

SIB, 106835



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

INSTITUTO DE EDUCACION BASICA
DEL ESTADO DE MORELOS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 17-A



INSTITUTO DE LA EDUCACION BASICA
DEL ESTADO DE MORELOS

RESERVA

DISEÑO DE UN MODELO DE EVALUACION PARA
TRES NIVELES DE CERTIFICACION DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACION
CAMPO: DESARROLLO E
INNOVACION EDUCATIVA
P R E S E N T A :
JOSUE LANZALDUA ANDREU

ASESORA: MTRA. GRACIELA MURILLO PANIAGUA

CUERNAVACA, MORELOS

FEBRERO DE 2001

AGRADECIMIENTOS

Mi más profundo y sincero agradecimiento a la Mtra. Graciela Murillo Paniagua, quien desinteresadamente dedicó gran parte de su tiempo y me apoyó con sus valiosos comentarios para la realización de este trabajo.

Quiero agradecer, asimismo, a la Dra. Eliana Albala Levy por todo lo que he aprendido de ella y he podido aplicar tanto en la vida académica como en la laboral. Y a la Dra. Ma. del Carmen Turrent Rodríguez, de quien he recibido mucho y restituido poco.

Agradezco también, con la admiración de siempre, a la Dra. Rosa Esther Delgadillo Macías por sus valiosos comentarios y enseñanzas.

Finalmente, agradezco al Mtro. Humberto de León, como alumno y amigo, la oportunidad que me ha dado de compartir e intercambiar con él tanto comentarios como impresiones que han sido muy significativos en mi formación superior.

ÍNDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN

I. LA NECESIDAD DE UN MODELO DE EVALUACIÓN PARA IMPLEMENTAR EN MÉXICO LA CERTIFICACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA 1

II. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y DESCRIPCIÓN DE MODELOS EXISTENTES

A. Lenguaje y comunicación	12
B. Tres nuevos enfoques de la lingüística.....	17
1. La sociolingüística.....	17
2. La pragmática.....	19
3. La psicolingüística.....	20
C. Glotodidáctica y aprendizaje de L2 y LE.....	22
1. Método Gramática-Traducción.....	22
2. Método Directo.....	22
3. Método Audio-Lingual.....	23
4. Método del Silencio.....	23
5. Sugestopedia.....	24
6. Aprendizaje Comunitario.....	24
7. Respuesta Física Total.....	25
8. Enfoque Comunicativo.....	26
D. Descripción de los modelos de examen existentes para la certificación de lengua extranjera.....	29
1. Exámenes de certificación de lengua inglesa.....	29
Exámenes de la Universidad de Cambridge.....	29
a. First Certificate in English.....	29
b. Certificate in Advanced English.....	33
c. Certificate of Proficiency in English.....	37

Exámenes de la Universidad de Michigan.....	41
a. Examination for the Certificate of Competency in English.....	41
b. Examination for the Certificate of Proficiency in English.....	43
2. Exámenes de certificación de lengua francesa.....	45
a. Diplôme d'Études en Langue Française.....	46
b. Diplôme Approfondi de Langue Française.....	48
3. Exámenes de certificación de lengua italiana.....	51
a. CILS primer nivel.....	52
b. CILS segundo nivel.....	53
c. CILS tercer nivel.....	55
d. CILS cuarto nivel.....	56
4. Exámenes de certificación de lengua española.....	57
a. Certificado Inicial.....	58
b. Diploma Básico.....	58
c. Diploma Superior.....	59

III. ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA EL DISEÑO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....61

A. Competencia lingüística o competencia comunicativa en la evaluación de lenguas extranjeras.....	62
B. Análisis, desde un enfoque comunicativo, de los modelos existentes de exámenes de certificación de lengua extranjera.....	67
1. Exámenes de la Universidad de Cambridge.....	68
2. Exámenes de la Universidad de Michigan.....	70
3. Exámenes de la Universidad de Siena.....	71
4. Exámenes de la Universidad de Salamanca.....	72
5. Exámenes del Ministerio Francés de Educación Nacional.....	73

IV. DISEÑO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA A PARTIR DE UN ENFOQUE SOCIOLINGÜÍSTICO-PRAGMÁTICO	81
A. Diseño del modelo.....	82
1. Modelo de examen para la evaluación del español como lengua extranjera, nivel intermedio.....	88
2. Modelo de examen para la evaluación del español como lengua extranjera, nivel avanzado.....	90
3. Modelo de examen para la evaluación del español como lengua extranjera, nivel perfeccionamiento de la lengua.....	92
B. Propuesta de una batería de exámenes para cada nivel de certificación.....	96
1. Baterías de exámenes para nivel intermedio.....	96
2. Baterías de exámenes para nivel avanzado.....	112
3. Baterías de exámenes para nivel perfeccionamiento de la lengua.....	131
V. UNIVERSIDADES, CENTROS DE LENGUAS Y CERTIFICACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS	150
A. Universidades y Centros de Lenguas.....	151
B. La certificación como reconocimiento de un capital cultural.....	153
CONCLUSIONES	156
BIBLIOGRAFÍA	159
HEMEROGRAFÍA	162
OTRAS FUENTES	163
ANEXOS	164

INTRODUCCIÓN

La idea para desarrollar el presente proyecto de investigación surge, inicialmente, como consecuencia de una serie de experiencias: la preparación, presentación y acreditación de exámenes de certificación de lenguas extranjeras. Tales vivencias despertaron en mí el deseo de saber, por un lado, cómo estaban diseñados los modelos de exámenes elaborados por las diferentes universidades del mundo que certifican el nivel de dominio que un extranjero tiene de una determinada lengua; y por el otro, si existía un modelo de examen confiable para la acreditación del español como lengua extranjera, de existir qué país lo utilizaba y qué formato tenía, y determinar, de este modo, si habría que diseñar un modelo diferente o crear uno totalmente nuevo. Más tarde, estas inquietudes se cristalizaron en un proyecto formal de investigación que me obligó a responder a cada una de las interrogantes que me había formulado y a responder a otras nuevas que fueron surgiendo a medida que avanzaba en el trabajo.

En la primera parte de esta investigación, se describen más detalladamente las fuentes del problema que se intenta resolver; se plantea, asimismo, el problema; el supuesto del que se parte; los objetivos que se pretenden alcanzar; la justificación del proyecto y sus alcances; y, finalmente, sus limitaciones.

En la segunda parte, se define la orientación epistemológica del estudio mediante una revisión de los nuevos enfoques de la lingüística y de la glotodidáctica; y se hace, asimismo, una revisión de los modelos de exámenes ya existentes para la certificación de diferentes lenguas por parte de prestigias universidades del mundo para determinar, de este modo, el estado de arte o de la cuestión.

En el tercer capítulo se hace una contrastación de los modelos existentes con los nuevos enfoques tanto lingüísticos como didácticos para determinar la congruencia entre la teoría lingüística y didáctica, y los modelos de evaluación de lengua extranjera.

Con base en los resultados de esta contrastación se propone, en el cuarto capítulo, un modelo de evaluación para tres niveles de certificación del español como lengua extranjera, así como —a manera de ejemplo— una batería de exámenes para cada nivel de certificación.

Finalmente, en el último capítulo se menciona el papel de las universidades para llevar a cabo la certificación de una determinada lengua extranjera, así como la importancia o valor que tiene para una persona el poseer una certificación de esta naturaleza.

**CAPÍTULO I: LA NECESIDAD DE UN MODELO DE EVALUACIÓN PARA
IMPLEMENTAR EN MÉXICO LA CERTIFICACIÓN DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRAJERA**

I. LA NECESIDAD DE UN MODELO DE EVALUACIÓN PARA IMPLEMENTAR EN MÉXICO LA CERTIFICACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LE

Cuando presenté en diciembre de 1997 las diferentes pruebas para obtener el *Certificate of Proficiency in English* (CPE) de la Universidad de Cambridge —el examen de mayor grado de dificultad que existe para acreditar el dominio que un extranjero tiene de la lengua inglesa a un nivel de perfeccionamiento—, me di cuenta de cuán apasionante y complejo era preparar este tipo de exámenes. Efectivamente, había estado preparando las partes que conforman dicho examen durante un año con una maestra inglesa, y pude darme cuenta que los ejercicios le resultaban a ella casi tan difíciles como a mí. Ahora bien, hablo de diferentes exámenes porque más tarde me di a la tarea de preparar la acreditación del CPE de la Universidad de Michigan, de la CILS de la Universidad de Siena y del DALF por parte del Ministerio de Educación de Francia. Cuando presenté dichos exámenes era ya un profesor con amplia experiencia en la enseñanza del inglés, del francés y del italiano; sin embargo, la preparación de los exámenes resultaba además de difícil —como lo mencioné anteriormente— novedosa. En efecto, se trataba ahora de demostrar un alto nivel de competencia lingüística, difícil muchas veces para los propios nativos hablantes que me asesoraban. Surgieron entonces en mí una serie de preguntas: ¿qué era lo que realmente se evaluaba?, ¿bajo qué principios lingüísticos y pedagógicos se habían diseñado tales pruebas?, ¿por qué resultaban complicados los modelos de examen aun a los nativos hablantes? Me di cuenta, asimismo, que los formatos de las pruebas eran muy parecidos entre una lengua y otra, que los componentes a evaluar eran casi los mismos, y que los

criterios de acreditación y reprobación se regulaban por baremos bastante aproximados.

De igual manera que surgieron en mi preguntas sobre el contenido y el formato de los exámenes de acreditación de una lengua extranjera (LE), surgieron otras sobre las razones que existían para acreditar una determinada LE: ¿por qué tanta gente deseaba acreditar el dominio de una LE?, ¿cómo se enteraban los candidatos de la existencia de dichas pruebas? En mi caso, las razones eran evidentes: por un lado, la acreditación de una LE estaba estrechamente relacionada con mi vida laboral —era en ese entonces el Coordinador del Centro de Lenguas de la Universidad de Morelos en Cuautla (CELE)—; por el otro, mi interés por las lenguas era genuino. Como coordinador del CELE, asistía a cursos, conferencias y diferentes eventos en los que me enteré de la existencia de las acreditaciones internacionales de LE.

Paralelamente a las inquietudes ya expuestas, me preguntaba si existía alguna acreditación internacional del Español como LE por parte de una universidad mexicana o extranjera. En 1998 cursé un diplomado en enseñanza del español como segunda lengua, y tuve la oportunidad de conocer a la Dra. Rosa Esther Delgadillo Macías, maestra del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM, con quien empecé a hablar sobre el asunto de la acreditación del español como LE por parte de una universidad mexicana; el proyecto le pareció interesante y confirmó una de mis sospechas: a pesar de que en el CEPE de la UNAM existe un examen de dominio de lengua, no existen realmente mecanismos de acreditación del español para extranjeros a nivel internacional en México. Me di cuenta, entonces, que esto podía traducirse en un proyecto de investigación. Estos antecedentes sirvieron, de este modo, como punto de partida para este proyecto.

Ahora bien, desarrollar un proyecto de esta naturaleza implica conocer, por una parte,

bajo qué criterios se han diseñado las baterías de exámenes ya existentes para otras lenguas, así como saber si existe alguna universidad de algún otro país hispanófono que ya haya diseñado una batería de exámenes para la acreditación del español como LE y qué formato utilizó; y por el otro, determinar si dichos modelos conciben con los avances tanto lingüísticos como glotodidácticos.

El problema que se estudia en este proyecto de investigación es, por lo tanto, bajo qué enfoque y con qué formato diseñar una batería de exámenes confiable para evaluar y acreditar el Español como LE por parte de una universidad mexicana.

El supuesto del cual parto es el siguiente: De acuerdo con las experiencias vividas durante la preparación de los exámenes, la experiencia durante el examen y las experiencias después de los exámenes, he observado que se evalúan conocimientos sobre la lengua (competencia lingüística en términos chomskyanos) y no de aplicación y uso de ésta en situaciones de enunciación (actuación lingüística en términos del mismo autor); lo que hace necesario el diseño de una batería de exámenes que considere un enfoque diferente a los hasta ahora utilizados.

El objetivo de esta investigación es, consecuentemente:

- Proponer un modelo de batería de exámenes confiable en el que se privilegie el uso que hace el candidato a acreditar el Español como LE en determinadas situaciones enunciativas por sobre sus conocimientos de la lengua en situaciones aisladas o descontextualizadas.

Como objetivos secundarios que contribuyan al desarrollo de aquél serán:

- Identificar, mediante la revisión crítica de los modelos ya existentes, los componentes que puedan incorporarse a este nuevo modelo así como las lagunas existentes.

- Revisar los avances lingüísticos y glotodidácticos, y determinar en qué medida pueden contribuir a la creación de este modelo.

Como objetivos concomitantes o *a látere*, pero no por ello menos importantes:

- Destacar la presencia de México en el mundo como el país hispanófono con mayor número de hablantes.
- Resaltar la importancia de nuestra norma lingüística y cultura mexicanas en el mundo.

Con base en lo anterior, podemos establecer cuál es la importancia y justificación de esta investigación. Como se ha podido apreciar hasta ahora, el estudio se concentra en dos metas vinculadas entre sí:

1) Crear un nuevo modelo de evaluación de LE, específicamente para la lengua española.

El modelo, como lo mencioné anteriormente, servirá para evaluar el uso que el candidato hace de la lengua, no lo que éste sabe de ella. Ciertamente, hay personas que conocen bastante bien el código lingüístico de una determinada lengua, pero no pueden desenvolverse adecuadamente en situaciones reales de uso, es decir, no son capaces de traducir sus pensamientos o sentimientos a ciertos *actos de habla*. Creo, por ello, que la propuesta de un modelo que privilegie la *actuación* por sobre la *competencia* lingüística en términos chomskyanos contribuiría significativamente en el terreno de la evaluación de LE. Por el momento, parece difícil pensar en un modelo con tales características, ya que sin competencia lingüística no puede darse apropiadamente la actuación lingüística; sin embargo, el proyecto está encaminado, justamente, a tratar de resolver este problema.

2) Destacar la presencia e importancia de la lengua española en el mundo, especialmente la norma mexicana. El uso del idioma español reviste una cada vez mayor trascendencia en el

mundo; para poder explicar su importancia consideraremos tres factores —que personalmente creo que son los esenciales en la factorización del fenómeno— estos son, a saber :

El número de hispanohablantes en el mundo : El idioma español es hablado como lengua oficial en 19 países, localizados principalmente en Centro y Sudamérica. El país con mayor número de hispanohablantes es el nuestro : México posee actualmente alrededor de la tercera parte de la población de habla hispana en el mundo. Tanto la población de nuestro país como la de los que hablan español presentan un crecimiento acelerado : de acuerdo con Martín Alonso, en su obra *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*¹, “desde el año 1940, en que el *Boletín de la Sociedad de Naciones* publicó los datos estadísticos de los *ciento veintinueve millones* de personas que en anchura del globo hablaban español hasta el año 1971, el crecimiento en la curva logística de esta población hispanohablante ha sido extraordinario” ; más adelante nos presenta una estadística tomada de diversas fuentes², mostrando un incremento de más de cien millones en esos casi treinta años ; de ciento veintinueve millones en 1940, a doscientos treinta millones en 1971. Hacia 1987, el número estimado de personas que utilizaban el español era de alrededor de *doscientos ochenta millones*³. La tendencia de crecimiento demográfico de la población hispanohablante sigue en aumento ; actualmente, el español es la tercera lengua más hablada en el mundo, sólo después del chino y del inglés, y de acuerdo al comportamiento registrado en su curva de crecimiento, es muy probable que existan alrededor de *trescientos millones* de

¹ Ed. Aguilar. Duodécima edición - tercera reimpresión. Madrid. 1980.

² *United Nations Demographic Yearbook, 1970 ; United Nations Monthly Bulletin of Statistics, January 1971, Anuario Estadístico Español, 1970 ; Boletín de la Academia Colombiana, tomo XIII, número 49 ; Der Fischer Welt-Almanach, 1963 ; The 1970 World Almanach ; Nuevo Atlas Mundial 1967 ; Atlas de la Emigración Española 1970.*

³ “Spanish” en *The World's major languages*, Routledge. London. 1987

hispanohablantes en el mundo, de los cuales, alrededor de *cien millones*⁴ estarían concentrados en México. Esto representa alrededor de un 5% del total de la población mundial.

La relevancia económica de las relaciones comerciales entre los países hispanohablantes y el resto del mundo : Las actuales políticas económicas en el mundo están desarrollándose en un contexto globalizador que ha incrementado notablemente el intercambio comercial entre los diferentes países. Este intercambio comercial trae consigo los fenómenos de la transculturación e interculturalidad, es decir, los participantes directos en las transacciones de una u otra manera conviven y presentan a su contraparte, al menos un aspecto de su cultura e idioma. Ahora bien, en el contexto de la globalización económica ocurre muy frecuentemente que las empresas comerciales se asientan en un determinado país, que no es el originario, por conveniencias de tipo económico (mayor productividad, mejor mano de obra, salarios más bajos, menores costos en la transformación de la materia prima, y demás) ; en dichos lugares, las empresas hacen las contrataciones pertinentes, seleccionado entre el personal nativo a aquellas personas que cubran mejor los requisitos fijados ; sin embargo, el personal ejecutivo proviene, generalmente, del lugar de origen de la empresa. Este personal ejecutivo requiere, habitualmente, de un manejo suficiente del idioma del país en el que se instale la empresa, y es necesario, por tanto, que la empresa solicite personal con el conocimiento mínimo exigido de esta lengua, o en su defecto, que la empresa capacite en el dominio del idioma a parte de su plantilla laboral. Como podemos ver, el fenómeno de la globalización económica, si no modifica radicalmente el concepto de

⁴ Según los resultados presentados por el INEGI (2000), la población de nuestro país asciende a 97.4 millones de habitantes.

comercio exterior, sí agranda las necesidades de las empresas en la contratación de personal bilingüe o plurilingüe.

Dentro de esta perspectiva económica, cobra especial importancia el hecho que más del 70% de la población de habla hispana se encuentre en el Continente Americano ; además, vale la pena hacer mención que de ésta, alrededor del 40% se encuentra en nuestro país. América Latina representa un mercado casi igual (en número de habitantes) al mercado interno de los Estados Unidos o al de la Comunidad Europea ; aunque es necesario acotar que en la actualidad su capacidad de comercio exterior es más bajo debido al pobre desarrollo de la economía en esta región. Para los Estados Unidos y Europa, los países de América Latina más bien constituyen una plataforma de producción en la cual ellos pueden manufacturar sus productos a un bajo costo y con un elevado nivel de calidad. Si se diera el caso de que México, toda América Latina o sólo algunos países de la región consiguiesen un pleno desarrollo económico, esto no afectaría el comportamiento de flujo de capitales ; el resultado sería quizás el de una mayor dinámica en los mercados internos (a mayor poder adquisitivo, mayor gasto).

Las aportaciones de la lengua hispánica a la cultura universal : En el subinciso anterior se mencionó un fenómeno que se da en las relaciones interindividuales entre personas de diferente origen étnico. Tal fenómeno, se dijo, es conocido como transculturación. Como las relaciones entre los diferentes pueblos se ha dado, en mayor o menor medida, desde tiempos muy lejanos ; existe una cultura que pertenece a todos los hombres y a todos los pueblos, ésta es la cultura universal. La cultura universal comprende las más altas manifestaciones artísticas e intelectuales de los diferentes pueblos : del arte y pensamiento helénicos podemos citar a Sócrates, Platón, Aristóteles, Esquilo, Homero, Anaxágoras,

Mirón y muchos más. Ahora bien, no todas las manifestaciones artísticas se presentan a través de la lengua : existen la pintura, la escultura, la arquitectura y la música, que no precisan de la palabra para expresarnos algo. Lo que sí se puede expresar por medio de la palabra es el pensamiento, la literatura; y es en ellas donde podemos identificar las aportaciones de la lengua española a la cultura universal. Por aportaciones de la lengua española a la cultura universal debemos entender, no sólo las de un pueblo ni otras aportaciones en las que la palabra escrita no figure, sino las que han dado los diversos pueblos de habla hispana en los renglones de filosofía, literatura, etc. Para concluir diremos que se han otorgado cinco premios Nobel de literatura a otros tantos escritores latinoamericanos: Gabriela Mistral, Pablo Neruda, Miguel Ángel Asturias, Octavio Paz y Gabriel García Márquez.

El promover una certificación de la lengua española que tome como base la norma mexicana favorecería notablemente la difusión a nivel mundial de nuestra lengua y nuestra cultura, consolidaría asimismo nuestra presencia como el país hispanófono con mayor número de hablantes, y todo ello crearía, por consiguiente, condiciones favorables para nuestro país, como pueden ser, entre otras: contar con una mayor afluencia de estudiantes extranjeros, despertar un mayor interés por nuestra cultura y establecer mayores relaciones culturales con otros países.

Antes de terminar esta parte de presentación del proyecto, quisiera hacer algunas precisiones acerca de las limitaciones de esta investigación.

El modelo de evaluación que aquí se propone está diseñado para certificar tres niveles de dominio: intermedio, avanzado y perfeccionamiento de la lengua. Al tratarse de una certificación a nivel internacional y al mismo tiempo de un documento vitalicio, considero

que estos tres niveles cubren muy bien las expectativas de cualquier candidato que se interese en poseer un documento de esta naturaleza. Los candidatos a obtener esta certificación del Español como LE serán personas de cualquier nacionalidad que posean cualquiera de los niveles antes mencionados.

La investigación está sustentada por un marco teórico que me ha permitido crear un aparato crítico para determinar las variables que deben ser consideradas, y de este modo, proponer un modelo de evaluación que condiga con tales teorías. Se trata de una investigación en la cual se contrastan diversos modelos de evaluación de LE existentes con los avances lingüísticos y didácticos que se han realizado en los últimos años —a partir del nacimiento de la pragmalingüística, la sociolingüística y la psicolingüística, así como el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de LE y L2— con el objeto de determinar qué variables no han sido incluidas y diseñar así un nuevo modelo. Esta investigación se queda en la parte del diseño y deja abierta, por lo tanto, la posibilidad de otra investigación que se ocupe de medir los resultados arrojados entre un modelo de examen y otro, y compararlos para determinar las diferencias en los resultados.

La aplicación de la propuesta queda abierta a cualquier universidad mexicana que se interese tanto en la certificación del Español como LE como en la utilización de este modelo.

**CAPÍTULO II: CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y DESCRIPCIÓN DE
MODELOS EXISTENTES**

II. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y DESCRIPCIÓN DE MODELOS EXISTENTES

A. Lenguaje y comunicación

El estudio del lenguaje —entendido éste como la capacidad humana para crear un sistema de signos arbitrarios llamado lengua, que sirve a su vez para comunicarnos— ha sido motivo de preocupación desde tiempos remotos; sin embargo, el intento por sistematizar dicho estudio es relativamente reciente. La lengua es, de acuerdo con el eminente antropólogo Lévy-Strauss, el hecho cultural por excelencia; y de acuerdo con el psicólogo ruso Lev S. Vigotsky, es el motor intelectual de todo ser humano, y la herramienta psicológica más importante de sus propuestas. Efectivamente, el lenguaje articulado es el rasgo más característico de nuestra naturaleza humana, es el vehículo por medio del cual nos comunicamos, pensamos, aprendemos y asimilamos nuestra cultura; es, indudablemente, la creación cultural más grande de la humanidad.

Ahora bien, la lengua —entendida ésta como el conjunto de signos arbitrarios de los que se valen los miembros de una determinada comunidad lingüística para comunicarse entre sí— es, por excelencia, el instrumento de comunicación humana más elaborado que existe.

⁵No obstante, no es el único; y muchas veces, la comunicación verbal va acompañada de comunicación no verbal, lo cual quiere decir que la lengua no es sino un caso particular de un sistema de signos de mayor extensión que son estudiados por una ciencia que engloba a todos los signos: la semiótica.

⁵ Existe, efectivamente, una diferencia en español entre lengua y lenguaje, aunque muchas veces dicho concepto es utilizado indistintamente por los usuarios de la lengua.

La semiótica es una ciencia que ha venido desarrollándose desde hace algunos siglos, y debe mucho de su desarrollo a hombres como Locke, Lambert, Bolzano, Peirce y Husserl. En su obra *Neues Organon* —e inspirado en el *Ensayo sobre el entendimiento humano*, de Locke— Jean Lambert realiza un estudio de los diferentes signos que conforman el lenguaje humano, y hace un estudio sobre la comunicación no verbal. Más tarde, a mediados del siglo XIX, Bolzano —a su vez, inspirado en las obras de Locke y Lambert— señala en su obra *Teoría de la Ciencia* el cambio de valor que puede tener un signo en un determinado contexto. Pero es Peirce quien—a finales del siglo XIX— establece de manera sistemática las bases sobre las que se ha de fundar la ciencia de la semiótica; el amplio campo semiótico propuesto por Peirce abarca cualquier tipo de fenómeno significativo, desde una ecuación algebraica hasta la llamada a la puerta o la huella de un pie.⁶

Ahora bien, la lingüística aparece como ciencia en el siglo pasado; para poder sistematizar su objeto de estudio tuvo que aislarlo, y aun cuando Saussure subraye algunas relaciones entre lengua y cultura —lo que él llama elementos externos de la lengua—, y establezca la diferencia entre *lengua* y *habla* (*langue et parole*) se inclinará únicamente al estudio de la lengua. No obstante, la evolución de esta nueva ciencia no ignoró los avances de la teoría de la comunicación y de la información.

El tema fundamental de la semiótica es, indudablemente, la lengua, sus diferentes estructuras y manifestaciones, y por su puesto, la relación que éste guarda con otros sistemas de signos; esto influyó de manera determinante en los nuevos rumbos que habría de tomar la lingüística. Efectivamente, con ayuda de la sociolingüística se incorporan, partir de los años sesenta, la dimensión social, cultural y situacional de la lengua (la etnografía de

⁶ *Collected Papers*. Harvard University Press. Cambridge. 1958.

la comunicación de Hymes y Gumperz); y a partir de los setenta, la lingüística se orienta hacia las humanidades y hacia la teoría de la comunicación a partir del desarrollo de dos tipos de enfoque de los fenómenos lingüísticos: la pragmática y los fenómenos de la enunciación. Estas teorías incorporan al sujeto que habla en la teoría lingüística, ésta ya no sólo se desarrolla en función del mensaje, sino en términos de actividades, de procesos o de operaciones.

Para entender mejor lo anteriormente expuesto, abundaré un poco sobre lo que es el circuito del habla.

Dentro del estudio de la semiótica o teoría de los signos queda insertado el lenguaje articulado dentro del concepto de signo lingüístico, mismo que puede cumplir funciones diversas dentro de la comunicación, como lo señala Román Jakobson al clasificar las funciones del signo lingüístico en seis: *expresiva o emotiva; referencial, denotativa o cognoscitiva; connotativa, incitativa, apelativa o persuasiva; fática; metalingüística, y poética*. Como podemos ver, todas las funciones del signo lingüístico requieren de un circuito comunicativo en el que existan todos los elementos necesarios para que el signo pueda cumplir su función, es decir, necesitan de un emisor, de un receptor, de un medio o canal, de una intención comunicativa y de estar ordenados de manera que puedan constituir en su conjunto un texto. Así pues, los signos lingüísticos constituyen por sí mismos únicamente un código que sirve para cifrar o codificar mensajes con una determinada intención. Para hacer más explícito lo antes expresado: una teoría lingüística tiene una menor extensión que una teoría de signos, que a su vez tiene una menor extensión que una teoría comunicativa, pues al final de cuentas los signos que se utilizan para establecer una comunicación pueden ser más que únicamente lingüísticos, por ejemplo, gestos o

vocalizaciones.

Una vez hechas las precisiones anteriores, queda aclarado que el ser humano utiliza más que meros signos lingüísticos o palabras para poder comunicarse. La comunicación no verbal juega, por lo tanto, un papel determinante en la transmisión e interpretación de los mensajes.

Ahora bien, ¿qué se entiende por comunicación no verbal, y de qué manera está integrada en la transmisión y significación de mensajes?

Se entiende por comunicación no verbal todo aquello que —sin ser palabras— contribuye al significado de un mensaje. Gran parte del significado de un mensaje está dado por lo no verbal; en situaciones comunicativas interculturales la no verbalidad es muy difícil de entender y de interpretar.

A los códigos no verbales se les conoce como códigos paralingüísticos, y de acuerdo a la clasificación de Pierre Guiraud⁷ son, a saber:

- Relevos del lenguaje, por ejemplo, la escritura alfabética.
- Sustitutos del lenguaje, por ejemplo, los ideogramas, los pictogramas, etc.
- Los auxiliares del lenguaje: los códigos prosódicos, kinésicos y proxémicos.

Los códigos prosódicos, de acuerdo con Guiraud, son las elevaciones de la voz, la cantidad y la intensidad del habla articulada; los códigos kinésicos son los gestos y la mímica, asociados estrechamente con los códigos prosódicos; y el código proxémico es el uso de espacio, la distancia que guarda el emisor de su receptor.

De acuerdo con George Trager⁸ el paralenguaje se compone únicamente de:

⁷ *La semiología*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972, pp. 61-67.

⁸ "Paralenguaje. Un primer esbozo". *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. UNAM, 1974.

- Cualidades vocales, a las que clasifica en: escala de tono, control labial de la voz, control glotal, control tonal, control articulatorio, control rítmico, resonancia y tempo.
- Vocalizaciones, a las que clasifica en: caracterizadores vocales (la risa, risitas entrecortadas, el llanto, etc); calificadores vocálicos (marcan la altura, la intensidad y la extensión de la voz); segregados vocales, términos sugerido por Bateson, y se refiere a los ruidos y sonidos parecidos a los del lenguaje articulado, pero que no tienen el mismo alcance y concatenación, por ejemplo, la negación, afirmación o duda inglesa *uh-uh*.

Trager no incluye ni la kinésica ni la proxémica en su definición de paralenguaje.

El estudio de estos elementos de comunicación no verbal –junto con la cronémica o estudio de los significados, el uso y la comunicación del tiempo para transmitir un mensaje– han jugado un papel muy importante en la nuevas teorías de la comunicación, como lo muestran las investigaciones realizadas por Paul Ekman y David Friesen,⁹ quienes hacen una clasificación de los gestos y movimientos corporales con base en sus funciones; Mark Knapp,¹⁰ quien define a la proxémica, y Edward Hall,¹¹ quien identifica las ocho distancias que existen en las relaciones interpersonales; y Peter Andersen,¹² quien define la cronémica.

Una vez hechas las especificaciones pertinentes, estamos en condiciones de entender por qué al nacer el estudio de las relaciones que mantiene la lengua con su medio enunciativo,

⁹ “The repertoire of nonverbal behaviour”, citado por Eileen McEntee en *Comunicación Intercultural*. Mc Grow-Hill. México. 1998. p. 395.

¹⁰ *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1972. Citado por McEntee en *Op. Cit.*, p. 411.

¹¹ *The Hidden Dimension*. Anchor Press/Doubleday. Garden City, New York, 1966 citado por McEntee en *Op. Cit.*, p. 411.

¹² “Explaining Intercultural Differences in Nonverbal Communication” citado por McEntee en *Op. Cit.*, p. 411.

la lingüística tuvo que abandonar los postulados que le permitían delimitar un objeto susceptible de ser estudiado en sí y para sí; la lengua deja de ser, por lo tanto, un objeto de estudio estático, inmanente; las estructuras se tornan dinámicas y cargadas de múltiples significados. Nacen así, nuevas disciplinas y enfoques lingüísticos que a continuación se revisarán de manera sucinta.

B. Tres nuevos enfoques de la lingüística

1. La sociolingüística

La sociolingüística nace en la década de los sesenta en los Estados Unidos; el término aparece en 1966 después de haberse celebrado, dos años antes, una conferencia en la Universidad de California en Los Angeles. Tanto sociólogos como lingüistas habían estado tratando de establecer las relaciones entre lengua, cultura y sociedad, que constituyen justamente el campo de estudio de la sociolingüística. El matrimonio entre sociología y lingüística trataba de determinar las relaciones entre la lengua y los conocimientos que una persona posee para funcionar como parte de un grupo social, es decir, la relación entre la lengua, las costumbres, los valores, etc. Sin embargo, a medida que evolucionaba esta nueva disciplina, surgieron diferentes enfoques para estudiar dichas relaciones: había quienes se preocupaban más por lo sociológico que por lo lingüístico —el principal exponente de esta corriente es, indudablemente, Joshua Fishman—; había, por otra parte, quienes se preocupaban más por lo lingüístico que por lo sociológico, este grupo estaba dirigido por el eminente lingüista William Labov. Surgió, asimismo, un enfoque micro y macro. La macrolingüística o sociología del lenguaje que se preocupa del estudio de sociedades enteras; y la microlingüística, preocupada por estudios de variación e

interacción de pequeños grupos así como del bilingüismo.

Yolanda Lastra¹³ nos menciona que según Trudgill:

“hay tres tipos de personas dedicadas al estudio de las relaciones entre la lengua y la sociedad. El primero tiene objetivos puramente lingüísticos, el segundo tiene objetivos parcialmente lingüísticos y parcialmente sociológicos; y el tercero, objetivos exclusivamente sociológicos. Por supuesto que si colocamos a estudiosos o a estudios en estas tres casillas, habrá problemas, pero a grandes rasgos se pueden clasificar así. El primer tipo de estudios es el de las descripciones de lenguas habladas en cierto contexto social. A él pertenece la obra de Labov y sus discípulos, pero hay que hacer hincapié en que, como ya se dijo, a Labov no le interesa el correlacionismo en sí sino que sus miras son teóricas. Otros lingüistas que también estudian el habla en su contexto social se interesan en la relación de la psicología con la interacción conversacional, la influencia de las redes sociales en la dialectología urbana y en los factores sociales y psicológicos, tales como la ambición social o el ajuste lingüístico al habla del interlocutor.

A la segunda categoría, según Trudgill, la de estudios de objetivos tanto sociológicos como lingüísticos, pertenecen la sociología del lenguaje, la psicología social del lenguaje, la lingüística antropológica, la etnografía de la comunicación y el análisis del discurso. Los estudios de bilingüismo de la sociología del lenguaje se relaciona con los estudios puramente lingüísticos de la interferencia. La noción de repertorio verbal de la sociología del lenguaje y de la competencia comunicativa de la etnografía de la comunicación interesan para saber si se debe extender el uso de Chomsky de la competencia gramatical a la competencia comunicativa.

A la tercera categoría pertenecería la etnometodología, cuyos datos son del habla, pero cuyo objeto es entender los conocimientos prácticos que la gente tiene sobre su propia sociedad. Trudgill considera que la etnometodología no pertenece a la sociolingüística.”

Como podemos darnos cuenta, la sociolingüística es una rama nueva de la lingüística que aún se encuentra en un proceso de desarrollo, pero cuyas aportaciones pueden resultar de gran importancia para comprender la relación hombre, lengua, sociedad y cultura.

¹³ *Sociolingüística para hispanoamericanos*, El Colegio de México, México, 1992, pp. 22-23.

2. La pragmática

Aun cuando exista una relación estrecha entre la sociolingüística y la pragmática, ésta se diferencia de aquélla por ser un campo de estudio influido por la filosofía del lenguaje. El objeto de estudio de la pragmática es la lengua en su uso, lo cual implica la existencia de un contexto, de una determinada situación de enunciación.

Como se ha ido mencionando a lo largo de este capítulo, el conocer un sistema de signos verbales y sus reglas de combinación no quiere decir que un usuario de este sistema de signos sepa usarlo adecuadamente en determinados contextos de producción. El acto comunicativo va más allá del mero conocimiento de reglas de combinación de signos verbales, pues como ya lo hemos dicho anteriormente, la comunicación se compone de elementos verbales y no verbales. La pragmática es, de acuerdo con la definición de Levinson ¹⁴ “el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas.”

La pragmática toma pues, como punto de partida, el estudio de los *actos de habla*. El término *actos de habla* fue acuñado por Austin y Searle¹⁵, y dichos actos fueron clasificados en: actos locutivos (el significado literal de un enunciado); actos ilocutivos (la producción de un enunciado acompañado de una fuerza expresiva); actos perlocutivos (el efecto que produce la enunciación en la audiencia); y actos proposicionales (referencia y predicación).

Para poder entender más claramente lo anterior, es necesario hacer las siguientes precisiones. Todo acto comunicativo se compone de fenómenos semánticos de dos órdenes:

¹⁴ *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

¹⁵ *Speech acts*, Cambridge University Press, Cambridge, 1969.

los llamados significados explícitos, esto es, las relaciones entre los signos, estructuras, etc.; y las significaciones implícitas, es decir, las significaciones ocasionales que se manifiestan en cada acto de enunciación en condiciones contextuales determinadas. Un acto locutivo carece consecuentemente, *per se*, de significación en tanto no sea enunciado.

Ahora bien, si la pragmática se interesa no en lo que se puede hacer con la lengua, sino en lo que se hace con la lengua, entonces tratará de determinar qué elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos intervienen en todo acto comunicativo para saber la pertinencia de uso que el hablante hizo al tratar de transmitir un mensaje determinado. Se establece así, de manera más clara, la diferencia entre *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*. El nacimiento de la pragmática coincide con ideas planteadas por otra ciencia: la psicología. Como menciona Carlos Lomas¹⁶:

“Al insistir en el uso verbal como una acción orientada a producir efectos en situaciones de comunicación concretas, las ciencias del lenguaje de orientación pragmática iban a coincidir en sus postulados con los derivados de la revolución iniciada por la publicación de las obras de Lev Vigotsky. Para el psicólogo ruso, el lenguaje es antes comunicación que representación y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos.”

Ciertamente, para Vigotsky —de acuerdo con los análisis realizados por Wertsch— la adquisición del lenguaje resulta de una serie de prácticas socioculturales en las cuales subyace siempre la intención comunicativa del bebé y la mediación del adulto.¹⁷

3. La psicolingüística

Al igual que la sociolingüística y la pragmática, la psicolingüística nació a mediados del siglo XX. N. H. Pronko —en su artículo *Language and psycholinguistics: A review*,

¹⁶ *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona. 1993. p. 56.

¹⁷ *La formación social de la mente*, Paidós, Barcelona, 1988.

publicado en 1946— utiliza por primera vez el término psicolingüística. Más tarde, en 1951, G. A. Miller publica en su libro *Language and communication* una síntesis de las relaciones que guardan entre sí la lingüística y la psicología. Finalmente, en 1953, con la publicación de las memorias de un simposio celebrado en la Universidad de Indiana, el psicólogo Osgood y el antropólogo Sebeok dan a conocer su obra *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems*; y es así que la psicolingüística queda mejor definida como ciencia al establecer su campo de estudio, sus métodos y sus límites.

Según lo propuesto por Osgood y Sebeok, el lenguaje es visto como un instrumento esencial para las relaciones interpersonales, una herramienta viva; la comunicación es vista como la transmisión de información de una fuente a un destino mediante la selección adecuada de signos y a través de un canal que conecta a los sujetos comunicantes. Surge así la definición de psicolingüística, acuñada por estos dos hombres, como “el estudio científico de los procesos de codificación y decodificación en el acto de la comunicación, en la medida en que ponen en relación estados del mensaje con estados de los comunicantes.”¹⁸

La psicolingüística ha encontrado en las últimas décadas, al igual que la sociolingüística y la pragmática, nuevas áreas de aplicación y estudio. Una de estas áreas de aplicación la ha encontrado, indudablemente, en la enseñanza de los idiomas. Efectivamente, uno de los objetos de estudio de la psicolingüística es precisamente el referente a los procesos lingüísticos y cognitivos implicados en la adquisición y el desarrollo del lenguaje; la influencia de los avances psicolingüísticos es evidente en los planes y programas de estudio

¹⁸ *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems*, Indiana University Press, 1954

de lengua tanto materna como extranjera. Respecto a su influencia en los métodos didácticos para la enseñanza de L2 y LE, abundaré un poco en el siguiente apartado.

C. Glotodidáctica y aprendizaje de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE)

Existen diversos métodos para la enseñanza del español como segunda lengua (L2), basados en mayor o menor medida en otros tantos diseñados para la enseñanza de otras lenguas. La razón del uso de éstos obedece a los diferentes objetivos que persiguen. En esta parte del trabajo de investigación se hará un pequeño recuento y descripción de ellos, más como una breve ilustración que con el afán de profundizar sobre metodología y enfoques didácticos, lo cual no corresponde al objeto formal de la investigación ni al de la propuesta.

1. Gramática-traducción. Este ha sido el método históricamente más utilizado, así como el más antiguo, en la enseñanza de otras lenguas. Sus orígenes parten de la enseñanza del griego y el latín en el mundo antiguo, y del latín en la Europa renacentista. Fue ampliamente utilizado hasta mediados del siglo pasado. En este método, la enseñanza de la lengua se hace a partir del análisis gramatical de textos y de su traducción a la lengua materna. La desventaja que presenta es que la lengua que se estudia aparece como una lengua muerta, fija e inflexible en sus normas, además de tener una baja eficiencia en el desarrollo de la lengua hablada (tanto en su articulación como en su audición). Este método, a pesar de carecer de un fundamento teórico sigue siendo utilizado.¹⁹

2. Directo. El desarrollo del método directo se debe a las observaciones de Gouin acerca del aprendizaje de la lengua en los niños. Aunque ya se había utilizado siglos atrás

¹⁹ Cfr. **RICHARDS, J. y THEODORE RODGERS:** *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1986 (undécima impresión 1995). p.5.

(Montaigne aprendió latín del mismo modo como se aprende la lengua materna), no existía propiamente una metodología ni una teoría lingüística que lo apoyara. Este método es conocido también como “natural” y fue utilizado para la enseñanza del inglés a mediados del siglo pasado por L. Sauveur en Boston, Massachusetts. Entre los defectos de este método se encuentran: que sobreenfatiza las similitudes entre los aprendizajes de las lenguas materna y segunda, y carece de una base de teoría lingüística aplicada.

3. Audio-lingual. El método audio-lingual fue desarrollado en los Estados Unidos durante los años 50's, debido a la necesidad de un mayor intercambio lingüístico con otras naciones. Este método se basa en una teoría del lenguaje (lingüística estructural) y una teoría psicológica del aprendizaje (conductismo). Las limitaciones teóricas marcaron su final, pues a mediados de los 60's las teorías de Chomsky revolucionaron el concepto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Y por otra parte, las teorías constructivistas contribuyeron también, de manera notable, en dicha revolución. Actualmente su uso es muy poco frecuente.

4. Método del silencio. Desarrollado por Caleb Gattegno, el método del silencio está basado en la teoría del aprendizaje por descubrimiento; además, sugiere que el profesor hable lo menos posible, siendo los alumnos quienes deben resolver problemas, con el fin de que el aprendizaje sea retenido por el alumno en su memoria profunda o de largo plazo. La teoría del lenguaje que lo sustenta, considera a éste como el “sustituto de la experiencia, por tanto es la experiencia lo que le da significado al lenguaje”;²⁰ en cuanto a la teoría del aprendizaje, Gattegno sugiere que el alumno trate de aprender como si fuera un niño,

²⁰ GATTEGNO, C. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way* 2ª ed. Educational Solutions. New York. 1972. Citado en Richards, Jack y Theodore Rodgers en *Op. Cit.*

aunque reconoce que el estudiante “no puede aprender otra lengua del mismo modo, debido a lo que sabe”.²¹

5. Sugestopedia. Este es un método desarrollado por Gregory Lozanov, y está basado en una serie de recomendaciones derivadas de la sugestología, tales como el arreglo del aula, el uso de música y el comportamiento autoritario del profesor. De acuerdo con su creador, “la memorización en el aprendizaje por el método de la sugestopedia parece ser 25 veces más rápida que con métodos convencionales”.²² El enfoque teórico parece ser un tanto débil en cuanto al aspecto lingüístico, sin embargo, su enfoque psicológico y pedagógico está fuertemente relacionado con la teoría de la sugestión.

6. Aprendizaje comunitario. Método desarrollado por Charles A. Curran, psicólogo y profesor de la Loyola University en Chicago, que se basa principalmente en las teorías pedagógicas de Rogers (aprendizaje grupal). La teoría lingüística que lo sustenta fue elaborada por uno de los colaboradores de Curran (La Forge). En esta teoría, La Forge concibe al lenguaje como “un proceso social”,²³ y crea un nuevo modelo en teoría de la comunicación, en el que el “feedback” se considera un elemento necesario en la comunicación.²⁴ En cuanto a la teoría del aprendizaje (creada por Curren), se destaca el hecho de considerar dos tipos diferentes de aprendizaje, el *cognitivo* y el *afectivo*, que se presentan en la interacción maestro-alumno.

²¹ Ibid.

²² LOZANOV, G. *Suggestology and Outlines on Suggestopedya*. Gordon and Breach. New York. 1978. Citado en Richards, Jack y Theodore Rodgers. *Op. Cit.*

²³ *Counseling and Culture in Second Language Aquisition*. Pergamon. Oxford. 1983. Citado en Richards, Jack y Theodore Rodgers en *Op. Cit.*

²⁴ Ver RICHARDS y RODGERS. *Op. Cit.*

Este es uno de los métodos más empleados en la actualidad en la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos, sin embargo su aplicabilidad en la enseñanza de lenguaje técnico es bastante limitada.

7. Respuesta física total. El método de enseñanza basado en la respuesta física total gira en torno a la coordinación entre el discurso y la acción, en éste se intenta enseñar la lengua a través de una actividad motriz. Fue desarrollado por el profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José, California, James Asher , quien utilizó en la construcción de su modelo algunas tradiciones, psicología del desarrollo, teorías del aprendizaje y pedagogía humanística, así como los procedimientos de enseñanza del lenguaje propuestos por Harold y Dorothy Palmer en 1925.²⁵ En cuanto a la teoría del lenguaje propuesta por Asher, podemos decir que considera a éste como un compuesto entre abstracciones y no-abstracciones, siendo éstas últimas más específicamente en los nombres concretos y en los verbos imperativos. Su teoría del aprendizaje está basada en las ideas conductistas de Jensen. Los objetivos de este modelo son el conseguir un buen nivel de desempeño oral, por parte de los estudiantes, desde las primeras lecciones; la comprensión representa un final y lo que se persigue con este método es el enseñar las habilidades básicas de la articulación. Actualmente, Stephen D. Krashen es uno de los lingüistas que más ha contribuido a su desarrollo y aplicación; baste recordar que los Programas Piloto de Inglés en las escuelas primarias de nuestro país utilizan este método, y el mismo Krashen ha venido a dictar conferencias y ponencias a México.

²⁵ Estas propuestas de los esposos Palmer es conocida como enseñanza situacional, sobre esta no se hace ninguna otra mención por la razón de que este método ya no se utiliza.

8. Enfoque comunicativo. Este enfoque constituye una respuesta a las críticas que hiciera N. Chomsky a la Teoría Lingüística Estructural en su obra *Syntactic Structures*,²⁶ y está sustentado en las teorías lingüísticas de Wilkins, Widowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson y otros lingüistas británicos. El objetivo de la enseñanza de la lengua, de acuerdo a este método, es la “competencia comunicativa”.²⁷ Para Hymes, existen siete funciones básicas que el lenguaje desempeña en el aprendizaje de la lengua materna en los niños: la función instrumental (el uso del lenguaje para conseguir las cosas), la función regulatoria (el uso del lenguaje para controlar el comportamiento de los demás), la función interactiva (el uso del lenguaje para interactuar con los demás), la función personal (el uso del lenguaje para expresar sentimientos y opiniones personales), la función heurística (el uso del lenguaje para aprender y descubrir), la función imaginativa (el uso del lenguaje para crear un mundo imaginario), la función representativa (el uso del lenguaje para comunicar información). Resumiendo, podemos decir que la teoría del enfoque comunicativo tiene una amplia base ecléctica, y que algunos de sus puntos de vista más característicos con respecto al lenguaje son: a) el lenguaje es un sistema para la expresión de un significado; b) la función primaria del lenguaje es para la interacción y la comunicación; c) la estructura del lenguaje refleja sus usos funcionales y comunicativos; y d) las unidades básicas del lenguaje no son únicamente las gramaticales y estructurales, sino las categorías del significado funcional y comunicativo, como se ejemplifica en el discurso.²⁸

Es indudable la influencia de la etnografía de la comunicación, la pragmática y la psicolingüística en la concepción del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. La

²⁶ Mouton. The Hague, 1957.

²⁷ HYMES (1972) citado por Richards y Rodgers. *Op. Cit.*

²⁸ Cfr. RICHARDS y RODGERS: “Communicative Language Teaching” en *Op. Cit.*, pp. 64-83.

noción de competencia comunicativa es la base de la cual parte este enfoque y el eje sobre el que giran las nuevas propuestas didácticas y curriculares de enseñanza de la lengua. Las nuevas metodologías promueven una enseñanza donde la interacción juega un papel determinante; los procesos sociales involucrados en el aprendizaje son el puntal en que se apoya el puente enseñanza-aprendizaje, y aparecen así, en el escenario de la glotodidáctica, las ideas formuladas por Vigotsky hace más de seis décadas. Efectivamente, conceptos como mediación, zona de desarrollo próximo, salto cualitativo, se han incorporado y aplicado notablemente a la metodología de enseñanza de L2 y LE.

Las investigaciones y los avances en el terreno de la glotodidáctica han sido, como podemos ver, bastante significativos.

Ahora bien, existe una gran variedad de enfoques metodológicos para el desarrollo de la práctica docente en la enseñanza de una lengua extranjera; los aportes de la glotodidáctica a la lingüística aplicada han sido, indudablemente, muy valiosos. Sin embargo, la pregunta que surge inmediatamente es: ¿Cuál es el mejor método? La respuesta no es fácil, pues las soluciones fáciles pueden contener errores debidos a una visión superficial de los problemas y, aunque no sea una regla inviolable, lo mejor es desconfiar de las respuestas apriorísticas. Los grupos que reciben una lengua extranjera son, por lo general, bastante heterogéneos, inclusive en las escuelas básicas en las que esta materia está contemplada dentro del curriculum. Por tanto, el desarrollo de un modelo metodológico para esta labor depende en gran medida del acercamiento que el docente tenga con sus alumnos, es decir, del conocimiento que el profesor pueda tener sobre lo que los alumnos ya saben, para de éste modo poder partir tomando como referencia las redes semánticas del alumnado como lo marcan las principales tesis constructivistas. Una vez detectados los

perfiles, conocimientos y motivaciones de los alumnos, el profesor puede y debe utilizar todos los recursos metodológicos que estén a su alcance y convertir, así, el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso comunicativo. En lo personal, considero que el desarrollo de una clase en el aula nos permite interactuar dentro de los límites amplios en los que podemos y debemos cumplir con nuestras atribuciones de ingeniería didáctica, creando modelos metodológicos eclécticos que faciliten el aprendizaje en los alumnos.

Ahora bien, si los avances de la glotodidáctica han sido bastante significativos en los últimos años, cabe preguntarnos entonces si el desarrollo de modelos de evaluación de una segunda lengua han evolucionado de manera paralela a los de la didáctica. Sabemos que actualmente el enfoque más utilizado y difundido es el comunicativo; los cursos de formación de profesores patrocinados tanto por el gobierno inglés como por el francés o el italiano a través de sus agregadurías culturales (incluyendo cursos de formación a distancia) preconizan las bondades de dicho enfoque. Los mismos gobiernos —a través de diferentes universidades de prestigio o bien a través su Ministerio de Educación— promueven la evaluación y certificación de su lengua a extranjeros que así lo deseen; es por ello que la revisión de los modelos de baterías de exámenes utilizados por las diferentes universidades que evalúan y certifican una determinada lengua constituye un material valioso para determinar el “estado de arte” o “estado de la cuestión” de la evaluación y certificación de LE o L2.

En el siguiente apartado haré una descripción de los formatos y contenidos de modelos de examen utilizados por diferentes universidades para evaluar y certificar una determinada lengua.

D. Descripción de los modelos de examen existentes para la certificación de *LE*

I. Exámenes de certificación de lengua inglesa

Los certificados de inglés como lengua extranjera son, sin duda, los más extendidos del mundo y los de más larga tradición. A continuación haré una descripción de los formatos y contenidos de los exámenes propuestos por las universidades de Cambridge y Michigan respectivamente.

Exámenes de la Universidad de Cambridge. Por su prestigio, alrededor de 350,000 candidatos de más de 135 países presentan anualmente los exámenes de la Universidad de Cambridge. Los cinco exámenes que ofrece son un marco de referencia internacional para determinar el nivel de inglés alcanzado. Los exámenes son elaborados y supervisados en Gran Bretaña por un destacado grupo de profesionales dedicados a la elaboración de cada una de sus partes componentes. Todos los certificados y diplomas de la Universidad de Cambridge son reconocidos internacionalmente. De los cinco niveles de certificación que ofrece esta universidad, presentaré solamente el análisis de tres de ellos: el FCE, el CAE y el CPE, ya que los otros dos son certificados a nivel elemental y básico (KET y PET), y tomando en cuenta que la propuesta que desarrollaré en esta investigación será sólo para niveles intermedios y avanzados considero irrelevante incluirlos en este análisis.

a. First Certificate in English (FCE). En 1939 la Universidad de Cambridge instauró el FCE, y a partir de entonces un número cada vez mayor de candidatos lo presenta cada año. De acuerdo con las estadísticas presentadas por el UCLES (University of Cambridge Local Examination Syndicate), departamento creado en 1858 y encargado de establecer los estándares aceptables del nivel de lengua en escuelas de inglés, el año pasado más de 250,000 personas de todos los rincones del planeta presentaron este examen. Al aprobarlo

el candidato demuestra que posee un nivel de conocimientos de inglés oral y escrito que le permite desenvolverse adecuadamente en diversas situaciones de tipo social y laboral. El FCE está dirigido a candidatos con 540 horas de estudio del idioma (de acuerdo con los programas del Instituto Anglo-Mexicano de Cultura, A.C.) y es el examen de mayor demanda internacional.

El formato y los contenidos de este examen son los siguientes: consta de cinco partes que son, a saber:

Parte 1: Comprensión de Lectura. Se compone de dos secciones y la duración total de esta parte es de una hora.

- Sección A: Llenado de espacios. En esta sección aparecen 25 oraciones a las que les falta una palabra o una pequeña frase. El candidato deberá escoger entre las opciones A,B,C, o D la que mejor complete dicha oración De las cuatro opciones que se dan sólo una da sentido a la oración y es, a su vez, gramaticalmente correcta. En esta parte del examen se evalúan, por consiguiente, tanto el vocabulario como la gramática. Se incluyen tiempos y formas verbales, verbos frasales; pertinencia (el uso correcto de una palabra en un contexto determinado), e.g. *drive* a car, *ride* a motorbike; uso adecuado de adjetivos; nexos lógicos; preposiciones, principalmente después de verbos, e.g. think *of*.
- Sección B: Comprensión de pasajes de lectura cortos. Esta sección contiene, al menos, tres lecturas cortas. La primera de ellas es sobre un tema de interés general; la segunda, sobre un tema un poco más especializado, por ejemplo, un texto científico o de negocios; la tercera, un texto auténtico de temas de la vida cotidiana: un periódico, un anuncio, etc. Esta sección contiene en total 15 preguntas de opción múltiple sobre los

textos leídos. Las preguntas evalúan una comprensión global de los textos; no se pide, de ninguna manera, una comprensión detallada y profunda de los ellos. La dificultad de las preguntas radica en que todas las repuestas se parecen, pero sólo una de ellas es correcta.

Las 35 preguntas de esta parte dan un total de 40 puntos. Sobre esta base se calcula el total obtenido por el candidato.

Parte 2: Producción escrita. Esta parte consta de dos ejercicios, uno de ellos obligatorio para todos, y otro a escoger entre cuatro opciones. El ejercicio obligatorio es generalmente la redacción de una carta formal; las opciones del segundo son una carta informal, una descripción, una narración, o un pequeño ensayo. El tiempo para contestar esta parte del examen es de una hora treinta minutos.

Cada ejercicio tiene un valor de 20 puntos, lo que hace un total de 40. Se evalúa en esta parte la sintaxis, la ortografía, el vocabulario, la coherencia lógica del discurso y el estilo.

Parte 3: Uso del inglés. Esta parte se subdivide a su vez en cinco secciones, haciendo un total de 65 puntos.

- Sección A: Llenado de espacios en un texto. Habrá 15 espacios vacíos y numerados en el texto; éste irá seguido de 15 respuestas con cuatro opciones cada una de ellas. Se hace especial énfasis en el vocabulario.
- Sección B: Llenado de espacios de un texto. A diferencia del ejercicio anterior, en este llenado de espacios no habrá opciones a escoger, se trata de un *cloze*²⁹ abierto. Se pone énfasis en la gramática y el vocabulario.

²⁹ El *cloze* es básicamente una técnica para medir la comprensión lectora de un individuo; consiste esencialmente en omitir —cada determinado número de palabras— una palabra cualquiera, la cual el estudiante debe adivinar.

- Sección C: Diez reformulaciones sencillas. Este ejercicio consiste en completar una segunda oración que tenga el mismo significado de una primera utilizando una palabra dada, e.g. “I can’t find my shoes”, “I wish *I knew where my shoes were.* **Knew**
- Sección D: Corrección de errores en un texto de 15 renglones. Algunas líneas tienen palabras de sobra que deberán ser identificadas; aquéllas que no contengan ningún error serán palomeadas. Se hace énfasis en la gramática.
- Sección E: Ejercicio de formación de palabras. El candidato deberá formar palabras a partir de otras, por ejemplo, encontrar el sustantivo de un adjetivo dado o viceversa, y llenar un texto con diez espacios en blanco utilizando dichas palabras. Se hace énfasis en el vocabulario.

Parte 4: Comprensión auditiva. Está dividida en cuatro partes con un total de 40 preguntas y una duración de 40 minutos. En los textos sonoros se incluyen monólogos, por ejemplo, anuncios radiofónicos, extractos de discursos, anécdotas, etc.; y diálogos, por ejemplo, extractos de discusiones, debates, entrevistas, etc. Cada texto sonoro es escuchado dos veces con una breve pausa entre una vez y la otra. La comprensión puede ser evaluada de diferentes maneras; las preguntas pueden ser de opción múltiple, llenado de espacios, falso y verdadero, o toma de notas.

Parte 5: Producción oral. Esta parte se evalúa mediante una entrevista que dura alrededor de 15 minutos. El examinador puede entrevistar a los candidatos individualmente o en grupos de tres o cuatro. Al empezar, el examinador hace algunas preguntas de carácter personal. La entrevista se divide normalmente en varias etapas. Estas son, generalmente, una discusión sobre un dibujo o fotografía; en esta parte de la entrevista se pide al candidato una descripción a grandes rasgos sobre lo que ve en el dibujo para pasar, más

tarde, a aspectos más detallados sobre éste. La siguiente etapa de la entrevista consiste en comentar sobre algunos pasajes cortos que se dan a leer al candidato. Estos textos están relacionados, por lo general, con los dibujos de la etapa anterior. El examinador pregunta de qué se trata el texto, de dónde se sacó, quién escribe, a quién va dirigido, cuál es la intención de éste. La última etapa de la entrevista consiste en una actividad comunicativa en la que el candidato leerá un anuncio, verá un mapa o un horario que contiene información similar a la de las etapas precedentes y deberá explicar la información contenida, tomar alguna postura y discutir sobre ellos, actuar una determinada situación o describir algo. Si la entrevista se hace en grupo, el candidato deberá discutir con los demás sobre el tema con la finalidad de llegar a una conclusión o acuerdo.

b. Certificate in Advanced English (CAE). El CAE es un examen de un nivel de dificultad mayor al del FCE que fue instaurado por el UCLES en 1991 y que se aplica dos veces al año, en junio y diciembre. Al aprobar este examen se reconoce el dominio del idioma inglés a nivel avanzado, apropiado para contextos educativos y/o laborales que requieren de un lenguaje correcto y elaborado. Está dirigido a candidatos mayores de 17 años con un mínimo de 660 horas de estudio de acuerdo con los programas del Instituto Anglo-Mexicano de Cultura, A. C. Este examen, por su alto grado de dificultad, tiene una menor demanda que el FCE.

El formato y los contenidos de este examen son los siguientes. Consta de cinco partes que son, a saber:

Parte 1: Comprensión de lectura. En esta parte se incluyen cuatro textos auténticos extraídos, normalmente, de periódicos o revistas de interés general. El número total de palabras es de 3000 aproximadamente. Un texto puede ser un solo escrito, o bien puede estar formado de varios fragmentos. La comprensión de los textos es evaluada de varias formas: por medio de ejercicios donde el candidato tenga que relacionar la información contenida en el texto con la persona o cosa a la que se refiera, por ejemplo, en el texto se describe un determinado objeto, y por las características descritas, el candidato debe identificar de qué objeto se trata; o bien, seleccionar los encabezados adecuados para fragmentos de un texto mayor de acuerdo a una lista de encabezados que se da; otro ejercicio consiste en determinar en qué parte de un texto deben colocarse fragmentos que han sido removidos de éste; finalmente puede incluirse un ejercicio de opción múltiple en donde el candidato debe seleccionar la respuesta correcta entre cuatro opciones sobre preguntas que se hacen sobre un determinado texto. El candidato debe ser capaz de utilizar diferentes técnicas de lectura que le permitan leer y comprender dentro del límite de tiempo establecido. Esta parte tiene una duración de 1 hora 15 minutos; en este lapso de tiempo el candidato debe ser capaz de extraer tanto información general como detallada, interpretar la intención y estilo del escritor, y demostrar un pleno conocimiento de la estructura del texto, así como deducir significados e intenciones a partir de un contexto.

Parte 2: Producción escrita. Esta parte consta de dos secciones que deberán ser terminadas en un tiempo de 2 horas. El objetivo de esta prueba es que el estudiante demuestre ser capaz de redactar con diferentes fines. En cada ejercicio se explicita el propósito de la consigna, así como a quién va dirigido dicho escrito. Se dan indicaciones claras sobre el contenido que se requiere. Se pide, por lo tanto, que el candidato sea capaz

de escribir utilizando una gran variedad de formatos, estilos y registros, por lo que debe estar consciente de utilizar aquéllos que mejor se adecuen al fin que persigue. Se puede incluir en esta parte la redacción de cartas (tanto personales como de negocios), reportes, notas, instrucciones, mensajes, anuncios, artículos, folletos, etc.

- Sección A. Por lo general, se da al candidato una o varias lecturas cortas sobre las que deberá redactar un texto de aproximadamente 250 palabras de acuerdo a la instrucción que se dé; ésta puede consistir en comentar, opinar, comparar, contrastar, oponer, etc.
- Sección B. El candidato escoge desarrollar un tema de aproximadamente 250 palabras entre cuatro opciones que se le presentan, por ejemplo, la redacción de una carta, una narración, un artículo, etc.

Parte 3: Uso del Inglés (Use of English). Esta parte consta de tres secciones que hacen un total aproximado de 75 preguntas que deberán contestarse en un tiempo de 1 hora 30 minutos.

- Sección A. Consiste en llenar espacios en dos textos. En el primero de ellos el candidato deberá escoger entre cuatro opciones la respuesta correcta. Se trata principalmente de problemas de pertinencia en el uso de ciertas palabras, e.i., “brave”, “courageous”, “bold”, e “intrepid”, es decir, palabras con significados muy similares pero cuyo uso dependerá del contexto en el que sean enunciadas. En el segundo texto el candidato deberá llenar los espacios en blanco con la palabra que fue borrada; no se da lista de opciones, se trata de un *cloze* abierto.
- Sección B. Consiste, por una parte, en identificar errores de diversa naturaleza en un texto, éstos pueden ser: palabras sobrantes, faltantes o mal empleadas así como errores ortográficos y de puntuación. Se incluyen a la vez renglones que no tienen ningún error

y que el candidato tiene que palomear para demostrar que es capaz también de identificar la corrección en dicho texto. Por otro lado, se da un ejercicio de llenado de espacios; en un primer momento se lee un texto completo, normalmente escrito en lenguaje formal, para más tarde completar el llenado de espacios de un texto escrito en estilo informal sobre el mismo tema. Hay por lo tanto aquí un cambio de registro; el candidato debe, consecuentemente, demostrar que es capaz de cambiar fácilmente de un estilo a otro.

- Sección C. Es también un ejercicio de llenado de espacios en el que se seleccionan, de una lista dada, oraciones completas para llenar los espacios. El número de oraciones que se da es mayor al del número de espacios, por lo que el estudiante debe ser muy cuidadoso en seleccionar cada oración.

Parte 4: Comprensión auditiva. Consta de cuatro secciones A,B,C y D. Las secciones A,C, y D son escuchadas dos veces; la B, sólo una. Las secciones A y B son por lo general monólogos de tipo informal; la sección C incluye a dos o más hablantes y en ésta, al igual que en las otras secciones, puede haber una gran variedad de acentos ingleses. La sección D consiste en una serie de fragmentos cortos en los que el candidato debe identificar tanto el papel como la actitud de los hablantes.

Parte 5: Producción oral. Los candidatos son examinados en parejas y hay dos examinadores a la vez, el interlocutor y el asesor. Ambos hablan con el candidato y lo califican, pero el interlocutor será quien más hable, mientras el asesor se concentra más en la calificación. Esta parte del examen tiene una duración de aproximadamente 15 minutos; es posible también que haya tres candidatos y dos examinadores, en cuyo caso la prueba tomará alrededor de 23 minutos. La prueba se desarrolla en cuatro fases principales.

- Fase A. Tanto los examinadores como los examinados se presentan a sí mismos. Esta fase dura alrededor de 3 minutos.
- Fase B. Se dan dibujos parecidos a ambos candidatos. Uno de ellos describe su dibujo de tal manera que el otro pueda determinar en qué se diferencia el suyo del que se está describiendo. Más tarde los candidatos cambian de papel utilizando ahora otro juego de dibujos. Cada candidato debe hablar por lo menos 1 minuto. Esta fase dura alrededor de 3 o 4 minutos.
- Fase C. Consiste en resolver un problema utilizando como estímulo un dibujo. El interlocutor explica en qué consiste exactamente el problema pero no toma parte en la discusión. Los candidatos hablan entre sí, y habrá ocasiones en las que no lleguen a ningún acuerdo respecto a la solución. Esta fase dura alrededor de 3 o 4 minutos.
- Fase D. Tanto el interlocutor como el asesor se unen a la discusión comenzada en la fase C y hacen preguntas directas a los candidatos. Esta fase dura de 3 a 4 minutos.

c. Certificate of Proficiency in English (CPE). Los exámenes de certificación de lengua inglesa aparecieron por primera vez en 1913 cuando la Universidad de Cambridge implementó el CPE, el cual se ha ido modificando desde entonces tanto en formato como en contenido. El CPE es el examen de inglés como lengua extranjera más complejo que existe, y corresponde al nivel 5 en la escala de certificación del UCLES. Al aprobar este examen se reconoce que el candidato ha alcanzado dominio y destreza en todas las habilidades, así como un nivel de sofisticación en la redacción y la conversación. Está dirigido a candidatos mayores de 17 años que poseen un alto grado de conocimientos del idioma inglés, equivalente a un nivel de matriculación en universidades de la Gran Bretaña.

Se requiere contar con un mínimo de 750 horas de estudio del idioma según los programas del Instituto Anglo-Mexicano de Cultura.

El formato y los contenidos de este examen son los siguientes. Consta de cinco partes que son, a saber:

Parte 1: Comprensión de lectura. Contiene 40 preguntas de opción múltiple –para contestar en 1 hora- divididas en dos secciones.

- Sección A. Contiene 25 preguntas de opción múltiple en las que se evalúa el vocabulario, la gramática y la pertinencia de uso. Es muy parecida a la Sección A de Lectura de Comprensión del FCE, sin embargo, en el CPE el grado de dificultad de las preguntas es mucho mayor.
- Sección B. Contiene 15 preguntas de opción múltiple en las que se evalúa la comprensión de tres textos escritos en estilos diferentes. El primer pasaje es por lo general el más largo y trata algún tema de interés general; el segundo es más corto, pero sobre un tema más especializado; el tercero es sobre temas cotidianos y puede estar compuesto de varios fragmentos.

El valor total de esta parte es de 40 puntos.

Parte 2: Producción escrita. El candidato deberá desarrollar, en dos horas, dos de cinco temas que se proponen. Cada tema deberá ser desarrollado utilizando aproximadamente 350 palabras. La prueba evalúa la fluidez, la naturalidad, la precisión, la propiedad y el buen uso del lenguaje de acuerdo con el tipo de escrito que se escoja. La relevancia, la organización del material, la coherencia y la cohesión textual son algunos de los criterios más importantes de esta evaluación.

El valor total de esta parte es de 40 puntos.

Parte 3: Uso del inglés. Se divide en dos secciones, tiene una duración total 2 horas, y un valor total de 40 puntos.

- Sección A. Consiste en cuatro diferentes tipos de ejercicios en los que se evalúa tanto la sintaxis como el uso correcto del idioma.
- Ejercicio de llenado de espacios (*cloze* abierto). Se trata de un pasaje con 20 espacios a intervalos irregulares. El candidato debe llenar el espacio con una palabra solamente. Las palabras omitidas pertenecen a diferentes categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones, nexos, etc.
- Reformulaciones a partir de una frase incompleta. Se dan ocho oraciones completas y ocho incompletas. El candidato debe terminar las oraciones incompletas de tal forma que éstas tengan un significado similar al de la oración completa. Por ej.:

You should make an effort to get out and about more

It's high time _____ ³⁰

- Llenado de espacios. Se dan seis oraciones que deben ser completadas con una palabra o frase. En esta sección a menudo se evalúa el conocimiento de expresiones idiomáticas o lenguaje coloquial.
- Reformulaciones a partir de una palabra dada. Consiste en ocho oraciones que deben reescribirse utilizando una palabra dada, la cual, por ningún motivo puede ser modificada. El candidato debe agregar palabras o bien reordenar la información si es necesario. Por ej.:

You can avoid tooth decay by brushing your teeth regularly.

³⁰ **GUDE, K.:** *Proficiency Masterclass*. Oxford University Press. Oxford. 1994. p. i

- **Sección B.** Esta parte evalúa la comprensión e interpretación de un pasaje así como la habilidad para resumir coherentemente, incluyendo la información que sea relevante. El pasaje tiene una extensión de 500-650 palabras. En un primer momento, el examinado debe contestar 15 preguntas de manera breve utilizando una o dos oraciones. El espacio que se da en el examen para escribir la respuesta da una clara señal de la longitud requerida. Se pone especial énfasis en el hecho de que el candidato demuestre que es capaz de producir respuestas relevantes en las que no repita las mismas palabras del texto. En un segundo momento, el candidato debe escribir un resumen del pasaje utilizando de 50-100 palabras. Se espera que éste presente los principales puntos del pasaje de manera ordenada y utilizando los nexos correctos para seguir el argumento.

Parte 4: Comprensión auditiva. Consiste en escuchar 4 o 5 grabaciones de material auténtico. Cada grabación se escucha dos veces. La prueba dura aproximadamente 35 minutos y tiene un valor total de 20 puntos. La prueba incluye preguntas de opción múltiple, de falso y verdadero, o de llenado de espacios. Las grabaciones son por lo general programas radiofónicos, anuncios, debates, entrevistas, discusiones, documentales, o simples conversaciones.

Parte 5: Producción oral. Se trata de una entrevista con el examinador en la que la conversación estará basada en un tema determinado. Consiste principalmente, por un lado, en describir, comparar o contrastar una o más fotografías para más tarde discutir sobre problemas que presenten éstas. Por otro lado, consiste en comentar sobre el estilo, contenido, registro y contexto de un pasaje relacionado al tema general de la entrevista.

³¹ *Ibid.* ii

La parte final de esta prueba consiste en participar en una discusión más amplia sobre el tema que se ha venido tratando.

Además de la Universidad de Cambridge, existen otras universidades inglesas que expiden certificados de dominio lingüístico como son la Universidad de Oxford y el Trinity College. Los más extendidos por todo el mundo y los de mayor prestigio son, no obstante, los de la Universidad de Cambridge; es por ello que en esta descripción sólo se incluyeron éstos.

Exámenes de la Universidad de Michigan. Los exámenes de certificación de la Universidad de Michigan se desarrollan y producen por la División de Evaluación y Certificación del Instituto de Lengua Inglesa de la Universidad de Michigan (ELI-UM) en Ann Arbor, Michigan, E.E.U.U. Estos exámenes están dirigidos a personas que desean o necesitan una evidencia de su nivel de inglés. Los exámenes son administrados una vez al año en todo el mundo en los centros de evaluación autorizados por el ELI-UM. Una vez aplicados, los exámenes son enviados al ELI-UM donde se califican, se determinan los resultados y se preparan los certificados. Los certificados de las personas aprobadas son enviados a los diferentes centros autorizados para ser recogidos por sus dueños.

El ELI-UM ha implementado dos tipos de exámenes: uno intermedio *Examination for the Certificate of Competency in English (ECCE)*, y otro avanzado *Examination for the Certificate of Proficiency in English (ECPE)*.

a. Examination for the Certificate of Competency in English (ECCE). Creado en 1994, este tipo de examen está diseñado para personas que poseen una competencia

lingüística a nivel intermedio y que son capaces de realizar transacciones comunicativas esenciales. El ECCE es un examen que no tiene una orientación de tipo académico, sirve más bien de puente para alcanzar el ECPE.

El formato y contenido del examen es el siguiente. Consta de cuatro secciones que son, a saber:

Sección 1: Comprensión auditiva. Esta prueba evalúa la capacidad del candidato para entender el inglés hablado. Hay 50 reactivos de opción múltiple, y la grabación se pasa sólo una vez. Hay dos tipos de ejercicios: uno basado en diálogos cortos de carácter cotidiano, y otro basado en diálogos más largos sobre temas específicos. En el primer caso, el ejercicio consiste en seleccionar uno de tres dibujos que se relaciona con el contenido de una pregunta acerca de la conversación. En el segundo caso se requiere la comprensión de un discurso más extenso sobre un tema determinado. Se incluyen en esta segunda parte extractos de programas radiofónicos, documentales o entrevistas; cada extracto dura alrededor de 30 segundos. La duración total de esta prueba es de aproximadamente 25 minutos.

Sección 2: Gramática vocabulario. y comprensión de lectura. Consiste en 130 preguntas de opción múltiple. Los reactivos de gramática evalúan la capacidad del candidato para completar oraciones que sean gramaticalmente correctas; en el vocabulario se evalúa el uso adecuado de una palabra o expresión en determinado contexto; finalmente, la parte de comprensión de lectura incluye fragmentos de una gran variedad de textos en donde se evalúa la comprensión global de ellos.

Sección 3: Producción escrita. Se presenta en forma breve un problema o tema de interés general, tomado generalmente de un periódico o revista. El texto provee datos de

manera breve y desde diferentes puntos de vista, el candidato debe escribir un ensayo corto o una carta que transmita una determinada postura con respecto al problema tratado. En el escrito no se penaliza la falta de precisión o pobreza de léxico, pero si la falta claridad en lo que se pretenda decir. La extensión que se pide en esta redacción es de 150-170 palabras, y el tiempo total del ejercicio es de 30 minutos.

Sección 4: Producción oral. Se trata de una breve entrevista con el examinador en la que se da, en un primer momento, información general de uno mismo; más tarde, basándose en la observación de un dibujo sobre un cierto tema, se entabla un pequeño diálogo en el que el examinador pide al candidato que dé su punto de vista al respecto. El tiempo de la entrevista es de 10-15 minutos.

b. Examination for the Certificate of Proficiency in English (ECPE). Este examen está diseñado para personas con un nivel avanzado de inglés. Su contenido y dificultad reflejan las habilidades requeridas a nivel universitario. El ELI-UM implementó el ECPE en 1953 y a partir de entonces se aplica una vez al año en los centros autorizados de todo el mundo.

El formato y contenido del examen es el siguiente. Consta de cinco partes que son, a saber:

Sección 1: Comprensión auditiva. Hay 40 preguntas de opción múltiple, y la grabación se pasa sólo una vez. Esta sección se subdivide a su vez en tres diferentes tipos de ejercicios: diálogos muy cortos de tipo pregunta-respuesta, conversaciones cortas, y monólogos largos sobre un tema especializado. La duración de esta prueba es de alrededor de 25 minutos.

Sección 2: Llenado de espacios (cloze cerrado). En esta parte se evalúa la comprensión de la manera en la que está organizado un texto así como conocimientos gramaticales y pragmáticos de la lengua, principalmente la pertinencia de uso de vocabulario en un determinado contexto. Hay un total de cuarenta espacios en dos textos. El candidato debe escoger para cada espacio en blanco una de cuatro opciones que se le dan. El tiempo total de esta prueba es de 25 minutos.

Sección 3: Gramática, vocabulario y lectura. Esta parte contiene 100 preguntas de opción múltiple. La primera parte evalúa conocimientos avanzados de gramática; la segunda, la pertinencia de uso de palabras o frases idiomáticas en determinado contexto; y la tercera, la comprensión de cuatro textos a nivel universitario. Las 100 preguntas de esta sección deben ser contestadas en 60 minutos.

Sección 4: Producción escrita. Se dan dos temas al candidato, de los cuales deberá desarrollar sólo uno a manera de ensayo argumentativo o expositivo utilizando de 250-300 palabras. El ensayo deberá escribirse de manera organizada, clara y concisa; bien sustentado; y utilizando variedad de estructuras sintácticas y vocabulario adecuado al nivel que se espera. El candidato dispone de 30 minutos para contestar esta sección.

Sección 5: Producción oral. Se trata de una entrevista en la que se pide al examinado que hable sobre un tema de interés general; se trata de una conversación interactiva en la que el examinador participa intercambiando ideas con el examinado. Algunas veces se utilizan dibujos u otros recursos visuales para motivar la ampliación del tema.

Además de la Universidad de Michigan, la Universidad de San Diego ofrece también certificaciones de dominio lingüístico de la lengua inglesa.

No se incluyó en el análisis de estas baterías de exámenes en inglés el TOEFL ya

que, por una parte, su formato es muy parecido al del ECPE, aunque con un grado de dificultad menor; y por otra parte, porque este examen no hace acreedor a quien lo presenta de un certificado con valor vitalicio como los anteriores. Se trata, en fin, de un examen que sólo sirve de parámetro a la mayoría de las universidades norteamericanas para reconocer el nivel de inglés de un estudiante extranjero en un momento determinado. El TOEFL es un examen diseñado y corregido por el *Educational Testing Service*, cuya sede se encuentra en Pinceton, Nueva Jersey, en los Estados Unidos de América.

2. Exámenes de certificación de lengua francesa

Creados por decreto ministerial del 22 de mayo de 1985, el DELF y el DALF son los únicos diplomas de francés lengua extranjera con validez internacional. Son extendidos oficialmente por el Ministerio de Educación Nacional Francés. Más de 100 países ya los han adoptado y como resultado del rápido desarrollo de estas certificaciones, un nuevo decreto (19 de junio de 1992) introdujo algunas modificaciones destinadas a darle su forma actual.

Las pruebas del DELF y del DALF se elaboran, se presentan y se corrigen en cada país anfitrión. Sin embargo, la homogeneización de estas certificaciones en el extranjero está garantizada por la Comisión Nacional, cuyo presidente es el director del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres, establecimiento público que depende del Ministerio Nacional de Educación Francés. La Comisión autoriza la apertura de los centros de examen, aprueba los temas de los exámenes antes de cada período y faculta a los jurados. El servicio de certificación de francés lengua extranjera del CIEP garantiza,

a nombre de la Comisión Nacional, la organización administrativa y pedagógica de los exámenes.

A continuación presentaré una descripción de estos dos exámenes.

a. Diplôme d'études en langue française (DELF)

El DELF se divide en dos grados: el primero, que consta de cuatro unidades, y el segundo, que consta de dos.

DELF primer grado. Corresponde a la adquisición del conocimiento básico del francés: aptitud para comunicarse en francés en todas las situaciones de la vida diaria.

El formato y contenido de esta prueba es la siguiente. Consta de cuatro unidades que son, a saber:

-A1 Expresión General. Consta de cuatro pruebas, dos orales y dos escritas.

Pruebas orales. 1) Comprensión oral sobre un tema de la vida cotidiana; el jurado pide al candidato que hable sobre su familia, su trabajo, hábitos, gustos, etc.; y 2) Simulación de un diálogo a partir de un tema elegido por el jurado, el candidato debe preparar una pequeña exposición sobre dicho tema. Cada prueba dura aproximadamente 15 minutos.

Pruebas escritas. 1) Redacción de un relato corto (80 palabras aproximadamente) a partir de una serie de imágenes que obliguen al candidato a situarlo en el tiempo y en el espacio; y 2) Redacción de una respuesta a una carta, una invitación, a una cita, etc. Cada prueba dura aproximadamente 30 minutos.

-A2 Expresión de Ideas y Sentimientos. Al igual que la unidad anterior, consta de cuatro pruebas, dos orales y dos escritas.

Pruebas orales. 1) Presentación y defensa de un punto de vista a partir de un tema; y 2) Presentar una evaluación, una apreciación o un punto de vista a partir de ciertos textos. La duración de cada prueba es de aproximadamente 15 minutos.

Pruebas escritas. 1) Identificar las intenciones y los puntos de vista expresados en un documento; y 2) Expresión de una actitud definida desde un punto de vista personal. Cada prueba dura aproximadamente 30 minutos.

-A3 Comprensión y Expresión Escritas. Consta de tres pruebas, una oral y dos escritas.

Prueba oral. Análisis del contenido de un documento sencillo y lectura en voz alta. Duración aproximada, 15 minutos.

Pruebas escritas. 1) Análisis del contenido de un texto; y 2) Redacción de una carta para pedir informes sobre un tema de la vida diaria. Duración de cada prueba, 45 minutos aproximadamente.

-A4 Práctica del Funcionamiento de la Lengua. Consta de una prueba oral y una escrita.

Prueba oral. El candidato debe identificar –mediante diferentes ejercicios- registros de voz, sonidos, acentuación de ciertas palabras en una frase, intención o actitud de un hablante, etc. Esta prueba dura aproximadamente 15 minutos.

Prueba escrita. Consiste en ordenar datos y hacer una pequeña redacción, escribir una carta, imaginar un *slogan* publicitario, etc. Duración aproximada, 1 hora 30 minutos.

La aprobación de las cuatro unidades A1, A2, A3 y A4 hacen acreedor al candidato al diploma del DELF primer grado.

DELF segundo grado. Corresponde al conocimiento general de la civilización francesa y un primer acercamiento al francés con objetivos específicos de acuerdo con los intereses del candidato. Se compone de dos unidades que son:

-A5 Cultura y Civilización. Se compone de dos pruebas orales y una escrita.

Pruebas orales. 1) Exposición oral a partir de un documento escrito – sobre Francia y el mundo francófono– elegido por el candidato; y 2) Presentación de un tema desde una perspectiva comparativa, seguida de una entrevista con el jurado. Cada prueba dura aproximadamente 15 minutos, con un tiempo de preparación de 30 minutos.

Prueba escrita. Reporte de 150 a 200 palabras a partir de uno o varios textos. La duración aproximada de esta prueba es de 1 hora 30 minutos.

-A6 Expresión Especializada. Consta de dos pruebas, una oral y una escrita.

Prueba oral. Diálogo a partir de un texto escrito. Duración aproximada de 15 minutos con un tiempo de preparación de 30 minutos.

Prueba escrita. Reporte de 150 a 200 palabras a partir de uno a varios textos sobre un tema que el candidato elige al momento de su inscripción. Los temas son generalmente:

a) Ciencias físicas y matemáticas, b) Ciencias de la vida y el medio ambiente, c) Arte y Literatura, d) Ciencias sociales. La duración de esta prueba es de aproximadamente 1 hora 30 minutos.

b. Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF).

Corresponde a un perfeccionamiento del idioma con miras a estudios universitarios; la obtención de este diploma exenta al candidato de las pruebas de conocimiento del idioma necesarias para su admisión a todas las universidades francesas según el decreto

del 21 de diciembre de 1988.

El DALF consta de cuatro unidades que son, a saber.

-B1 Comprensión y Expresión Escritas. Esta unidad tiene como objetivo evaluar la comprensión y expresión escritas del candidato en francés general. La prueba se divide en dos partes: 1) Redactar un informe (resumen) de 150 palabras a partir de un documento auténtico sobre un tema de interés general, normalmente sobre un aspecto de la civilización contemporánea; la longitud del texto puede variar de entre 500 a 700 palabras, incluso hasta más si se trata de un texto fácil. La duración de esta primera parte de la prueba es de 1 hora 30 minutos. 2) Responder a cinco preguntas sobre el texto leído. En esta parte se evalúa tanto la capacidad para explicitar, comentar, interpretar, argumentar un punto de vista, como la aptitud para responder pertinentemente; se evalúa asimismo la competencia gramatical, el vocabulario, y el grado de sofisticación en la construcción de enunciados. El tiempo para contestar esta parte del examen es de 45 minutos.

-B2 Comprensión y Expresión orales. El objetivo de esta prueba es evaluar el nivel de comprensión auditiva del candidato. Después de haber escuchado dos veces un documento sonoro de 3 minutos, el candidato deberá contestar un cuestionario con preguntas abiertas, de opción múltiple, y de falso y verdadero. El candidato debe probar, por lo tanto, que es capaz de identificar y caracterizar la naturaleza, la función y el tema principal del documento sonoro; que es capaz de extraer las ideas principales y secundarias, así como los argumentos expuestos; y finalmente, que es capaz de reformular por escrito la información contenida para responder a las preguntas que se le hacen.

El cuestionario por escrito ha llegado a ser reemplazado por un diálogo con el jurado; originalmente, este tipo de prueba es la que realmente evalúa tanto la comprensión como la expresión oral; sin embargo, muy rara vez se utiliza esta modalidad.

El video ha llegado a sustituir, en algunas ocasiones, al cassette; sin embargo, el cassette y el cuestionario por escrito siguen siendo, hasta ahora, el tipo de prueba que se aplica con mayor frecuencia.

La prueba dura aproximadamente 30 minutos.

-B3 Comprensión y Expresión escritas en Lengua Especializada. Esta prueba tiene como objetivo verificar la comprensión y expresión escritas del candidato en lengua especializada. Los temas de especialidad son, por lo general: a) Ciencias Físicas y Matemáticas, b) Arte y Literatura, c) Ciencias Sociales, y d) Ciencias económicas y jurídicas.

La prueba se divide en dos partes: 1) Redacción de una síntesis, de aproximadamente 250 palabras, a partir de varios documentos sobre un mismo tema. En esta parte del examen se evalúa la capacidad del candidato para identificar claramente cada documento, comprender su propósito y su organización lógica; descubrir la problemática común a todos ellos y extraer las ideas principales; seleccionar, comparar y clasificar la información; y reformular, en un solo texto, dichas ideas, acompañadas de una introducción en la cual se presente la problemática general y de una conclusión personal objetiva. 2) Contestar cinco preguntas sobre los textos leídos. En esta parte de la prueba se evalúa la adecuación y pertinencia de las respuestas así como el desempeño lingüístico en la redacción.

-B4 Comprensión y Expresión Orales en Lengua Especializada. Consiste en la

presentación oral de una reflexión organizada sobre un conjunto de documentos vinculados a un tema; normalmente la opción de los temas es la misma que en el B3. Los documentos que se entregan al candidato le sirven sólo como apoyo, como información complementaria para el desarrollo del tema. Esta prueba tiene como objetivo evaluar las cualidades de organización, de reflexión y de expresión del candidato en lengua francesa, y no sus conocimientos específicos en el área escogida. Esta exposición es, consecuentemente, una miniconferencia. La capacidad para mantener el interés del interlocutor es también evaluada, así como la capacidad para responder preguntas con argumentos, puntos de vista y elocuencia. La prueba se divide en dos partes. 1) Presentación de la exposición. Durante este tiempo, el jurado toma notas sin intervenir. La exposición deberá contener una introducción, un desarrollo, y una conclusión; durante el desarrollo se sugiere resaltar información relevante, ilustrar mediante ejemplos, e incluir ideas y comentarios personales. 2) Diálogo con el jurado. Una vez terminada la exposición, el jurado formula una serie de preguntas sobre el contenido de la presentación; en esta parte de la prueba, se evalúa la capacidad del candidato para responder pertinentemente a las preguntas que se le hacen.

La prueba dura aproximadamente 30 minutos, con un tiempo de preparación de 30 minutos también.

3. Exámenes de certificación de lengua italiana

La Universidad de Siena para estudiantes extranjeros tiene como finalidad difundir el conocimiento de la lengua y la cultura italianas; así como promover, tanto a nivel nacional como internacional, relaciones con universidades e instituciones culturales. La

ley constitutiva de esta universidad le otorga la facultad de expedir la certificación oficial de competencia lingüística en italiano como lengua extranjera. La expedición y el reconocimiento de la certificación (CILS) por parte de la Universidad de Siena están autorizados con base en un convenio con el Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia.

La CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) es elaborada en el Centro de Certificaciones de la Universidad de Siena, el cual tiene la tarea de proyectar, producir, suministrar y evaluar las diferentes pruebas del examen.

La CILS es un instrumento de comprobación y medición de competencia lingüística en italiano como lengua extranjera, ampliamente difundido en muchos países de todo el mundo.

La obtención de este certificado permite a un extranjero utilizarlo como evidencia de su nivel de italiano tanto para fines laborales como académicos. Para los estudiantes extranjeros que desean inscribirse en alguna universidad italiana, la certificación los exenta de presentar el examen de aptitud lingüística requerido.

Hay cuatro niveles de certificación por parte de la Universidad de Siena que son, a saber:

a. CILS Primer Nivel. Reconoce un nivel básico de competencia en italiano como lengua extranjera. Se prueba que el candidato sea capaz de afrontar situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Para pasar este nivel, es necesario que el candidato sepa utilizar con suficiente seguridad las estructuras fundamentales de la lengua italiana, y conozca al mismo tiempo el vocabulario base de la vida cotidiana.

El formato y los contenidos de este examen son los siguientes:

- a) **Comprensión Auditiva.** Consta de tres pruebas en las que el candidato escucha dos veces cada grabación. La primera prueba consiste normalmente en un dictado; las otras dos pruebas son generalmente de opción múltiple.
- b) **Comprensión de Lectura.** Consta de tres lecturas cortas. La primera prueba consiste en completar frases de acuerdo al texto que se leyó; las otras dos son de opción múltiple.
- c) **Competencia Metalingüística.** Se divide en 5 secciones.
- Prueba 1. Se pide que el candidato llene espacios en blanco de un texto con la forma correcta de un verbo dado para cada opción.
 - Pruebas 2 y 3. Se pide al candidato que identifique de qué tipo de textos se trata.
 - Prueba 4. Consiste en reescribir enunciados utilizando sinónimos y/o antónimos.
 - Prueba 5. Consiste en reescribir un texto corto cambiando ya sea el pronombre o los tiempos verbales.
- d) **Producción Escrita.** Consiste en escribir dos textos cortos; el primero de ellos es generalmente una carta con una extensión de 50 a 80 palabras; el segundo, una historia corta de alrededor de 120 palabras.
- e) **Producción Oral.** Consta de dos partes, en la primera el candidato deberá sostener un diálogo con el examinador sobre un tema dado; en la segunda, el candidato deberá hacer una descripción sencilla de algún lugar, o bien de una imagen.
- b. **CILS Segundo Nivel.** Este nivel reconoce que el candidato es capaz de enfrentarse a una amplia variedad de situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Para poder acreditar este nivel, es necesario saber usar una variedad de estructuras más complejas y un vocabulario más amplio del previsto en el primer nivel.

El formato y los contenidos de este examen son los siguientes:

- a) **Comprensión Auditiva.** Consta de tres pruebas en las que el candidato escucha dos veces cada grabación. La primera de ellas es normalmente un dictado; las otras dos, de opción múltiple.
- b) **Comprensión de Lectura.** Consiste en tres ejercicios de lectura. El primero de ellos consiste en identificar y eliminar datos irrelevantes o innecesarios contenidos en un texto; los otros dos son ejercicios de opción múltiple.
- c) **Competencia Metalingüística.** Se divide en 5 pruebas.
- Prueba 1. Consiste en sustituir, en un enunciado, palabras o expresiones por otras de igual significado.
 - Prueba 2. Consiste en llenar espacios vacíos en un texto con artículos o preposiciones.
 - Prueba 3. Consiste en escoger, entre cuatro opciones, la expresión o concepto que mejor defina a otra palabra o expresión.
 - Prueba 4. Consiste en transformar un diálogo de un registro informal a uno formal o viceversa.
 - Prueba 5. Consiste en escribir el antónimo de una palabra dada.
- d) **Producción Escrita.** Consiste en redactar dos textos, el primero de ellos es generalmente una descripción de alrededor de 140 palabras, el segundo, una carta pidiendo información sobre algo.
- e) **Producción Oral.** Consta de dos pruebas, la primera de ellas consiste en seguir un diálogo con el examinador sobre un tema determinado; la segunda, en presentar una breve exposición sobre un tema a elegir.

c. CILS Tercer Nivel . Reconoce un nivel avanzado del italiano como lengua extranjera. Al acreditar este nivel, el candidato muestra que es capaz no sólo de enfrentar diversas situaciones de la vida cotidiana, sino que es capaz también de relacionarse de manera formal en situaciones que así lo requieren. Para poder acreditar este nivel, es necesario que el candidato conozca todas las estructuras de la lengua italiana y que posea un amplio y variado vocabulario.

El formato y los contenidos de este examen son los siguientes:

- a) Comprensión Auditiva.** Consta de tres pruebas en las que el candidato escucha dos veces cada grabación. La primera de ellas consiste en completar frases; las otras dos son de opción múltiple.
- b) Lectura de Comprensión.** Se compone de tres pruebas. La primera de ellas consiste en contestar preguntas abiertas; la segunda, en contestar preguntas de opción múltiple; y la tercera, en elaborar un resumen o bien, en ordenar una serie de enunciados desordenados.
- c) Competencia Metalingüística.** Consta de cinco pruebas.
 - Prueba 1. Llenado de espacios (cloze abierto). Consiste en llenar espacios en blanco de un texto, utilizando elementos anafóricos, preposiciones, conjunciones, etc.
 - Prueba 2. Consiste en clasificar una serie de palabras en diferentes campos semánticos.
 - Prueba 3. Consiste en sustituir determinadas palabras de un texto por un sinónimo.
 - Prueba 4. Consiste en derivar palabras: un sustantivo a partir de un verbo o viceversa, un adjetivo de un sustantivo, etc.

-Prueba 5. Consiste en reformular frases.

d) **Producción Escrita.** Consiste en redactar dos reflexiones sobre problemas de interés general. Cada reflexión deberá tener una longitud de 150-170 palabras.

e) **Producción Oral.** Consiste en dos pruebas. En la primera de ellas, el candidato deberá demostrar que es capaz de asumir un determinado papel de acuerdo a una situación dada; en la segunda, el candidato deberá hacer una exposición sobre un tema determinado, expresando, asimismo, opiniones y puntos de vista personales.

d. **CILS Cuarto Nivel.** Es el nivel de perfeccionamiento del italiano como lengua extranjera; al acreditar este nivel, el candidato demuestra que es capaz de enfrentarse no sólo a situaciones formales e informales de la vida cotidiana, sino también a situaciones en un contexto universitario. Para acreditar este nivel, es necesario que el candidato sepa escribir documentos laborales así como de tipo académico. El cuarto nivel de la CILS es el nivel base de competencia lingüística para un profesor de italiano cuya lengua materna no es el italiano.

El formato y los contenidos de este examen son:

a) **Comprensión Auditiva.** Consiste en tres pruebas en las que el candidato escucha dos veces cada grabación. La primera de ellas consiste en completar frases; las otras dos son de opción múltiple.

b) **Comprensión de Lectura.** Consta de tres lecturas largas tomadas de textos auténticos. La primera prueba consiste en contestar preguntas abiertas; la segunda, en contestar preguntas de opción múltiple; y la tercera, en ordenar una serie de enunciados desordenados.

c) Competencia Metalingüística. Consta de cinco pruebas.

- Prueba 1. Consiste en llenar los espacios vacíos de un texto escribiendo la forma correcta de un verbo dado.
- Prueba 2. Consiste en derivar , a partir de un sustantivo, un adjetivo, un verbo y un adverbio cuando esto sea posible.
- Prueba 3. Consiste en reformular frases.
- Prueba 4. Consiste en reformular frases a partir de un comienzo determinado.
- Prueba 5. Consiste en encontrar el equivalente de una palabra o expresión, generalmente de un registro elevado (muy formal o académico), a uno familiar.

d) Producción Escrita. Consiste en la redacción de dos escritos. El primero de ellos es, normalmente, un ensayo de 250 palabras; el segundo, una carta formal, una receta de cocina, etc.

e) Producción Oral. Se compone de dos pruebas. La primera de ellas consiste en entablar una discusión con el examinador sobre un tema de actualidad; la segunda, en presentar una exposición oral bien estructurada sobre un determinado tema.

Además de la Universidad de Siena, otras dos universidades italianas —la de Perugia y la de Roma— ofrecen pruebas de certificación del italiano como lengua extranjera. Los formatos de estos exámenes son muy parecidos a los de la Universidad de Siena; sin embargo, los más reconocidos y extendidos son los de ésta.

4. Exámenes de certificación de lengua española.

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) son títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el

Ministerio de Educación y Cultura de España.

La responsabilidad científica de la elaboración y evaluación de los exámenes para la obtención de estos diplomas está a cargo de la Universidad de Salamanca. El Instituto Cervantes organiza las convocatorias de los mismos.

Existen tres niveles de certificación que son, a saber:

a. Certificado Inicial. Para obtener este certificado, que acredita la competencia lingüística para desenvolverse en situaciones que requieren un nivel de comunicación elemental, el candidato realiza las siguientes pruebas:

a) Comprensión de Lectura. Consiste en contestar, seleccionando la respuesta adecuada, a las preguntas de opción múltiple que son formuladas a partir de textos informativos.

b) Expresión Escrita. Consiste en redactar textos breves y sencillos de carácter práctico, notas, avisos, postales, etc.

c) Comprensión Auditiva. Consiste en seleccionar las respuestas adecuadas en cuatro ejercicios basados en diálogos sencillos e informaciones grabadas.

d) Gramática y Vocabulario. Consiste en relacionar distintas frases con las situaciones correspondientes, localizar en varias frases las palabras o expresiones que no sean adecuadas al contexto; y completar un texto seleccionando la opción correcta.

e) Expresión Oral. Consiste en mantener una conversación con el jurado.

b. Diploma Básico. Para obtener este diploma, que acredita la competencia lingüística para desenvolverse en situaciones corrientes de la vida cotidiana, el candidato realizará las siguientes pruebas:

a) Comprensión de Lectura. Consiste en contestar, seleccionando la respuesta

adecuada, a doce preguntas de opción múltiple sobre cuatro textos cuya extensión no es mayor a 450 palabras.

b) Expresión Escrita. Consiste en redactar una carta personal y una composición. Cada redacción debe tener entre 150 y 200 palabras.

c) Comprensión Auditiva. Consiste en contestar doce preguntas de opción múltiple sobre cuatro textos orales, grabaciones sobre avisos, noticias, conversaciones o entrevistas.

d) Gramática y Vocabulario. Consiste en escoger la opción más adecuada entre las tres que se proponen para completar los veinte espacios de un texto incompleto, y completar cuarenta diálogos breves seleccionando la opción correcta.

e) Expresión Oral. Consiste en mantener una conversación con el jurado.

c. Diploma Superior. Para obtener este diploma, que acredita la competencia lingüística necesaria para desenvolverse en situaciones que requieran un uso avanzado de la lengua, el candidato deberá realizar las siguientes pruebas.

a) Comprensión de Lectura. Consiste en contestar, seleccionando la respuesta adecuada, a nueve preguntas de opción múltiple sobre tres textos, cuya extensión no será superior a 800 palabras; y relacionar hasta un máximo de diez series de fragmentos de textos.

b) Expresión Escrita. Consiste en redactar una carta y una composición. Cada redacción deberá tener entre 150 y 200 palabras.

c) Comprensión Auditiva. Consiste en contestar dieciséis preguntas de opción múltiple sobre cuatro textos orales, grabaciones de conversaciones, comentarios, etc.

d) Gramática y Vocabulario. Consiste en escoger la opción más adecuada entre las

tres que se proponen, para completar veinte espacios de un texto incompleto; completar treinta y cinco frases; y detectar cinco errores gramaticales en uno o varios textos breves.

e) Expresión Oral. Mantener una conversación con el jurado

Una vez hechas las descripciones de cada uno de los exámenes más representativos que existen para la certificación de lenguas extranjeras, me propondré, en el siguiente capítulo —en un primer momento—, a hacer una revisión de los avances teóricos respecto a la evaluación de lenguas extranjeras, para más tarde contrastar estos principios teóricos con los modelos existentes y determinar la congruencia entre teoría-práctica; y, finalmente, proponer y ejemplificar un modelo que privilegie la evaluación de la competencia comunicativa del candidato; no sólo la competencia lingüística de este.

**CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA EL DISEÑO DE UN
MODELO DE EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO *LE***

III. ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA EL DISEÑO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

A. Competencia lingüística o competencia comunicativa en la evaluación de lenguas extranjeras

Para poder desarrollar un modelo de evaluación, sea cual sea, es necesario preguntarse qué es lo que hay que evaluar y cómo hacerlo. La certificación de dominio de una lengua extranjera –en este caso, la española– implica un proceso de evaluación en el que han de considerarse tanto factores de tipo cuantitativo como cualitativo. Spolsky³² identifica tres etapas en la certificación del dominio de la lengua en la historia reciente. Éstas son, a saber: la etapa precientífica, la psicométrica-estructuralista y la psicolingüística-sociolingüística.

La etapa precientífica está relacionada con los antiguos métodos de gramática-traducción en los que el alumno era evaluado por sus conocimientos meramente gramaticales de la lengua y mediante un “tema”, el cual consistía en traducir una serie de oraciones de la lengua materna a la lengua extranjera.

La etapa psicométrica-estructuralista, fuertemente influenciada por la corriente conductista, constituyó el primer intento por hacer de la evaluación del dominio de una lengua extranjera un proceso científico. Sin embargo, tenía limitaciones que podrían considerarse graves, tales como: el considerar el conocimiento de los elementos de la lengua como la posesión de la misma, la falta de evaluación de la producción oral, y el ser un proceso de evaluación eminentemente cuantitativo.

³² “Language testing: art or science?” Address to fourth AILA Congress. Stuttgart en **Brunfit, C. y K. Johnson** *The communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979.

Los sistemas de evaluación psicolingüístico-sociolingüístico han sido diseñados bajo un enfoque comunicativo en el que se prefiere el desempeño (*performance*) a la competencia. Para los teóricos que han desarrollado estos enfoques, el sujeto debiera ser calificado por la capacidad para comunicarse de manera más o menos efectiva con hablantes de la lengua meta en situaciones reales de enunciación. Las observaciones que, a este sistema de evaluación, hace Morrow³³ son las siguientes: para que las pruebas tengan validez es necesario clarificar cuáles son las habilidades a evaluar, a qué nivel y en qué formato se han de formular las preguntas.

Si se parte de la premisa que la lengua es un instrumento creado esencialmente para comunicarnos, se presenta, consecuentemente, la alternativa de evaluar las cuatro habilidades básicas para que la lengua cumpla su función comunicativa: comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita.

Los criterios epistemológicos en los que se basa el paradigma de la evaluación de estas habilidades pueden ser encontrados en una teoría de la comunicación que considere tanto el enfoque lingüístico como el sociocultural. Como primer punto, es necesario considerar la comunicación como un proceso dialéctico de interacción, en el que se encuentra presente la retroalimentación necesaria para su cabal función. Asimismo, podemos considerar como elemento básico de la comunicación "al texto" desde la definición de Bertinetto: "puede definirse ampliamente como cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida en forma concreta por un hablante y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y una determinada función cultural."³⁴ Esto implica que la significación de un

³³ "Communicative language testing: revolution or evolution" en Brunfit, C. y Johnson, K. (comp.) *Op. Cit.*

³⁴ "Can we give a unique definition of the concept "text"?" pp. 143-159 en Petrofi, J. S. (ed.) *Text vs. Sentence*. H. Buske, Hamburgo, 1979.

determinado signo lingüístico está determinada por el contexto, es decir, el signo tiene funciones denotativas y connotativas, y la significación del texto no es una suma de significados aislados o denotaciones particulares, ni es tampoco la integración lineal de sus connotaciones, sino que es el resultado de una relación motivada y coherente entre los signos. Concluyendo, podemos decir que, desde un enfoque comunicativo en el que la lingüística forme parte de la semiología, la lengua se presenta como un vehículo codificador de mensajes de un emisor hacia un receptor, así como un elemento decodificador de un mensaje por parte de un receptor. Es por tanto, un código, el cual se compone de elementos tanto lingüísticos como paralingüísticos.

Por otra parte, si consideramos la comunicación humana como un fenómeno social en el que la lengua juega un papel preponderante como elemento comunicativo, encontramos que los factores socioculturales son determinantes para la significación. Es decir, el signo lingüístico se encuentra condicionado tanto por el marco de referencia del emisor como por el del receptor. El cierre que dé cada uno de ellos a un determinado texto se encuentra modificado por las diferentes vivencias que han tenido, así como por los factores culturales que hayan intervenido en la formación de cada uno de ellos. Estas pequeñas variaciones en la interpretación de un mensaje son conocidas como “ruido”. Cabe mencionar que en todo proceso de comunicación existirá una mayor o menor cantidad de “ruido”, debido a que la codificación y decodificación de los mensajes están modificadas por los elementos constitutivos del marco referencial de cada receptor. Por tanto, podemos concluir que no existe una comunicación 100% efectiva. Sin embargo, los criterios para evaluar la calidad de la comunicación son determinados por la inteligibilidad de los mensajes y la pertinencia de uso de elementos tanto lingüísticos como paralingüísticos.

Antes de intentar determinar bajo qué criterio se han elaborado los modelos de evaluación existentes para la certificación de *LE*, abundaré un poco respecto a lo que se entiende por competencia comunicativa (CC) y cuáles son sus componentes.

Como se vio en el capítulo anterior, el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua intenta dotar al alumno de todos aquellos recursos tanto de expresión como de comprensión —incluyendo, evidentemente, una reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos del lenguaje verbal y no verbal— para que éste sea capaz de utilizarlos adecuadamente en diferentes contextos o situaciones enunciativas.

El término CC fue acuñado por J. J. Gumperz y D. Hymes en un trabajo publicado en 1964 en *American Anthropology* con el título de “Ethnography of communication” y se utilizado desde entonces para referirse al “conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüístico, sociolingüístico, estratégicos y discursivos— que el hablante/oyente/lector/escritor deberá poner en juego para comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.”³⁵

El concepto de CC se ha ido ampliando y modificando con el paso del tiempo; no todos los autores coinciden con cuáles son sus componentes. Sin embargo, en mayor o menor medida, concuerdan con sus componentes esenciales.

De acuerdo con Lomas, la competencia comunicativa está conformada por los siguientes componentes:³⁶

- una *competencia lingüística*, entendida a la vez como capacidad innata para hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua.

³⁵ LOMAS, C. et al: *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Ed. Paidós, Barcelona. 1993, p. 15

³⁶ *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol I*, Ed. Paidós, Barcelona. 1999, p. 159.

- una *competencia sociolingüística*, referida al conocimiento de las normas socioculturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico.

- una *competencia discursiva o textual*, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diferentes tipos de discurso con arreglo a los principios de cohesión y coherencia.

- una *competencia estratégica*, que se refiere al dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo.

Además de las competencias mencionadas, Lomas agrega en la última edición del libro citado dos competencias más: la *literaria* y la *semasiológica*.

Ahora bien, considerando los componentes de la CC, revisemos si los formatos propuestos por las diferentes universidades realmente evalúan la CC del candidato en situaciones de enunciación, o bien se limitan a evaluar sólo la competencia lingüística o gramatical en situaciones descontextualizadas, fuera de un circuito del habla en donde el candidato no asume roles de receptor-emisor. Ciertamente, una evaluación de la CC requiere de una situación de evaluación que comprenda, en principio: a) una evaluación de la competencia de comunicación oral (comprensión y producción) y b) una evaluación de competencia de comunicación escrita (comprensión y producción); de este modo, sería más confiable la determinación del nivel de CC —en sus diferentes componentes— que tiene un candidato que desea acreditar una *LE*, a simplemente evaluar sus conocimientos de *LE* a un mero nivel de competencia lingüística. Es por ello que la evaluación requiere realizarse en un marco de comprensión y producción dentro de un circuito comunicativo en el se pueda

apreciar la integración de habilidades en situaciones reales de enunciación.

Analicemos, pues, los formatos de los modelos ya existentes para determinar en qué medida evalúan realmente la CC del candidato.

B. Análisis, desde un enfoque comunicativo, de los modelos existentes de exámenes de certificación de LE.

Hablar de un análisis de los modelos de exámenes ya existentes, es probablemente una promesa muy ambiciosa; quiero precisar, por lo tanto, que intentaré más bien detectar si los formatos y contenidos de tales modelos obedecen o no a los principios de una evaluación de competencia comunicativa.

Para saberlo, empezaré esta revisión a partir de una pregunta muy sencilla que resume las ideas del enfoque comunicativo hasta ahora planteadas:

¿La situación de la evaluación comprende una situación de comunicación *realizable* en la que el candidato pueda asumir los roles de receptor-emisor?

Se entenderá por situación de la evaluación el contenido, el formato y las condiciones en las que se aplica la prueba o pruebas.

Se entenderá por situación de comunicación realizable aquellas consignas o actividades en las que el candidato tenga que hacer uso de la lengua dentro de un circuito comunicativo, es decir, en una situación en la que el candidato pueda demostrar que es capaz de utilizar adecuadamente la lengua, tanto a nivel lingüístico como paralingüístico (cuando la situación así lo requiera); y en la cual se evidenciará, consecuentemente, su nivel de apropiación sociocultural, su competencia discursiva y estratégica.

Finalmente, al hablar de los roles del candidato como receptor-emisor, me refiero a una

situación comunicativa en la que el candidato, a partir de una habilidad pasiva o receptiva (lectura o comprensión auditiva), hace uso de la lengua, es decir, pasa ahora a una habilidad productiva (producción oral o producción escrita).

Una vez hechas las precisiones anteriores aplicaré dicha pregunta a cada una de las partes de los diferentes modelos de exámenes; las posibles respuestas serán: SÍ, NO, PARCIALMENTE.

1. Exámenes de la Universidad de Cambridge

a. First Certificate in English

PARTE DEL EXAMEN	SI	NO	PARCIALMENTE
1		X	
2	X		
3		X	
4		X	
5	X		

b. Certificate in Advanced English

PARTE DEL EXAMEN	SI	NO	PARCIALMENTE
1		X	
2	X		
3			X
4		X	
5	X		

c. Certificate of Proficiency in English

PARTE DEL EXAMEN	SI	NO	PARCIALMENTE
1		X	
2	X		
3			X
4		X	
5	X		

Como podemos observar, el formato de los tres modelos de examen es muy parecido, y sólo en dos de las cinco partes en que se divide el examen se prueba la competencia comunicativa del candidato; las otras tres partes privilegian la evaluación de la competencia lingüística por sobre la comunicativa. Aun cuando en la sección tres de los exámenes del

CAE y del CPE se evalúa parcialmente la CC, la mayoría de los ejercicios privilegian la competencia lingüística (CL).

2. Exámenes de la Universidad de Michigan

a. ECCE

PARTE DEL EXAMEN	SI	NO	PARCIALMENTE
1		X	
2		X	
3	X		
4	X		

b. ECPE

PARTE DEL EXAMEN	SI	NO	PARCIALMENTE
1		X	
2		X	
3		X	
4	X		
5	X		

Los exámenes de la Universidad de Michigan tienen aún un formato basado en un enfoque psicométrico-estructuralista de acuerdo a la clasificación de Spolsky; efectivamente, a pesar

de contener dos secciones en donde el candidato tiene la oportunidad de probar su competencia comunicativa, éstas son hasta cierto punto, poco significativas: la producción escrita es muy corta, y la entrevista muy breve.

3. Exámenes de la Universidad de Siena

Los cuatro niveles de la CILS tienen el mismo formato, por lo que utilizaré un solo cuadro de análisis.

PARTE DEL EXAMEN	SI	NO	PARCIALMENTE
1		X	
2		X	
3		X	
4	X		
5	X		

Al igual que los exámenes de la Universidad de Michigan, los exámenes de la Universidad de Siena están diseñados bajo un enfoque psicométrico-estructuralista. La oportunidad que tiene el candidato para probar su competencia comunicativa es poca; se privilegia la CL por sobre la CC.

4. Exámenes de la Universidad de Salamanca

Los tres niveles del DELE tienen el mismo formato, por lo que utilizaré un solo cuadro de análisis.

PARTE DEL EXAMEN	SI	NO	PARCIALMENTE
1		X	
2	X		
3		X	
4		X	
5	X		

El formato de los exámenes elaborados por la Universidad de Salamanca es muy parecido al de las universidades de Michigan y de Siena; el enfoque es el mismo, y se privilegia la evaluación de la CL por sobre el de la CC.

5. Exámenes del Ministerio Francés de Educación Nacional

a. DELF Primer grado.

PARTE DEL EXAMEN	SI	NO	PARCIALMENTE
A1	X		
A2	X		
A3	X		
A4			X

b. DELF Segundo grado

PARTE DEL EXAMEN	SI	NO	PARCIALMENTE
A5	X		
A6	X		

c. DALF

PARTE DEL EXAMEN	SI	NO	PARCIALMENTE
B1	X		
B2		X	
B3	X		
B4	X		

Es evidente que el modelo francés está diseñado bajo un enfoque de evaluación diferente al de las otras universidades; este modelo condice, en efecto, con los aportes hechos por la sociolingüística y la pragmática, así como con los nuevos enfoques de la glotodidáctica. En tal modelo se evalúa una habilidad a partir de otra: la escritura a partir de la lectura, la oralidad a partir de la lectura, es decir, el candidato reacciona frente a una habilidad pasiva y se vuelve productor de un mensaje oral o escrito. Es importante señalar que tanto el formato como el contenido le han permitido a este modelo incorporar, indudablemente, elementos de apropiación cultural en su evaluación. Ciertamente, tanto el documento que ha de redactarse como la exposición oral que ha de presentarse (en el caso del DELF A5 Y DALF B4) deben respetar ciertos elementos característicos de la escritura formal y de la expresión oral del marco académico francés.

Considerando este modelo como el que más se adecua al enfoque bajo el cual se desea diseñar un modelo para evaluar la competencia comunicativa de un candidato que desee certificar el Español como *LE*, habría que preguntarse: ¿qué laguna o lagunas habría que cubrir?, ¿qué modificaciones podrían hacerse a este modelo para hacerlo más completo?,

¿están cubiertas todas las posibles combinaciones para evaluar una habilidad a partir de otra y los papeles del candidato como receptor-emisor de mensajes?

Considero que para poder contestar a estas preguntas tenemos que tomar en cuenta, por un lado, cuestiones referentes al formato y contenido de las pruebas; y por el otro, los criterios para calificar, aprobar o reprobar a un candidato.

Respecto al primer punto, creo que está claramente desarrollado en el capítulo anterior cuál es el formato de las diferentes pruebas que componen el DELF y el DALF; en cuanto al contenido, se menciona también el tipo de documentos que se utilizan para cada una de las pruebas. En lo que habría que insistir es en el hecho de que casi todos los documentos utilizados son “materiales auténticos”, es decir, material sacado de documentos dirigidos a francófonos; no se trata de material diseñado para fines didácticos. Casi todos los documentos se refieren, de una forma u otra, a un aspecto de la vida del mundo francófono; la cantidad de *input* cultural viene quizá desde de los métodos mismos para la enseñanza del francés como lengua extranjera; los cursos de francés se llaman generalmente “cursos de lengua y civilización francesa”. Es por ello que en este tipo de exámenes no es extraño encontrar una gran cantidad de información en la que se hace alusión a muchos aspectos de la vida, costumbres, historia, arte y tecnología creados o desarrollados por países de habla francesa. La comprensión de los textos —tanto orales como escritos— pide del candidato, consecuentemente, una competencia cultural elevada. La competencia estratégica y discursiva —además de la lingüística, evidentemente— se ponen a prueba constantemente en las diferentes partes del examen, lo cual requiere un manejo adecuado de éstas por parte del candidato.

Aparentemente, no hay ninguna laguna que cubrir; sin embargo, si analizamos más de

cerca las combinaciones de las habilidades a evaluar, es decir, ¿a partir de cuál, se evalúa cuál? tenemos :

- Producción escrita a partir de la lectura.
- Producción oral a partir de la lectura
- Producción oral a partir de la comprensión auditiva.

Y queda sin cubrir la producción escrita a partir de la comprensión auditiva.

Cabe señalar también que la producción oral a partir de la comprensión auditiva se da siempre a partir de la interacción del candidato con el jurado, mas no existe una prueba en donde el candidato produzca oralmente después de haber escuchado un documento sonoro (cassette o video) y mantenga después un diálogo con el jurado; se ha intentado en muy raras ocasiones aplicar este tipo de prueba en la unidad B2 del DALF; sin embargo, se insiste en evaluar la comprensión auditiva mediante una serie de preguntas escritas después de haber escuchado un cassette dos veces.

Ahora bien, en lo referente a los criterios de acreditación y reprobación, así como los baremos utilizados para determinar los resultados de los exámenes, el sistema francés se basa en la siguiente escala: 20/20. Un resultado de 9/20 es el mínimo aprobatorio.

La manera en la que se califican las diferentes pruebas de certificación de lengua francesa está basada en principios cualitativos de evaluación, es decir, se trata de apreciaciones personales por parte de los miembros de un jurado calificador quienes determinan la calidad del desempeño del candidato.

A continuación presentaré –a manera de ejemplo– un modelo de ficha del evaluador para la prueba B4 del DALF:³⁷

³⁷ **TAUZER-SABATELLI, F. et al.:** *DALF 450 activités*. CLÉ Internationale, Paris. 1998. P. 218

EXPOSÉ	
<ul style="list-style-type: none"> • Adéquation de l'exposé au thème proposé • Capacité à poser et introduire le débat 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence des informations retenues • Capacité à mobiliser les connaissances fondamentales dans la spécialité choisie • Capacité à présenter des points de vue, à argumenter, à nuancer • Capacité à illustrer sa réflexion d'exemples pertinents 	4
<ul style="list-style-type: none"> • Clarté et cohérence de la production: présentation hiérarchisée des informations et des idées; mise en valeur des points forts et des articulateurs essentielles; capacité à conclure 	4
ENTRETIEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacité à réagir aux sollicitations de l'interlocuteur • Capacité à: apporter des précisions, rectifier, compléter; défendre ou nuancer sa position; relancer ou élargir le débat 	5
QUALITÉ LINGUISTIQUE (exposé + entretien)	
<ul style="list-style-type: none"> • Compétence linguistique: phonétique, prosodie, fluidité, morphosyntaxe • Degré d'élaboration du discours: richesse du lexique, élaboration des phrases, aptitude à varier l'expression 	5

Finalmente, para concluir este inciso, haré algunas precisiones sobre el formato y contenido de la ficha del evaluador propuesta por el modelo francés. Tales precisiones las

haré considerando dos puntos principales: a) material a evaluar y b) las características de la evaluación.

En cuanto al primer punto, el material cubre un abanico lingüístico y cultural bastante amplio. Por un lado, tenemos la demostración por parte del candidato de poseer un nivel de apropiación sociocultural aceptable; en el caso de la ficha-ejemplo, la adecuación al modelo francés de exposición oral, es decir, una competencia discursiva dentro de un marco académico; probar, asimismo, una competencia estratégica y discursiva adecuada. Por otro lado, la calidad de la producción lingüística en sus diferentes niveles: morfosintáctico, semántico, prosódico, fonético; y todo ello acompañado de una fluidez adecuada y una riqueza de léxico. Lo mismo sucede con los exámenes de producción escrita, la ficha del evaluador contiene elementos a evaluar como: calidad de la producción escrita (ortografía, puntuación, uso de campos semánticos adecuados, estructura del discurso, riqueza léxica); posicionamiento adecuado, según lo requiera el marco de producción; adecuación y pertinencia a la tarea que se pide desarrollar, etc.

En lo que se refiere al segundo punto, ya había mencionado —de manera muy sucinta— que la evaluación de los exámenes del DELF y del DALF obedecían, tanto por su formato como por su contenido, a principios cualitativos de evaluación. Me gustaría, sin embargo, abundar un poco al respecto.

Empezaré por hacer un recuento de las características de la evaluación cualitativa.

De acuerdo con Juan Manuel Álvarez³⁸ las pautas caracterizadoras de la evaluación cualitativa son, a saber:

³⁸ “La evaluación cualitativa”, en *Alternativas*, año III, núm. 5, 1989.

- La orientación sistemática y procesual de la evaluación cualitativa según la cual se toman en cuenta los contextos amplios en los que se dan los hechos que se van a evaluar.
- Más que la medida y la predicción, en la evaluación cualitativa preocupa la descripción e interpretación de lo que se está evaluando, teniendo en cuenta las influencias a que está sometido lo que se evalúa, según las distintas situaciones escolares, no para descartarlas como ajenas o perturbadoras del proyecto evaluativo, sino como parte integrante del mismo, y reconociéndolas como reales en las que intervienen variables de tipo psicológico, cultural, social e institucional. Lejos de eliminar, manipular o aislar estas variables situacionales, en la evaluación cualitativa es indispensable tomarlas como un todo contextual.
- Una preocupación constante de la evaluación cualitativa es el proceso.
- La actividad a evaluar se entiende esencialmente como una actividad valorativa y como tal, la actividad del sujeto que evalúa y el sujeto evaluado están directamente implicados y comprometidos.
- Metodológicamente utiliza la observación y las técnicas de entrevista como fuentes fundamentales para la obtención de información y además como medio más adecuado de comprender lo que se está evaluando en la situación y circunstancias naturales en las que se desenvuelve usualmente.

Cuando en la primera parte de este capítulo se habló sobre lo que es una situación de evaluación, se definió como el conjunto de contenido, formato y condiciones en las que se aplicaban las pruebas. Como podemos darnos cuenta, tanto el contenido como el formato de los exámenes de lengua francesa propician el uso de contextos de producción amplios, consideran variables de tipo sociocultural; la evaluación se da mediante un constante

proceso de interacción con los evaluadores mediante entrevistas y producciones escritas en las que el jurado puede apreciar y juzgar el nivel de competencia comunicativa del examinado.

La ficha de evaluación, condice, de este modo, tanto con los principios del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua como con los de la evaluación cualitativa.

Es importante señalar —aunque mi propósito no sea hablar sobre la formación de los evaluadores— que los integrantes del jurado calificador deberán tener una sólida formación y experiencia como lingüistas, docentes, y examinadores; si esto no se prevé, la aplicación del modelo sería deficiente o inútil.

Tomando en cuenta los dos principios antes mencionados, propondré un modelo de evaluación para certificar tres niveles de competencia comunicativa del Español como LE.

**CAPÍTULO IV: DISEÑO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE
COMPETENCIA COMUNICATIVA A PARTIR DE UN ENFOQUE
SOCIOLINGÜÍSTICO-PRAGMÁTICO**

IV. DISEÑO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA A PARTIR DE UN ENFOQUE SOCIOLINGÜÍSTICO-PRAGMÁTICO

A. Diseño del modelo

Un modelo nos muestra —generalmente— de manera práctica, lo que en términos abstractos nos dice una teoría. Los modelos son, pues, “medios para comprender aquello que la teoría intenta explicar y lo logran cuando conectan lo abstracto de la teoría con lo concreto de la realidad”.³⁹

Lo que propongo es, por lo tanto, un modelo de evaluación en el que se cristalicen los principios del enfoque comunicativo para determinar así, el nivel de competencia comunicativa que un extranjero tiene de nuestra lengua.

El diseño del modelo se hará considerando los siguientes puntos:

- La evaluación de las cuatro habilidades comunicativas: comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral, producción escrita.
- La evaluación de una habilidad a partir de otra, cubriendo todas las posibilidades del candidato como receptor-emisor, es decir, producción oral a partir de la comprensión de lectura y la comprensión auditiva; producción escrita a partir de la comprensión de lectura y la comprensión auditiva. Se añaden así, dos posibilidades más al modelo francés.
- Se utilizará material auténtico —o bien, adaptaciones de éste— para cada una de las pruebas.

³⁹ YUREN, C.: *Leyes, Teorías y Modelos*. ANUIES. México. 1975. p. 60

- El formato de las pruebas será el mismo, es decir, la manera en la que se entrecruzan las habilidades para evaluar una a partir de otra será la misma. El contenido será diferente.
- El nivel a certificar estará dado tanto por el grado de dificultad y extensión de los textos como por la calidad requerida en la producción del candidato.
- La ficha del evaluador estará diseñada desde un enfoque cualitativo de evaluación y tomará en cuenta tanto aspectos lingüísticos y paralingüísticos como aspectos de apropiación sociocultural.

De acuerdo con lo anterior, el modelo puede resumirse así:

Evaluación de :	A través de:
Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de lectura • Comprensión auditiva
Producción oral	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de lectura • Comprensión auditiva

o bien, así:

Evaluación de:	A través de:
Comprensión de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Producción escrita • Producción oral
Comprensión auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Producción escrita • Producción oral

En cualquiera de las presentaciones se evalúa una habilidad activa a través de dos pasivas; o una pasiva a través de dos activas. Sin embargo, en cualquier caso, el nivel de comprensión adecuado de las habilidades pasivas es la condición *sine qua non* para evaluar las productivas; y un adecuado nivel de producción es condición, a su vez, para reflejar el nivel de comprensión de las pasivas. Hay un entrecruzamiento de las habilidades a través de un cierre en el circuito comunicativo; se prueba una habilidad a través de otra.

Para la evaluación de la producción oral, se recomienda que la ficha del evaluador considere los siguientes componentes:

<u>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA:</u>	25
• Morfosintaxis	10
• Prosodia	5
• Fluidez	5
• Uso de campos semánticos adecuados	5
<u>COMPETENCIA DISCURSIVA:</u>	25
• Coherencia del discurso y uso de conectores lógicos adecuados	9
• Cohesión	8
• Posicionamiento adecuado	8
<u>COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA:</u>	25
• Uso adecuado de elementos paralingüísticos y lenguaje corporal	5
• Manejo adecuado de normas y protocolos	10
• Posicionamiento adecuado según la situación comunicativa	10
<u>COMPETENCIA ESTRATÉGICA:</u>	25
• Capacidad para negociar significados y reparar errores	

Para la evaluación de la producción escrita, se recomienda que la ficha del evaluador considere los siguientes componentes:

<u>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA:</u>	50
- Ortografía	10
- Morfosintaxis	15
- Puntuación	10
- Uso de campos semánticos adecuados	15
<u>COMPETENCIA DISCURSIVA:</u>	50
- Coherencia del discurso y uso de conectores lógicos adecuados	20
- Cohesión	15
- Posicionamiento adecuado	15

En las fichas, como se puede apreciar, se sugiere un determinado puntaje para cada componente; sin embargo, quiero hacer notar que ello representa simplemente una guía para que el evaluador no se pierda en su compleja tarea. La exigencia en el manejo adecuado de cada uno de los componentes dependerá, obviamente, del nivel que se desea certificar.

La comisión de evaluación de la institución que quiera implementar este sistema de certificación deberá, por tanto, fijar el mínimo requerido para cada nivel, basándose —

obviamente— en la competencia comunicativa que debe poseer el candidato según los métodos utilizados en nuestro país, como es, por ejemplo, el *Pido la palabra*.

Pido la palabra es un método comunicativo que consta de cinco libros, y tanto los temas gramaticales como los comunicativo-funcionales y los de índole socio-cultural están ordenados progresivamente; es el método que se utiliza en el CEPE de la UNAM, en el Tecnológico de Monterrey y en numerosas escuelas donde se enseña el español como L2 o LE. Y es, hasta la fecha, el mejor parámetro con el que contamos en México para determinar lo que se requiere estudiar y aprender en un nivel básico, intermedio, avanzado y de perfeccionamiento.

Ahora bien, el evaluador, además de las fichas, deberá considerar los borradores (según se podrá apreciar más adelante en la ejemplificación de baterías de exámenes) en los que podrá apreciar el proceso de planificación tanto de los textos escritos como de las exposiciones orales; y ponderar, más precisamente, la apreciación global del desempeño del candidato en este proceso de la evaluación.

La calificación expresada en números es, y seguirá siendo, uno de los puntos álgidos en el tema de la evaluación. La calificación en pruebas abiertas —tanto si se determina mediante una impresión global, como si se asigna un valor determinado a cada componente a considerar— resulta, muchas veces, más congruente que la objetividad espuria de muchas pruebas cerradas en las que el candidato simplemente debe escoger un inciso, llenar un espacio, relacionar columnas, etc.

Las diferentes pruebas propuestas en este modelo de evaluación son abiertas. Se sugiere, por ello, considerar las fichas sólo como una guía para el evaluador; como un instrumento para que éste pueda intercambiar impresiones —de manera ordenada— con los otros

evaluadores, y no como un inalterable código para juzgar y castigar.

Las investigaciones sobre la evaluación de la competencia comunicativa en lengua extranjera son recientes. Y pocas. Es un área aún virgen en muchos sentidos, y es por ello que la formación del evaluador juega un papel capital en la aplicación de este modelo. La aprobación o reprobación de un candidato debe ser determinada por un jurado que juzgue y valore, a través de un intercambio de impresiones, la calidad del desempeño del candidato. El jurado está compuesto generalmente —en caso de la Comisión DELF/DALF, y de la Universidad de Cambridge para exámenes orales— de tres integrantes.

La formación de evaluadores calificados es, pues, un aspecto que no puede pasarse por alto si se quiere implementar un modelo de evaluación de competencia comunicativa.

A continuación presentaré el modelo para cada nivel de certificación.

1. Modelo de examen para la evaluación del Español como lengua extranjera, nivel intermedio

Para la evaluación del español como lengua extranjera a nivel intermedio —en el cual se reconoce que el candidato es capaz de desenvolverse adecuadamente en diversas situaciones de tipo social, académico o laboral— se propone el siguiente modelo de examen, conformado por tres pruebas que son, a saber:

Prueba 1. Esta prueba se compone a su vez de dos partes:

Parte A. A partir de uno o varios documentos escritos, el candidato deberá producir otro u otros documentos escritos. Se recomienda utilizar cartas, invitaciones, solicitudes, etc., es decir, documentos que se utilizan para desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana. Se aconseja utilizar documentos con una extensión de 120 a 150 palabras en total, para el que candidato produzca otro de 100 a 120 palabras. Se calcula una duración para esta prueba de 1 hora 30.

Parte B. A partir de uno o varios documentos escritos (dos o tres), preparar una exposición oral; una vez terminada la exposición, el candidato deberá sostener un diálogo con el jurado. Se recomienda utilizar documentos que reflejen la vida y costumbres de los mexicanos, sus gustos, etc., así como artículos o reportajes sobre centros turísticos y lugares históricos; de este modo, el candidato podrá demostrar parte de su competencia cultural y su capacidad para establecer comparaciones entre una cultura y otra, entre un país y otro. En el diálogo con el jurado, el candidato tendrá la oportunidad de hablar sobre sus gustos personales, preferencias, costumbres y hábitos. Se recomienda que el total de los documentos tenga una extensión de 850 a 1000 palabras y que la exposición dure de 4 a 6 minutos. Se calcula un tiempo de preparación de 1 hora 30.

Prueba 2. Esta prueba se compone de dos partes.

Parte A. A partir de uno o varios documentos escritos, el candidato deberá producir otro escrito así como contestar una serie de preguntas abiertas sobre el o los textos leídos. En esta parte se recomienda que el candidato elabore una síntesis bien articulada sobre varios documentos cortos que traten un mismo tema; se recomienda que éste sea de interés general. Se aconseja que el total de los documentos tenga una extensión de 850 a 1000 palabras y la síntesis 250. Se calcula una duración de 2 horas.

Parte B. El candidato deberá elaborar un escrito a partir de un documento sonoro. Se recomienda que el documento sonoro contenga parte de una clase, una noticia, un documental, etc.; de tal manera que el candidato tome notas y redacte un resumen o síntesis de lo que escucha. Se recomienda que el documento sonoro tenga una duración de 5 a 8 minutos; y que el resumen tenga una extensión aproximada de 120 palabras. Se calcula una duración aproximada de 1 hora para esta prueba.

Prueba 3. Consta sólo de una parte.

A partir de uno o varios documentos sonoros (cassettes, video) el candidato deberá presentar una exposición oral seguida de un diálogo con el jurado. Se recomienda el uso de varias noticias cortas sobre un mismo tema; o bien, un fragmento de algún documental, reportaje, sinopsis, semblanza, etc. Se recomienda que el documento sonoro tenga una duración de 5 a 8 minutos, y la exposición de 4 a 6 minutos. Se calcula una duración de 45 minutos para esta prueba.

2. Modelo de examen para la evaluación del Español como lengua extranjera, nivel avanzado

Para la evaluación del Español como lengua extranjera a nivel avanzado —en el cual se reconoce que el candidato maneja un lenguaje correcto y elaborado apropiado para contextos educativos y/ laborales— se propone el siguiente modelo de examen conformado por tres pruebas que son, a saber:

Prueba 1 Esta prueba se compone a su vez de dos partes:

Parte A. A partir de uno o varios documentos escritos, el candidato deberá producir otro u otros documentos escritos. Se recomienda utilizar solicitudes de empleo, cartas de recomendación, cartas de postulación, cartas de presentación de motivos, etc. es decir, documentos que se utilizan para desenvolverse en situaciones de la vida laboral o académica. Se recomienda que el total de los documentos tenga una extensión aproximada de 350 a 500 palabras, y que el candidato produzca otro de 175 a 200 palabras. Se calcula una duración aproximada de 1 hora 30 para esta prueba.

Parte B. A partir de uno o varios documentos escritos, preparar una exposición oral; una vez terminada la exposición, el candidato deberá sostener un diálogo con el jurado. Se recomienda utilizar documentos que reflejen diferentes aspectos de la vida académica o laboral preferentemente; el candidato podrá demostrar su capacidad para reconocer los rasgos característicos y distintivos entre una cultura y otra. En el diálogo con el jurado el candidato podrá ampliar algunas de las ideas de la exposición. Se recomienda que el total de los documentos tenga una extensión total de 1250 a 1500 palabras, y que el tiempo de exposición sea de 5 a 8 minutos. Se calcula una duración de 1 hora 30 para esta prueba.

Prueba 2. Esta prueba se compone de dos partes.

Parte A. A partir de uno o varios documentos escritos, el candidato deberá producir otro escrito, así como contestar una serie de preguntas abiertas sobre el o los artículos leídos. En esta parte, se recomienda que el candidato elabore una síntesis bien articulada sobre varios documentos de mediana extensión que traten sobre un mismo tema; se recomienda que sea un tema que refleja aspectos culturales o temas de interés general sobre México o algún otro país hispanófono. Se recomienda que el total de los documentos tenga una extensión de 1750 a 2000 palabras, y la síntesis 500. Se calcula un tiempo de duración para esta prueba de 2 horas.

Parte B. El candidato deberá elaborar un escrito a partir de un documento sonoro. Se recomienda que el documento sonoro contenga parte de un debate, un documental o una entrevista. El candidato se inspirará en la información proporcionada para elaborar un escrito que deberá cubrir los puntos que se señalen en la consigna. Se recomienda que el documento sonoro tenga una duración de 8 a 10 minutos, y el resumen una extensión de 200 a 250 palabras. Se calcula una duración aproximada para esta prueba de 1 hora 30.

Prueba 3. Consta sólo de una parte.

A partir de uno o varios documentos sonoros (cassettes, video), el candidato deberá presentar una exposición oral seguida de un diálogo con el jurado. El candidato se inspirará en la información que escuche para elaborar una exposición sobre un determinado tema. Se recomienda que el documento sonoro contenga parte de un documental, debate o entrevista. Se aconseja que el documento sonoro tenga una duración de 8 a 10 minutos y el tiempo de exposición de 5 a 8 minutos. Se calcula una duración de 1 hora para esta prueba.

3. Modelo de examen para la evaluación del Español como lengua extranjera, nivel perfeccionamiento de la lengua

Para la evaluación del español como lengua extranjera a un nivel de perfeccionamiento —en el cual se reconoce que el candidato ha alcanzado un nivel de sofisticación en la redacción y la conversación muy parecido al de un hispanófono con un nivel universitario— se propone un modelo de examen basado en una especialidad o campo del saber determinado. Se trata de un examen dirigido a personas que por intereses personales, académicos o laborales desean obtener una certificación de competencia comunicativa en un área específica. Las opciones que se recomiendan —basado en los reportes de escuelas para extranjeros en el estado— son: comercio y administración; antropología e historia; política y estudios latinoamericanos; lengua y literatura.

Prueba 1. Es prueba se compone a su vez de dos partes.

Parte A. A partir de uno o varios documentos escritos, el candidato deberá producir otro u otros documentos escritos. Se utilizarán documentos relacionados con el área escogida. La extensión de los documentos y la duración de esta prueba estarán en función de la consigna.

Parte B. A partir de uno o varios documentos escritos, preparar una exposición oral: una vez terminada la exposición, el candidato deberá sostener un diálogo con el jurado. Se recomienda que el total de los documentos tenga una extensión de 2000 a 2500 palabras, y el tiempo de exposición sea de 7 a 10 minutos. Se calcula una duración de 1 hora 30 para esta prueba.

Prueba 2. Esta prueba se compone de dos partes.

Parte A. A partir de uno o varios documentos escritos, el candidato deberá producir otro

escrito, así como contestar una serie de preguntas abiertas sobre el o los artículos leídos. En esta parte se recomienda que el candidato elabore una síntesis bien articulada de varios documentos sobre temas relacionados con la especialidad escogida. Se recomienda que el total de los documentos tenga una extensión de 2000 a 2500 palabras, y la síntesis de 675 a 750 palabras. Se calcula una duración de 2 horas para esta prueba.

Parte B. El candidato deberá elaborar un escrito a partir de un documento sonoro. Se recomienda que el documento sonoro contenga parte de un documental, reportaje, semblanza, debate o entrevista sobre un tema de la especialidad escogida. Se recomienda que el documento sonoro tenga una duración de 8 a 10 minutos, y el resumen de 200 a 250 palabras. Se calcula una duración aproximada de 1 hora 30 para esta prueba.

Prueba 3. Consta sólo de una parte.

A partir de uno o varios documentos sonoros (cassettes, video), el candidato deberá presentar una exposición oral bien articulada inspirado en la información proporcionada por el o los documentos sonoros; una vez terminada la exposición, tendrá un diálogo con el jurado. Se recomienda utilizar fragmentos de un documental, entrevista, debate, etc. sobre un tema relacionado con la especialidad escogida. Se aconseja que el documento sonoro tenga una duración de 8 a 10 minutos, y que el tiempo de exposición sea de 7 a 10 minutos. Se calcula una duración aproximada de 1 hora para esta prueba.

Una vez especificado el modelo, haré algunas precisiones que considero importantes antes de presentar un ejemplo de baterías de exámenes para cada nivel de certificación.

Al intentar evaluar al candidato en situaciones reales de producción, nos enfrentamos a varios problemas: la utilización de material auténtico tanto escrito como sonoro hace que los textos tengan una extensión —aun siendo adaptados— relativamente larga. Efectivamente, es difícil pensar que en la vida laboral o académica nos encontremos con textos de muy breve extensión; si leemos un artículo en una revista, una noticia en un periódico, o bien escuchamos un programa, estamos frente a textos normalmente más largos de los que podemos encontrar en los exámenes de lengua extranjera. Aun cuando muchas veces se acorten, conservan cierta extensión que no puede reducirse más. Pues bien, los textos utilizados en esta ejemplificación del modelo mediante una serie de baterías de exámenes han conservado —en su mayoría— la extensión del original. El modelo francés para los exámenes del DELF y del DALF utiliza, como lo mencioné en capítulo anterior, material auténtico; los textos son, inevitablemente, de una extensión mayor que la de los demás exámenes. ¿Cómo soluciona la Comisión DELF y DALF el problema de la duración relativamente larga de cada prueba, que sumadas dan un total de entre 6 y 7 horas?

El candidato puede presentar cada prueba por separado. De este modo, puede presentar una o dos pruebas cada vez hasta completar el total de ellas; una vez completadas recibe el diploma correspondiente.

Es deseable y recomendable que el candidato vaya presentado las pruebas de forma separada, presentarlas todas de una vez resulta demasiado agotador.

Ahora bien, en las baterías de exámenes que presento ejemplificaré sólo una de las

especialidades propuestas para el nivel de perfeccionamiento de la lengua: la de lengua y literatura.

Las transcripciones de los documentos sonoros se encuentran a manera de anexo.

B. Propuesta de una batería de exámenes para cada nivel de certificación.

1. Batería de exámenes para nivel intermedio

Prueba 1

Parte A:

Lea el siguiente documento:

**COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE MORELOS
ORGANISMO PÚBLICO DESCENTRALIZADO**

Cuernavaca, Mor., a 4 de diciembre del 2000

Oficio No. EA/777/12/00

A TODOS LOS DOCENTES

PRESENTE:

Con el propósito de impulsar una de las estrategias de nuestro Plan Operativo Anual 00-01 en lo que se refiere al Desarrollo del Plan Académico —el cual consiste en capacitar, actualizar y apoyar la superación del personal docente en todas las áreas—, me permito hacerles la más cordial invitación a los *Cursos Intersemestrales* que se llevarán a cabo del 29 de enero al 2 de febrero del 2001 de las 8:30 a las 14:00 horas en el plantel 12.

Esperamos que el intercambio de experiencias favorezca su práctica docente y que ello se refleje en su trabajo frente a grupo de manera significativa.

Deseamos, como siempre, continuar con estas políticas que nos permiten prestar especial atención a su formación específica y pedagógica.

Agradeciendo su asistencia y participación en estos cursos, reciba un afectuoso saludo.

ATENTAMENTE

“POR UNA JUVENTUD CULTA Y PRODUCTIVA”

LIC. MA. ROSA ALMANZA DÍAZ
DIRECTORA ACADÉMICA

Adaptado del Oficio DA 888/12/00 del CO.BA.EM.

Consigna:

Escriba una carta (de 100 a 120 palabras) dirigida al director de su plantel con copia a la Dirección Académica en la cual explique por qué no asistirá a los cursos intersemestrales. Justifique las razones de su inasistencia, indique la materia que imparte, el plantel donde labora, etc.

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para organizar y escribir sus ideas antes de redactar el documento definitivo.

Redacción del documento definitivo:

Parte B:

Lea los siguientes documentos.

Conmemoración de los fieles difuntos en Pozos, Guanajuato

En Pozos, la festividad de Día de Muertos da inicio alrededor de las 18:30 horas del mismo día primero de noviembre en las ruinas de la ex hacienda Cinco Señores, localizada a unos 2 km del centro de la población, con un concierto de música sonada en instrumentos contruidos al estilo prehispánico, ambientado por la luz de la luna y de enormes fogatas que ofrecen un contexto especial a la presentación musical. Al finalizar ésta, comienzan a surgir esqueletos y demonios que habrán de participar en una original danza-teatro realizada por jóvenes de la comunidad y musicalizada por los acordes de la cantata *Carmina Burana*; junto con los añejos muros de la construcción, proporcionan un verdadero toque sobrenatural a la bien ejecutada danza

Una vez finalizada la presentación en Cinco Señores, todos se dirigen hacia el centro de la comunidad en donde los pequeñines, ataviados con sus sencillos disfraces, rondan las callejuelas pidiendo su “calaverita” y, sobre un tablado colocado justo frente a la parroquia del Señor de los Trabajos (santo patrono de la población), se efectúan otros eventos, como la premiación al mejor disfraz y la lectura de algunas “calaveras” dentro de un espectáculo denominado “Calavereando”.

Al otro día, 2 de noviembre, muy temprano en la mañana, podemos regresar a la ex hacienda Cinco Señores para observar las “instalaciones” que días antes se hicieron en el casco de la hacienda (un rosario y un ataúd de grandes dimensiones), tomar algunas fotografías de ruinas mineras y volver al pueblo para echamos unas ricas gorditas con el fin de agarrar fuerzas para el siguiente evento.

Ya con el estómago lleno, listos para presenciar la peregrinación que, en punto de las 11:00 horas, parte de la parroquia hacia el cementerio. Dicha peregrinación va encabezada por una comitiva que lleva una gran cruz de madera, dos bastones tejidos con flores y palma, un cuenco con incienso (o copal) y un caracol; de cuando en cuando, éste emite sus típicas notas para “avisar” a los difuntos que los pobladores ya van en camino.

Tras esta comitiva va el grueso de la gente con sus baldes llenos de cempasúchitl, gladiolas, palmas y todo tipo de flores que sirven para decorar, al menos una vez al año, la tumba del ser querido que, desafortunadamente, se nos adelantó en el viaje al mundo de los muertos. Así, entre el ulular del caracol y las oraciones que la gente entona, se recorren rápidamente los 1000 o 1500

metros que separan al camposanto de la población.

Al llegar al cementerio, el grupo que encabeza la procesión se dirige hacia la cripta más antigua y, frente a ella, deposita la ofrenda (la cruz y los bastones) mientras que el resto de la gente acude a buscar la tumba de su ser querido con el propósito de darle una “manita de gato” y dejarla presentable para colocarle su modesta ofrenda y estar con él en compañía de toda su familia, por lo menos unas cuantas horas.

A la entrada del panteón, al igual que en la mayoría de los cementerios de México, ese día abundan los vendedores ocasionales que ofrecen a los deudos desde las típicas flores de cempasúchitl hasta comida y los más diversos artículos que podamos imaginar.

Por la noche, la festividad se cierra con otro concierto de música prehispánica, sólo que en esta ocasión se lleva a cabo frente a la parroquia.

Fragmento de “Conmemoración de los fieles difuntos en Pozos, Guanajuato” en *México desconocido* no. 261, noviembre, 1988.

La noche de Muertos entre los Mazahua

Cálculos conservadores hacen ascender a 200,000 los mazahuas actualmente distribuidos en pueblos de Ixtlahuaca, Momoxtla, Iglesia Vieja, Manantial de la Mirla, San Juan Jiquipilco y otros alrededores.

Entre sus tradiciones más firmes figura la de recordación de los difuntos, que entraña un misticismo muy hondo y es parte viva de una herencia cultural a la que el pueblo mazahua jamás renunciará.

En esta ceremonia, el Jefe Venado preside la gran ofrenda del recuerdo colectivo, ofrenda de enorme tamaño, que ocupa casi por entero la superficie del centro. Desde luego, la inmensa mancha amarilla del cempasúchitl (*cempoaxuchil*, cempoalli, veinte, en el sentido de muchas; y *xochitl*, flor), lo domina todo cuanto mira uno. Y además entre claveles, hay esparcidos gran número de panes hechos especialmente para la ocasión, una enorme profusión de naranjas, limas, calaveras de azúcar, cigarrillos, elotes, calabazas, manzanas, etc., y naturalmente, muchas velas y veladoras.

Altermando oraciones cristianas en español con mensajes en mazahua, el Jefe Venado dirige la recordación: es una enorme lista de personajes y hechos ligados a ellos; cada difunto es honrado a lo largo de la larga oración continua; es una enorme lista y toma varias horas su lectura, pero aquí no hay prisa sino sentimiento; no hay relojes sino pausado pensamiento retrospectivo.

Mientras transcurre el acto, en el recogido ambiente de esta ceremonia, a la una de la mañana,

en la cima de un monte batido por fríos vientos, necesariamente se reflexiona en el valor que tiene la actitud de los mazahua, pueblo indígena que no reniega de su origen sino que lo enaltece.

Fragmento de "La noche de Muertos entre los Mazahua" en *México desconocido*, no. 48, noviembre, 1980.

Consigna:

A partir de los documentos leídos, prepare una exposición sobre "La celebración del Día de Muertos". En la exposición deberá presentar una reflexión ordenada sobre el tema así como una comparación entre esta celebración en México y una parecida en su país. No se trata, de ninguna manera, de hacer un resumen de cada documento. La exposición deberá presentarse en un tiempo de 4 a 6 minutos.

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para organizar y escribir sus ideas, así como para el diseño de su esquema de exposición.

Elaboración del esquema de exposición

Prueba 2

Parte A:

Lea los siguientes documentos.

Cancún “nido de serpientes”

Lo que hace 27 años era sólo un proyecto de un grupo de visionarios que decidieron apostarle más a la aislada costa este de la península de Yucatán que a Acapulco —a pesar de ser un territorio salvaje y virgen completamente olvidado—, hoy se ha convertido en el más valioso destino turístico mexicano para tomar el sol y practicar deportes acuáticos en el Caribe.

Cancún es, hoy por hoy, el centro turístico internacional más importante de México, y sus paradisíacas playas son sólo el comienzo de lo que este edén caribeño puede ofrecer. Ubicada en el estado de Quintana Roo, frente al mar Caribe, Cancún, que en lengua maya significa “nido de serpientes”, es una pequeña isla en forma de siete que se une artificialmente a tierra continental por medio de dos puentes; uno de ellos —originalmente de madera y que estaba rodeado de árboles— es ahora conocido como Playa Linda. La isla posee aproximadamente 25 kilómetros de playas espectaculares y aguas azules, verdes y turquesa, a lo largo de las cuales se construyeron hoteles, restaurantes, centros comerciales y un sinfín de lugares para divertirse.

Pero estos factores son únicamente los más evidentes, mas no todo lo que convierte extraordinario a este polo turístico de México. También está su rara y abundante vida salvaje, 240 días de sol, su costa caribeña tan rica en bahías y lagunas y el más grande sistema de arrecifes en el hemisferio norte. Además, el estado es hogar de cuatro parques naturales (privados) y una docena de parques nacionales. En fin, este es un escondite tropical con los elementos indispensables para que encuentres el espacio ideal ya sea para aventurarte, descansar o simplemente admirar la naturaleza.

A pesar de que la mayoría de los habitantes de Cancún desciende de la milenaria cultura maya, hoy está compuesta por personas provenientes de diferentes partes del país, lo que, aunado a las bellezas naturales del lugar, lo convierte en una de las más cosmopolitas y atractivas zonas de descanso y diversión.

Fragmento de “Cancún: nido de serpientes” en *Geomundo*, no. 8. 1999.

El Caribe mexicano

El Caribe mexicano atrae visitantes con sus transparentes aguas azul turquesa, cielos despejados, largas playas de blanca arena bordeadas con palmeras y suave brisa tropical que mantiene la temperatura a unos agradables 27° C durante el día. Sus mayores atracciones son las incontables oportunidades para nadar, esnorklear y bucear, los arrecifes de fama mundial, deportes acuáticos y terrestres, abundante vida salvaje, excelentes campos de golf, viajes en lancha a islas cercanas, una de las biósferas más importantes de México, parques naturales públicos y privados. Pero el mayor atractivo para los turistas que quieren conocer el “verdadero” México son los bellos pueblitos coloniales y los fascinantes vestigios de la cultura maya en Cobá, Tulum, Chichen Itzá y Uxmal, que se encuentran a tan sólo un día de viaje.

Por su glamour y fama, Cancún es el lugar turístico por excelencia. Hace 25 años era tan sólo una imagen en la mente de los inversionistas que supieron ver el potencial de lo que en ese entonces ni siquiera era un punto en el mapa. Hoy, Cancún cuenta con alrededor de 122 hoteles, más de 20 mil habitaciones y atrae a más de dos millones de turistas al año. Es el punto turístico más visitado en México.

El éxito de Cancún se debe, en parte, a su capacidad de satisfacer todo tipo de gustos. Es un claro ejemplo de un sitio brillantemente planeado en el que la novedad resalta por todos lados.

Fragmento de: “El Caribe mexicano” en *Vuelo*, no. 66, 1999.

Cuando las computadoras pronuncian oráculos

La idea de crear un gran centro turístico en Cancún tomó cuerpo en 1969, a raíz de los estudios que se realizaron en esta parte de la costa del Caribe, donde sólo había una aldea de pescadores, chicleros y pequeños agricultores que en total sumaban 117 personas.

Se decidió a favor de esta pequeña zona de arena que se extiende entre las lagunas de Nichupté y Bojórquez después de cuidadosas investigaciones sobre el clima, las mareas, la temperatura del agua, las corrientes marinas, las posibilidades de establecer líneas de comunicación y aprovisionamiento, etc. Puede decirse que Cancún es el primer centro balneario fundado con ayuda de una computadora; después de haber competido con otros sitios ubicados en el litoral este del país, entre la costa de Tamaulipas y la bahía de Chetumal. Sin dilación se iniciaron los trabajos una vez que el veredicto de la computadora fue confirmado por el de los expertos.

¡Buen Camino! Guía turística de México, Selecciones del Reader's Digest. México. 1986. p.44

Consigna 1 :

Elabore una síntesis bien articulada de los tres documentos en un máximo de 250 palabras.

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para organizar y escribir sus ideas antes de elaborar el documento definitivo.

Redacción del documento definitivo.

Consigna 2:

Conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo llegó a ser Cancún un importante centro turístico? Explique en máximo 5 líneas.
2. En el artículo “El Caribe mexicano” ¿por qué el autor nos da a entender que Cancún no es el “verdadero” México? Explique en un máximo de 5 líneas.
3. ¿Cuáles son los principales atractivos turísticos que rodean a Cancún? Mencione al menos cinco.
4. ¿Qué argumentos resaltaría usted para defender la postura de que Cancún *sí* forma parte del verdadero México? Explique en un máximo de 5 líneas.

Parte B:

Consigna:

Escuchará el siguiente documento sonoro dos veces. Tome nota de los datos más importantes y elabore un resumen de 120 palabras sobre: “ Santo Domingo: primera ciudad del Nuevo Mundo”. (La transcripción se encuentra en el Anexo 1)

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para tomar nota, organizar y escribir sus ideas antes de redactar el documento definitivo.

Redacción del escrito definitivo.

Prueba 3

Consigna:

Escuchará el siguiente documento sonoro dos veces. Tome nota de los datos más importantes y prepare una breve exposición, de 4 a 6 minutos, en donde diga cómo y cuándo revelar a un hijo que éste es adoptado. (La transcripción se encuentra en el Anexo 2)

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para tomar notas, organizar y escribir sus ideas antes de elaborar su esquema de exposición.

Elaboración del esquema de exposición.

2. Batería de exámenes para nivel avanzado

Prueba 1

Parte A:

Lea el siguiente documento.



CONVOCATORIA

EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN HUMANIDADES DEL ESTADO DE MORELOS CONVOCA A LOS INTERESADOS EN REALIZAR ESTUDIOS DE POSGRADO: SEMESTRE 2000-2

MAESTRÍA Y DOCTORADO

Sistema Tutoral

ANTROPOLOGÍA, CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES, ENSEÑANZA SUPERIOR, FILOSOFÍA POLÍTICA, FILOSOFÍA Y CIENCIA, HISTORIA, HISTORIA DEL ARTE Y ARQUITECTURA, LITERATURA

REQUISITOS DE INGRESO

1. Entre el 19 de junio y el 14 de julio del 2000 (plazo no prorrogable), presentar en el Departamento de Servicios escolares: solicitud de inscripción, acta de nacimiento, curriculum vitae con copia de documentación probatoria, dos fotografías tamaño infantil y copia de la documentación que se señala para cada uno de los niveles.
2. Maestría: a) título de licenciatura y cédula profesional, preferentemente en el área de humanidades; b) certificado de estudios profesionales con promedio mínimo de 8; c) carta de exposición de motivos; d) tesis de licenciatura y/o dos ensayos propios.
3. Doctorado: a) constancia de grado y certificado de estudios de maestría con promedio mínimo de 8 en alguna de las disciplinas de las humanidades y cédula profesional, o bien, constancia de haber concluido, con promedio mínimo de 8, los estudios de maestría en la misma disciplina del doctorado de que se trate; b) tesis de maestría, o

bien, uno o dos ensayos reciente; c) anteproyecto de investigación suficientemente fundamentado.

Las solicitudes serán evaluadas por el Consejo Académico. Se exigirá a las personas aceptadas cursar uno o dos semestres de prerequisites: técnicas de investigación, redacción y elaboración de proyectos.

Durante los cursos, los estudiantes de maestría y doctorado deberán presentar constancia de traducción de dos idiomas distintos del español (alemán, francés, inglés, italiano o ruso).

El Centro dará a conocer oportunamente las fechas en que los aspirantes podrán consultar las listas de aceptados, así como las fechas de entrega de formularios de inscripción y órdenes de pago.

En casos excepcionales, para quienes no cuenten con la licenciatura en el campo de las humanidades y las ciencias sociales que exige la maestría, el Centro seguirá ofreciendo en Sistema Abierto las licenciaturas en: Filosofía, Pedagogía, y Lengua y Literatura Hispánicas.

Av. Morelos Sur 154, Col. Las Palmas. Tel/Fax: 312-3508, y 3 12-87-72
cidhema prodigyweb.net.mex. www.prodigyweb.net.mx/cidhem

Consigna :

Usted está interesado en estudiar una de las maestrías que ofrece el Centro. Escriba la carta de exposición de motivos que le piden como uno de los requisitos de ingreso. Utilice un mínimo de 175 palabras.

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para organizar y escribir sus ideas antes de redactar el documento definitivo.

Redacción del documento definitivo.

Parte B:

Lea los siguientes documentos.

La mayoría de los estudiantes prefiere cursar una carrera de “riqueza y fama” Crisis en la formación de campos científico y humanístico, aseguran investigadores

Sólo 2% de la población escolar está en el área de ciencias naturales y exactas: ANUIES

En muy poco tiempo, en México no habrá historiadores que construyan nuestra memoria nacional ni filósofos que analicen quiénes somos y hacia dónde vamos, ni matemáticos que deduzcan cantidades, magnitudes y propiedades desconocidas.

“El no tener un sistema de reproducción de la planta de investigadores en disciplinas de la más alta prioridad nacional, como las ciencias básicas y las humanidades, puede llegar a ser catastrófico”, prevé el especialista en políticas de la educación, Roberto Rodríguez, al advertir una “profunda crisis” en la formación de campos científico y humanístico.

La reducción de los recursos a las universidades públicas —en cuyas instalaciones se enseña casi la totalidad de las carreras en ciencias y humanidades—, la promoción del Estado, del sector empresarial y de los propios medios de comunicación de las carreras supuestamente “de éxito económico”, así como el fomento de una

“imagen negativa del que se dedica al pensamiento”, y el hecho que desde la primaria los alumnos carezcan de una orientación vocacional hacia las ciencias y humanidades, han creado una atmósfera en la que hoy la mayoría de los alumnos cursa una carrera de presunta “riqueza y fama”.

Así, todos quieren ser contador público, administrador, ingeniero industrial, en sistemas computacionales y licenciado en derecho. Por ello, no es de sorprender que en este país, con 100 millones de habitantes, apenas haya 51 alumnos de ciencias de la cultura, 101 estudiantes de ciencias humanas, 237 que van para arqueólogos y 571 para licenciados en literatura.

Tres mil 92 pretenden ser filósofos y 4 mil 517 estudian historia, por citar algunos ejemplos. Pero los hay de menos: sólo 19 personas, que bien cabrían en un salón pequeño, estudian ciencias marítimas, 38 quieren ser biólogos ecólogos, 36 estudian biología pesquera, 99 ciencias atmosféricas y

118 ingeniería en matemáticas, de acuerdo con los últimos datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

“Un país maquilador”

Para el premio Distinción Universidad nacional para Jóvenes Académicos 2000, Guillermo Moisés Hurtado, distinguido por sus investigaciones en humanidades, debe ser una prioridad preservar y defender el conocimiento humanístico y científico.

Si no se fomentan las ciencias “nos condenarán a ser un país maquilador. O más bien, tendríamos que seguir armando productos”. Y si no se cultivan las humanidades, se corre “el peligro de que se debilite nuestra gran tradición cultural, de que se pierda parte de lo que somos, nuestra, historia, nuestra filosofía, áreas que permiten la crítica y la reflexión profunda”, destaca.

Entre muchas de sus enseñanzas, la maestra emérita de la UNAM, Helena Beristáin, sostiene que “las humanidades son el fundamento de las ciencias exactas, si deseamos que la investigación científica rinda frutos que no destruyan el planeta, que no alimenten la violencia, la guerra, el neocolonialismo depredador, el cultivo de las *humanidades es lo único capaz de repercutir en el animal humano que somos, haciéndonos más humanos y menos animales.*”

Sin embargo, el Estado ha desalentado la formación en dichas disciplinas y con ello abrió paso a una “crisis” que se refleja en la

“disminución alarmante” del número de alumnos que estudian alguna carrera científica o humanística, cuyo destino profesional es el académico, sostiene el investigador Roberto Rodríguez, del Centro de Estudios sobre la Universidad (Cesu) de la máxima casa de estudios.

Datos de la ANUIES confirman lo anterior. Mientras 50 por ciento de la matrícula nacional a nivel licenciatura se concentra en el área administrativa y de ciencias sociales, y 32.5 por ciento en el área de ingeniería y tecnología, en contraste sólo 2 por ciento de la población escolar está en una carrera del área de ciencias naturales y exactas, y únicamente 3.9 por ciento en una disciplina del área de las humanidades y la educación.

El área administrativa y de ciencias sociales concentra las tres carreras con mayor demanda a nivel nacional: derecho, con 12 por ciento del total de la matrícula; contador público, con 10.3 por ciento, y licenciado en administración con 10.2 por ciento de la población escolar.

Fragmento del artículo de Karina Avilés “Crisis en la formación de campos científico y humanístico. aseguran investigadores” publicado en *La Jornada* el 2 de enero del 2001, p.30

Propone estrategias para aumentar la matrícula

Urgen cambios profundos en educación superior: ANUIES

El compromiso entre gobierno y estados, esencial, dice

José Galán

Para el siglo XXI la educación superior mexicana requiere de profundas transformaciones que necesitan el compromiso tanto de las instituciones como de sus propias comunidades, incluyendo la búsqueda de una mayor eficiencia y eficacia de los procedimientos y reglas administrativas, así como de la transparencia en el uso de recursos y mejoramiento de la gestión financiera.

La evaluación del sector ante el siglo que se inicia, efectuada por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), destaca la necesidad que enfrenta el país de una expansión de la educación superior "sustancialmente mayor hasta la ahora observada", para afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento.

En 1999, la matrícula nacional de estudiantes de educación superior llegó a un millón 837 mil 884 alumnos. Para el año 2006 se espera que esta matrícula aumente a dos millones 768 mil 100 alumnos, y para el año 2020 serán 4 millones 702 mil 700 estudiantes en el sector de la educación superior pública. Esto implicará llevar la cobertura educativa de ese nivel de 39 por

ciento de la población en 1999 a 55 por ciento en el año 2006 y a 75 por ciento en el 2020.

Para atender la necesidad de cátedra, el número de profesores deberá pasar de 192 mil 406 en 1999 a 221 mil 400 en el año 2006 y a 261 mil 300 profesores de todas las categorías en el 2020.

Pero no sólo eso. El gasto federal en educación superior, como porcentaje del PIB, deberá pasar de 0.48 por ciento en 1999 a 0.7 por ciento en el 2006, y a 2 por ciento en el 2020. De igual forma, el gasto federal en ciencia y tecnología como porcentaje del PIB deberá incrementarse de 0.47 por ciento en 1999 a 0.7 por ciento en el 2006 y a 1.5 por ciento en el 2020.

Las transformaciones profundas que requiere el sector exigen cambios en el nivel normativo, además de que se requiere un acuerdo nacional para el establecimiento de políticas de Estado, así como de un nuevo esquema de financiamiento que otorgue seguridad y transparencia a los gobiernos federal y estatales, a las instituciones y a la sociedad.

Fragmento del artículo "Urgen cambios profundos en educación superior. *La Jornada*, enero 2, 2001

Consigna:

A partir de los documentos leídos, prepare una exposición oral sobre “La crisis de la educación superior”. En la exposición deberá presentar una reflexión ordenada sobre el tema, así como una comparación entre la crisis de la educación superior en México y la de su país. No se trata, de ninguna manera, de hacer un resumen de cada documento. Tendrá un tiempo de exposición de 5 a 8 minutos.

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para organizar y escribir sus ideas, así como para el diseño de su esquema de exposición.

Elaboración del esquema de exposición

Prueba 2

Parte A

Lea los siguientes documentos

Las ballenas grises: el perdón de los gigantes

Nos acercamos a la Laguna de San Ignacio, a través del desierto El Vizcaíno, engañados y seducidos por los tenues espejismos de un día sin sol. A lo lejos se perfilan islas oscuras; dominan las mil tonalidades del ocre y del amarillo, abigarradas aquí y allá por las rojas manchas de las charcas salinas y por el blanco puro de los salitrales.

Hemos atravesado ya bosques de cactus (*Pachycereus*); sin embargo, no resistimos la tentación de detenernos una vez más para fotografiar un espécimen inmenso que se yergue solitario en medio de este cuadro sin vida aparente.

Detrás de una duna no muy alta, nos sorprende de improviso el océano. Es el Pacífico, aquí tan diferente de aquel mar con olas rugientes tan querido por los surfers. La Laguna de San Ignacio es una bahía profunda y protegida, flanqueada por largas playas bordeadas por verdes manchas de manglares. Más allá de la cuesta, frente a nosotros, surge una sierra volcánica. Y es contra el perfil oscuro de las montañas, allá en el horizonte, donde percibimos decenas de soplidos de vapor con una vaga forma de corazón. ¡Los soplidos! Los míticos soplidos de las ballenas. Algunos explotan tan cerca de la orilla que podemos escuchar un sonido similar a un trueno amortiguado.

Empezamos a distinguir las siluetas brillantes y oscuras de los dorsos de los gigantes. Se trata de las ballenas grises (*Eschrichtius Robustus*), los grandes cetáceos que llegan aquí desde Alaska, en una migración estacional de 20 mil km, la más larga que se conozca en el reino de los mamíferos.

Las ballenas grises son animales misticetos, sin dientes, que se nutren filtrando el agua y el lodo del fondo a través de unas láminas córneas y elásticas que tienen en su mandíbula superior; se alimentan de diminutos crustáceos, moluscos y pececillos que viven en las frías aguas polares. Por falta de su principal alimento, aparentemente las ballenas no comen absolutamente nada en las lagunas de Baja California; cuando no están empeñadas en cortejos y apareamientos, o bien en amamantar a sus crías, se limitan a nadar sin prisa en las aguas bajas, a menudo durmiendo o descansando en la superficie.

La mayoría de los animales que viven en la laguna se mueven en parejas; se trata de madres que nadan en contacto directo con su pequeñuelo, empujándolo a veces con toques afectuosos. Nos

sorprende la diferencia entre las dimensiones de la madre, con un largo de hasta 15 m, y el pequeño ballenato, que al nacer mide alrededor de 5 m y pesa casi 600 kg. El dorso de los jóvenes es de un negro brillante y contrasta con el color gris de los adultos a causa de las incrustaciones de diminutos crustáceos parásitos, los cirrópodos, que las hacen asemejarse a una roca.

Los ballenatos, como todos los cachorros, se muestran muy curiosos y, aun cuando nadan próximos a la embarcación, sin todavía acercarse demasiado, no pueden resistir la tentación de sacar su ojo sobre el nivel del agua, para observarnos mejor, cosa que generalmente los adultos no hacen.

A veces el pequenuelo no se limita a observarnos de lejos y se acerca con delicadeza a la panga, siempre bajo la atenta escolta de su madre. En esas circunstancias, a la calma majestuosa de la ballena se contraponen la agitación de los pasajeros: casi ninguno puede mantenerse lo suficientemente ecuánime como para fotografiar el acontecimiento; hay quien agita las manos en el agua. Todos asomamos nuestros cuerpos, extendiendo al máximo las manos en el intento de tocar las ballenas que se acercan, rozan las lanchas con gran delicadeza, sacan la enorme cabeza fuera del agua y buscan claramente el contacto con aquellas manos que tratan, casi con desesperación, de acariciar su piel extraordinariamente lisa y delicada.

Como en una especie de “encuentro cercano de tercer tipo”, por algunos minutos la ballena y el hombre, dos animales tan diferentes y tan poderosos en sus respectivos reinos, la tierra y la mar, tienen el común deseo de encontrarse, de tocarse y comunicarse.

El encuentro cercano con las ballenas, además de ser emocionante, es también tierno y juguetón: la madre empuja su cría hasta la panga y ambos animales se entretienen en la superficie, exhibiendo las grandes aletas pectorales. De tanto en tanto, de los dos grandes orificios ubicados en la parte más alta de la cabeza sale un soplido que cubre con miles de gotas a los despreocupados turistas y sus cámaras. Una joven observa que las ballenas “tienen aliento de perro”. Pienso que, con esta aseveración, el mito de la pérfida Moby Dick y su mefítico soplo pueda considerarse definitivamente confirmado. Después de un tiempo que nos parece demasiado corto, la madre y su cría se alejan lentamente. Es casi el ocaso cuando nos dirigimos nuevamente rumbo a la orilla; la enorme duna de arena que cierra la bahía ha tomado un delicado color lila y los pelicanos cafés y los cormoranes vuelan cerca del agua rumbo a sus refugios nocturnos, mientras las ballenas y los delfines continúan nadando tranquilos en la laguna.

Adaptado de “Las ballenas grises: el perdón de los gigantes” de Ma. Giulia Papadia, *México desconocido*, no. 261, 1998.

Salven a los anfípodos

La ballena gris de California se encuentra en medio de una controversia debido al proyecto de instalación de una salina próxima a la laguna San Ignacio. Esta laguna es una de varias que se encuentran ubicadas a lo largo de la costa del Pacífico en la península de Baja California y que sirven cada año, como área de reproducción y alumbramiento para estos cetáceos.

La controversia se debe a que se tiene la impresión de que el proyecto va a afectar a las ballenas. Sin embargo, es necesario contar con más información para elaborar un juicio objetivo y justo sobre si las lagunas pueden producir en armonía, ballenatos y sal todos los años.

Cabe señalar que las ballenas adultas prácticamente no ingieren alimento alguno durante su etapa reproductiva y mientras habitan aguas mexicanas, sobreviven gracias a sus reservas de energía. La migración de regreso a Alaska, unos 7,000 kilómetros al norte de donde nacen, se debe a que en esta agua encuentran su principal fuente de alimento: pequeños invertebrados llamados anfípodos; estos pequeños organismos miden de uno a tres centímetros y viven en colonias asentadas en el fango del fondo marino, sobre todo en aguas de poca profundidad. Para comer, una ballena debe girar sobre su costado y "barrer" el fondo ingiriendo un bocado de este sustrato rico en anfípodos, filtrarlo a través de su "ballena" (lámina córnea ubicada en la mandíbula superior) para separar el lodo y la arena del alimento.

El largo y extenuante viaje vale la pena, porque en aguas árticas esta especie de anfípodos es especialmente abundante y una ballena adulta puede ingerir suficiente alimento para cubrir las necesidades energéticas de un año en sólo 6 meses. La ballena gris es particularmente afecta a unas 8 especies diferentes de estos pequeños organismos sedentarios, los cuales a su vez se alimentan de los nutrientes que se encuentran suspendidos en el agua del mar. Como ejemplo de su gran abundancia cabe decir que en un metro cuadrado de fondo marino es posible encontrar más de 10 mil individuos de la especie dominante. Esta especie representa casi un 70% de la biomasa y producción de anfípodos en el mar de Bering, una de las zonas del mundo más ricas en estos organismos.

El crecimiento de los anfípodos depende en gran medida de la temperatura del agua. Los anfípodos grandes se desarrollan y predominan cuando la temperatura del agua es baja, siendo éstas las condiciones ideales. Sin embargo, el agua más templada promueve la reproducción prematura, adultos de menor tamaño, con un promedio de menor vida y condiciones que benefician a las especies más pequeñas. El resultado es una significativa reducción del total de la biomasa de anfípodos disponible. Esto inequívocamente es adverso para la población de ballenas, porque se traduce en menos comida para la ballena gris.

A pesar de la palpable recuperación de esta especie, ¿podemos augurarle un futuro cierto? La respuesta es no. La numerosa población de ballenas grises parece haber superado la capacidad de su base alimenticia.

En la temporada de 1999 la mortandad de cetáceos a lo largo de su ruta migratoria fue sensiblemente superior a la de años anteriores. Las muertes no tienen relación con las condiciones de su hábitat invernal en costas mexicanas, como se especuló en algunos medios de comunicación en México y los Estados Unidos. Estudios recientes de especialistas en ballenas de México, California, Oregon y Texas concluyeron que las muertes pueden atribuirse a tres factores que pudieron actuar en conjunto o de forma aislada:

Incremento en la presión depredadora de la ballena sobre una reserva alimenticia limitada, ocasionada por un mayor número de individuos.

Efectos del calentamiento global sobre el Mar de Bering a lo largo de tres décadas de factores inducidos por el hombre; resultando en cambios a gran escala sobre las especies y cadenas alimenticias. El incremento en la temperatura de las aguas es responsable de la reducción de la biomasa de anfípodos.

El ya conocido y multicitado efecto de “El Niño” en 1997-98, el más severo del siglo, pudo ocasionar temperaturas inusualmente altas en los mares de Bering y Chukchi durante el verano de 1998, coadyuvando a una mayor afectación de la población de anfípodos.

Con una nutrición inadecuada durante el verano e insuficientes reservas corporales acumuladas, las ballenas tuvieron que enfrentar, como todos los años un viaje de más de 7 mil kilómetros hacia el Sur, ayunar casi tres meses más durante su etapa de apareamiento y regresar a Alaska nuevamente en la primavera de 1999.

Las ballenas se encontraban hambrientas y muchas de ellas murieron de inanición y agotamiento a lo largo de su ruta migratoria. Una alta incidencia de muertes se dio entre las hembras adultas que requieren una mayor cantidad de reservas para sobrevivir el parto y alimentación de sus crías. En esa misma línea, la producción de ballenatos fue sin duda significativamente inferior a la de otros años.

Estos resultados no implican simplemente la existencia de una capacidad insuficiente de alimento para soportar a la población actual de la ballena gris. El pronóstico de los expertos en anfípodos muestran un panorama aún más pobre. Con los números actuales se estima que la ballena gris consume casi un 25% de la producción total de estos invertebrados. Modelos elaborados para estudiar este fenómeno anticipan que con tasas de consumo tan drásticas, la población de anfípodos podría colapsarse, ya que podría tomar décadas o posiblemente siglos para que la población de estos organismo se recupere.

Esto podría significar una mayor mortalidad y baja natalidad para la ballena gris en el futuro.

A pesar de esto, la preocupación de la opinión pública se ha dirigido hacia las áreas de reproducción de este cetáceo en las lagunas mexicanas. ¿afectará la construcción de una salina solar en Laguna San Ignacio el futuro de la ballena gris?

Hoy, con cifras exactas podemos asegurar que sólo el 18% de las crías que nacen anualmente en las lagunas, se producen en San Ignacio y que el número total de ballenas que visitan ésta, disminuye en una tasa de 1.5% por año desde 1978. En contraste, casi el 70% de los alumbramientos se dan en la Laguna Ojo de Liebre y el número de ballenas visitantes aumenta año con año desde 1950 a razón de 11.6% anual. Esta laguna en específico sustenta una proporción mayor de la población global que en la época de explotación de ballenas.

Es precisamente en la laguna Ojo de Liebre, en donde la empresa Exportadora de Sal opera una salina desde hace más de 40 años, lo cual pone en evidencia que su actividad no afecta a la población de ballena gris en forma alguna y no tendría porqué afectarla en la Laguna San Ignacio tampoco.

La amenaza real a este majestuoso gigante del Pacífico no reside en sus hábitats de apareamiento y alumbramiento, ni específicamente en la cosecha de sal por evaporación solar en la periferia de las lagunas. Los problemas residen en la calidad y cantidad de la base alimenticia de la ballena gris en el Ártico. La mejor manera de protegerla es cuidando el bienestar de su principal y más importante fuente de alimento. ¡Salvemos a los anfipodos!

Adaptado del artículo: "Salven a los anfipodos" de B.J. Le Boef publicado en *Letras libres*, no. 15, 2000, pp. 46-7

Consigna 1:

Elabore una síntesis bien articulada sobre los dos textos leídos en una extensión de máximo 500 palabras.

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para organizar y escribir sus ideas antes de elaborar el documento definitivo.

Redacción del documento definitivo.

Consigna 2:

Conteste las siguientes preguntas.

1. ¿Por qué el autor de “Salven a los anfipodos” asegura que la construcción de una salina próxima a la Laguna de San Ignacio no afectará a la población de ballenas grises?
Explique en 5 líneas máximo.
2. ¿A qué se ha debido, según el autor de “Salven a los anfipodos”, la reducción de anfipodos?
3. ¿De qué manera se podría proteger a los anfipodos? Explique en un máximo de 5 líneas.
4. En el artículo “Las ballenas grises: el perdón de los gigantes” una joven observa que las ballenas “tienen aliento de perro”. Explique qué significa para usted este enunciado.

Parte B:

Consigna:

Escuchará el siguiente documento sonoro dos veces. Tome nota de los datos más importantes y elabore un resumen de 200 a 250 palabras sobre “El problema de la quema de cicales en Colombia”. (La transcripción se encuentra en el Anexo 3)

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para tomar nota, organizar y escribir sus ideas antes de redactar el documento definitivo.

Redacción del documento definitivo.

Prueba 3

Consigna:

Escuchará el siguiente documento sonoro dos veces. Tome nota de los datos más importantes y prepare una exposición oral sobre “El problema del aborto en América Latina”. Tendrá un tiempo de exposición de 5 a 8 minutos. (La transcripción se encuentra en el Anexo 4)

Utilice el este espacio en blanco o el reverso de la hoja para tomar nota, organizar y escribir sus ideas antes de elaborar su esquema de exposición.

Elaboración de esquema de exposición.

4. Batería de exámenes para el nivel perfeccionamiento de la lengua

Prueba 1

Parte A

Lea el siguiente documento.

LA SERPIENTE Y YO

Es bien conocida la aversión que la mayoría de los individuos siente por determinadas especies de animales. La más común quizá sea la que sienten por las serpientes. Hago esta referencia para poder relatarles una experiencia que tuve hace algunos años.

Me encontraba vacacionando en Chiapas el verano de 1984. Un día en el que no tenía nada especial que hacer, salí a dar un paseo por la selva. En cierto paraje, encontré a una pequeña serpiente que, al parecer, tenía unos pocos días de nacida. Tal encuentro no me causó la repulsión que podría esperarse, todo lo contrario: el ver a esa pequeña criatura indefensa ante un medio hostil como el de la selva lacandona me hizo sentir compasión por ella. Lo más probable es que, sin mi ayuda, hubiera perecido; así que la recogí del suelo —donde reptaba de manera por demás lastimera— y la escondí bajo mi camisa.

El primer problema al que me enfrentaba era el conservarla en el hotel donde me encontraba alojado. Le dije a la pequeña serpiente que no hiciera ningún movimiento al llegar al hotel, pues podría suceder que alguien se percatara de su presencia y la matara. Al regreso a mi habitación no se presentó ningún inconveniente —al menos así lo creo—, sin embargo, bien pude haber despertado alguna sospecha, pues el botones me miró de una manera más bien extraña. El siguiente problema era el de alimentarla; decidí fingir una enfermedad y solicité que los alimentos me fueran servidos en la habitación. Esta vez noté que era observado con cierto aire de sorna por los empleados que me llevaban la comida. Durante cuatro días que me quedaron de estancia, no permití que se hiciera el cuarto; no quería que pudiera pasarle algo a mi amiguita. Cuando abandoné aquel lugar, el gerente me dijo: “Espero que la haya pasado muy bien y que haya encontrado todo lo que

esperaba encontrar. Regrese pronto.” A todo le respondí de manera afirmativa, aunque no esperaba volver a ir de nuevo. Nunca supuso que esas palabras pudieran encerrar otro significado.

En mi regreso a la capital no hubo ningún otro contratiempo y pronto me encontré en mi casa viviendo con ese reptil. Todo marchaba de maravilla: mi nueva amiga limpió mi casa, que se encontraba infestada de roedores, y se dormía enroscándose suavemente alrededor de mi pierna. Con la abundante comida que le daba, más la que encontraba en las infelices ratas que se aventuraban a entrar a mi residencia, pronto se convirtió en una magnífica boa de más de tres metros de largo.

Fragmento de “La serpiente y yo” de Guillermo Anzaldúa, *Cuentos inéditos*.

Consigna:

Termine de escribir el cuento utilizando como mínimo 120 palabras y como máximo 175.

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para organizar y escribir sus ideas.

Parte B

Lea el siguiente artículo.

Sor Juana y Aristóteles: muertes, imperios y genialidades

ELIANA ALBALA

En el tricentenario de la muerte de Sor Juana (1695-1995) hemos hablado de sus poemas, de sus obras dramáticas, de sus retratos y de su claustro; pero no podemos dejar de recordar precisamente —aunque sea por un momento— la razón de su muerte nada menos que a la temprana e inconcebible edad de cuarenta y tres años y medio.

Se nos viene, por tanto, a la memoria una seriada progresión de hechos externos de su propia vida; casualidades caprichosas, imponderables coincidencias, repentinas sorpresas que la acorralan y la anulan: Sor Juana, víctima de los azares de la historia.

Instalados, así, en las coordenadas geométricas de la cronología y de la incertidumbre de lo por venir, recordamos un caso mucho más antiguo: Aristóteles, víctima del gran rompecabezas de la fatalidad. Presente e inolvidable, como ella, es personaje cuya vida fue igualmente golpeada por la imprevista mano del destino.

Conviene no olvidar que, en un comienzo, Sor Juana y Aristóteles eran endebles y desprotegidos. Sor Juana sufrirá ampliamente por el hecho de ser mujer. Se agravará aún más su condición por no contar con padre conocido ni familia importante; ni tampoco parientes de dinero; para entrar al convento la

dote fue pagada por el aporte generoso de un donador acaudalado.

Y aunque Aristóteles es hombre, su condición resulta aún más vulnerable y frágil que la de Sor Juana. No sólo es extranjero en Atenas, sino además es hijo de una isla macedónica. Filippo, rey de Macedonia, ha vencido a los atenienses al mismo tiempo que se ha ganado su rencor.

Pero ambos seres indefensos no pasan inadvertidos. Los dos sorprenden en las pruebas de sus talentos juveniles. Aristóteles, aun desde Estagira, ya es conocido por su sabiduría y por su inteligencia; de este modo, Filippo lo convierte en el tutor del príncipe Alejandro, futuro (y prematuro) sucesor de su padre. Sor Juana, a su vez, ha demostrado erudición e ingenio excepcionales —con poco menos de diecinueve años— ha salido ilesa ante el múltiple embate de los cuarenta sabios universitarios de la ciudad de México que provocó, siendo virrey, el marqués de Mancera para desengañarse acerca de la autenticidad de sus conocimientos sorprendentes. Según cuenta el padre Diego Calleja, en el libro biográfico publicado por él cinco años después de la muerte de Sor Juana, que concurrieron el día señalado para este extraño certamen especialistas de las

profesiones más varias: teólogos, filósofos, matemáticos, humanistas, historiadores y poetas.

Genialidades tan ilustres, pero asentadas en las vidas inermes que las contenían, tuvieron —eso sí— la suerte de un apoyo. Nunca un apoyo oportunista, mezquino, ocasional. No necesitamos exagerar para decir, por el contrario, que —en ambos casos (salvando, por supuesto, las enormes distancias seculares)— el apoyo proviene del imperio más grande de la Tierra, porque ni las conquistas de Alejandro Magno ni el Imperio Español son simples reinos locales o domésticos sino extensos dominios de más de un continente. Muerto Filipo, asesinado por sus enemigos, el discípulo de Aristóteles toma el poder con poco más de veinte años y en sus conquistas ambiciosas llegará hasta la India; protegerá a Aristóteles y lo proveerá de inmensos apoyos materiales. Sor Juana ganará poder, prestigio y bienes económicos como poetisa oficial y autora de comedias: dilecta y predilecta de todos los virreyes de la Nueva España —desde el marqués de Mancera hasta el conde Galve— y de familias y personas directamente conectadas a la corte imperial de la península.

De esta manera Sor Juana y Aristóteles, olvidando sus frágiles inicios, crecen y alcanzan las más altas grandezas. Sor Juana no sólo escribirá la extensa obra que le conocemos sino también su éxito y su fama llegará a la cumbre con las publicaciones y

sucesivas reediciones de sus textos en pleno corazón de España: Madrid, Sevilla y Barcelona.

La sorprendente perfección artística de Sor Juana, sus bien ganados privilegios y sus muy merecidos reconocimientos provocarán la misma envidia que el Liceo ateniense, fundado en los jardines del dios del mismo nombre: Instalaciones destinadas por Aristóteles a la enseñanza media-superior y superior dotadas nada menos que del más grande y mejor organizado zoológico de la época, y de un jardín botánico de la misma importancia. Flora y fauna concretas que le permitirán establecer las clasificaciones y nomenclaturas que aún usamos hoy día. Pero, desde la cátedra, Aristóteles escribirá textos internos —esotéricos—, para sus alumnos, acerca de las más variadas ramas del saber e importantes libros “exotéricos” de difusión que, desgraciadamente, no ha conocido nuestra época.

Del mismo modo, también Sor Juana cuenta con herramientas de valor. Nada menos que una biblioteca de 4,000 volúmenes, aparatos de física y astrología, instrumentos musicales. Es además, en muchas ocasiones y siempre a petición de sus compañeras jerónimas, la que administra los bienes de la Orden: habiéndola enriquecido ampliamente con su auténtica y envidiable genialidad para las finanzas, causa del celo y la codicia de ciertos ojos episcopales. Octavio Paz, en su libro *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*

—especialmente en el capítulo “Carta de más”— es el que nos informa acerca de éste y muchos otros conflictos de poder que colocarán a Sor Juana, más adelante, entre la espada y la pared. También sabemos, como cosa curiosa (y muy demostrativa de su increíble versatilidad), que dirigió muchas veces, con el dinero de la institución, las ampliaciones y remodelaciones arquitectónicas del edificio de la Orden, dirigiendo personalmente el trabajo de los albañiles.

Pero lo material en sí no es lo más importante. Es que todo eso —por lo menos para Sor Juana— se consigue el estatus y la libertad. La posibilidad de hacer lo que le venga en gana sin la menor intromisión o crítica de parte de sus compañeras, seguramente celosas de este privilegio. La posibilidad de recibir en el locutorio de su convento la visita de importantes y poderosos miembros del virreinato; de las familias de alta alcurnia; y de la cúpula eclesiástica, donde se ubican muchos de sus admiradores masculinos (que hasta le envían cartas espirituales y periódicas)... por lo menos mientras sustenta su poder. Dicen que habitualmente el locutorio era una auténtica tertulia literaria. Y así, aunque ella —en apariencia— no salía a la calle por reglamento de la Orden, mantenía constante relación con los más altos intelectuales de su época.

Podemos presumir entonces que Aristóteles debió gozar socialmente de la misma importancia, a pesar de que nadie lo ha dicho de manera abierta. Sus escritos de difusión científica debieron concederle, sin duda, la admiración de una gran parte de sus contemporáneos.

Una genialidad, una grandeza, un poder, una importancia continental y extracontinental como la de Sor Juana; una inversión millonaria como la del Liceo y el enorme prestigio de Aristóteles, tenían que producir en sus coetáneos —también poetas y también sabientes— no sólo admiración sino además envidia ilimitada.

La aparición evidente de grandes enemigos marcará el comienzo de la caída de Sor Juana. Poseer enemigos —aunque éstos sean de gran categoría— no es grave si se tiene el apoyo de un imperio. Poderes que, tanto en el caso de Sor Juana como en el de Aristóteles, prometían durar eternamente. Y he aquí que en ambos parece la inesperada mano del azar. Para Sor Juana, graves inundaciones en la capital, que producen hambruna y descontento. El pueblo se levanta: todas las clases sociales se levantan peligrosamente para culpar la ineficiencia del virrey. Huye el conde Galve de su palacio virreinal, pero el palacio es incendiado por las masas hambrientas. Se debilita entonces el poder político. De esta manera adquiere fuerza ilimitada el arzobispo Aguiar y Seijas,

siempre inconforme con las actividades de Sor Juana.

Sin embargo, todo esto no hubiera sido tan grave como realmente lo fue si la marquesa de Paredes —su incondicional protectora en la corte imperial— no hubiera perdido su influencia por razones políticas relacionadas con su cuñado y su marido, el que pronto fallece; no hubiera ella abandonado momentáneamente a Sor Juana por el dolor de su viudez; ni el reino se hallara distraído en graves pugnas bélicas con Francia. Irremediablemente, Sor Juana está desamparada.

¿Y qué pasa con Aristóteles? Después de haber conquistado casi la totalidad del mundo de su época, a los treinta y tres años Alejandro no muere en una guerra, si siquiera de una traición —como su padre—, sino estúpidamente enfermo de unas fiebres malignas en territorio babilónico.

Desvalidos, ambos —Sor Juana y Aristóteles— sintieron algo que nunca habían sentido: un sorpresivo y pavoroso miedo. No un miedo a lo pequeño, no el miedo de perder los dones recibidos, sino el concreto miedo de intuir que se estaban jugando su propia muerte. A Sor Juana la acusan de haber escrito sólo obras profanas (cosa que no es verdad) y, por lo tanto, de incumplimientos graves como religiosa (cosa que no sufrieron nunca los escritores-sacerdotes que

conocemos). Ella claudica y dice estar arrepentida. Y entonces hace como que obedece y reniega públicamente de sí misma. “Yo, la peor de todas.”

¿Y qué hace Aristóteles, acusado públicamente de impiedad? Huye a Calcis, donde vive su madre, abandonando el Liceo, dejando atrás todos sus bienes materiales, justificando su huida con la famosa frase que se le atribuye: “para que los atenienses no cometieran un segundo crimen contra la filosofía”.

Pocos meses después de su renuncia intelectual, estalla una epidemia aún no aclarada, que tal vez era cólera. Sor Juana muere contagiada al cuidar (sin precaución alguna y muy de cerca, según testigos presenciales) a sus compañeras agónicas. Aristóteles muere de enfermedad en Calcis sólo un año después de la muerte de Alejandro: tenía setenta y dos años.

Creo que el paralelo de estas muertes puede muy bien denominarse suicidios de decepción y de tristeza.

Artículo de Eliana Albala publicado en *El Búho*, no. 539, 7 de enero de 1996.

Consigna:

Después de haber leído el artículo, prepare una exposición oral sobre “El ascenso y caída de Sor Juana”. La exposición deberá presentar una reflexión ordenada sobre el tema propuesto; durante la presentación se podrán establecer semejanzas con algún escritor de su país. Tendrá un tiempo de exposición de 7 a 10 minutos.

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para organizar y escribir sus ideas, así como para diseñar el esquema de su exposición.

Esquema de exposición

Prueba 2

Parte A

Lea los siguientes textos.

LA CARRETILLA ALFONSINA

Entre los cuentos y leyendas del folclor industrial, hay la historia del que llevaba materiales en una carretilla, sospechosamente. Una y otra vez, los inspectores revisaban la documentación, y todo estaba en regla; revisaban los materiales, para ver si no escondían otra cosa, y era inútil. El hombre se alejaba sonriendo, como triunfante de una travesura, y los inspectores se quedaban perplejos, derrotados en un juego que no entendían. Tardaron mucho en descubrir que se robaba las carretillas.

Los inspectores de Alfonso Reyes parecen más afortunados, pero no lo son. Una y otra vez han descubierto que sus conocimientos del griego eran limitados, que sus credenciales académicas (una simple licenciatura en derecho) eran del todo insuficientes para los temas que trataba. Que, en muchos casos, manejaba fuentes de segunda mano. Peor aún: que, en tal o cual caso, no hizo más que poner en sus propias palabras materiales ajenos. Para decirlo soezmente: que sus ensayos eran divulgación. ¿Cuál es el campo de su autoridad? Escribe bien, pero de todo. No puede ser. Entra y sale por los dominios universitarios, sin respetar jurisdicciones. Saquea la biblioteca, como si toda fuera suya. Lleva la carretilla con gracia, pero no lleva nada.

Aquí, como en su poesía, hay un problema de expectativas del lector. Si todo poema debe ser intenso y fascinante, los de Reyes decepcionan. Si la prosa no es más que el vehículo expositivo de resultados de una investigación académica, sus ensayos aportan poco. Pero el lector que así los vea se lo merece, por no haber visto la mejor prosa del mundo: un resultado sorprendente que este genial investigador disimuló en la transparencia; un vehículo inesperado que les robó a los dioses, y que vale infinitamente más que los datos acarreados. Datos, por lo general, obsoletos al día siguiente: sin embargo, perennes en la sonrisa de un paseo de lujo.

La investigación artística de la lengua es investigación. De ahí pueden resultar descubrimientos importantes para quienes lo sepan apreciar, y hasta para el vulgo. Pero se trata de investigaciones, descubrimientos y divulgaciones invisibles para los inspectores. Un poeta descubrió hace milenios que se pueden intercambiar las palabras usadas para el agua que corre y las lágrimas. ¿Qué hubo de nuevo en el experimento? Que nunca se había construido una frase como “ríos de lágrimas”; que si se podía construir, y que decía algo nunca dicho sobre el dolor; que puede sentirse como algo

caudaloso. Hay dolores que pesan como piedra; dolores que sacuden, que asfixian, que envenenan. Pero también hay dolores que brotan caudalosamente y corren como un río. En lo cual hubo un triple descubrimiento: lingüístico (la construcción es válida, aunque nunca se había intentado), literario (una nueva metáfora, bonita y expresiva), psicológico (la taxonomía del dolor se enriquece con otra categoría).

La divulgación, naturalmente, no consistió en explicar a los legos el descubrimiento. Consistió simplemente en aprovecharlo, hasta que se volvió una frase vulgar, o en construir variantes a partir de ese hallazgo; algunas tan alejadas del original que resultaron descubrimientos adicionales. Por ejemplo; el del poeta que se remontó al origen de las lágrimas, le dio vuelta a la metáfora y dijo que los manantiales eran ojos. Esta nueva metáfora se divulgó tanto que fue lexicalizada: llamar ojo de agua a un manantial ya no se considera una creación poética de su autor, sino el nombre de algo, como cualquier otro nombre del vocabulario.

Un ensayo no es un informe de investigaciones realizadas en el laboratorio: es el laboratorio mismo, donde se ensaya la vida en un texto, donde se despliega la imaginación, creatividad, experimentación, sentido crítico, del autor. Ensayar es eso: probar, investigar, nuevas formulaciones habitables por la lectura, nuevas posibilidades de ser leyendo. El equívoco surge cuando el ensayo, en vez de referirse, por ejemplo, a “La melancolía del viajero” (*Calendario*), se refiere a cuestiones que pueden o deben (según el lector estrecho) considerarse académicas. Surge cuando el lector se limita a leer los datos superables, no la prosa insuperable. Así también, el inspector puede indignarse con el actor que hace maravillosamente el papel de malo, en vez de admirarlo. O indignarse con Shakespeare, porque escribió la obra aprovechando un argumento ajeno. O con el pintor que considera suya la copia que hizo en un museo de un cuadro que le interesó, para observarlo y recrearse recreándolo (como Reyes reescribió a su manera y publicó en su *Archivo* un libro que le interesó). O indignarse con el público que escucha *La Pasión según San Mateo* sin saber alemán, aunque lo importante en esta obra no es lo que dice la letra, sino lo que dice Bach.

Reyes se dio cuenta del problema, y nos ayudó a entenderlo con una metáfora memorable: el ensayo es el centauro de los géneros. Un inspector de centauros difícilmente entenderá el juego, si cree que el centauro es un hombre a caballo; si cree que el caballo es simplemente un medio de transporte. El ensayo es arte y ciencia, pero su ciencia principal no está en el contenido acarreado, sino en la carretilla; no es la del profesor (aunque la aproveche, la ilumine o le abra caminos): su ciencia es la del artista que sabe experimentar, combinar, buscar, imaginar, construir, criticar, lo que quiere decir, antes de saberlo. El saber importante en un ensayo es el logrado al escribirlo: el que no existía antes, aunque el autor tuviera antes muchos otros saberes, propios o ajenos, que le sirvieron para ensayar.

Es posible que el ensayista avance por ambas vías, porque el centauro así lo pide. Que llegue a descubrir no sólo textos inéditos importantes que salen de su ser, su cabeza, sus manos, sino cosas que los especialistas no habían descubierto, y que debía aprovechar. Desgraciadamente, no pueden hacerlo sin arriesgar su legitimidad. Se supone que, fuera del gremio, no puede haber descubrimientos válidos. Por eso es tan común el escamoteo mezquino de aprovechar, sin reconocer: sería mal visto citar a un ensayista en un trabajo académico. Lo cual es una pequeñez, pero sin importancia literaria; a menos que los ensayistas se dejen intimidar y actúen como si la creación fuese menos importante o menos investigación que el trabajo académico.

Reyes no se dejaba intimidar. A los veintitantos años, escribía reseñas admirables por su prosa, animación y precisión en la *Revista de Filología Española* (recogidas en *Entre libros*): como un filólogo que domina su técnica, en el doble sentido de ser profesional y de escribir muy por encima de su profesión: como verdadero escritor. Lo recordaba en Monterrey, treinta años después (“Mi idea de la historia”, *Marginalia*, segunda serie): “me sometí desde el buscarlo hasta el publicarlo con todo su aparato crítico. Pero no confundiría yo, sin embargo, esas disciplinas preparatorias con la exégesis y la valoración de la cultura a la que aspiraba. Lo que acontece es que las artimañas eruditas son reducibles a reglas automáticas fáciles de enseñar y que, una vez aprendidas, se aplican con impersonal monotonía. No pasa lo mismo para las artes de la interpretación y la narración,, cuya técnica se resuelve en tener talento”. La importancia del distinguo y, sobre todo la jerarquización, salta a la vista en las reseñas de *Entre libros*, que se pueden leer sabrosamente, aunque fueron escritas entre 1912 y 1923. No importa que los libros y conocimientos a los cuales se refieren estén datados. La verdadera novedad, que sigue siendo noticia, como diría Pound (*poetry is news that stays news*), está en la prosa trabajada como poesía. Los datos envejecen, la carretilla no.

Es posible y deseable, como lo muestra Reyes, que el especialista sea mucho más que un especialista: un espíritu ensayante, un escritor de verdad. Ha sucedido con filósofos, historiadores, juristas, médicos. Pero, con el auge de la universidad como centro de formación de tecnócratas, la cultura libre (frente a la cultura asalariada), la cultura de autor (frente a la cultura autorizada por los trámites y el credencialismo), la creación de ideas, metáforas, perspectivas, formas de ver las cosas, parecen nada, frente a la solidez del trabajo académico. La jerarquización correcta es la contraria. El ensayo es tan difícil que los escritores mediocres no deberían ensayar: deberían limitarse al trabajo académico.

Es natural que los especialistas, sobre todo cuando la ciencia necesita grandes presupuestos, estén conscientes de la importancia de las relaciones públicas. Que practiquen dos formas de comunicación social complementarias: las notificaciones de resultados dirigidas formalmente a sus colegas en revistas especializadas y la divulgación para el gran público. Que vean los ensayos como

divulgación Que lleguen a contratar escritores para exponer sus investigaciones. Pero el ensayo es un género literario de creación intelectual, no un servicio informativo de divulgación. La función ancilar (llamada así por Reyes en *El deslinde*) usa la prosa como ancila, sierva, esclava, criada, del material acarreado: como una carretilla subordinada al laboratorio del especialista. El ensayo, por el contrario, subordina los datos (especializados o no) al laboratorio de la prosa, al laboratorio del saber que se busca en formulaciones inéditas, al laboratorio del ser que se cuestiona, se critica y se recrea en un texto.

El lector incapaz de recrearse, de reconstituirse, de reorganizarse, en la lectura de un ensayo que realmente ensaya, es un lector empobrecido por la cultura tecnócrata. No sabe que el robaron la carretilla.

Artículo de Gabriel Zaid publicado en: *Letras libres*, no. 1, enero de 1999.

EL ENSAYO

Lo que deslinda el ensayo de otros géneros literarios no es tanto su brevedad o falta de aparato erudito, cuanto un rasgo propio que consiste precisamente en lo que sugiere la palabra misma: ensayar. Esto es, pesar, probar, reconocer, examinar. Pero, ¿en qué consiste esta *prueba* que se hace? El ensayo es un escrito, por lo común breve, sobre temas muy diversos. No lo define el objeto sobre el cual se escribe sino la *actitud* del escritor mismo. Actitud de prueba, de examen, a veces de tentativa o de sondeo. El ensayo es una cala, una avanzada, un tiento por el que se reconoce un terreno nuevo, inexplorado. No tiene ni requiere aparato crítico ni gran extensión; en el fondo, es una hipótesis, una idea que se *ensaya*. Se presenta escueto y desnudo. Sin ropajes eruditos, su apariencia enjuta es engañosa. Aunque no deban buscarse en el ensayo muchos datos ni hechos rotundamente demostrados, su humildad es tan sólo aparente. Porque el ensayo no consiste en la exposición de conocimientos, en la ordenación de un caudal de datos informativos, cualesquiera que éstos sean, sino en la proyección de una idea nueva sobre algo que se creía de sobra conocido. Es frecuente que las cosas muy sabidas tiendan a ser aceptadas como axiomas, como inmovibles supuestos lógicos. Y en esta aceptación se arriesga a veces la marginación y el anquilosamiento mental. El ensayo abre una ventana, lo remueve, lo perturba todo. En otras palabras: *ensaya* lo establecido, lo pesa, lo temple, lo pone a prueba. A esto se debe que la raíz espiritual del ensayo y del ensayismo sea la *duda*. Y no es, por lo mismo, aleatorio que el ensayo fuera definido por Montaigne a fines del siglo XVI, o sea durante el tiempo en que se oponía el concepto crítico y experimental al principio de autoridad. El ensayo, por consiguiente, no ha prosperado mucho allí donde pesan demasiado las supuestas verdades dogmáticas, sea cual fuere el tema en que se

aseveran. El medio ambiente del ensayo son, por el contrario, la duda, la curiosidad, el libre examen, el antiguo afán humano de querer ver las cosas por fuera y por dentro. De ahí el carácter polémico, agresivo, que suelen tener los grandes ensayistas. Ante lo establecido, ante todo aquello que la tradición consagra y cristaliza, en ensayista, viene en efecto a ensayar, a probar, a *tocar para crear*. Esta actitud, originada en la duda, implica por lo pronto una sospecha y una negación; implica además la posibilidad de derruir lo que se creía firmemente cimentado y sustituirlo por otra cosa que puede ser por lo completo nueva y diferente. No es una casualidad que el ensayo se haya desarrollado sobre todo a fines del siglo XVII, ni que se haya cultivado preferentemente en Francia y en Inglaterra, es decir, bajo los climas del liberalismo económico y político. El ensayo es un género nuevo y revolucionario, pero es también uno de los géneros literarios que necesita mayor madurez por parte de sus autores. No es tanto fruto de conocimientos como de sabiduría. El ensayista no es el que dispara una flecha al azar, no es tampoco el que trastoca las ideas por el solo hecho de volver las cosas del revés. El ensayo es producto de largas meditaciones. Es algo parecido a la estilización que de la naturaleza pueden hacer los grandes dibujantes: esos trazos tan puros, tan sencillos, tan “fáciles”, representan muchos años de esfuerzo, de observación, de academicismo. El ensayo arraiga en una decantación de los conocimientos, en el sedimento que han ido dejando los hechos, sus estudio y análisis. Y en ese limo fértil germina la médula misma del ensayo. Así, es la proyección de una idea, al lanzamiento de una hipótesis que obras posteriores de otra clase: académicas, doctrinales, confirmarán o rechazarán mediante métodos de comprobación sistemática. Es la prueba o el ensayo del pensamiento, pero es también la consecuencia de pesar o examinar lo que se aceptaba como definitivo en todos sus ángulos posibles. Lo demás: que sea breve, que carezca de aparato erudito, que se híbrido entre la imaginación y el razonamiento, no son sino rasgos secundarios. Lo esencial en el ensayo es su sentido de exploración, su audacia y su originalidad.

Fragmento del libro *El ensayo* de Arturo Souto, ANUIES, 1973. pp. 8-10

Consigna 1:

Elabore una síntesis bien articulada sobre el tema *El ensayo* basándote en los documentos leídos. La síntesis deberá contener entre 675 a 750 palabras.

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para organizar y escribir sus ideas antes de escribir el documento definitivo.

Redacción del documento definitivo.

Consigna 2:

Conteste las siguientes preguntas.

1. ¿Qué quiso decir Reyes con la metáfora: “el ensayo es el centauro de los géneros”?
Explique en máximo 5 líneas.
2. ¿A qué llama “carretilla” Zaid en su ensayo? Explique en un máximo de 5 líneas.
3. ¿Por qué es considerado Alfonso Reyes —según Zaid— un gran ensayista? Explique en un máximo de 5 líneas.
4. Según Souto “Aunque no deban buscarse en el ensayo muchos datos ni hechos rotundamente demostrados, su humildad es tan sólo aparente.” Explique en un máximo de 5 líneas qué quiso decir el autor con esto.

Parte B

Consigna:

Escuchará el siguiente documento sonoro dos veces. Toma nota de los datos más importantes y elabore una semblanza de 200 a 250 palabras sobre “Los primeros años de Borges”. (La transcripción se encuentra en el Anexo 5)

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para tomar nota, organizar y escribir sus ideas antes de redactar el documento definitivo.

Redacción del documento definitivo.

Prueba 3

Consigna:

Escuchará el siguiente documento sonoro dos veces. Tome nota de los datos más importantes y prepara una exposición oral sobre “La vida y obra de Octavio Paz”. Tendrá un tiempo de exposición de 7 a 10 minutos. (La transcripción se encuentra en el Anexo 6)

Utilice este espacio en blanco o el reverso de la hoja para tomar nota, escribir y organizar sus ideas antes de elaborar su esquema de exposición.

Elaboración del esquema de exposición

**CAPÍTULO V: UNIVERSIDADES, CENTROS DE LENGUAS Y CERTIFICACIÓN
DE LENGUAS EXTRANJERAS**

V. UNIVERSIDADES, CENTROS DE LENGUAS Y CERTIFICACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

A. Universidades y Centros de Lenguas.

Las universidades son instituciones que se encargan —fundamentalmente— de impartir la enseñanza superior, de realizar trabajos de investigación científica y de difundir la cultura. Entre sus facultades se encuentra —principalmente— la de expedir certificados de estudios, títulos profesionales y grados académicos. Para poder cumplir adecuada y eficientemente con sus tareas, las universidades han creado complejos sistemas de organización. Baste revisar en este apartado el punto concerniente a la enseñanza de lenguas extranjeras: la mayoría de las universidades cuentan con un Centro de Lenguas que les permite tanto impartir como certificar una determinada lengua extranjera para diversos fines. Efectivamente, la mayoría de las universidades exigen actualmente, como requisito indispensable, que los alumnos de licenciatura, maestría y doctorado acrediten el conocimiento de una o más lenguas extranjeras, según sea el caso.

Ahora bien, en su afán de difundir lo más posible nuestra cultura, algunas universidades han creado también centros de enseñanza para extranjeros, como es el caso de la UNAM y la UAEM, entre otras. Estos centros tienen como objetivo principal la enseñanza del español como segunda lengua así como la impartición de cursos de historia, literatura y arte mexicanos, entre otros. Sin embargo, a diferencia de otros centros de enseñanza para extranjeros del mundo, en México no existen actualmente mecanismos de evaluación y certificación del español como lengua extranjera a nivel internacional. El CEPE, como se mencionó en el primer capítulo, cuenta con un examen de posesión de la lengua, pero no es un examen que se haya internacionalizado mediante mecanismos de promoción adecuados,

así como tampoco parece contar con el formato sociolingüístico-pragmático para evaluar el español como LE. El CEPE, bien es sabido, continua evaluando con los métodos más tradicionales: pruebas cerradas que califican más bien la competencia lingüística de los estudiantes y no su competencia comunicativa.

Aun cuando existe una gran afluencia de estudiantes extranjeros que vienen a aprender nuestra lengua y nuestra cultura, aun cuando contamos con universidades con proyección internacional, y aun cuando México figure internacionalmente en el ámbito económico, político y cultural, y sea el país con mayor número de hispanófonos no existe un departamento en algunos de estos centros que se encargue del diseño, aplicación, evaluación y certificación del español como lengua extranjera. Es importante, por lo tanto, que México sea el país de América que ofrezca este tipo de servicio.

Ahora bien, ¿cómo han promovido las universidades de otros países la certificación de lenguas?

Actualmente, existen muchas formas de dar a conocer y promover la certificación de lenguas extranjeras; pero es, generalmente, a través de las agregadurías culturales e institutos de cultura que los países dan a conocer a los candidatos los requisitos de inscripción, el costo de los exámenes, las fechas de aplicación durante el año, etc. En México, se realizan los trámites y aplicación de los exámenes, para el idioma inglés, en el Instituto Anglo-Mexicano de Cultura, que a su vez depende del Consejo Británico; para el francés, en el IFAL; y para el italiano, en el Instituto Italiano de Cultura.

Las universidades pueden, por lo tanto, tener presencia en otros países a través de las agregadurías culturales o los institutos de cultura. Existe, entonces, la posibilidad de una aplicación en los centros de enseñanza para extranjeros cuando el candidato se encuentre en

el país; o bien, en el extranjero, a través de la Embajada de México en otros países. Las universidades firman, de este modo, un convenio con la Secretaría de Relaciones Exteriores para el reconocimiento, expedición y envío de documentos oficiales.

Los certificados de lengua extranjera son, generalmente, reconocidos en todos los países donde el país que los expide tenga representación diplomática, y constituyen una evidencia muy valiosa del dominio que una persona tiene de determinada lengua extranjera.

B. La certificación como reconocimiento de un capital cultural.

El proceso de certificación del dominio de una lengua extranjera implica el aval institucional de la competencia comunicativa del sujeto evaluado. Es decir, dentro de nuestra sociedad existen protocolos para el ejercicio de determinadas actividades, por ejemplo, nadie puede ejercer legítimamente la medicina sin un título que certifique los estudios realizados, y de alguna manera, que reconozca de manera más o menos objetiva la competencia del sujeto en el ejercicio de dicha actividad. Asimismo, para el sujeto, el aval institucional representa un capital cultural del que puede obtener un beneficio, llámese *status* social o *modus vivendi*. Por ser la institución un organismo social legitimado por el Estado, tiene la potestad de fungir como un agente legitimador, es decir, el Estado le confiere a la institución educativa el poder de certificar o avalar las competencias individuales en determinadas áreas del conocimiento. El proceso de certificación incluye una evaluación basada en criterios más o menos confiables, procurando cuantificar resultados tomando como parámetros las variables que, a juicio de especialistas, mejor convengan. Los especialistas en dicha medición están, a su vez, determinados por procesos de certificación, muchas veces, similares. Por tanto, podemos concluir que dentro del

proceso de objetivación de un conocimiento que ha alcanzado una aprobación social existe una compleja red de objetivaciones previas.

Ahora bien, este proceso de objetivación, a diferencia de lo que plantea Bourdieu, no está determinado por un poder arbitrario, ni se encuentra totalmente enfocado a perpetuar el dominio de una casta privilegiada, aunque en la mayoría de los casos el capital cultural reconocido por la sociedad sea el que posee dicha casta. Uno de los factores que condicionan la objetivación es la necesidad social; en otras palabras, cuando un grupo humano requiere de un servicio con más intensidad que otro, o cuando existe un riesgo de consecuencias más graves que otras en la mala prestación de dicho servicio, se vuelve necesaria la certificación de la competencia de los individuos que han de prestarlo. Así pues, es más necesaria la certificación de competencia en el caso del ejercicio de la medicina —pues existe el riesgo de que se pierdan vidas humanas en el caso de una práctica negligente o incompetente— que la determinación de qué jugador ha de integrarse a una selección deportiva nacional.

El segundo aspecto que cubre la certificación es el reconocimiento social: la certificación otorga un *status* social a aquél que la obtiene. En este sentido, la certificación marca una diferencia entre quienes la tienen y quienes no. La certificación es un símbolo de maestría en la ejecución de cierta actividad y, desde este punto de vista, es la manera de ejercer un poder simbólico dentro de una estructura social.

Entonces, si la certificación es el reconocimiento o aval que una institución otorga a un individuo reconociendo su competencia en aspecto determinado para que éste pueda utilizarlo como un capital cultural, ¿a quiénes va dirigida la certificación del dominio de una lengua extranjera? La certificación puede estar dirigida a todas aquellas personas que

por su ocupación requieren de un reconocimiento formal de su dominio lingüístico, digamos, estudiantes extranjeros que aspiran a ingresar a instituciones educativas de nivel superior o que necesitan cubrir cierto número de créditos; a profesionistas que desean ocupar puestos ejecutivos en empresas asentadas en territorios en los que se habla la lengua a certificar; a aquéllos que aspiran a dedicarse a la enseñanza de dicha lengua (aunque éstos requerirían, además, de la certificación de su competencia como docentes); o bien, a aquellas personas que por razones muy personales desean vivir la maravillosa experiencia de un examen de lengua extranjera.

CONCLUSIONES

El trabajo que se realizó fue el resultado de una serie de experiencias que me motivaron a llevar a cabo una detallada y sistemática investigación sobre evaluación de la lengua extranjera, y culminar en el diseño de un modelo para evaluar y certificar —en tres distintos niveles— el español como LE. La investigación requirió de una revisión minuciosa tanto de los recientes avances en teoría lingüística como de la evaluación de la lengua.

México es el país donde se encuentra la mayor población de habla hispana en el mundo, donde existe una mayor dinámica de este idioma; cuna de grandes escritores e intelectuales de Hispanoamérica; el país, en fin, más indicado para llevar a cabo esta certificación.

Ahora bien, después de revisar los modelos existentes para evaluar y certificar diferentes lenguas extranjeras, encontramos que la mayoría de las universidades sigue utilizando modelos estructuralistas de evaluación de la lengua en vez de modelos diseñados de acuerdo a los postulados del enfoque comunicativo, que actualmente es el más utilizado tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la de lenguas extranjeras. Si bien es cierto que los distintos métodos glotodidácticos persiguen objetivos diferentes al preferenciar el desarrollo de unas habilidades sobre otras, también es cierto que un sistema de certificación del dominio de la lengua debe tomar en cuenta todas las habilidades requeridas para una total comunicación. En otras palabras, la competencia comunicativa debe ser evaluada en su totalidad y no sólo algún o algunos sus componentes. Es importante señalar que los aportes de la sociolingüística, la psicolingüística y la pragmática han ejercido una importante influencia en el terreno de la glotodidáctica; desafortunadamente no han alcanzado aún —en esa misma medida— el terreno de la

evaluación de lenguas extranjeras.

De acuerdo con Spolsky, la utilización de un modelo psicolingüístico-pragmático en la evaluación de lenguas extranjeras representaría un gran avance en la práctica evaluativa. El modelo que actualmente más se apega a los principios psicolingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos de evaluación es, indudablemente, el francés.

El modelo propuesto en este trabajo está basado en un enfoque sociolingüístico-pragmático; en él, el candidato asume constantemente el rol de receptor-emisor en diversos medios enunciativos y una habilidad es evaluada a partir de otra.

Y en cuanto al proceso de certificación del dominio del español como lengua extranjera —considerando el carácter vitalicio del documento que se expedirá y los fines por los cuales se busca dicha certificación— es recomendable que se lleve a cabo en tres diferentes niveles: intermedio, avanzado y perfeccionamiento de la lengua.

La certificación de competencias ha adquirido en los últimos años —en el marco de la globalización— una gran importancia; y las lenguas son, indudablemente, una pieza importante del complejo tablero mundial.

Es importante señalar que la investigación en evaluación de la competencia comunicativa en lengua extranjera es relativamente reciente y aún hay mucho por investigar. El modelo propuesto es, consecuentemente, perfectible en la medida que se incorporen elementos que lo hagan más completo y confiable.

Un aspecto que no puede pasarse por alto en la aplicación de este modelo es la necesidad de formar evaluadores capaces de juzgar y valorar la competencia comunicativa de un estudiante. Habrá, pues, la necesidad de formarlos si se desea implementar este modelo.

Por último, considero que el proceso de evaluación y certificación del español como

lengua extranjera por parte de una universidad mexicana no resultaría difícil: México cuenta con universidades que ofrecen cursos de español como segunda lengua; existe personal capacitado que entendería muy bien el modelo propuesto y podría tanto diseñar baterías de exámenes como formar evaluadores; nuestro país cuenta, asimismo, con una representación diplomática muy vasta que cubre los cinco continentes; y, sobre todo, México es un país que le resulta atractivo a los extranjeros por su geografía, su historia, su cultura, su comida y su gente.

Espero, por todo ello, que este modelo pueda ser utilizado y perfeccionado en un futuro próximo.

BIBLIOGRAFÍA

- AKMAJIAN, A. et al.: *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*, Alianza Universidad, Madrid, 1984.
- AUSTIN, J.: *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Barcelona, 1980.
- BANDINI, A. et al: *Certificazione di italiano come lingua straniera*, Giunti, Florencia, 1995.
- BARBOT, M. et CATHERINE DESCAYRAC. *DELFA1, A2*, Hachette, París, 1997.
- BEAUDET, S.: *Réussir le DALF B2*, Hatier, París, 1996.
- BENVENISTE, E.: *Problemas de lingüística general*, Siglo XXI, México, 1971.
- BERRENDONNER, A.: *Elementos de pragmática lingüística*, Gedisa, Buenos Aires, 1987.
- BOURDIEU, P. y JEAN-CLAUDE PASSERON: *La reproducción*, Fontamara, México, 1995.
- BRUMFIT, C. J. & K. JOHNSON: *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1979.
- CHARNET, C. et JAQUELINE ROBIN: *Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse*, Hachette, París, 1997.
- CHOMSKY, N.: *El conocimiento del lenguaje*, Altaya, Barcelona, 1995.
- COHEN, D.: *Explicación del fenómeno lingüístico*, Trillas, México, 1980.
- CORDERO, C. et al.: *Pido la palabra 4º nivel*, CEPE UNAM, México, 1991.
- COSERIU, E.: *Introducción a la lingüística*, UNAM, México, 1990.
- CRYSTAL, D.: *Introducing Linguistics*, Penguin Books, London, 1992.
- DA SILVA, H.: *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, CEPE UNAM, México, 1996.
- DURANTON, L. et MARIE-LOUISE PARIZET: *Destination DELF*, CLE international, París, 1992.
- ESTARELLAS, J.: *La psicolingüística y la enseñanza de idiomas extranjeros*, Anaya, Salamanca, 1971.
- GARVIN, P. y YOLANDA LASTRA (Comp.): *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, UNAM, México, 1974.
- GUDE, K. & MICHAEL DUCKWORTH. *Proficiency Masterclass*, Oxford University

Press, Oxford, 1994.

GUILLÉN, C. y P. CASTRO: *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*, La Muralla, S. A., Madrid, 1998.

GUIRAUD, P.: *La semiología*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1974.

HAINES, S. & BARBARA STEWART: *First Certificate Masterclass*, Oxford University Press, Oxford, 1994.

HARRISON, M. & ROSALIE KERR: *CAE Practice Tests*, Oxford University Press, Oxford, 1994.

HJELMSLEV, L.: *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Gredos, Madrid, 1969.

JAKOBSON, R.: *El marco del lenguaje*, Fondo de Cultura Económica, México, 1988.

JURADO, M. y MARTHA MONTEMAYOR: *Pido la palabra 5º nivel*, CEPE UNAM; México, 1991.

KRASHEN, S.: *The input hypothesis: Issues and Implications*, Laredo Publishing Company, Inc., Torrance, CA, 1985.

LASTRA, Y.: *Sociolingüística para hispanoamericanos*, El Colegio de México, México, 1997.

LEVINSON, S.: *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

LIGHTBOWN, P. & NINA ESPADA: *How languages are learned*, Oxford University Press, Oxford, 1993.

LYONS, J.: *Introducción en la lingüística teórica*, Teide, Barcelona, 1981.

LOMAS, C.: *Cómo hacer cosas con las palabras Vol. 1 y 2*, Paidós, Barcelona, 1999.

LOMAS, C. et al.: *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona, 1993.

LOMAS, C. y ANDRÉS OSORO: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Madrid, 1993.

MAHNKE, K. & CAROLYN B. DUFFY: *The Heinemann TOEFL preparation course*, Heinemann, Oxford, 1996.

MAY, P.: *The Complete proficiency Practice Tests 1 and 2*, Heineman, Oxford, 1990.

MORRIS, S. & ALANT STANTON: *Practice tests for CAE*, Nelson, Edinburgh, 1994.

MOUNIN, G.: *Claves para la Lingüística*, Anagrama, Barcelona, 1976.

NAYLOR, H. & STUART HAGGER: *Paths to Proficiency*, Longman, Essex, 1992.

- PIERCE, CH.: *Collected Papers*, Harvard University Press, Cambridge, 1958.
- RICHARDS, J. & THEODORE S. RODGERS: *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
- SALOTTI, M. y CAROLINA TOBAR: *La enseñanza de la lengua*, Kapeluz, Buenos Aires, 1960.
- SAUSSURE, F.: *Curso de lingüística general*, Fontamara, México, 1986.
- SLOBIN, D.: *Introducción a la psicolingüística*, Paidós Mexicana, 1990.
- SOUTO, A.: *El ensayo*, ANUIES, México, 1973.
- TAUZER-SABATELLI, F. et al.: *DALF B1, B2, B3, B4, 450 activités*, CLE international, París, 1998.
- TRIGGS, T.: *First Certificate Testbuilder*, Heinemann, Oxford, 1996.
- TITONE, R.: *Psicolingüística aplicada*, Kapeluz, Buenos Aires, 1976.
- TRYPHON, A. y JACQUES VONÈCHE (Comps.): *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*, Paidós, Barcelona, 1996.
- VYGOTSKY, L.: *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quinto Sol, México, 1988.
- WERTSCH, J.: *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona, 1988.
- WIDDOWSON, H.: *Aspects of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, Oxford, 1990.
- YURÉN, T.: *Leyes, teorías y modelos*, ANUIES, México, 1975.

HEMEROGRAFÍA

Artículos de Revistas

- LE BOEUF, B.: "Salven a los anfipodos", *Letras libres*, mar. 2000, 46-47.
- MÖLLER, H.: "La noche de muertos entre los Mazahua", *México desconocido*, nov. 1980, 17-18.
- PAPADIA, G.: "Las ballenas grises: el perdón de los gigantes", *México desconocido*, nov. 1998, 14-21.
- SANCHEZ, A.: "Cancún: nido de serpientes", *Geomundo*, ago. 1999, 26-27.
- VARGAS, F.: "Conmemoración de los fieles difuntos en Pozos, Guanajuato", *México desconocido*, nov. 1998, 22-27.
- WOODY, A.: "El Caribe mexicano", *Vuelo*, jul. 1999, 66-67.
- ZAID, G.: "La carretilla alfonsina", *Letras libres*, ene. 1999, 30-32.

Artículos de Periódicos

- ALBALA, E.: "Sor Juana y Aristóteles: muertes, imperios y genialidades", *El Búho* 7 ene. 1996: Primera plana.
- AVILES, K.: "Crisis en la formación de campos científico y humanístico, aseguran investigadores", *La Jornada* 2 ene. 2001, 32.
- GALAN, J.: "Úrgen cambios profundos en educación superior: ANUIES", *La Jornada* 2 ene. 2001, 31.

OTRAS FUENTES

Programas de televisión

“Jorge Luis Borges”, *Perfiles*, People & Arts Latinoamerica, 1998.

“Octavio Paz”, *Perfiles*, People & Arts Latinoamerica, 1999.

“Santo Domingo: primera ciudad del Nuevo Mundo”, *Tesoros*, People & Arts Latinoamerica, 1998.

“El aborto”, *Choque de Opiniones*, CNN en español, 7 ene. 2001.

Ecológica, Telemundo, 19 feb. 2001.

“Padre Alberto”, *América en vivo*, Telemundo, 18 feb. 2001.

ANEXO 1

Transcripción del documento sonoro para la prueba 2 parte B, nivel intermedio.

Santo Domingo: primera ciudad del Nuevo Mundo

Mientras el Nuevo Mundo estaba siendo colonizado era inevitable que algunas ciudades precedieran a todas las demás; esa ciudad es Santo Domingo, la primera y la más antigua de América y un importante centro de comercio para la República Dominicana. Cristóbal Colón hermano de su fundador, Bartolomé Colón, amaba tanto a este lugar que pidió ser enterrado aquí, pero Colón apenas podría reconocer el apretado urbanismo de la actual Santo Domingo. Una ciudad ajetreada pero cuya historia puede enviar a sus visitantes al pasado con una simple mirada. Hay un monumento que marca el sitio de la tumba de Cristóbal Colón y el fin de la vida errante del gran explorador. Veterano de muchos años y kilómetros ante el mástil de su nave, Colón luchó larga y duramente para conseguir apoyo para su sueño de navegar alrededor del mundo, con el fin de establecer una ruta comercial hacia la India. Ya desesperaba por lograr su meta, cuando la familia gobernante de España accedió a financiar sus exploraciones. Colón emprendió finalmente su viaje largo y difícil. Cuando tras semanas de navegación, él y su tripulación divisaron estas costas pensaron que habían llegado al Lejano Oriente; no podían imaginar que existiera algo más entre Europa y la tierra de las especias. Para los marineros acostumbrados a un clima cálido, y cautelosos del frío del Atlántico, el exuberante follaje tropical que los saludaba les hablaba de su hogar; así que cuando Colón y su tripulación bajaron a tierra en diciembre de 1492, él llamó a la isla *Hispaniola* o pequeña España. Al principio, la tripulación trató de establecer un campamento permanente en el extremo norte de la Española, pero la región resultó ser muy pantanosa. Dejando sus buques fondeados, los exploradores se encaminaron hacia el sur en busca de tierras secas. Llegaron a un lugar en donde la tierra no estaba empapada, y allí establecieron sus tiendas. Según parece, era Semana Santa o Santo Domingo, por lo que el día santo le dio el nombre al pueblo que allí se levantó. Ninguna pintura de este primer campamento ha sobrevivido, pero seguramente se veía mejor que esto. Colón, que era un hombre inquieto y siempre miraba al horizonte, estaba ansioso por continuar, y pronto se hizo a la vela nuevamente. Pero a pesar de haber dejado la isla, Colón ostentaba el título de virrey, y el nombre de su familia tenía gran influencia. Su hermano, Bartolomé, se convirtió en el primer gobernador de la *Hispaniola*. Otro Colón alcanzó prominencia

en Santo Domingo: el hijo de Cristóbal, Diego, vivió aquí.

Los relieves de los cabos de un buque que decoraban la fachada le dieron su nombre: Casa del Cordon. Cristóbal Colón murió en 1506, y Diego pasó a ser virrey. Pero a diferencia del padre, el hijo no tenía ningún deseo de navegar. Diego prefirió quedarse en Santo Domingo y ganarse la vida por sí mismo. Pero sintió que un hombre de su estatura y ambición necesitaba una residencia más elegante, así que se construyó un palacio. Incluso, estando en la cima, la vida en Santo Domingo era dura. Día tras día, la existencia unía los peligros de la frontera a las formalidades europeas. No obstante, Diego Colón disfrutó de pequeños lujos.

La calle de las Damas, en el pasado por aquí paseaban los recién llegados sobre piernas debilitadas y temblorosas por el viaje trasatlántico. Los inmigrantes venían para hacer fortuna. Y muchos lo lograron. Los exitosos, de un día para otro, se inclinaban por el lujo ostentoso de residencias como la Casa de Tostado con sus ventanas góticas y su patio interior. Pero la élite de Santo Domingo vivía más modestamente. Desde el comienzo, los residentes de Santo Domingo temieron a las invasiones de los enemigos de España. La fortaleza Osama fue construida por esclavos africanos que fueron importados luego de que los indígenas locales murieran en batalla o por enfermedades traídas de Europa. El trabajo esclavo no sólo edificó la colonia, sino que apuntaló la economía gracias a los beneficios obtenidos del comercio con seres humanos. La Torre del Fuerte también fue usada como prisión. Algunos del los presos tenían nombres famosos. Cuando Diego Colón provocó la ira de las autoridades, lo encarcelaron aquí. Pero Santo Domingo era demasiado rica y vulnerable y sucumbió ante muchos invasores. Cuando el corsario inglés Francis Drake conquistó la ciudad forzó a los residentes a entregarle sus joyas.

Fragmento grabado de *Tesoros*, People & Arts Latinoamerica, 1998.

ANEXO 2

Transcripción del documento sonoro para la prueba 3, nivel intermedio

Padre: —Bueno, en el tema de la adopción surge generalmente la siguiente pregunta: ¿cuándo es el momento correcto de decirle al niño: usted es adoptado, o nosotros, a pesar de que no somos sus padres biológicos lo queremos?, ¿cuándo se debe tener esta conversación? ¿en qué momento estratégico? Tenemos a la psicóloga Eva Gilberti desde Argentina.

Psicóloga Eva Gilberti: —Bueno, yo les contesto desde las muchas experiencias que tenemos. Informarle esto al niño no es sólo un tema o un problema del niño; es un alivio para toda la familia. Es decir, en esta relación, en este vínculo, no sólo el interés humano y profesional tiene que pasar por esa criatura. Tiene que pasar también por los padres adoptantes. Cuanto antes se le pueda decir a un niño que es adoptado tanto mejor, si el padre y la madre tienen una comunicación con esa criatura que les permita darse cuenta que va a entender. Ahora, ¿qué es lo que puede entender una criatura de tres o cuatro años? Pues le digo y le aseguro que entienden; no entienden esto que nosotros estamos hablando acá, pero entienden que su mamá y que su papá, porque esto conviene que se lo digan los dos, aunque por lo general la que empieza a hablar es la mamá en un momento de intimidad que se produce entre ella y esa criatura, insisto, es conveniente que sean los dos. Pero entonces estos niños no es que entiendan lo que nosotros podemos entender por adopción, pero sí se dan cuenta muy clarito que su mamá y que su papá le están diciendo algo que es muy importante, que es algo fundamental para él, y además, si usted me permite, Padre, no se lo dicen así como usted lo plantea. La mamá y el papá están muy emocionados, están absolutamente conmovidos, porque este es un momento entrañable, este es un momento de comunicación íntima y el chico eso es lo que entiende, que está pasando algo muy importante. La experiencia que nosotros tenemos que chiquitos niños de tres o cuatro años o cinco años escuchan esto y tienen respuesta de distinta índole. Como “yo te quiero mucho” y un abrazo y un beso a su mamá. Digo a su mamá, porque....

Padre: —Eso es lo que quisiéramos, que esa fuera la reacción siempre.

Eva Gilberti: —Es ella realmente la que....

Padre: —Muchas gracias Eva, se nos está acabando el tiempo, pero gracias por tu aporte y gracias por estar con nosotros desde Argentina. Quiero agradecer la presencia de todos ustedes aquí en el programa. Gracias.

Tomado de “Padre Alberto” *América en vivo*, Telemundo, 18 de febrero del 2001.

ANEXO 3

Transcripción del documento sonoro para la prueba 2 parte B, nivel avanzado.

Reportera: —El corazón de los cultivos de coca en Colombia está siendo fumigado; las brigadas de fumigación están realizando la tarea con el entrenamiento y la ayuda de Estados Unidos como parte del Plan Colombia. Y como veremos en el siguiente informe de nuestro enviado especial Harris Whitbek, mucho más que los cultivos de coca estarían siendo aniquilados.

Enviado Especial: —Los plantíos de coca en el departamento de Putumayo, en el sur de Colombia, la primera línea de fuego en la lucha contra el narcotráfico financiada por el Plan Colombia, una campaña de más de siete mil millones de dólares pagada en parte por Estados Unidos. Uno de los fundamentos del Plan es el uso de un potente herbicida llamado glifosato para fumigar miles de hectáreas de cicales desde el aire con apoyo del ejército en tierra. La fumigación aérea es más segura, debido a la fuerte presencia de guerrilleros y paramilitares en la región. Pero el esfuerzo por proteger a los que fumigan están teniendo efectos desastrosos en los cientos de campesinos que trabajan en los plantíos de coca y sus alrededores. Como Elardo Pereda es el alcalde del pueblo de Orito, cerca de los plantíos fumigados.

Elardo Pereda: —Sí, yo creo que es según la altura, que según yo creo, están fumigando como a trescientos metros de altura puede ser difícil porque usted sabe que ya el aire a ese, la brisa siempre se lleva lo que es el líquido a otro lado, entonces se va a caer lo que es pasto, yuca, plátano, arroz, maíz, árboles frutales.

Enviado Especial: —Los trabajadores de extensión agrícola dicen que el herbicida destinado a los plantíos ilícitos ha destruido más de mil hectáreas de yuca, maíz, cebolla y arroz; y que más de nueve mil animales de corral han muerto o están enfermos. Gerardo Maje, su esposa y sus cuatro hijos han estado viviendo como refugiados desde que su pequeña parcela fue fumigada un día antes de Navidad del año pasado. Perdieron toda su cosecha de alimento y unos tres mil peces que cultivaban para la venta. Los cuatro hijos de quienes los padres dicen que estaban trabajando los campos el día de la fumigación sufren de hongos en la piel e irritación en los ojos.

Gerardo Maje: —Fumigando me fue peor que si me hubieran mandado el ejército y el gobierno y me hubieran matado de una vez. Porque es que el veneno lo mata lentamente a uno, en cambio el ejército llega ,lo mata y no lo pone a aguantar hambre.

Enviado Especial: —Donde hay fumigación, todo muere. Se toma entre tres y seis meses para que la tierra vuelva a ser fértil después de que se utiliza el herbicida. Si el programa de fumigación

continúa durante cinco años, según el Plan Colombia, la gente de por aquí teme que podría pasar por lo menos una década antes de que pueda volver a utilizar sus tierras. El problema es que muchos campesinos cultivan tanto la coca como alimentos; en una de las regiones más pobres de Colombia la tentación del dinero ofrecido por los cárteles de la droga por la coca es demasiado grande para resistir. Según Maje cultivaba coca entre sus platanales; un racimo de plátano lo vendía por el equivalente de unos ocho dólares en el mercado semanal, y un kilo de coca le producía cuatrocientos dólares, suficiente para sacar a su familia de la pobreza. El gobierno insiste que el ochenta por ciento del Plan Colombia está destinado a programas de inversión social y no a la erradicación de la coca.

Autoridad colombiana: —Es un programa sin antecedentes tal vez en el mundo que busca una atención directa al campesino y no tanto con el objeto de darle unos recursos para que quite la coca, sino darle unos recursos para que se ponga a hacer otra cosa; es decir, lo pensamos en positivo.

Enviado Especial: —El gobierno ha suspendido temporalmente el programa de erradicación, porque los campesinos prometieron arrancar las plantas de coca manualmente. Pero ningún lado confía en el otro. El gobierno dice que los campesinos siempre han sabido que el cultivo de coca es ilegal; los campesinos dicen que no han recibido ayuda por las cosechas de frutos alimenticios que perdieron.

Mujer campesina: —El gobierno pensaba que tal vez nosotros éramos unos bichos raros, por eso nos mandó fumigar así.

Enviado Especial: —Y el resentimiento no parece desaparecer. Harris Whitbek, Putumayo, Colombia.

Reportera: —Nuestro reportero Sergio Jevilet habló sobre el tema con Guillermo Fernández de Soto, Canciller Colombiano, durante su reciente visita a Washington.

Reportero: —Señor Canciller, según informes de pobladores de las comunidades de Putumayo, las fumigaciones no sólo atacaron los cocales, sino que además dañaron los cultivos lícitos de las comunidades, e incluso los campesinos y sus familias han visto dañada su salud. Nosotros tenemos pruebas documentales de ello. ¿Cómo puede ser esto presentado en Washington como uno de los éxitos del Plan Colombia?

Canciller: —Que puedan existir casos, que yo me atrevo a asegurar que son aislados, de algunos problemas, es natural. Pero la fumigación...

Reportero: —Ellos hablan, perdone que lo interrumpa, pero hablan, por ejemplo, de hongos, este..

Canciller: —Nosotros no tenemos evidencia de esas situaciones. Pero lo que le debe quedar claro a la comunidad internacional es que en esas grandes áreas industriales se seguirá trabajando en esta erradicación; pero nuestra voluntad es, como está previsto en esa estrategia integral, con los pequeños cultivadores avanzar en mucha inversión social, en pactos de erradicación voluntaria, y en

el desarrollo alternativo de cultivos.

Reportera: —El Canciller colombiano, Guillermo Fernández de Soto.

Reporte tomado de *Ecológica* CNN en español, 19 de febrero del 2001.

ANEXO 4

Transcripción del documento sonoro para la prueba 3, nivel avanzado.

Choque de Opiniones: El Aborto en América Latina

Ana Julia Jatar: —Bienvenidos a Choque de Opiniones. ¿Representa el aborto un derecho de la mujer o el hecho de darle muerte a un ser humano? Este es el tema que Jack Sweeney y yo debatiremos con nuestros invitados de hoy. Angela Arboleda, Directora del movimiento de acción de la Organización Nacional de la Mujer, y Yuri Mantilla, Consejero para Asuntos Latinoamericanos del *Family Research Council*, una organización sin fines de lucro para la defensa del núcleo familiar. Pero antes de entrar en el debate de hoy, este informe nos trae algunos antecedentes en México.

Reportero: —Frente a la Asamblea del Distrito Federal de la Ciudad de México, cientos de personas se juntan para manifestar su apoyo a la propuesta de la jefa de gobierno para despenalizar el aborto en casos de malformación congénita o peligro para la madre. A pocos pasos, representantes de grupos religiosos que se oponen al aborto también expresan su opinión:

Mujer perteneciente a grupos religiosos: —Esto no se puede hacer, no se puede legislar algo que es tan dañino.

Reportero: —La discusión sobre el aborto siempre ha estado latente en México, pero nunca antes había sido debatido tan abiertamente como ahora. Luego que el Congreso del Estado de Guanajuato criminalizara el aborto, aun en casos de violación, los que se oponen y los que apoyan el procedimiento han utilizado los periódicos y los salones parlamentarios locales para expresar sus opiniones. Para la Iglesia Católica mexicana el tema no debería estar abierto ni a discusión.

Sacerdote: —Discutir da la idea de que hay pros y contras, que hay matices y que se puede buscar la voluntad de la mayoría.

Reportero: —Otros ven otras razones en la intención de la iglesia de impedir la discusión pública del tema.

Mujer no religiosa: —Es un tema que a ellos no les conviene que se discuta. Porque en el momento en que tú empiezas a introducir elementos racionales al debate, pues la postura de la Iglesia Católica va perdiendo consistencia.

Reportero: —Según un estudio de opinión encargado por el Grupo de Información en Reproducción Elegida que está a favor de la libertad de la mujer a escoger, más de la mitad de la población aprueba el aborto si se utiliza en casos de peligro a la madre o violación. Algunos políticos quieren que el tema sea sujeto a un referéndum para que sean las mujeres las que decidan si se debe

legalizar o no. Aunque para los que apoyan la iniciativa, el simple hecho de que se esté discutiendo, ya es una victoria. Harris Whitbeck, Cd. De México.

Jack Sweeney: —Durante los últimos veinte años, treinta años en América Latina el tema del aborto ha sido un tema muy discutido entre el pueblo. Este debate se está extendiendo hacia América Latina. ¿Es racional de hablar del aborto así? ¿Puede simplemente legislar la vida de una criatura no nacida?

Angela Arboleda: —No se trata de legislar sobre la muerte de una persona. Eso se trata de los derechos legales, seguros y asequibles de la mujer, para poder....

Jack Sweeney: —¿Es un derecho que debe tener la mujer : acabar con un bebé? ¿Quitarle la vida a una criatura no nacida es un derecho de la madre?

Angela Arboleda:— Aquí no estamos hablando de quitarle la vida a nadie. Aquí estamos hablando del derecho racional de una mujer de escoger lo que hace con su cuerpo.

Ana Julia Jatar: —Yuri, ¿tú estás de acuerdo con eso?

Yuri: —El aborto, desde mi perspectiva, constituye un homicidio con premeditación y alevosía. Considerando que el ser humano que está dentro del vientre de la madre, el niño por nacer, es un ser humano, debemos respetar la vida de ese ser humano y seguir las tradiciones jurídico-legales del continente latinoamericano basadas en el derecho natural, donde el derecho a la vida es uno de los derechos fundamentales. Como se puede ver, por ejemplo, en la Convención de Derechos Humanos.

Ana Julia Jatar: —Pero señor, tú dices que es con premeditación y alevosía. ¿Tú lo que estás implicando es que el aborto se planifica? ¿Que la mujer planifica un aborto al momento que tiene una relación sexual?

Yuri: —La evidencia científica demuestra que la vida empieza en el momento de la concepción. Desde ese momento existe un ser humano. A los pocos días después de la concepción el bebé por nacer ya tiene un corazón que late, el bebé por nacer tiene un cerebro, a las diez semanas existen las huellas digitales en el niño por nacer. Entonces, desde una perspectiva lógica si se quita la vida a ese niño por nacer, obviamente es un homicidio con premeditación y alevosía.

Angela Arboleda: —Estoy en desacuerdo. El concepto de que cuándo la vida empieza es un concepto personal que se le debe dejar a la mujer. En diferentes religiones hay diferentes creencias; esto es un derecho que se le tiene que dejar a la mujer para decidir lo que hace con su cuerpo.

Jack Sweeney: —Vamos a hacer aquí una parte muy importante. Las estadísticas demuestran que las tasas de aborto en América Latina son más o menos similares a Estados Unidos. Y, pero hay una diferencia muy importante: en Estados Unidos, la mayoría de las mujeres que se hacen abortos son muy jóvenes, solteras, no tienen hijos. Mientras que en América Latina, la mayoría de las mujeres

que se hacen aborto tienen entre veinte y veintinueve años, tienen ya hijos, son mujeres ya mayores. ¿Acaso el problema no es una necesidad muy grande para mejor educación en materia de contracepción, en materia de responsabilidad sexual y no simplemente facilitar el aborto como un instrumento para controlar familia?

Angela Arboleda: —Tiene que haber medidas complementarias. Debe haber educación, especialmente en la temprana edad en las mujeres, y al mismo tiempo debe haber mecanismos adecuados para que la mujer pueda determinar un embarazo que no está planificado.

Jack Sweeney: —Pero una buena educación en responsabilidad sexual, en contracepción, puede disminuir la tasa de aborto. El aborto no debe ser una alternativa para, para practicar, eh, prácticas anticonceptivas.

Angela Arbolada: —El aborto es una práctica anticonceptiva. Y debe ser...

Jack Sweeney: —Es un asesinato.

Angela Arboleda: —No, no es.

Jack Sweeney: —Claro que sí.

Angela Arboleda: —No, señor, me perdona.

Ana Julia Jatar: —Yuri, lo que dicen las estadísticas es que los países desarrollados, que por lo general tienen leyes para el aborto, y los países en vías de desarrollo en los que en su gran mayoría el aborto es ilegal, el porcentaje de abortos es prácticamente el mismo. En otras palabras, el hecho de que el aborto sea legal no es disuasivo, y las mujeres entonces emplean instrumentos terribles que causan muerte, o sea, la mujer se encuentra en una situación desesperada. La mujer no es que quiera abortar, se encuentra en una situación desesperada en que lo que dicen las estadísticas es que, independientemente que sea legal o ilegal el aborto, las tasas de aborto son las mismas. ¿Qué recomendación tendrías tú desde el punto de vista de política pública para acabar con este problema más allá que la ilegalidad del aborto?

Yuri: —El problema no es legalizar el aborto, porque de todas maneras con la legalización del aborto en los Estados Unidos, por ejemplo, se están dando grandes índices de asesinato de niños por nacer, por ejemplo, se sabe que hay treinta y nueve millones de abortos que han ocurrido en los Estados Unidos desde los años sesenta. Además,...

Ana Julia Jatar: —¿Tú estás de acuerdo en que la legalidad o ilegalidad no es el problema?

Yuri: —Es que la solución es...

Ana Julia Jatar: —¿Cuál es la solución?

Yuri: —Es que la solución es reducir los abortos ilegales en América Latina al crear un sistema socioeconómico que pueda dar a la mujer el derecho a la maternidad, darle las opciones de trabajo que necesita, pero de ninguna manera usar el aborto como un chivo expiatorio para solucionar los

problemas de pobreza. Pero eso es una política clasista y racista. Es clasista... un momento por favor.. es clasista ¿por qué? Porque se sale siendo que los pobres no tienen derecho a tener hijos, que los ricos sí pueden tener hijos, pero que los pobres tienen que abortar.

Angela Arboleda: —Al revés, los pobres es las personas, las mujeres pobres o de bajos o medianos recursos son aquellas personas que están buscando hacerse un aborto ilegal en donde hay desangramiento de la mujer y llegan las muertes. En el mundo hay alrededor de veinte millones de abortos anuales en el mundo de los cuales cuatro millones suceden en Latinoamérica, de esos cuatro millones, ochocientos mil mujeres requieren de .. asistencia médica y de esas ochocientos mil mujeres que van al médico, cinco mil se mueren. Si el aborto fuera legal en Latinoamérica se reducirían esos índices tan grandes de muerte. No vale la pena poner a una mujer, arriesgar su vida de esa manera.

Yuri: —Esa es una gran mentira, porque en Estados Unidos antes de que se legalizara el aborto tenían doscientos mil abortos al año. Hoy día, hay más de un millón. Y además, que muchas mujeres siguen muriendo en abortos legales. Además de que en Estados Unidos todavía existen abortos ilegales.

Angela Arboleda: —Los abortos, el aborto es una de las, uno de los procedimientos médicos más fáciles, sencillos y seguros que existen. Alrededor, es, es más fácil que dar a luz de siete a diez veces mucho más seguro hacerse un aborto. El aborto es un requerimiento médico muy sencillo. Es una práctica médica absolutamente...

Yuri: —Estas palabras me recuerdan mucho al sistema Nazi de Hitler cuando se decía, cuando se decía que el pueblo judío era un parásito en el cuerpo de los alemanes, de la comunidad alemana y que porque el, el, de los judíos eran parásitos. Hoy día, se dice que el niño por nacer es un parásito en el cuerpo de la madre y que debe, por lo tanto, ser exterminado. Por favor, no usemos argumentos que son realmente racistas y clasistas.

Ana Julia Jatar: —Bueno, este es un buen momento para hacer aquí nuestra primera pausa, cuando regresemos: ¿cómo se diferencia América Latina del resto del mundo en el tema del aborto? No se vaya, que regresamos en breve, con más en Choque de Opiniones.

Fragmento del debate sobre “El aborto en América Latina”, en *Choque de Opiniones*, CNN en español, 7 de enero del 2001.

ANEXO 5

Transcripción del documento sonoro para la prueba 2 parte B, nivel perfeccionamiento de la lengua.

JORGE LUIS BORGES

Jorge Luis Borges es una de las figuras más notables de la literatura del siglo XX. Su destino de escritor fue evidente desde los nueve años. Y toda su vida, que se extendió a lo largo del siglo XX, se dedicó a los libros. Jorge Luis Borges era un hombre introvertido que ansiaba el olvido y creía que la felicidad existía dentro de las páginas de un libro. Su influencia sobre nuestra concepción de la lectura y la escritura es inmensa. La fama llegó tarde, cuando tenía sesenta años y estaba ciego. Superó los límites de su Argentina natal y fue celebrado en casi todos los idiomas de la tierra.

Jorge Luis Borges nació en Argentina, no obstante, su obra no conoce fronteras. Ocupando un sitio de honor entre los escritores del siglo XX, su colección de cuentos, poemas y ensayos marcó los rumbos de la literatura latinoamericana. En total, obtuvo cuarenta y seis galardones nacionales e internacionales entre los que se destacan: el Premio Formentor y el Premio Cervantes. En la década de 1970 experimentó un enorme reconocimiento internacional. A pesar de que el Premio Nobel le fue siempre esquivo, Borges fue homenajeado mundialmente como uno de los mayores escritores del siglo XX. Cuando quedó ciego y no pudo seguir leyendo los libros que él tanto apreciaba, halló el amor en quien sería su compañera de toda la vida, María Kodama. Borges hizo suyos los grandes temas de la literatura: el tiempo, el espacio y la curiosa paradoja de ser humano en un mundo misterioso e incomprensible.

Jorge Luis Borges nació el 24 de agosto de 1899 en una Buenos Aires que más tarde haría propia. Entre sus antepasados hubo militares y poetas que construyeron la historia argentina. Su abuelo paterno, el Coronel Borges Lafinuro murió en batalla, legando a su nieto el sueño de un destino heroico. De su abuela inglesa, heredó el amor por el idioma inglés; pero fue en la biblioteca de su padre donde Borges descubrió los numerosos e infinitos placeres del mundo de los libros.

El padre de Borges fue un abogado que siempre soñó con ser escritor: su amor por la literatura contagió a su hijo. A los nueve años el niño había escrito varias obras literarias, entre ellas un manual de mitología griega en inglés.

Para Buenos Aires, la ciudad en donde había nacido, Borges inventó su propia mitología. La casa familiar se hallaba en el vecindario de Palermo, una zona pintoresca poblada de inmigrantes

y matones, donde vivió desde los dos hasta los trece años. Su hermana, Nora, compartía con Borges un espíritu fantasioso, pero sus visiones no eran violentas. Para ella, el mundo era el refugio apacible y aislado de la casona familiar, pero para Borges esa casa silenciosa y sombría era objeto de sobresaltos. La niñez de Borges dio a luz a temores y fantasías que lo acosarían durante toda la vida; a los que él hizo mención repetidas veces en sus escritos. Solo entre sus libros, al niño lo inquietaba —más que nada— la presencia de ese otro ser reflejado en el lustre del mobiliario y los peligrosos espejos de la casa. Temía que un día su espejo reflejara un rostro distinto del suyo.

“Hoy al cabo de tantos y perplejos años de errar bajo la varia luna me pregunto qué azar de la fortuna hizo que yo temiera a los espejos, espejos de metal, enmascarado espejo de caoba que en la bruma de su rojo crepúsculo disfuma ese rostro que mira y es mirado, prolongan este vano mundo incierto en su vertiginosa telaraña, a veces en la tarde los empaña el hálito de un hombre que no ha muerto.”

Los espejos reflejaban la muerte, o la promesa de la muerte. Pero en la niñez de Borges existió un símbolo más grato. Su madre solía llevarlo con su hermana al zoológico, y allí Borges rechazaba los juegos y los paseos por observar al tigre. La feroz elegancia del tigre reflejaba, para el niño, la promesa de una vida de aventuras.

El mundo de los sueños de Borges se extendía desde la casona de Palermo a través de toda la ciudad y hasta la infinita vastedad de la Pampa. Ahí, a campo abierto, descubrió otro aspecto de la mitología argentina: el territorio en donde sus antepasados habían luchado; el inmenso cielo; los gauchos, cuya romántica vida Borges dijo envidiar; la placidez de la estancia; las hileras de eucaliptos; y las largas siestas. Para ese entonces, Borges se inclinaba por la épica. Admiraba a los guerreros, los hombres de acción, los que habían realizado hazañas que él jamás emprendería; hazañas que él imaginó para sus ancestros militares. Espadas o dagas, para él estas armas eran las protagonistas de las historias que le fascinaba leer. Aventuras como la *Odisea* o *Las Mil y una Noches*. Historias que ocurrían al otro lado del mundo, pero que gracias a la magia de los libros se trasladaban a su propio espacio y tiempo.

El padre de Borges tenía una enfermedad de la vista que su hijo luego heredó. La familia viajó a Europa para consultar a un especialista en Ginebra. Guiado por su infatigable curiosidad, Borges descubrió la obra de muchos autores que lo acompañaría toda su vida: los impresionistas alemanes y los maestros budistas que le enseñaron que la vida era una ilusión.

En 1914 estalló la guerra. Obligados a permanecer en Europa, los Borges fueron argentinos en el

exilio. Borges asisitó al colegio Jean Calvin y realizó sus estudios en francés.

Fragmento del documental: "Jorge Luis Borges", *Perfiles*, People & Arts Latinoamerica, 1998.

ANEXO 6

Transcripción del documento sonoro para la prueba 3, perfeccionamiento de la lengua.

OCTAVIO PAZ

Octavio Paz nace en 1914. Su infancia transcurre en la casa familiar en el antiguo Mixcoac, que hoy es un barrio de la Ciudad de México, pero que entonces era un poblado claramente separado de ella. En Paz, confluirían una familia paterna orgullosamente criolla asentada en México desde hace varias generaciones y una familia materna de origen andaluz. De su línea paterna heredó una tradición literaria y combativa. El abuelo fue un prominente intelectual liberal que luchó contra la intervención francesa y posteriormente fue partidario del presidente Porfirio Díaz. Al igual que su abuelo, su padre fue un activo periodista político. En el ambiente familiar donde convergen la actividad política y literaria, Octavio Paz descubre su propia vocación poética.

“Estoy en donde estuve, voy detrás del murmullo,
Pasos dentro de mí oídos con los ojos, el murmullo
Es mental, yo soy mis pasos.
Oigo las voces que yo pienso, las voces que me piensan
Al pensarlas.
Soy la sombra que arrojan mis palabras.”

Los poetas que más influyeron en su periodo formativo fueron los poetas mexicanos del grupo de los Contemporáneos: Xavier Villaurrutia, Jorge Cuesta y José Gorostiza. Y los españoles de la Generación del 27: García Lorca, Luis Cemuda y Rafael Alberti.

En 1932, Paz ingresa a la universidad para estudiar derecho. En aquel entonces, se creía que la abogacía era la carrera apropiada para alguien con vocación por las humanidades.

La lectura del escritor angloamericano T. S. Elliot sería una influencia determinante para Paz.

En 1937, a los veintitrés años de edad, Octavio Paz abandona a la vez la casa familiar, la universidad y la Ciudad de México.

Su estancia yucateca lo motiva a escribir el poema *Entre la piedra y la flor*, en el que denuncia la situación de abandono a la que se enfrentaban los descendientes mayas.

“Desde hace siglos de siglos
tú das vueltas y vueltas
con un trote obstinado de animal humano:
tus días son largos como años
y de año en año tus días marcan el paso;

.....
tú hablas una lengua que no hablan
los que hablan de ti desde sus púlpitos
y juran por tu nombre en vano,
los tutores de tu futuro,
los albaceas de tus huesos..”

Después de una estancia de cuatro meses en Yucatán, Paz viaja a España donde había estallado la guerra civil. Y participan en el Segundo Congreso Internacional de Escritores Antifascistas en Valencia. Pudo conocer e intercambiar ideas con grandes escritores latinoamericanos como César Vallejo, Vicente Huidobro y Pablo Neruda. La obra de Paz no sólo se enriqueció por el contacto con los movimientos políticos, sino también por la fuerza renovadora de algunas corrientes estéticas de vanguardia como el Surrealismo.

En 1950, durante su permanencia en París, Octavio Paz publica su primer libro de ensayos: *El laberinto de la soledad*, considerado como uno de los análisis más completos y penetrantes que se hayan escrito sobre la realidad mexicana. Paz forma más tarde parte del servicio diplomático mexicano, actividad que le imprime un carácter aún más universal a su obra. Durante esta etapa de su vida, reside en Estados Unidos, Europa y Asia. En 1962, Paz es designado en misión diplomática a un país en donde los horizontes de su poesía de extenderían.

El erotismo es una de las vertientes más importantes en su obra, y el tema del amor está presente en gran parte de su producción poética. En 1965, en la India, Paz escribe los primeros esbozos de lo que sería treinta años más tarde su ensayo *La llama doble*, donde explora los significados del erotismo y el amor.

En 1990, Octavio Paz se convierte en el primer mexicano en recibir el Premio Nobel de Literatura por decisión unánime de la Academia Sueca.

Octavio Paz murió en abril de 1998 víctima del cáncer, poco después de haber cumplido ochenta y cuatro años. La noticia de su fallecimiento enlutó al mundo de las letras. México perdía a uno de sus más lúcidos y universales exponentes literarios.

Poco antes de su muerte, se creó la fundación que lleva su nombre, cuyo propósito es promover la investigación y la producción literaria, además de difundir la obra y pensamiento del poeta.

Tomado de "Octavio Paz", *Perfiles*, People & Arts Latinoamerica, 1999.

RESERVA