, aunque su velocidad de lectura puede ser menor que la de un nativo instruido. Puede entender casi siempre el humor y la ironía, excepto cuando desconoce referencias culturales específicas.

Puede redactar una amplia variedad de textos claros, precisos y adecuados: cartas informales y formales, instructivos, relatos, ensayos, resúmenes, artículos de opinión, informes laborales o académicos.

Puede interactuar con hablantes nativos de distintas variedades dialectales, aunque pierda algunos detalles. Distingue el registro formal del informal. Entiende diferentes puntos de vista en una discusión, argumentaciones y explicaciones.

Se desempeña adecuadamente en áreas laborales y académicas. Es capaz de explicar el malentendido que pueda producirse por alguna inadecuación en su expresión. Puede

exponer un tema frente al público e intervenir activamente en conversaciones y discusiones formales e informales entre hablantes nativos.