



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El examen nacional de Español para los estudiantes de filología Española EEE-4: análisis y vinculación al MCER

Qiang Zhou



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NoDerivatives 3.0. Spain License.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: *ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE
LENGUAS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES*

CURSO 2013-16

*El “Examen nacional de Español para los
estudiantes de filología Española” EEE-4:
análisis y vinculación al MCER*

Doctorando: Qiang ZHOU

Directora: Dra. Neus Figueras Casanovas

Tutor: Dr. Joan Perera Parramon

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	1
RESUMEN	2
ABSTRACT	4
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	6
1.1 RELEVANCIA E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.2 ESTRUCTURA DE LA TESIS	10
CAPÍTULO 2: CONTEXTO	13
2.1 LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EVALUACIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN CHINA	13
2.2 LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN CHINA	16
2.2.1 Revisión de la historia de la enseñanza de español en China	16
2.2.2 Oferta de Filología Española en las universidades chinas	17
2.2.2.1 Licenciatura en Filología Española	17
2.2.2.2 El desarrollo de la enseñanza de español de licenciatura	19
2.3 LA EVALUACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN CHINA	22
2.3.1 Los exámenes de español elaborados y administrados por universidades u organizaciones chinas	23
2.3.2 Los exámenes de español del Instituto Cervantes	24
2.3.3 El examen del EEE-4	25
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO	34
3.1 APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LA EVALUACIÓN	34
3.1.1 Desarrollo y evolución de la evaluación	35
3.1.2 Tipos de evaluación	38
3.1.3 La calidad en evaluación	40
3.1.3.1 La validez	40
3.1.3.2 La fiabilidad	42
3.2 EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN	43
3.2.1 Objetivos del MCER	44
3.2.2 Los niveles comunes de referencia	47
3.2.3 Las categorías del uso de la lengua	49
3.2.4 Actividades comunicativas de la lengua	52
3.2.4.1 Actividades de expresión	52
3.2.4.2 Actividades de comprensión	53
3.2.4.3 Actividades de interacción	54
3.2.5 Competencias comunicativas de la lengua	55
3.2.6 La evaluación y el MCER	57
3.3 EL MANUAL PARA RELACIONAR EXÁMENES DE LENGUAS CON EL MCER	59
3.3.1 Objetivos del Manual	60

3.3.2	Los cuatro procedimientos del Manual-----	60 -
3.3.2.1	Familiarización-----	61 -
3.3.2.2	Especificación-----	63 -
3.3.2.3	Estandarización-----	66 -
3.3.2.4	Validación-----	69 -
3.4	DOCUMENTOS RELACIONADOS CON EL MCER Y EL MANUAL-----	70 -
3.4.1	Manual para la elaboración y administración de exámenes de lenguas de ALTE-----	70 -
3.4.2	Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)-----	75 -
3.5	TRABAJOS BIBLIOGRÁFICOS RELEVANTES PARA EL ESTUDIO-----	77 -
3.5.1	Trabajos bibliográficos a nivel internacional-----	77 -
3.5.2	Trabajos bibliográficos en China-----	83 -
CAPÍTULO 4:	MOTIVACIÓN Y OBJETIVOS DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN -----	91 -
4.1	MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-----	91 -
4.1.1	El gran desarrollo del alumnado chino que aprende español en España----	91 -
4.1.2	La calidad en la evaluación de lenguas extranjeras en China-----	92 -
4.1.3	El impacto de la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras-----	93 -
4.1.4	El Marco Común Europeo de Referencia en China-----	95 -
4.2	OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN-----	96 -
4.2.1	Objetivos generales y específicos-----	97 -
4.2.2	Preguntas de investigación-----	100 -
CAPÍTULO 5:	METODOLOGÍA-----	101 -
5.1	ENFOQUES METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS-----	103 -
5.1.1	Enfoques metodológicos de investigación-----	103 -
5.1.2	Instrumentos de investigación-----	106 -
5.2	CORPUS DE DATOS-----	108 -
5.2.1	Participantes-----	108 -
5.2.1.1	Alumnos-----	109 -
5.2.1.2	Docentes-----	112 -
5.2.2	Las pruebas del examen de EEE-4-----	113 -
5.3	RECOGIDA DE DATOS-----	115 -
5.3.1	Los alumnos-----	118 -
5.3.1.1	Cuestionario de autoevaluación-----	118 -
5.3.1.2	Encuesta de opinión-----	124 -
5.3.1.3	Mensajes para alumnos-----	126 -
5.3.2	Los docentes-----	126 -
5.3.2.1	Cuestionario de valoración-----	127 -
5.3.2.2	Entrevista-----	128 -
5.3.3	Las pruebas-----	129 -
5.3.3.1	Especificación del examen EEE-4-----	130 -
5.3.3.2	Validación-----	131 -

CAPÍTULO 6:	ANÁLISIS Y RESULTADOS	132
6.1	CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN (ALUMNOS)	133
6.1.1	Análisis de resultados de las cuatro destrezas	133
6.1.2	Análisis de los resultados por escalas	137
6.1.3	Discusión y conclusiones	140
6.2	ENCUESTAS DE OPINIÓN (ALUMNOS)	142
6.2.1	Análisis de la primera parte de la encuesta	142
6.2.2	Análisis de la segunda parte de la encuesta	151
6.2.3	Discusión y conclusiones	156
6.3	MATRÍCULA Y RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DELE B2	157
6.3.1	Análisis de resultados	157
6.3.2	Matrícula en las pruebas de DELE B2	158
6.3.3	Discusión y conclusiones	162
6.4	CUESTIONARIOS DE VALORACIÓN (DOCENTES)	163
6.4.1	Análisis de las valoraciones de la PA	164
6.4.2	Análisis de las valoraciones de la PB	168
6.4.3	Discusión y conclusiones	171
6.5	ENTREVISTAS CON LOS DOCENTES	172
6.5.1	Análisis del contenido de la entrevista con la PA	172
6.5.2	Análisis del contenido de la entrevista con PB	176
6.5.3	Discusión y conclusiones	180
6.6	VINCULACIÓN DEL EXAMEN EEE-4 CON EL MCER: ESPECIFICACIÓN GENERAL	182
6.6.1	Especificación general del EEE-4 con el MCER	182
6.6.2	Discusión y conclusiones	194
6.7	ESPECIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS DEL EXAMEN EEE-4 EN RELACIÓN CON EL MCER:	
	COMPRENSIÓN DE LECTURA	195
6.7.1	Análisis de textos	195
6.7.2	Análisis de las tareas y los ítems	204
6.7.3	Comparación con el examen del DELE B2	210
6.7.4	Discusión y conclusiones	216
6.8	ESPECIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS DEL EXAMEN EEE-4 EN RELACIÓN CON EL MCER:	
	EXPRESIÓN ESCRITA	217
6.8.1	Análisis de las pruebas de expresión escrita	217
6.8.2	Comparación con el examen del DELE B2	226
6.8.3	Discusión y conclusiones	228
6.9	VALIDACIÓN DE LOS EXÁMENES DEL EEE-4 Y EL PROCESO DE VINCULACIÓN	229
6.9.1	Validación de los contenidos de los exámenes	229
6.9.2	Validación de los resultados del análisis de los exámenes	230
6.9.3	Discusión y conclusiones	232
CAPÍTULO 7:	CONCLUSIONES	233
7.1	CONCLUSIONES	233
7.2	LIMITACIONES	241
7.3	RECOMENDACIONES	243

CAPÍTULO 8:	BIBLIOGRAFÍA -----	246 -
CAPÍTULO 9:	ANEXO -----	254 -
ANEXO I:	UNIVERSIDADES QUE OFRECEN ESTUDIOS DE LICENCIATURA DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA O FILOLOGÍA HISPÁNICA EN CHINA -----	254 -
ANEXO II:	ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS QUE OFRECEN ESTUDIOS DE ESPAÑOL -----	257 -
ANEXO III:	DESCRIPCIÓN DEL EXAMEN DELE B2 -----	259 -
ANEXO IV:	CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL ALUMNADO CHINO DE URV-----	261 -
ANEXO V:	ENCUESTA DE OPINIÓN DEL ALUMNADO CHINO DE URV-----	272 -
ANEXO VI:	MENSAJES ENVIADOS AL ALUMNADO CHINO DE URV-----	283 -
ANEXO VII:	CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE EL NIVEL DE ESPAÑOL A SUS ALUMNOS-----	284 -
ANEXO VIII:	GUÍA SEMIESTRUCTURADA PARA ENTREVISTAS A LOS PROFESORES-----	291 -
ANEXO IX:	TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS CON LAS PROFESORAS -----	292 -
ANEXO X:	ESPECIFICACIÓN GENERAL DEL EXAMEN EEE-4 -----	310 -
ANEXO XI:	LAS PARRILLAS DEL ANÁLISIS DEL CONTENIDO DEL MCER PARA LAS PRUEBAS -----	326 -
ANEXO XII:	FAMILIARIZACIÓN DEL CONTENIDO Y LAS TAREAS DEL EXAMEN EEE-4 -----	335 -
ANEXO XIII:	PRUEBAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DEL EXAMEN EEE-4: -----	348 -
ANEXO XIV:	PRUEBAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DEL DELE B2-----	367 -
ANEXO XV:	PRUEBAS DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA DEL DELE B2-----	375 -
ANEXO XVI:	PRUEBAS DE LA GRAMÁTICA Y EL VOCABULARIO DEL EEE-4 -----	379 -
ANEXO XVII:	TRANSCRIPCIÓN DE TEXTOS DE DICTADOS -----	399 -
ANEXO XVIII:	PRUEBAS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA Y TRANSCRIPCIÓN DE AUDIOS-----	402 -
ANEXO XIX:	AUDIOS DE ENTREVISTAS (CD) -----	412 -

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: PROGRAMA DE ENSEÑANZA PARA EL SEGUNDO CURSO DE LICENCIATURA	27
TABLA 2: LAS TAREAS Y REPARTO DE PUNTOS DE LAS PRUEBAS DEL EEE-4 EN 2004	28
TABLA 3: TIPOS DE LA EVALUACIÓN (MCER, 2002: 183)	38
TABLA 4: ESCALAS ILUSTRATIVAS DE EXPRESIÓN ORAL	53
TABLA 5: ESCALAS ILUSTRATIVAS DE EXPRESIÓN ESCRITA	53
TABLA 6: ESCALAS ILUSTRATIVAS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA	53
TABLA 7: ESCALAS ILUSTRATIVAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA	54
TABLA 8: ESCALAS ILUSTRATIVAS DE INTERACCIÓN ORAL	54
TABLA 9: ESCALAS ILUSTRATIVAS DE INTERACCIÓN ESCRITA	55
TABLA 10: VISIÓN GENERAL DE LOS MÉTODOS DE FIJACIÓN DE ESTÁNDARES	68
TABLA 11: PUNTOS DE CORTE RECOMENDADOS DE B1 Y C1 PARA LOS EXÁMENES DE INGLÉS	79
TABLA 12: PUNTOS DE CORTE PARA LOS NIVELES DEL MCER PARA LOS EXÁMENES DE INGLÉS	80
TABLA 13: PUNTOS DE CORTE PARA LOS NIVELES DE LA PRUEBA (FIGUERAS ET AL, 2013: 378)	82
TABLA 14: PUNTOS DE CORTE PARA LOS NIVELES DE LA PRUEBAS POR OTROS MÉTODOS	82
TABLA 15: ESTIMACIÓN DE LOS NIVELES DEL BCT CON REFERENCIA AL MCER	87
TABLA 16: COMPARACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA (A PARTIR DE CORBETTA, 2003: 44-45)	105
TABLA 17: UNIVERSIDADES DE PROCEDENCIA DE LOS ALUMNOS INFORMANTES	109
TABLA 18: PLAN DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL DE LICENCIATURA EN ZISU	110
TABLA 19: PLAN DE ENSEÑANZA DEL CURSO DE LA LENGUA Y LA CULTURA HISPÁNICA EN URV	112
TABLA 20: BIODATA DE LOS DOCENTES INFORMANTES	113
TABLA 21: CODIFICACIÓN DE TEXTOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE EEE-4	114
TABLA 22: DISTRIBUCIÓN DE LAS PRUEBAS PARA EXPRESIÓN ESCRITA EN EEE-4	115
TABLA 23: PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	116
TABLA 24: COMPARACIÓN DE ESCALAS DE MCER DE EXPRESIÓN ESCRITA E INTERACCIÓN ESCRITA	120
TABLA 25: DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCALAS Y DESCRIPTORES PARA LA AUTOEVALUACIÓN (ALUMNADO)	121
TABLA 26: ESCALA ILUSTRATIVA PARA <i>VER TELEVISIÓN Y CINE</i> DEL MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 73)	124
TABLA 27: DISTRIBUCIÓN DE LOS DESCRIPTORES PARA VALORACIONES DE DOCENTES	128
TABLA 28: PARRILLAS PARA ESPECIFICACIÓN DEL EXAMEN PROPUESTAS EN EL MANUAL (A1-A8)	130
TABLA 29: SECCIONES DE LOS ANÁLISIS DE DATOS RECOGIDOS	132
TABLA 30: RESULTADOS DE AUTOEVALUACIONES INDIVIDUALES DE LOS ALUMNOS INFORMANTES	134
TABLA 31: RESULTADOS DE LAS AUTOEVALUACIONES EN 18 ESCALAS	139
TABLA 32: RESULTADOS DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS QUE SE HAN PRESENTADO AL DELE B2	158
TABLA 33: RESULTADOS DEL DELE B2 DE LOS INFORMANTES DE LA INVESTIGACIÓN	159
TABLA 34: JUSTIFICACIONES DE NO PRESENTARSE AL DELE B2	159
TABLA 35: RESULTADOS DE LAS VALORACIONES DE LOS DOCENTES (PA)	164
TABLA 36: RESULTADOS DE LAS VALORACIONES DE LOS DOCENTES (PB)	168
TABLA 37: DESCRIPCIÓN GENERAL DEL EXAMEN EEE-4 (FORM A1)	186
TABLA 38: DESARROLLO DE PRUEBAS (FORM A2)	188
TABLA 39: CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN (FORM A3)	190

TABLA 40: CALIFICACIÓN (FORM A4)-----	190 -
TABLA 41: INFORME DE RESULTADOS (FORM A5)-----	191 -
TABLA 42: ANÁLISIS DE DATOS (FORM A6)-----	192 -
TABLA 43: JUSTIFICACIÓN DE LAS DECISIONES (FORM A7) -----	193 -
TABLA 44: ESTIMACIÓN INICIAL DEL NIVEL GENERAL DE MCER (FORM A8)-----	193 -
TABLA 45: TIPOLOGÍA DE TEXTOS PROPUESTO EN EL PROYECTO DE DUTCH GRID -----	196 -
TABLA 46: AUTENTICIDAD DE TEXTO PROPUESTO EN EL PROYECTO DE DUTCH GRID -----	198 -
TABLA 47: TIPOS DE DISCURSO PROPUESTOS EN EL PROYECTO DE DUTCH GRID -----	200 -
TABLA 48: ÁMBITOS DE TEXTOS PROPUESTOS EN EL PROYECTO DE DUTCH GRID -----	201 -
TABLA 49: ÁMBITOS DE LOS TEXTOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EEE-4-----	201 -
TABLA 50: TEMAS DE TEXTOS PROPUESTOS EN EL PROYECTO DE DUTCH GRID-----	201 -
TABLA 51: TEMAS DE TEXTOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EEE-4 (SEGÚN DUTCH GRID)-----	202 -
TABLA 52: ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE ENTRADA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE EEE-4 -----	203 -
TABLA 53: TIPOS DE ÍTEM DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE EEE-4-----	205 -
TABLA 54: NIVEL ESTIMADO DE LOS ÍTEMS DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA-----	209 -
TABLA 55: ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE TEXTOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA (DELE B2)-----	211 -
TABLA 56: TIPOS DE ÍTEM DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA (DELE B2) -----	212 -
TABLA 57: PALABRAS “DESCONOCIDAS” PARA EL PROGRAMA -----	214 -
TABLA 58: DISTRIBUCIÓN DE PALABRAS NUEVAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LAS PRUEBAS -----	215 -
TABLA 59: ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DE EXPRESIÓN ESCRITA A PARTIR DE LAS PARRILLAS DEL MANUAL PARA RELACIONAR EXÁMENES DE LENGUAS CON EL MCER-----	224 -
TABLA 60: ESCALAS ILUSTRATIVAS DEL MCER PARA ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA -----	225 -
TABLA 61: IMPRESIONES DEL CONTENIDO DE TEXTOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA -----	231 -
TABLA 62: DIFERENCIAS ENTRE LAS PRUEBAS DE EXPRESIÓN ESCRITA DEL EEE-4-----	240 -

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: ESTUDIANTES DE LENGUA ESPAÑOLA EN UNIVERSIDADES CHINAS-----	18 -
FIGURA 2: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN UNIVERSIDADES CHINAS-----	19 -
FIGURA 3: OBJETIVO PRINCIPAL DEL MCER (GARCÍA SANTA-CECILIA, 2003)-----	45 -
FIGURA 4: LOS NIVELES COMUNES DE REFERENCIA (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 25)-----	48 -
FIGURA 5: PROCESOS COMUNICATIVOS DE LENGUAS -----	51 -
FIGURA 6: RELATING LANGUAGE EXAMINATIONS TO THE CEFR (COUNCIL OF EUROPE, 2009: 15)-----	62 -
FIGURA 7: CICLO DE ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE LOS EXÁMENES (ALTE-COUNCIL OF EUROPE, 2011: 18)-----	74 -
FIGURA 8: PANORÁMICA DEL DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN -----	102 -
FIGURA 9: DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE REFERENCIA EN LAS CUATRO DESTREZAS-----	135 -
FIGURA 10: DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE REFERENCIA GLOBALES PARA TODAS LAS DESTREZAS -----	136 -
FIGURA 11: DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE REFERENCIA EN LA DESTREZA DE EXPRESIÓN ESCRITA -----	137 -
FIGURA 12: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE LA ENCUESTA-----	143 -
FIGURA 13: OPINIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CHINA -----	144 -
FIGURA 14: ASPECTOS POSITIVOS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CHINA -----	146 -
FIGURA 15: ¿QUÉ ASPECTOS DEBERÍAN CAMBIAR EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CHINA? -----	147 -
FIGURA 16: OPINIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ESPAÑA -----	148 -
FIGURA 17: ASPECTOS POSITIVOS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ESPAÑA-----	149 -
FIGURA 18: ¿QUÉ ASPECTOS DEBERÍAN CAMBIAR EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ESPAÑA? -----	150 -
FIGURA 19: NIVEL DEL CONTACTO CON EL ESPAÑOL (INPUT Y OUTPUT)-----	152 -
FIGURA 20: SUMA DE PUNTUACIONES (INPUT Y OUTPUT)-----	152 -
FIGURA 21: AUTOEVALUACIÓN DEL PROGRESO (4 DESTREZAS)-----	153 -
FIGURA 22: SUMA DE PUNTUACIONES (4 DESTREZAS) -----	154 -
FIGURA 23: CALIFICACIONES DEL EEE-4 DE LOS ALUMNOS-----	154 -
FIGURA 24: OPINIONES DE LA PRUEBA EEE-4 -----	155 -
FIGURA 25: INTERPRETACIONES DE LAS VALORACIONES DE PA -----	167 -
FIGURA 26: INTERPRETACIONES DE LAS VALORACIONES DE PB -----	170 -

AGRADECIMIENTO

A mi directora de tesis, Dra. Neus Figueras Casanovas, por el tiempo que me ha dedicado y su paciencia en todos los momentos, sin su dirección no hubiera podido llevarlo a cabo este estudio. Lo que me ha dirigido es mucho más que una tesis de doctorado, me servirá de toda mi vida.

A Dr. Joan Perera Parramon, por su amabilidad que no tiene límites cuando me encontraban problemas tanto académicos como administrativos en el departamento.

A Lǚ Xiāoxiāo (吕霄霄) y Luán Yùn (栾昀) por su colaboración paciente en la investigación tanto con el alumnado como con el profesorado.

A los alumnos chinos de la Universidad Rovira i Virgili por su participación continua en esta investigación.

A Dra. Sandra Iglesias por su coordinación con respecto a la recogida de datos en la URV.

A mi compañera del departamento Andrea Berríos por su trabajo inmejorable de revisión de español para algunos capítulos de esta tesis.

A Chéng Dàkě (程大可) por el apoyo técnico a lo largo del proceso de la elaboración de la tesis.

A Wú Yàwēi (吴亚威) y Zhèng Xiǎohuì (郑小慧) por haberme ayudado buscar libros de referencia en China que los necesitaba cuando no tenía tiempo para hacerlo personalmente.

A mi familia, mis padres y mis hermanas, pero especialmente a mi mujer Wenhui, por su compañía y su apoyo incondicional durante diez años.

Por último, en lengua china se incluye una palabra “yuán” 缘, significa suerte o casualidad por la cual la gente se reúne. Tengo que agradecer a esta “yuán” 缘 que me hizo haber conocido a mi directora Dra. Figueras y la evaluación lingüística. ¡Muchísimas gracias!

RESUMEN

Con el aumento de estudiantes de español universitarios en China durante los últimos años, sobre todo con el aumento de estudiantes chinos que vienen a España aprendiendo la lengua española, se considera que es importantísimo conocer su nivel de competencia en la lengua española. La forma más directa de conocerlo es a través de investigar el “Examen nacional del Español para los estudiantes de filología Española, nivel 4” (EEE-4) al que se presentan estos alumnos al final del segundo curso de sus estudios universitarios. Por otra parte, la vinculación de un examen con el “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación” (MCER), se considera como una de las maneras más efectivas para aumentar la transparencia del contenido del examen y del nivel que evalúa. Por lo tanto, el objetivo principal del presente estudio es en primer lugar investigar empíricamente el nivel que certifica el examen EEE-4 en relación con los niveles del MCER, y con este objetivo llevar a cabo la vinculación del examen con el MCER de acuerdo con las propuestas del “Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER”. Una vez conseguido este objetivo, se harán propuestas de mejora del examen EEE-4 con las que pretendemos mejorar la elaboración de los exámenes de español en China.

El trabajo se lleva a cabo en tres fases de investigación con un grupo de alumnado, y con profesores chinos, y con las pruebas del EEE-4. En concreto, en la primera y la segunda fase se estima el nivel de español de un grupo de alumnos que han aprobado el EEE-4 a través de las autoevaluaciones de los alumnos y las valoraciones de sus docentes. Por otro lado, se llevan a cabo análisis de las opiniones de los alumnos y de los docentes a fin de conocer el contexto de educación de español de estos alumnos, y estimar preliminarmente el nivel que evalúa el examen EEE-4. En cuanto a la tercera fase, se lleva a cabo el proceso de vinculación del examen EEE-4 con los niveles del MCER, siguiendo los procedimientos del Manual ya mencionado.

Los resultados del presente estudio muestran que, por una parte, el nivel que evalúa el examen del EEE-4 está entre el nivel B1 y B2 del MCER. Por otra parte, también se puede observar que el nivel que dominan los alumnos no coincide con el nivel que éste pretende evaluar, debido a que no cuenta con pruebas para evaluar la competencia en interacción oral y también muestra limitaciones en la evaluación de las destrezas comunicativas. Estos resultados llevan a concluir que los exámenes del EEE-4 necesitan mejorar en cuanto a la elaboración de tareas, que deberían centrarse en evaluar más las competencias comunicativas en lugar de centrarse principalmente en el vocabulario y la gramática.

Palabras claves: MCER, EEE-4, China, vinculación, Manual, examen de español

ABSTRACT

In China, the number of Spanish majors has grown significantly in recent years; it has also gathered pace that the students advance their studies in Spain during or after their undergraduate study, so it is considered to be important to know the level of Spanish they master. Among many evaluating criteria, the “National Exam of Spanish for Spanish Majors, Level 4” (EEE-4) is considered as one of the most important references. Moreover, linking an exam to the “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Education and Assessment” (CEFR) is considered to be one of the most effective ways to increase transparency in the content of the examination and in the level it evaluates. Therefore, the main objective of this study is firstly investigating empirically the level that the EEE-4 examination certifies in relation to CEFR levels. Having done that, the EEE-4 examination is linked to the CEFR following the procedures of the “Manual for relating language examinations to the CEFR”. To conclude the study makes proposals for improving the Spanish examination according to the results.

Specifically, this study is carried out through three phases with a group of Spanish majors with the EEE-4 certificate, teachers of Spanish philology from China, and the EEE-4 examination papers. In the first two phases, the students’ Spanish proficiency is evaluated by means of self-evaluation and teacher’s evaluation. In examining the evaluation results, the background information of students’ Spanish acquisition can be assessed and some preliminary information concerning the level that EEE-4 may represent can also be obtained. As for the last phase, a rigorous alignment between the EEE-4 and CEFR is conducted so as to make a comprehensive evaluation of the contents and levels of EEE-4, following the procedures of the “Manual for relating language examinations to the CEFR”.

The findings show that the EEE-4 is equivalent to the language ability between the B1 and B2 levels of the CEFR; however, it is by no means fully reflected the students’ actual language ability because no spoken interaction and enough

interpersonal communication components are included in the EEE-4. This study thus suggests that the examination design of EEE-4 should be improved with more sections pertinent to communication skills instead of concentrating on the vocabulary and grammar.

Keywords: CEFR, EEE-4, China, linking, Manual, Spanish examination

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Esta investigación surgió ante la cuestión de cómo elaborar los exámenes de lenguas con más validez, fiabilidad y viabilidad, y con el interés por mejorar los exámenes de lengua española en China, utilizando los resultados del proceso de vinculación entre el examen de español existente y el “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación” (MCER) (Council of Europe, 2001). Con este propósito se proponen tres objetivos generales de la investigación que se detallan en el Capítulo 4. Se considera que el primer objetivo de este estudio debe ser investigar empíricamente el nivel que certifica el “Examen nacional del Español para los estudiantes de licenciatura de filología Española en China, nivel 4” (EEE-4) en relación con los niveles del MCER, a partir de las opiniones de sus usuarios. A continuación se llevará a cabo la vinculación del examen EEE-4 con el MCER de acuerdo con las propuestas del “Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER” (Council of Europe, 2009). Por lo último, siguiendo los resultados obtenidos, se formularán propuestas de mejora para el examen EEE-4 que mide el dominio de la lengua española en China.

A continuación, con el propósito de introducir el presente estudio se proponen dos apartados respecto a la relevancia e interés de la investigación (1.1) y la estructura de la tesis (1.2).

1.1 Relevancia e interés de la investigación

Desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en China

En las últimas décadas, la enseñanza de lenguas extranjeras en China ha tenido un gran éxito. Sobre todo a partir de la Reforma Económica en los años '80, cuando se hizo posible aprender las lenguas más habladas en el mundo sin salir del país, sea en colegios, institutos, universidades o centros de formación privados. Cabe destacar

que la lengua inglesa hoy en día se ha convertido evidentemente en la primera lengua extranjera estudiada en China. La enseñanza de inglés desempeña un papel muy importante dentro del sistema de educación chino, pues es una asignatura obligatoria u opcional en las escuelas primarias¹ a partir del tercer curso, mientras que en las escuelas secundarias² y en las instituciones superiores se convierte en una asignatura de carácter obligatorio. Además del inglés, actualmente es bastante habitual encontrarse en las aulas chinas la enseñanza y el aprendizaje de otras lenguas occidentales tales como francés, alemán y español, etc.

La enseñanza del español en las universidades chinas

Actualmente la especialidad de Filología Española o Filología Hispánica aparece oficialmente en más de sesenta universidades e institutos con más de 2.500 estudiantes de licenciatura matriculados al año (Véase el Anexo I³ para conocer la lista de universidades que ofrecen estudios de licenciatura de Filología Española en China).

Cabe destacar que desde el establecimiento de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Beijing en el año 2005, se han suscrito tres importantes documentos que suponen una hoja de ruta para la cooperación educativa en la enseñanza reglada entre España y China:

- *Acuerdo en materia de reconocimiento de títulos y diplomas entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Popular de China, firmado en Beijing en octubre de 2007.*
- *Memorando de entendimiento en materia educativa, firmado en la misma fecha.*

¹ Según la estructura del sistema de educación en China, la educación primaria comprende seis cursos académicos, desde los 6 a 12 años, tiene carácter obligatorio.

² Según la estructura del sistema de educación en China, la educación secundaria comprende seis cursos académicos divididos en dos etapas, “chūzhōng” (Junior high school en inglés), 初中, “gāozhōng” (Senior high school en inglés) 高中, ambas de carácter obligatorio.

³ Diríjase a la pág. 254.

- *Plan Ejecutivo de Cooperación e Intercambio Educativos para el periodo 2011-2014, firmado en octubre de 2011.*

A medida que se firman estos convenios bilaterales, los intercambios de estudiantes entre ambos países se incrementan sostenidamente. La cifra de alumnos chinos que estudian en España se ha multiplicado en tiempos recientes. Según González Puy (2012), en los últimos años, 57 universidades españolas han firmado más de 400 acuerdos con unas 170 universidades de China, que fomentan los intercambios de docentes y alumnos, e incluso proponen la posibilidad de ofrecer titulaciones dobles en el futuro. Cabe destacar que casi todas las universidades chinas que ofrecen ofertas de Filología Española o Filología Hispánica firman acuerdos con universidades en España.

El aumento de estudiantes que quieren realizar un intercambio en España supone un aumento de la cifra de las universidades españolas que reciben alumnos chinos, y también supone que los docentes de estas instituciones tienen que dar clases de español a estudiantes sin conocer cuál es nivel real de los estudiantes chinos. Desde esta perspectiva se puede ver que es importantísimo conocer el nivel del examen de la lengua española que hacen estos alumnos en su país, y que también es importantísimo verificar que este examen sea de buena calidad. Por lo tanto, se puede decir que este aumento de estudiantes hace más relevante el tema de nuestra tesis.

La enseñanza del español en escuelas primarias y secundarias

Tal y como reseña González-Puy (2012), el español se impartió entre los años sesenta y setenta del siglo pasado en China en las escuelas primarias y secundarias, aunque posteriormente se suspendió su enseñanza a ese nivel. Sin embargo, gracias a la representación de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China a partir de 2005 como se ha mencionado anteriormente, una de las prioridades de este sector educativo es desarrollar un programa a medio plazo para introducir:

«Aulas de lengua y cultura española en las escuelas de secundaria de lenguas extranjeras en las que la primera lengua extranjera no sea el inglés»

(ídem)

Hoy en día ha vuelto a aparecer la enseñanza de español en las escuelas primarias y secundarias. (Véase el Anexo II). Según la información facilitada por la Consejería de Educación en la Embajada de España en China, la cantidad de escuelas que imparten español se ha incrementado exponencialmente en los últimos años, teniendo en cuenta que en el año 2005 sólo había cinco escuelas, que pasaron a ser doce en el año 2007, y actualmente el número es alrededor de cuarenta. La mayoría de estas escuelas se encuentra en las ciudades más grandes e internacionales, como Beijing y Shanghai, que cuentan con trece y doce escuelas respectivamente que ofrecen estudios de español. Los centros como la “Escuela de lenguas extranjeras de Beijing” (“běijīng wàiguóyǔ xuéxiào” 北京外国语学校) y la “Shanghai Foreign Language School Affiliated to Shanghai International Studies University” (“shànghǎi wàiguóyǔ dàxué fùshǔ wàiguóyǔ xuéxiào” 上海外国语大学附属外国语学校) ofrecen asignaturas de lengua española en el aula.

La enseñanza del español en centros de formación privados

Aparte de la enseñanza del español en las escuelas primarias y secundarias, el español también se imparte fuera del sistema educativo del país. En los incontables centros de formación privados de lenguas extranjeras pueden encontrarse cursos de español con fines específicos, tales como cursos de interés general, cursos para distintas profesiones, o cursos de preparación para ir al extranjero, entre otros. Estos centros tienen una característica en común. No resultaba fácil estudiar niveles a partir del nivel intermedio (B1 del MCER) en China hasta que el Instituto Cervantes de Beijing no empezó a proporcionar cursos de español (desde el nivel A1 al nivel C2 del MCER) a partir de 2006. Aparte de los cursos generales, el Instituto Cervantes ofrece también cursos para niños y jóvenes, cursos a distancia (AVE), cursos para

empresas, etc. En los últimos años el Instituto Cervantes se ha convertido en uno de los centros de formación de lengua española más prestigiosos en China fuera del sistema educativo. Es por este motivo que en este estudio se utilizarán los exámenes del DELE del Instituto Cervantes como exámenes de contraste con las pruebas del EEE-4.

1.2 Estructura de la tesis

La tesis se antecede en nueve capítulos:

El Capítulo 1 (Introducción) está dedicado a la presentación de la tesis. En él se incluye de forma general el tema que va a tratar, los objetivos generales, su relevancia e interés y se explica la estructura de la tesis.

En el Capítulo 2 (Contexto) se aborda la situación actual de la evaluación de las lenguas extranjeras en China. Asimismo, se explica pormenorizadamente la situación y el desarrollo de la enseñanza y evaluación de la lengua española en China, y se describe con detalle la estructura y el contenido del examen del EEE-4.

El Capítulo 3 (Marco teórico) está dividido en cinco apartados. En el primero se abordan las aproximaciones conceptuales a la evaluación. En concreto, se repasan por una parte las etapas pre-científica y científica de la historia de la evaluación de lenguas, por otra parte se repasan los conceptos y teorías en relación con la evaluación. En el segundo apartado se presenta el “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación” (MCER), y especialmente se abordan las escalas ilustrativas para las actividades comunicativas de la lengua. En el tercer apartado se presenta el “Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER”, y se describen los cuatro procedimientos que propone este Manual para vincular los exámenes con el MCER. En el cuarto, se presentan dos documentos relacionados con el MCER y con el “Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER”. Se presenta primero el “Manual para la elaboración y administración de exámenes de lenguas” de la *Association of*

Language Testers in Europe (Alte-Council of Europe, 2011) y a continuación el “Portfolio Europeo de las Lenguas” (Council of Europe, 2004), ambos documentos abordados en relación con la evaluación. Finalmente, en el quinto apartado se repasan primero algunos de los trabajos bibliográficos publicados a nivel internacional en relación con la vinculación de exámenes con el MCER, y se describen las investigaciones de Noijons y Kuijper (2006), Tannenbaum y Wylie (2005, 2008), Figueras, Kaftandjieva y Takala (2013), Figueras (2012) y Alderson et. al (2006); a continuación se describen algunos de los trabajos realizados en China por investigadores como Fang (2007), Yang y Gui (2007), Fang, Yang y Zhu (2008), Bai y Zhang (2008), Lu (2011).

En el Capítulo 4 (Motivación y objetivos) se explican primero las razones que motivan llevar a cabo esta investigación, y a continuación se describen los objetivos específicos. A partir de estos objetivos se plantean las preguntas de investigación de esta tesis.

En el Capítulo 5 (Metodología) se explica en primer lugar las teorías metodológicas que se aplican en esta investigación, y después se introduce el corpus del estudio. A continuación, se describen con detalle tanto los métodos cuantitativos como los cualitativos utilizados para analizar los datos obtenidos en esta investigación.

El Capítulo 6 (Análisis y resultados) se centra en el análisis de los datos obtenidos, y consta de tres fases divididas en nueve apartados. En concreto, en la primera y la segunda fase de investigación (los primeros cinco apartados) se estima el nivel de español de un grupo de alumnos chinos a través de sus autoevaluaciones y de las valoraciones de sus docentes. Por otro lado, se llevan a cabo los análisis de las opiniones de los alumnos y de los docentes con el propósito de conocer el contexto de educación de español de estos alumnos y estimar preliminarmente el nivel que evalúa el examen EEE-4. Además, y para contrastar la información obtenida, se lleva a cabo también una fase complementaria para conseguir informaciones sobre los alumnos con respecto al examen DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). En la tercera fase de investigación (los cuatro apartados

restantes) se trata el proceso de vinculación del examen EEE-4 con el MCER a partir de las propuestas del “Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER”. Al final de cada apartado se incluye una sección de discusión en la que se comentan los resultados del análisis de los datos.

El Capítulo 7 (Conclusiones) cierra la tesis con las conclusiones a las que se ha llegado, y se exponen las respuestas a las preguntas planteadas al empezar esta investigación. También se describen las limitaciones del presente estudio y las recomendaciones para futuras investigaciones posibles en relación con la línea de esta tesis.

En el Capítulo 8 (Bibliografía) se incluyen las referencias bibliográficas consultadas en la que se apoyan en esta tesis.

Al final, en el Capítulo 9 (Anexos), se adjuntan los anexos a los que se hace referencia a lo largo del estudio, así como los contenidos de los exámenes del EEE-4; las parrillas propuestas por el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER debidamente completadas; etc. También se adjuntan los anexos que se han utilizado durante el proceso de recogida de datos, así como el cuestionario de autoevaluación; la encuesta de opinión; las transcripciones de entrevistas con los docentes, etc.

CAPÍTULO 2: CONTEXTO

Este capítulo presenta la situación actual de la evaluación de las lenguas extranjeras en China. Asimismo, se explica pormenorizadamente la situación concreta de la enseñanza y evaluación de la lengua española en este país, y se describe con detalle la estructura y el contenido del examen EEE-4.

2.1 La situación actual de la evaluación de las lenguas extranjeras en China

Con el gran desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en China existe una demanda cada día más grande de exámenes de idiomas. Actualmente los alumnos chinos tienen la posibilidad de presentarse a exámenes internacionales y también a exámenes nacionales. A continuación se listan los exámenes más comunes para inglés, francés y alemán. La evaluación del español se tratará en el apartado 2.3.

Exámenes internacionales de inglés

- **IELTS** (*International English Language Testing System* <http://www.ielts.org>)

Este examen de inglés está gestionado conjuntamente por la *University of Cambridge*, el *British Council* e *IDP Education Australia*. El IELTS empezó a administrarse en China en el año 1990. En el año 2014 los exámenes de IELTS se convocan en 53 centros de examen distribuidos en 35 ciudades en China Continental, con más de 500.000 candidatos presentados al año⁴.

⁴ Información estadística consultada en web oficial del IELTS China:
https://www.chinaielts.org/ieltschina_operation.shtml

- **TOEFL** (Test of English as a Foreign Language <http://www.ets.org/toefl>)

Los exámenes de la lengua inglesa de TOEFL son diseñados y administrados por la organización de *Educational Testing Service* con sede en los Estados Unidos. El TOEFL entró en China antes que el IELTS, y administró su primera convocatoria simultáneamente en tres ciudades chinas: Beijing, Shanghai y Cantón en el año 1981⁵. Actualmente, al igual que el IELTS, se ha convertido en uno de los exámenes preferidos por los candidatos chinos.

Exámenes internacionales de francés

- **TEF** (“Test d’évaluation du français”, Examen de Evaluación del Francés <http://www.francais.cci-paris-idf.fr/tests/>)
- **TCF** (“Test de Connaissance du Français”, Examen de Competencia del Francés <http://www.ciep.fr/es/tcf-tout-public>)

Los TEF y TCF son exámenes de francés internacionales. El TEF refleja los planteamientos de la Cámara de Comercio e Industria de París (CCIP) en materia educativa y certificativa. Mientras que el TCF es administrado por el “*Centre International d’études pédagogiques*” (CIEP) (Centro Internacional de Estudios Pedagógicos), como intermediario del Ministerio de Educación Nacional de Francia. Los exámenes TEF y TCF entraron en China en los años 2004 y 2006 respectivamente⁶, y tienen sus sedes de examen en las ciudades de Beijing, Shanghai, Cantón y Wuhan.

Exámenes internacionales de alemán

- **TestDaF** (“*Test Deutsch als Fremdsprache*”, Examen de Alemán como lengua extranjera, <https://www.testdaf.de/>)

⁵ La búsqueda de información sobre la cifra de inscripciones de este examen en China ha sido infructuosa

⁶ La búsqueda de información sobre la cifra de inscripciones de los dos exámenes de francés en China ha sido infructuosa.

TestDaF es un examen de alemán a nivel internacional dirigido a las personas o académicos y científicos que quieren estudiar o trabajar en las universidades alemanas. Es gestionado por el “*TestDaF-Institut*”. En 2003, la prueba administró su primera convocatoria en China. Hasta 2008 la cifra de candidatos llegó a unos 8,000 y actualmente cuenta con 9 centros de examen⁷.

Exámenes nacionales de las lenguas extranjeras en China

Al mismo tiempo que se han extendido los exámenes internacionales en China, las instituciones superiores chinas han hecho esfuerzos en diseñar y elaborar exámenes de lenguas extranjeras propios. En realidad, a nivel universitario se han desarrollado varios exámenes en diferentes lenguas extranjeras, como los exámenes de CET-4 (*College English Test, level 4*) y CET-6 (*College English Test, level 6*), dirigidos a estudiantes universitarios. Cada año, más de 16 millones de estudiantes realizan las dos pruebas (Jin, 2010: 569).

Existen otros exámenes locales menos populares, como por ejemplo, pruebas de francés (TFS-4: *Test national du Français enseigné à titre de Spécialité, niveau IV* y TFS-8: *Test national du Français enseigné à titre de Spécialité, niveau VIII*); para el alemán (PGG: *Prüfung für das Germanistik-Grundstudium* y PHG: *Prüfung für Hochstudium der Germanistik*).

Mientras que los exámenes internacionales parece que reciben pocas críticas (Xiao & Luo, 2002; Han, 2003; Yang, 2011), los exámenes locales son considerados de poca calidad. Yang y Gui (2007) por ejemplo, critican que los exámenes locales coinciden en que en su mayoría son arbitrarios sobre todo en cuanto a determinar los niveles o establecer el punto o la nota de corte (Véase la sección 3.5.2.⁸ para más detalle). En este estudio se profundizará en el análisis de una de estas pruebas, en concreto el examen del EEE-4, con el objetivo de corroborar estudios previos e

⁷ Información consultada en la siguiente página web: <http://testdaf.etest.edu.cn/>

⁸ Diríjase a la pág. 83.

identificar los aspectos que necesitan mejorar.

2.2 La enseñanza de la lengua española en china

Aunque tal y como reseñan Dai y Hu (2009: 336), las comunicaciones culturales y comerciales entre España y China se inician a partir del siglo XIII mediante “la Ruta de la seda” (sīchóu zhīlù 丝绸之路), los primeros contactos documentados del español con la lengua china se remontan al siglo XVI en los archipiélagos de Filipinas, donde los colonizadores españoles y los comerciantes chinos establecieron la famosa “la Ruta de la seda por mar” (hǎishàng sīchóu zhīlù 海上丝绸之路). La ruta del Océano Pacífico empezaba desde la costa sureste de China, pasaba por Filipinas (Manila) y finalmente llegaba a México (Acapulco). En esta época se desarrollaron las comunicaciones tanto comerciales como culturales entre China y América Latina a través de esta ruta pacífica, que también facilitó los negocios entre España y China, a través de América Latina.

Sin embargo, no hay evidencias acerca de la enseñanza de la lengua española hasta la fundación de la República Popular de China en 1949. Las necesidades del aprendizaje de español para los chinos empiezan a tratarse de manera formal y oficial a partir de los años 50 del siglo pasado.

2.2.1 Revisión de la historia de la enseñanza de español en China

La enseñanza de español empezó oficialmente en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing⁹ (“běijīng wàiguóyǔ dàxué” 北京外国语大学) en el año 1953, en el contexto de la celebración de *The Peace Conference of the Asian and Pacific Regions* (Conferencia de Paz de Regiones Asiáticas y Pacíficas) un año antes. Fue la

⁹ Retitulado en lugar de “běijīng wàiguóyǔ xuéyuàn” 北京外国语学院 (Instituto de Estudios Extranjeros de Beijing) en el año 1994.

primera conferencia internacional celebrada en el territorio chino tras la fundación del nuevo gobierno. Once países latinoamericanos y un total de unos 150 representantes hispanohablantes acudieron a ese congreso. Después de su celebración, el gobierno chino se dió cuenta de la necesidad de formar un grupo de profesionales de traductores e intérpretes profesionales de español.

Desde entonces, se marcó el inicio de la enseñanza oficial de español en China. Así Universidades como la Universidad de Comercio y Economía Internacionales¹⁰ (“duìwài jīngjì mào yì dàxué” 对外经济贸易大学), la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai¹¹ (“shànghǎi wàiguóyǔ dàxué” 上海外国语大学), o la Universidad de Peking (běijīng dàxué” 北京大学) entre otras universidades abrieron sucesivamente carreras de licenciatura en Lengua Española a partir de los años sesenta. Hoy en día, la enseñanza del español se encuentra en todos los niveles educativos en China, las escuelas primarias y secundarias, las universidades e institutos superiores así como también en los centros de formación privados.

2.2.2 Oferta de Filología Española en las universidades chinas

Actualmente, la especialidad de Filología Española o Filología Hispánica aparece oficialmente en más de 60 universidades o institutos con más de 2.500 estudiantes de licenciatura matriculados al año. Además, una veintena de universidades ofrece estudios de español como segunda lengua extranjera al alumnado que se matricula en la especialidad de filología inglesa.

2.2.2.1 Licenciatura en Filología Española

La enseñanza de la lengua española en una licenciatura empezó en 1953 en la

¹⁰ Retitulado en lugar de “běijīng wàimào xuéyuàn” 北京外贸学院 (Instituto de Comercios Internacionales de Beijing) en el año 1984.

¹¹ Retitulado en lugar de “shànghǎi wàiguóyǔ xuéyuàn” 上海外国语学院 (Instituto de Estudios Internacionales de Shanghai) en el año 1994.

Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (“běijīng wàiguóyǔ dàxué” 北京外国语大学). Han pasado 60 años desde la implantación de la licenciatura en lengua española, y durante estas décadas transcurridas la educación española en China ha pasado momentos tanto de crecimiento como de retroceso. Sin embargo, desde el inicio del siglo XXI la tendencia del crecimiento ha sido evidente. González Puy (2006) hizo una recopilación de datos que mostró la evolución de las cifras de alumnos de español en universidades desde el curso 2000-2001¹² hasta el curso 2005-2006. González Puy calculó también el número total de alumnos de español en las universidades chinas, incluyendo a los alumnos que cursaban licenciaturas en español, los alumnos que aprendían español como segunda lengua, y los alumnos que asistían como oyentes (Véase la Figura 1: Estudiantes de lengua española en universidades chinas y la Figura 2: Distribución de estudiantes de español en universidades chinas).

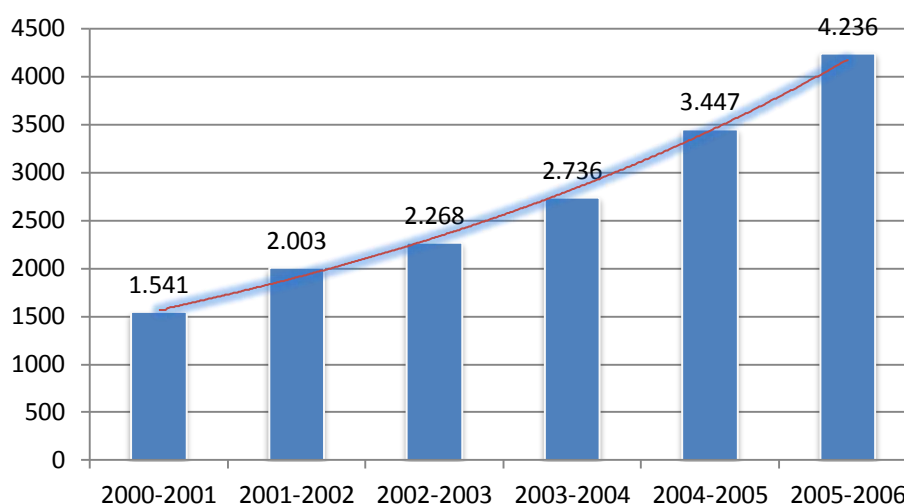


Figura 1: Estudiantes de lengua española en universidades chinas

En la Figura 1: Estudiantes de lengua española en universidades chinas puede verse que la cifra de alumnos de español en el año 2005 es 3 veces mayor que el año 2000. En concreto, los estudiantes de licenciatura y los de español como segunda lengua

¹² La cifra de estudiantes de lengua española que se recopila en el curso 2000-2001 incluye las matrículas desde el curso 1997-1998, 1998-1999, 1999-2000, 2000-2001. Y así, sucesivamente.

aumentan substancialmente (Figura 2: Distribución de estudiantes de español en universidades chinas). Estos datos representan un aumento en el interés de la demanda que está en la línea del trabajo del Instituto Cervantes y que constata que el español genera más interés en todo el mundo por razones comerciales en Sudamérica.

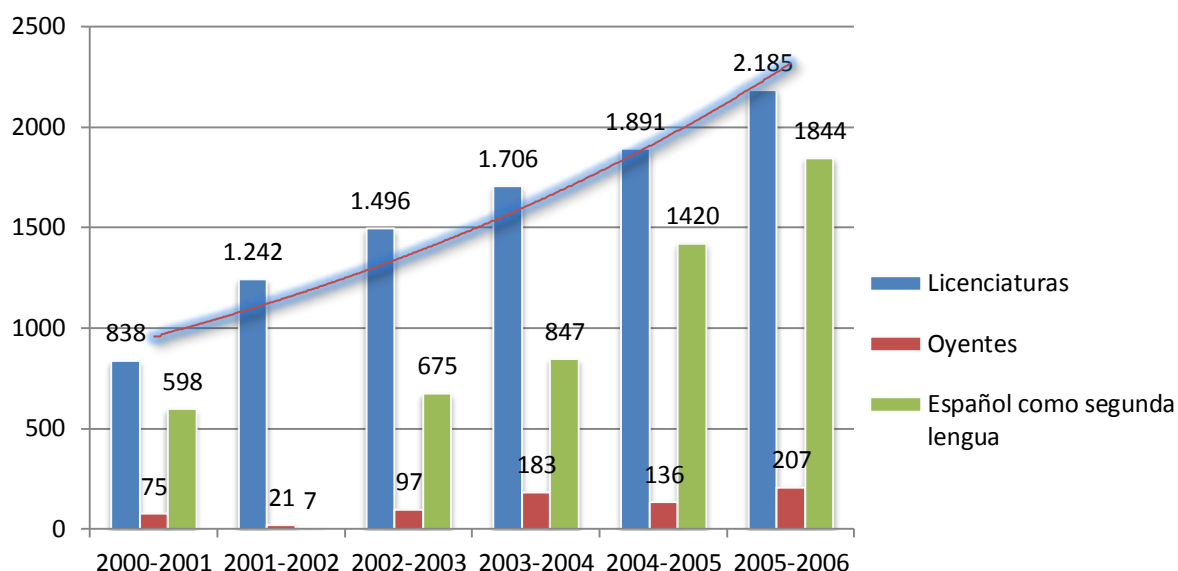


Figura 2: Distribución de estudiantes de español en universidades chinas

En cuanto a los datos estadísticos más recientes, no se dispone de información. No obstante, indirectamente, y a partir de la cifra de inscripciones al examen EEE-4 en el año 2014 podemos sugerir que las matrículas de licenciatura en el curso 2012-13 superan los 2.500 alumnos. Es decir, actualmente hay unos 10.000 estudiantes de español de licenciatura en las universidades chinas, lo que representa que el número de estudiantes se ha doblado en 10 años.

2.2.2.2 El desarrollo de la enseñanza de español de licenciatura

Cuando se revisa la historia de la enseñanza de español en el contexto universitario en China hay que destacar los esfuerzos que han hecho los pedagogos

locales en desarrollar la educación de la lengua española en este país. Dai y Hu (2009: 349-371) sintetizan los siete parámetros que identifican en la docencia de las lenguas extranjeras en las universidades chinas, y en concreto la del español, y que vertebran los procesos de docencia, aprendizaje y evaluación.

- Filosofía pedagógica basada en la diferencia lingüística entre el español y chino

Hay que tener en cuenta la diferencia substancial entre la lengua española y la lengua china antes de empezar a enseñar el español a estudiantes sinohablantes, que es aún más evidente que la diferencia entre el inglés y el chino. Por ejemplo, el español tiene artículos que no existen en el chino. A diferencia del inglés, el español dispone de conjugaciones verbales complejas, cambios de género y el uso del subjuntivo. Todas estas características son bastante difíciles para los estudiantes chinos. Por lo tanto, los pedagogos locales creen que deben enseñar la lengua española teniendo en cuenta estas cuestiones.

- Diseño de programas de enseñanza adaptados al contexto del país

Después de años de trabajos e investigaciones llevados a cabo por los docentes, se publicaron sucesivamente los programas de enseñanza del español: *Programa de Enseñanza para cursos básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas superiores chinas* (1998), y *Programa de Enseñanza para cursos superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas superiores chinas* (2000). Estos dos programas establecen el contenido de la enseñanza del español de licenciatura, y ofrecen las bases teóricas para el diseño y elaboración de exámenes en el futuro, teniendo en consideración la cultura y el contexto educativo en China.

- Organización de cursos que incorporen tanto teoría de la lengua como aspectos de comunicación

A partir de décadas de exploración y prueba, se estableció un sistema de asignaturas apropiado para el alumnado chino. El sistema comprende dos apartados,

cursos de prácticas lingüísticas y cursos de conocimientos teóricos:

- Cursos de prácticas lingüísticas
 - Escuchar (audiovisual, radio en lengua española, cine en español)
 - Hablar (diálogo, diálogo de tema)
 - Leer (prensa en lengua española, literatura española e hispanoamericana)
 - Escribir (redacción, redacción aplicada, redacción académica)
 - Traducir e interpretar (traducción escrita, interpretación oral)
- Cursos de conocimientos teóricos
 - Filología Española (fonología, morfología, sintaxis, etc.)
 - Cultura y condición de los países hispanohablantes (cultura española, culturas hispanoamericanas, historia de la literatura española, historia de la literatura hispanoamericana, relación entre China y países hispanohablantes, etc.)

- Formación de docentes cualificados

Actualmente los docentes nativos chinos son mayoría en el sistema pedagógico de la enseñanza del español en China. No obstante, ha empezado a aumentar la proporción de los docentes hispanohablantes, del 10% en el año 2000 al 15% en 2009. Además, a partir del desarrollo del intercambio de docentes entre China y los países hispanohablantes, una gran cantidad de docentes nativos chinos han tenido oportunidades de recibir formación en los países de habla hispana, lo cual ha mejorado evidentemente la docencia del español.

- Elaboración de manuales de la enseñanza y el aprendizaje

Desde los años ochenta del siglo pasado, los docentes nativos chinos empezaron a elaborar manuales propios para la enseñanza del español, y entre los más de sesenta libros publicados destacamos el *Español Moderno* (“xiàndài xībānyáyǔ” 现代西班牙语), elaborado conjuntamente por Dong y Liu (1999). Este libro era el manual designado en el aula del español para las asignaturas relativas a

conocimientos lingüísticos. El libro fue reeditado en el año 2014 con contenidos más comunicativos y pragmáticos, y sigue siendo la primera opción como manual de la enseñanza del español para los docentes nativos chinos.

- Establecimiento de sistemas de evaluación propios

Los pedagogos locales han establecido sistemas de evaluación propios para la lengua española, con el propósito de conocer y determinar el nivel de dominio del español del alumnado. Véase más detalle en las secciones 2.3.1 y 2.3.3.

- Desarrollo de actividades de investigación académicas y aplicadas

Se encuentran cada día más actividades académicas y de formación aplicadas al campo de la enseñanza y el aprendizaje de español en China, en especial en los siguientes tres ámbitos:

- Celebración de seminarios y conferencias,
- Publicaciones de diccionarios chino-español y español-chino,
- Traducciones de obras literarias de España y América Latina.

2.3 La evaluación de la lengua española en china

Actualmente, existen dos sistemas de exámenes de español oficiales en China, y ambos sistemas cuentan con varios exámenes en niveles diversificados. Por una parte se encuentran los exámenes locales, y por otra parte se administran los exámenes internacionales. Los exámenes locales son elaborados y administrados dentro del sistema educativo de China. Se denominan respectivamente el EEE-4 (Examen nacional del Español para los estudiantes de licenciatura de filología Española en China, nivel 4) y el EEE-8 (Examen nacional del Español para los estudiantes de licenciatura de filología Española en China, nivel 8). Además, en los

últimos años también se administran los exámenes del Instituto Cervantes—el DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera), en seis niveles diferentes de A1 a C2 correspondientes a los niveles del MCER.

2.3.1 Los exámenes de español elaborados y administrados por universidades u organizaciones chinas

En 1999, la Comisión Orientadora de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en las universidades/sección de Español (COLE/E) decidió organizar bajo la administración del Ministerio de Educación un examen nacional de lengua española, dirigido a los estudiantes de licenciatura de la especialidad de filología española, que se denominó “Examen nacional del Español para los estudiantes de licenciatura de filología Española en China, nivel 4”, y que es más conocido por su abreviatura—EEE-4. El examen se administra anualmente en el mes de junio. De acuerdo con la norma de administración del examen, todos los estudiantes matriculados deben presentarse al examen al final del segundo curso académico. Hasta la fecha se han administrado dieciséis convocatorias del mismo examen. Cabe destacar que la cifra de inscripción del examen en el año 1999 fue modesta; con sólo 123 candidatos se convirtió en la prueba a nivel nacional con menor número de la inscripción en ese momento. Sin embargo, se incrementó la cifra a 1.700 en el año 2010 (Zheng, Liu & Wang, 2011). El crecimiento ha sido bastante espectacular y no para de ascender. Según el informe de estadísticas de resultados del EEE-4 de 2014, en el año 2014 se presentaron 2.556 estudiantes a los exámenes del EEE-4, el doble de la cifra del 2009.

Basada en las experiencias de las administraciones del examen EEE-4 durante varios años, en el año 2003, durante la celebración del congreso nacional de educación de español de las instituciones superiores, la comisión COLE/E tomó la decisión de lanzar el EEE-8 (Examen nacional del Español para los estudiantes de licenciatura de filología Española en China, nivel 8). Después de varias jornadas de

conferencias y seminarios entre los docentes para comentar el programa y elaborar las pruebas del examen se administró la primera convocatoria de la prueba. Excepcionalmente se convocaron los estudiantes de licenciatura del cuarto curso (2004-2005). Los exámenes mantienen la estructura básica de los exámenes del EEE-4 a pesar de aumentar bastante la dificultad. A diferencia del EEE-4, el EEE-8 presenta contenidos relativos a la sociedad y cultura de los países hispanohablantes. El examen se lleva a cabo anualmente en el mes de marzo. Debido a su nivel de dificultad y al hecho de que no hay obligatoriedad de presentarse, la cifra de inscripciones de este examen es limitada, desde la primera convocatoria del examen en el año 2005 hasta el año 2008, la cifra de alumnos matriculados ha variado poco, de 256 a 328.

2.3.2 Los exámenes de español del Instituto Cervantes

Aparte de los exámenes locales que administran las instituciones chinas, los estudiantes de español en China tienen también acceso al examen de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) gracias a la fundación del Instituto Cervantes en Beijing en el año 2006. A diferencia de la rigurosidad del examen EEE-4 en cuanto a la inscripción de los candidatos, que sólo permite presentarse a los estudiantes de licenciatura de filología española, el examen de DELE abre su puerta al público sin ninguna limitación de edad o nivel educativo. Según informó el propio instituto¹³, en la convocatoria del examen de DELE para el noviembre de 2012 había 909 candidatos que se presentaron a diferentes niveles en el Instituto Cervantes de Beijing y el de Hongkong, y 379 candidatos se presentaron al examen en la Biblioteca Miguel de Cervantes de Shanghai. La cifra de los candidatos del examen sigue creciendo sucesivamente a medida que el Instituto Cervantes implanta más convocatorias en los centros de examen en China.

¹³ Consultado en la página oficial del Instituto Cervantes en 25 de abril de 2013:
http://pekin.cervantes.es/es/noticias_espanol/historico_noticias_2012.htm

2.3.3 El examen del EEE-4¹⁴

A continuación, a partir de la información recogida en las tres únicas publicaciones disponibles se va hacer una breve síntesis de las características de este examen. Los documentos que se han tenido consideración son:

“Programa de Enseñanza para cursos básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas superiores chinas” (1998).

“El examen EEE-4 para los universitarios: modelo real y análisis” (2005).

“Programa del examen EEE-4 para los universitarios” (2011).

En primer lugar, como se ha mencionado en la sección anterior, la Comisión COLE/E había publicado el *Programa de Enseñanza para cursos básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas superiores chinas* en 1998, en el que se establece el plan de enseñanza y el aprendizaje del estudio español para cursos básicos en todas las universidades chinas. En base a este programa se empezó a elaborar un examen local de lengua española y, un año después se administró la primera convocatoria del examen EEE-4.

Se pueden explorar los propósitos del examen EEE-4 a partir de este programa de enseñanza (COLE/E, 1998: 2-3) en el que se listan objetivos para las distintas destrezas y aspectos lingüísticos para los alumnos del primer y segundo curso. A continuación sólo se hace referencia a los contenidos para el segundo curso debido a que estos alumnos son también candidatos del examen del EEE-4 (Véase la Tabla 1: Programa de enseñanza para el segundo curso de licenciatura).

Es importante constatar que los objetivos están formulados con el “*puede*” de la misma manera que estaban formulados los descriptores de la versión borrador del MCER 1996.

¹⁴ Cuando se hable de la prueba global se tratará “El examen o los exámenes del EEE-4”.

Aspectos	Alumnos del segundo curso
Fonología	Puede adquirir una pronunciación correcta y una entonación natural para leer y hablar.
Gramática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Domina estructuras y usos de diferentes tipos de oraciones subordinadas, el estilo directo y el estilo indirecto, la forma y el tiempo verbal en las oraciones compuestas. 2. Comprende los conceptos y se expresa de forma correcta en el uso real.
Vocabulario	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce un repertorio de vocabulario de 3800 palabras. 2. Domina un repertorio de vocabulario de 2500 palabras.
Escuchar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede comprender principalmente textos con contenidos sobre temas de vida cotidiana o socioculturales familiares, con una proporción de palabras desconocidas que no supera a 3% y una velocidad de 100-120 palabras por minuto. 2. Puede comprender conversaciones entre hablantes nativos sobre temas de vida cotidiana o socioculturales familiares. 3. Puede comprender noticias breves de Radio CRI (China Radio International).
Hablar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede preguntar y contestar, resumir y comentar sobre materiales de lectura sencillos. 2. Puede pronunciar un discurso con fluidez de 5 minutos después de 10 minutos de preparación sobre temas familiares, y con una pronunciación correcta y una entonación natural. 3. Puede comunicarse con un nativo de habla española sobre temas socioculturales, y puede transmitir correctamente lo que quiere expresar, con un estilo que es generalmente adecuado al contexto, sin cometer grandes errores gramaticales.
Leer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede leer materiales lingüísticos de un nivel de dificultad equivalente a los textos del manual de la clase, de forma correcta y con fluidez, con 3 minutos de preparación. Puede contestar y resumir los contenidos. 2. Puede leer textos con una longitud aproximada de 400 palabras y de un nivel equivalente a los textos del manual de la clase (la proporción de palabras desconocidas no supera a 3%), y puede comprender principalmente los contenidos. 3. Puede leer prensa y textos sencillos utilizando recursos como el diccionario. Puede leer 15 páginas por semana (alrededor de 6,000

	palabras).
Escribir	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede realizar un dictado de un texto de 130 palabras en 15 minutos con 3 reproducciones del audio, la proporción de error no supera a 8 % sobre el total de palabras. 2. Puede redactar un texto de 120 palabras sobre temas determinados, con contenidos detallados, claros y de forma fluida, y no comete grandes errores gramaticales.

Tabla 1: Programa de enseñanza para el segundo curso de licenciatura¹⁵

En segundo lugar, como organizador del examen EEE-4 la COLE/E publicó el libro en el año 2005 titulado por *El examen EEE-4 para los universitarios: modelo real y análisis*, en el que se encuentran ejemplos reales de las pruebas y una parte de descripción del examen. Con esta obra se puede estudiar de forma exhaustiva tanto el contenido de las pruebas como el proceso de administración, corrección y puntuación del examen.

A continuación, se presenta una tabla en la que se sintetiza la estructura del examen EEE-4 a partir del modelo real del examen que se administró en el año 2004 y que se mantiene todavía en la actualidad (Véase la Tabla 2: Las tareas y reparto de puntos de las pruebas del EEE-4 en 2004). En esta tabla, la primera columna incluye los nombres de cada apartado, que son las traducciones aproximadas del chino y figuran las actividades a realizar; En la segunda columna se encuentran los números de ítems que representan las preguntas o huecos que se formulan; en la tercera columna, se da el peso numérico de cada apartado o actividad en el total del examen.

Nombre de cada apartado	Nº de ítems	Ponderación
Escrito (100 puntos)		
1. Completar con artículos	1 ítem, 15 huecos	6
2. Completar con preposiciones	15 ítems, 20 huecos	8
3. Completar con verbos con formas correctas	18 ítems, 31 huecos	16

¹⁵ La traducción del texto es nuestra.

4. Corrección de oraciones	10 ítems	8
5. Selección de palabras correctas	14 ítems	7
6. Traducción de chino a español	10 ítems	25
7. Indicar el sujeto o a lo que se refieren las palabras subrayadas	16 ítems	10
8. Seleccionar opciones adecuadas según textos	8 ítems	12
9. Contestar preguntas sobre textos	1 ítem	4
10. Redacción escrita sobre textos con temas determinados	1 ítem	4
Oral (50puntos)		
11. Dictado	/	10
12. Comprensión auditiva	10 ítems	20
13. Presentación oral	/	20

Tabla 2: Las tareas y reparto de puntos de las pruebas del EEE-4 en 2004

Desafortunadamente, la Comisión COLE/E no ha vuelto a publicar nuevas ediciones de este libro con modelos de los exámenes más recientes, y los intentos del investigador para conseguir información adicional sobre el examen EEE-4 a través de contactos con la COLE/E y con personas responsables de la comisión se han mostrado infructuosos. De modo que las investigaciones sobre el contenido del EEE-4 se centran en las muestras de exámenes disponibles entre 1999 y 2004, que hemos dicho se mantienen en la actualidad.

Por último, En 2011, con propósito dar información sobre el proceso de administración del examen, y proporcionar instrucciones necesarias a los candidatos para que conozcan mejor el examen al que van a presentarse, la Comisión COLE/E publicó el *Programa del examen EEE-4 para los universitarios*. En este programa se explica la estructura del examen, el alcance de sus contenidos que abarca el examen, e incluso se adjunta un inventario del vocabulario indicando el alcance léxico del examen. En el apartado de análisis se utilizará este inventario para llevar a cabo comparaciones entre las pruebas del EEE-4 y las de DELE B2.

A través del análisis de las tres publicaciones se pueden sintetizar las características del EEE-4:

- Descripción del candidato:

El título del examen muestra explícitamente a quien van dirigidos los exámenes; el examen se diseña particularmente para los estudiantes de licenciatura de filología española de las universidades chinas, y los interesados no universitarios no tienen acceso a inscribirse. Se exige a los candidatos que hayan terminado como mínimo el segundo curso de la carrera para presentarse al examen, por lo tanto se celebra el examen normalmente a finales de junio cuando finaliza el curso académico. Si los candidatos suspenden en la primera convocatoria, tienen dos oportunidades adicionales para repetir el examen antes de finalizar su licenciatura.

- Propósito del examen:

El objetivo principal del examen es comprobar el nivel de competencia lingüística de los alumnos de licenciatura, y averiguar hasta qué punto los estudiantes dominan la lengua española al final de dos años de estudios académicos. Debido a que las universidades tenían su propio programa de estudio, como se ha mencionado anteriormente, en el año 1998, la comisión publicó el *Programa de Enseñanza para cursos básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas superiores chinas* para unificar las diferentes instituciones. Un año después, la comisión lanzó el examen con el contenido basado en el programa de estudio. Aparte de comprobar el nivel de los alumnos, el examen también tiene el propósito de evaluar la calidad de enseñanza y mejorar el nivel de enseñanza a partir de los análisis de los resultados del examen.

- Estructura del examen:

El examen cuenta con dos partes, una parte oral y otra escrita. En la parte escrita se incluyen apartados de gramática (completar con artículos, completar con

preposiciones, etc.), vocabulario, traducción, y comprensión de lectura que evalúan las habilidades de comprensión de lectura y expresión escrita de los candidatos. En la parte oral se incluye un dictado, una presentación oral y una comprensión auditiva que evalúan las habilidades de comprensión auditiva y producción oral. La parte oral representa un tercio de los puntos del examen.

A continuación se describe brevemente cada uno de los apartados en el examen EEE-4. El lector encontrará ejemplos de los distintos apartados en la prueba completa que se incluyen en los Anexos XIII, XVI y XVIII.

1. *Completar con artículos*

El candidato debe completar los huecos en uno o varios párrafos de un texto con artículos determinados o indeterminados. En algunos casos deben dejarse los huecos en blanco.

2. *Completar con preposiciones*

El candidato debe completar los huecos en un texto corto o varias oraciones individuales con preposiciones. En algunos casos debe completar con preposiciones o forma contraída de artículos y preposición.

3. *Completar con verbos con formas correctas*

El candidato debe completar los huecos en un texto corto o varias oraciones individuales con formas correctas de los verbos originales que se ponen en paréntesis.

4. *Corrección de oraciones*

El candidato debe corregir errores en varias oraciones aisladas. En algunos casos deben dejarse las oraciones sin corregir.

5. *Selección de palabras correctas*

El candidato debe seleccionar las palabras correctas para completar los huecos

en un texto corto o en varias oraciones aisladas, teniendo en cuenta el cambio de género, número y persona, etc.

6. *Traducción de chino a español*

El candidato debe traducir a la lengua española oraciones chinas individuales. En algunos casos debe traducir a la lengua china oraciones españolas, o los dos tipos a la vez.

Las seis pruebas mencionadas pretenden evaluar los conocimientos de vocabulario y de gramática. A continuación, se describen cuatro pruebas que evalúan la comprensión de lectura y la producción escrita.

7. *Indicar el sujeto o a lo que se refieren las palabras subrayadas*

El candidato debe indicar a lo que se refieren los pronombres o los sujetos que corresponden a los verbos subrayados en el texto.

8. *Seleccionar opciones adecuadas según textos*

El candidato debe elegir una opción correcta de 3 o 4 explicaciones en español teniendo en cuenta el contexto textual.

9. *Contestar preguntas sobre textos*

El candidato debe contestar en español a las preguntas según el contenido del texto. Las respuestas tienen que ser claras y no contienen errores graves de gramática.

10. *Redacción escrita sobre textos con temas determinados*

El candidato debe redactar un texto corto (100-150 palabras) en español sobre un tema relativo al contenido del texto. La redacción debe tener lógica, estar bien estructurada y no contener errores graves de gramática. En algunos casos deben traducir a la lengua china un párrafo del texto en vez de hacer una redacción.

A continuación, se presentan las tres pruebas que evalúan las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral. Debe tenerse en cuenta que estas pruebas

aparecen en todas las convocatorias que se han administrado.

11. Dictado

El candidato debe completar un dictado de textos sobre el contenido de los temas generales. Cada texto tiene 130 palabras aproximadamente, y se escucha 4 veces.

12. Comprensión auditiva

El candidato debe contestar a 10 preguntas cerradas sobre textos de temas relacionados con la vida cotidiana y conocimientos sociales. cada texto tiene 400-500 palabras aproximadamente, y se escucha 3 veces.

13. Presentación oral

El candidato debe grabar una presentación oral de forma individual de 5 minutos de duración sobre temas en relación con la vida cotidiana o con el estudio del candidato. Tiene 10 minutos de preparación, las grabaciones se recogen para poder ser valoradas posteriormente.

Además, hay que tener en cuenta que en la actualidad, diez años después de la publicación de estos modelos, y a pesar de que tanto los alumno como los profesores opinan que los exámenes tienden a descender en su nivel de dificultad, la estructura de los exámenes prácticamente se mantiene sin cambios.

A partir de la información difundida acerca del EEE-4 en los tres documentos citados, puede verse que en los contenidos de la enseñanza de español que corresponden al segundo curso tienen un peso importante de gramática y vocabulario. El EEE-4 evalúa una gran cantidad de elementos gramaticales, tales como léxico, sintaxis, morfología y, etc. Y en esto se distingue el EEE-4 de las tendencias del mundo en otros exámenes de español ya mencionados, y también en otros exámenes menos populares en China, pero de gran difusión internacional como por ejemplo, los de ACTFL <http://www.actfl.org>, de CELU <http://www.celu.edu.ar/>, de TELC <https://www.telc.net/es/>.

Como se ha apuntado ya en la sección 2.2.2.2, este peso de los contenidos de gramática y vocabulario responde a la tradición de las enseñanzas de las lenguas extranjeras en las universidades chinas, que tiene un enfoque poco comunicativo. Esperamos a lo largo de la investigación ver hasta qué punto esta tradición puede verse cuestionada por el análisis detallado del examen EEE-4 de forma comparada con otras pruebas reconocidas internacionalmente y también ver si pueden hacerse propuestas que permitan mejorar tanto la docencia como la evaluación de español en China.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se expone en cinco apartados el marco teórico de esta investigación. En el primer apartado se abordan las aproximaciones conceptuales a la evaluación. En concreto, se repasan por una parte las etapas pre-científica y científica de la historia de la evaluación de lenguas y, por otra parte se revisan los conceptos y teorías relacionadas con la evaluación. En el segundo apartado se presenta el “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación” (MCER), y especialmente se abordan las escalas ilustrativas para las actividades comunicativas de la lengua que propone el MCER. En el tercer apartado se presenta el “Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER”, y se describen los cuatro procedimientos que propone este Manual para vincular los exámenes con el MCER. En el cuarto apartado se presentan dos documentos relacionados con el MCER y con el “Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER”. Se presenta primero el Manual para la elaboración y administración de exámenes de lenguas de la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE-Council of Europe, 2011) y a continuación el Portfolio Europeo de las Lenguas (Council of Europe, 2004), ambos documentos abordados en relación con la evaluación. Finalmente en el quinto apartado se repasan primero algunos de los trabajos bibliográficos publicados tanto a nivel internacional como en China sobre la vinculación de exámenes con el MCER

3.1 Aproximaciones conceptuales a la evaluación

En primer lugar, cabe destacar que el término *evaluación* que se usa en este estudio se refiere a la valoración del grado de dominio lingüístico del alumno, es decir, se usa en relación con la elaboración de pruebas o exámenes. En este apartado se repasan las etapas pre-científica y científica de la historia de la evaluación de lenguas.

También en este apartado se explican las teorías y los conceptos relativos a la evaluación, incluyendo los tipos de evaluación, y la importancia de la validez y de la fiabilidad en la calidad de los exámenes.

3.1.1 Desarrollo y evolución de la evaluación

Spolsky (1976) establece dos etapas en el desarrollo y la evolución de la evaluación de lenguas: una pre-científica y otra científica. Dentro de la etapa científica se matizan dos épocas más: una psicométrica-estructuralista (durante los años cincuenta y sesenta del siglo XX) y otra psicométrica-sociolingüística (durante los años setenta). En cambio, Morrow (1979) citado por Weir (2005: 2) describe tres etapas: el Jardín de Edén “*the Garden of Eden*”, el Valle de Lágrimas “*the Vale of Tears*” y la Tierra Prometida “*the Promised Land*”, respectivamente. A continuación se describen con más detalle las características de estas etapas.

Etapas pre-científica (“El Jardín del Edén”)

En el año 1913, la *University of Cambridge* empezó a administrar un examen para ofrecer el certificado del nivel de inglés como lengua extranjera— “*Certificate of Proficiency in English (CPE)*” destinado a los candidatos no nativos de lengua inglesa que querían estudiar en las universidades o instituciones superiores del Reino Unido. Este examen se elabora sobre la base del enfoque tradicional (ibídem, 2005: 5-6), consiste en dos partes: una escrita y una oral. En la parte escrita se incluyen las pruebas de traducción del inglés al francés o alemán, la traducción del francés o alemán al inglés y preguntas sobre la gramática del inglés, además se cuenta con un ensayo de inglés, preguntas sobre literatura y fonética inglesa. En la parte oral hay un dictado, una lectura en voz alta y una conversación.

A partir del examen de CPE se puede constatar que los exámenes administrados en esta época se centran en la traducción, en escribir redacciones y en realizar

lecturas, y generalmente son los mismos profesores de la clase quienes diseñan los criterios de evaluación para los exámenes. Bordón (2015: 13) considera que exámenes como los de CPE no pueden considerarse pruebas realizadas con una base científica ya que carecen de fundamento teórico lingüístico o metodológico.

Etapas psicométrica-estructuralista (“El Valle de Lágrimas”)

A principios de los años sesenta, la evolución de los exámenes avanza hacia la medición de las competencias lingüísticas del alumnado. Se ve el inicio de un cambio fundamental en los exámenes de lenguas en el Reino Unido, se distancian de los exámenes de inglés tradicionales que se centran en la lengua, en lugar de hacerlo en literatura o la cultura (Weir, 2003: 17-18).

En esta época se introducen ítems de selección múltiple en algunas pruebas de lenguas, y esto marca un creciente interés en la mejora de la fiabilidad de la prueba, al menos en términos de su consistencia interna. Además, en este momento, el objetivo fundamental de la evaluación de lenguas consiste en diseñar y aplicar procedimientos de exámenes que sean objetivos (Bordón, 2015: 13).

Etapas psicométrica-sociolingüística (“La Tierra Prometida”)

En esta época los investigadores trabajan en la definición de un modelo de competencia que integre la competencia comunicativa en el sistema de evaluación (Widdowson, 1978, 1979, 1983; Savignon, 1972, 1983 y Canale & Swain, 1980 citados por Bordón, 2015: 15). Esta concepción procede de aplicar una concepción de la lengua en la enseñanza, aprendizaje y evaluación en lugar de centrarse meramente en la propia naturaleza de la lengua.

Vemos un ejemplo de los exámenes de CPE de este periodo, la conexión directa entre los exámenes y la cultura británica no se observa, y el examen consiste en cinco partes: composición, comprensión de lectura, uso de la lengua, comprensión auditiva y entrevista. Las cinco pruebas han sustituido a la antigua división entre Oral

y Escrita, y demuestran el intento en reconocer la necesidad de abordar la idea de que la competencia de lengua no es unitaria, pero sí, en parte divisible (Oller, 1979 citado por Weir, 2005: 9).

De los años 90 al inicio del siglo XXI

Después de la etapa pre-científica y científica, los años 90 marcan el triunfo del enfoque comunicativo¹⁶ en la evaluación de lenguas. Se pone de relieve el modelo de Bachman (1990), que reorganiza y amplía la concepción de competencia comunicativa que proponen Canale y Swain (1980). El modelo ofrece propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y consecuentemente para la evaluación.

Según este modelo, la competencia comunicativa se compone de:

- Competencia Organizativa, que incluye: 1) la competencia gramatical (fonología, morfología, sintaxis, vocabulario, ortografía); 2) la competencia textual (elementos de cohesión, organización retórica y de la conversación);
- Competencia Pragmática, que se refiere a: 3) la competencia funcional (funciones ideales, funciones manipulativas, funciones heurísticas, funciones imaginativas); 4) la competencia sociolingüística (dialectos/variedades, registros, expresiones idiomáticas, referencias culturales y figuras del habla) (Bordón, 2015: 17).

La publicación del MCER (Council of Europe, 2001) da un paso más allá en la sistematización de qué se entiende por competencia lingüística y contribuye en gran manera a cómo docentes, investigadores y elaboradores de exámenes se aproximan hoy al aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras.

¹⁶ El origen de este concepto se forma en los años 40, y se concreta en el artículo *How to do things with words* (Austin, 1962).

3.1.2 Tipos de evaluación

El MCER presenta un listado de distintas funciones y tipos de evaluación; en total da cuenta de trece pares de tipos de evaluación. Estos diferentes tipos se clasifican a partir de criterios fundamentales como objetivos, procedimientos y formas de valorar, etc. La Tabla 3: Tipos de la evaluación (MCER, 2002: 183) desglosa estos tipos, que el MCER explica con más detalle en su noveno capítulo.

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

Tabla 3: Tipos de la evaluación (MCER, 2002: 183)

Sin embargo, en esta tesis, aunque somos conscientes de todos estos tipos de evaluación, nos centraremos sólo en los aspectos relevantes para nuestra investigación, como por ejemplo:

Evaluación formativa & Evaluación sumativa (5)

La evaluación formativa se lleva a cabo durante el proceso de la enseñanza del curso académico. Por lo tanto, su finalidad es observar y mejorar el progreso del aprendizaje de la lengua del alumno, centrándose en el desarrollo. Esta evaluación puede realizarse a través de la observación del alumno, o bien intercambiando preguntas y respuestas en el aula.

Por el contrario, *la evaluación sumativa* se realiza al final del curso y valora el trabajo y rendimiento del alumno junto con el propio proceso de aprendizaje. Esta prueba se realiza habitualmente a través de cuestionarios que tienen en cuenta los objetivos y criterios de evaluación establecidos al principio de curso. Por ejemplo, los exámenes del EEE-4 se pueden considerar un tipo de evaluación sumativa.

Evaluación realizada por otras personas & Autoevaluación (13)

La Evaluación realizada por otras personas se refiere a las valoraciones realizadas por el profesor o por el examinador.

La Autoevaluación hace referencia a las valoraciones de una persona respecto a su propio dominio lingüístico. La autoevaluación se puede utilizar como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz. Además, Figueras y Puig (2013: 52) comentan que puede llevarse a cabo una autoevaluación global de una destreza, de una tarea o de un proyecto de trabajo concreto, utilizando los descriptores ilustrativos del MCER.

Estos dos tipos de evaluación son relevantes para la presente investigación en el proceso de recogida de datos con el alumnado y el profesorado.

3.1.3 La calidad en evaluación

Calidad es un término complejo que aparece en el campo de la evaluación certificativa e incluye características muy diversas.

Bachman y Palmer (1996) proponen la noción general en evaluación: la *utilidad*, que requiere el equilibrio entre seis cualidades: la fiabilidad, la validez del constructo, la autenticidad, la interactividad, el impacto y la viabilidad, considerando que estas cualidades pueden contribuir a que una prueba que sea útil. En realidad los autores reconocen que: "La autenticidad, la interactividad y el impacto son tres cualidades que muchos especialistas de evaluación consideran que forman parte de la validez" (ibídem, 1996: 41). Coincidimos con Bachman (1990) cuando concluye que la validez y la fiabilidad son los dos conceptos fundamentales para la interpretación y el uso de la evaluación de una determinada destreza lingüística, a continuación pasamos a detallar estas cualidades.

3.1.3.1 La validez

La validez es el requisito más importante de la evaluación, ya que garantiza que el examen o la prueba valoran lo que se proponen valorar. Se puede decir que una prueba o un examen tiene validez en la medida en que pueda demostrarse lo que se evalúa realmente en el contexto en cuestión, y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico de los alumnos o candidatos que hacen el examen o la prueba.

En los últimos veinte años se ha ampliado la definición de validez. Así lo evidencian publicaciones relevantes como *The Standards for Educational & Psychological Testing*¹⁷. En su versión del año 1999, los *Standards* definen la validez como:

¹⁷ Este documento se publica periódicamente por parte de AERA (American Educational Research Association), APA (American Psychological Association) y NCME (National Council on Measurement in Education).

«*The degree to which evidence and theory support the interpretations of test scores entailed by proposed uses of tests*».

«El grado en que las evidencias y la teoría ayudan a confirmar la interpretación de la puntuación del examen en relación con los usos propuestos» (la traducción es nuestra).

Por su parte, Kane (2001) divide cronológicamente la evolución de validez en tres etapas como se describen a continuación:

1) La validez como concepto único y global

Los primeros conceptos de validez propuestos por Kelly (1927, citado por Weir, 2005), describen la cuestión de validez refiriendo a que un examen o una prueba si evalúa realmente lo que pretende evaluar. Cureton (1950) la define aún más: «*hasta qué punto la puntuación de prueba estima o predice la puntuación estándar*». La validez se trata meramente como un coeficiente correlativo, por lo tanto se la define como un concepto único y global. Esta etapa termina con la aparición de un concepto que contempla la existencia de otros tipos de validez.

2) La validez: distintos tipos

En la segunda etapa, los investigadores se dan cuenta de que la validez no se trata únicamente del coeficiente correlativo, por lo que empiezan a investigarla desde diferentes aspectos y se produce una gran cantidad de tipos diferenciados de validez. Así como Angoff (1988) hace estadísticas sobre los estudios psicométricos llevados a cabo entre los años 30 y 80, documentando en total dieciséis tipos de validez: *validez de contenido, de constructo, de criterio, de generalización, de población y de tarea, validez concurrente, convergente, discriminante, factorial, sustantiva, estructural, externa, interna, ecológica y temporal*. Por otro lado, los *Standards* en su versión del año 1954 distinguen de cuatro tipos de validez como: *validez de contenido y de*

constructo, validez predictiva y concurrente. Más adelante, los *Standards* (1966, 1974) definen la validez reduciendo el número a tres: *validez de contenido, validez de constructo* y *validez de criterio* (predictiva y concurrente). Guion (1980) las denomina estas tres validez como “*the holy trinity*” (la santa trinidad).

3) La validez: visión unitaria

Bachman (1990: 236) contrasta el concepto tradicional de los tres tipos de validez (de contenido, de constructo y de criterio), que describe que la validez es:

«an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores».

«un juicio evaluativo integrado sobre el grado en que la evidencia empírica y las justificaciones teóricas apoyan la idoneidad y corrección de las inferencias y acciones basadas en las puntuaciones de una prueba» (la traducción es nuestra).

A partir de esta visión unitaria de la validez se recogen diferentes tipos de evidencias que apoyen la relación entre la puntuación de una prueba y la interpretación y el uso de esta puntuación.

3.1.3.2 La fiabilidad

Los *Standards* (1985 citado por Bachman, 1990: 24) definen la fiabilidad como:

«a quality of test scores, and a perfectly reliable score, or measure, would be one which is free from errors of measurement».

«una cualidad de la puntuación del examen, y una puntuación o una medida perfectamente fiable es la que no contiene errores de medición» (la

traducción es nuestra).

La fiabilidad se refiere fundamentalmente a la consistencia de los resultados del examen. Es decir si se administra una misma prueba a grupos semejantes deberán obtenerse resultados similares, o si se administran pruebas semejantes a un mismo grupo también se obtengan resultados parecidos. De no ser así, se deberá poner en duda la fiabilidad de la prueba o las pruebas (Bordón, 2015: 22).

También es importante asegurar la fiabilidad de las evaluaciones que incluyen pruebas con preguntas abiertas. Es decir, en el caso de las pruebas de tipo subjetivo como por ejemplo las pruebas para evaluar la producción oral y escrita, que requieren de un evaluador humano, es inevitable la presencia de la subjetividad en la valoración o puntuación de la actuación del candidato y ello puede afectar la fiabilidad de la valoración o puntuación. Esto resulta que la misma actuación del candidato puede ser valorada o puntuada diferente por distintos evaluadores. En estos casos, para garantizar la fiabilidad de la evaluación será necesario contar con descriptores de nivel claros y rigurosos, como por ejemplo los niveles comunes de referencia que propone el MCER. Además, una formación profesional de los evaluadores en el uso de los descriptores asegurará la estabilidad de su aplicación.

3.2 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación

A continuación, y dada la importancia de este documento en el campo de la evaluación y también para el trabajo realizado en esta tesis, se presenta el documento núcleo en el marco teórico de la presente investigación—el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER) (Council of Europe, 2001).

El MCER forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha cultivado un fundamentado esfuerzo para la unificación de las directrices para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en toda Europa (Ibídem, IX). La obra vió a luz en el año 2001, y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España puso a disposición la versión en español con la labor coordinada entre la Dirección Académica del Instituto Cervantes y la editorial ANAYA en 2002.

3.2.1 Objetivos del MCER

Objetivos del MCER

El MCER está dirigido tanto a los estudiantes de lenguas como a las personas que se dedican a la enseñanza y la evaluación de lenguas. La obra se propone: (Consejo de Europa, 2002: XI):

1. Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
- ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
- ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
- ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
- ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
- ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?

2. *Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y sobre cómo alcanzarlos.*

Hay que tener en cuenta que el MCER no contesta las preguntas que plantea, ni se propone decir a los profesionales lo que tienen que hacer y cómo se hace, sino que se centra en general la reflexión.

Asimismo, García Santa-Cecilia (2003) reseña que el MCER tiene como objetivo establecer una base común que pueda permitir a los responsables del diseño de cursos, a las autoridades educativas, a los docentes y formadores, a los alumnos y en general, a todas las personas que se dediquen a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, realizar su labor con más eficacia y contrastar sus resultados, sea en cuanto al diseño de programas, el desarrollo de sistemas de certificación, la fijación de directrices curriculares, la elaboración de pruebas, la creación de manuales o materiales didácticos, etc. En la Figura 3: Objetivo principal del MCER (García Santa-Cecilia, 2003) se presenta de forma esquemática el objetivo principal del MCER.

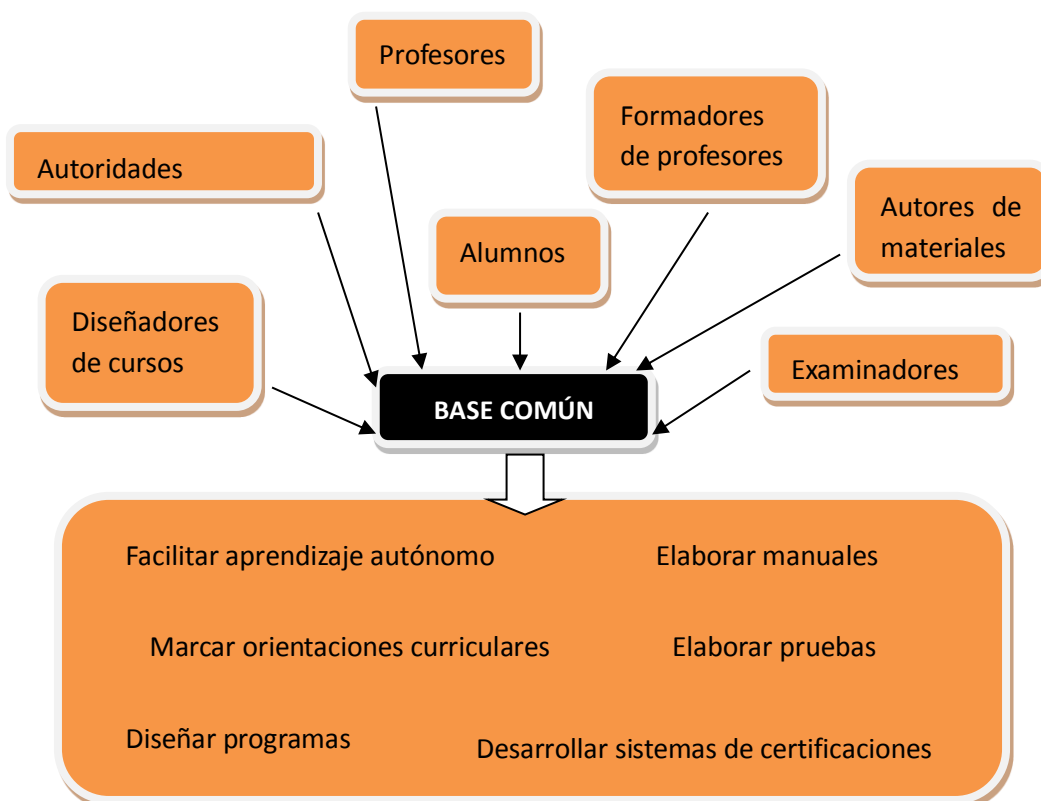


Figura 3: Objetivo principal del MCER (García Santa-Cecilia, 2003)

¿Qué es el MCER?

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) proporciona pues una base común tanto para la elaboración de programas de enseñanza de lenguas y programas de exámenes, como para diseñar sistemas de evaluación de lenguas y orientar la elaboración de manuales en el territorio europeo.

Llorián (2008: 1-4) describe el MCER desde distintas perspectivas, todas ellas relevantes para el presente estudio:

- Una base común, garantía de transparencia y coherencia:

- Incluye descripciones estandarizadas de los niveles de las lenguas para comprobar niveles, cursos o certificados que ofrece o expide una institución.
- Contribuye descripciones estandarizadas de lo que hace y de cómo lo hace un usuario o alumno de las lenguas en un nivel determinado.
- Plantea una serie de puntos y de opciones en torno a los cuales se podrían articular los papeles del profesor, el alumno o los medios o materiales didácticos, para adaptarlos a las características de cada contexto.
- Aporta informaciones de los tipos de evaluación (Véase la sección 3.1.2 para más detalles).

- Un documento descriptivo:

- Da cuenta de las actividades que hace un usuario o alumno de lenguas y, describe qué es capaz de hacer cuando corresponde a un nivel determinado.

- Bases y opciones para tomar decisiones metodológicas:

- Proporciona una visión de lo que significa un enfoque metodológico determinado aporta los puntos de los que se debe reflexionar para hacerlo, tomando siempre como punto de partida a los usuarios o alumnos.
- Ofrece listas de opciones o interrogantes acerca de cómo se puede afrontar la

enseñanza de los diferentes aspectos involucrados en el uso de la lengua.

- Un punto de partida para desarrollar herramientas:

- Plantea las posibilidades que existen para el diseño y la elaboración de programas de cursos, especifica los factores que intervienen en la realización de las tareas y los que determinan su dificultad, sirviendo de una base común para su diseño y la secuenciación de sus componentes.

- Un instrumento de reflexión

- Plantea los interrogantes hacia los que debería orientarse la reflexión y la investigación, y ofrece los parámetros comunes en los que apoyarse, con el fin de hacer compatible, transparente y coherente el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas modernas.

Consideramos que estas perspectivas detalladas nos facilitan familiarizarnos con el MCER, así que nos ilustran llevar a cabo la presente investigación, sobre todo en relación con el proceso de vinculación de los exámenes del EEE-4 con el MCER.

3.2.2 Los niveles comunes de referencia

El MCER establece seis niveles comunes de referencia partiendo de una división inicial en tres niveles amplios, A, B y C, que representan los niveles inicial, intermedio y avanzado en el sistema tradicional. Cada uno de estos niveles se subdivide en dos: A1 y A2, B1 y B2, C1 y C2, correspondiendo respectivamente a los seis niveles de:

- Acceso (*Breakthrough*) (Wilkins, 1978; Trim, 1978)
- Plataforma (*Waystage*)
- Umbral (*Threshold*)
- Avanzado (*Vantage*) (Wilkins, 1978; Trim, 1978)

- Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*) (Wilkins,1978; Trim,1978)
- Maestría (*Mastery*) (Wilkins,1978; Trim,1978)

La dimensión vertical del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) comprende los seis niveles de referencia tal como se representan en la Figura 4.

Estos seis niveles se presentan a través de descriptores ilustrativos, que son definiciones breves, precisas, transparentes e independientes. Se encuentran descriptores ilustrativos para tres categorías principales: las actividades comunicativas, las estrategias comunicativas y las competencias comunicativas en lengua, entre otras categorías que se proponen en la dimensión horizontal (Véase la sección 3.2.4). Debido a que los descriptores no están contextualizados de ninguna forma, son válidos para cualquier lengua y para todo tipo de usuario o alumno.

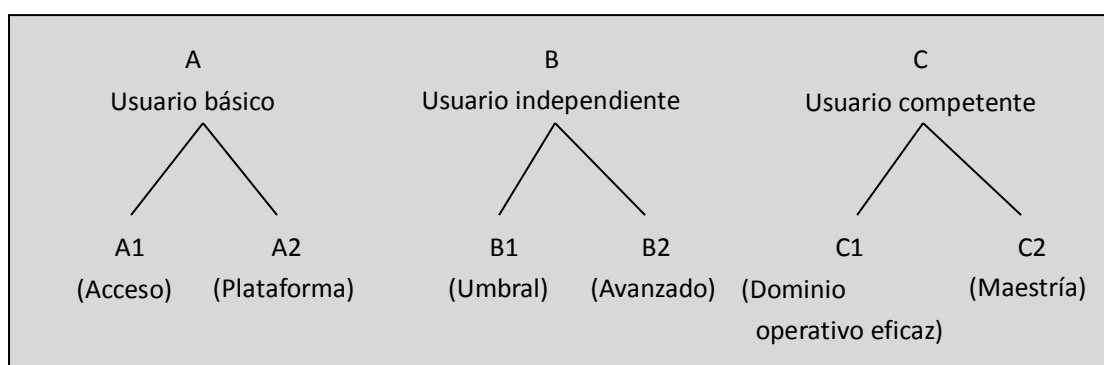


Figura 4: Los niveles comunes de referencia (Consejo de Europa, 2002: 25)

Los docentes de lenguas, a la hora de emplear las especificaciones que contiene el MCER en cuanto a la dimensión vertical (los niveles comunes de referencia, y las escalas y descriptores ilustrativos), tienen que realizar una serie de ajustes para adaptarlas a su contexto propio, a sus alumnos (necesidades y características) y a sus propósitos (funciones y tareas) (Llorián, 2008: 14).

3.2.3 Las categorías del uso de la lengua

El MCER identifica una serie de categorías generales para describir el uso de la lengua y la competencia del usuario o alumno de lenguas para utilizarla. Estas categorías constituyen la dimensión horizontal. Esta dimensión horizontal viene a completar la descripción vertical de los niveles comunes de referencia y proporciona detalles y descripciones para cada uno de ellos. En los capítulos 4 y 5 del MCER se presentan pormenorizadamente las descripciones de los componentes de todas las categorías generales expuestas y también de las subcategorías que las integran.

A continuación se presentan las caracterizaciones generales de cada una de las categorías que propone el MCER, tal como las sintetiza García Santa-Cecilia (2003):

- El contexto

El contexto aquí se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales tanto internos como externos a la persona, dentro de estos factores se producen los actos de comunicación. La necesidad y el deseo de comunicarse se producen en una situación concreta, de modo que el MCER describe los distintos aspectos de los distintos contextos como son los ámbitos (personal, público, profesional y educativo) y las situaciones externas que surgen en cada ámbito, entre otros aspectos como por ejemplo condiciones y restricciones, el contexto mental del usuario e interlocutor, etc. El *Cuadro 5* (Consejo de Europa, 2002: 52-53) da algunos ejemplos de estas categorías situacionales clasificadas por ámbitos.

- Temas

Los temas de comunicación se refieren a los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción considerados dentro de los distintos ámbitos. Los temas se pueden clasificar de formas diferentes, el MCER hace referencia a la clasificación que propuso en el capítulo 7 de *Threshold Level 1990*

como una de las mejores clasificaciones en temas, subtemas y nociones específicas.

- Tareas

Una tarea se define como cualquier acto de comunicación que un usuario de lenguas considera que es necesario para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. En el MCER se presentan algunos ejemplos de tareas extraídos de *Threshold Level 1990*, en los diferentes ámbitos, personal, profesional, público o educativo (Consejo de Europa, 2002: 15-16).

- Actividades

Para llevar a cabo las tareas comunicativas, los usuarios o alumnos de lenguas tienen que realizar actividades lingüísticas de forma comunicativa. Las actividades comunicativas de lenguas suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar uno o más textos con el fin de llevar a cabo una tarea.

El MCER describe las actividades en cuatro aspectos: actividades de expresión (expresión oral y expresión escrita), actividades de comprensión (comprensión auditiva, comprensión de lectura y comprensión audiovisual), actividades de interacción (interacción oral e interacción escrita) y actividades de mediación (mediación oral y mediación escrita). Además, se proporcionan escalas de descriptores específicos para cada uno de los aspectos salvo a las actividades de mediación para las que actualmente todavía no existen descriptores ilustrativos. (Véase la sección 3.2.4 para más detalle)

- Estrategias

Para llevar a cabo las tareas comunicativas, aparte de realizar actividades lingüísticas de carácter comunicativo, los usuarios o alumnos deben poner en

funcionamiento estrategias de comunicación. Una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier usuario o alumno de lenguas para realizar una tarea que propone el mismo o a la que tiene que enfrentarse. Igual que las con las actividades se describen en el MCER cuatro aspectos: estrategias de expresión, estrategias de comprensión, estrategias de interacción y estrategias de mediación, y se proporcionan escalas de descriptores para todos los aspectos menos la de mediación en el MCER.

- **Procesos**

Los procesos se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en expresión oral y escrita y en la comprensión oral y escrita. Para hablar, leer, escuchar y escribir, el usuario o alumno de lengua tiene que llevar a cabo una secuencia de acciones realizadas con destreza. Como vemos en la Figura 5, el MCER identifica una parte de los procesos que son pertinentes para el desarrollo del dominio de la lengua.

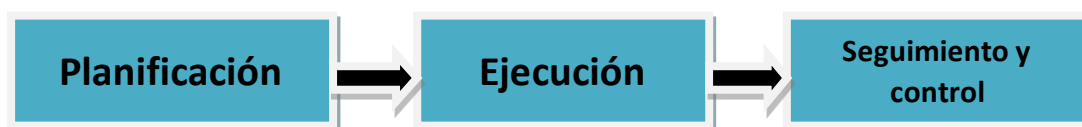


Figura 5: Procesos comunicativos de lenguas

- **Textos**

El término texto hace referencia a cualquier tipo de discurso de lengua, sea hablado o escrito, que los usuarios o alumnos de lengua reciben, producen o intercambian. Es decir, no existe ningún acto de comunicación lingüística sin un texto. El MCER propone los canales de comunicación del texto (oral y escrito) y los tipos del texto (oral y escrito) y describe también la relación entre los textos y las actividades en cuatro aspectos: expresión (expresión oral y expresión escrita), comprensión (comprensión auditiva y comprensión de lectura), interacción (interacción oral e

interacción escrita) y mediación (mediación oral y mediación escrita).

- Competencias

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario o alumno de lenguas, aquí destacamos las competencias comunicativas de la lengua (Véase la sección 3.2.6), se prevé que las escalas ilustrativas de estas competencias puede ser útil en relación con la recogida de datos en la presente investigación.

3.2.4 Actividades comunicativas de la lengua

Como se mencionó en la sección anterior, en el Marco Común Europeo de Referencia se describen las actividades en cuatro grandes bloques: actividades de expresión (expresión oral y expresión escrita), actividades de comprensión (comprensión auditiva, comprensión de lectura y comprensión audiovisual), actividades de interacción (interacción oral e interacción escrita) y actividades de mediación (mediación oral y mediación escrita). Además, se proporcionan escalas de descriptores específicos para cada uno de los aspectos salvo para las actividades de mediación. A continuación, se listan las escalas de descriptores para cada aspecto que son relevantes para este estudio.

3.2.4.1 Actividades de expresión

Expresión oral

El MCER proporciona las siguientes escalas para las actividades de expresión oral:

1	Expresión oral en general
2	Monólogo sostenido: descripción de experiencias

3	Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate)
4	Declaraciones públicas
5	Hablar en público

Tabla 4: Escalas ilustrativas de expresión oral

Expresión escrita

El MCER proporciona las siguientes escalas para las actividades de expresión escrita:

1	Expresión escrita en general
2	Escritura creativa
3	Informes y redacciones

Tabla 5: Escalas ilustrativas de expresión escrita

3.2.4.2 Actividades de comprensión

Comprensión auditiva

El MCER proporciona las siguientes escalas para las actividades de comprensión auditiva:

1	Comprensión auditiva en general
2	Comprender conversaciones entre hablantes nativos
3	Escuchar conferencias y presentaciones
4	Escuchar avisos e instrucciones
5	Escuchar retransmisiones y material grabado

Tabla 6: Escalas ilustrativas de comprensión auditiva

Comprensión de lectura

El MCER proporciona las siguientes escalas para las actividades de comprensión de lectura:

1	Comprensión de lectura en general
2	Leer correspondencia
3	Leer para orientarse
4	Leer en busca de información y argumentos
5	Leer instrucciones

Tabla 7: Escalas ilustrativas de comprensión de lectura

Teniendo en cuenta que en las actividades de comprensión audiovisual el usuario recibe informaciones de entrada auditiva y visual a la vez, El MCER proporciona una escala ilustrativa independiente: *Ver televisión y cine*.

3.2.4.3 Actividades de interacción

Interacción oral

El MCER proporciona las siguientes escalas para las actividades de interacción oral:

1	Interacción oral en general
2	Escritura creativa
3	Informes y redacciones
4	Comprender a un interlocutor nativo
5	Conversación
6	Conversación informal
7	Conversación formal y reuniones de trabajo
8	Colaborar para alcanzar un objetivo

Tabla 8: Escalas ilustrativas de interacción oral

Interacción escrita

El MCER proporciona las siguientes escalas para las actividades de interacción escrita:

1	Interacción escrita en general
2	Escribir cartas
3	Notas, mensajes y formularios

Tabla 9: Escalas ilustrativas de interacción escrita

3.2.5 Competencias comunicativas de la lengua

El MCER presenta las competencias generales en el capítulo 5: *Las competencias del usuario o del alumno*. En este capítulo se incluyen las escalas relativas a las competencias comunicativas de la lengua, a pesar de que se mencionan también conocimientos declarativos (el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural), las destrezas y las habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender. La competencia comunicativa de la lengua se articula en el MCER en tres subcompetencias: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas.

Cabe destacar que las escalas ilustrativas de las competencias comunicativas se plantean utilizar para estimar el nivel de español de los alumnos informantes. No obstante, a lo largo de la recogida de datos no se hace referencia a estas escalas sino se incluyen las escalas de las actividades comunicativas del MCER (Véase la sección 5.3.1.1 para más detalle).

Las competencias lingüísticas

El MCER en este ámbito incluye las escalas siguientes (Consejo de Europa, 2002: 106-115):

- Competencia léxica

Se proporcionan dos escalas para la competencia léxica, *Riqueza de vocabulario* y *Dominio del vocabulario*.

- Competencia gramatical

Se incluye una escala para la competencia gramatical, cual es *Corrección gramatical*.

- Competencia semántica

En este sentido la competencia semántica comprende competencia semántica léxica, competencia semántica gramatical y competencia semántica pragmática. Para la competencia semántica el MCER aún no ha elaborado ninguna escala ilustrativa para clasificar el usuario o alumno de lenguas.

- Competencia fonológica

Se incluye una escala para la competencia fonológica que se trata del *Dominio de la pronunciación*.

- Competencia ortográfica

La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Aún no hay disponible ninguna escala ilustrativa para la competencia ortográfica.

- Competencia ortoépica

Se incluye una escala ilustrativa para la competencia ortoépica, cual es el *Dominio de la ortografía*.

Competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Es decir, la

competencia sociolingüística incluye:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales
- Las normas de cortesía
- Las expresiones de la sabiduría popular
- Las diferencias de registro
- El dialecto y el acento.

El MCER proporciona una escala ilustrativa para clasificar la competencia sociolingüística que es la *Adecuación sociolingüística* (Ibídem, 2002: 119).

Competencia pragmática

El MCER considera las competencias pragmáticas como aquellas que permiten al usuario:

- a) organizar, estructurar y ordenar el discurso (competencia discursiva);
- b) utilizar para realizar funciones comunicativas (competencia funcional);
- c) secuenciar según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa). (Ibídem, 2002: 120)

Además, en el MCER se incluyen cuatro escalas ilustrativas para la competencia discursiva, de los cuales son *Flexibilidad*, *Turnos de palabra*, *Desarrollo de descripciones y narraciones*, *Coherencia y cohesión*. Asimismo, se incluyen dos escalas para la competencia funcional, que se tratan de *Fluidez oral* y *precisión*.

3.2.6 La evaluación y el MCER

El MCER incluye un capítulo específico para la evaluación, que al cual ya se ha hecho referencia en el apartado 3.1.1.

En este capítulo se explica que el MCER puede funcionar como recurso no sólo para la elaboración de los exámenes sino también para la administración, calificación y comparación de los exámenes, en especial en los siguientes dos aspectos relevantes del presente estudio (Consejo de Europa, 2002: 178-183):

La especificación del contenido de las pruebas

Cuando un docente o un investigador se plantea hacer la especificación de una o más tareas para una prueba, puede consultar el capítulo 4 del MCER que trata de “el uso de la lengua y el usuario o alumno”, en el que se describen las actividades lingüísticas comunicativas; y continuar con el capítulo 5 que se ocupa de “las competencias lingüísticas comunicativas” que ayuda a perfeccionar la elaboración de los ítems de la prueba con el fin de evidenciar las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas relevantes. En el capítulo 7 que se trata de “las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua”, el usuario que esté llevando a cabo la redacción de una especificación encontrará información sobre la descripción, la realización y la dificultad de las tareas.

Criterios para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje

Los descriptores del MCER constituyen criterios para el desarrollo de escalas de valoración que evaluarán el logro de los objetivos de aprendizaje. En relación con la utilización de estos descriptores se incluyen dos partes distintas:

- Los descriptores de actividades comunicativas (como se ha mencionado en la sección 3.2.4), se pueden utilizar tres formas relacionadas al logro de los objetivos tales como:
 1. *la construcción*
 2. *el informe*
 3. *la autoevaluación del alumno y evaluación por el profesor*

En la presente investigación se utiliza justamente la tercera forma para que los alumnos se autoevalúen de su nivel español, y también para que los docentes valoren el nivel de español de los alumnos.

- Los descriptores de aspectos del dominio de la lengua con respecto a las competencias concretas, las formas para lograr el objetivo se aplican mediante:
 1. *la autoevaluación del alumno y la evaluación por el profesor*
 2. *la valoración de la actuación.*

A modo de conclusión, el MCER ha tenido un gran impacto en evaluación, y esto hace que los siguientes apartados de alguna manera describan los documentos que se han publicado para ampliar y facilitar el uso del MCER en evaluación.

3.3 El Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER

En este apartado se trata en profundidad un documento importantísimo para llevar a cabo la presente investigación—el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER.

En el contexto del seminario celebrado en el verano de 2002 en Helsinki con el título de “Relacionar los exámenes de lenguas con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)”, el Consejo de Europa publicó la versión piloto del Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER en el año 2003. Más adelante, el artículo de Figueras, North, Takala, Verhelst, y Van Avermaet (2003) describe el contexto político y educativo del Manual y presenta los principales procedimientos propuestos en ese libro. Finalmente, en el año 2009 el Consejo de Europa publicó la versión definitiva del Manual.

3.3.1 Objetivos del Manual

El manual proporciona un método sistemático y exhaustivo dirigido a los investigadores y a los responsables de organizaciones evaluadoras sobre cómo vincular un examen con el MCER. El objetivo principal del Manual es ayudar a los elaboradores de los exámenes para desarrollar, aplicar y comunicar procedimientos transparentes en un proceso acumulativo de mejora continua con el fin de situar su examen o sus exámenes en relación con el MCER. El Manual ofrece orientaciones a los usuarios del Manual sobre cómo:

- Describir la cobertura de su examen, los procedimientos de la administración y los análisis de resultados;
- Relacionar los resultados del examen con los niveles del MCER;
- Proporcionar evidencias que apoyen la bondad de los procedimientos seguidos.

Por otro lado, el Manual tiene objetivos más amplios para promover de forma activa la cooperación entre las instituciones y los expertos en Europa. En este sentido el Manual tiene como objetivos adicionales:

- Contribuir a la profesionalización en el área de la vinculación de pruebas con los niveles del MCER;
- Fomentar una mayor transparencia por parte de los elaboradores de examen;
- Fomentar el desarrollo de redes de intercambio nacionales e internacionales formales e informales, de instituciones y expertos. (Council of Europe, 2009: 1).

3.3.2 Los cuatro procedimientos del Manual

En el Manual se presentan cuatro procedimientos para llevar a cabo el proceso de vinculación entre los exámenes de lenguas y el MCER. El proceso de vinculación

se describe en el Manual como “la construcción de un argumento” basado en un fundamento teórico (op. cit., 268), y se presenta gráficamente en la Figura 6: Relating Language Examinations to the CEFR (Council of Europe, 2009: 15).

3.3.2.1 Familiarización

La etapa de familiarización es necesaria al comienzo de los procedimientos de vinculación para asegurar que los participantes en el proceso de vinculación tienen un conocimiento detallado del MCER.

El Manual propone nueve actividades de familiarización divididas en cuatro grupos (Council of Europe, 2009: 18) respectivamente para coordinadores y participantes integrados en el proceso de vinculación. Hay que tener en cuenta que las primeras cuatro actividades deben prepararlas los coordinadores con propósito de que los participantes puedan hacer el resto. Además, algunas de estas actividades no se han sido llevado a cabo por los investigadores del presente estudio, tales como la c) y la i) y las actividades relativas al seminario, como la d) y la e).

- Actividades preparatorias antes del Seminario de familiarización (coordinadores)

Previamente al taller de familiarización, los miembros coordinados del equipo del proyecto deben realizar individualmente varias actividades enfocadas a reflexionar sobre aspectos importantes de los niveles del MCER.

- a) Leer la sección 3.6 en el MCER que describe las características más destacadas de los niveles comunes, integradas en los descriptores ilustrativos.
- b) Leer con atención las preguntas expuestas al final de las secciones pertinentes del MCER, así como en su tercer capítulo (Niveles comunes de referencia), el cuarto capítulo (Uso de la lengua y el Usuario/Alumnos) y el quinto capítulo (Competencias del Usuario o Alumno).

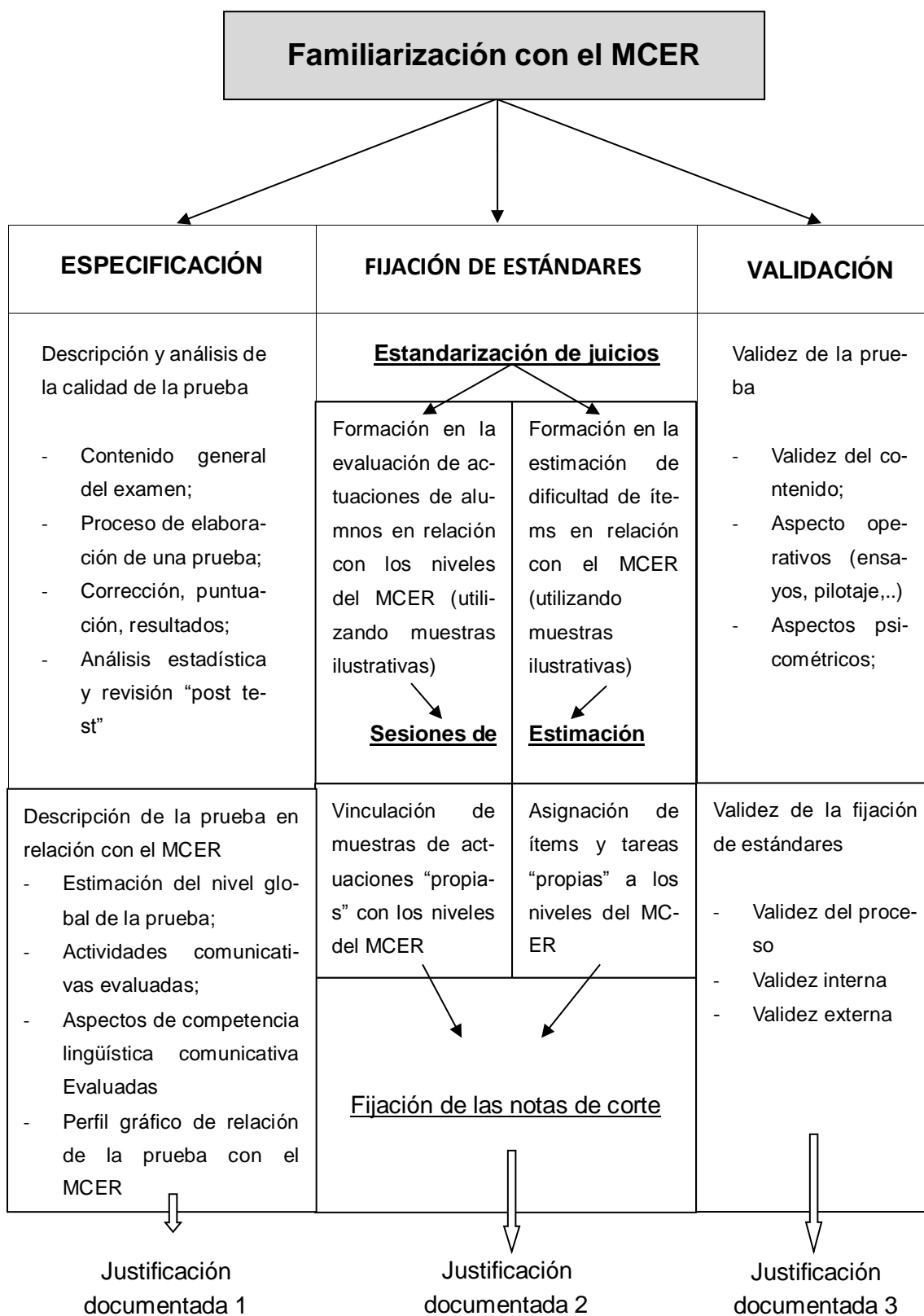


Figura 6: Relating Language Examinations to the CEFR (Council of Europe, 2009: 15)

-
- c) Acceder a la página web de CEFTrain (<http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/>), que se centra en las características de los niveles.
- Actividades de introducción en el Seminario (participantes)
- d) Ordenar el texto para los diferentes niveles de la Tabla A1 en el Manual, que resume las características de los niveles comunes de referencia (MCER, 2002: 36-39).
- e) Autoevaluar el propio nivel de una lengua extranjera usando el *Cuadro 2* del MCER y discutir con compañeros.
- Análisis cualitativo de las escalas del MCER (participantes)
- f) Clasificar en elementos según el nivel o el orden de importancia los descriptores individuales de una escala del MCER relacionados con las habilidades que trabaja.
- g) Reconstruir el *Cuadro 2* del MCER de los descriptores individuales para cada elemento del cuadro.
- Preparación para calificar las habilidades productivas (participantes)
- h) Reconstruir la parrilla de calificación basada en el MCER, en el que algunos de los elementos se han vaciado.
- i) Ilustrar los niveles del MCER con actuaciones de alumnos de la lengua que se trabaja grabadas en vídeo.

3.3.2.2 Especificación

La etapa de especificación requiere una revisión exhaustiva del contenido y tipos de tareas del examen en relación con las categorías presentadas en el Capítulo 4 y el Capítulo 5 del MCER. El resultado de esta fase es un documento que informa hasta qué punto el contenido del examen refleja las categorías descriptivas del MCER.

Además de cumplir una función informativa, este procedimiento también tiene una función de sensibilización que puede ayudar a mejorar adicionalmente la calidad del examen de que se trate. Estos procedimientos están destinados a asegurar que la definición y la producción de la prueba se han llevado a cabo con cuidado, siguiendo buenas prácticas. Si el informe de especificación indica que el examen no se puede describir en términos de las categorías descriptivas del MCER de una manera satisfactoria, será difícil intentar relacionarlo con el MCER (op. cit., 269).

El Manual proporciona varias tablas relacionadas derivadas de las escalas de descriptores del MCER, y propone un conjunto de formularios para que los usuarios del examen los completen a fin de llevar a cabo la especificación. Los formularios son herramientas que ayudan al análisis detallado del examen de que se trate y permiten relacionar el examen con las subescalas pertinentes del MCER. En la mayoría de los formularios, se pide una breve descripción, referencia o justificación. Los procedimientos proponen los siguientes pasos:

- Descripción general del examen

A1: Descripción general del examen

A2: Desarrollo del examen

A3: Calificación

A4: Clasificación

A5: Informe de resultados

A6: Análisis de datos

A7: Justificación de las decisiones

A8: Estimación inicial del nivel general del MCER

Entre los formularios expuestos, el Formulario A1 pide la definición del propósito del examen y sus objetivos, y a la que se dirige la población, además de una visión general de las actividades comunicativas evaluadas, los diferentes subtests y subsecciones y la información y los resultados a disposición de los usuarios del examen.

Por otro lado, los Formularios A2-A6 describen los pasos más importantes en el desarrollo y la administración del examen. Requieren información sobre el desarrollo del examen, la calificación, la clasificación, informes de resultados y análisis de datos. El Formulario A8 ayuda a los usuarios hacer una estimación inicial del nivel general del examen.

Aparte de estos ocho formularios que se completarán directamente en la presente investigación, el Manual presenta las siguientes actividades para llevar a cabo el procedimiento de estandarización (Véase el Anexo X¹⁸ para conocer formularios A9-A24)

- Actividades comunicativas

Deben completarse primero los formularios para actividades comunicativas y se pide a los usuarios hacer comparaciones con las subescalas pertinentes correspondientes del MCER (teniendo en cuenta que algunas actividades comunicativas no disponen de escalas de descriptores en el MCER, tales como mediación escrita y oral).

- Competencias comunicativas

Igual que los formularios para las actividades comunicativas, los usuarios tienen que hacer comparaciones con las subescalas pertinentes correspondientes del MCER (teniendo en cuenta que algunas competencias comunicativas no disponen de escalas de descriptores en el MCER, tales como la competencia de mediación).

¹⁸ Diríjase a la pág. 310.

- Vinculación: Perfil gráfico de relación del examen con el MCER

El resultado de la vinculación del contenido debe perfilarse gráficamente en cuanto se termina el análisis del examen en términos de los niveles del MCER. Esta presentación gráfica perfila el contenido del examen en términos de las subescalas relevantes del MCER, tanto para las actividades comunicativas como para las competencias comunicativas.

Es muy posible que el usuario necesite revisar la estimación inicial del nivel general del examen con relación con el MCER en el formulario A8, pero debe revisar el análisis y hacer un juicio razonado. La estimación inicial se confirma o se revisa en el Formulario A24.

Aparte de los formularios, los usuarios también pueden encontrar unas parrillas del análisis del contenido del MCER en este Manual (Véase el Anexo XI¹⁹).

3.3.2.3 Estandarización

Los procedimientos de Estandarización permiten garantizar un entendimiento común de los niveles del MCER. Estos procedimientos empiezan con actividades de formación en estandarización y la determinación del punto o nota de corte (Benchmarking²⁰). Sin embargo, los procedimientos exactos a seguir dependerán del método seleccionado para la fijación de estándares. A continuación se desglosan los métodos que se proporcionan en el Manual (Consejo de Europa, 2009: 61-87):

- Método de Tucker-Angoff
- Método de Sí-No
- Método extendido de Tucker-Angoff

¹⁹ Diríjase a la pág. 326.

²⁰ El término "Benchmarking" no se incluye en los diccionarios técnicos del Instituto Cervantes, por eso la traducción adoptada se facilita con el término de inglés entre paréntesis.

El Método de Tucker-Angoff también es conocido como el “Método de Angoff”, el método Angoff y sus muchas variaciones (Sí-No y método extendido de Angoff) están centradas en los ítems de examen. La tarea principal del grupo de expertos (panel²¹) es concentrarse en las características de los ítems y clasificarlos con respecto a la capacidad del candidato en relación con un nivel del MCER. Los expertos deben contestar a preguntas como por ejemplo la siguiente:

«¿Suppose that 100 borderline persons answer the item, where one can earn up to [4] points, what would be in your view the average score obtained by these 100 persons? » (Council of Europe, 2009: 66)

«Supongamos que 100 candidatos en la frontera contestan concretamente con el ítem que se ganan hasta 4 puntos, ¿cuál sería su opinión sobre la puntuación media para estos 100 candidatos?» (la traducción es nuestra)

Se considera que para aplicar este tipo de métodos, los expertos del grupo (panelistas²²) no necesitan tener ninguna experiencia de enseñanza con estudiantes, pero en la práctica real esto podría resultar un estándar totalmente inaceptable. Incluso con profesores con experiencia, el trabajo de fijación es bastante abstracto, y por lo general a los profesores les resulta muy difícil evitar juicios adecuados. Por lo tanto, hoy en día todas las variaciones del método Angoff utilizan varias rondas y proporcionan información sobre las actuaciones de los estudiantes reales para ayudar la fijación de estándares.

Tannenbaum & Wylie describen otros dos métodos para llevar a cabo la vinculación de exámenes de lenguas con el MCER (2005, 2008) (Véase la sección 3.5.1.2).

²¹ El término “panel” no se incluye en los diccionarios técnicos del Instituto Cervantes, por eso la traducción adoptada se facilita con el término de inglés entre paréntesis.

²² El término “panelista” tampoco se incluye en los diccionarios técnicos del Instituto Cervantes, por eso la traducción adoptada se facilita con el término de inglés entre paréntesis.

- Método de Grupos en Contraste
- Método de Grupo de candidatos en la frontera

Estos dos métodos presentan un fuerte contraste con el método Angoff en el sentido que los juicios de los miembros del panel se basan casi exclusivamente en las actuaciones de los estudiantes reales en el examen. Por lo tanto estos dos métodos se tratan como métodos centrados en el candidato. Ambos métodos utilizan las puntuaciones de una muestra de estudiantes. Todos los métodos de fijación de estándares deben tener en cuenta que la muestra es representativa de población meta. Por otro lado, los estudiantes deben ser conocidos por (al menos) uno de los miembros del panel. Esto significa que en la práctica el panel deberá estar compuesto por los profesores de los estudiantes de la muestra, y por lo tanto que cada alumno de la muestra es conocido uno de los miembros del panel.

A continuación se resumen en la siguiente tabla los métodos mencionados anteriormente y los métodos utilizados por los investigadores Figueras, Kaftandjieva y Takala (2013):

Método	Tipo
Método de Tucker-Angoff	T-C ²³
Método de Sí-No	T-C
Método extendido de Tucker-Angoff	T-C
Método de Grupos en Contraste	E-C ²⁴
Método de Grupo de candidatos en la frontera	E-C
Método de Basknet	T-C

Tabla 10: Visión general de los métodos de fijación de estándares
(Consejo de Europa, 2009: 61)

²³ T-C significa "Test-Centred", en este contexto significa el método de fijación de estándares centrado en los ítems del examen.

²⁴ E-C significa "Examinee-Centred", en este contexto significa el método de fijación de estándares centrado en la actuación de los examinados del examen.

3.3.2.4 Validación

La vinculación de un examen de lenguas con el MCER es un proceso complejo que implica muchos procedimientos, y todos estos procedimientos requieren métodos profesionales. La validación es el último paso del proceso de vinculación, de hecho las actividades realizadas en relación con la especificación y la estandarización son parte del proceso de validación de una prueba. Además, la validación permite la recopilación y el análisis de datos y valoraciones de las pruebas para evidenciar que tanto el propio examen como el proceso de vinculación con el MCER son sólidos.

A continuación, se describen dos pasos que propone el Manual para el proceso de la validación que se consideran relevantes de la presente investigación:

El primer paso trata de validación interna, se centra en la validez de contenido y los aspectos relacionados con la elaboración de la prueba, para constatar que las pruebas se ajustan a los criterios del MCER, demostrando que el examen se ha elaborado con profesionalidad y es de buena calidad.

Por otra parte, el segundo paso es validación externa, aspira a proporcionar evidencias de resultados independientes para confirmar los procedimientos de fijación de estándares. En este paso se desarrollan procedimientos (fijación de estándar) para que el nivel del MCER que se establece en distintos exámenes signifique lo mismo. Por ejemplo, un nivel de B2 de un examen de español administrado en China es igual que un nivel B2 de un examen de español distinto que se administra en Japón. En este sentido, se puede afirmar que las vinculaciones de estos exámenes con el MCER son válidas.

En el presente estudio se ven en el apartado 6.9 las validaciones del examen EEE-4 y del proceso de vinculación de este examen con el MCER.

3.4 Documentos relacionados con el MCER y el Manual

Aunque se pueden encontrar muchos documentos relacionados con el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas y el Manual para relacionar exámenes de lenguas al MCER, y en concreto en relación con la evaluación, en este apartado se presentan dos documentos seleccionados por haber sido publicados por el Consejo de Europa.

A continuación, primero se presenta el Manual para la elaboración y administración de exámenes de lenguas (Alte-Council of Europe, 2011), y a continuación se introduce el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) (Consejo de Europa, 2004).

3.4.1 Manual para la elaboración y administración de exámenes de lenguas de ALTE

La Asociación de Evaluadores de Lenguas en Europa (*The Association of Language Tester in Europe, ALTE*) elaboró el Manual de ALTE en el año 2011. En realidad, el Manual de ALTE es la versión revisada de un documento anterior, titulado como “Guía de usuario para los evaluadores” (*A User’s Guide for Examiners*), publicado en 1996. El Manual consiste en seis capítulos, en el primer capítulo se discuten consideraciones fundamentales de los exámenes de lenguas, de los cuales son:

- Definición de competencias de lenguas
- Validez
- Fiabilidad
- Ética e imparcialidad

- Etapas de elaboración del examen

Entre ellos, se ponen de relieve las etapas de elaboración del examen, explicando en procedimientos de *elaboración, montaje, administración, puntuación, calificación, y difusión del examen* (Véase la sección 3.4.1.2), y el Manual describe estas etapas en cuatro capítulos (Council of Europe, 2011: 20-45). El resto de capítulos incluye *observación y revisión* que no se considera tan relevante de la presente investigación.

Objetivos del Manual de ALTE

El Manual para la elaboración y administración de los exámenes de lenguas se diseñó para complementar al Manual para relacionar exámenes con el MCER. No obstante, el Manual de ALTE se centra en aspectos de la elaboración y administración de los exámenes que en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER no se contemplan. Es por este motivo que este documento es relevante para nuestro estudio. El Manual de ALTE tiene como objetivo proporcionar una guía coherente para la elaboración de exámenes que será útil en la elaboración de exámenes para diversos propósitos (Alte-Council of Europe, 2011: 8).

Además, el Manual de ALTE presenta el proceso de elaboración de exámenes como un ciclo dividido en varias etapas. Se indica que todas las etapas del ciclo deben gestionarse con eficacia a fin de que cada paso pueda funcionar bien. En la sección 3.4.1.2 se presenta este ciclo de forma gráfica en la Figura 7: Ciclo de elaboración y desarrollo de los exámenes (Alte-Council of Europe, 2011: 18).

Las etapas de elaboración y desarrollo de exámenes

En el Manual de ALTE se proporciona una figura ilustrativa en la que se muestra un ciclo compuesto por diversas etapas para elaborar y desarrollar un examen de lenguas. A partir de la Figura 7: Ciclo de elaboración y desarrollo de los exámenes (Alte-Council of Europe, 2011: 18) se entiende que el ciclo empieza con la decisión de

elaborar un examen, y esta decisión puede tomar el elaborador del examen u otras personas o entidades, tales como directores de escuelas, oficinas de administración o ministerios. Una vez tomada la decisión, la siguiente etapa es la elaboración del examen, a continuación siguen las etapas de administrar el examen, puntuar, calificar y difundir los resultados, cada etapa es diseñada para obtener objetivos correspondientes que se muestran en la columna derecha en la Figura 7. Además, la línea de tiempo indica que las etapas se llevan a cabo una tras otra, sucesivamente.

- Elaborar el examen

La elaboración de un examen se empieza cuando una persona o una organización educativa deciden que es necesario elaborar un nuevo examen (Alte-Council of Europe, 2011: 20). El proceso de la elaboración del examen debe ser ordenado siguiendo las siguientes fases: planificar; diseñar; pilotar e informar a los interesados. El Manual indica que entre estas fases informar a interesados sólo es necesario en algunos contextos.

- Montar el examen

El objetivo de montar un examen es para proporcionar los materiales para administrar el examen, los materiales deben producir a partir de las especificaciones del examen (Ibídem, 26). El proceso de montar un examen compuesto por siguientes fases: producir los materiales; controlar la calidad y construir el examen.

- Administrar el examen

El objetivo principal de administrar el examen es recoger información precisa y fiable sobre la habilidad de los candidatos del examen (Ibídem, 34). Se proponen en general las siguientes fases para el proceso de la administración del examen: organización de lugares; registración del candidato; envío de materiales; administración del examen (ejecución del examen) y recogida de materiales. En algunos contextos el proceso debe ser más simple, por ejemplo para un examen de

clase no hace falta la organización de lugares ni registración del candidato.

- Puntuar, calificar, y difundir los resultados

Una vez administrada la prueba la puntuación de un examen es para evaluar a cada candidato con respecto a su actuación y proporcionar una puntuación precisa y fiable para ellos. Mientras que la calificación de los resultados del examen es para poner a un candidato a una categoría significativa por lo que su puntuación puede ser entendido mejor por los demás, como por ejemplo se corresponden la puntuación a los niveles comunes de referencia del MCER (A1-C2). Y la difusión de resultados es para proporcionar resultados e informaciones necesarias a los candidatos o usuarios del examen para que los utilicen en contextos apropiados (Ibídem, 38). El proceso es igual que el orden que se pone en el subtítulo—puntuación; calificación; difusión de resultados.

Además, cabe destacar que el Manual (Ibídem, 18) describe que una vez administrado el examen, estas etapas de la elaboración del examen se pueden repetir muchas veces usando la especificación del examen, esto permite la producción de diversas formas equivalentes a un mismo examen.

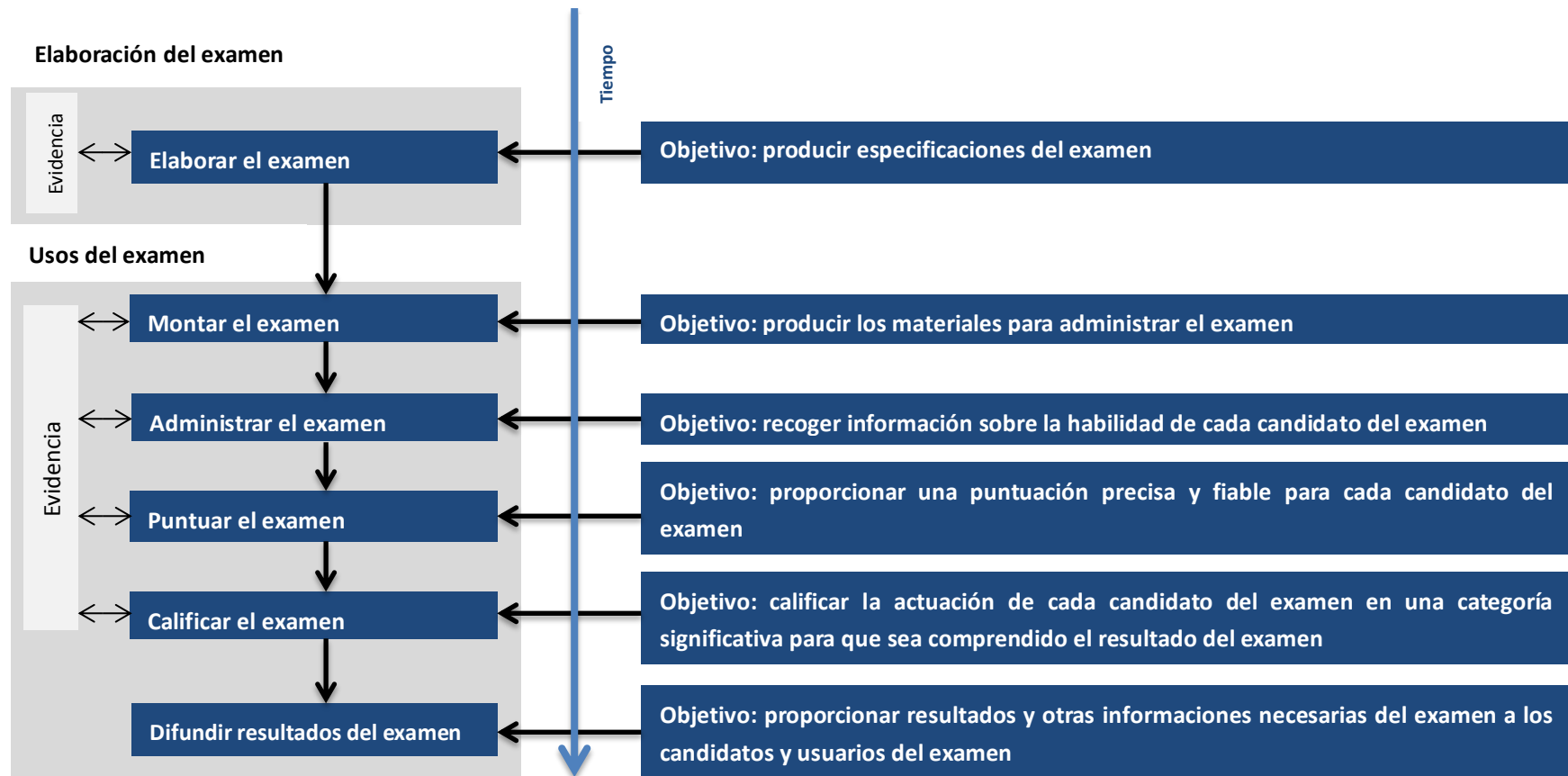


Figura 7: Ciclo de elaboración y desarrollo de los exámenes (Alte-Council of Europe, 2011: 18)

3.4.2 Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)

El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) se empezó a desarrollar a partir del año 2001, junto con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), con lo que complementó el MCER. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España elaboró la versión de español del PEL en 2004. A continuación, se presenta en breve este documento y algunos usos en el ámbito de evaluación que son relevantes de este estudio.

¿Qué es el PEL?

El PEL es un documento desarrollado por el Consejo de Europa para el uso individual de los que aprenden o han aprendido una lengua—ya sea de forma académica o fuera del aula—que les permite registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas. Por otro lado, el PEL también tiene el objetivo de promover la identidad cultural europea y de desarrollar el mutuo entendimiento entre los pueblos de diferentes lenguas y culturas, además de fomentar el aprendizaje autónomo de idiomas y las experiencias interculturales (Consejo de Europa, 2004: II).

El Portfolio consta de tres partes (Ibídem, III)

- **Pasaporte de Lenguas**

Lo actualiza regularmente el usuario del portfolio. Refleja lo que el usuario sabe hacer en distintas lenguas. Mediante el *Cuadro de Autoevaluación*, que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar y escribir), el usuario puede reflexionar y autoevaluarse. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas.

- Biografía lingüística

En la Biografía lingüística se describen las experiencias del usuario en cada una de las lenguas y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso. Es el apartado más extenso y el que tiene la función más formativa.

- Dossier

Contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos (Certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.). Estos documentos le servirán al usuario para reflexionar sobre los aprendizajes que ha realizado a lo largo de su vida.

Usos del PEL en el presente estudio

Aparte del propio documento del PEL, se ha publicado un número de libros con relación al PEL, tales como Little y Perclová (2001) publicaron el documento titulado “El Portfolio Europeo de las Lenguas: guía para profesores y formadores de profesores” (*The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*). Esta guía va dirigida a los profesores, formadores de profesores y profesores en formación interesados en familiarizarse con el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y en explorar su función pedagógica. Cabe destacar que en el apéndice 2 (Little & Perclová, 2001: 91) de este documento se encuentran tablas de descriptores para la autoevaluación del PEL suizo las que sirven tanto para los alumnos autoevaluarse su nivel de dominio de lenguas como para los docentes valorar el nivel a su alumno, las cuales se han aplicado en la presente investigación.

Además, Little (2009) publicó el “Portfolio Europeo de las Lenguas: dónde se reúnen la pedagogía y la evaluación” (*European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*). En el que se pone de relieve el cuarto apartado (Little, 2009:

9) que explica el autor usos del Portfolio con relación de las autoevaluaciones. Concluyendo que los profesores que utilizan la función de la autoevaluación de forma que se describe en este documento estarán bien informado sobre progresos individuales de cada alumno y de la clase en su conjunto.

3.5 Trabajos bibliográficos relevantes para el estudio

En este apartado se lleva a cabo una revisión de los trabajos bibliográficos relativos al MCER tanto a nivel internacional como dentro de China. Se describe el desarrollo de la investigación en este campo a partir de los trabajos publicados. Se incluyen trabajos en dos ámbitos distintos: en el ámbito general (la enseñanza y el aprendizaje) y en el ámbito de la evaluación. Asimismo, se incluyen trabajos difundidos a nivel internacional por haber sido publicado en inglés, y trabajos difundidos sólo en China por haber sido publicados en lengua china.

3.5.1 Trabajos bibliográficos a nivel internacional

Después de la publicación del MCER, se realizan abundantes estudios e investigaciones, entre ellos se encuentran los trabajos relevantes para la presente investigación. En las siguientes páginas se hacen referencia a los trabajos más representativos, organizados temáticamente.

Trabajos vinculados a un contexto concreto

En Europa, Noijons y Kuijper (2006) llevan a cabo una vinculación entre los exámenes de lenguas extranjeras en Holanda y el MCER. Consideran que el MCER

es un marco muy útil de referencia para los planes de estudios holandeses y los exámenes estatales de las lenguas extranjeras, dado que proporciona descripciones de forma concreta de los niveles y de las habilidades de la lengua. Además, esperan que la vinculación de los exámenes con el MCER pueda responder a la necesidad de:

- hacer que la enseñanza de lenguas extranjeras en Holanda sea más competencial.
- hacer que los requisitos del examen de lenguas extranjeras en Holanda sean más transparentes para los profesores y alumnos;
- Lograr que el nivel de lenguas extranjeras de los alumnos holandeses sea reconocido internacionalmente.

Por otra parte, los autores suponen dos objetivos para su trabajo, uno es para establecer las vinculaciones en cuanto a la competencia de comprensión de lectura entre los exámenes existentes de francés, alemán e inglés y el MCER, siguiendo los procedimientos como que se indican en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER (Council of Europe, 2009). Y el otro es para estudiar la posibilidad de desarrollar pruebas de lenguas extranjeras más relevantes con los niveles del MCER.

Los resultados de la investigación muestran que para cada uno de las pruebas de comprensión de lectura el nivel mínimo de un candidato para las distintas escuelas debe ser vinculado a los niveles del MCER con el fin de ser capaz de responder a las preguntas correctamente en una prueba. Aparte de esto, los autores establecen el punto nota de corte para todos los exámenes investigados (excepto el de francés) correspondientes a su nivel relevante del MCER.

En Estados Unidos, los investigadores Tannenbaum y Wylie (2005) llevan a cabo el establecimiento del punto o nota de corte de varias pruebas de lengua inglesa en relación con los niveles comunes de referencia del MCER. El estudio se realiza

con dos paneles de expertos del idioma inglés de distintos países para asignar puntos de corte de cuatro pruebas que evalúan colectivamente la comprensión de lectura, la comprensión auditiva, la producción escrita y la producción oral a dos niveles del MCER (B1 y C1). El grupo 1 de juicio recomienda el punto o nota de corte para el Examen de Inglés como Lengua Extranjera™ (TOEFL®), el Examen de Inglés Hablado™ (TSE®) y el Examen de Inglés Escrito™ (TWE®). El grupo 2 recomienda el punto o nota de corte para el Examen de Inglés para Comunicación Internacional™ (TOEIC®).

		Puntos de corte a los 2 niveles del MCER	
Exámenes	Punto máximo	B1	C1
TSE	60	45	55
TWE	6.0	4.5	5.5
TOEFL ²⁵	677	457	560
TOEIC	990	550	880

Tabla 11: Puntos de corte recomendados de B1 y C1 para los exámenes de inglés

La investigación consta de dos rondas de juicio, teniendo en cuenta que el foco de los juicios para la primera ronda centra en el nivel de ítem, y se centra en el dominio o la construcción del nivel en la segunda ronda. Los investigadores utilizaron modificando el método de la fijación de estándares de Angoff (1971) para las preguntas de opción múltiple, y se utilizó un método de referencia (Faggen, 1994) o el método de selección de ítems de las pruebas (Hambleton, Jaeger, Plake, y Mills, 2000) para las preguntas de respuesta construida. En la Tabla 11: Puntos de corte recomendados de B1 y C1 para los exámenes de inglés se muestran los resultados de la investigación.

Años después, Tannenbaum y Wylie (2008) repitieron las investigaciones que llevaron a cabo anteriormente con otros exámenes de inglés. En este estudio nuevo, los expertos de lengua inglesa de toda Europa vincularon los niveles del MCER para

²⁵ En la investigación meramente se refiere a Paper-based TOEFL.

los puntos o notas de corte de tres exámenes: el examen TOEFL® iBT²⁶, el examen TOEIC®, y el examen TOEIC Bridge™²⁷.

Punto o nota de corte para los niveles del MCER del examen TOEFL iBT				
	Producción escrita (punto máx 30)	Producción oral (punto máx 30)	Comprensión auditiva (punto máx 30)	Comprensión lectora (punto máx 30)
A1	-	8	-	-
A2	11	13	-	-
B1	17	19	13	8
B2	21	23	21	22
C1	28	28	26	28
C2	-	-	-	29
Punto o nota de corte para los niveles del MCER del examen TOEIC				
	Producción escrita (punto máx 200)	Producción oral (punto máx 200)	Comprensión auditiva (punto máx 495)	Comprensión lectora (punto máx 495)
A1	30	50	60	60
A2	70	90	110	115
B1	120	120	275	275
B2	150	160	400	385
C1	200	200	490	-
C2	-	-	-	-
Punto o nota de corte para los niveles del MCER del examen TOEIC Bridge				
	Comprensión lectora (punto máx 90)	Comprensión auditiva (punto máx 90)		
A1	46	46		
A2	70	64		
B1	86	84		

Tabla 12: Puntos de corte para los niveles del MCER para los exámenes de inglés
(Tannenbaum y Wylie, 2008: 29)

²⁶ TOEFL® iBT se refiere a Internet Based TOEFL que se consiste en un examen en línea, que se realiza por medio de un ordenador.

²⁷ El examen *TOEIC Bridge*™ es un examen en papel y lápiz que mide la capacidad de una persona de escuchar y leer inglés coloquial. Está compuesto por 100 preguntas de selección múltiple.

Los investigadores siguieron utilizando el método de la fijación de estándares de Angoff con ciertas modificaciones, y utilizaron el método de selección de ítems de las pruebas para construir las vinculaciones. En la Tabla 12: Puntos de corte para los niveles del MCER para los exámenes de inglés se ven los resultados de las vinculaciones:

En esta tabla se ve que los investigadores establecieron individualmente el punto o nota de corte para las pruebas de las cuatro destrezas de los exámenes de inglés. Estos establecimientos se llevan a cabo completamente para el TOEFL iBT en los niveles B1, B2 y C1, y para TOEIC en los niveles de A1 a C1, con la excepción de comprensión de lectura en el nivel C1, y el examen TOEIC Bridge fue vinculado a los tres niveles del MCER (A1, A2 y B1).

Trabajos de carácter general

El trabajo de Figueras, Kaftandjieva y Takala (2013) describe el trabajo realizado en tres talleres llevados a cabo en el contexto europeo y los procedimientos de fijación de estándares, y se analizan los resultados y sus interpretaciones.

El enfoque que se utiliza en este estudio se centra en los juicios y sobre los ítems de comprensión de lectura. Concretamente, en los talleres se utiliza el método de Basknet que se recomienda en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER (Consejo de Europa, 2009: 75), además los autores comparan estos resultados usando los otros tres métodos en la misma investigación (método de Angoff, método de Grupos en Contraste y método de Grupo de candidatos en la frontera).

Para llevar a cabo el proyecto, los investigadores han elaborado una prueba para comprensión de lectura con ítems de nivel entre A2 y C1 correspondientes a cuatro niveles del MCER. La prueba cuenta con 41 ítems, tiene una duración de entre 45 y 60 minutos, y la longitud de textos oscila entre 15 y 515 palabras, la mayoría de los temas de textos tratan de la vida cotidiana y académica. En cuanto al tipo de ítems, se incluyen los de respuesta múltiple y verdadero/falso.

Al final se establecen los puntos de corte para los cuatro niveles respectivamente:

Nivel	Punto de corte
A2 o menos	0-11
B1	12-23
B2	24-33
C1	34-41

Tabla 13: Puntos de corte para los niveles de la prueba (Figueras et al, 2013: 378)

Los investigadores también proponen los resultados de puntos de corte recurriendo otros métodos de fijación de estándares para la misma prueba:

Método de fijación de estándares	A2/B1	B1/B2	B2/C1
Básket	10	15	34
Angoff modificado	14	26	34
Grupos en Contraste	19	26	32
Grupo de candidatos en la frontera	19	28	32
Punto de corte propuesto final	11	23	33

Tabla 14: Puntos de corte para los niveles de la pruebas por otros métodos

En la Tabla 14 se ve que los puntos de corte establecen los investigadores con distintos métodos son diferentes, sobre todo en cuanto a los puntos de corte para los niveles entre A2 y B2. Ya que al concluir el trabajo los autores revelan que los resultados demuestra que:

«Indeed, there is no gold standard out there to be found, in the same way that there is no ideal methodology or teaching approach» (Figueras et al, 2013: 381).

«De hecho, no existe un estándar perfecta, como tampoco se encuentra una metodología o un enfoque ideal de enseñanza» (la

traducción es nuestra)

Los investigadores también ponen de relieve que los contextos donde se establecen los puntos de corte pueden variar considerablemente. En casos de los exámenes sean de alta participación, los estándares tienen que ser bien construido y bien documentado, y se necesita seleccionar un método que sea apropiado para el contexto.

Aparte de los trabajos mencionados anteriormente, Figueras (2012) discute el impacto del MCER y considera que ha sido una influencia indiscutible del MCER en el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas. Y también cree que los niveles comunes de referencia del MCER y sus escalas de descriptores se han convertido en referencia obtenida para los gobiernos y las instituciones en Europa:

«El MCER, sin embargo, no es un modelo de absoluta perfección, y las críticas y los desafíos también será revisado y discutido» (Ibídem, 2012: 477)

Al fin, cabe destacar el trabajo de Dutch Grid (et. al Alderson, 2006), que describe un proyecto que investiga si el MCER puede ayudar a los elaboradores de las pruebas de comprensión de lectura y comprensión auditiva. Con este objetivo el proyecto proporciona una serie de parrillas para analizar las pruebas de las dos competencias mencionadas en relación con el MCER, y estas parrillas también se utilizarán en la presente investigación para llevar a cabo las especificaciones de las pruebas del EEE-4.

3.5.2 Trabajos bibliográficos en China

Como se ha descrito brevemente en la introducción, las investigaciones relativas al MCER llevadas a cabo en China han sido modestas, pero aún así, en esta sección

se revisarán pormenorizadamente los trabajos realizados por los investigadores chinos.

Trabajos vinculados a la lengua china

En una de las primeras investigaciones relacionadas con el MCER en China, Fang (2007) estudia la influencia del MCER en la elaboración de los exámenes de la lengua china. Primero, presenta el proceso de la fijación de los niveles comunes de referencia y las escalas de descriptores del MCER, y a continuación propone cuestiones sobre la elaboración y la calificación de los exámenes de chino. Pone ejemplos de exámenes internacionales de chino—汉语水平考试 “Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì” (*Chinese Proficiency Test, HSK*) y 商务汉语考试 “shāngwù hànyǔ kǎoshì” (*Business Chinese Test, BCT*), y después de analizar los niveles determinados de estas pruebas, el autor constata la diferencia en los niveles de los distintos exámenes y considera que es necesario construir los niveles comunes de referencia para la lengua china. Además el autor explica la importancia de contar con niveles comunes de referencia de chino en elaboración de las pruebas de esta lengua.

A continuación, Bai y Zhang (2008) empiezan sus investigaciones relacionadas con el MCER en el campo de la enseñanza de la lengua china en el extranjero. En primer lugar, los autores presentan una síntesis del MCER, describen el contexto de la publicación de la obra, y también de su desarrollo y los contenidos del MCER. En segundo lugar, intentan identificar los aspectos más importantes de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en Europa desde la perspectiva del MCER, sintetizan las teorías más importantes en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras que se tratan con detalle a continuación:

- **Competencia plurilingüe**

Los autores creen que el fenómeno plurilingüe no sólo ha aparecido en Europa sino también en todo el mundo, el objetivo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas

no sólo debe limitarse a tratar de aprender y enseñar una sola lengua, sino a mejorar la competencia comunicativa y la competencia plurilingüe.

- El conocimiento sociocultural, la consciencia intercultural y las destrezas y las habilidades interculturales

Por otra parte, el conocimiento sociocultural, la consciencia intercultural y las destrezas y las habilidades interculturales forman parte de la competencia general de un alumno de lenguas extranjeras. En el MCER se trata brevemente este punto, sin embargo, es una pena que no se proporcione ningún descriptor ilustrativo para hacer referencias al ámbito cultural.

- Estrategia comunicativa

Según describe el MCER, las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, el uso de estrategias comunicativa se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación. Además, el MCER proporciona una serie de escalas de descriptores para evaluar las estrategias comunicativas.

- La enseñanza por tareas

Goullier (2005) citado por los autores relata que el concepto de “realizar actividades comunicativas” es la clave en el MCER, y también indica que el enfoque por tareas funciona como la base teórica del MCER. Este enfoque no sólo sirve como una forma de enseñanza que ayuda al alumno que mejorar la competencia comunicativa, sino también ofrece referencias evidentes para el diseño del plan de estudio, la elaboración de manuales y la producción de pruebas.

Además, los autores estudian la enseñanza y el aprendizaje de la lengua china en Francia en el contexto del MCER. Se presenta el nuevo desarrollo de la

enseñanza y el aprendizaje de chino en Francia y el intento de adaptar al MCER la enseñanza de esta lengua. Hasta hoy, se han establecido los planes de enseñanza y se han elaborado exámenes de educación de chino tanto en las escuelas primarias y secundarias como en las universidades en base al MCER en Francia.

Por último, los autores discuten los problemas sobre la relación de la enseñanza y el aprendizaje de chino con el MCER, destacando la gran diferencia lingüística y cultural entre la lengua china y las lenguas europeas. El MCER no se ha referido a las características de las lenguas aisladas de las occidentales, y esto provoca que los alumnos de lenguas como por ejemplo de la lengua china, sea difícil encontrar referencias en algunos ámbitos en el MCER. De modo que estos investigadores preguntan si realmente se deben hacer esfuerzos en adaptar el MCER para el chino o producir un nuevo específico para esta lengua.

A partir de la publicación del Manual de Relacionar los exámenes con el MCER (Council of Europe, 2009), se incrementó el interés por la investigación sobre el MCER en el campo de evaluación, y por fin aparecieron en China investigaciones relacionadas con la vinculación entre los exámenes y el MCER.

Así Lu (2011) lleva a cabo una investigación de sobre la vinculación del *Business Chinese Test, BCT* (商务汉语考试 “shāngwù hànyǔ kǎoshì”) con el MCER. El estudio se hace en el contexto de la promoción global de la lengua china, y su objetivo es relacionar este examen con el MCER y promover la enseñanza y la evaluación de chino en todo el mundo. El autor recoge y sigue los procedimientos que se indican en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER: 1) familiarización. 2) especificación. 3) estandarización. 4) validación.

En primer lugar, se seleccionan 6 modelos del examen de BCT que se administraron en Singapur y Corea del sur en 2006-2007. El autor contacta a 11 expertos para la estimación empírica de la prueba. En segundo lugar, se especifica el contenido de las pruebas de comprensión de lectura con respecto al MCER, y se analiza hasta qué punto el contenido del examen BCT cubre los contenidos del

MCER, y establece vínculos entre ambos. Por último, el autor empieza el análisis de la vinculación primero con el análisis del vínculo entre las pruebas de comprensión de lectura del examen y los descriptores de las actividades comunicativas del MCER. El análisis se lleva a cabo el análisis de los descriptores para las actividades comunicativas y el análisis de los textos. Además, se analiza también el vínculo entre las pruebas de comprensión de lectura y los descriptores de las competencias lingüísticas del MCER. En fin, los resultados de la investigación muestran una estimación de los niveles del examen BCT con respecto a los niveles del MCER:

Niveles del BCT	Niveles del MCER
Nivel 1	A1 o <A1
Nivel 2	A1/A2
Nivel 3	A2
Nivel 4	B2/C1
Nivel 5	C1 o C2

Tabla 15: Estimación de los niveles del BCT con referencia al MCER

El autor concluye que esta investigación se trata de un intento de relacionar los exámenes de chino con los niveles del MCER, los resultados no pueden representar exactamente lo que se propone investigar, sobre todo cree que la imperfección del MCER para relacionar con una lengua como el chino es demasiado evidente, por ejemplo, el sistema de la escritura de la lengua china es tan distinto que las lenguas europeas que el MCER no es capaz de alcanzarse. Sin embargo, los intentos del autor nos ilustran a seguir las investigaciones de la vinculación entre los exámenes de lenguas extranjeras que administran en China y el MCER.

Trabajos vinculados a la lengua inglesa

Al mismo tiempo, Yang y Gui (2007) plantea establecer los niveles comunes de referencia del MCER para la lengua inglesa en los exámenes que se administran en

Asia. Debido a que actualmente el inglés sigue siendo la lengua única de comunicación entre los países asiáticos, y con el propósito de reforzar la comunicación entre los países y regiones asiáticas y promover la enseñanza y el aprendizaje y los exámenes de inglés, los autores creen que es necesario construir lo antes posible, a concretar los niveles comunes de referencia para el inglés en Asia. Además, los autores suponen que la mayoría de los exámenes de lenguas extranjeras elaborados y administrados en los países asiáticos tienen características comunes, destacan que la mayoría son arbitrarios y poco fiables, sobre todo en cuanto a determinar los niveles o establecer el punto de corte. Por ejemplo, no se sabe si un 60 de 100 en el “examen A” corresponde a un 80 de 120 en el “examen B”.

Los autores suponen que puede hacer referencia al MCER cuando se intenta proponer los niveles comunes de referencia de inglés en Asia, dando las sugerencias como: 1) formar grupos con investigadores de evaluación de inglés de los países asiáticos y una fundación para apoyar las investigaciones; 2) recoger y analizar las escalas de descriptores existentes de distintos sistemas de educación, montar un corpus de descriptores ilustrativos; 3) proponer una versión piloto de los niveles comunes de referencia mediante la metodología cuantitativa-cualitativa. 4) elaborar una prueba diseñada en base a estos niveles y experimentarla con 1.000 alumnos en cada país respectivamente. 5) utilizar el modelo de Rasch para escalonar los descriptores a través de los resultados de los exámenes. 6) realizar la validación cualitativa mediante cuestionarios a más de 50 profesores empíricos de cada país respectivamente. 7) consultar a los usuarios de los exámenes tales como los profesores, los alumnos o los sectores educativos, etc.

Fang, Yang y Zhu (2008) comentan los principios y métodos en cuanto a construir los niveles comunes de referencia para las lenguas en China. A través de la investigación y el estudio sobre el MCER proponen los principios como: 1) poner la teoría de la competencia comunicativa como la base teórica. 2) poner descriptores para las cuatro destrezas respectivamente (comprensión lectora y auditiva, producción oral y escrita). 3) utilizar el concepto de “can do” para la elaboración de

los descriptores. 4) ser fácil de entender y utilizar las escalas de descriptores. Y también proponen algunos métodos para la construcción de las escalas como: 1) establecer los parámetros de los descriptores. 2) construir corpus de los descriptores. 3) escalonar los descriptores (en 6 o 8 niveles).

Huang y Jia (2012) también realizan investigaciones sobre la vinculación de los exámenes de lengua inglesa con el MCER en China. Consideran que el MCER ofrece las escalas de descriptores para las lenguas y también describe pormenorizadamente el uso de la lengua en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza, de modo que el MCER puede ser una buena referencia para los exámenes de inglés elaboradas en China. En su caso, Huang y Jia se centran en las pruebas de **CET-4** (College English Test, level 4) y **CET-6** (College English Test, level 6) dirigidas a los candidatos estudiantes universitarios. Los autores intentan investigar la posibilidad de la relación entre estas pruebas y el MCER, y su objetivo es buscar la interpretación de la puntuación de los exámenes a partir de los niveles del MCER, con la finalidad de mejorar la calidad de los exámenes.

Los procedimientos de la investigación se hacen secuencialmente y son los siguientes:

- Comparar el plan de enseñanza de la educación de inglés en las universidades y el MCER

Se comparan los descriptores de los niveles de la lengua del plan de enseñanza y los descriptores en los distintos niveles del MCER, y los resultados indican que ambos se refieren a los puntos como objetivos, corte de puntos, forma de descripción, dificultad del contenido, tipos de destreza, textos, estrategias y restricciones, etc., las descripciones son bastante parecidas, por lo que se verifica que teóricamente las especificaciones de los exámenes diseñados en base al plan de enseñanza pueden vincularse con el MCER.

- Analizar el contenido de las pruebas y las escalas de los descriptores de las actividades comunicativas del MCER

Igual que Lu (op. cit, 84), los autores empiezan la vinculación de las pruebas con el contenido de las escalas de descriptores para las actividades comunicativas del MCER. En primer lugar, se analiza la distribución de los descriptores de las actividades comunicativas (comprensión auditiva y comprensión de lectura) en los exámenes CET-4 y CET-6. Después, se hacen análisis de los textos de las dos pruebas mediante el modelo de Dutch Grid que se encuentra en el MCER (fuentes, tipos, tema y ámbito, etc.). Por último, se termina la investigación con el análisis de la complejidad de los ítems (tipos e ítems). Los análisis de ítems de las pruebas se hacen por tres dimensiones: 1) dimensión de tarea. 2) dimensión de contenido. 3) dimensión de claridad (explícita o implícita). La investigación no llega a estimar finalmente el nivel que evalúan las pruebas respecto a los niveles comunes de referencia del MCER, sin embargo, los autores concluyen que después de la investigación se confirma que los exámenes de CET-4 y CET-6 pueden vincularse con el MCER tanto en lo que se refiere a los descriptores para las actividades comunicativas como en lo que se refiere a los descriptores para las competencias comunicativas. Sobre todo, de las pruebas de CET-4 a las de CET-6 con los textos más abstractos, con la gramática más compleja y con el vocabulario más amplio, que se corresponden a la tendencia del cambio que se exige al alumno en cuanto a su competencia lingüística de los distintos niveles del MCER. Por lo tanto, el trabajo ofrece una base teórica para la vinculación de niveles entre los exámenes que se administran en China y el MCER en el futuro.

CAPÍTULO 4: MOTIVACIÓN Y OBJETIVOS DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se tratan de explicar las motivaciones por las que decidimos empezar la presente investigación. Además, se abordarán los objetivos y las preguntas que nos planteamos antes de llevar a cabo este trabajo.

4.1 Motivación de la investigación

En este apartado se presentan las razones que han motivado llevar a cabo este estudio. Se destaca como primera razón el gran número de alumnos chinos que aprenden español en España; la segunda, la calidad de los exámenes de lenguas extranjeras elaborados en China; la tercera, el impacto de la evaluación en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras y la última, la escasa cantidad de investigaciones con relación del MCER en este país.

4.1.1 El gran desarrollo del alumnado chino que aprende español en España

Como se ha mencionado en el capítulo del contexto de la investigación, a medida que más universidades chinas ofrecen la especialidad de Filología Española, ha aumentado la cantidad de alumnos chinos que aprenden esta lengua en las instituciones españolas durante un año o más. Los alumnos creen que pueden mejorar mucho su nivel de español después de estudiar en España. Efectivamente, muchas de las instituciones españolas que reciben a alumnos chinos han intentado programar cursos para ellos.

Sin embargo, la pregunta es ¿los cursos o programas se adaptan a estos alumnos? O sea ¿los docentes de estas instituciones conocen bien el nivel que dominan estos alumnos? Si lo conocen a través del certificado del examen del EEE-4 que obtienen los alumnos, ¿cómo valoran los docentes el EEE-4? Actualmente en el campo de la enseñanza de español en China existe la creencia generalizada de que el nivel que evalúa el EEE-4 equivale el nivel B2 del MCER (García y Becerra, 2015). Si los programas o cursos son diseñados sobre la base del nivel del examen EEE-4, consideramos que es importantísimo averiguar qué nivel evalúa realmente este examen.

Con este motivo, se llevarán a cabo investigaciones con un grupo de alumnos y docentes para explorar sus opiniones sobre la enseñanza y el aprendizaje de español, y se va a estimar el nivel que evalúa el EEE-4. Se espera que los resultados de esta investigación sirvan para que los centros universitarios españoles que reciben a los estudiantes chinos conozcan su nivel, y así puedan mejorar y perfeccionar sus programas de enseñanza de la lengua española.

4.1.2 La calidad en la evaluación de lenguas extranjeras en China

En el capítulo del Contexto se ha descrito que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en China se han desarrollado mucho, y por este gran crecimiento es cada día más importante la evaluación y la elaboración de pruebas de buena calidad.

En el primer capítulo se ha comentado también que, actualmente existe una gran oferta de exámenes de lenguas extranjeras en China, tanto a nivel internacional como local. Sin embargo, a diferencia de los exámenes internacionales, los que elaboran las universidades u organizaciones chinas no tienen suficiente calidad (Xiao & Luo, 2002; Han, 2003; Yang, 2011). En opinión de autores como Dai y Hu (2009) esto se debe a la insuficiente investigación en el campo de la evaluación en China durante las últimas décadas. Ellos sugieren que debe llevarse a cabo un trabajo a

fondo para mejorar los exámenes y, de esta manera, también mejorar la docencia y el aprendizaje.

Por lo tanto, y con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, entre los elaboradores de exámenes lingüísticos y los docentes de lenguas extranjeras hay una creencia extendida que resulta imprescindible llevar a cabo cambios profundos en los exámenes locales. Para ello se propone investigar la posibilidad de relacionar los exámenes con los parámetros internacionales de lenguas, así como con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2002).

4.1.3 El impacto de la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Como hemos mencionado en el apartado anterior, existe una opinión generalizada no positiva en relación con la calidad de los exámenes locales de lenguas extranjeras en China. A nuestro parecer, consideramos que una prueba elaborada de forma inadecuada no sólo afecta los resultados de los candidatos sino que también influye en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Alderson (1998) describe la repercusión “washback” que provoca un examen y cómo éste influye en la enseñanza de las lenguas. La repercusión del examen puede afectar en diferentes aspectos de manera tanto positiva como negativa. Por ejemplo, la carencia de validez en los exámenes provoca que la influencia del examen en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas no sea beneficiosa, pues a veces estos exámenes pueden desviar los objetivos propuestos por los programas de enseñanza.

Se destaca como ejemplo el de los exámenes de acceso a la universidad (*National College Entrance Examination*) —“gāokǎo” 高考 <http://www.gaokao.edu.cn/>, en los que se evalúan la lengua inglesa, matemáticas, filología china, física y química entre otras asignaturas. Por la gran repercusión que tiene estos exámenes, los

profesores de los institutos sólo enseñan lo que aparece en el examen, y los alumnos no muestran motivación para aprender lo que no se evalúa en él²⁸. Especialmente, en el caso del examen de inglés, al que se presentan anualmente más de diez millones de alumnos, el impacto en los estudiantes es considerable (Jin, 2010):

«Esta prueba ejerce una fuerte washback, tanto positivos como negativos, en la enseñanza del idioma Inglés en los niveles secundarios».
(*ibídem*, 570) (la traducción es nuestra)

En cuanto a los efectos negativos, se observa que los profesores de lengua inglesa en los institutos nunca han propuesto a los estudiantes la práctica de la competencia comunicativa oral porque ésta nunca ha sido evaluada en Gāokǎo (los candidatos que eligen carreras universitarias de lenguas extranjeras han de presentarse a una prueba oral antes de la celebración del examen de Gāokǎo el mes de junio). De modo que los profesores constatan que esta situación definitivamente resulta un fenómeno en que los alumnos chinos suelen ser muy competentes en comprensión de lectura y producción escrita pero tienen muchas dificultades para comunicarse oralmente en inglés²⁹.

Por lo tanto, creemos que es necesario que se incida en cómo elaborar un examen adecuado y administrarlo eficazmente con el objetivo de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Además, relacionar los exámenes con el MCER es lo que están empezando a hacer algunos pedagogos de la lengua inglesa en este país. Siguiendo su trabajo, en este estudio queremos dar el primer paso para ver hasta qué punto nuestros exámenes de español en China están alineados con el MCER y con otros exámenes internacionales de español como el de DELE.

²⁸ Fuentes consultadas en la web oficial del 知乎 “zhīhū” (a chinese question-and answer website)
<http://www.zhihu.com/question/22224453>

²⁹ Fuentes consultadas en la web oficial del 人民网 “rén mín Wǎng” (People.cn)
<http://theory.people.com.cn/n/2013/1023/c49157-23296362.html>

4.1.4 El Marco Común Europeo de Referencia en China

Pese que han pasado quince años desde la publicación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), pocos investigadores han mostrado interés en su estudio y aplicación en China. Por ejemplo, Bai y Zhang (2008) que empezaron a relacionar los conceptos y teorías del MCER con la enseñanza de lengua china con propósito de promover la educación de chino en el extranjero.

A partir de la publicación de la versión piloto del “Manual de Relacionar los exámenes con el MCER” (Figueras, North, Takala, Verhelst, y Van Avermaet, 2003), en China se incrementó el interés por investigar el MCER en el campo de la evaluación, ejemplo de esto es Lu (2011) quien llevó a cabo una investigación que vincula un examen de lengua china con el MCER. Por su parte, Huang y Jia (2012) fueron los primeros investigadores que relacionaron exámenes de lengua inglesa con el MCER. También se destacan las investigaciones llevadas a cabo por Zou (2012), que propone que hay que volver a diseñar el programa de los exámenes locales de inglés haciendo referencia al MCER:

«For the first time, Chinese scholars noticed that language competence can be evaluated qualitatively in ‘can do’ statements in addition to the quantitative methods» (Ibídem, 188).

«Por primera vez, los pedagogos chinos se dan cuenta de que la competencia lingüística puede ser evaluada cualitativamente en las declaraciones de "poder hacer" además de los métodos cuantitativos» (la traducción es nuestra)

Aunque los trabajos sobre este ámbito han crecido en China, aún son escasos frente a los que han hecho los investigadores tanto de Europa como de Estados Unidos. En este punto, cabe destacar el proyecto del CITO (Instituto nacional holandés de la evaluación educativa) (Noijons & Kuijper, 2006) que trata de relacionar

los exámenes nacionales de comprensión de lectura del inglés, francés y alemán con el MCER, con el objetivo de explorar posibilidades de producir exámenes de comprensión de lectura de lenguas extranjeras más coherentes con las escalas del MCER.

También es destacable el trabajo de Tannenbaum y Wylie (2005, 2008) quienes llevaron a cabo una vinculación de los exámenes de inglés tales como TOEFL y TOEIC al MCER. En su investigación han establecido los puntos de corte recomendados de los exámenes, para hacerlo corresponder con los niveles comunes de referencia del MCER. Este estudio se puede ver con más detalle en la revisión de trabajos bibliográficos relativos al MCER en el apartado 3.5³⁰.

Si se presta atención al campo de la enseñanza de español en China, se verá que después de más de medio siglo de desarrollo, y aunque se ha establecido tanto un sistema didáctico como uno de evaluación, aún se reconoce que los exámenes locales de lenguas extranjeras pueden mejorar en diferentes aspectos. De modo que es importante aprender cómo evaluar adecuadamente y eficazmente las diferentes competencias lingüísticas de lengua española con exámenes más apropiados.

Además, parece que por lo que se ha visto en el Capítulo 2 hace falta profundizar en la investigación sobre la enseñanza y la evaluación de español en China, y en concreto nos parece que la evaluación todavía puede mejorarse. De modo que si se analizan los exámenes y se comparan con contextos internacionales podrían perfeccionarse los exámenes, y de esta manera mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en China.

4.2 Objetivos y preguntas de investigación

Esta investigación surgió ante la cuestión de cómo elaborar los exámenes de lenguas con más validez, fiabilidad y viabilidad. En concreto, se espera que pueda

³⁰ Diríjase a la pág. 77.

mejorar los exámenes de lengua española en China a partir de los resultados del proceso de vinculación entre el examen de español existente y el MCER (Consejo de Europa, 2002). Con este propósito se proponen los objetivos generales de la investigación. Se cree que el primer objetivo de este estudio debe ser investigar empíricamente el nivel que certifica el examen EEE-4 en relación con los niveles del MCER. A continuación se llevará a cabo la vinculación del examen EEE-4 con el MCER de acuerdo con las propuestas del Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER (Council of Europe, 2009). Por lo último se formularán propuestas de mejora del examen EEE-4 de acuerdo con los resultados obtenidos. Con los resultados obtenidos se espera poder mejorar la elaboración de los exámenes de la lengua española en China.

4.2.1 Objetivos generales y específicos

Estos objetivos generales se desglosan en varios objetivos específicos que vamos a desarrollar en las páginas siguientes.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
Objetivos generales:
1. Investigar empíricamente el nivel que certifica el examen EEE-4 en relación con los niveles del MCER.
2. Vincular los exámenes de EEE-4 con los niveles del MCER de acuerdo con el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER del Consejo de Europa.
3. Hacer propuestas de mejora del examen EEE-4 de acuerdo con los resultados obtenidos.

Objetivos específicos:

1. Averiguar las opiniones con respecto a la enseñanza y evaluación de lengua española de los candidatos del EEE-4.
2. Averiguar las opiniones con respecto a la enseñanza y evaluación de lengua española de los docentes de los candidatos del EEE-4.
3. Analizar la información disponible sobre los exámenes para poder llevar a cabo la vinculación con los niveles del MCER.
4. Seguir los pasos propuestos en el Manual para las distintas partes del EEE-4.
5. Analizar la información recogida e identificar aspectos positivos y que necesitan mejorar.

Objetivos específicos

1. *Averiguar las opiniones con respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lengua española de los candidatos del EEE-4.*

Este estudio centra en vincular el examen del EEE-4 al MCER mediante la investigación del contenido de las mismas pruebas. Sin embargo, antes de empezar los trabajos de la vinculación proponemos llevar a cabo investigaciones con un grupo de alumnos o candidatos del EEE-4, explorando sus opiniones relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lengua española, y también con su nivel de dominio de español. A partir de los resultados de la investigación intentamos estimar el nivel de español que dominan estos alumnos o candidatos del EEE-4.

2. *Averiguar las opiniones con respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lengua española de los docentes de los candidatos del EEE-4.*

Como investigaciones complementarias a la realizada con el alumnado, creemos que es necesario averiguar las opiniones de los docentes de los candidatos del EEE-4 sobre la enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la lengua española tanto en China como en España. Asimismo, saber cómo valoran los docentes a sus alumnos que han obtenido el certificado del examen de EEE-4 con respecto al nivel de dominio de español.

- 3. Analizar la información disponible sobre los exámenes para poder llevar a cabo vinculación con los niveles del MCER.*

A partir de los documentos publicados con respecto a los exámenes del EEE-4, se analizará la información disponible sobre estas pruebas para poder llevar a cabo una especificación general con los niveles del MCER, y posteriormente se llevarán a cabo la vinculación siguiendo los pasos propuestos en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER.

- 4. Seguir los pasos propuestos en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER para las distintas partes del EEE-4.*

En el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER (Council of Europe, 2009) se proponen cuatro procedimientos para el proceso de vinculación, después de la fase de familiarización, en la presente investigación se necesitará especificar, estandarizar y validar las pruebas del examen del EEE-4. Para ello se llevarán a cabo la especificación del contenido de los exámenes del EEE-4, la estandarización de los puntos de corte, y también la validación de las pruebas y del proceso de vinculación.

- 5. Analizar la información recogida e identificar aspectos positivos y que necesitan mejorar.*

A partir de los resultados de análisis sobre la información recogida, tales como nivel de español estimado de los alumnos, opiniones sobre la enseñanza y el aprendizaje de español de los alumnos y docentes, y análisis de las pruebas del EEE-4. Por una parte, se identifican aspectos positivos del EEE-4, por otra parte, se exploran aspectos que necesitan mejorar.

4.2.2 Preguntas de investigación

Con relación a los objetivos expuestos tanto generales como específicos en lo anterior, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación para nuestro trabajo:

1. ¿Qué nivel de dominio y en concreto del MCER creen tener los alumnos que han obtenido el certificado del EEE-4?
2. ¿Qué nivel de dominio y en concreto del MCER creen los docentes que tienen los alumnos que han obtenido el certificado del EEE-4?
3. ¿Qué opinan los alumnos y docentes en cuanto a las características de la enseñanza y el aprendizaje de español desde sus propias perspectivas?
4. ¿Es posible relacionar los exámenes del EEE-4 con los niveles siguiendo las pautas que se presentan en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER?
5. ¿Qué nivel se estima que evalúa el EEE-4 después de llevarse a cabo el proceso de vinculación?
6. ¿Qué aspecto o aspectos del EEE-4 necesitan mejorar a partir de la información recogida durante el proceso de vinculación con el MCER?

CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA

El objetivo principal del presente estudio es investigar la posibilidad de relacionar el examen EEE-4 con el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002). En esta investigación también se procura estimar el nivel que evalúa el EEE-4 con respecto a las escalas de descriptores del MCER. Para ello, el presente trabajo se lleva a cabo en tres fases combinando enfoques cuantitativos y cualitativos, que se describen a continuación.

En la primera fase de investigación se utilizan métodos cuantitativos para determinar el nivel de español de un grupo de alumnos chinos (Véase la sección 4.2.1.1 para conocer a los participantes alumnos) a través de sus autoevaluaciones, y se recurre a métodos cualitativos para llevar a cabo los análisis de las opiniones de los alumnos en relación con su contexto de educación de español. Además, para contrastar la información obtenida, se lleva a cabo también una fase complementaria para conseguir informaciones sobre los alumnos con respecto al examen DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera).

En la segunda fase de investigación, en primer lugar se estima cuantitativamente el nivel de español de los alumnos a través de las valoraciones de sus docentes chinos (Véase la sección 4.2.1.2 para conocer a los participantes docentes). A continuación, se recurre a métodos cualitativos para llevar a cabo los análisis de opiniones de los docentes a fin de describir a fondo el contexto de educación de español en China. En las primeras dos fases de investigación se puede estimar preliminarmente el nivel que evalúa el examen EEE-4.

En cuanto a la tercera fase de investigación, se trata del proceso de vinculación del examen con el MCER, y se siguen los procedimientos que se proporcionan en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER, con

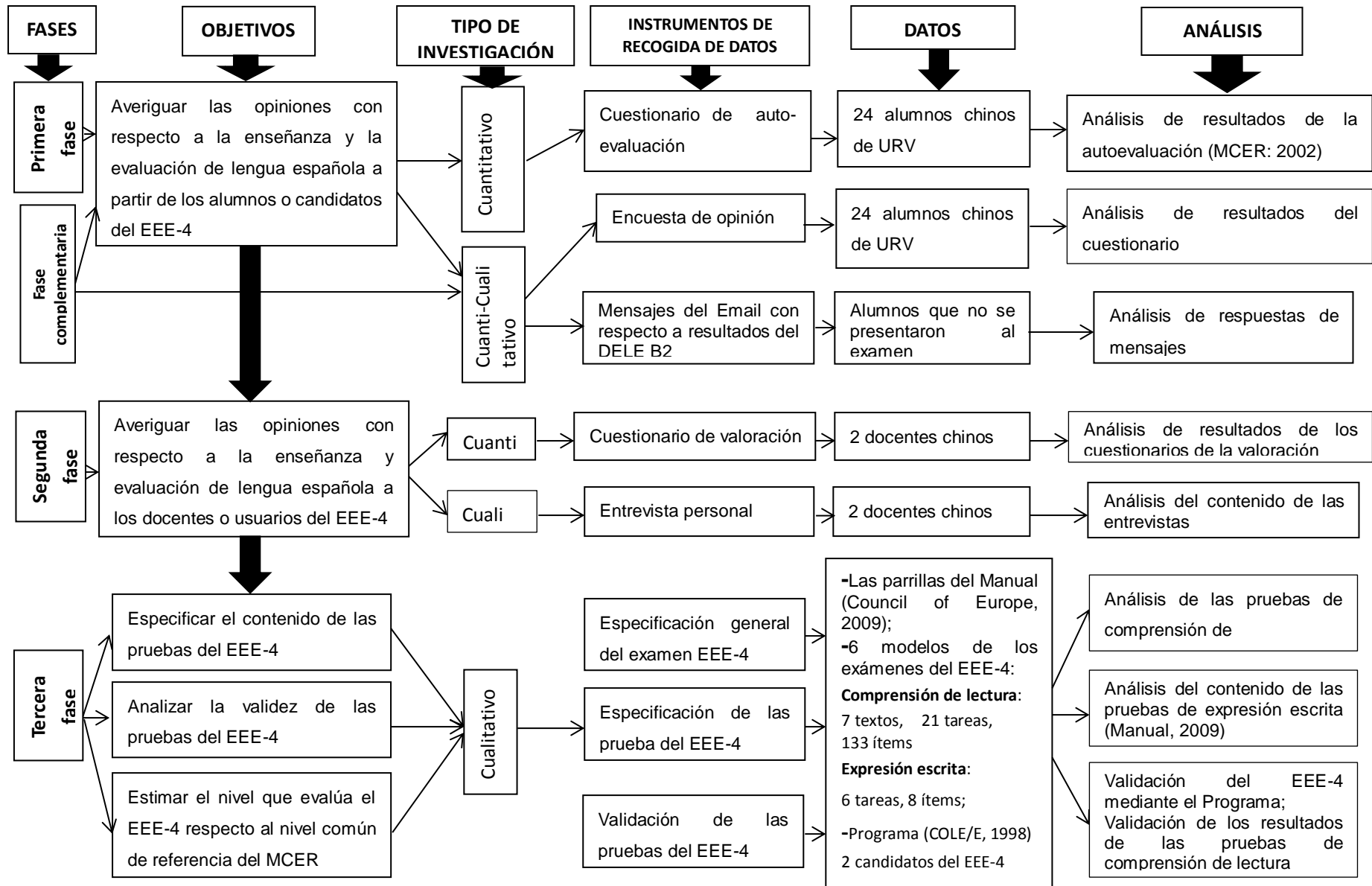


Figura 8: Panorámica del diseño metodológico de la investigación

ciertas modificaciones.

A fin de facilitar la lectura de este capítulo, se presenta una figura en la que se muestra la panorámica del diseño metodológico de la investigación (Véase la Figura 8: Panorámica del diseño metodológico de la investigación). En esta figura se ven con claridad las diferentes fases de investigación con respecto a sus objetivos, tipos de investigación, instrumentos de recogida de datos y análisis.

En los siguientes apartados, se explican en primer lugar las teorías metodológicas que se aplican en esta investigación y a continuación se introducen los corpus de datos del estudio. El capítulo constituye con la descripción de los instrumentos elaborados específicamente para el estudio y de los métodos de análisis utilizados.

5.1 Enfoques metodológicos e instrumentos

En esta sección se describen teóricamente los enfoques metodológicos en la investigación social, y se presentan los instrumentos o métodos considerados más relevantes en la presente investigación.

5.1.1 Enfoques metodológicos de investigación

Las metodologías que se aplican en esta investigación son cuantitativas y cualitativas. En cuanto a las características teóricas de la investigación cuantitativa e investigación cualitativa, Corbetta (2003: 44-45) resume los dos tipos de investigación en una tabla [Tabla 16: Comparación entre investigación cuantitativa y cualitativa (A partir de Corbetta, 2003: 44-45)] con cuatro apartados: *planteamiento de la investigación*, *recogida de datos*, *análisis de los datos* y *resultados*, que facilitan la comparación entre las dos metodologías.

	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
<i>Planteamiento de la investigación</i>		
Relación teoría-investigación	Estructurada, fases lógicamente secuenciales Deducción (la teoría precede a la observación)	Abierta. Interactiva Inducción (la teoría surge de la observación)
Función de la literatura	Fundamental para la definición de la teoría y de las hipótesis	Auxiliar
Conceptos	Operativos	Orientativos, abiertos, en construcción
Relación con el ambiente	Enfoque manipulador	Enfoque naturalista
Interacción psicológica estudioso-estudiado	Observación científica, distanciada, neutral	Identificación empática con el objeto estudiado
Interacción física estudioso-estudiado	Distancia, separación	Proximidad, contacto
Papel del sujeto estudiado	Pasivo	Activo
<i>Recogida de datos</i>		
Diseño de la investigación	Estructurado, cerrado, precede a la investigación	Desestructurado, abierto, construido en el curso de la investigación
Representatividad/inferencia	Muestra estadísticamente representativa	Casos individuales no representativos estadísticamente

Instrumento de investigación	Uniforme para todos los sujetos. Objetivo: matriz de los datos	Varía según el interés de los sujetos. No se tiende a la estandarización
Naturaleza de los datos	Hard, objetivos y estandarizados	Soft, ricos y profundos (profundidad frente a superficialidad)
<i>Análisis de los datos</i>		
Objeto del análisis	La variable (análisis por variables, impersonal)	El individuo (análisis por sujetos)
Objetivo del análisis	Explicar la variación de las variables	Comprender a los sujetos
Técnicas matemáticas y estadísticas	Uso intenso	Ningún uso
<i>Resultados</i>		
Presentación de los datos	Tablas (perspectiva relacional)	Fragmentos de entrevistas, de textos (perspectiva narrativa)
Generalizaciones	Correlaciones. Modelos causales. Leyes. Lógica de la causalidad	Clasificaciones y tipologías. Tipos ideales. Lógica de la clasificación
Alcance de los resultados	Se persigue generalizar (inferencia) (en último término, nomotética)	Especificidad (en último término, idiográfica)

Tabla 16: Comparación entre investigación cuantitativa y cualitativa (A partir de Corbetta, 2003: 44-45)

A continuación, se explicarán concretamente los instrumentos o métodos cuantitativos y cualitativos que se utilizan en nuestra investigación.

5.1.2 Instrumentos de investigación

Corbetta (2003: 158) menciona que utilizamos el término “encuesta” como concepto genérico cuando describimos un instrumento que quiere observar o conocer un determinado fenómeno social de la vida cotidiana. Según los objetivos del investigador la recopilación de información comprende uno o más de estos instrumentos de recogida de datos. En los siguientes apartados se describen los instrumentos utilizados en esta investigación, se incluyen en el concepto genérico “encuesta”:

Encuesta por muestreo

La encuesta por muestreo es la técnica de investigación social cuantitativa más difundida (Ídem). Hay cinco elementos clave en el modo de obtener información por encuesta: 1) las preguntas; 2) los propios individuos objeto de la investigación; 3) la muestra representativa; 4) la administración estandarizada de cuestionario; 5) el estudio o análisis de las relaciones existentes entre las variables. Se utiliza la encuesta por muestreo en la primera fase de la investigación para recoger datos sobre el nivel de español a los alumnos.

Cuestionarios autocumplimentados

En este apartado se describen las dos formas de cuestionarios autocumplimentados que se utilizan: 1) La encuesta de grupo con un cuestionario dirigido a estudiantes y repartido en una reunión con presencia de un encuestador que entrega los cuestionarios, explica las instrucciones, asiste a la cumplimentación y recoge al final los cuestionarios rellenados. Se utiliza esta forma en la primera fase de

investigación para recoger datos de los alumnos; y 2) La encuesta individual también dirigida a los alumnos, en que el encuestador entrega el cuestionario impreso a cada informante, y pasa a recogerlo unas semanas después una vez cumplimentado. En la segunda fase de la investigación se recogen los cuestionarios autocumplimentados de forma individual por los docentes para valorar el nivel de español de sus alumnos.

Cuestionario postal

El cuestionario postal se considera como la mejor forma de cuestionarios autocumplimentados para desarrollar una investigación educativa (Cohen y Manion, 1990: 146). Sobre todo para los investigadores con recursos limitados en solitario los cuestionarios postales reducen presupuestos económicos y también el tiempo. Hoy en día, los cuestionarios no se suelen mandar a los informantes por vía postal, sino que pueden llevarse a cabo de varias formas por internet, tales como el correo electrónico, las redes sociales y otras aplicaciones inteligentes. En la primera fase de la presente investigación se utiliza una aplicación de internet para que los alumnos puedan responder a las encuestas en su ordenador.

La entrevista semiestructurada

La entrevista es considerada normalmente como una de las formas de los métodos de encuesta en investigación social (Cohen y Manion, 1990: 377). Corbetta (2003: 368) revela que la entrevista tiene como objetivo obtener datos interrogando a las personas, pero con la finalidad típica de la investigación cualitativa de entrar en la individualidad de la persona entrevistada y de ver el mundo con sus ojos. En la entrevista semiestructurada las preguntas están estandarizadas, las respuestas son libres. En este caso el entrevistador dispone de una guía que recoge los temas que debe tratar en la entrevista. En la segunda fase de esta investigación se recurre a la entrevista semiestructurada para llevar a cabo la investigación sobre las opiniones de los docentes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de español en China.

5.2 Corpus de datos

En este apartado se describen las fuentes de información utilizadas. El corpus de datos de esta investigación comprende participantes alumnos, participantes docentes y las pruebas del examen EEE-4 propiamente dichas. A continuación, se presentan con detalle estos corpus de datos respectivamente.

5.2.1 Participantes

En el presente estudio participan en total 24 alumnos de nacionalidad china que estudian en la Facultad de Letras de la Universidad Rovira i Virgili (URV), España. Cabe mencionar que se hicieron contactos con otras universidades españolas que tuvieran alumnos chinos de intercambio, tal como la Universidad de Girona (UdG), la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y la Universidad de Granada (UGR), pero no fructificaron.

Para obtener la opinión de los docentes, se pidió la colaboración a profesores chinos de universidades de procedencia de los alumnos y a profesores españoles de la URV. Cabe destacar que los resultados obtenidos y la información recogida no son relevantes en caso de los profesores españoles, debido a que estos profesores no conocían lingüísticamente muy bien a sus alumnos chinos, y por otro lado, la mayoría de ellos imparte asignaturas que no se centran en la enseñanza de la lengua española, ya que dan clases de historia, del arte o de la literatura. Por este motivo se descartan los datos recogidos con ellos, y sólo se hace referencia a los datos de los profesores chinos de las universidades de origen de los alumnos participantes.

A continuación, se describen con detalle los participantes en la presente investigación.

5.2.1.1 Alumnos

Como se ha comentado en el capítulo del contexto de la investigación, ha habido un gran desarrollo de los intercambios universitarios entre España y China durante la última década. Los 24 estudiantes chinos de la lengua española en España que constituyen el corpus de estudio, son alumnos que llevan dos años estudiando la lengua española en China, el primer y el segundo curso de su carrera universitaria. Proceden de diferentes universidades chinas, que se incluyen en la Tabla 17: Universidades de procedencia de los alumnos informantes.

Zhejiang International Study University (ZISU)	8
Tianjin Foreign Studies University (TFSU)	8
Dalian University of Foreign Language (DUFL)	5
Changzhou University (CCZU)	3
Total	24

Tabla 17: Universidades de procedencia de los alumnos informantes

A continuación, se describe el contexto de enseñanza de la lengua española de estos alumnos tanto en China como en España.

Enseñanza de la lengua española en China

En cuanto a las especialidades que se ofrecen en las distintas universidades, se identifican las siguientes:

La ZISU describe el título de la carrera como “Lengua Española”, mientras que la TFSU titula “Filología y Cultura Española”. Las otras universidades utilizan títulos como “Filología Hispánica” o “Filología Española”. Además, los alumnos de la DUFL pueden escoger dos itinerarios diferentes, uno de “Filología Española” y otro de

“Administración Cultural”. No obstante, con la fundación de la Comisión Orientadora de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en las universidades chinas (sección de Español) (COLE/E), todas las universidades acuerdan voluntariamente seguir el proyecto de estudio propuesto por la Comisión. Por lo tanto, los alumnos que proceden de distintas universidades cursan asignaturas troncales casi iguales, con unas asignaturas propias como complementarias según el plan de enseñanza de cada universidad.

Asignaturas	Semestre	Horas
Español Fundamental I	1 ^a	140h
Español Fundamental II	2 ^a	160h
Español Fundamental III	3 ^a	160h
Español Fundamental IV	4 ^a	160h
Español audiovisual I	1 ^a	28h
Español audiovisual II	2 ^a	32h
Español audiovisual III	3 ^a	32h
Español audiovisual IV	4 ^a	32h
Español Oral I	1 ^a	28h
Español Oral II	2 ^a	32h
Español Oral III	3 ^a	32h
Español Oral IV	4 ^a	32h
Español de Lectura I	1 ^a	32h
Español de Lectura II	2 ^a	32h
Español de Lectura III	3 ^a	32h
Gramática Española	4 ^a	32h
Historia de España	3 ^a	32h
Introducción de España	1 ^a	32h
Introducción de países Latinoamericanos	3 ^a	32h
Total		1092h

Tabla 18: Plan de enseñanza de español de licenciatura en ZISU

A continuación y a modo de ilustración, dadas las similitudes entre los distintos programas, se describe el plan de enseñanza de *Zhejiang International Study University* (ZISU), y las asignaturas que han cursado los estudiantes del departamento de español de ZISU durante los dos primeros años³¹ (Véase la Tabla 18: Plan de enseñanza de español de licenciatura en ZISU).

Hay que tener en cuenta que según las universidades de las que proceden los alumnos, puede variar ligeramente número de horas de la enseñanza de español en las instituciones. Pero en cualquier caso, todos los alumnos han cursado como mínimo 1.000 horas durante los dos años en aula.

Enseñanza de la lengua española en España

El curso que ha seguido el alumnado chino en la Universidad Rovira i Virgili que ha participado en la investigación se denomina *Curso de Lengua y Cultura Hispánica*, consta de 900 horas, correspondientes a 780 horas lectivas y a 120 horas de trabajo personal del alumno y actividades culturales guiadas, con los contenidos que se listan en la Tabla 19: Plan de enseñanza del curso de la Lengua y la Cultura Hispánica en URV.

Desde el año 2014 los alumnos chinos pueden escoger también el plan de enseñanza de Español y Negocios.

En el curso 2014-15, el número de alumnos chinos en la URV procedentes de 5 universidades diferentes fue de 93. Desde el curso 2008/09 la Universidad Rovira i Virgili decidió empezar a administrar una prueba de tipo diagnóstico para los alumnos recién llegados antes de que se iniciara el curso. El objetivo es el de asegurar que los alumnos que tengan el mismo nivel o nivel parecido de español formen parte del mismo grupo y también conocer y determinar los conocimientos previos de la lengua española de los alumnos de intercambio.

³¹ Información consultada en la página web oficial de la ZISU, 10 de diciembre, 2014: <http://europe.zisu.edu.cn/newsShow.aspx?newsID=659>

Lengua española	360h
Problemas básicos del español como lengua extranjera	120h
Normativa de la lengua española	60h
Español hablado	60h
El español de América	60h
Problema de pronunciación en español	60h
Literatura española	180h
Visión panorámica de literatura española	120h
Literatura hispanoamericana	60h
Historia	120h
El papel de España en el mundo actual	60h
Historia de América Latina	60h
Arte	60h
El arte en España	60h
Geografía /Antropología	60h
Cultura y Sociedad en la España contemporánea	60h

Tabla 19: Plan de enseñanza del curso de la Lengua y la Cultura Hispánica en URV

En el curso actual (2014/2015), a partir de los resultados de la prueba diagnóstica, los alumnos se agrupan en tres grupos (grupo A, grupo B y grupo C). Los alumnos en el grupo meta que ha participado en el estudio son del grupo A, el nivel más alto entre los tres grupos. Cabe mencionar que por conflictos horarios, no han podido participar todos los 32 alumnos del grupo A, sino finalmente sólo 24 de ellos.

5.2.1.2 Docentes

Se contactaron dos docentes de español que imparten asignaturas en universidades chinas de donde provienen algunos de los alumnos informantes en

esta investigación. En la Tabla 20: Biodata de los docentes informantes se resumen las biodatas de las dos docentes que han respondido al cuestionario y a la entrevista.

Docentes	Género	Edad	T. de experiencia	Institución perteneciente
Profe A	Mujer	30	5	ZISU
Profe B	Mujer	29	5	CCZU

Tabla 20: Biodata de los docentes informantes

Cabe destacar que las dos docentes también fueron estudiantes de intercambio en universidades españolas cuando cursaban sus estudios. A continuación, ambas tuvieron varios periodos de formación de profesorado de español como lengua extranjera en diferentes instituciones españolas. Después de un par de años impartiendo español como segunda lengua extranjera en otras instituciones entraron en la ZISU y la CCZU respectivamente cuando estas dos universidades empezaron a dar la especialidad de lengua o filología española.

Actualmente estas profesoras son las docentes de lengua española más experimentadas en su propia universidad, tienen un conocimiento profundo del sistema educativo de español en China y conocen suficientemente a los estudiantes universitarios de la dicha lengua. Su abundante experiencia tanto como estudiantes como como docentes nos podrá ofrecer opiniones significativas y expresar juicios de valor.

5.2.2 Las pruebas del examen de EEE-4

Para llevar a cabo el análisis de las pruebas del EEE-4 se utilizó el libro “El examen EEE-4 para los universitarios: modelo real y análisis (2005)”, que incluye seis modelos reales del examen desde el año 1999 hasta 2004, publicado por la sección de español de la Comisión Orientadora de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en las universidades (COLE/E). Hasta hoy sigue siendo el único libro de referencia para

la preparación del dicho examen. La publicación incluye las pruebas de comprensión de lectura, comprensión auditiva, dictado, gramática, vocabulario y traducción, expresión escrita y expresión oral (Véase los Anexos XIII, XVI, XVII y XVIII para conocer los contenidos del examen). De entre los exámenes publicados, dada la complejidad y extensión de la presente investigación, se seleccionan para el análisis las pruebas de comprensión de lectura y expresión escrita, representando a las tareas receptivas y las tareas productivas, tal y como describe en la Tabla 21: Codificación de textos de comprensión de lectura de EEE-4 y Tabla 22: Distribución de las pruebas para expresión escrita en EEE-4 respectivamente.

Comprensión de lectura

Año	Nº de Texto	Código de Texto	Nº de Tareas	Código de Tarea	Nº de Ítem	Código de Ítem
1999	2	CL1_a, CL1_b	5	T1-T5	34	i1-i34
2000	1	CL2	3	T7-T9	19	i36-i54
2001	1	CL3	4	T11-T14	13	i56-i67, i70
2002	1	CL4	4	T15-T18	17	i71-i87
2003	1	CL5	3	T19-T21	26	i89-i114
2004	1	CL6	2	T23-T24	24	i116-i139
Total	7		21		133	

Tabla 21: Codificación de textos de comprensión de lectura de EEE-4

Para la prueba de comprensión de lectura, en cada examen se plantea un texto (excepto la primera convocatoria del examen del año 1999 que se presentan dos) y para cada texto se incluyen varias tareas con numerosos ítems o preguntas. En esta investigación se analizan 7 textos, 25 tareas y 141 ítems. La codificación se hizo utilizando letras mayúsculas: se abrevia Comprensión de Lectura como “CL”, y Tarea como “T”, respectivamente. Los Ítems se codifican en letra minúscula “i” a fin de evitar la confusión entre la “I” y el número 1.

Expresión escrita

Las pruebas de expresión escrita, se hallan integradas en las tareas para la comprensión de lectura, y la mayoría se coloca como la última tarea o el último ítem. Hay que tener en cuenta que en algunas convocatorias no se incluyen tareas para la expresión escrita. En la Tabla 22: Distribución de las pruebas para expresión escrita en EEE-4 se muestra la distribución de estas tareas e ítems en los exámenes. Se ve por ejemplo que el año 2001 y 2004 las pruebas de Expresión escrita incluyen 2 ítems respectivamente (i68, i69 y i140, i141).

Año	Código de Texto	Código de Tarea	Código de Ítem
1999	CL1_b	T6	i35
2000	CL2	T10	i55
2001	CL3	T13	i68, i69
2002	CL4	T18	i88
2003	CL5	T22	i115
2004	CL6	T25	i140, i141

Tabla 22: Distribución de las pruebas para expresión escrita en EEE-4

5.3 Recogida de datos

Como ya se ha dicho, en este apartado se describen con detalle los procedimientos de recogida de datos para las tres fases de la investigación que se llevó a cabo a lo largo de 2 años en la URV de Tarragona. A continuación, se incluyen los detalles más relevantes en cuanto a la elaboración y gestión de los instrumentos utilizados en cada una de las fases.

En la Tabla 23: Procedimientos de recogida de dato se muestran gráficamente los detalles del proceso de recogida de datos.

	Recogida de datos	Objetivos	Recurso	Fecha
Fase 1	Cuestionario de autoevaluación de alumnos	Estimar el nivel de español de los alumnos	Descriptores adaptados del MCER	Oct/2014
	Encuesta de alumnos	Conocer opiniones de los alumnos	SurveyMonkey	Feb/2015
	Mensajes a los alumnos	Obtener información relativas a la matrícula y resultados de DELE de los alumnos	Correo electrónico	Sep/2015
Fase 2	Cuestionario de valoración de docentes	Estimar el nivel de español de los alumnos	Descriptores adaptados del PEL	Nov/2015
	Entrevista de docentes	Conocer opiniones de los docentes	Cohen y Manion (1990); Corbetta (2003)	Dic/2015
Fase 3	Familiarización con el MCER	Tener un conocimiento detallado del MCER	El MCER y obras relacionadas	2013/14
	Parrillas de especificación de pruebas	Vincular el examen con el MCER	Tareas de familiarización; Parrillas	2014/15
	Validación de pruebas	Contrastar con el programa de enseñanza	Programa de enseñanza	2015/16
	Validación del proceso de vinculación	Comprobar la validez del proceso	Candidatos del EEE-4	2015/16

Tabla 23: Procedimientos de recogida de datos

Se describen a continuación brevemente los instrumentos utilizados:

- Autoevaluación de alumnos

Para tener acceso a los alumnos, se contactó previamente con los profesores de la facultad de Letras de la Universidad Rovira i Virgili, ellos nos ayudaron a organizar a los alumnos informantes y nos proporcionaron una sala de reunión para llevar a cabo la encuesta de autoevaluación de nivel de español.

- Encuesta de alumnos

Después de la reunión con los alumnos en la que ellos completaron el primer cuestionario y dejaron sus direcciones de correo electrónico, se pudo llevar a cabo en línea la encuesta para los alumnos mediante la aplicación SurveyMonkey.

- Mensajes a alumnos

Después de haberse publicado los resultados del examen DELE B2 al que se habían presentado estos alumnos, y que una vez obtenidos los resultados de los alumnos que se presentaron al examen gracias a la colaboración de un profesor de la URV, se mandaron dos mensajes electrónicos a los alumnos que no se presentaron al examen. En el primer mensaje se pregunta a los alumnos por qué no se presentaron al examen, y en el segundo mensaje se les pregunta sobre la posibilidad de presentarse al examen si hubieran confiado en su nivel de español.

- Valoración de docentes

Se mandaron cuestionarios a los docentes chinos por vía de correo electrónico. En los cuestionarios se pedía a los docentes que valoraran el nivel de dominio de español de sus alumnos.

- Entrevista con docentes

Después de llevarse a cabo las valoraciones, se contactó con los docentes chinos pidiendo citas para entrevistas en persona. Las entrevistas se realizaron en varios bares o cafeterías en la ciudad de Tarragona, con audios grabados (Véase el Anexo IX).

- Especificación de las pruebas

Para la especificación de las pruebas de los exámenes del EEE-4 se utilizan las parrillas que se indican en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el

MCER y el Manual del ALTE. Como se ha mencionado anteriormente en este trabajo se centra solamente en las pruebas de Comprensión de lectura y Expresión escrita.

- Validación

Se comprueba primero la validez del contenido de los exámenes de EEE-4 a través del Plan de enseñanza que se considera como la base teórica para la elaboración de las pruebas. Por otra parte, también se lleva a cabo la validación de los resultados de las especificaciones de las pruebas de comprensión de lectura y expresión escrita de los exámenes del EEE-4 con dos candidatos al examen EEE-4 que también completan las parrillas completadas por el investigador.

5.3.1 Los alumnos

Se diseña un cuestionario para que los alumnos se autoevalúen sobre su nivel de español (Véase Anexo IV). Posteriormente, con el objetivo de profundizar en el detalle de las percepciones del alumnado sobre sus conocimientos y sobre posibles diferencias individuales, se elabora una encuesta en línea dirigida a los alumnos para conocer sus opiniones sobre la enseñanza y el aprendizaje de español (Véase Anexo V). Además, se mandaron dos mensajes electrónicos a los alumnos para obtener informaciones sobre sus resultados en el examen DELE B2 y sobre sus opiniones sobre el mismo así como por las razones de no presentarse si este había sido el caso (Véase Anexo VI). A continuación, se desglosan los tres instrumentos de forma detallada:

5.3.1.1 Cuestionario de autoevaluación

El cuestionario para los alumnos constituye una parrilla de autoevaluación de los niveles del dominio de español elaborada a partir de las escalas de descriptores

ilustrativos en el Capítulo 4 “El uso de la lengua y el alumno/usuario” del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002: 62-82). Se seleccionaron descriptores de los niveles de A2, B1 y B2.

En el cuestionario se incluyen escalas de descriptores del MCER que describen distintos aspectos de las actividades lingüísticas: cinco para la comprensión auditiva, cuatro para la comprensión de lectura, siete para la expresión/interacción oral y, dos para la expresión/interacción escrita [Véase la Tabla 25: Distribución de las escalas y descriptores para la autoevaluación (alumnado)]. Para cada aspecto se seleccionan tres descriptores detallados que indican los niveles desde el B2 descendiendo hacia el A2, respectivamente. Hay que tener en cuenta que en el cuestionario se muestran los descriptores en este orden pero sin indicar explícitamente sus niveles correspondientes, a fin de evitar posibles prejuicios cuando los informantes hacen las autoevaluaciones. Por ejemplo, en vez de B2 se utiliza una “X”, en vez de B1 se utiliza una “Y”, y una “Z” para A2.

Crterios para el diseño del cuestionario

A la hora de elaborar el cuestionario para llevar a cabo la primera fase de investigación con los alumnos, nos planteamos varias preguntas relativas a su diseño. A continuación, se desglosan estas preguntas y las respuestas o justificaciones correspondientes:

-¿Por qué no se recurre directamente a las escalas del Cuadro 2 del MCER para hacer las autoevaluaciones?

En el Portfolio Europeo de las lenguas (PEL) se utilizan las escalas de descriptores del *Cuadro 2* del MCER para hacer autoevaluaciones en la sección de la biografía lingüística. Estas escalas constan de descriptores para las cinco habilidades lingüísticas: escuchar (comprensión auditiva), leer (comprensión de lectura), conversar (interacción oral), hablar (expresión oral) y escribir (expresión escrita).

Teniendo en cuenta que estas escalas son generales y no presentan los aspectos diversificados como muestran las escalas en las actividades comunicativas expuestas también en el MCER, se decidió que el cuestionario para los alumnos en nuestra investigación tendría la forma del cuestionario de autoevaluación del PEL, aunque con una parrilla de descriptores más específicos.

-¿Por qué se seleccionan las escalas de descriptores de las actividades comunicativas de la lengua?

Consideramos que los aspectos que aparecen en las escalas de actividades comunicativas de la lengua se adecuan bastante al alumnado chino, en cuanto a la formación del español que ha recibido y a nivel de lengua que hemos estimado previamente a partir de las especificaciones generales del examen EEE-4.

-¿Por qué no se utilizan las escalas de Expresión (oral y escrita)?

Por una parte, vemos que la mayoría de los aspectos de las escalas de Expresión no tendrían mucho sentido para que los alumnos chinos se autoevalúen. Por ejemplo, si se comparan las escalas ilustrativas del MCER de Expresión escrita e Interacción escrita (Tabla 24: Comparación de escalas de MCER de Expresión escrita e Interacción escrita), se ve que los aspectos en las escalas de actividades de Interacción escrita tienen más detalle y más claridad para el alumnado.

	Expresión escrita	Interacción escrita
Escalas del MCER	-Escritura creativa. -Informes y redacciones.	-Escribir cartas. -Notas, mensajes y formularios.

Tabla 24: Comparación de escalas de MCER de Expresión escrita e Interacción escrita

Destrezas comunicativas	Nº de escalas	Escalas de descriptores	Niveles	Descriptores seleccionados en las autoevaluaciones
Comprensión auditiva	5	-Comprender conversaciones entre hablantes nativos -Escuchar conferencia y presentaciones -Escuchar avisos e instrucciones -Escuchar retransmisiones e material grabado -Ver televisión y cine	A2, B1, B2	5*23=115
Comprensión de lectura	4	-Leer correspondencia -Leer para orientarse -Leer en busca de información y argumentos -Leer instrucciones	A2, B1, B2	4*23=92
Interacción oral	7	-Comprender a un interlocutor nativo -Conversación -Conversación informal -Conversación formal y reuniones de trabajo -Colaborar para alcanzar un objetivo -Interactuar para obtener bienes y servicios -Intercambiar información	A2, B1, B2	7*23=161
Interacción escrita	2	-Escribir cartas -Notas, mensajes y formularios	A2, B1, B2	2*23=46
Total	18			414

Tabla 25: Distribución de las escalas y descriptores para la autoevaluación (alumnado)

-¿Por qué no se incluyen las escalas de estrategias?

Consideramos que los aspectos que aparecen tanto en las escalas de estrategias de expresión (Ibídem, 66) y comprensión (Ibídem, 74) como en las de estrategias de interacción (oral y escrita) (Ídem) podrían ser de difícil comprensión y dificultad para la autoevaluación para el alumnado meta. Por otro lado, no queríamos que los informantes tuvieran actitudes negativas ante un cuestionario con contenido demasiado abstracto y largo.

-¿Por qué se seleccionan únicamente las escalas de nivel A2, B1 y B2?

Dado que en una primera aproximación y estudio del examen EEE-4, estimamos que los alumnos que se presentaron a este examen pueden tener un nivel de español entre A2 y B2, no se seleccionaron los descriptores del nivel C2, C1 ni A1. Se presentan descriptores seleccionados en la Tabla 25: Distribución de las escalas y descriptores para la autoevaluación (alumnado).

Gestión del cuestionario

Con respecto a la gestión del cuestionario, cabe destacar que para facilitar la comprensión de descriptores que en algunos casos requieren conocimientos metalingüísticos, se presentan los descriptores en chino. Y estos descriptores en lengua china se basan en la versión en chino del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Council of Europe, 2008) (“ōuzhōu yǔyán gòngtóng cānkǎo kuāngjià: xuéxí, jiàoxué, pínggū” 欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估).

En cuanto a las modificaciones adicionales que se llevan a cabo en las escalas de descriptores se destacan las siguientes:

- En la redacción de los descriptores de los aspectos lingüísticos recurrimos a la primera persona en lugar de la tercera persona, al igual que se hizo en las escalas de autoevaluación de DIALANG (MCER: 217-233).
- No se incluyen las escalas globales de las cuatro destrezas, para evitar posibles discrepancias entre los resultados en las escalas globales y las escalas específicas por actividades.
- La escala de actividades de la comprensión audiovisual (*Ver televisión y cine*), se ha incluido como uno de los cinco aspectos de la comprensión auditiva, puesto que en las actividades de la comprensión sí que se incluye la competencia en la comprensión auditiva.
- En algunas escalas de algunos aspectos existen dos categorías de descriptores para un mismo nivel, y los codificamos como B2+ y B2, B1+ y B1, A2+ y A2. Por ejemplo, en la escala "*Ver televisión y cine*", aparecen los descriptores para B1+ y B1, A2+ y A2 (Ibídem, 73). A continuación la Tabla 26: Escala ilustrativa para *Ver televisión y cine* del MCER (Consejo de Europa, 2002: 73) ilustra a modo de ejemplo la presentación de descriptores en el MCER.

En este estudio, se incluyen los descriptores de B2+, B1+ y A2+ en todos los casos.

Junto con el cuestionario de autoevaluación, los alumnos deben responder a preguntas relativas a la enseñanza recibida (Véase el cuadro 2 del Anexo IV³²). Se pregunta si han hecho el examen EEE-4, si lo han aprobado o no; si plantean presentarse al examen de DELE cuando terminen el curso; qué nivel quieren probar, etc. Las respuestas nos posibilitan hacer un seguimiento a los informantes y complementar la descripción de contexto del grupo meta para la investigación.

³² Diríjase a la Pág. 266.

		VER TELEVISIÓN Y CINE
B1	B1+	Comprendo la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	B1	Comprendo muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capto las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	A2+	Identifico la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complemente el discurso.
	A2	Soy capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.

Tabla 26: Escala ilustrativa para *Ver televisión y cine* del MCER (Consejo de Europa, 2002: 73)

5.3.1.2 Encuesta de opinión

La investigación con este grupo de alumnado chino continúa mediante una encuesta de contenido específico con una serie de preguntas abiertas para ampliar la información obtenida.

Los objetivos de esta fase de investigación son, profundizar en las opiniones con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de español, y también conocer su visión acerca de la enseñanza de la lengua española que reciben tanto en China como en España. Además, se quiere obtener más información sobre los exámenes de EEE-4 y DELE. Por último, también se espera que la información recogida facilite llevar a cabo la estimación preliminar de nivel del examen EEE-4 en relación con el MCER.

Criterios para el diseño

En este segundo paso de la primera fase de investigación, se decide recurrir a un instrumento que permite crear encuestas en línea para facilitar el proceso de recogida de datos con los alumnos informantes. Se utiliza la aplicación “SurveyMonkey³³” para llevar a cabo en línea tanto el envío de encuestas como la recogida de resultados.

La encuesta que se crea en línea comprende 24 preguntas en dos partes, elaborada en dos idiomas, una en español (Véase Anexo V³⁴, versión de español) y otra en chino (Anexo V, versión de chino). En la primera parte, se hacen preguntas a los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española que recibieron en su país, con la mayoría de las preguntas de forma abierta para poder hacer análisis cualitativos con las respuestas propias de las opiniones de nuestros informantes. En la segunda parte, todas las preguntas son cerradas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española que reciben en la universidad española, y se incluyen varias preguntas acerca de los contactos lingüísticos de estos alumnos en la vida cotidiana en España. Por último se pregunta a los informantes sobre las puntuaciones concretas del EEE-4 que han obtenido, y si tienen previsto presentarse a las pruebas del DELE.

Gestión de la encuesta

Cabe comentar en este apartado los detalles de la gestión de la encuesta. Como se ha mencionado, se proporciona la encuesta en dos idiomas, y se manda a los alumnos las dos versiones a la vez.

En principio, se elabora la versión en lengua china por un lado para evitar que algunos informantes encuentren problemas lingüísticos de comprensión de las preguntas de la encuesta, y les podría resultar difícil dar respuestas a las preguntas

³³ SurveyMonkey es una empresa de Estados Unidos que le permite a los usuarios la creación de encuestas en línea.

³⁴ Diríjase a la pág. 272.

abiertas en español, lo que facilitaría dar respuestas al azar sin pensar o directamente abandonar la investigación.

Por otro lado, se espera que los informantes cuando responden a la encuesta puedan dar opiniones con más sentido si escriben en su lengua materna. Finalmente con las encuestas rellenas recibidas, se constata que sólo cuatro alumnos han escogido la versión española y han respondido en la lengua española, el resto han elegido la opción en chino y por supuesto, han respondido en chino (Véase el Anexo V).

5.3.1.3 Mensajes para alumnos

Se mandan dos mensajes electrónicos a los alumnos informantes después de haberse publicado resultados del examen DELE B2 que han hecho estos alumnos. Antes de enviarles estos mensajes se han recogido los resultados de los alumnos que se presentaron al examen por el profesor encargado del examen DELE en la Universidad Rovira i Virgili.

En el primer mensaje se pregunta a los alumnos en relación de por qué no se presentaron al examen, y en el segundo mensaje se les pregunta sobre la posibilidad de presentarse al examen si hubieran confiado en su nivel de español. Las respuestas pueden complementar el análisis de las opiniones de los alumnos, sobre todo con respecto al examen de DELE B2.

5.3.2 Los docentes

Los datos recogidos acerca de los docentes son el resultado del uso de dos instrumentos. Primero, se dispone un cuestionario para que los docentes hagan valoraciones a sus alumnos sobre el nivel de dominio lingüístico (Véase Anexo VII). Por otro lado, se propone una guía semiestructurada para entrevistar a los docentes

de los alumnos (Véase Anexo VIII). A continuación, veremos estos métodos con más detalle.

5.3.2.1 Cuestionario de valoración

En cuanto al diseño del cuestionario, la estructura de la tabla y los descriptores se adaptaron de Little y Perclová (2001)³⁵, ya que se quería contar con un instrumento más simple que el utilizado para el alumnado. Estos autores proponen tablas de descriptores para la autoevaluación del alumno para que éste registre lo que cree que es capaz de hacer. En nuestra investigación hemos eliminado las columnas de la autoevaluación del alumnado y la de los objetivos, y meramente se mantiene la columna de la evaluación del profesor.

Por otra parte, en las tablas originales, los descriptores se escriben en primera persona, sin embargo, como finalmente se dirigen los descriptores a los docentes para que ellos hagan valoraciones a sus alumnos sobre el nivel de español, se cambian a la tercera persona, por ejemplo:

Una descripción original como:

«Soy capaz de entender lo que se me dice en una conversación cotidiana sencilla, siempre que me ayuden los interlocutores».

Se ha convertido en:

«Es capaz de entender lo que se le dice en una conversación cotidiana sencilla, siempre que le ayuden los interlocutores».

Asimismo, igual que las escalas de descriptores dirigidas a los informantes alumnos, en esta tabla sólo se proporcionan los descriptores de los niveles A2, B1 y

³⁵ Se encuentra en el Apéndice 2 de la misma literatura: “Las Tablas de descriptores para la autoevaluación”, nivel A2, B1 y B2.

B2 que se consideran que son niveles corresponden a los de estos alumnos. Además, se codifican los niveles X, Y y Z para representar los niveles de A2, B1, y B2 respectivamente, a fin de prevenir que los docentes lo rellenen con prejuicios. En la Tabla 27: Distribución de los descriptores para valoraciones de docentes se muestra la distribución de los descriptores en la tabla con la que los docentes valoran el nivel de español de sus alumnos que aprobaron el examen EEE-4 (Véase el Anexo VII³⁶ para los detalles de la tabla de descriptores).

	A2	B1	B2
Destrezas	Nº de escalas	Nº de escalas	Nº de escalas
Comprensión auditiva	6	6	6
Comprensión de lectura	8	8	8
Interacción oral	12	7	7
Producción oral	6	6	6
Producción escrita	8	8	7
Total	40	35	34

Tabla 27: Distribución de los descriptores para valoraciones de docentes

Por último, hay que tener en cuenta que Little y Perclová explican en la introducción de estas tablas que si se logra marcar más de 80% de los descriptores, probablemente el alumno haya alcanzado un nivel “x”. Se aplica esta forma de clasificación para el análisis de los resultados.

5.3.2.2 Entrevista

Antes de entrevistar a los docentes, se elabora una guía semiestructurada con una serie de preguntas relativa a la enseñanza y el aprendizaje y la evaluación de español en China, a fin de percibir opiniones sobre este tema desde la perspectiva de

³⁶ Diríjase a la pág. 284.

los docentes. En realidad, las preguntas que se hacen en las entrevistas varían un poco dependiendo de las respuestas que nos ofrecen los entrevistados.

Todas las entrevistas se graban con una grabadora de voz digital³⁷, cada audio dura aproximadamente diez minutos. En las entrevistas las docentes y el entrevistador se comunican en chino, a pesar de que los interlocutores que participan en estas conversaciones son capaces de comunicarse en español. No obstante, los entrevistados prefieren hablar en su lengua materna, además, también creen que se llevan a cabo mejor las entrevistas cuando todos los participantes hablan en su lengua materna.

Cabe destacar que las entrevistas se hacen de forma individual, y los docentes hacen primero el cuestionario que ya se ha comentado, en el que los profesores necesitan valorar el nivel de español que dominan los alumnos desde su punto de vista. Además, se incluyen también un par de preguntas con respecto a los resultados del cuestionario de valoración.

5.3.3 Las pruebas

Como última fase de investigación para el presente estudio, se procedió a vincular el contenido de las pruebas de los exámenes de EEE-4 con el Marco Común Europeo de Referencia. En el Marco teórico se han descrito los procedimientos del proceso de vinculación propuesto en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER. Se ha descartado el procedimiento de Estandarización debido a la falta de expertos para llevar a cabo este paso de investigación, y también a la ausencia de datos psicométricos sobre las pruebas. A continuación, se van a explicar las metodologías que se utilizan en la investigación.

³⁷ Se encuentran los audios en el Anexo XIX pegada en la última página de la tesis.

5.3.3.1 Especificación del examen EEE-4

Especificación general del examen

Antes de llevar a cabo el análisis de los contenidos de las pruebas del EEE-4, se completan los formularios A1-A8 [Tabla 28: Parrillas para especificación del examen propuestas en el Manual (A1-A8)] que se proponen en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER (Council of Europe, 2009). Estas parrillas pueden ser completadas a partir de los documentos elaborados por la COLE/E, sobre todo a través de las pruebas de los exámenes del EEE-4 administrados. De forma adicional se consiguen informaciones por vía de contactos con algunos elaboradores y administradores del examen EEE-4.

Formularios	Nombre de parrilla
A1	Descripción general del examen
A2	Desarrollo del examen
A3	Corrección y puntuación
A4	Calificación
A5	Informe de resultados
A6	Análisis de datos
A7	Justificación de las decisiones
A8	Estimación inicial del nivel general del MCER

Tabla 28: Parrillas para especificación del examen propuestas en el Manual (A1-A8)

Especificación de las pruebas de comprensión de lectura y expresión escrita

En esta investigación se analizan las pruebas de comprensión de lectura del EEE-4 a partir de las parrillas del proyecto del Dutch Grid (Alderson et. al, 2006). Por otro lado, se usan las parrillas que se proporcionan en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER (Council of Europe: 161-170) para analizar las

pruebas de la expresión escrita del EEE-4 (Véase el Anexo XI³⁸ para conocer estas parrillas).

5.3.3.2 Validación

Validación de las pruebas

En un primer paso se analiza la prueba en relación con la definición de cuál debe ser su contenido, es decir, contrastándola con las especificaciones de la prueba o con el programa o currículo que le sirve de base. A partir de una comparación del programa del examen en el que se presentan descriptores en relación con aspectos tales como fonología, gramática, vocabulario, escuchar, hablar, leer y escribir, y los contenidos de los exámenes del EEE-4, se comprueba si el examen mide lo que se plantea medir.

Validación del proceso de vinculación

Aparte de la validación de los contenidos del examen, los trabajos de validación también incluyen la comprobación del proceso de especificación de los contenidos de los exámenes. En este caso, buscaremos a varios candidatos del examen EEE-4 para ayudarnos a llevar a cabo la validación de las especificaciones de los exámenes. Concretamente, ellos llevarán a cabo individualmente y de forma subjetiva el análisis de las especificaciones de los textos de las pruebas de comprensión de lectura del EEE-4.

³⁸ Diríjase a la pág. 326.

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se describen los análisis de todos los datos que se han recogido a lo largo de la investigación, desglosando lo que se muestra en la siguiente tabla.

SECCIÓN	DATOS RECOGIDOS
Primera fase: Alumnos	
5.1	Cuestionarios de autoevaluación de los alumnos
5.2	Encuestas de opinión de los alumnos
5.3	Recogida de información sobre matrícula y resultados de DELE B2 de los alumnos
Segunda fase: Docentes	
5.4	Cuestionarios de valoraciones de los docentes
5.5	Entrevistas con los docentes
Tercera fase: Pruebas del EEE-4	
5.6	Especificación general del EEE-4 a partir del MCER
5.7	Especificación de las pruebas de comprensión de lectura
5.8	Especificación de las pruebas de expresión escrita
5.9	Validaciones de las pruebas y validaciones del proceso de vinculación

Tabla 29: Secciones de los análisis de datos recogidos

6.1 Cuestionarios de autoevaluación (alumnos)

Esta fase de análisis consiste en dos partes, en primer lugar se analizan los resultados de las cuatro destrezas individualmente para cada informante, y a continuación se lleva a cabo conjuntamente el análisis de los resultados para las dieciocho escalas de todos los informantes.

6.1.1 Análisis de resultados de las cuatro destrezas

En la siguiente tabla se exponen los resultados individuales de las autoevaluaciones de las cuatro destrezas de los informantes. En la primera columna, se listan los códigos de los alumnos participantes. En las columnas Resultado CA hasta Resultado EE se listan los niveles de descriptores seleccionados por cada alumno. Por ejemplo, en Resultado CA el alumno A1 seleccionó un descriptor del nivel B1 y cuatro descriptores del nivel A2.

Nº de informante	Resultado de CA ³⁹	Resultado de CL	Resultado de EO	Resultado de EE	Resultado de Examen EEE-4
A1	1B1, 4A2	4A2	1B1, 6A2	1B2, 1B1	Aprobado
A2	2B1, 3A2	1B2, 1B1, 2A2	5B1, 2A2	2B1	Aprobado
A3	1B2, 2B1, 2A2	3B1, 1A2	1B2, 4B1, 2A2	2B1	Aprobado
A4	2B1, 3A2	1B2, 2B1, 1A2	2B1, 5A2	1B2, 1B1	Aprobado
A5	1B2, 2B1, 2A2	1B2, 1B1, 2A2	3B1, 4A2	2B1	Aprobado
A6	1B2, 2B1, 2A2	1B2, 3B1	4B1, 3A2	2B1	Aprobado
A7	1B1, 4A2	1B2, 2B1, 1A2	3B1, 4A2	1B2, 1B1	Aprobado
A8	3B1, 2A2	2B2, 2B1	2B2, 2B1, 3A2	1B2, 1B1	Aprobado
A9	2B1, 3A2	1B2, 3B1	1B1, 6A2	2B1	Aprobado

³⁹ Las abreviaturas: CA= comprensión auditiva; CL=comprensión de lectura; EO= expresión oral; EE= expresión escrita.

A10	5A2	1B1, 3A2	7A2	1B1, 1A2	Aprobado
A11	1B2, 4B1	2B2, 2B1	6B1, 1A2	1B1, 1A2	Aprobado
A12	1B2, 4B1	2B2, 2B1	1B2, 6B1	2B1	Aprobado
A13	1B1, 4A2	2B1, 2A2	2B1, 5A2	1B1, 1A2	Aprobado
A14	1B1, 4A2	2B1, 2A2	3B1, 4A2	2B1	Aprobado
A15	1B2, 3B1, 1A2	1B1, 3A2	1B2, 3B1, 3A2	2B1	Aprobado
A16	2B1, 3A2	4B1	4B1, 3A2	2B1	Aprobado
A17	2B1, 3A2	2B2, 2B1	4B1, 3A2	1B1, 1A2	Aprobado
A18	1B1, 4A2	2B1, 2A2	4B1, 3A2	1B1, 1A2	Aprobado
A19	5A2	4A2	7A2	1B1, 1A2	Aprobado
A20	2B2, 1B1, 2A2	3B1, 1A2	2B2, 3B1, 2A2	2B2	Aprobado
A21	2B1, 3A2	1B2, 2B1, 1A2	2B1, 5A2	1B1, 1A2	Aprobado
A22	1B2, 4B1	1B1, 3A2	3B2, 2B1, 2A2	2B1	Aprobado
A23	1B2, 4A2	1B2, 2B1, 1A2	2B2, 2B1, 3A2	1B2, 1B1	NO Aprobado
A24	1B2, 2B1, 2A2	1B2, 3B1	5B1, 2A2	2B1	Aprobado

Tabla 30: Resultados de autoevaluaciones individuales de los alumnos informantes

Como se mencionó en el capítulo anterior, se ha investigado a 24 estudiantes chinos de intercambio recién llegados a la Universidad Rovira i Virgili, todos se presentaron a la convocatoria del examen de EEE-4 en junio de 2014, entre ellos sólo hay un alumno que no ha aprobado el examen. Al analizar los resultados de las investigaciones de los estudiantes, no se consideran los datos de ese alumno.

Los 23 alumnos que se sometieron al cuestionario de autoevaluación debían escoger un descriptor para cada una de las dieciocho escalas de niveles diferentes de referencia: B2, B1 y A2 (Véase en Anexo IV: Cuestionario de autoevaluación para el alumnado chino de URV). Esto significa que en total había 414 descriptores

seleccionados.

En las primeras columnas de la Figura 9: Distribución de los niveles de referencia en las cuatro destrezas que ofrece un resumen gráfico de la Tabla 30, se ve que pocos alumnos han elegido los descriptores del nivel B2, y que en su mayoría han seleccionado descriptores de los niveles B1 y A2. Si se analizan una por una las cuatro destrezas, se observa que los resultados coinciden con la perspectiva general (Dai y Hu, 2009) para la enseñanza de lenguas extranjeras en China.

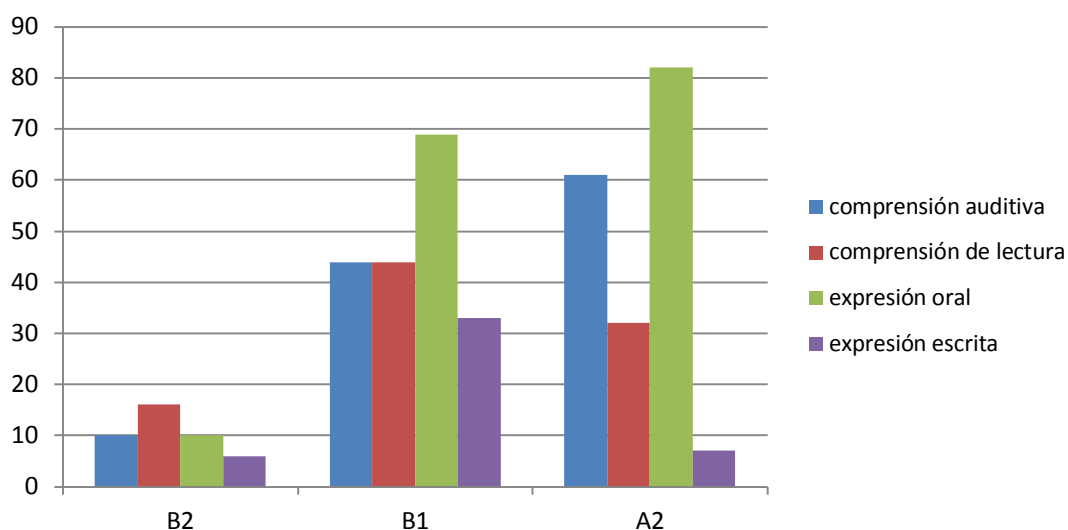


Figura 9: Distribución de los niveles de referencia en las cuatro destrezas

Si se agregan los resultados globales para todas las destrezas Figura 10: Distribución de los niveles de referencia globales para todas las destrezas se ve que concretamente los informantes han seleccionado 42 descriptores para el nivel B2, 190 para el nivel B1, y 182 para el nivel A2, se ocupan respectivamente 10%, 46% y 44% de todos los descriptores seleccionados en las autoevaluaciones.

A continuación, se van a exponer los análisis desde las perspectivas de las distintas destrezas con respecto a los resultados del cuestionario de autoevaluación.

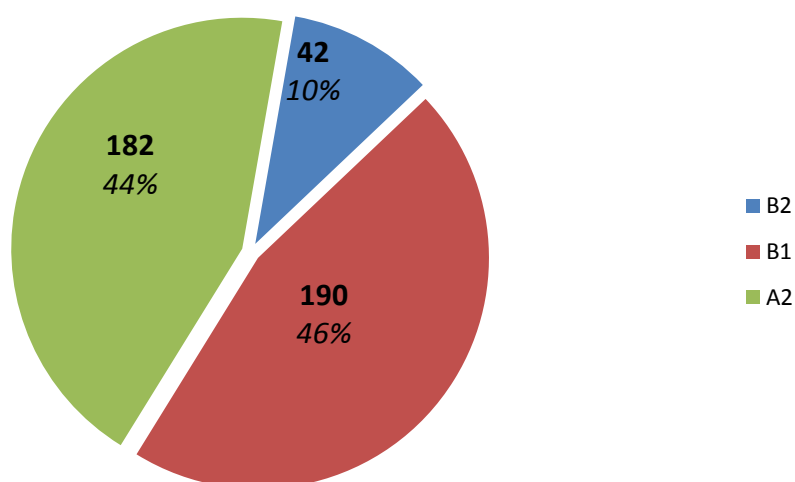


Figura 10: Distribución de los niveles de referencia globales para todas las destrezas

Análisis de la comprensión auditiva y la expresión oral

Cuando los alumnos llevan a cabo sus autoevaluaciones con respecto a la competencia de comprensión auditiva, el nivel más elegido es el A2, igual que en la competencia de expresión oral. Según los resultados de los cuestionarios, se puede decir que los alumnos creen que en las actividades comunicativas orales ellos tienen más dificultad, coincidiendo a las consideraciones de Dai y Hu (2009), que dicen después de las investigaciones del desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en China:

«Debido a la carencia de condiciones y materiales para que los alumnos chinos de lenguas extranjeras puedan llevar a cabo actividades comunicativas reales, no pueden conseguir el mismo nivel de dominio para las habilidades orales como para las otras, por ejemplo, la competencia de comprensión de lectura».

Análisis de la comprensión de lectura y la expresión escrita

A partir de los resultados del cuestionario se observa que la mayoría de los informantes consideran que en cuanto a los aspectos de competencias de comprensión de lectura y expresión escrita ellos pueden dominar el nivel B1. A partir de los resultados también se muestra que dentro de los descriptores de comprensión de lectura aparecen más B2 que el en el resto. Se destacan los resultados de la competencia en expresión escrita, como se muestra en la Figura 11: Distribución de los niveles de referencia en la destreza de Expresión Escrita, un 72% de los estudiantes seleccionan descriptores para el nivel B1, 13% y 15% para B2 y A2, respectivamente. Los datos nos permiten considerar que el nivel de dominio de español en las escalas de expresión escrita de los informantes coincide con el nivel de B1 del MCER.

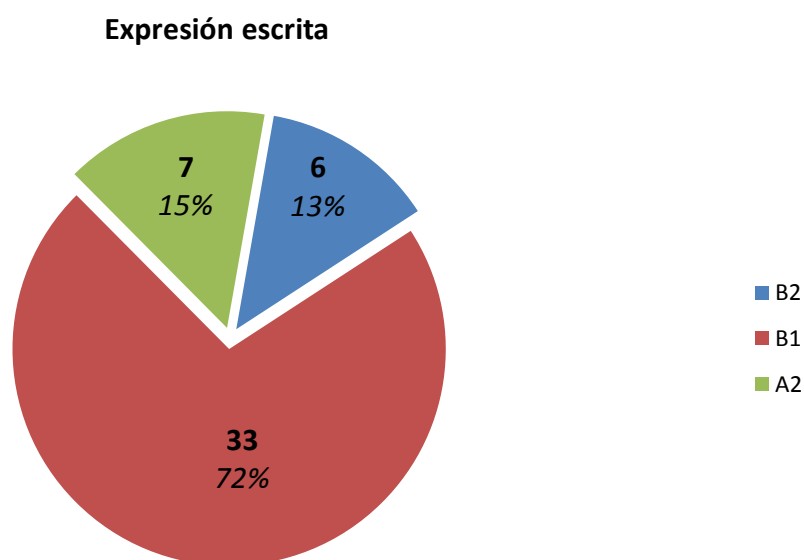


Figura 11: Distribución de los niveles de referencia en la destreza de Expresión Escrita

6.1.2 Análisis de los resultados por escalas

Asimismo, aparte de los análisis de los resultados desde una perspectiva general, también se han analizado estos resultados para cada una de las dieciocho escalas que representan los diferentes aspectos lingüísticos de las cuatro destrezas

en el cuestionario. Para facilitar la descripción y el análisis, las dieciocho escalas se codifican de la forma siguiente:

4 escalas de Comprensión Auditiva: CA1, CA2, CA3 y CA4.

5 escalas de Comprensión de lectura: CL1, CL2, CL3, CL4 y CL5.

7 escalas de Expresión Oral: EO1, EO2, EO3, EO4, EO5, EO6, y EO7.

2 escalas de Expresión Escrita: EE1, y EE2.

En la Tabla 31: Resultados de las autoevaluaciones en 18 escalas se ve que en la columna de resultados se incluye el número de alumnos que seleccionan cada descriptor. Por ejemplo, en la escala de CA1 (*Comprender conversación entre hablantes nativos*), 4 alumnos seleccionan el nivel B2, 14 alumnos creen que tienen el nivel B1 y 5 alumnos creen que tienen el nivel A2.

Código de aspectos	Aspectos lingüísticos	Resultados
CA1	Comprender conversaciones entre hablantes nativos	4B2, 14B1, 5A2
CA2	Escuchar conferencias y presentaciones	1B2, 13B1, 9A2
CA3	Escuchar avisos e instrucciones	4B2, 4B1, 15A2
CA4	Escuchar retransmisiones y material grabado	7B1, 16A2
CA5	Ver televisión y cine	1B2, 6B1, 16A2
CL1	Leer correspondencia	10B2, 8B1, 5A2
CL2	Leer para orientarse	9B1, 14A2
CL3	Leer en busca de información y argumentos	4B2, 13B1, 6A2
CL4	Leer instrucciones	2B2, 13B1, 8A2
EO1	Comprender a un interlocutor nativo	1B2, 9B1, 13A2
EO2	Conversación	2B2, 11B1, 10A2
EO3	Conversación informal (con amigos)	15B1, 8A2
EO4	Conversación formal y reuniones de trabajo	2B2, 12B1, 9A2

EO5	Colaborar para alcanzar un objetivo (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)	2B2, 8B1, 13A2
EO6	Interactuar para obtener bienes y servicios	1B2, 6B1, 16A2
EO7	Intercambiar información	2B2, 9B1, 12A2
EE1	Escribir cartas	3B2, 15B1, 5A2
EE2	Notas, mensajes y formularios	3B2, 18B1, 2A2

Tabla 31: Resultados de las autoevaluaciones en 18 escalas

Entre los resultados, destacan los de CL1 (*Leer correspondencia*). Hay 10 alumnos entre los 23 que han elegido el nivel B2, lo que significa que en cuanto a leer cartas los informantes creen que tienen más competencia que en otros aspectos.

Al contrario, los resultados de CA5 (*Ver televisión y cine*) y EO6 (*Interactuar para obtener bienes y servicios*), son totalmente iguales, y se constata que entre los 23 informantes hay 16 que eligen el nivel más bajo—nivel A2, 6 alumnos seleccionan el nivel B1 y sólo uno selecciona el nivel B2. Ambas escalas corresponden a las competencias orales, una de comprensión auditiva y otra de interacción oral.

Al analizar por qué los alumnos encuentran más dificultades en estas actividades comunicativas orales, hay que tener en cuenta el contexto de enseñanza de español del alumnado. Por ejemplo, en cuanto al CA5, los alumnos durante sus estudios en China apenas han podido ver televisiones españolas debido a una gran carencia de este tipo de recurso. Aunque todos han cursado la asignatura de Español Audiovisual (varia el título de esta asignatura según las universidades de donde que proceden) en la que a menudo se les permite ver cine español o latinoamericano, sobre todo las películas más conocidas de nivel internacional, como por ejemplo, las películas del director español Pedro Almodóvar. No obstante, los recursos de televisión y cine para la enseñanza y el aprendizaje de español en China siguen siendo insuficientes. Esto resulta en que los alumnos cuando llegan a un país de habla española, y se encuentran en un ambiente lingüístico puro español, al principio supuestamente les

cuestan entender los noticiarios o programas televisivos que pueden ver todos los días. Este hecho se corresponde con los resultados de la encuesta para los alumnos recién llegados a España. En el apartado 6.2 se van a analizar las opiniones de estos mismos alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje que han recibido en China y en España.

Con respecto a los resultados de EO6 (*Interactuar para obtener bienes y servicios*) aún es más fácil de encontrar “justificación” para explicar los resultados. Si se considera que se carece de recursos de materiales audiovisuales en el aprendizaje y enseñanza de español en China, interactuar en la lengua española para obtener bienes y servicios en un país oriental como China es casi imposible. Las situaciones reales en las que los estudiantes pueden hablar español para desenvolverse, exceptuando los simulacros que hacen entre los alumnos y sus profesores nativos del español son limitadas, y estas simulaciones actualmente siguen siendo la forma más habitual para practicar las destrezas comunicativas orales en la enseñanza de lenguas extranjeras en China.

6.1.3 Discusión y conclusiones

Después de llevar a cabo los análisis del cuestionario de autoevaluación para la presente investigación, se puede comentar que a partir de los resultados de la autoevaluación de los alumnos informantes, los alumnos que han aprobado el examen EEE-4 consideran que su dominio de español está entre el nivel A2 y el nivel B1 (tiene inclinación al B1) con respecto a las escalas ilustrativas de descriptores de los niveles de referencia del MCER.

En concreto, los alumnos se autoevalúan en el nivel B1 para la comprensión de lectura y la expresión escrita. Sobre todo en la competencia de comprensión de lectura algunos alumnos creen que pueden dominar el nivel B2. Por otra parte, en cuanto a las competencias orales, los alumnos se autoevalúan perdiendo totalmente

su autoestima, ya que creen que sólo pueden tener un nivel A2 para hablar y escuchar la lengua española.

Además, en el apartado 6.4 se va a exponer los análisis de valoraciones de los docentes sobre sus alumnos con respecto al nivel de dominio de español, veremos si en algún lugar los resultados van a llegar a un acuerdo.

6.2 Encuestas de opinión (alumnos)

Para recabar información sobre las opiniones de los alumnos sobre los cursos y la formación recibida en China y en España, se pidió la colaboración al mismo grupo del alumnado, un total de 24 estudiantes de español con procedencia de distintas universidades chinas que se han autoevaluado (A1-A24) (Véase en Anexo V: Encuesta de opinión del alumnado chino de URV).

A continuación, se abordarán los análisis de los resultados de la encuesta de acuerdo con las distintas características de las preguntas. En la primera parte con preguntas abiertas en relación con la enseñanza de español que reciben los alumnos tanto en China como en España, y en la segunda parte con preguntas cerradas acerca de los contactos lingüísticos de los alumnos en su vida cotidiana en España y sobre informaciones acerca de las pruebas del EEE-4 y DELE.

6.2.1 Análisis de la primera parte de la encuesta

Para facilitar el análisis de las respuestas a la encuesta que hacen los alumnos, las 24 veinticuatro preguntas se han codificado como P1, P2...P24.

P1: Elija la dirección del correo electrónico que dejó en el cuestionario anterior.

P2: ¿De qué universidad procede?

Las P1 y P2 nos ayudan a identificar los participantes y localizar sus procedencias correspondientes, así como se muestra en la Figura 12: Distribución de la población de la encuesta.

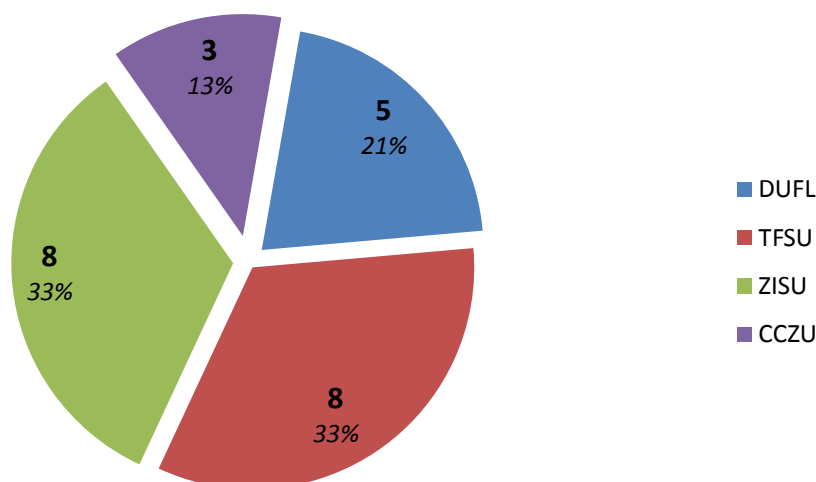


Figura 12: Distribución de la población de la encuesta

Las preguntas de P3 a P7 tratan sobre la opinión de los alumnos acerca de la enseñanza de la lengua española que recibieron en China.

P3: ¿Cuántos alumnos hay en su clase de español en China?

Dado que los informantes proceden de cuatro universidades distintas ha sido agrupados de forma diferente. Por ejemplo, los alumnos de la DUFL se dividen en tres clases (grupos) con dos itinerarios diferentes para cursar los estudios hispánicos, mientras que, en la TFSU se separan los alumnos en dos clases, y en el resto de universidades sólo tienen una clase para cada curso respectivamente. De modo que hay siete distintas agrupaciones posibles con números de alumnos que oscilan entre 22 y 29 estudiantes en una misma aula.

En cuanto a la cantidad “adecuada” de estudiantes en una clase no se pregunta en esta encuesta, por lo tanto, no podemos saber sus números “preferidas”, pero lo curioso es cuando se les pregunta sobre en qué aspectos les parece deberían cambiar la enseñanza de la lengua española de la universidad española, nos sorprende que hay bastantes alumnos que se quejan del número de alumnos en su grupo y proponen que a lo mejor se podrían hacer grupos con menos estudiantes.

P4: ¿Le ha parecido bien la enseñanza de español que recibió en China?

Casi la mitad están en desacuerdo con esta afirmación y el resto está de acuerdo

(Véase la Figura 13: Opiniones sobre la enseñanza de español en China), incluso el A11 está totalmente de acuerdo.

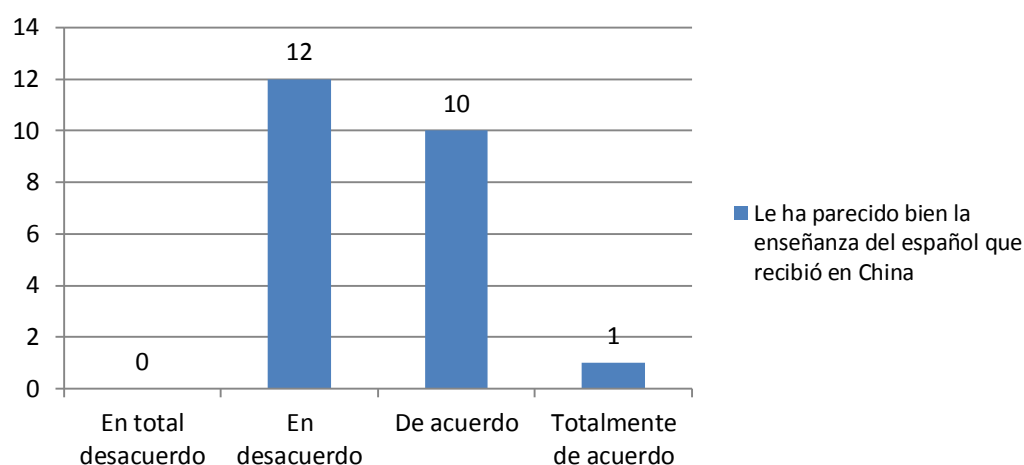


Figura 13: Opiniones sobre la enseñanza de español en China

Las respuestas de la P5, P6 y P7 nos explican por qué a algunos alumnos que les pareció bien y a los otros no les pareció bien la enseñanza de la lengua española que recibieron en su país.

P5: ¿Cuál ha sido tu asignatura favorita? ¿Por qué?

Hay 15 participantes que escogen la asignatura de “Español Fundamental”. En esta asignatura se aprende la fonética, el vocabulario, el léxico y la parte más importante y difícil de aprender—la gramática, es una asignatura que comprende todos los aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera. Normalmente, esta asignatura debe ser impartida por el docente más experimentado del Departamento, hay que ser un docente nativo chino, es decir, un docente que sea capaz de impartir la clase en la lengua materna de sus alumnos—el chino. La mayoría de estos alumnos creen, después de un cuatrimestre del curso que han hecho en España, que los profesores nativos chinos explican mejor que los profesores nativos españoles con respecto a la enseñanza de la gramática.

La segunda asignatura preferida es la de “Español Oral”. Los alumnos explican que casi fue la única ocasión en la que pudieron practicar el español oral con gente

hispanohablante, que suele ser el profesor que procede de un país de habla española. Si se analizan estas respuestas con la pregunta P9, los alumnos a los que les gusta la asignatura “Español Oral” les gusta bastante la enseñanza que reciben en España, como se verá en las respuestas de la P9. Por otra parte, se puede decir que para el alumnado chino todas las asignaturas que hacen en la universidad española se consideran como clases de “Español oral”.

P6: *Indique tres cosas que le han gustado de la enseñanza de español que recibió en China.*

Se han sintetizado las respuestas en la Figura 14: Aspectos positivos de la enseñanza de español en China. Las respuestas han sido muy variadas, aunque algunos informantes sólo han indicado uno o dos aspectos que les gustaron.

Las respuestas se corresponden con las de la P5, es decir, para estos alumnos el uso del idioma chino en la clase de español es bastante importante. Todos los 23 participantes hacen referencia a que a ellos les gustó mucho que el profesor explicara en chino en la clase de español. Por ejemplo, A8 cree que: “*Los profesores pueden explicar en chino cuando se necesita*”, y A18 comenta que: “*Se pueden comprender mejor los conocimientos gramaticales cuando se explican en chino*”, mientras que A14 añade que: “*La enseñanza de la lengua española impartida en chino facilita tomar apuntes durante la clase*”.

Hay también otros ocho alumnos que dijeron que la asignatura de traducción español-chino fue muy útil para ellos. Esta asignatura no es fácil de impartir en una universidad española para el alumnado chino. Además, quince alumnos comentan que los docentes nativos chinos son más acogedores que los docentes nativos españoles, y otros seis alumnos constatan que sus profesores chinos son mucho más responsables que los profesores españoles. Un total de veintiocho comentarios explican que los profesores chinos suelen preparar mejor el plan de clase y también el programa del estudio de la asignatura. Desde esta perspectiva, a lo mejor estas respuestas nos permiten deducir que los profesores nativos chinos de estos alumnos

son más responsables que sus profesores españoles.

Sin embargo, debe tenerse en consideración qué entienden los alumnos por responsabilidad. Por ejemplo, el alumno A8 ha sido uno de los seis informantes que se consideran que los profesores españoles son menos responsables, se compara el comentario que deja este mismo alumno para la pregunta P12, en la que debe indicar aspectos que deberían cambiar para la enseñanza que recibe en España, simplemente dice: “*No hay deberes...*”. Es decir, para este alumno, los profesores que no ponen deberes o ejercicios para hacer en casa se consideran como poco responsables, y según los comentarios de los informantes, parece que a los profesores chinos les gusta más poner deberes que los profesores españoles.

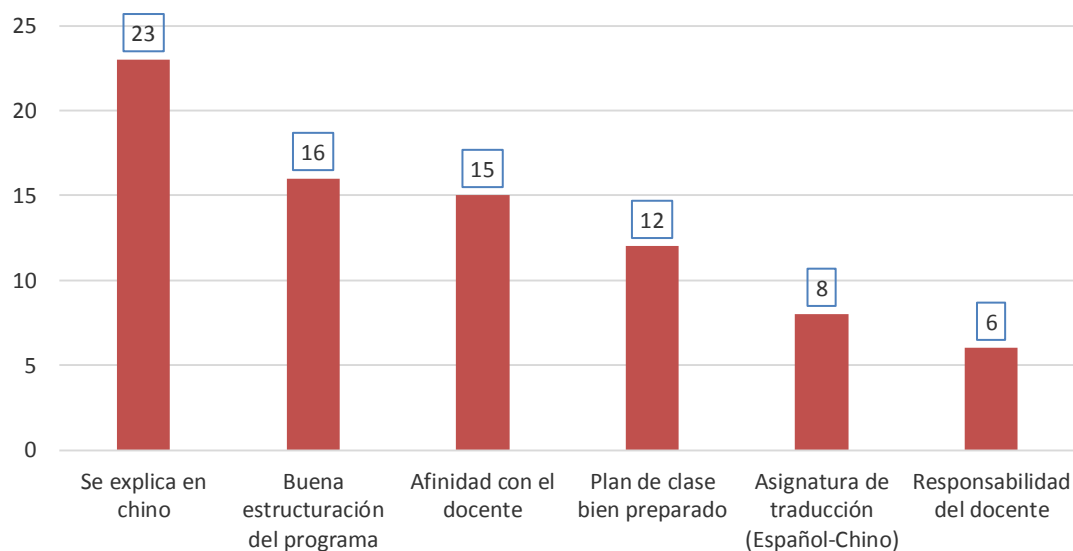


Figura 14: Aspectos positivos de la enseñanza de español en China

P7: Indique tres cosas que le parece deberían cambiar en la enseñanza de español que recibió en China.

En la Figura 15: ¿Qué aspectos deberían cambiar en la enseñanza de español en China? se muestra que 18 alumnos quieren una enseñanza de español más comunicativa. Los alumnos responden con enunciados distintos puesto que entienden el concepto “enfoque comunicativo” (Austin, 1962) a diferentes niveles y de distintas maneras. No obstante, se refieren a lo mismo. Por ejemplo, el alumno A20 comenta que: “*Falta la parte de hablar y escuchar el español*”. Mientras que el alumno A10 dice que: “*Falta*

de la interactividad entre alumnos y profesores en algunas clases”.

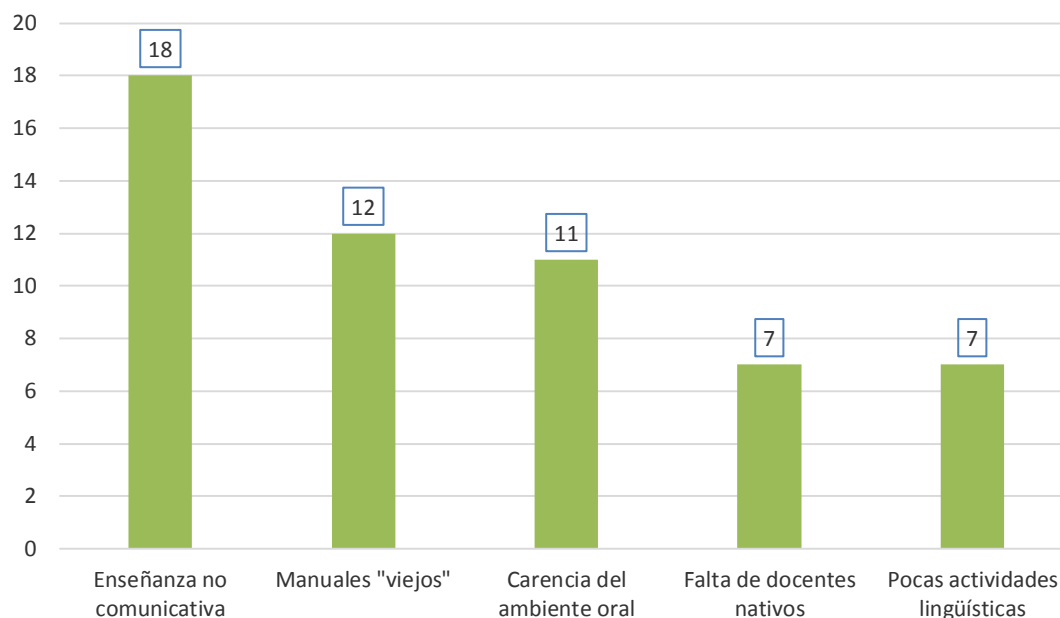


Figura 15: ¿Qué aspectos deberían cambiar en la enseñanza de español en China?

Otros once alumnos “se quejan” de la carencia de ambiente en la lengua meta, y siete alumnos piden más actividades lingüísticas durante la clase. Las respuestas demuestran que estos alumnos empiezan a conocer la importancia de la competencia comunicativa de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras después de haber recibido la enseñanza de español en España, y que han notado que la educación que recibieron en China no fue suficientemente comunicativa. Aparte del enfoque de enseñanza, doce participantes también comentaron que los manuales que se utilizaron en su país fueron demasiado “viejos”, y destacaron el manual que se utiliza en la asignatura “Español Fundamental”, el libro de *“Español Moderno”* (Dong y Liu, 1999). Por ejemplo, A8 comenta que: *“Los manuales son viejos y, no tienen mucha aplicabilidad.”*

Las preguntas desde la P8 a P12 se tratan sobre la educación de español que reciben en España.

P8: ¿Cuántos alumnos hay en su clase de español en España?

Como los participantes vienen del mismo grupo de la Universidad Rovira i Virgili, esta pregunta ha tenido sólo una única respuesta: 32 alumnos en una clase. Un número inesperado para varios estudiantes antes de su llegada. El informante A20 dejó un comentario adicional después de la pregunta escribiendo que: *“Más alumnos que el grupo en China, eso me sorprendió.”* Más comentarios semejantes se pueden ver en las respuestas a la pregunta P12.

P9: ¿Le ha parecido bien la enseñanza de español que recibe en España?

Obviamente, para contestar esta pregunta a los informantes no les costó mucho decidir la opción adecuada. Tal como se observa en la Figura 16: Opiniones sobre la enseñanza de español en España, casi un 80% de ellos está de acuerdo en que le parece bien la enseñanza de la lengua española que reciben en España, y el resto 20% de los alumnos está en desacuerdo.

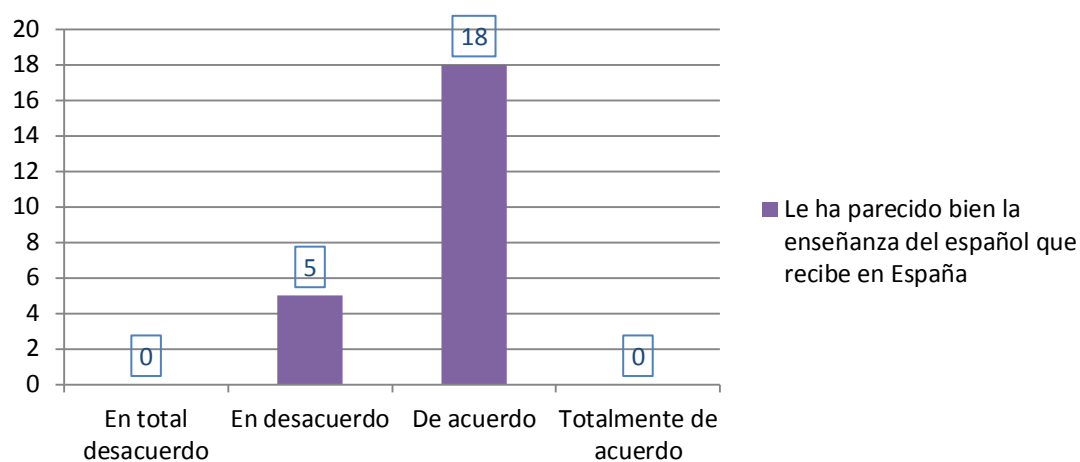


Figura 16: Opiniones sobre la enseñanza de español en España

P10: ¿Cuál ha sido su asignatura favorita hasta el momento de responder esta encuesta? ¿Por qué?

La asignatura de “Español Intermedio” ha sido la clase más indicada por los informantes. De hecho, según ellos, esta asignatura se considera como la versión extranjera de la de “Español Fundamental” que se imparte en las universidades chinas, aunque no hay docentes que hablen chino para explicar cosas en la clase, no

obstante, comentan que los profesores nativos españoles son capaces de explicar los conocimientos lingüísticos más estándar con menos errores que los profesores nativos chinos. Asimismo, en esta clase se usan manuales más modernos y adecuados (*“Español en marcha 4⁰⁰”*), en los que el alumnado puede encontrar y conocer aspectos de la lengua y la cultura útiles para la vida cotidiana.

La segunda asignatura favorita para estos alumnos es la de “Español Hablado”, ya que en la clase tienen muchas oportunidades de practicar la competencia comunicativa oral. Entre otras respuestas se pueden encontrar asignaturas como “Literatura Española”, “Arte de España” y “Cultura Práctica”, etc.

P11: ¿Qué opina de la enseñanza de español que recibió en España? Indique 3 cosas que le han gustado de la enseñanza del español que recibió en España.

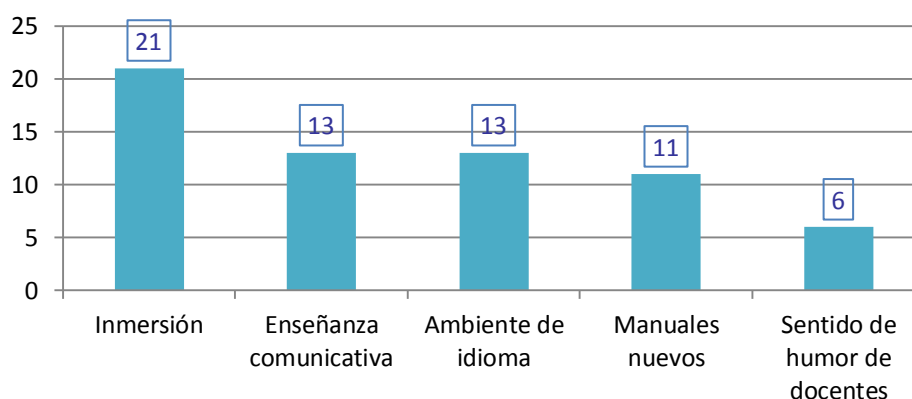


Figura 17: Aspectos positivos de la enseñanza de español en España

Las respuestas para esta pregunta son muy similares, hay 21 participantes que indican que una de las cosas que les gustan de la enseñanza en España es el hecho que están inmersos en la lengua meta durante toda la clase. Además hay respuestas muy parecidas, 13 alumnos dan otra respuesta que es casi igual, el buen ambiente en la lengua meta, lo que quieren expresar suponemos que debe ser lo mismo—el contexto lingüístico que existe en sus alrededores.

Otro aspecto muy valorado es la enseñanza comunicativa que observan en el

⁴⁰ Castro, F, Rodero, I. y Sardinero, C. (2009). *Español en marcha. Libro de alumno*. SGEL.

aula en España, justamente lo que quisieran cambiar en la enseñanza del español en China. Entre otros aspectos se encuentran el uso de manuales más nuevos en la clase y en que una gran cantidad de los docentes españoles tiene buen sentido de humor cuando imparten la clase, y “*muchos de ellos saben recurrir a esa “Ventaja” para realizar clases más dinámicas,*” como comentó el informante A20.

P12: Indique tres cosas que le parece deberían cambiar en la enseñanza de español que recibió en España.

En cuanto a los aspectos que no les parecen bien y esperan que se puedan cambiar, los informantes se concentran más en los problemas administrativos que en los de enseñanza. En la Figura 18: ¿Qué aspectos deberían cambiar en la enseñanza de español en España? se interpreta que hay quince informantes que han señalado que el programa del curso no ha sido adecuado, A11 y A20 complementan sus opiniones diciendo que no se equilibra la distribución de clases entre dos cuatrimestres, incluso comentan que hay algunas asignaturas del primer cuatrimestre a las que no vale la pena para asistir.

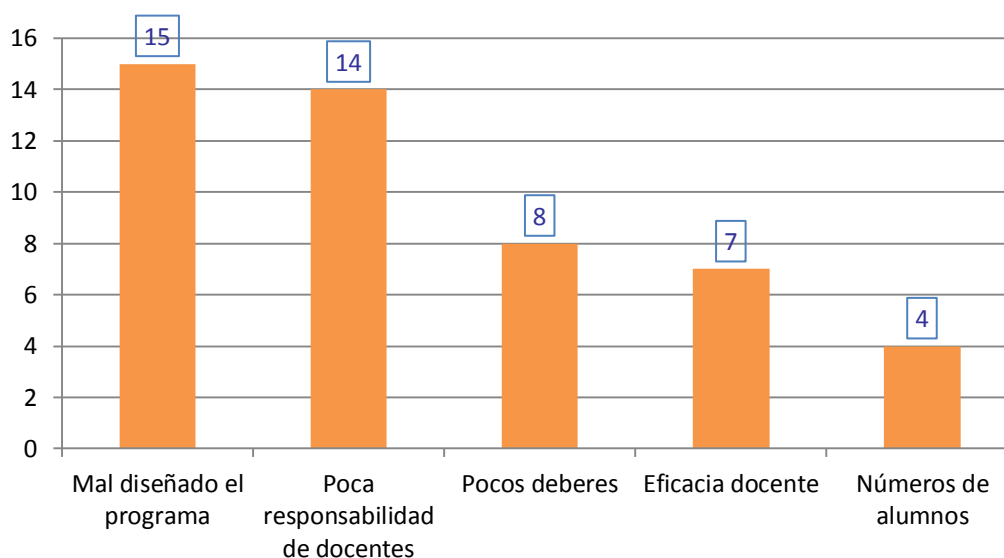


Figura 18: ¿Qué aspectos deberían cambiar en la enseñanza de español en España?

Por otra parte, hay catorce alumnos que valoran que los profesores no son tan responsables como los de su país, mientras que ocho alumnos indican que los

deberes que ponen los profesores son bastante pocos, y siete alumnos piden más eficacia docente en las clases que asisten. Hay que tener en cuenta que cuatro alumnos no están satisfechos con el número de alumnos inesperado en su grupo, ya que 32 alumnos para ellos son demasiados.

6.2.2 Análisis de la segunda parte de la encuesta

Las preguntas en esta segunda parte tienen distintas opciones de respuesta, y los resultados del análisis se han organizado en dos apartados:

Las preguntas P13, P14 y P15, tienen como objetivo investigar el contexto y contacto de los alumnos con el aprendizaje de lengua española en la vida cotidiana. Las preguntas P13 y P14 sobre leer prensa y ver televisión, se focalizan en el input, mientras que la P15 se focaliza en el output tratando de comunicar con nativos. Se han ofrecido cuatro opciones para cada enunciado, de “Nunca”=1 a “Mucho”=4. Cada opción corresponden con una puntuación, son respectivamente: 1=Nunca; 2=Poco; 3=A menudo; 4=Mucho. La puntuación máxima teóricamente puede llegar hasta 92 (todos los alumnos seleccionan la opción “mucho”, $23 \cdot 4 = 92$), cuanto más alta la cifra se supone que más contacto han tenido con el español.

P13: ¿Leyó la prensa española durante la estancia en España?

P14: ¿Vió la televisión española durante la estancia en España?

P15: ¿Tuvo ocasiones de conocer a españoles nativos y de tratar con ellos?

En la Figura 19: Nivel del contacto con el español (input y output) se ve que el contacto con la lengua española de los informantes ha sido bastante limitado. A partir de los datos que se han obtenido parece que a la mayoría del alumnado chino no les apetece leer los periódicos locales ni ver la televisión española, donde se considera que pueden recibir una gran cantidad y variedad de input en dicha lengua. En cuanto a comunicar con los hablantes nativos, tampoco se ven resultados muy positivos [Véase la Figura 20: Suma de puntuaciones (input y output)].

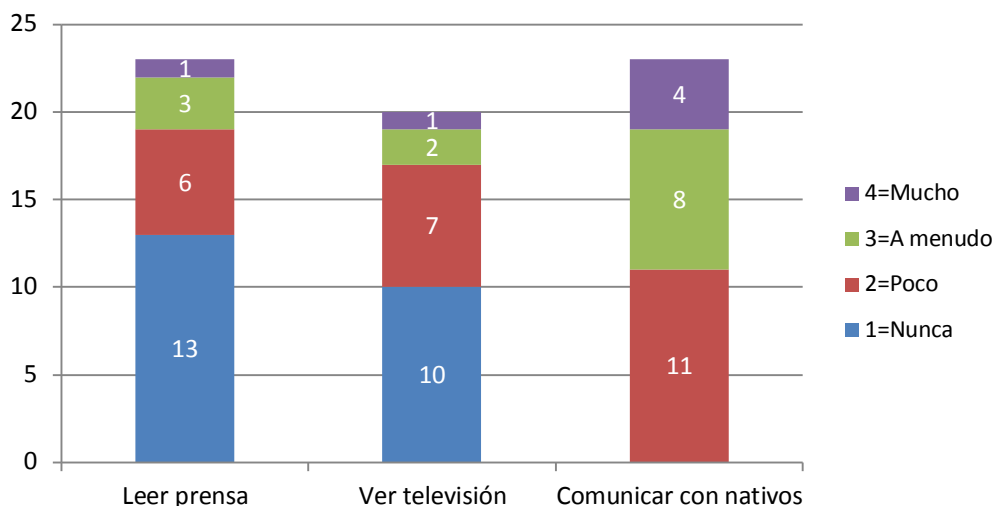


Figura 19: Nivel del contacto con el español (input y output)

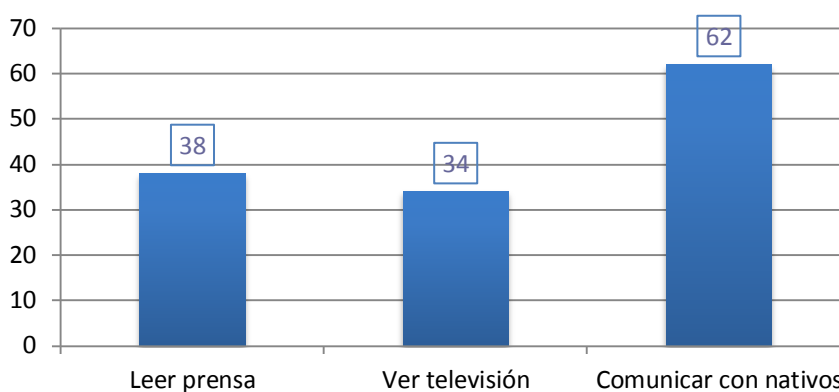


Figura 20: Suma de puntuaciones (input y output)

En las siguientes preguntas (P16 a P20) se pide a los alumnos hacer una autoevaluación en cuanto al progreso del nivel lingüístico después de un cuatrimestre estudiando en España. Igualmente se han puesto cuatro opciones para que se autoevalúen a sí mismos, de “Casi nada”=1 a “Mucho”=4. La puntuación teóricamente puede llegar hasta un máximo de 92, cuanto más alta la cifra más se supone que los alumnos creen que han progresado.

P16: ¿Cree que progresó globalmente en cuanto a las competencias lingüísticas después de un cuatrimestre de estudio en España?

P17: ¿Cree que progresó en cuanto a la destreza de Comprensión auditiva?

P18: ¿Cree que progresó en cuanto a la destreza de Expresión oral?

P19: ¿Cree que progresó en cuanto a la destreza de Comprensión de lectura?

P20: ¿Cree que progresó en cuanto a la destreza de Expresión escrita?

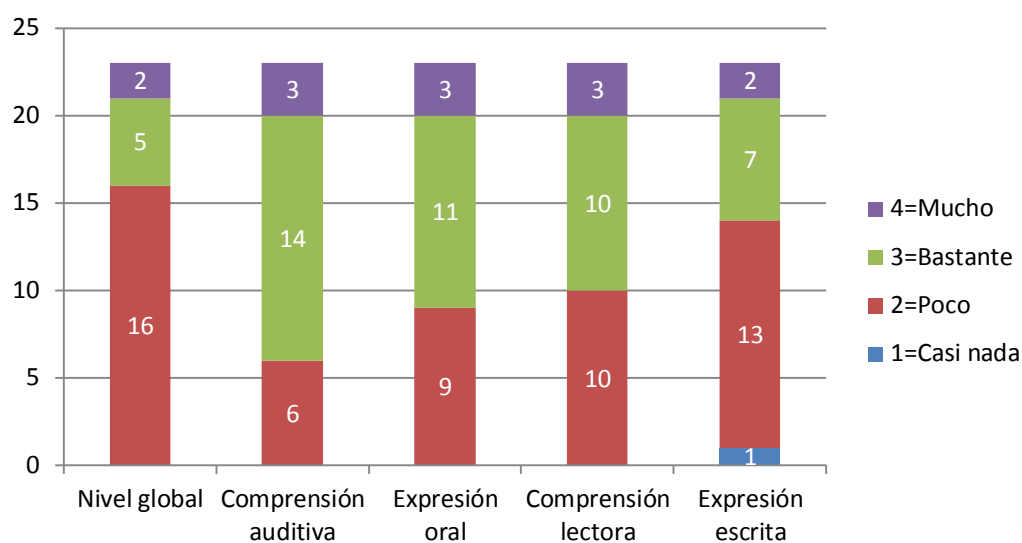


Figura 21: Autoevaluación del progreso (4 destrezas)

Todos los informantes reconocen que han tenido progreso, pero el 70% de ellos cree que han progresado poco [Figura 21: Autoevaluación del progreso (4 destrezas)]. Respectivamente progresaron más en comprensión auditiva y expresión oral que en comprensión de lectura y expresión escrita [Figura 22: Suma de puntuaciones (4 destrezas)]. Nos sorprendió que apenas un 10% cree que ha progresado mucho en todas las competencias lingüísticas, a lo mejor la modestia de la cultura china hace que algunos alumnos no quieran demostrar sus éxitos conseguidos, no obstante, en este trabajo no se investiga la diferencia cultural, por lo tanto, con las respuestas se puede decir que estos alumnos sí han progresado en el nivel de la lengua española durante la estancia en el extranjero, pero no mucho.

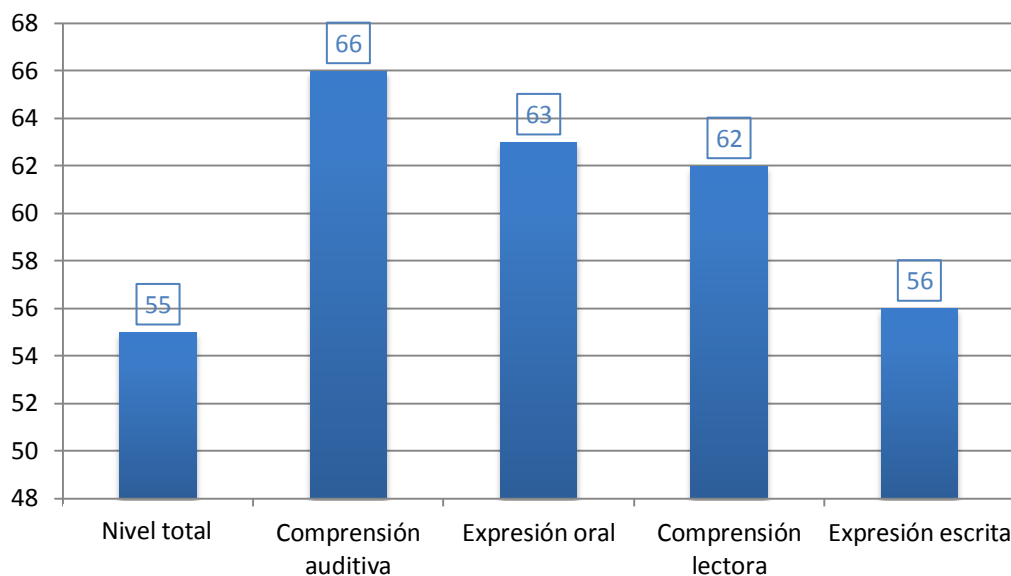


Figura 22: Suma de puntuaciones (4 destrezas)

Por último, se incluyen cuatro preguntas complementarias con propósito de confirmar, en primer lugar, los detalles de categorías de los resultados que obtuvieron estos alumnos en el examen EEE-4, y en segundo lugar, la voluntad de presentarse al examen DELE de estos alumnos.

P21: ¿Recuerda su nota del examen EEE-4?

A partir de los resultados que se muestran en la Figura 23: Calificaciones del EEE-4 de los alumnos, se puede ver que todos los participantes obtuvieron calificaciones de notable, y tres de ellos obtuvieron un excelente. Es decir, se puede concluir que estos informantes tienen un nivel medio respecto a todo el alumnado de español en China.



Figura 23: Calificaciones del EEE-4 de los alumnos

P22: ¿Cree que los resultados del examen EEE-4 son un buen reflejo de sus conocimientos del español antes de venir a España?

Por primera vez, se pide a los alumnos su opinión sobre el examen EEE-4. Los alumnos responden negativamente indicando que la prueba EEE-4 no evalúa suficientemente la expresión oral. El alumno A11 relata que: “la “Redacción oral” no refleja realmente la competencia oral, aunque en la parte de comprensión auditiva sí se escuchan audios producidos por los hablantes españoles”. Las respuestas a favor no se acompañan de ningún comentario adicional.

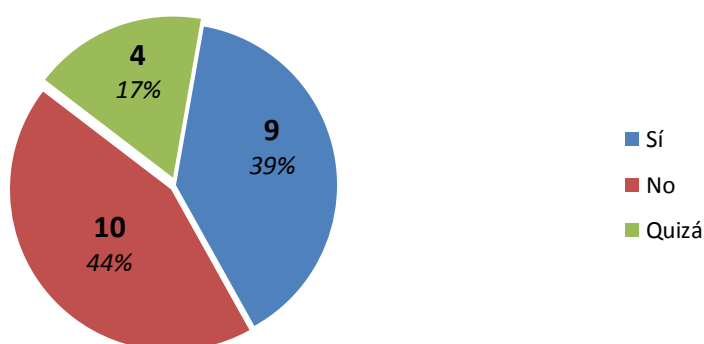


Figura 24: Opiniones de la prueba EEE-4

P23: Ha pasado ya medio curso, ¿todavía piensa presentarse al examen de DELE que se administrará en el mes de mayo?

P24: ¿A qué nivel se presentaría?

En cuanto a la voluntad de presentarse al examen DELE, todos los alumnos confirman en la encuesta que sí, y veinte alumnos de ellos dicen que harían el nivel B2 si finalmente se presentarán a esa prueba. Véase los análisis con respecto a la recogida de información sobre matrícula y resultados de DELE B2 en el apartado 6.3.

6.2.3 Discusión y conclusiones

Una vez terminado el análisis de los datos obtenidos en la encuesta de opinión de los alumnos, nos hemos acercado más a los informantes tanto en cuanto a la enseñanza de español que recibieron en su país como a la que reciben en España, para conocer mejor lo que piensan, lo que creen, lo que opinan, incluso lo que critican sobre la educación de español que reciben.

En el apartado anterior, los análisis del cuestionario de autoevaluación sirvieron para estimar el nivel de dominio de la lengua española desde el punto de vista de los alumnos. En la encuesta de opinión, y aunque no se incluyen preguntas que tienen mucho que ver con la evaluación, a partir de los análisis de las opiniones de nuestros informantes, podemos ver bastantes detalles concordantes con los datos obtenidos en las autoevaluaciones. Por ejemplo, como se ha mencionado en el apartado de la metodología, a través de los dos análisis de investigación se descubre que estos alumnos no tienen suficiente confianza en cuanto a su nivel de dominio de español. Otro ejemplo es que en el cuestionario de autoevaluación los alumnos se autoevaluaron a sí mismos muy bajo en el nivel de español oral, y en la encuesta de opinión se ha obtenido la respuesta, que es que los alumnos creen que fue por la enseñanza no comunicativa que recibieron cuando estudiaron la lengua española en China.

Sin duda, estos resultados nos ayudan a entender y utilizar mejor todos los datos que se han obtenido. Así que se considera que estos trabajos han sido buenos apoyos contribuir a la estimación del nivel que evalúa el examen EEE4 y, finalmente posibilita llevar a cabo la vinculación de este examen con los niveles del MCER.

6.3 Matrícula y resultados de las pruebas DELE B2

Como fase complementaria a la investigación y con el objetivo de profundizar en las opiniones de los alumnos o candidatos del EEE-4 con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y la evaluación de la lengua española, en este apartado se analizan los resultados del examen de DELE B2 que hicieron algunos de los alumnos informantes. Asimismo, también se discuten los motivos por los que hubo alumnos que no se presentaron a este examen. Estos análisis nos ayudan a comprender mejor las opiniones de los alumnos obtenidas mediante los análisis del cuestionario de autoevaluación y la encuesta de opinión descritas en los apartados anteriores.

6.3.1 Análisis de resultados

Seis alumnos se presentaron a las pruebas de DELE B2, cuatro de los seis alumnos lo aprobaron (un 67%), lo que ilustra que las autoevaluaciones del nivel de español de estos alumnos son coherentes con los resultados obtenidos. Para comprobar la coherencia de estos resultados con los de las investigaciones anteriores, incluye la Tabla 32: Resultados de autoevaluación de los alumnos que se han presentado al DELE B2 los resultados del cuestionario de autoevaluación de ese mismo grupo de alumnos con respecto a su nivel de español en torno a los niveles que propone el MCER. Teniendo en cuenta que los resultados de los cuatro alumnos (marcados con un ✓) que aprobaron el DELE B2 se autoevaluaron bastante positivamente en el cuestionario de autoevaluación. Se destaca al informante A8, que era el informante que seleccionó más el nivel “B2” en las autoevaluaciones sobre un total de dieciocho aspectos lingüísticos. En consecuencia, tenemos la certeza de que estos alumnos conocen bastante bien su nivel de español.

Nº de informantes	Resultado de CA	Resultado de CL	Resultado de EO	Resultado de EE
A3 ✓	1B2, 2B1, 2A2	3B1, 1A2	1B2, 4B1, 2A2	2B1
A5	1B2, 2B1, 2A2	1B2, 1B1, 2A2	3B1, 4A2	2B1
A7 ✓	1B1, 4A2	1B2, 2B1, 1A2	3B1, 4A2	1B2, 1B1
A8 ✓	3B1, 2A2	2B2, 2B1	2B2, 2B1, 3A2	1B2, 1B1
A17	2B1, 3A2	2B2, 2B1	4B1, 3A2	1B1, 1A2
A18 ✓	1B1, 4A2	2B1, 2A2	4B1, 3A2	1B1, 1A2

Tabla 32: Resultados de autoevaluación de los alumnos que se han presentado al DELE B2

6.3.2 Matrícula en las pruebas de DELE B2

Además, después de ser informado de los resultados del examen de DELE B2 de los alumnos que se han incorporado a la investigación, se ha elaborado la siguiente tabla mostrando un resumen ilustrativo. Se puede ver que la mayoría de los alumnos no se presentaron a este examen, y a continuación se investigan y analizan las justificaciones obtenidas.

Nº de informantes	Resultados de Examen EEE-4	¿Desea presentarse al DELE B2?	¿Ha hecho el DELE B2 finalmente?	Resultados de DELE B2
A1	Aprobado	Sí	No	
A2	Aprobado	Sí	No	
A3	Aprobado	Sí	Sí	Aprobado
A4	Aprobado	Sí	No	
A5	Aprobado	Sí	Sí	No apto
A6	Aprobado	Sí	No	
A7	Aprobado	Sí	Sí	Aprobado
A8	Aprobado	Sí	Sí	Aprobado
A9	Aprobado	Sí	No	
A10	Aprobado	Sí	No	

A11	Aprobado	Sí	No	
A12	Aprobado	Sí	No	
A13	Aprobado	Sí	No	
A14	Aprobado	Sí	No	
A15	Aprobado	Sí	No	
A16	Aprobado	Sí	No	
A17	Aprobado	Sí	Sí	No apto
A18	Aprobado	Sí	Sí	Aprobado
A19	Aprobado	Sí	No	
A20	Aprobado	Sí	No	
A21	Aprobado	Sí	No	
A22	Aprobado	Sí	No	
A23	NO Aprobado	Sí	No	
A24	Aprobado	Sí	No	

Tabla 33: Resultados del DELE B2 de los informantes de la investigación

Justificación de los alumnos que no se han presentado a la prueba

En cuanto a los alumnos que finalmente no se presentaron al examen DELE B2, se intentó averiguar por qué decidieron no presentarse al examen. Se han recibido respuestas de catorce informantes entre dieciocho, y se sintetizan las justificaciones en la siguiente tabla:

Justificaciones	Respuestas	Porcentaje
No estar preparado para presentarse al examen	9	64%
Los gastos de la inscripción del examen son demasiado altos	3	21%
Desear hacer directamente el C1 en el año siguiente	2	15%

Tabla 34: Justificaciones de no presentarse al DELE B2

Análisis de las justificaciones

Como se ha mostrado en la Tabla 33: Resultados del DELE B2 de los informantes de la investigación, entre los veinticuatro alumnos sólo hay seis que finalmente se presentaron al examen de DELE B2. Recordando que en las investigaciones anteriores cuando se les preguntó con respecto a si harían o no el examen de DELE, la mayoría de ellos expresó su deseo de presentarse al examen, concretamente de nivel B2. ¿Qué les ha pasado? ¿Por qué no hicieron el examen? Se les envió esta duda a todos los informantes que no han hecho el examen, aunque no todos quisieron compartir sus pensamientos.

Las respuestas recibidas pueden dividirse en tres tipos de justificación (Véase la Tabla 34: Justificaciones de no presentarse al DELE B2).

Justificación 1: *No estar preparado para presentarse al examen.* La respuesta más destacada. Algunos alumnos se explicaron con pormenores, por ejemplo, A13 respondió: “Había probado unos cuantos modelos del examen, me supieron muy mal los resultados, así que no me atreví presentarme al examen por fin”. El alumno A20 dió más detalle: “Siempre quería hacer el examen, incluso me había incorporado a un curso específico para la preparación del examen de DELE B2 dos meses antes de administrarse el examen, pero al final del curso después de hacer un simulacro sentí desesperado de aprobarlo, por lo tanto, decidí hacerlo en la próxima convocatoria si estoy preparado”. Hay otros ocho alumnos que dieron respuestas semejantes constatando que no estaban preparados en ese momento para presentarse al examen DELE B2. Se puede considerar que la mayoría de los alumnos creen que si hubieran hecho el examen no lo habrían podido aprobar.

Justificación 2: *Los gastos de la matrícula del examen son demasiado altos.* Durante todo el proceso de la investigación nunca se han tenido en cuenta los aspectos económicos, hasta que algunos alumnos lo mencionaron, de modo que se decide averiguar exactamente cuánto cuesta presentarse a este examen. El precio

del año 2015 es de ciento setenta y cinco euros⁴¹ si se realiza en los centros de España. Cuesta calibrar qué supone esta cantidad de dinero para los alumnos, y tampoco somos capaces de comparar económicamente la sociedad española y la china. Sin embargo, se puede concebir la diferencia con el precio de la matrícula del examen de EEE-4 que todos los alumnos habían hecho un año atrás en China, y que ese año ha sido de noventa yuanes de rmb⁴², que equivalen a unos trece euros como máximo de acuerdo con el tipo de cambio actual. Es decir, con el gasto de presentarse a DELE B2 pueden hacer trece veces el examen de EEE-4. En efecto, es comprensible que haya alumnos que no quieran hacer ese examen de DELE por sólo una simple razón, el precio excesivo. Sin embargo, cuando se pregunta a estos alumnos sobre si en el caso que hubieran confiado suficientemente en su nivel para poder aprobar el examen, lo habrían hecho o no, todos tenían la respuesta positiva. Es decir, en realidad para estos alumnos no importaría tanto el gasto del examen si lo aprobaran.

Justificación 3: *Desear hacer directamente el nivel C1 en el año siguiente.* Dos informantes nos comentaron que no se presentaron al examen porque les preocupaba la posibilidad de no aprobarlo, sino porque querían ir al nivel superior directamente en el próximo año. Tal como comentó el alumno A2: “Supongo que vale la pena presentarme directamente al examen de nivel C1 el año siguiente, cuando lo prepare bien.” Cuesta comprender la manera de pensar a este alumno, y puede que sean excusas para ellos, sin embargo, al menos se ve que todos los informantes habían hecho (conscientemente o inconscientemente) sus autoevaluaciones sobre su nivel de español para decidir si se presentaban o no al examen de DELE B2.

⁴¹ Consultado en la página oficial del Instituto Cervantes en 13 de septiembre de 2015: http://diplomas.cervantes.es/informacion/precios_examen_dele.html

⁴² Abreviado de renminbi, que es la unidad monetaria de la República Popular de China.

6.3.3 Discusión y conclusiones

Con los análisis de las intenciones de matrícula y los resultados de DELE B2 de los informantes podemos formular algunas conclusiones que son, en primer lugar, que la mayoría de los alumnos que no se presentaron al DELE B2 fue porque no creían que fuesen capaces de aprobarlo. En segundo lugar, se comprueba que la mayoría de los alumnos informantes se autoevaluaron bien sobre su nivel lingüístico, tanto los que se presentaron al DELE como los que no. Por último, las consecuencias nos reflejan indirectamente que el nivel de español de estos alumnos, en su mayor parte, no alcanza el nivel B2 del MCER.

Por otra parte, estas conclusiones nos hacen pensar que teóricamente después de haber realizado un curso académico en la Universidad Rovira y Virgili los alumnos habían tenido un progreso explícito, y realmente sí que se puede asegurar que han progresado más o menos por los resultados de la investigación a través de la encuesta de opinión con los alumnos. Sin embargo, surgen muchas preguntas:

Si los alumnos habían podido aprobar el examen EEE-4 casi todos un año atrás, ¿Cómo no se atrevían a presentarse al examen de DELE B2 con un nivel de español superior? y a partir de esta pregunta, ¿Qué nivel evalúa el EEE4 realmente con referencia a los niveles del MCER? Se intenta buscar respuestas a estas preguntas en los próximos apartados mediante la información recogida de los docentes y el análisis de los contenidos de las pruebas del examen EEE-4.

6.4 Cuestionarios de valoración (docentes)

En este paso se recaba información de los profesores con el objetivo de conocer cómo valoran ellos a los alumnos que han obtenido el examen EEE-4 con respecto al nivel de dominio de español. La investigación se llevó a cabo utilizando una tabla cuya estructura y descriptores provienen de Little & Perclová (2001), como ya se ha descrito en el capítulo de Metodología (Véase la sección 5.3.2.1).

Como en los cuestionarios para los alumnos, se codifican los niveles X, Y y Z para representar A2, B1, y B2 respectivamente, a fin de evitar que los docentes lo rellenen con prejuicios. Como se mencionó en el capítulo de la Metodología, el cuestionario proporciona descriptores para las destrezas de: comprensión auditiva; comprensión de lectura; interacción oral; producción oral y producción escrita, y el número de escalas para cada destreza es diferente (Véase el Anexo VII: Cuestionario de valoración de los docentes sobre el nivel de español a sus alumnos).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que Little & Perclová (Ídem) explican en la introducción de las tablas que si se logra marcar más de 80% de los descriptores para un nivel “x”, probablemente el alumno haya alcanzado este nivel “x”. Así se aplica esta forma de interpretación para el análisis de resultados.

La investigación se llevó a cabo con dos profesoras experimentadas que enseñan asignaturas relativas a la lengua española en las universidades de donde proceden nuestros alumnos informantes. Las profesoras se codifican como *PA* y *PB*. A continuación veremos los análisis de los resultados de valoraciones de estas profesoras.

6.4.1 Análisis de las valoraciones de la PA

En primer lugar, se han analizado los resultados de las valoraciones de la PA. En la Tabla 35: Resultados de las valoraciones de los docentes (PA) se muestra el número de descriptores seleccionados por la Profesora A, y en la columna gris el número máximo de descriptores disponibles.

PA						
Niveles Destrezas	A2		B1		B2	
	Selección	Máximo	Selección	Máximo	Selección	Máximo
Comprensión auditiva	6	6	6	6	0	6
Comprensión de lectura	8	8	8	8	3	8
Interacción oral	12	12	6	7	1	7
Producción oral	5	6	3	6	0	6
Producción escrita	8	8	8	8	1	7
Total	39	40	30	35	5	34

Tabla 35: Resultados de las valoraciones de los docentes (PA)

A partir de los resultados de las valoraciones, se ve que la PA ha marcado casi todos los descriptores para las cinco destrezas del nivel A2 y que el único que no cree que sus alumnos sean capaces de hacer es:

-“dar cuenta de un acontecimiento de manera breve y sencilla”.

Este descriptor aparece entre los descriptores de la destreza de producción oral. Al comparar con otros descriptores pertenecientes a esta habilidad también en el nivel A2, tales como:

- “es capaz de describir a su familia”;
- “describir el lugar donde vive”;
- “describir su formación o trabajo”;

- “describir sus aficiones”
- “describir experiencias personales”,

que tratan de los temas habituales que se practican a menudo en el aula, la PA considera que describir un evento objetivo no suele practicarse en la clase de español en China, de modo que no cree que sus alumnos sean capaces de hacerlo, aunque sea de forma breve y sencilla.

Con respecto a los descriptores del nivel B1, la PA tiene dudas sobre el dominio de sus alumnos en algunas destrezas. En la destreza de producción oral, por ejemplo, la PA ha dejado tres descriptores no marcados, y los resultados muestran que la profesora no cree que sus alumnos sean capaces de:

- “dar cuenta detallada de experiencias y describir sus sentimientos y reacciones”;
- “relatar la trama de una película o de un libro y de describir sus reacciones”
- “transmitir de forma sencilla lo leído en textos escritos breves, utilizando algunas palabras y el orden del texto original”.

Al mismo tiempo, la PA ha marcado todos los descriptores de las destrezas de comprensión auditiva, comprensión de lectura y producción escrita, y ha marcado 6 de los 7 descriptores de interacción oral. El único descriptor de interacción oral que no seleccionó la PA del nivel B1 es:

- “desenvolverse en la mayoría de las situaciones que puedan surgir a la hora de organizar un viaje a través de una agencia o durante el viaje”.

Si analizamos los resultados de las valoraciones de la profesora A relativas al nivel B2, vemos que sigue preocupándose por la habilidad de producción oral, ya que no marcó ninguno de los seis descriptores del nivel B2. Asimismo, para la destreza

de comprensión auditiva, también dejó los seis descriptores como no marcados.

Además, la profesora A sólo ha seleccionado un descriptor entre los siete para las destrezas de interacción oral y producción escrita, respectivamente, dos descriptores que marcó son:

- “intercambiar información amplia y detallada relacionada con su campo de interés”

- “escribir textos detallados sobre temas relativos a su campo de interés”

La habilidad lingüística de los alumnos considerada más avanzada por parte de la PA ha sido la de comprensión de lectura, ya que marcó tres descriptores de los ocho en total:

- “leer y comprender artículos o informes sobre asuntos de actualidad en los que el autor expresa opiniones o puntos de vista concretos”;

- “comprender en detalle textos sobre temas dentro de su campo de interés o de especialización”

- “localizar información relevantes en un manual y entender las explicaciones y ayudas adecuadas para resolver un problema específico”.

A continuación, se interpretan los resultados de estas valoraciones de acuerdo con la interpretación que se establece al diseñar las tablas (Little y Perclová, 2001).es decir, cuando el porcentaje de los descriptores marcados para un nivel alcanza un 80% significa que probablemente el alumno haya dominado este nivel.

Como se muestra en la Figura 25: Interpretaciones de las valoraciones de PA, la profesora A ha seleccionado un 97% de los descriptores para el nivel A2. Concretamente seleccionó un 100% para las destrezas de comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral y producción escrita, y un 83% para producción oral. En cuanto al nivel B1, la PA ha marcado un 100% para los

descriptores de las habilidades de comprensión auditiva, comprensión de lectura y producción escrita, asimismo, un 86% para interacción oral y solo un 50% para producción oral. Con respecto al nivel B2, la profesora marcó muy pocos descriptores en todos los aspectos lingüísticos, incluso ninguno para la destreza de comprensión auditiva y la de producción oral, y sólo un 14 % en las habilidades de interacción oral y producción escrita. El porcentaje más alto en este contexto ha aparecido en comprensión de lectura, un 37%.

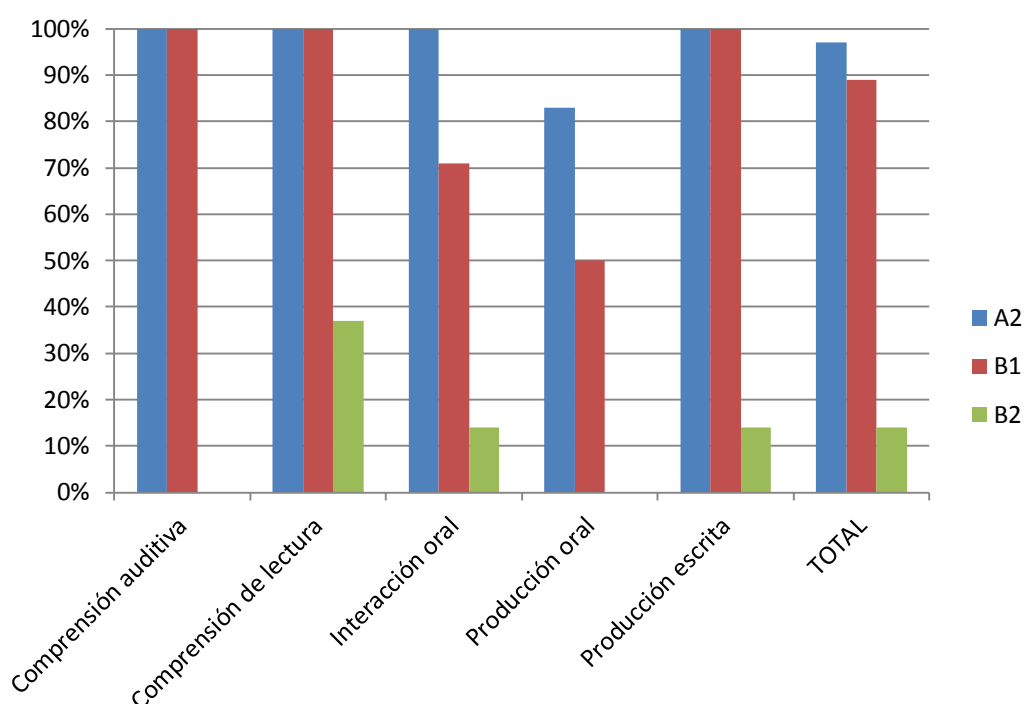


Figura 25: Interpretaciones de las valoraciones de PA

Los resultados de las valoraciones de la PA demuestran que los alumnos que han obtenido el examen EEE-4 seguramente dominan el nivel B1 en general, aunque con dificultades en producción oral, ya que no llega al 80%. Por otra parte, no cree que sus alumnos puedan alcanzar el nivel B2 con respecto a ningún aspecto lingüístico de los incluidos. Asimismo, a partir de los resultados se sabe que la PA ha dado la mejor valoración en la destreza de comprensión de lectura, y al contrario, ha valorado bastante negativamente la producción oral de los alumnos.

6.4.2 Análisis de las valoraciones de la PB

En esta sección, veremos los resultados de las valoraciones de la Profesora B, en la Tabla 36: Resultados de las valoraciones de los docentes (PB) se muestran las cifras de descriptores que seleccionó la PB en el cuestionario de la tabla.

PB						
Niveles Destrezas	A2		B1		B2	
	Selección	Máximo	Selección	Máximo	Selección	Máximo
Comprensión auditiva	6	6	5	6	2	6
Comprensión de lectura	8	8	8	8	6	8
Interacción oral	11	12	5	7	4	7
Producción oral	6	6	4	6	4	6
Producción escrita	7	8	7	8	3	7
Total	38	40	30	35	19	34

Tabla 36: Resultados de las valoraciones de los docentes (PB)

Se empieza analizando por los resultados del nivel A2. La profesora B ha seleccionado todos los descriptores en las destrezas de comprensión auditiva, comprensión de lectura y producción oral. Asimismo, descartó un descriptor en las habilidades de interacción oral y producción escrita, respectivamente:

- “preguntar y contestar sobre el trabajo y el tiempo libre”
- “completar un cuestionario aportando información sobre mi educación, trabajo, intereses y conocimientos específicos”.

En cuanto a las valoraciones del nivel B1, la PB ha marcado todos los descriptores de la destreza de comprensión de lectura, y al mismo tiempo descartó un descriptor para cada una de las habilidades de comprensión auditiva, interacción oral y producción escrita, que son:

- “comprender información técnica sencilla”;
- “mantener una conversación o discusión aunque a veces le resulte difícil expresar lo que quiere decir”
- “describir en una carta personal la trama de una película o de un libro, o de comentar un concierto”.

Además, la profesora B no ha seleccionado dos descriptores en producción oral:

- “dar cuenta detallada de experiencias y describir sus sentimientos y reacciones”
- “relatar la trama de una película o de un libro y de describir sus reacciones”.

Con respecto a los descriptores marcados por la PB en los del nivel B2, se observa que el número de descriptores marcados ha descendido bastante, sobre todo en las destrezas de comprensión auditiva, interacción oral y producción escrita. A continuación se mencionan los descriptores no seleccionados de comprensión auditiva por PB:

- “entender la mayor parte de los programas radiofónicos en lengua estándar y percibir el humor del que habla”;
- “comprender programas televisivos en lengua estándar tales como documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayor parte de las películas”;
- “entender las ideas principales de un discurso complejo en lengua estándar sobre temas concretos y abstractos, incluso discusiones técnicas dentro de su campo de especialización”
- “utilizar estrategias para comprender las ideas principales y controlar si ha entendido una idea usando pistas contextuales”.

Si se considera la frontera del 80% para dominar el nivel y se consulta la Figura

26: Interpretaciones de las valoraciones de PB en la que se muestran explícitamente los porcentajes de los descriptores marcados para cada nivel. Se ve que la profesora B ha seleccionado un 95% de los descriptores para el nivel A2. En concreto, ha marcado el 100% de descriptores para las destrezas de comprensión auditiva, comprensión de lectura y producción oral, un 92% para la interacción oral y un 88% para la producción escrita. En cuanto al nivel B1, la PB ha seleccionado un 100% sólo para los descriptores de comprensión de lectura, asimismo, un 83% para la comprensión auditiva, un 86% para la interacción oral y un 88% para la producción escrita. El único porcentaje bajo de 80% en este nivel ha sido el de la producción oral, un 66%. Con respecto al nivel B2, la profesora seleccionó pocos descriptores en todos los aspectos lingüísticos, para la destreza de comprensión auditiva seleccionó un 33% de los descriptores, para la producción escrita, la interacción oral y la producción oral un 42%, 57% y 66%, respectivamente. La habilidad que ha valorado más alta la PB ha sido la de comprensión de lectura, con un porcentaje de 75%, aún no llega al 80%.

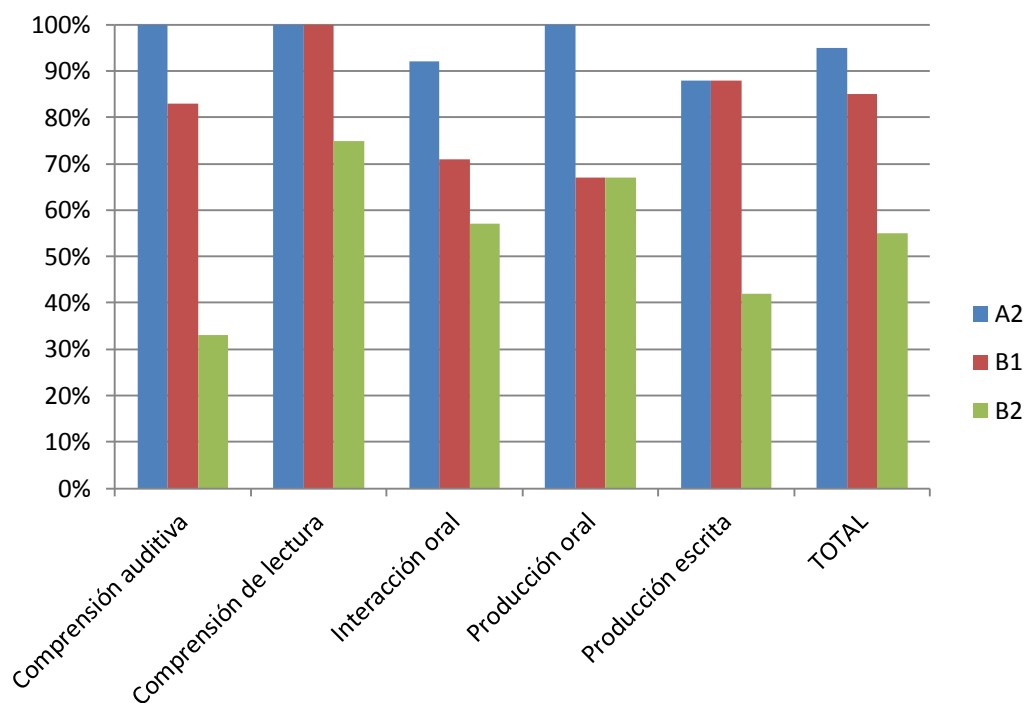


Figura 26: Interpretaciones de las valoraciones de PB

De acuerdo con estos resultados y cifras, se puede concluir que la profesora B, considera que sus alumnos que han aprobado el examen EEE-4 pueden dominar un nivel B1 indudablemente, pero les falta mucho para alcanzar el nivel B2.

6.4.3 Discusión y conclusiones

A modo de conclusión, y a partir de los análisis de las valoraciones tanto de la profesora A como de la profesora B, se pueden encontrar muchos puntos en común entre los resultados de ambas docentes. Las docentes han seleccionado casi el cien por cien de los descriptores para el nivel A2, es decir, desde punto de vista de estas profesoras, los alumnos que han obtenido el certificado del EEE-4 tienen el nivel A2, sin duda. Las docentes también coinciden en el mismo porcentaje en el nivel de B1, un 89%. Además, se destaca que su preocupación por la destreza de producción oral, que valoran en un 50% y 66% respectivamente. Por último, las dos profesoras no seleccionaron la mayoría de los descriptores del nivel B2, ya que ninguna de ellas cree que sus alumnos puedan alcanzar este nivel en general. Sin embargo, se puede observar que las docentes valoran bastante positivamente una de las cinco destrezas, la de comprensión de lectura.

Se puede concluir pues que las docentes valoran que el nivel de español a sus alumnos que han aprobado el examen EEE-4 es el nivel B1 del MCER.

Aparte de estas valoraciones, también investigó para conocer mejor las opiniones de estas docentes mediante el análisis de los contenidos de las entrevistas con estas profesoras. Estos análisis se abordarán en el siguiente apartado.

6.5 Entrevistas con los docentes

Como se ha mencionado en el apartado anterior, se entrevistó a las dos docentes después de llevar a cabo los cuestionarios de valoración. A continuación, se exponen los análisis del contenido de las entrevistas con la profesora A y la profesora B de forma individual, y se verán detalladamente las opiniones de las docentes con respecto tanto a la enseñanza y el aprendizaje de español en China, como al examen del EEE-4.

Las entrevistas se han realizado en lengua china, se hacen las transcripciones primero en chino, y después se traducen a la lengua española. Estas transcripciones se encuentran en el Anexo IX⁴³.

6.5.1 Análisis del contenido de la entrevista con la PA

La PA ha impartido asignaturas tales como Español Fundamental, Gramática española, Comprensión auditiva, Conversación de Español (Español audiovisual). Estas asignaturas van dirigidas a estudiantes del primer y segundo curso de la carrera universitaria, de modo que conoce bastante bien la situación de sus alumnos con respecto al aprendizaje de español. Asimismo, tiene conocimientos del nivel de dominio de español de los alumnos que se han presentado al examen EEE-4. A continuación, veremos cómo opina la profesora A con respecto a los temas que se le han propuesto.

Las primeras preguntas hacían referencia a los problemas o dificultades que ha encontrado la profesora durante los años de la enseñanza de español. La PA señala que:

⁴³ Diríjase a la pág. 292.

(14) PA: "...supongo que la parte problemática debe ser que los alumnos no saben aplicar lo que dominan, por ejemplo saben muy bien las reglas gramaticales, pero no son capaces de aplicarlas en el uso de español...".

La profesora A ha indicado el problema en la didáctica desde la perspectiva de los alumnos, refiriéndose a que sus alumnos no saben utilizar bien la lengua española aunque tienen bastantes conocimientos de la gramática. Asimismo, también señala que sus alumnos tienen dificultades en las destrezas de comprensión auditiva e interacción oral. Aparte de esto, a la PA le parece que un factor que le limita la docencia es que los alumnos no tienen suficientes conocimientos de la cultura de los países hispanos, ya que resulta que cuando plantea organizar actividades de temas relativos a la cultura de estos países, los alumnos no son capaces de realizar interacciones orales con la profesora:

(20) PA: "...creo que cabe destacar que los estudiantes les faltan muchos conocimientos sobre los países hispanos, quiero decir que cuando les cuentas algo (relativo a la cultura de esos países) o algunos temas a los estudiantes, ellos no te lo entienden, eso resulta que no podemos crear conversaciones...".

A continuación, la PA responde a la pregunta con respecto a problemas o dificultades que cree que tienen sus alumnos en el aprendizaje de español. Empieza indicando la dificultad de la carencia de contextos reales para practicar la lengua española en contexto de la vida real. Por este motivo, supone que los estudiantes tienen problemas en las habilidades orales, tanto de comprensión auditiva como expresión o interacción oral:

(24) PA: "...creo que la dificultad más destacada es que no se dispone un contexto lingüístico, no tienen los alumnos oportunidades de practicarlo. Por lo tanto aprenden la lengua de forma "muerta" (muda), aunque la

mayoría es capaz de recitar de memoria los textos de manuales, lo que pasa es que no sabe cómo utilizar...”

Por otro lado, la PA menciona que al contrario de las habilidades orales, considera que sus alumnos dominan bastante bien las destrezas escritas y, aparte de la falta de prácticas, a los alumnos chinos por algún motivo les cuesta escuchar y hablar la lengua española:

(30) PA: “...creo que la de oral de verdad es bastante difícil para nuestros alumnos. He escuchado a muchos de mis alumnos decir que les cuesta mucho en entender preguntas sin leer en papel, una vez les deja ver las preguntas escritas, las entienden en seguida...”

En cuanto a temas relativos al examen del EEE-4, la PA se refiere a porcentajes de aprobados de este examen de su institución en los últimos años. Cabe destacar que en la convocatoria más reciente un 93% de sus alumnos ha aprobado el examen, cerca del porcentaje de aprobados del EEE-4 del grupo de alumnos chinos que participaron en la presente investigación, que fue de 95 %. Es decir, la profesora A ha dirigido a un grupo muy parecido al grupo que ha participado en la investigación en relación al nivel de dominio de español, así que lo que opina PA sobre sus alumnos puede ser bastante válido para los alumnos informantes del presente estudio.

Además, la PA indica que los elaboradores del examen han empezado a reformar las pruebas, aunque los cambios no han sido explícitos, pero con los resultados se ve que el examen es actualmente más fácil que los anteriores.

Asimismo, en cuanto a la pregunta sobre si cree que los resultados del EEE-4 son un buen reflejo de conocimientos o niveles de español de los alumnos, la profesora ha supuesto que el examen sí que refleja las partes de gramática y comprensión de lectura, sin embargo, no evalúa bien la lengua aplicada al uso del español:

(40) PA: "...El EEE-4 refleja los conocimientos fundamentales de español, en cuanto a las competencias de aplicación de la lengua los resultados del examen no son buenos reflejos..."

(42) PA: "...el EEE-4 principalmente evalúa la gramática, no evalúa mucho las competencias de aplicación de lengua a los candidatos..."

En cuanto a la comparación entre el examen de EEE-4 y el de DELE B2, la PA considera que son sistemas de evaluación diferentes, sobre todo en lo que evalúan, que es distinto, y cree que el DELE B2 no se puede aprobar tan fácilmente como el de EEE-4.

(46) PA: "...el examen EEE-4 se centra en la evaluación de los conocimientos fundamentales de español, en cambio, el DELE evalúa más las competencias del uso real de la lengua.... el porcentaje de aprobados de DELE no es alto, a partir de los resultados del examen de los alumnos míos..."

A continuación, la profesora A vuelve a valorar a sus alumnos que han aprobado el examen EEE-4 en relación con los niveles comunes de referencia del MCER, concluyendo que:

(78) PA: "...Observo que el B2 en la gramática, para la expresión escrita y comprensión auditiva debe ser de entre B1 y B2, Por último, el B1 para la interacción oral..."

Cabe destacar que la PA insiste en que estas valoraciones se ha dado a partir de una situación general de sus alumnos, y confirma que hay algunos de ellos pueden alcanzar el nivel B2 en todos los ámbitos.

A continuación, se exponen análisis de la entrevista con la profesora B.

6.5.2 Análisis del contenido de la entrevista con PB

La profesora B ha impartido la asignatura de Español Fundamental desde el primer curso hasta el tercer curso, y las de traducción (oral y escrita) en el segundo semestre del tercer curso y el primer semestre del cuarto. También ha impartido el Español de Lectura para los estudiantes del segundo semestre del segundo curso.

A partir de su currículum se considera que la PB tiene bastante experiencia en la enseñanza de la lengua española. A continuación, se analizan sus respuestas a las preguntas de la entrevista.

En cuanto a los problemas o dificultades que ha encontrado en la enseñanza del español, la PB se refiere primero a que es difícil realizar actividades comunicativas entre alumnos en el aula. Considera que los alumnos viven colectivamente en el campus todo el tiempo, y no ven la necesidad de intercambiar informaciones u opiniones mediante las actividades lingüísticas en las clases.

Además, la PB comenta el problema de que algunas asignaturas inconscientemente se van a convertir en clases de preparación de exámenes o de corrección de ejercicios, y que se han perdido los objetivos que se establecen en los programas de la enseñanza:

(10) PB: "...las clases de traducción se están convirtiendo en prácticas para preparar los exámenes sin darnos cuenta, aunque se propone al principio el objetivo de mejorar la habilidad de traducción..."

"...Esto lo pasa mismo en la clase de español de lectura, en nuestra universidad se imparte esta asignatura 2 horas por semana, realmente la clase dura 1.5 horas, 16 semanas por semestre, da muy pocos tiempos. Además el manual que se usa es Curso de Español ("xībānyáyǔ jiàochéng" 西班牙语教程) editado por *Shanghai International Studies University*, los textos de ese libro son muy largos, resulta que finalmente lo que hacemos en

la clase es la corrección de ejercicios que se ponen detrás de cada lección, no hemos podido alcanzar el objetivo principal de mejorar la competencia de comprensión de lectura o ampliar el vocabulario, etc., se hace todo para los ejercicios...”

La PB también critica el manual que se utiliza en las clases de español—“Español Moderno”, revelando que ese manual es inapropiado para la enseñanza de la lengua española hoy en día en China:

(12) PB: “...es un manual que centra en el enfoque tradicional, se enseñan destacando la gramática y la traducción, además creo que tanto la enseñanza de gramática como de traducción nos falta la autenticidad del idioma, es decir el español que aprendemos mediante este manual es distinto de lo que habla un nativo hispanohablante...”

A continuación, la profesora expone sus opiniones con respecto a los problemas o dificultades del aprendizaje de español para sus alumnos. En primer lugar, se refiere a problemas del vocabulario, ya que el vocabulario es muy importante en las clases de español, sin embargo, el vocabulario que aprenden sus alumnos está un poco alejado del mundo real de la lengua española. Además, comenta que para algunas asignaturas, los manuales que se usan no coinciden con el nivel que tienen los alumnos, y da un ejemplo de las clases de comprensión de lectura:

(18) PB: “...el nivel que se aplica en el manual de la asignatura supera mucho el nivel real de los alumnos, resulta que los alumnos les hace falta preparar mucho las lecciones antes de la clase, y cuesta mucho tiempo para terminar los ejercicios después de la clase, en la siguiente clase ellos tienen ganas de saber la solución estándar de los ejercicios, de modo que poco a poco la clase se ha convertido en una sesión para corregir ejercicios...”

En estos casos, se constata que la PB, al igual que la PA formula implícitamente críticas negativas a los manuales que se utilizan en sus clases.

En cuanto a las preguntas en relación al examen del EEE-4, en primer lugar, la PB calcula el porcentaje de aprobados del examen de sus alumnos. El primer año, los estudiantes de su institución se presentaron al EEE-4 con resultados pobres, ya que casi la mitad del grupo suspendió el examen. Sin embargo, en las siguientes convocatorias sus alumnos han progresado bastante, incluso en el examen más reciente han aprobado todos, un 100%.

Después, la PB responde a la pregunta sobre si los resultados del EEE-4 son un buen reflejo del nivel de español de los candidatos. Comenta los tipos de ítems de las pruebas y expone que en los últimos años la elaboración de las pruebas del examen ha aumentado en objetividad, pero efectivamente no ha dado respuestas claras para esta pregunta:

(24) PB: "...tiene una cierta objetividad pero también existe la contingencia digamos, sobre todo en los últimos años el examen incrementa el peso de los ítems de selección múltiple, creo que la contingencia se incrementa respectivamente también. No obstante, si uno quiere sacar un resultado de "notable"⁴⁴ no creo que sea fácil en todo caso..."

Al comparar las pruebas del EEE-4 con las del DELE B2, la profesora considera que la diferencia clave se encuentra en las pruebas de interacción oral, y ha compartido opiniones de sus alumnos que se han presentado al DELE:

(28) PB: "...He hablado alguna vez con los alumnos que han hecho el DELE B2, dicen que en las pruebas de interacción oral ante el examinador les fueron difícil entender lo que dijo el examinador y expresar lo que querían decir..."

⁴⁴ Según la norma de calificación del EEE-4, el "notable" se refiere a la puntuación de entre 105-119.

“...Sobre las pruebas de comprensión y producción escrita son semejantes con las del EEE-4, el problema es la interacción oral, en la que pierden puntos, y muchos puntos...”

Con respecto a la razón por la que los alumnos muestran dificultades en la interacción oral, la PB opina que por una parte no existen pruebas de interacción en los exámenes del EEE-4. Por otra parte no se dedica tiempo a las actividades interactivas orales en las clases. También señala la situación problemática de las clases de Español oral en las que los alumnos pueden practicar la competencia de interacción oral con profesores nativos de habla la lengua española:

(34) PB: “...tenemos clases de Español oral, pero muy pocas horas, una hora y media por semana. A pesar de que se hacen en pequeños grupos para la clase oral, unos diez alumnos por grupo, no obstante, no ha surtido buenos efectos, por lo menos de momento no, creo que el problema es el tiempo insuficiente de clase...”

A continuación, la PB valora directamente el nivel de dominio de español de sus alumnos que han obtenido el examen EEE-4 a partir de los niveles comunes del MCER, entre A1 a C2. La profesora determina que el nivel de sus alumnos está entre A2 y B1 y da opiniones como:

(44) PB: “...debido a que el sistema de educación nuestro no cubre algunos aspectos lingüísticos que se establecen en el Marco común europeo de referencia, resulta que algunas destrezas no se sabe cómo valorar con respecto al MCER, pero generalmente creo que es de entre A2 y B1...”

Además, la PB pone de relieve que ninguno de sus alumnos entre los que han obtenido el certificado del EEE-4 puede alcanzar un nivel de B2, ya que cree que los buenos pueden dominar el B1, pero el B2 es imposible para ellos.

Se comprueba que la información recogida en la entrevista coincide con las

valoraciones recogidas en el cuestionario. Para la PB, el nivel de dominio de español de sus alumnos está entre A2 y B1, en cuanto a la razón para hacer estas valoraciones, la profesora opina que:

(56) PB: "...la razón es la interacción, para otras actividades como producción escrita ellos van bien, pero una vez se enfrentan con las actividades que se necesiten comunicación o interacción, aparecen problemas..."

6.5.3 Discusión y conclusiones

Después de los análisis del contenido de las entrevistas con las dos profesoras, se han obtenido informaciones u opiniones (se consideran que son muy representativas) desde perspectivas del profesorado con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en China. Además se han conocido las críticas de las docentes sobre el examen EEE-4, y se estima de nuevo el nivel del dominio de español de los alumnos que han obtenido el EEE-4.

Con respecto a los problemas o dificultades de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en China, las dos profesoras han mencionado que a sus alumnos les faltan oportunidades de comunicar oralmente en la lengua española con interlocutores de habla española, es decir, no existe contexto lingüístico para dicha lengua en China, y se puede concebir que sea un problema universal para la enseñanza y el aprendizaje de español en la mayoría de las universidades chinas. Esto implica que los alumnos chinos muestran claras debilidades en la competencia comunicativa, sobre todo en la producción o interacción oral.

Por otro lado, como señalan las profesoras indicando que no se evalúa la habilidad de interacción oral en los exámenes del EEE-4, los alumnos tienen muchos problemas en este aspecto lingüístico. Cuando valoran el nivel del dominio de español de los alumnos que han obtenido ese examen en relación a los niveles del

MCER, ambas han estimado un nivel alrededor del B1, aunque una ha visto posible que algunos alumnos pueden alcanzar a un nivel de B2 y la otra lo ha visto imposible. Además, el nivel que valoran las profesoras en las entrevistas coincide con sus respuestas en el cuestionario de valoración.

Cabe destacar que después de los análisis del cuestionario de valoración y de la entrevista con las docentes, se observa que en cierta medida estas docentes se han familiarizado con el MCER, y que tienen un conocimiento detallado de las escalas de descriptores que proporciona el MCER. Esto sugiere que los resultados de las investigaciones con las docentes pueden ser significativos.

A partir de los análisis que se han llevado a cabo desde perspectivas tanto del alumnado como del profesorado, se puede concluir que los candidatos que han obtenido el certificado del examen de EEE-4 dominan el nivel B1 de acuerdo con los niveles de referencia que se proporcionan en el MCER.

A continuación, se exponen los análisis de la vinculación del examen al MCER, con el objetivo de explorar qué nivel evalúa el examen EEE-4.

6.6 Vinculación del examen EEE-4 con el MCER: Especificación general

A partir del Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER (Council of Europe, 2009) el proceso de vinculación de un examen con el MCER comprende cuatro fases: familiarización, especificación, estandarización y validación. Cabe destacar que en la presente investigación no se ha llevado a cabo la fase de estandarización dado que no se han podido encontrar suficientes expertos evaluadores para desarrollar este procedimiento, y tampoco se cuenta con datos empíricos tales como la fiabilidad del examen, lo que afecta también al proceso de validación, que se ve limitado. En la presente investigación de vinculación del examen EEE-4 con el MCER consta de tres fases: familiarización, especificación y validación.

Este apartado centra en la especificación de las pruebas del examen de EEE-4 a partir de las parrillas del Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER.

6.6.1 Especificación general del EEE-4 con el MCER

Antes de llevar a cabo el análisis de los contenidos de las pruebas del EEE-4, se han completado los formularios A1-A8 que se proponen en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER (Ibídem, 2009). Estas parrillas han sido completadas en base a las publicaciones de la Comisión Orientadora de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en las universidades, sección de Español (COLE/E), sobre todo a través de las pruebas de los exámenes del EEE-4 (COLE/E, 2005). Por otro lado se consiguen informaciones por vía de contactos con algunos elaboradores y administradores del examen EEE-4. Sin embargo, debido a que los contactos con estas personas han sido insuficientes, algunos ítems o preguntas no

se han completado. No obstante, se intentaría completarlos en investigaciones futuras.

A continuación, se exponen los formularios A1-A8 para conocer el examen del EEE-4 en general (Véase el Anexo X⁴⁵ para conocer los restantes):

A1: Descripción general del examen

A2: Desarrollo del examen

A3: Corrección y puntuación

A4: Calificación

A5: Informe de resultados

A6: Análisis de datos

A7: Justificación de las decisiones

A8: Estimación inicial del nivel general del MCER

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que los formularios A10 y A14 tratan de forma integrada en la sección 6.7 y 6.8 en las que se analizan contenidos de las pruebas de comprensión de lectura y expresión escrita del examen EEE-4.

⁴⁵ Diríjase a la pág. 310.

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL EXAMEN	
1. Información general	
Nombre del examen	Examen nacional del Español para los estudiantes de licenciatura de filología Española en China, nivel 4 (EEE-4)
Lengua evaluada	Español
Institución examinadora	Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español
Versión analizada	Convocatoria administrada en junio de 2004
Tipo del examen	<input type="checkbox"/> Internacional <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Regional <input type="checkbox"/> Institucional
Población destinataria	<input type="checkbox"/> Secundarios <input checked="" type="checkbox"/> Universitarios <input type="checkbox"/> Adultos
No. De candidatos per año (2014)	2.566
2. ¿Cuál es el objetivo general?	
- Comprobar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes de licenciatura de filología española.	
3. ¿Cuáles son los objetivos más específicos? Si está disponible describe las necesidades de los usuarios previstos de este examen.	
<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar hasta qué punto los estudiantes dominan la lengua española después de dos años de estudios académicos a partir del Programa de enseñanza (COLE, 1998). - Evaluar la calidad de enseñanza. - Mejorar el nivel de enseñanza. 	
4. ¿Cuál es el dominio principal? / ¿Cuáles son los dominios principales?	<input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Personal <input type="checkbox"/> Ocupacional <input checked="" type="checkbox"/> Educacional

<p>5. ¿Qué actividades comunicativas han sido evaluadas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Comprensión auditiva <input checked="" type="checkbox"/> Comprensión de lectura <input type="checkbox"/> Interacción oral <input checked="" type="checkbox"/> Interacción escrita <input checked="" type="checkbox"/> Expresión oral <input checked="" type="checkbox"/> Expresión escrita <input checked="" type="checkbox"/> Habilidades integradas <input type="checkbox"/> Hablado mediación de texto <input checked="" type="checkbox"/> Escrito mediación de texto <input type="checkbox"/> Uso de la lengua <input type="checkbox"/> Otras 	<p>Nombre de prueba</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dictado - Redacción oral - Comprensión auditiva - Rellene artículos en blanco - Rellene preposiciones - Corrección de oraciones - Rellene verbos con formas correctas - Selección de palabras correctas - Traducción de chino a español - Indicar el sujeto o a lo que se refiere las palabras subrayadas - Seleccionar opciones adecuadas según textos - Contestar preguntas sobre textos - Redacción escrita sobre textos con temas determinados - Traducción de chino-español 	<p>Duración</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Dictado</i> depende de la longitud del texto. - En el subtest de <i>Redacción oral</i> los candidatos tienen 10 mins para preparar y 5 mins para redactar grabando. - <i>Comprensión auditiva</i> depende del tamaño del contenido. - En el resto de actividades no se limita específicamente el tiempo de duración. 		
<p>6. ¿Cuál es la ponderación de las diferentes pruebas en el resultado global?</p>	<p>PUNTUACIÓN GLOBAL: 150 PTS.</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dictado (10 pts.) TF⁴⁶ - Presentación oral (20 pts.) TF - Comprensión auditiva (20 pts.) TF <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rellene artículos en blanco (6 pts.) TO⁴⁷ </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Vocabulario y traducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traducción de chino a español (20-25 pts.) TF - Cloze (6-8 pts.) TO - Rellene antónimos (4-6 pts.) TF - Rellene sinónimos (4-6 pts.) TF </td> </tr> </table>			<p>Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dictado (10 pts.) TF⁴⁶ - Presentación oral (20 pts.) TF - Comprensión auditiva (20 pts.) TF <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rellene artículos en blanco (6 pts.) TO⁴⁷ 	<p>Vocabulario y traducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traducción de chino a español (20-25 pts.) TF - Cloze (6-8 pts.) TO - Rellene antónimos (4-6 pts.) TF - Rellene sinónimos (4-6 pts.) TF
<p>Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dictado (10 pts.) TF⁴⁶ - Presentación oral (20 pts.) TF - Comprensión auditiva (20 pts.) TF <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rellene artículos en blanco (6 pts.) TO⁴⁷ 	<p>Vocabulario y traducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traducción de chino a español (20-25 pts.) TF - Cloze (6-8 pts.) TO - Rellene antónimos (4-6 pts.) TF - Rellene sinónimos (4-6 pts.) TF 				

⁴⁶ TF se refiere a las tareas fijas elaboradas en todos los exámenes del EEE-4.

⁴⁷ TO se refiere a las tareas opcionales elaboradas en algunas convocatorias del EEE-4 depende de decisiones tomadas por el grupo de autores del examen.

	<ul style="list-style-type: none"> - Rellene preposiciones (6-8 pts.) TO - Rellene artículos y preposiciones (8-10 pts.) TO - Selección de palabras correctas (6-8 pts.) TO - Corrección de oraciones (8-10 pts.) TO - Rellene verbos con formas correctas (15-20 pts.) TF <p>Comprensión de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicar el sujeto o a lo que se refieren las palabras subrayadas (10 pts.) TO - Indicar palabras según definiciones (4-6 pts.) TO - Seleccionar opciones adecuadas según textos (12 pts.) TO - Traducción de español-chino (5-8 pts.) TO - Contestar preguntas sobre textos (4-6 pts.) TO - Redacción escrita sobre textos con temas determinados (6-8 pts.) TO 		
7. ¿Qué tipo de respuesta se exige?	<input type="checkbox"/> Respuesta múltiple <input type="checkbox"/> Verdadero/falso <input type="checkbox"/> Emparejar <input type="checkbox"/> Ordenar <input checked="" type="checkbox"/> Completar huecos en frases <input checked="" type="checkbox"/> Completar huecos en textos, respuesta seleccionada <input checked="" type="checkbox"/> Completar huecos en textos, respuesta abierta <input checked="" type="checkbox"/> Respuesta corta para preguntas abiertas <input checked="" type="checkbox"/> Respuesta ampliada (texto / monólogo) <input type="checkbox"/> Interacción con examinador <input type="checkbox"/> Interacción con compañeros		
8. ¿Qué información se publica para los candidatos y profesores?	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input checked="" type="checkbox"/> Objetivo general <input checked="" type="checkbox"/> Dominio principal <input checked="" type="checkbox"/> Subtests de prueba <input checked="" type="checkbox"/> Tareas de prueba <input checked="" type="checkbox"/> Documento de ejemplo de prueba <input type="checkbox"/> Video del formado de prueba oral </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input checked="" type="checkbox"/> Documento de ejemplo de respuesta <input checked="" type="checkbox"/> Sistema de puntuación <input checked="" type="checkbox"/> Sistema de calificación <input type="checkbox"/> Ejemplos estandarizados de rendimiento que muestran el nivel de aprobado <input type="checkbox"/> Ejemplo de certificado </td> </tr> </table>	<input checked="" type="checkbox"/> Objetivo general <input checked="" type="checkbox"/> Dominio principal <input checked="" type="checkbox"/> Subtests de prueba <input checked="" type="checkbox"/> Tareas de prueba <input checked="" type="checkbox"/> Documento de ejemplo de prueba <input type="checkbox"/> Video del formado de prueba oral	<input checked="" type="checkbox"/> Documento de ejemplo de respuesta <input checked="" type="checkbox"/> Sistema de puntuación <input checked="" type="checkbox"/> Sistema de calificación <input type="checkbox"/> Ejemplos estandarizados de rendimiento que muestran el nivel de aprobado <input type="checkbox"/> Ejemplo de certificado
<input checked="" type="checkbox"/> Objetivo general <input checked="" type="checkbox"/> Dominio principal <input checked="" type="checkbox"/> Subtests de prueba <input checked="" type="checkbox"/> Tareas de prueba <input checked="" type="checkbox"/> Documento de ejemplo de prueba <input type="checkbox"/> Video del formado de prueba oral	<input checked="" type="checkbox"/> Documento de ejemplo de respuesta <input checked="" type="checkbox"/> Sistema de puntuación <input checked="" type="checkbox"/> Sistema de calificación <input type="checkbox"/> Ejemplos estandarizados de rendimiento que muestran el nivel de aprobado <input type="checkbox"/> Ejemplo de certificado		
9. ¿Dónde está disponible?	<input type="checkbox"/> En página web <input checked="" type="checkbox"/> En librería <input checked="" type="checkbox"/> Centros de examen <input type="checkbox"/> Pedir a la institución		
10. ¿Qué nota o resultado se publica?	<input checked="" type="checkbox"/> Calificación global <input type="checkbox"/> calificación global más perfil gráfica <input type="checkbox"/> Calificación para prueba <input type="checkbox"/> Perfil para prueba		

Tabla 37: Descripción general del examen EEE-4 (Form A1)

Desarrollo de la prueba	
1. ¿Qué organización decidió que el examen era necesario?	<input checked="" type="checkbox"/> Organización / escuela propia <input type="checkbox"/> Una institución cultural <input checked="" type="checkbox"/> Ministerio de Educación <input type="checkbox"/> Ministerio de Justicia <input type="checkbox"/> Otras
2. Si hay una organización externa implicada, ¿qué influencia tiene en el diseño y desarrollo de la prueba?	<input checked="" type="checkbox"/> Determinar objetivo general <input type="checkbox"/> Determinar nivel de competencia lingüística <input checked="" type="checkbox"/> Determinar dominio o contenido del examen <input checked="" type="checkbox"/> Determinar formato del examen y tipo de tareas de prueba <input type="checkbox"/> Otros
3. Si no hay una organización externa implicada, ¿qué factores han determinado el diseño y desarrollo de la prueba?	<input type="checkbox"/> Necesidad de análisis <input type="checkbox"/> Descripción interna de objetivo del examen <input type="checkbox"/> Descripción interna del nivel de la lengua <input checked="" type="checkbox"/> Programa de estudios <input type="checkbox"/> Perfil de candidatos
4. ¿Se tienen en cuenta las características específicas de los candidatos en la producción de las tareas de la prueba?	<input type="checkbox"/> Antecedente lingüístico (Lengua materna) <input checked="" type="checkbox"/> Antecedente de aprendizaje de lenguas <input type="checkbox"/> Edad <input checked="" type="checkbox"/> Nivel de educación <input type="checkbox"/> Contexto socioeconómico <input type="checkbox"/> Factores socioculturales <input type="checkbox"/> Antecedente étnico <input type="checkbox"/> Género
5. ¿Quién escribe los ítems o las tareas de la prueba?	La propia institución examinadora
6. ¿Hay orientaciones para que los autores de la prueba puedan garantizar su calidad?	<input type="checkbox"/> Formación <input type="checkbox"/> Directrices

	<input type="checkbox"/> Lista de verificación <input checked="" type="checkbox"/> Ejemplos de tareas válidas, fiables y apropiadas <input type="checkbox"/> Calibrado a la descripción del nivel de MCER <input type="checkbox"/> Calibrado a otra descripción del nivel
7. ¿Se proporciona formación para los autores de la prueba?	<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No
8. ¿Se discuten las tareas de la prueba antes de que se usen?	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
9. ¿Quiénes las discuten?	<input type="checkbox"/> Colegas individuales <input checked="" type="checkbox"/> Discusión en grupo interno <input type="checkbox"/> Comité del examen externo <input type="checkbox"/> Partes interesadas internas <input type="checkbox"/> Partes interesadas externas
10. ¿Se hace una prueba previa de las tareas?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> No se sabe
11. ¿Cómo se hace?	/
12. Si no se hace, ¿Por qué?	/
13. ¿Se estima la fiabilidad de la prueba?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> No se sabe
14. ¿Cómo se estima?	<input type="checkbox"/> Colección de datos y procesos psicométricos <input type="checkbox"/> Otros <input checked="" type="checkbox"/> No se sabe
15. ¿Se estiman los diferentes aspectos de la validez?	<input type="checkbox"/> Validez aparente <input type="checkbox"/> Validez de contenido <input type="checkbox"/> Validez concurrente <input type="checkbox"/> Validez predictiva <input type="checkbox"/> Validez constructo <input checked="" type="checkbox"/> No se sabe
16. ¿Cómo se estima?	/

Tabla 38: Desarrollo de pruebas (Form A2)

Corrección y puntuación

1. ¿Cómo se puntúan las tareas de la prueba?	Para tareas receptivas: <input type="checkbox"/> Lector óptico de puntuar <input type="checkbox"/> Profesionales <input checked="" type="checkbox"/> Profesores Para tareas productivas o integradas: <input type="checkbox"/> Examinadores formados <input checked="" type="checkbox"/> Profesores
2. ¿Dónde se puntúan las tareas?	<input checked="" type="checkbox"/> Centralizadamente <input type="checkbox"/> Localmente <input type="checkbox"/> Por grupos locales <input type="checkbox"/> Por examinadores individuales
3. ¿Qué criterio se usa para seleccionar los evaluadores?	/
4. ¿Cómo se garantiza la precisión de puntuación?	<input type="checkbox"/> Chequeo regular por coordinador <input type="checkbox"/> Formación de los evaluadores <input type="checkbox"/> Sesiones para estandarizar juicios <input checked="" type="checkbox"/> Ejemplos estandarizados <input type="checkbox"/> Calibrados al MCER <input type="checkbox"/> Calibrados a otra descripción de nivel <input type="checkbox"/> No calibrado a ninguna descripción
5. ¿Cómo son los criterios de puntuación para las tareas productivas o integradas?	<input checked="" type="checkbox"/> Una puntuación global <input type="checkbox"/> Puntuar para cada tarea <input type="checkbox"/> Otros
6. ¿Se puntúan individualmente o doblemente las tareas productivas de la prueba?	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Doble evaluación simultánea <input type="checkbox"/> Doble evaluación de diferente <input type="checkbox"/> Otros
7. ¿Qué procedimientos se utilizan cuando se producen diferencias de puntuación entre los dos evaluadores?	<input type="checkbox"/> Puntúa el tercer evaluador y se utiliza esta puntuación <input type="checkbox"/> Puntúa el tercer evaluador y se utilizan las dos puntuaciones más cercanas. <input type="checkbox"/> Se utiliza el promedio de las dos puntuaciones.

	<input type="checkbox"/> Discuten los dos evaluadores hasta llegar a un acuerdo. <input type="checkbox"/> Otro <input checked="" type="checkbox"/> No se sabe
--	--

Tabla 39: Corrección y puntuación (Form A3)

Calificación	
1. ¿Se da una nota única de aprobado o en una escala?	<input checked="" type="checkbox"/> Aprobado <input checked="" type="checkbox"/> Escala
2. ¿Cuáles son procedimientos utilizados para establecer el aprobado o la puntuación en una escala?	Nota global: 150 pts. - Nota de corte de aprobado: 90 - 90-104 : Aprobado - 105-119 : Notable - Más de 120 : Excelente
3. ¿Cómo se establece la nota de aprobado?	Se fija en un 60% (90 pts. de los 150 pts.)
4. ¿Cómo se establecen las notas en una escala?	Se establecen de acuerdo con este baremo comparando con el Sistema de Diez puntos: 90-104=6-7 105-119=7-8 Más de 120 =más de 8
5. ¿Cómo se mantiene la coherencia de estas normas?	/

Tabla 40: Calificación (Form A4)

Resultados

1. ¿Qué resultados se informan a los candidatos?	<input checked="" type="checkbox"/> Clasificación global o Aprobado/Suspendido <input type="checkbox"/> Clasificación global o Aprobado/Suspendido por cada prueba <input type="checkbox"/> Clasificación global más perfil a través de las pruebas. <input type="checkbox"/> Perfil de aspectos del rendimientos por prueba
2. ¿En qué forma se informan los resultados?	<input checked="" type="checkbox"/> Puntuaciones directas <input checked="" type="checkbox"/> Clasificaciones indefinidas (Ej. Notable para 105-119 pts. 良好 “liáng hǎo”) <input type="checkbox"/> Perfiles diagnósticos
3. ¿Cómo se informan los resultados?	<input type="checkbox"/> Carta o correo electrónico <input type="checkbox"/> Carta de calificaciones <input checked="" type="checkbox"/> Certificado/Diploma <input type="checkbox"/> En línea
4. ¿Se facilita información para ayudar a los candidatos a interpretar los resultados?	<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No
5. ¿Tienen los candidatos el derecho para ver los exámenes calificados?	<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No
6. ¿Tienen los candidatos el derecho a pedir una segunda corrección?	<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No

Tabla 41: Informe de resultados (Form A5)

Análisis de datos⁴⁸	
1. ¿Se recoge información sobre los exámenes?	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
2. ¿Quién recoge esta información?	<input type="checkbox"/> Expertos internos (colegas) <input type="checkbox"/> Expertos externos <input type="checkbox"/> Institución local del examen <input checked="" type="checkbox"/> Administradores de la prueba <input type="checkbox"/> Profesores <input type="checkbox"/> Candidatos
3. ¿Se incorpora la retroalimentación en las versiones revisadas de los exámenes?	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
4. ¿Se recogen datos para hacer análisis en los exámenes?	<input type="checkbox"/> En todos los exámenes <input checked="" type="checkbox"/> En ejemplos de candidatos: ¿Cuántos ejemplos? : ___/___ ¿Con qué frecuencia? : ___/___ <input type="checkbox"/> No
5. ¿Cómo se recogen los datos?	<input type="checkbox"/> Durante la prueba previa <input type="checkbox"/> Durante el examen <input checked="" type="checkbox"/> Después del examen
6. ¿Qué análisis se llevan a cabo de los datos recogidos?	<input checked="" type="checkbox"/> Dificultad <input type="checkbox"/> Discriminación <input checked="" type="checkbox"/> Fiabilidad <input checked="" type="checkbox"/> Validez

Tabla 42: Análisis de datos (Form A6)

⁴⁸ Las preguntas de 7 a 10 relativas a precisiones sobre análisis estadístico, no pueden responder puesto que no se ha accedido a los datos.

Justificación de las decisiones (y las revisiones)	
¿Hay un ciclo de revisión para el examen? (¿Con qué frecuencia? ¿Quién lo hace? ¿Cuáles son los procedimientos para estas decisiones?)	Se organizan dos reuniones nacionales en las que participan los profesores de las universidades que tienen la Filología Española como carrera académica. Una se celebra 3 meses antes del examen para comentar el trabajo de preparación para el examen. Otra se celebra 3 meses después del examen para analizar los resultados de la convocatoria recién administrada y comentar el desarrollo del examen próximo.

Tabla 43: Justificación de las decisiones (Form A7)

La estimación inicial del nivel general de MCER		
<input type="checkbox"/> A1	<input checked="" type="checkbox"/> B1	<input type="checkbox"/> C1
<input type="checkbox"/> A2	<input checked="" type="checkbox"/> B2	<input type="checkbox"/> C2
<p>Justificación: A partir de la escalas ilustrativas globales de los niveles comunes de referencia que proporciona el MCER, se puede estimar inicialmente que el nivel que evalúa el examen EEE-4 corresponde al nivel de entre B1 y B2 (Consejo de Europa, 2002: 26):</p> <p>B1: Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p> <p>B2: Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y contras de las distintas opciones.</p>		

Tabla 44: Estimación inicial del nivel general de MCER (Form A8)

6.6.2 Discusión y conclusiones

A partir de llevar a cabo la primera aproximación al examen EEE-4, se constata que este examen no refleja el concepto de actividades comunicativas de la lengua descrito en el MCER (Consejo de Europa, 2002: 60).

Si se considera que la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, y si se considera el modelo de Bachman (1990) descrito en Llobera (1995), como la base para la evaluación de la competencia comunicativa y la elaboración de exámenes, se pone de relieve que el examen de EEE-4 no evalúa la de interacción oral. Por lo tanto, a pesar de que el examen cuenta con una prueba de Presentación oral en la que pretende evaluar a los candidatos con respecto a su nivel de la destreza de producción oral. Sin embargo, con la ausencia de las pruebas de interacción oral como existen en los exámenes internacionales tales como las pruebas de DELE, resulta que el EEE-4 no es capaz de evaluar la competencia de interacción oral a los candidatos.

Por otra parte, el nivel que se estima inicialmente en la Tabla 44: Estimación inicial del nivel general de MCER (Form A8) no representa el nivel que realmente evalúa el EEE-4 en relación con los niveles del MCER. Se considera que es necesario estimar su nivel integrándose con los análisis de las investigaciones con el alumnado y el profesorado que se han expuesto anteriormente, y con las especificaciones de las pruebas del examen que se exponen en los siguientes apartados.

6.7 Especificación de las pruebas del examen EEE-4 en relación con el MCER: Comprensión de lectura

En este apartado, se analizan las pruebas de comprensión de lectura a partir de los seis modelos de los exámenes del EEE-4 que proporciona la Comisión Orientadora de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en universidades/sección de Español (COLE/E) (2005).

Como se ha mencionado en el capítulo de Metodología, en cada prueba de comprensión de lectura se incluye un texto (excepto la primera convocatoria del examen del año 1999 que se presentan dos) y después de cada texto se incluyen varias tareas con numerosos ítems o preguntas. En esta investigación se han analizado 7 textos, 21 tareas y 133 ítems como se muestra en la Tabla 21⁴⁹.

En cuanto a los análisis de las pruebas, se utilizan los parámetros del proyecto del Dutch Grid (Alderson et al., 2006), en el que se encuentran directrices para especificar textos e ítems o preguntas de pruebas de comprensión de lectura y comprensión auditiva con el MCER. En el presente estudio se completa la fase de especificación de las pruebas de comprensión de lectura de los exámenes del EEE-4 en base a las parrillas que se proponen en el proyecto y se desglosa el análisis en las siguientes secciones.

6.7.1 Análisis de textos

A partir de las parrillas que proponen Alderson et al. (2006), se lleva a cabo la especificación los textos en aspectos tales como fuente, autenticidad, tipo de discurso, ámbito y tema, entre otras características. A continuación se analizan los textos a partir de estas características.

⁴⁹ Diríjase a la pág. 114.

Fuentes

Según Alderson et al. (2006: 25), se comprenden treinta y siete fuentes para comprensión de lectura, que son los siguientes:

Resúmenes	Revistas
Material publicitario	Menús
Texto de pizarra	Periódicos
Texto hablado transmitido y grabado	Avisos, regulaciones
Folletos	Novelas
Carta de negocio	Texto OP
Texto de la pantalla del ordenador	Carta personal
Contratos	Programas
Diccionarios	Anuncio público, noticias
Material de ejercicio	Receta
Garantía	Libro de referencia
Manuales de instrucción	Regulaciones
Descripción del trabajo	Textos sagrados, sermones, himnos
Artículos de revista	Signo de señalización
Correo no deseado	Teletexto
Etiquetas y embalajes	Libro de texto, el lector
Folletos, grafiti	Entradas, calendarios
Aviso de seguridad	Videotexto
Tarjeta de visita	

Tabla 45: Tipología de textos propuesto en el proyecto de Dutch Grid

A partir de la Tabla 45: Tipología de textos propuesto en el proyecto de Dutch Grid se especifican uno por uno los textos de las pruebas de comprensión de lectura (CL1_a, CL1_b, CL2, CL3, CL4, CL5 y CL6).

CL1_a es un texto modificado basado en un fragmento sacado de una obra literaria argentina, escrito por Álvaro de Gandolfi Herrero Yunque Arístides, un escritor argentino de los siglos XX. La novela se escribió en el año 1957, revelando la vida de los mendigos en una época determinada en Argentina. Clasificamos este texto como una de novela. Del mismo modo, el CL1_b es un fragmento de una prosa de Pablo Neruda titulado “*Sin Dioses y sin Ídolos*”, y también lo etiquetamos como una novela.

El texto CL2, describe un viaje de dos chicos por Cuba, está redactado por autores de la prueba, y se considera como texto de material de ejercicio.

Igual que el texto CL1_a, el texto CL3 viene modificado de una mini novela escrito por el famoso escritor uruguayo Mario Benedetti, titulado como “*Esa boca*”. Indiscutiblemente su fuente de texto debe ser de novela.

El texto de CL4 critica la situación difícil del tango en los años 60 en Argentina. Aunque los autores de la prueba no explican el origen de este texto, se supone que es un texto publicado en un periódico.

En el texto CL5 Gabriel García Márquez escribe para conmemorar a María Moliner por su gran contribución en el ámbito de diccionarios de la lengua española. El título de este texto es “*La mujer que escribió un diccionario*”. No es fácil identificar su fuente de acuerdo con la tipología de la Tabla 45: Tipología de textos propuesto en el proyecto de Dutch Grid. No obstante, se ha encontrado en internet un artículo que publicó Gabriel García en el periódico “El País” el 10 de febrero de 1981 con el mismo título, de modo que se puede identificar la fuente de este texto como de periódicos.

Otro texto que se puede etiquetar como novela es el CL6, con el título de “*El delfín*”, sacado de un libro que tiene el mismo título escrito por María Rosa Gutiérrez Benítez. Cabe destacar que este texto fue seleccionado como un capítulo en un libro de colección “*Lecturas en español fácil*”⁵⁰, del Centro Virtual Cervantes (CVC)⁵¹ que

⁵⁰ Gutiérrez Benítez, María Rosa: *El delfín*, Madrid, Coloquio-SGEL, 1990, 53 páginas. (Col. *Lecturas en español fácil*). Capítulos escogidos: 1-3, páginas escogidas: 5-23. NIVEL 2

⁵¹ Se enuncia en la página web del CVC: http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/lectura_02/sobreel libro.htm

lo presenta como una lectura adecuada para un nivel inicial alto ya que hay abundancia de pasados.

Autenticidad

Alderson et al. (2006: 26) clasifican en tres categorías la autenticidad de los textos tanto de comprensión de lectura como de comprensión auditiva, que son las siguientes:

Auténtico
Adaptado/simplificado
Pedagógico

Tabla 46: Autenticidad de texto propuesto en el proyecto de Dutch Grid

Se analizan los contenidos de los siete textos, que son todos los textos originales con pequeñas modificaciones en cuanto a su longitud o adaptados y simplificados, eliminando oraciones complicadas. Por ejemplo:

En el texto CL1_b, una frase original como:

“En los más altas peñascos de Madagascar los nativos pintan inmensas cruces rojas para que él las vea y se digne regresar del cielo”.

ha sido modificado en el EEE-4 como:

“En las más altas rocas de Madagascar los nativos pintan inmensas cruces rojas para que él las vea y se digne regresar del cielo”.

En el mismo texto aparece otro ejemplo similar. La oración original es:

“Mientras tanto, este hombre, ahora viejo y cansado, que no sabe que es Dios, debe hallarse encerando pisos en Nueva York”.

Se ha sustituido en el EEE-4 por:

“Mientras tanto, este hombre, ahora viejo y cansado, que no sabe que es Dios, debe hallarse limpiando pisos en Nueva York”.

Por lo tanto, estos textos se consideran como textos adaptados. La excepción es el CL2, que es un texto escrito por los autores de las pruebas y que se ha etiquetado como “pedagógica”.

Tipo de discurso

Se siguen analizando los textos a partir de las parrillas de Alderson et al., en cuanto al tipo de discurso:

Tipo de discurso	Ejemplos	
Principalmente argumentativo	Comentarios	Cualquier persona en cualquier situación
	Argumentación formal	Debate formal
Principalmente descriptivo	Descripción impresionista	Comentarios sobre el deporte, apariencia física, habitación, casa, paisaje, lugares, etc.
	Descripción técnica	Presentación de un producto
Principalmente expositivo	Definiciones	Definiciones breves
	Explicaciones	Relatos extensos de fenómenos abstractos (especialmente)
	Perfil	Programaciones de radio, calendario, etc.
	Resúmenes	Relatos oral sobre la trama de un libro, resumiendo acta de una reunión
	Interpretaciones	Describiendo un libro, etc.

Principalmente instructivo	Instrucciones personales	Ej. Anuncios, publicidad, propaganda,
Principalmente narrativo	Cuentos, bromas, anécdotas Reportes	
		Reportajes, crónicas, documentales
Principalmente fático		Estableciendo comunicación, charlando, charla, etc.

Tabla 47: Tipos de discurso propuestos en el proyecto de Dutch Grid

A partir de las descripciones de la Tabla 47: Tipos de discurso propuestos en el proyecto de Dutch Grid, se observa que los textos procedentes de novelas son de tipo narrativo, incluso el texto de Gabriel García Márquez para conmemorar a María Moliner (CL5). El texto inventado por los autores del examen (CL2), se considera como un texto descriptivo en el que se describe el viaje de los dos jóvenes, y los paisajes y culturas de Cuba que han contemplado. En cambio, el CL4 es un comentario formal de un periódico, lo que le define como un texto de tipo argumentativo.

Ámbito

El MCER (Consejo de Europa, 2002: 49) se proponen cuatro ámbitos para especificar el contexto del uso de la lengua, Alderson et al. (2006) los aprovechan para describir el dominio de textos:

Personal	que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos, y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etc.
Público	que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;

Profesional	que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión;
Educativo	en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje; sobre todo (pero no necesariamente), dentro de una institución educativa

Tabla 48: Ámbitos de textos propuestos en el proyecto de Dutch Grid

En cuanto a los ámbitos de los textos, el MCER (Consejo de Europa, 2002: 52-53) da más detalles y divide estos cuatro ámbitos en siete categorías: lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones y textos. A continuación en la Tabla 49: Ámbitos de los textos de comprensión de lectura en EEE-4 se han etiquetado los ámbitos para los textos de las pruebas de comprensión de lectura en el EEE-4:

CL1_a	CL1_b	CL2	CL3	CL4	CL5	CL6
Personal	Público	Personal	Personal	Público	Público	Público

Tabla 49: Ámbitos de los textos de comprensión de lectura en EEE-4

Tema

En cuanto al tema en los textos, el proyecto de Dutch Grid propone para etiquetar los textos tal como se listan en la Tabla 50: Temas de textos propuestos en el proyecto de Dutch Grid:

1. Identificación personal	6. Relaciones con otras personas	11. Servicios públicos
2. Vivienda, hogar y entorno	7. Salud y cuidado corporal	12. Lugares
3. Vida cotidiana	8. Educación	13. Lengua extranjera
4. Tiempo libre y ocio	9. Compras	14. Condiciones atmosféricas
5. Viajes	10. Comidas y bebidas	15. Otros

Tabla 50: Temas de textos propuestos en el proyecto de Dutch Grid

Después de analizar los contenidos de los textos en relación con los temas propuestos, se resumen en la Tabla 51: Temas de textos de comprensión de lectura en EEE-4.

CL1_a	Identificación personal
CL1_b	Identificación personal
CL2	Viaje
CL3	Tiempo libre y ocio
CL4	Tiempo libre y ocio
CL5	Identificación personal
CL6	Identificación personal

Tabla 51: Temas de textos de comprensión de lectura en EEE-4 (según Dutch Grid)

Aparte de las características que se han mencionado anteriormente, Alderson et al. (Ídem) proporcionan otros aspectos para ayudar a la especificación de los textos, como la naturaleza del contenido (abstracto o concreto); la longitud del texto (extensión de textos); vocabulario (frecuente o extenso) y gramática (simple o compleja). La Tabla 52: Análisis de los textos de entrada de comprensión de lectura de EEE-4 incluye todas las características de los textos de las pruebas de comprensión de lectura de los exámenes del EEE-4, a partir del análisis de los textos.

A partir de la tabla, se observa que la mayoría de los textos de las pruebas del EEE-4 tiene un contenido concreto o principalmente concreto, mientras el texto de CL_4 es bastante abstracto. En cuanto a la longitud, excepto el texto CL1_b que es muy corto y el CL5, muy largo, los restantes mantienen un rango de entre 470 y 590 palabras. Con respecto al vocabulario, no hay concordancias explícitas entre los textos, hay textos con vocabulario frecuente, también hay textos con vocabulario bastante extenso o principalmente frecuente. En cuanto a la complejidad de gramática ocurre algo similar, los textos pueden ser simples o principalmente simples, y otras veces algo complejas o bastante complejas. Se puede concluir que en cuanto

Característica	CL1_a	CL1_b	CL2	CL3	CL4	CL5	CL6
Fuente	Novela	Novela	Material de ejercicio	Periódico	Novela	Periódico	Novela
Autenticidad	Adaptado	Adaptado	Pedagógico	Adaptado	Adaptado	Adaptado	Adaptado
Tipo de discurso	Narrativo	Narrativo	Descriptivo	Narrativo	Argumentativo	Narrativo	Narrativo
Ámbito	Personal	Público	Personal	Personal	Público	Público	Público
Tema	Identificación personal	Identificación personal	Viaje	Tiempo libre y ocio	Tiempo libre y ocio	Identificación personal	Identificación personal
Naturaleza del contenido	Concreto	Principalmente concreto	Concreto	Concreto	Bastante abstracto	Principalmente concreto	concreto
Longitud	466	185	486	541	565	888	597
Vocabulario	Principalmente frecuente	Principalmente frecuente	Frecuente	Bastante amplio	Bastante amplio	Bastante amplio	Frecuente
Gramática	Algo complejo	Simple	Simple	Algo complejo	Bastante complejo	Bastante complejo	Principalmente simple
Texto probablemente comprensible por candidatos en el nivel del MCER:	B1/B2	B1	B1	B2	B2	B2	B1/B2

Tabla 52: Análisis de los textos de entrada de comprensión de lectura de EEE-4

a las características de los textos, en las pruebas del EEE-4 no se establecen normas unitarias o a lo mejor no se observan las normas establecidas.

Como puede verse en la Tabla 52: Análisis de los textos de entrada de comprensión de lectura de EEE-4, a partir del análisis realizado de los textos puede estimarse que el nivel al que corresponden está entre el B1 y el B2.

A continuación, en la siguiente sección se expone el análisis de las tareas y los ítems de las pruebas de comprensión de lectura del EEE-4.

6.7.2 Análisis de las tareas y los ítems

Aparte de los análisis de los textos de las pruebas de comprensión de lectura del EEE-4, también se analizan las características de las tareas y los ítems de las pruebas. A continuación, se exponen los resultados del análisis. Por una parte se analiza la tipología de los ítems o preguntas, y por otra parte su nivel estimado en relación con el MCER.

Tipos de ítem

A partir de la tabla que proponen Alderson et al. (2006: 29), los tipos de ítems de las tareas de comprensión de lectura se incluyen en la Tabla 53: Tipos de ítem de las pruebas de comprensión de lectura de EEE-4.

	Tipo de respuesta	Método de prueba
CL1_a, CL1_b		
T1	Respuesta breve	Justificar citando
T2	Respuesta breve	Transferencia de información
T3	Respuesta seleccionada	Opción múltiple

T4	Respuesta breve	Transferencia de información
T5	Respuesta breve	Respuesta corta
CL2		
T7	Respuesta breve	Transferencia de información
T8	Respuesta seleccionada	Opción múltiple
T9	Respuesta breve	Frase completa
CL3		
T11	Respuesta breve	Respuesta corta
T12	Respuesta seleccionada	Opción múltiple
T13	Respuesta breve	Respuesta corta
T14	Respuesta extensa	Traducción de español a chino
CL4		
T15	Respuesta breve	Justificar citando
T16	Respuesta breve	Transferencia de información
T17	Respuesta seleccionada	Opción múltiple
T18	Respuesta breve	Respuesta corta
CL5		
T19	Respuesta breve	Justificar citando
T20	Respuesta breve	Transferencia de información
T21	Respuesta extensa	Respuesta corta
CL6		
T23	Respuesta construida corta	Justificar citando
T24	Respuesta seleccionada	Opción múltiple

Tabla 53: Tipos de ítem de las pruebas de comprensión de lectura de EEE-4

Según se describe en Alderson et al. (Ibídem: 14-15), como se muestra en la tabla de arriba, en las pruebas de comprensión de lectura del examen EEE-4 incluyen 3-5 tareas para evaluar el nivel de comprensión de los textos de los candidatos con diferentes métodos que se exigen diferentes tipos de respuesta.

Entre todas las tareas se encuentra una gran variedad de preguntas que requieren una respuesta breve, y que representan distintos métodos como por ejemplo:

“T1. Diga a qué se refieren las palabras en cursiva, en caso de verbos, diga cuáles son sus sujetos”.

Los métodos de prueba de tareas como T15, T19 y T23, son esencialmente iguales que el de la T1, que es justificar citando.

Por otra parte, también se incluyen tareas que requieren transferencia de información como:

“T2. Interprete con sus propias palabras la parte en cursiva en las siguientes oraciones”.

Las tareas de T7, T11, T16 y T20 también recurren a este método de prueba.

Con respecto a las tareas que requieren respuestas cortas, se encuentran las tareas T5, T9, T13, T18 y T21:

“T9. Contesta a las preguntas que se te formulan. Usa una oración con sentido completo para responder a cada pregunta”.

En cuanto a las tareas de respuesta seleccionada, se identifican las tareas T3, T8, T12, T17 y T24.

Además, las tareas T4 y T14 tratan de evaluar la competencia de vocabulario y la competencia de mediación escrita, respectivamente:

“T4. Diga la palabra precisa según la definición”.

“T14. Traduzca al chino los últimos dos párrafos del textos”.

Nivel estimado de las preguntas

A partir de los niveles comunes de referencia y las escalas ilustrativas que se proporcionan en el MCER para actividades de comprensión de lectura y del análisis realizado, se estiman los niveles correspondientes de los ítems.

Como se puede ver en la Tabla 54: Nivel estimado de los ítems de las pruebas de comprensión de lectura, se estiman los niveles para cada ítem de las pruebas de comprensión de lectura del EEE-4 a partir de los niveles del MCER (B1, B1/B2 y B2). Vemos que la mayoría de los ítems evalúan el nivel B1/B2, en algunos textos como CL2 y CL 6 no se incluyen ítems que evalúan el nivel de B2, mientras que otros textos como CL3, CL4, CL5 y CL6 no cuentan con ítems que evalúan el nivel de B1.

Al comparar entre las pruebas de comprensión de lectura de diferentes modelos del EEE-4, se observa que estas pruebas aunque generalmente mantienen una concordancia de distribución del tipo de tarea. Teniendo en cuenta que en el Manual de ALTE (Council of Europe, 2011: 23) se tiene consideración de que las pruebas deben responder a especificaciones. Sin embargo, a partir de las especificaciones de las pruebas de comprensión de lectura del EEE-4 se considera que estas pruebas carecen de la unanimidad en las características del texto y elaboración de los ítems.

En cambio, las elaboraciones de las pruebas de comprensión de lectura del examen de Diplomas de Español como Lengua Extranjera—nivel B2 (DELE B2) son bastante sistemáticas y unitarias. A continuación se exponen el análisis de comparación entre los dos sistemas de evaluación de lengua española en relación con las pruebas de comprensión de lectura.

CL1_a y CL1_b					
B1		i10, i11, i12, i13, i14	i17	i23, i24, i25, i26, i27, i28, i29	
B1/B2	i1, i2, i3, i4, i6, i4, i5, i7, i8, i9	i15, i16	i18, i19, i20, i21		i31, i32
B2			i22	i30	i33, i34
CL2					
B1	i36, i37, i38, i39, i40, i41	i42, i43, i44, i45, i46	i47, i48, i49		
B1/B2			i50, i51, i52, i53, i54		
B2					
CL3					
B1					
B1/B2	i56, i57, i58, i60	i61, i62, i63, i64, i65	i66		
B2	i59		i67, i70		
CL4					
B1					
B1/B2	i71, i72, i73, i74, i75		i81, i82, i83, i84		
B2		i76, i77, i78, i79, i80		i85, i86, i87	

CL5					
B1					
B1/B2	i89, i90, i91, i92, i93, i94, i95, i96, i97, i98, i99, i100, i101, i102, i103, i104				
B2		i105, i106, i107, i108, i109, i110	i111, i112, i113, i114		
CL6					
B1					
B1/B2	i116, i117, i118, i119, i120, i121, i122, i123, i124, i125, i126, i127, i128, i129, i130, i131	i132, i133, i134, i135, i136, i137, i138, i139			
B2					

Tabla 54: Nivel estimado de los ítems de las pruebas de comprensión de lectura

6.7.3 Comparación con el examen del DELE B2

En esta sección se presentan los análisis de las pruebas de comprensión de lectura del examen del DELE B2, primero se lleva a cabo un breve análisis de estas pruebas, a continuación se lleva a cabo un análisis de comparación entre estas pruebas y las del EEE-4 en relación con los aspectos de textos, ítems y vocabularios.

¿Por qué se analiza DELE B2?

En primer lugar, Instituto Cervantes (2014:04) indica que el instituto establece un sistema de certificación ordenado en seis niveles, conforme a los que el Consejo de Europa propone en el MCER. Sobre todo, a partir de la convocatoria de agosto de 2013 se empezaron a administrar los nuevos exámenes del DELE B2, estos nuevos exámenes están vinculados a los niveles correspondientes del MCER⁵². Sin duda diciendo que los exámenes de DELE son buenos ejemplos a los estándares del MCER, puede que sea una manera oportuna para complementar el trabajo de vincular el examen EEE-4 con el MCER.

En segundo lugar, a partir de la especificación general que se ha llevado de cabo en los apartados anteriores, se ha estimado el nivel que se exige a los candidatos del examen EEE-4, se considera que el nivel más coincidente según las escalas de descriptores del MCER debe ser el nivel entre B1 y B2. Además, según los resultados de análisis de las pruebas de comprensión de lectura del EEE-4, se ha estimado que el nivel de la competencia de comprensión de lectura que evalúa este examen debe ser entre B1 y B2, más cerca del B2. De modo que cuando se llevan a cabo comparaciones entre los exámenes del EEE-4 y los exámenes del DELE, la mejor opción debe ser el DELE B2.

A continuación, se analizan las pruebas de comprensión de lectura de un modelo

⁵² Fuente encontrada en la página oficial del Instituto Cervantes:
http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/dele_agosto_2013.htm

real del DELE B2, y se comparan analizando estas pruebas con las del EEE-4.

Análisis y comparación de los textos

Se analiza una prueba de comprensión de lectura del examen DELE B2, la prueba se encuentra en la página oficial del Instituto Cervantes⁵³, un modelo real que fue administrado en agosto de 2013.

Característica	cl_1	cl_2⁵⁴	cl_3	cl_4
Tipología	Periódico	Periódico	Periódico	Periódico
Autenticidad	Auténtico	Auténtico	Adaptado	Auténtico
Tipo de discurso	Narrativo	Narrativo	Narrativo	Narrativo
Dominio	Profesional	Público	Profesional	Público
Tema	Ocio	Trabajo	Ocio	Identificación personal
Naturaleza del contenido	Concreto	Principalmente concreto	Concreto	Concreto
Longitud del texto	459	612	498	370
Vocabulario	Principalmente frecuente	Principalmente frecuente	Principalmente frecuente	Bastante extenso
Gramática	Algo compleja	Algo compleja	Algo compleja	Algo compleja
A nivel de (MCER):	B1/B2	B1/B2	B1/B2	B2

Tabla 55: Análisis del contenido de textos de comprensión de lectura (DELE B2)

A partir de este modelo de prueba se demuestra que, la prueba comprende cuatro tareas, en total el candidato del examen debe leer 4 textos (alguna tarea incluir

⁵³ La prueba se encuentra en la página oficial del Instituto Cervantes:

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

⁵⁴ El texto cl_2 comprende 4 fragmentos breves: texto A, texto B, texto C y texto D.

varios fragmentos o textos breves en lugar de un solo texto) y responder a 36 ítems o preguntas. Antes de analizar los textos, los codificamos en minúsculas abreviando comprensión de lectura como “cl”.

Según se sintetiza en la Tabla 55: Análisis del contenido de textos de comprensión de lectura (DELE B2), los textos de la prueba de comprensión de lectura son textos auténticos o adaptados, y en este modelo todos los textos son manuscritos narrativos del periódico, con vocabularios principalmente frecuentes y la gramática algo compleja. Se considera que la mayoría de las estructuras gramaticales y del vocabulario son accesibles a los candidatos del nivel B2.

Análisis y comparación del tipo de ítem

El formato de ítems de las pruebas de comprensión de lectura del DELE B2 trata de la respuesta preseleccionada: selección múltiple (con tres opciones de respuesta), correspondencias (relacionar textos con enunciados sencillos) y cloze cerrado (completar con tres opciones de respuesta en espacios blancos).

DELE B2		
cl_1	Respuesta seleccionada	Selección múltiple
cl_2	Respuesta seleccionada	Correspondencia múltiple
cl_3	Respuesta seleccionada	Cloze
cl_4	Respuesta seleccionada	Selección múltiple

Tabla 56: Tipos de ítem de las pruebas de comprensión de lectura (DELE B2)

Por otro lado, también se ha estimado el nivel de los ítems en relación con los niveles del MCER, determinando que la mayoría de las preguntas exige un nivel B2 al candidato del examen. Al comparar con las del EEE-4, se observa más dificultad en cuanto al nivel de comprensión de los textos e ítems. Sin embargo, las tareas del

EEE-4 muchas veces necesitan interpretaciones subjetivas, esto resulta que se aumenta objetivamente la dificultad de las tareas si el candidato no es capaz de comprender completamente el texto. En cambio, los candidatos del DELE B2 tienen posibilidades de acertar con la opción correcta sin entender bien el texto.

Comparación del vocabulario de los textos

La Comisión COLE/E (1998: 46-301) elabora un inventario de vocabulario que oscila 3.800 palabras para la enseñanza básica de la lengua española en las universidades chinas. Los autores cuando elaboran las pruebas del examen EEE-4, principalmente eligen el vocabulario dentro de este inventario, las palabras que no pertenezcan al inventario aparecen en textos del examen junto con traducciones en chino.

Se supone que este inventario como un corpus de referencia, se seleccionan 112 palabras dentro de un total de 1.939 que aparecen en los textos de las pruebas de comprensión de lectura del examen DELE B2, las cuales que se consideran que no son bastante frecuentes para el nivel que evalúa. Las introducimos estas 112 palabras en el corpus construido por el inventario elaborado por el COLE/E, con el objetivo de saber en qué porcentaje se cubre el vocabulario en este corpus. A partir de este aspecto se observa cómo se vinculan estos dos exámenes.

Debe tenerse en cuenta que hay 17 palabras aparecen en el inventario con su forma modificada. Por ejemplo, algunos sustantivos se encuentran sus formas verbales correspondientes como “competitividad”—“competir”, “diseñador”—“diseñar”, “proveedor”—“proveer”; etc. En cambio, algunos adjetivos se ven en los textos, y no están en el inventario, pero se cuentan las de formas sustantivas como “vidriera”—“vidrio”, “materializado”—“material”, “espectacular”—“espectáculo”, etc. Entre otros también se ven ejemplos como el adjetivo diminutivo de “conejo”—“conejillo”. En fin, aunque esta serie de vocabulario no aparece directamente en este corpus, no obstante, tampoco se cuentan como las palabras

desconocidas.

A	<u>Abastecer</u> , <u>absentismo</u> , <u>acero</u> , alternativo, asumir, <u>atletismo</u> , atrever, aumentar, autónomo, <u>avalado</u>
B	Bautizar, bienestar
C	Carpintero, <u>célebre</u> , científico, cilindro, <u>cinematográfico</u> , <u>coautor</u> , colaboración, comercializado, <u>compaginar</u> , compararse, <i>compañerismo</i> , <i>competitividad</i> , compuesto, concentrar, <i>conejillo</i> , confesar, conformar, consciente, <i>consultoría</i>
D	Decorado, demostrar, <u>derramar</u> , desempeñar, destacar, dimensión, <i>diseñador</i> , disminución, disposición
E	<u>Efímero</u> , <i>empresarial</i> , empujar, <u>ensuciar</u> , entrenamiento, <u>entretenimiento</u> , <u>escasísimo</u> , <u>especializado</u> , <u>espectacular</u> , espíritu, <u>evasión</u> , evidente
F	<u>Farmacéutico</u>
G	Ganancia
I	Impacto, implicar, imprenta, <u>indumentario</u> , <i>industrializado</i> , innovación, <i>institucional</i> , inspirar, <u>integral</u> , <u>interactuar</u> , inversión
L	<i>Lapicera</i>
M	<u>Maléfico</u> , <u>materializado</u> , mecanismo, <u>montaje</u> , músculo
N	<i>Narrativo</i>
O	<i>Obviedad</i> , <u>organigrama</u> , otorgar
P	<u>Patentar</u> , <u>plantilla</u> , <i>potenciar</i> , prestigio, procedimiento, productividad, <i>promocionar</i> , propuesta, <u>prospecto</u> , <i>proveedor</i> , provocar
R	<u>Recrear</u> , recursos, <u>remontar</u> , <u>rentabilizar</u> , resistencia, <u>rondar</u> , <u>rudimentario</u>
S	<u>Secreción</u> , sílaba, <u>simplificar</u> , <u>sinónimo</u> , <u>subcontratar</u>
T	<i>Tecnológico</i> , <u>temerario</u> , término, <u>tintero</u> , trayectoria, trenza, <u>trotar</u>
U	<u>Unánimemente</u>
V	<u>Válvula</u> , vergüenza, <u>videojuego</u> , <i>vidriera</i> , violencia, <u>visual</u>

Tabla 57: Palabras “desconocidas” para el programa

Asimismo, las palabras subrayadas en la Tabla 57: Palabras “desconocidas” para el programa son las cuales que no aparecen en el inventario del vocabulario que se proporciona en el programa (COLE/E, 1998: 46-301), hay 44 palabras totalmente. El porcentaje de palabras desconocidas en todas las tareas de comprensión de lectura de este modelo de DELE B2 en relación con el inventario del programa es 2,3%, en la tabla siguiente se ven los porcentajes homólogos de los exámenes del EEE-4:

Modelos de examen	Palabras desconocidas	Extensión de textos	Ponderación
cl_1, cl_2, cl_3, cl_4	44	1.939	2,3%
CL1_a, CL1_b	18	651	2,8%
CL2	12	486	2,5%
CL3	16	541	2,9%
CL4	16	565	2,8%
CL5	7	888	0,8%
CL6	7	597	1,2%

Tabla 58: Distribución de palabras nuevas de comprensión de lectura en las pruebas

Si se contrastan los porcentajes de los textos de ambos exámenes, se comprueba que lexicalmente los textos tienen un nivel similar en cuanto a la dificultad, la mayoría de las palabras son frecuentes para los candidatos de ambos exámenes, pero debe tenerse en cuenta que las palabras desconocidas que aparecen en los textos del examen EEE-4 puestas con la traducción de lengua china, estrictamente hablando que no existe ninguna palabra desconocida para los candidatos dirigidos por el programa (Ídem).

No obstante, se sabe que en el examen de DELE B2 se comprenden cuatro tareas con cuatro textos para la prueba de comprensión de lectura, la longitud total de los textos son más de 1.900 palabras, mientras que en el examen de EEE-4

normalmente se incluye sólo un texto con 3-5 tareas relacionadas del mismo texto. En cuanto a la longitud de estos textos, como se ve en la Tabla 58: Distribución de palabras nuevas de comprensión de lectura en las pruebas, el texto más largo es CL5 que cuenta con 888 palabras en total, apenas alcanza la mitad de la longitud de los textos del DELE B2.

6.7.4 Discusión y conclusiones

A modo de conclusión, los análisis de las pruebas de comprensión de lectura de los exámenes del EEE-4 con respecto a los textos, las tareas y los ítems, nos señalan que el nivel que evalúan las pruebas del EEE-4 debe ser de entre B1 y B2, más cerca del B2.

Por otra parte, después de la comparación entre el EEE-4 y el DELE B2, se muestra que los dos exámenes evalúan el nivel muy semejante, a pesar de que existen diferencias entre ellos en cuanto al tipo de texto y el formato de ítem.

Además, hay que tener en cuenta la diferencia con respecto a la estructura de las dos pruebas. En concreto, las pruebas de comprensión de lectura de DELE B2 proporcionan tareas para evaluar la competencia de comprensión de lectura. En cambio, en el examen EEE-4 aparte de las pruebas de comprensión de lectura, también se encuentran tareas para evaluar esta competencia en las pruebas de gramática y vocabulario (Véase el Anexo XVI⁵⁵ para más detalle⁵⁶), las cuales que pueden tratar como tareas para las pruebas de comprensión de lectura. Es decir, en el sistema del EEE-4 se cruzan las pruebas de diferentes tipos evaluando la misma competencia. Y esto también se puede observar en las pruebas de expresión escrita que se van a analizar en el siguiente apartado, en los exámenes del EEE-4 estas pruebas aparecen dentro de las pruebas de comprensión de lectura.

⁵⁵ Diríjase a la pág. 379.

⁵⁶ Teniendo en cuenta las siguientes tareas: GV1_1, GV2_1, GV2_16, GV2_34, GV3_1, GV3_22, GV4_1, GV5_1, GV5_13 y GV6_1.

6.8 Especificación de las pruebas del examen EEE-4 en relación con el MCER: Expresión escrita

En el apartado anterior se han analizado las pruebas de comprensión de lectura del EEE-4, las cuales tratan de evaluar la competencia receptiva del candidato. A continuación se analizan las pruebas que evalúan la competencia productiva, las de expresión escrita.

Primero se investigan las parrillas con respecto a las pruebas de producción escrita que propone el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER, a continuación se lleva a cabo una comparación de las pruebas de expresión escrita entre EEE-4 y DELE B2.

6.8.1 Análisis de las pruebas de expresión escrita

Como se ha mencionado anteriormente, las pruebas de expresión escrita del EEE-4 se encuentran integrando en las pruebas de comprensión de lectura, suele encontrarse en la última tarea o el último ítem de dichas pruebas.

En primer lugar, se presentan las descripciones de las tareas o ítems de las pruebas de expresión escrita:

“T1. Desarrolle con menos de 100 palabras el siguiente tema. i35. ¿Qué nos demuestra el caso de aquel negro convertido en Dios?”

“T10. (i55). Elabora una breve composición dando mayor información sobre Cuba (Extensión máxima 150 palabras).”

“T13. Conteste a las siguientes preguntas.

(i68). ¿Qué les diría Carlos a sus compañeros de clase al día siguiente?

(i69). ¿Hay algún número de circo que le parezca a usted desagradablemente y que no le guste ver? ¿Por qué?"

"T18. (i88). ¿Le gusta el tango? ¿Por qué?"

"T22. (i115). ¿Qué es lo que le ha impresionado más de María Moliner después de leer el texto? (No menos de 150 palabras)"

"T25. Conteste a las siguientes preguntas.

(i140). ¿Por qué José Fuentes cree que los pequeños robos en grupo no son muy productivos y prefiere trabajar solo?

(i141). Después de robar joyas en alguna casa, ¿qué es lo que suele hacer José Fuentes y con qué propósito lo hace?"

A partir de las descripciones de las tareas o ítems expuestas, se observa que en estas pruebas el candidato debe redactar textos reflexivos con respecto a los textos de la entrada. De las cuales algunas tratan de comentar o dar opiniones sobre los contenidos de los textos, como se exige en las T1, T18 y T22. Otras requieren al candidato que describa algo en relación con el tema de entrada, como la T10.

Asimismo, en la tarea de T13 el candidato tiene que narrar, ejemplificar, comparar y contrastar su propia experiencia respecto al tema del texto de la entrada. Además, en otros casos se exige responder a preguntas y resumir contenidos del texto, como se evalúa en la T2.

A continuación, se analizan estas pruebas a partir de una cantidad mediante categorías que se incluyen en las parrillas del análisis del contenido del MCER para producción escrita (Véase el Anexo XI⁵⁷ para conocer ejemplos de las parrillas completas).

En total se han utilizado veintiséis categorías que se consideran que son decisivas para relacionar las pruebas de expresión escrita a un nivel determinado del MCER. Entre estas categorías se encuentran tales como: *género del texto exigido*, *género de input*, *tema de input* y *número de palabras exigido*, etc. Las categorías se dividen en tres apartados: *i) información general de las pruebas; ii) input o entrada de tareas; iii) las respuestas*, desglosando en la Tabla 59: Análisis de las pruebas de expresión escrita a partir de las parrillas del Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER.

⁵⁷ Diríjase a la pág. 326.

i) Información general—Expresión escrita								
1	Número de tarea	1 ✓	2	3	4 o más			
2	Duración	No se especifica						
3	Competencias integradas	Ninguna			Comprensión de lectura ✓			
		Expresión oral			Comprensión auditiva			
4	Canal	Escrito ✓		Teclado		Ambos		
5	Nivel del MCER que evalúa	A1	A2	B1 ✓	B2 ✓	C1	C2	
ii) Input o Entrada de tareas								
6	Lengua del input o entrada	Español						
7	Nivel del MCER del input o entrada	A1	A2	B1 ✓	B2 ✓	C1	C2	
8	Duración permitida para el input o entrada	No se especifica						
9	Control	Controlado		Semi-controlado ✓		Ilimitado		
10	Contenido	Especificado total		Especificado en cierta medida ✓		No especificado		
11	Género del input o entrada	Carta de negocios				Carta personal		

		Reseña	Ensayo académico
		Composición	Reportaje ✓
		Cuento ✓	Propuesta
		Artículo ✓	Formulario
12	Funciones retóricas del input o entrada	Describir eventos ✓	Describir procesos
		Narrar ✓	Comentar ✓
		Exponer ✓	Explicar ✓
		Demostrar ✓	Instruir
		Argumentar	Convencer ✓
		Reportar eventos ✓	Dar opiniones ✓
		Presentar quejas	Sugerir
		Comparar y contrastar	Ejemplificar
		Evaluar	Expresar posibilidad
		Expresar probabilidad	Resumir

13	Modo del input o entrada	Oral	Escrito ✓	
		Visual	Combinado	
14	Tema del input o entrada	Identificación personal ✓	Relaciones con otras personas	
		Vivienda, hogar y entorno	Salud y cuidado corporal	
		Vida cotidiana	Educación	
		Tiempo libre y ocio ✓	Compras	
		Viajes ✓	Comidas y bebidas	
		Identificación personal	Relaciones con otras personas	
		Vivienda, hogar y entorno	Salud y cuidado corporal	
		Vida cotidiana	Educación	
15	Habilidades integradas para el input o entrada	Comprensión de lectura ✓	Comprensión auditiva	combinada
iii) Respuesta				
16	Número de palabras exigido	0 – 50	51 – 100	101 – 150 ✓
		151 – 200 ✓	201 – 250	251 – 300

		301 – 350	351 – 400	Más de 400
17	Funciones retóricas exigidas	Describir eventos ✓		Describir procesos
		Narrar ✓		Comentar ✓
		Exponer ✓		Explicar ✓
		Demostrar ✓		Instruir
		Argumentar ✓		Convencer
		Reportar eventos ✓		Dar opiniones ✓
		Presentar quejas		Sugerir
		Comparar y contrastar ✓		Ejemplificar ✓
		Evaluar		Expresar posibilidad
		Expresar probabilidad		Resumir ✓
18	Registro	Informal		Sin marcar demasiado informal

		Sin marcar ✓			Sin marcar demasiado formal		
		Formal					
19	Ámbito	Personal ✓			Público ✓		
		Profesional			Educativa / académica		
20	Competencia gramatical exigida	A1	A2	B1	B2 ✓	C1	C2
21	Competencia léxica exigida	A1	A2	B1	B2 ✓	C1	C2
22	Competencia discursiva exigida	A1	A2	B1 ✓	B2	C1	C2
23	Autenticidad: situacional	Bajo		Medio ✓		Alto	
24	autenticidad: interactiva	Bajo		Medio ✓		Alto	
25	Procesamiento cognitivo	Reproducción de las ideas conocidas ✓					
		Transformación del conocimiento ✓					
26	Conocimiento del contenido exigido	En general / no especificado			Conocimiento especificado ✓		
		Conocimiento muy especificado			Una serie de conocimientos		

Tabla 59: Análisis de las pruebas de expresión escrita a partir de las parrillas del Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER

Aparte de estas categorías, en el MCER (Consejo de Europa, 2002: 65) se proporcionan varias escalas ilustrativas de descriptores para evaluar el nivel de la competencia de expresión escrita, las cuales son: *Escala general*, *Escritura creativa*, *Informes y redacciones*. Se destacan los descriptores de los niveles de B1 y B2 de las tres escalas:

	En general
B1	<i>Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal</i>
B2	<i>Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes</i>
	Escritura creativa
B1	<i>Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad</i> <i>Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados</i> <i>Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado</i> <i>Puede narrar una historia</i>
B2	<i>Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro</i>
	Informes y redacciones
B1	<i>Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones</i>
B2	<i>Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones. Sabe sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes</i>

Tabla 60: Escalas ilustrativas del MCER para actividades de expresión escrita

A partir del entendimiento de estos descriptores ilustrativos se puede estimar que las pruebas de expresión escrita del EEE-4 evalúan los niveles de entre B1 y B2 de acuerdo con los niveles del MCER.

6.8.2 Comparación con el examen del DELE B2

Se lleva a cabo en primer lugar un análisis de las pruebas de expresión escrita de DELE B2, a continuación se comparan estas pruebas con las del EEE-4 en relación con los aspectos como el input o entrada y la respuesta, etc.

Análisis de las pruebas de expresión escrita de DELE B2

Las pruebas de producción escrita de DELE B2 tratan de un apartado independiente que consta de dos tareas, una de interacción escrita y otra de expresión escrita. Además, se requiere una duración de 80 minutos para responder a las preguntas (Véase el Anexo XV⁵⁸ para conocer las pruebas de interacción y expresión escrita de DELE B2).

En concreto, la primera tarea es de interacción escrita que consiste en redactar un texto de tipo de carta, formal o informal, en la que el candidato debe exponer las ideas y argumentos de manera clara, detallada y bien estructurada. Debe tenerse en cuenta que en esta tarea el candidato tiene que tomar notas sobre un texto oral informativo, a partir de las notas tomadas redacta una carta que recoja los contenidos relevantes y exprese su opinión sobre ello. La extensión del texto es de entre 150 y 180 palabras, mientras la del texto de input, entre 200 y 250 palabras. Por ejemplo, en la Tarea 1 de las pruebas de DELE B2 (agosto de 2011), primero, el candidato debe escuchar una noticia sobre el cierre de una biblioteca pública de un barrio, luego debe escribir una carta formal en nombre de un vecino del barrio al ayuntamiento expresando su oposición al cierre de la biblioteca.

Asimismo, en la segunda tarea el candidato debe redactar un texto en el que se argumenta, valora y opina sobre un texto, un gráfico o una tabla con datos estadísticos. En esta tarea se ofrecen dos opciones, a las que el candidato tiene que elegir una para responder. Una opción trata de redactar un artículo en el que debe

⁵⁸ Diríjase a la pág. 375.

comentar un gráfico, la otra trata de redactar un artículo en un blog o una reseña. La extensión del texto exigida es igual que la de la primera tarea, entre 150 y 180 palabras. Por ejemplo, en el mismo modelo que se recoge para el análisis de comparación, la Tarea 2 ofrece dos opciones. La opción 1 trata de escribir un artículo de revista a partir de un gráfico en relación con usos de internet en la ciudad de Córdoba. Por otra parte, en la opción 2 se exige que escriba un artículo en un blog personal con respecto al tema del Día Mundial de la tierra.

Comparación de las pruebas de expresión escrita

En primer lugar, si se analiza el aspecto de la información general de las pruebas de expresión escrita de ambos exámenes, se observa que las pruebas del EEE-4 sólo cuentan con una tarea en cada examen, evaluando las competencias de expresión escrita y comprensión de lectura. En cambio, las pruebas de DELE B2 consisten en dos tareas que evalúan la competencia de comprensión auditiva y expresión escrita. Además, en DELE B2 se especifica una duración de 80 minutos para responder a las preguntas, sin embargo, en el EEE-4 no se indica.

Sobre las características del input o entrada de las tareas, como se observa que las tareas de expresión escrita del EEE-4 se integran en las pruebas de comprensión de lectura, de modo que los textos de input de las tareas de comprensión de lectura son los mismos de las tareas de expresión escrita. En cambio, las pruebas de DELE B2 son elaboradas de forma independiente, incluso se incluye una tarea de interacción escrita que cuenta con un texto oral como su input o entrada.

En cuanto a las características de la respuesta para las tareas, se destaca la extensión del texto redactado exigido, en el EEE-4 el número oscila 150 palabras, mientras en DELE B2 es de entre 150 y 180 palabras para cada tarea, teniendo en cuenta que se consiste en dos tareas para la prueba de expresión escrita en las pruebas de DELE B2. Es decir, el candidato del examen de DELE B2 tiene que redactar dos textos de extensión de 150-180 palabras respectivamente.

6.8.3 Discusión y conclusiones

Después de la especificación de las pruebas de expresión escrita de los exámenes del EEE-4, se observa que en el sistema de evaluación del EEE-4 no se presta mucha atención en las pruebas de expresión escrita, comparando con las pruebas de comprensión de lectura desde perspectivas de la elaboración de tareas o ítems hasta el número de tarea y la ponderación.

Por otro lado, a partir de los análisis y comparaciones de las pruebas de DELE B2, se concluye que a pesar de que se interpretan generalmente iguales en ambos exámenes las categorías del input o entrada, las cuales como *género*, *funciones retóricas*, *modo y tema*, y las categorías de la respuesta como *registro*, *dominio*, *funciones retóricas*, etc. Sin embargo, debido a las distintas formas de evaluar la competencia de expresión escrita entre los dos exámenes, se considera que las pruebas de DELE B2 evalúan un nivel más alto que las pruebas del EEE-4. Además, los modelos de los exámenes del EEE-4 muestran que el nivel que evalúan las pruebas de expresión escrita en diferentes convocatorias no concorde estrictamente.

A modo de conclusión, se estima que el nivel que evalúa el EEE-4 con respecto a las pruebas de expresión escrita debe ser entre B1 y B2.

6.9 Validación de los exámenes del EEE-4 y el proceso de vinculación

En este apartado se llevan a cabo primero validaciones de los contenidos de los exámenes del EEE-4 de acuerdo con los métodos de validación basados en evidencias (Weir, 2005) y los procedimientos de vincular exámenes al MCER (Council of Europe, 2009). Por otra parte, también se comprueba la validez de los resultados de las especificaciones de las pruebas de comprensión de lectura mediante la colaboración de dos candidatos del examen de EEE-4. A continuación se exponen los análisis de estas validaciones.

6.9.1 Validación de los contenidos de los exámenes

Para comprobar la validez de los contenidos de los exámenes del EEE-4, hay que conocer qué evalúa el examen. Como se mencionó anteriormente, el objetivo general del examen de EEE-4 era: Averiguar hasta qué punto los estudiantes dominan la lengua española después de dos años de estudios académicos a partir del Programa de enseñanza (COLE/E, 1998). De modo que es necesario conocer este programa de enseñanza que se estableció dirigiendo a los candidatos del EEE-4, explorando los contenidos que se determinan en el programa. A continuación, se los explican en aspectos de fonología, gramática, vocabulario, escuchar, hablar, leer y escribir.

A pesar de que los descriptores que se encuentran en el Programa de enseñanza son descritos de forma bastante distinta que los del MCER. Sin embargo, a partir de estos descriptores expuestos en la Tabla 1: Programa de enseñanza para el segundo curso de licenciatura⁵⁹, se observa que los exámenes del EEE-4 evalúan

⁵⁹ Diríjase a la pág. 26.

contenidos correspondientes a los que se establecen en el Programa de enseñanza dirigido a los alumnos del segundo curso. Por esta perspectiva se puede decir que los exámenes del EEE-4 tienen validez en la medida en que los que evalúan realmente son los que deberían evaluar.

Además, a partir de las especificaciones de las pruebas tanto de comprensión de lectura como de expresión escrita, y las investigaciones llevadas a cabo con los alumnos o candidatos y profesores, se puede considerar que los resultados del examen son representaciones exactas del dominio de la lengua española que poseen los alumnos o candidatos que se presentan al examen.

6.9.2 Validación de los resultados del análisis de los exámenes

Aparte de comprobar la validez de los contenidos de los exámenes del EEE-4, también se ha llevado a cabo investigaciones de la validación de los resultados del análisis de estas pruebas, concretamente con respecto a las especificaciones de las pruebas de comprensión de lectura. En la Tabla 61: Impresiones del contenido de textos de comprensión de lectura se describen parcialmente impresiones subjetivas sobre los textos de las pruebas de comprensión de lectura por dos estudiantes chinas de la lengua española, ambas han obtenido el certificado del examen del EEE-4 y el examen de DELE B2. Además, han estimado niveles que evalúan estas pruebas a partir de los niveles comunes de referencia del MCER.

En la Tabla 61, se valora subjetivamente desde la perspectiva de los alumnos de español que dominan un nivel más o menos de B2 con respecto a las características tales como naturaleza del contenido, vocabulario y gramática. A partir de sus valoraciones se puede decir que generalmente los resultados son similares tanto entre ambas alumnas como entre los de la especificación que se ha llevado a cabo anteriormente, sobre todo la alumna A ha estimado un nivel B1 y la alumna B ha puesto el nivel B2 para estos textos. No obstante, al compararlos concretamente con

Característica	CL1_a	CL1_b	CL2	CL3	CL4	CL5	CL6
Autenticidad	Auténtico	Auténtico	Pedagógico	Auténtico	Auténtico	Auténtico	Auténtico
Tipo de discurso	Narrativo	Narrativo	Descriptivo	Narrativo	Argumentativo	Narrativo	Narrativo
Naturaleza del contenido	Concreto	Principalmente concreto	Concreto	Concreto	Principalmente concreto	Principalmente concreto	concreto
Vocabulario	Principalmente frecuente	Principalmente frecuente	Frecuente	Frecuente	Frecuente	Principalmente frecuente	Principalmente frecuente
Gramática	Simple	Principalmente simple	Simple	Simple	Principalmente simple	Principalmente simple	Simple
Alumna A	Nivel estimado al MCER			B1			
Autenticidad	Auténtico	Auténtico	Pedagógico	Auténtico	Auténtico	Auténtico	Auténtico
Tipo de discurso	Narrativo	Narrativo	Narrativo	Narrativo	Argumentativo	Narrativo	Narrativo
Naturaleza del contenido	Concreto	Principalmente concreto	Concreto	Concreto	Principalmente concreto	Principalmente concreto	Concreto
Vocabulario	Principalmente frecuente	Principalmente frecuente	Frecuente	Bastante ampliado	Bastante ampliado	Bastante ampliado	Frecuente
Gramática	Simple	Principalmente simple	Simple	Simple	Simple	Principalmente simple	Principalmente simple
Alumna B	Nivel estimado al MCER			B2			

Tabla 61: Impresiones del contenido de textos de comprensión de lectura

los resultados de lo anterior, se descubre que realmente a las dos alumnas o candidatas del examen les parecen que los textos son más concretos que se ha pensado que eran, en cuanto al vocabulario y la gramática, creen que son más frecuentes y más simples.

Estos resultados de la validación pueden señalar que las especificaciones de las pruebas son mayoritariamente válidas.

6.9.3 Discusión y conclusiones

Como se ha mencionado en el capítulo de Marco teórico con respecto a las aproximaciones conceptuales a la evaluación, la validez de un examen hace referencia a que si mide lo que pretende medir, existen varias maneras de medir la validez de un examen. En este estudio se han llevado a cabo los trabajos de validación, por una parte han comprobado la validez de los contenidos de las pruebas del EEE-4 al comparar con los contenidos del Programa de enseñanza, verificando que el examen en general evalúa lo que se exige a los candidatos. Por otra parte, los trabajos de validación de los resultados de las especificaciones realizados por los alumnos pueden confirmar que los análisis de los exámenes del EEE-4 son válidos y el nivel estimado de los exámenes del EEE-4 en esta investigación ha sido generalmente válido, de lo que cual es entre nivel B1 y B2.

En fin, se puede concluir que los exámenes del EEE-4 basados en el Programa de enseñanza de español en China en cierta medida tienen validez. Sin embargo, a partir de esto se nos han ocurrido las preguntas como:

¿Lo que pretenden medir es lo que necesitan los candidatos?

O sea,

¿El nivel evalúan corresponde al que dominan los candidatos realmente?

Intentaremos discutir las en el siguiente capítulo de conclusiones.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

Con este capítulo vamos a terminar nuestro estudio presentando las conclusiones a las que se ha llegado y que se han ido apuntando en el apartado anterior. Por otra parte nos gustaría comentar las limitaciones del presente estudio para finalizar abordando futuras investigaciones posibles.

7.1 Conclusiones

En primer lugar, preferimos ir presentándolas a partir de las preguntas de investigación que nos hemos planteado en el Capítulo 4, y que han motivado el presente estudio. La tesis parte de seis preguntas de investigación:

1. ¿Qué nivel de dominio y en concreto del MCER creen tener los alumnos que han obtenido el certificado del EEE-4?
2. ¿Qué nivel de dominio y en concreto del MCER creen los docentes que tienen los alumnos que han obtenido el certificado del EEE-4?
3. ¿Qué opinan los alumnos y docentes en cuanto a las características de la enseñanza y el aprendizaje de español desde sus propias perspectivas?
4. ¿Es posible relacionar los exámenes del EEE-4 con los niveles del MCER siguiendo las pautas que se presentan en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER?
5. ¿Qué nivel se estima que evalúa el EEE-4 después de llevarse a cabo el proceso de vinculación?
6. ¿Qué aspecto o aspectos del EEE-4 necesitan mejorar a partir de la información recogida durante el proceso de vinculación con el MCER?

A continuación, se resumen los resultados que hemos obtenido en esta investigación con respecto a cada una de estas preguntas:

La pregunta de investigación 1: ***¿Qué nivel de dominio y en concreto del MCER creen tener los alumnos que han obtenido el certificado del EEE-4?***

Después de llevar a cabo los análisis del cuestionario de autoevaluación de los alumnos que han aprobado el examen del EEE-4, en el que los alumnos se autoevaluaron con respecto al nivel de dominio de lengua española a partir de las escalas ilustrativas del MCER, se ha podido estimar que: Por una parte, los alumnos creen que pueden alcanzar el nivel B1 para las destrezas de comprensión de lectura y expresión escrita, y que en cuanto a la comprensión de lectura algunos alumnos consideran que pueden dominar el nivel B2. Por otra parte, en cuanto a las competencias de comprensión auditiva e interacción oral, los alumnos creen que sólo pueden tener un nivel A2 para hablar y escuchar la lengua española.

Además, cabe destacar los análisis de la información recogida sobre la matrícula y los resultados del examen de DELE B2 de los alumnos informantes. Después de los análisis hemos podido observar que la estimación del nivel de español que dominan los alumnos a partir de las autoevaluaciones tiene coherencia con la información obtenida sobre las matrículas y los resultados del DELE B2. Es decir, a partir de los resultados de estos análisis hemos podido constatar que en cierta medida, los alumnos autoevaluaron correctamente y eficientemente su nivel de dominio de lengua española.

La respuesta a esta primera pregunta es que el nivel de dominio y en concreto del MCER que creen tener los alumnos que han obtenido el certificado del EEE-4 está entre el nivel A2 y B1, con cierta inclinación hacia el B1.

La pregunta de investigación **2: ¿Qué nivel de dominio y en concreto del MCER creen los docentes que tienen los alumnos que han obtenido el certificado del EEE-4?**

En primer lugar, hemos analizado los resultados de los cuestionarios de valoración de las docentes, a partir de las tablas de descriptores ilustrativos de distintos niveles basados en las escalas del MCER para las principales destrezas lingüísticas. A través de estas tablas las docentes han valorado el nivel de dominio de lengua española de sus alumnos que han aprobado el examen del EEE-4. Además, las profesoras también han hecho comentarios sobre esta pregunta en las entrevistas, en las cuales han vuelto a valorar el nivel de español de sus alumnos que han aprobado el examen de forma más subjetiva a partir de sus experiencias didácticas y observaciones en el aula.

Por lo tanto, se puede responder a la pregunta combinando estos análisis de resultados, concluyendo que el nivel de dominio y en concreto del MCER que creen los docentes que tienen los alumnos que han obtenido el certificado del EEE-4 es el B1, generalmente. Igual que en los resultados obtenidos por las autoevaluaciones de los alumnos, las docentes también consideran que sus alumnos dominan un nivel más alto en las competencias escritas, y que tienen un nivel inferior en las competencias orales, sobre todo, en relación con la competencia de expresión o interacción oral.

Por último, cabe mencionar que si comparamos las conclusiones de las preguntas 1 y 2, se observa que el nivel de lengua española que creen tener los alumnos y el nivel que creen los docentes que tienen sus alumnos son muy parecidos. De modo que, en base a estos resultados hemos podido estimar de forma objetiva el nivel que evalúa el examen EEE-4, como se expone en las respuestas a la pregunta 5.

La pregunta de investigación **3: *¿Qué opinan los alumnos y docentes en cuanto a las características de la enseñanza y el aprendizaje de español desde sus propias perspectivas?***

Por un lado, con los análisis de los resultados de la encuesta de los alumnos hemos podido conocer lo que éstos creen y opinan con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lengua española recibida tanto en China como en España. A través de analizar las respuestas de los alumnos a las preguntas que se proporcionan en la encuesta, se puede observar que la mayoría de ellos tiene consciencia de no dominar muy bien el uso real de lengua española, sobre todo en el ámbito de expresión o interacción oral. Asimismo, con la experiencia de aprender el español en una universidad española estos alumnos se han dado cuenta de que la enseñanza y el aprendizaje que han recibido en el extranjero son más dinámicos y comunicativos. Por lo tanto, creen que se necesita un enfoque más comunicativo para mejorar la situación de la educación en español en China. Sin embargo, los alumnos han valorado opiniones de forma positiva la enseñanza de la gramática, creyendo que obviamente es la mejor parte en la educación de español en China.

Por otro lado, también se han recabado las opiniones de los docentes mediante los análisis de los contenidos de las entrevistas. Los docentes también han reconocido que el punto débil de la enseñanza y el aprendizaje de español en China es la parte oral. No obstante, los docentes manifiestan que no han podido encontrar un remedio adecuado y efectivo para solucionar este problema, aunque han intentado aplicar enfoques más comunicativos en sus clases, sin resultados positivos por motivos variados.

A modo de conclusión, estos análisis nos han permitido confirmar que tanto los alumnos como los docentes han puesto de relieve la importancia de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de español con respecto a la comunicación oral y, muestran mucho interés por cambiarlo.

La pregunta de investigación **4: *¿Es posible relacionar los exámenes del EEE-4 con los niveles del MCER siguiendo las pautas que se presentan en el Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER?***

En el capítulo de análisis y resultados se ha llevado a cabo un proceso de validación de los contenidos de los exámenes del EEE-4, en el que se ha realizado una especificación general del Programa de enseñanza (COLE/E, 1998) dirigido a los alumnos de licenciatura de lengua española. Si se comparan los contenidos del Programa y los descriptores ilustrativos del MCER, se puede observar que ambos tienen mucho en común. En concreto, el Programa y el MCER describen comúnmente con respecto al dominio de la lengua en los aspectos como *objetivos, sentidos, vocabulario y gramática, calificación, dificultad del contenido, etc.*

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, los exámenes del EEE-4 se diseñan y se elaboran en base al contenido de dicho Programa de enseñanza. Por lo tanto, en cierta medida, se puede comprobar que es posible relacionar las pruebas del EEE-4 con los niveles del MCER siguiendo las pautas que se presentan en el Manual. Las especificaciones y validaciones que se han llevado a cabo en el proceso de vinculación del EEE-4 con el MCER (Véase el apartado 6.9) también han confirmado la posibilidad.

La pregunta de investigación **5: *¿Qué nivel se estima que evalúa el EEE-4 después de llevarse a cabo el proceso de vinculación?***

En la presente investigación, se ha llevado a cabo en primer lugar una especificación general del examen del EEE-4, y después se han especificado los contenidos de las pruebas de comprensión de lectura y expresión escrita. A través de las especificaciones de la estructura del examen y de los análisis de los textos, tareas e ítems, se ha podido concluir que el nivel que se estima que evalúa el EEE-4 después de llevarse a cabo el proceso de vinculación está entre B1 y B2.

Asimismo, como se ha mencionado en las respuestas de las preguntas 1 y 2, el nivel de español que se estima que dominan los alumnos que han aprobado el EEE-4 es de B1. Se observa, pues, una discrepancia entre las estimaciones, ya que el nivel estimado que evalúa el EEE-4 es más alto que el nivel realmente que dominan los alumnos aprobados. La justificación posible puede hallarse en que el EEE-4 no evalúa suficientemente las competencias comunicativas, sobre todo no cuenta con pruebas de interacción oral.

Se puede concluir pues que el examen EEE-4 evalúa un nivel de entre B1 y B2 sin referirse a la destreza de interacción oral, aunque tanto en el cuestionario de autoevaluación como en el cuestionario de valoración, los alumnos y docentes han estimado el nivel de español para las principales competencias lingüísticas, incluyendo la competencia de interacción oral.

La pregunta de investigación **6: *¿Qué aspecto o aspectos del EEE-4 necesitan mejorar a partir de la información recogida durante el proceso de vinculación con el MCER?***

A partir de los análisis llevados a cabo durante esta investigación, a continuación intentamos proponer algunos aspectos del examen EEE-4 que necesitan mejorar:

Pruebas comunicativas

En primer lugar, a partir de los análisis tanto de la encuesta de opinión de los alumnos como de la entrevista con los docentes, se observa que actualmente el enfoque tradicional (Littlewood & Clemente, 1998) sigue dominando la enseñanza y el aprendizaje de español en China. Es decir, los profesores y los alumnos hacen énfasis en los ámbitos del vocabulario y la gramática, y también en la traducción (chino-español y español-chino). Los docentes consultados⁶⁰ han intentado recurrir al enfoque comunicativo (Austin, 1962) en su clase, por ejemplo, hacer juegos de simulación, hacer intercambio de información repartida entre alumnos o hacer

⁶⁰ Diríjase a la pág. 301 [34 (PB)].

trabajos en parejas en asignaturas de comunicación oral. Sin embargo, por diferentes factores el efecto no ha sido tan positivo como ellos pensaban, y entre estos factores hay que destacar el impacto del examen EEE-4. Como este examen tiene una gran repercusión en la enseñanza de español en las universidades chinas, en años recientes aprobar el EEE-4 se ha convertido en uno de los objetivos principales tanto de los docentes como de los alumnos en las universidades. Así, debido al contenido que evalúa este examen, por una parte los docentes dan prioridad al vocabulario y la gramática, y no encuentran tiempo para aplicar el enfoque comunicativo. Con los alumnos pasa lo mismo, tienen que poner esfuerzos en dominar bien el vocabulario y la gramática para poder sacar buenas notas en los exámenes del EEE-4, y no tienen tiempo ni motivaciones para practicar la competencia comunicativa.

Por lo tanto, se sugiere que el EEE-4 equilibre los contenidos para evaluar diferentes competencias lingüísticas, por ejemplo integrando una prueba de interacción oral para evaluar la competencia comunicativa oral del candidato. Aunque en el examen del EEE-4 se encuentran pruebas de producción oral (Véase el Anexo XII⁶¹ para más detalle), estas pruebas no tienen mucho en común con las pruebas de interacción oral entendidas como tal. En realidad, en el EEE-4 estas tareas sólo incluyen monólogos sostenidos (descripción de experiencia o argumentación) y no evalúan la competencia comunicativa del candidato y su capacidad de interacción.

Coherencia de la estructura y del contenido

Aparte del contenido de las pruebas, consideramos que el EEE-4 también debe conseguir una mayor coherencia en la estructura y los contenidos del examen entre diferentes convocatorias. Después de comparar el contenido de los exámenes del EEE-4 con las de DELE B2 se puede ver que los exámenes del EEE-4 no son estables en cuanto a aspectos como la estructura del contenido, la ponderación de ítems, etc. Por ejemplo, si se destacan las pruebas de expresión escrita del EEE-4,

⁶¹ Diríjase a la página. 336.

como se muestra en la Tabla 62: Diferencias entre las pruebas de expresión escrita del EEE-4 se ve que en algunas convocatorias se incluyen dos ítems y en otras sólo uno. En cuanto al alcance del texto que debe redactar el candidato en algunos casos se requieren unas 100-150 palabras mientras que en otros casos no se indica. Sobre la ponderación de estas pruebas aún se encuentran diferencias claras, la mayoría cuenta ocho puntos, pero en algunos casos sólo seis puntos, y en la convocatoria del año 2002 la prueba de expresión escrita cuenta sólo cuatro puntos. Estas incoherencias también se pueden encontrar en otras partes de las pruebas del EEE-4, como por ejemplo, las pruebas de vocabulario y gramática, las pruebas de traducción, etc.

En cambio, los exámenes de DELE B2 mantienen clara coherencia entre diferentes exámenes de distintas convocatorias en aspectos como número de tareas e ítems, reparto de puntos, etc. Consideramos que justamente esto es lo que debe mejorar en los exámenes del EEE-4.

Año	Tarea	Ítem	Alcance	Puntos
1999	T6	i35	100 palabras	8
2000	T10	i55	150 palabras	8
2001	T13	i68, i69	No indicado	6
2002	T18	i88	No indicado	4
2003	T22	i115	150 palabras	6
2004	T25	i140, i141	No indicado	8

Tabla 62: Diferencias entre las pruebas de expresión escrita del EEE-4

Fijación de estándares

Cabe destacar que en el apartado anterior hemos concluido que el nivel que tienen los candidatos es diferente que el nivel que evalúa el EEE-4. Consideramos que la justificación puede ser por una parte que el examen no evalúa toda la

competencia lingüística (la ausencia de interacción oral). Por otra parte, aunque se establecen puntos de corte para los resultados del EEE-4⁶², debe tenerse en cuenta que los puntos de corte deben permitir la clasificación adecuada de los candidatos en diferentes niveles de actuación en base a los resultados de los exámenes (Hambleton & Pitoniak, 2006). Si se establecen puntos de corte inapropiados se pueden provocar consecuencias graves. En la presente investigación no tenemos la certeza sobre si el establecimiento de puntos de corte de este examen es correcto o no, porque en este trabajo aunque se ha llevado a cabo el proceso de vinculación del EEE-4 al MCER siguiendo los procedimientos que se proponen en el Manual (Council of Europe, 2009), no se ha podido realizar la fase de estandarización. Creemos que es importante reestablecer los puntos de corte para el EEE-4 de acuerdo con los niveles del MCER y con la información recogida en este trabajo.

A modo de conclusión, y más allá de las respuestas a las preguntas de investigación formuladas, como es de esperar en un trabajo de este tipo, los estudios y los contactos con los alumnos y profesores nos han aportado mucho y que serán de gran valor para las investigaciones en el futuro.

7.2 Limitaciones

Quisiéramos añadir a este capítulo un apartado de discusión en el que se traten de las limitaciones y problemas que se han encontrado a lo largo del proceso de nuestra investigación. Una vez contestadas todas las preguntas que nos hemos planteado para la presente investigación, podemos confirmar que se han podido alcanzar todos los objetivos específicos que nos hemos propuesto al inicio.

Sin embargo, la presente investigación muestra ciertas limitaciones y problemas que son necesarios comentar.

⁶² Véase la Tabla 40: Calificación (Form A4).

El procedimiento de Estandarización

A pesar de que hemos llevado a cabo tanto las investigaciones con un grupo de alumnos y docentes como los análisis de las pruebas del examen del EEE-4, el proceso de vinculación de este examen con el MCER todavía es incompleto. Como se ha comentado en la respuesta a la última pregunta de investigación, dada la falta de datos y de un grupo de expertos no hemos podido llevar a cabo la fijación de estándares. Por lo tanto, queda todavía mucho camino que recorrer que esperaríamos poder continuar y completar en el futuro.

Las pruebas del examen de EEE-4

Por otro lado, con respecto a los análisis del contenido de los exámenes del EEE-4, debido a que sólo disponemos de materiales de los años entre 1999 y 2004, no hemos podido analizar los exámenes administrados en años recientes. Además, no se han analizado las pruebas de comprensión auditiva y expresión oral, aunque se han descrito brevemente en la especificación general del examen en el apartado 6.6. Se espera que en las posibles investigaciones del futuro podamos seguir observando el cambio o la reforma del EEE-4, y tratar de analizar los nuevos exámenes y las pruebas de comprensión auditiva y expresión oral para perfeccionar la vinculación con el MCER.

Investigación con los alumnos

También nos gustaría comentar una cuestión que se nos ha presentado durante la recogida de datos con los alumnos. Al diseñar el marco de la presente investigación nos habíamos planteado una fase complementaria en la que se investigarían los resultados del examen de DELE B2 de nuestros informantes alumnos, con los que habríamos podido comparar con los resultados del EEE-4 directamente. No obstante, dada la situación inesperada de que la mayoría de los

alumnos finalmente no se presentó al examen de DELE B2, así que nos vimos obligados a ajustar la estrategia para analizar estos datos.

Si hubiéramos recogido los datos que queríamos habríamos obtenido resultados con más valor que los que se han expuesto en el apartado 6.3.

7.3 Recomendaciones

A continuación, nos gustaría dar recomendaciones sobre las posibles investigaciones de futuro que proponemos llevar a cabo con respecto a los exámenes del EEE-4.

Completar el proceso de vinculación del EEE-4 con el MCER

Por un lado, aparte de las posibles investigaciones futuras que ya hemos mencionado anteriormente, con las que podríamos continuar, completar y perfeccionar la vinculación de los exámenes del EEE-4 con el MCER, quisiéramos poder llevar a cabo este estudio con más alumnos y docentes integrados en nuestra investigación, y sobre todo conseguir colaboraciones con otros expertos en el ámbito de evaluación de lenguas. Creemos que el organismo responsable del EEE-4 en China debería fijarse esta prioridad.

Reforma del contenido del EEE-4

De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio proponemos los siguientes pasos para mejorar estas pruebas.

A partir de la respuesta a la pregunta 6 de la investigación, sabemos que para mejorar el examen del EEE-4 debe buscarse el equilibrio de los contenidos para poder evaluar diferentes competencias lingüísticas. En este caso, ponemos de relieve la necesidad de elaborar una prueba de interacción oral.

Además, cabe destacar de nuevo el efecto de “washback” que propone Alderson (1998) y el caso de “gāokǎo” 高考 que habíamos comentado en el capítulo de Motivación⁶³, se sabe que este efecto desempeña un papel muy importante en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en China. Asimismo, Hughes (1989) confía en que el efecto de “washback” puede ser beneficioso para la enseñanza. Por lo tanto, consideramos que con una posible elaboración e integración de pruebas de interacción oral en el examen del EEE-4 se podrían promover cambios en los contenidos del programa de enseñanza de lengua española en China.

Además, recordamos que el programa existente—*El Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas (COLE/E)*—fue publicado en el año 1998. También hay que saber que en esa época sólo existían doce universidades chinas que ofrecían licenciaturas de la lengua o filología española, hoy en día esa cifra ha aumentado hasta más de sesenta. Es decir, pasados dieciocho años de la enseñanza del español en China han cambiado mucho el número del alumnado, la calidad de la docencia, el objetivo de la enseñanza y la necesidad del mercado laboral, etc. A partir de estas transformaciones se considera que hay que cambiar no sólo el examen sino también el programa de enseñanza.

Por último, suponemos que si se integra una prueba de interacción oral en el presente examen del EEE-4, tarde o temprano se verá el efecto positivo de “washback” en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de español. Se podría lograr que tanto los profesores como los alumnos empezaran a prestar más atención a las competencias orales y a uso real de lengua española, practicarían mucho más las destrezas comunicativas, sobre todo las destrezas orales, a fin de mejorar el nivel de dominio de español de los alumnos.

Sin embargo, somos conscientes de que la propuesta podría encontrarse con obstáculos como por ejemplo: ¿cómo se elaboraría una prueba de interacción oral en el examen del EEE-4 en el contexto de China? ¿qué tareas, actividades o estrategias

⁶³ El caso se había comentado en la sección 2.1, pág.30.

se esperaría que fueran capaces de manejar los candidatos? o ¿cómo se administraría esta prueba? ¿cómo se calificaría la prueba? y ¿cómo se formaría a los evaluadores? etc. Esperaríamos que en un futuro próximo se solucionaran todos estos problemas para que esta propuesta pudiera ser hecha realidad.

Por fin, esperamos que la investigación realizada en este estudio contribuya a facilitar los cambios necesarios y estimule el interés por la evaluación de lengua española en China, y que anime a otros investigadores perfeccionen los exámenes del EEE-4 con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de español en China.

CAPÍTULO 8: BIBLIOGRAFÍA

Alderson, J. Charles. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*. 14. pp. 115.

Alderson, J. Charles. (1998). *Exámenes de idiomas: elaboración y evaluación*. Cambridge University Press.

Alderson, J. Charles., Figueras. N., Kuijper. H., Nold. G., Takala. S., & Tardieu. C. (2006). Analyzing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR construct project. *Language Assessment Quarterly*. 3 (1). pp. 3-30.

Angoff, W. H. (1971). Scales, norms, and equivalent scores. In R.L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2nd ed., pp. 508-600). Washington, DC: American Council on Education.

American educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1954). Technical recommendations for psychological test and diagnostic techniques. *Psychological bulletin*, 51(2, Pt.2).

American educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1966, 1974, 1985 y 1999). *Standards for educational and psychological test y manuals*. Washington, DC: American Psychological Association.

Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Backman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L., & Palmer, S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bai, L. S., & Zhang, L. (2008). Promover la enseñanza de chino con nuevas teorías del Marco Común Europeo de Referencia. *Chinese Teaching in the World*. Vol. 3. (En chino)
- Benítez, P. (1988). Dictado y segundas lenguas. *ASELE. Actas I*. Consultado el 14 de octubre de 2015 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0033.pdf
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2001). *How to research*. pp. 77-78. McGraw-Hill International.
- Bordón, T. (2015). La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. No. 4.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1/1.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa* (Agudo, F trad.) Madrid: La Muralla. (Obra original publicada en 1989).
- Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español. (1998). El programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (En chino)
- Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español. (2005). El examen EEE-4 para los universitarios: modelo real

y análisis. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (En chino)

Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español. (2011). El programa del examen EEE-4 para los universitarios. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (En chino)

Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya y Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Consejo de Europa. (2004). Portfolio Europeo de las Lenguas. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social* (Díaz, M y Día, S trad.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España. (Obra original publicada en 1999).

Council of Europe. (2008). The Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching and assessment (Liu, J., & Fu, R. trad.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. (En chino)

Council of Europe. (2009). Relating language examination to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment (CEFR). Strasbourg.

Council of Europe. (2011). Manual for Language Test Development and Examining. Strasbourg.

Dai, W.D., & Hu, W.Z. (2009). Investigación del desarrollo de educación de la lengua española. *Investigación del desarrollo de la educación de lenguas extranjeras en*

- China (1949-2009)*. Pp. 336-376. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. (En chino)
- Dong, Y.S., & Liu, J. (1999). *El Español Moderno*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Fang, X. J. (2007). Inspiración desde el MCER para la elaboración de los exámenes de lengua china. *Chinese Teaching in the World*. Vol. 2. (En chino)
- Fang, X. J., Yang, H. Z., & Zhu, Z. C. (2008). Principios y métodos para establecer los niveles comunes de referencia para las lenguas en China. *Modern Foreign Language (Quarterly)*. Vol. 31. No. 4.
- Faggen, J. (1994). Setting standards for constructed response tests: An overview (ETS RM-94-19). Princeton, NJ: ETS.
- Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT journal*. Vol. 66. No. 4. pp. 477-485.
- Figueras, N., & Noijons, J. (Eds.). (2009). Linking to the CEFR levels: Research perspectives. CITO, Council of Europe, & European Association for Language Testing and Assessment. www.ealta.eu.org/resources.htm
- Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N., & Van Avermaet, P. (2003). Relating examinations to the Common European Framework: A manual. *Language Testing*. Vol. 22. No. 3. pp. 261-279.
- Figueras, N., & Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Edinumen.
- Figueras, Kaftandjieva, F., & Takala, S. (2013). Relating a Reading Comprehension Test to the CEFR Levels: A Case of Standard Setting in Practice with Focus on Judges and Items. *Modern Language Review*. Retrieved from <http://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.1723.359>

- García, A. & Becerra, A. (2015). El español en/desde China: a propósito del examen nacional EEE4. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad Costa Rica*. Vol. 41. Núm. 2. pp. 133-145.
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/25542>
- García Santa-Cecilia, Á. (2003). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Tarbiya*, (33). pp. 5-48.
- González, Puy. (2006). El español en china. *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes, 2006-2007*.
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf
- González, Puy. (2012). El español en China. *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2012*.
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/gonzalez/p01.htm
- Guion, R. M. (1980). On Trinitarian conceptions of validity. *Professional Psychology*. 11: 385-398.
- Hambleton, R. K., & Pitoniak, M. J. (2006). Setting performance standards. In R. L. Brennan (Ed.). *Educational measurement (Fourth edition)*. Westport, CT: American Council on Education & Praeger.
- Han, B. C. (2003). Nuevo desarrollo de evaluación de lenguas: exámenes en base de tareas. *Foreign Language Teaching and Research*. No. 5. (En chino)
- Huang, T., & Jia, G. D. (2012). Investigación de vinculación de exámenes de lenguas al MCER: ejemplo del examen CET (College English Test), nivel 4 y 6. *Foreign Language Testing and Teaching*. (En chino)

-
- Hughes. A. (1989). *Testing for Language Teachers* (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes. (2014). *Guía del examen DELE B2*. Consultado el 11 de mayo de 2015,
http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/materiales/b2/guia_examen_dele_b2.pdf
- Jin, Y. (2010). The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China. *Language Testing*. Retrieved from
<http://ltj.sagepub.com/content/early/2010/03/10/0265532209351431.abstract>
- Kane, M.T. (2001). Current concerns in validity theory. *JEM* 38 (4): 319-342.
- Little, D., & Perclová, R. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Council of Europe.
- Little, D. (2009). The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet. In 8th International Seminar on the European Language Portfolio. Graz, Austria.
- Littlewood, W., & Clemente, F. G. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.
- Llobera, M. (1995). *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Llorián, S. (2008). *Entender y utilizar el Marco Común Europeo de Referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana y Universidad de Salamanca.

- Lu, S. Y. (2011). Vincular el nivel de comprensión lectora de Examen de Chino de Negocio al MCER. *Applied Linguistics*. No. 1. (En chino)
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension* (Vol. 1). John Wiley & Sons.
- Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*. 35, 1.012-1.027.
- Messick, S. (1989). Validity. En R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (Third Edition ed., pp. 13-104). New York: American Council on Education; Macmillan Publishing Company.
- Morrow, K. (1979). Communicative language testing: revolution or evolution? In C.J. Brumfit and K. Johnson (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ni, M. H. (2010). DELE nivel B2 y EEE-4: comparaciones y reflexiones. VII congreso de hispanistas de Asia. Beijing.
- Noijons, J., & Kuijper, H. (2006). *Mapping the Dutch Foreign Language State Examinations onto the Common European Framework of Reference: Report of a Cito research project commissioned by the Dutch Ministry of Education, Culture and Science*.
- Oller, J.W. (1979). *Language Tests at School*. London. Longman.
- Tannenbaum, R. J., & Wylie, E. C. (2005). Mapping English language proficiency test scores onto the Common European Framework. (*ETS Research Rep. No. RR-05-18*).
[file:///C:/Users/Administrator/Downloads/Tannenbaum et al-2005-ETS Research Report Series.pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/Tannenbaum_et_al-2005-ETS_Research_Report_Series.pdf)

- Tannenbaum, R. J., & Wylie, E. C. (2008). Linking English-Language Test Scores Onto the Common European Framework of Reference: An Application of Standard-Setting Methodology. (*ETS Research Rep. No. RR-08-34*). <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-08-34.pdf>
- Trim, J. L. (1978). Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit/Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults. Council of Europe.
- Weir, C. (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Xiao, Y. N., & Luo, X. Y. (2002). Sobre la evolución de evaluación de inglés. *Foreign Language Teaching and Research*. No. 4. De 2002. (En chino)
- Yang, H. Z., & Gui, S. C. (2007). Establecer los niveles comunes de referencia para inglés en Asia. *Foreign Language in China*. Vol 4. No. 2 de 2007. (En chino)
- Yang, H. Z. (2011). Las cuestiones relativas al campo de evaluación de lenguas en China. *Foreign Language Testing and Teaching*. No. 1 de 2011. (En chino)
- Zheng, S. J., Liu, Y. Q., & Wang, M. M. (2011). Investigación en el plan de estudio de la licenciatura de filología española en las universidades. *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*. Vol. 43. No. 4. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. (En chino)
- Zou, W. (2012). *Perspectives from China*. En M. Byram & L. Parmenter (Eds.). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*, 224-230. Bristol, UK: Multilingual Matters.

CAPÍTULO 9: ANEXO

Anexo I: Universidades que ofrecen estudios de licenciatura de Filología Española o Filología Hispánica en China⁶⁴

Provincias	Universidades ⁶⁵	Número
Heilongjiang	Heilongjiang University	3
	Heilongjiang International University	
	Harbin Normal University	
Jilin	Jilin University	3
	Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute	
	Changchun Normal University	
Liaoning	Dalian University of Foreign Languages	1
Beijing ⁶⁶	Peking University	11
	Beijing Foreign Studies University	
	Communication University of China	
	Beijing Institute of Technology	
	Beijing Language and Culture University	
	University of International Business and Economics	
	Beijing International Studies University	
	Capital Normal University	
	Beijing Jiaotong University	
	Beijing City University	
Beijing Union University		

⁶⁴ Información recopilada por fuentes diversificadas hasta el año 2016, verificada en sus sitios web de universidades correspondientes, no incluyen las universidades de las regiones de Hongkong, Macao y Taiwán.

⁶⁵ Se incluyen nombres de inglés oficiales de las universidades chinas.

⁶⁶ Beijing es la capital de la República Popular China, también es un municipio con rango equivalente al de una provincia.

Tianjin ⁶⁷	Nankai University	3
	Tianjin Foreign Studies University	
	Binhai School of Foreign Affairs of Tianjin Foreign Studies University	
Hebei	Hebei Normal University	3
	Hebei Foreign Language University	
	Hebei Institute of Communication	
Shandong	Shandong University	5
	Shandong Normal University	
	Shandong Linyi University	
	Qingdao University	
	Shandong Youth University of Political Science	
Shanxi	Xi'an International Studies University	2
	Xi'an Fanyi University	
Gansu	Lanzhou Communication University	1
Sichuan	Sichuan University	3
	Chengdu College of Sichuan International Studies University	
	Electronic Science and Technology University of China	
Chongqing ⁶⁸	Sichuan International Studies University	2
	Southwest University of Science and Technology	
Yunnan	Yunnan Normal University	1
Henan	PLA University of Foreign Language	1
Hunan	Central South University	2
	Xiangtan University	
Jiangsu	Nanjing University	7
	Communication University of China, Nanjing	

⁶⁷ Tianjin es un municipio con rango equivalente al de una provincia.

⁶⁸ Ídem.

	Nanjing Normal University	
	Jinling Institute of Nanjing University	
	Soochow University	
	Changzhou University	
	Jiangsu Normal University	
Anhui	Anhui University	3
	Anhui Foreign Language University	
	Hefei Normal University	
Zhejiang	Zhejiang Yuexiu University of Foreign Language	4
	Zhejiang International Studies University	
	University of Nottingham, Ningbo	
	Zhejiang University	
Jiangxi	Nanchang University	1
Shanghai ⁶⁹	Shanghai International Studies University	6
	Xianda Institute of Shanghai International Studies University	
	Sanda University of Shanghai	
	East China Normal University	
	Shanghai Dian Ji University	
	Fudan University	
Fujian	Fujian Normal University ⁷⁰	2
	Xiamen University	
Guangdong	Guangdong University of Foreign Studies	4
	Sun Yat-sen University	
	South China Business College of Guangdong University of Foreign Studies	
	Guangdong Peizheng College	
Total		68

⁶⁹ Ídem.

⁷⁰ *Fujian Normal University* ofrece la licenciatura de Lengua Bilingüe del Inglés-español.

Anexo II: Escuelas primarias y secundarias que ofrecen estudios de español⁷¹

Provincias	Escuelas ⁷²	Número
Jilin	Changchun Foreign Language School	1
	Beijing Foreign Language School	13
	The High School Affiliated to Renmin University	
	Xicheng Foreign Language School	
	Beijing No. 109 Middle School	
	Ritan High School	
	Chaoyang Experimental Primary School	
	Beijing Gucheng High School	
	Beijing National Day School	
	Beijing City International School	
	The British School of Beijing	
	Dulwich International College	
	Lycée Français International de Pékin	
	Harrow International School of Beijing	
Tianjin	Tianjin 41 High School	2
	Tianjin Foreign Language School	
Shanxi	Taiyuan Foreign Language School	1
Hubei	Wuhan Foreign Language School	2
	The High School affiliated to Wuhan University	
Shandong	Jinan Foreign Language School	1
Yunnan	School No.2 Affiliated to Yunnan Normal University	1
Jiangsu	Suzhou Foreign Language School	1

⁷¹ Información consultada en la tesis doctoral de Huang (2014)

⁷² Se incluyen nombres del inglés oficiales de las escuelas primarias y secundarias.

Shanghai	Shanghai I&C Foreign Language School	12
	Shanghai Foreign Language School Affiliated to Shanghai International Studies University	
	Shanghai World Foreign Language Middle School	
	British International School of Shanghai	
	SHSID Shanghai High School (International Division)	
	Shanghai American School	
	Lycée Français International de Shanghai	
	Western International School of Shanghai	
	Shanghai Community International School	
	SMIC Private School	
	Concordia International School	
	Shanghai Livingston American School	
Zhejiang	Ningbo Polytechnic College	1
Guangdong	Shanghai Word Foreign Language School	5
	Shenzhen No.2 Experimental School	
	Shenzhen Futian Foreign Language High School	
	Guangzhou Foreign Language School	
	Dali Experimental School	
Total		40

Referencia

Huang, W. (2014). Inicación a la traducción inversa: una propuesta comunicativa para la didáctica de la traducción del chino al español en China. Consultado en <http://ddd.uab.cat/record/127132>

Anexo III: Descripción⁷³ del examen DELE B2

1. Objetivo

El objetivo del examen DELE B2 es determinar si el grado de competencia lingüística general en lengua española de los candidatos se corresponde con el nivel B2 del Marco común europeo de referencia, sin tener en consideración el modo en que la lengua haya sido estudiada o adquirida. De ser así, se emite el certificado correspondiente.

2. Estructura del examen

La estructura del examen DELE B2 se describe en la siguiente tabla:

Pruebas y duración	Estructura		Ponderación
Prueba 1: Comprensión de lectura			
70 minutos 4 tareas 36 ítems	Tarea 1 (6 ítems) Tarea 2 (10 ítems)	Tarea 3 (6 ítems) Tarea 4 (14 ítems)	25%
Prueba 2: Comprensión auditiva			
40 minutos 5 tareas 30 ítems	Tarea 1 (6 ítems) Tarea 2 (6 ítems) Tarea 3 (6 ítems)	Tarea 4 (6 ítems) Tarea 5 (6 ítems)	25%
Prueba 3: Expresión e interacción escritas			
80 minutos 2 tareas	Tarea 1. Interacción escrita Tarea 3. Expresión escrita		25%
Prueba 4: Expresión e interacción orales			
20 minutos	Tarea 1. Valorar propuestas y conversar sobre		25%

⁷³ Contenido extraído el 9/VI/2014 desde http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia_b2/02_examen.html

(preparación: 20 minutos)	ellas	
3 tareas	Tarea 2. Describir una situación imaginada a partir de una fotografía y conversar sobre ella	
	Tarea 3. Opinar sobre los datos de una encuesta	

3. Contenido del examen

El examen DELE B2 evalúa, por medio de distintas pruebas y una serie de tareas, conocimientos y destrezas en diferentes actividades comunicativas de la lengua: la comprensión, la expresión y la interacción, contextualizadas en los ámbitos personal, público, educativo y profesional.

El repertorio de contenidos lingüísticos que pueden ser incluidos en el examen DELE B1 se recoge en el documento Niveles de Referencia para el Español (*NRE*), desarrollado por el Instituto Cervantes a partir de las escalas de descriptores que proporciona el *MCER*. En los *NRE* se proporcionan una serie de inventarios de material lingüístico que el candidato habría de ser capaz de manejar, de forma productiva o receptiva, para situarse en dicho nivel de competencia lingüística en español.

Anexo IV: Cuestionario de autoevaluación para el alumnado chino de URV

Versión de español

Cuadro 1 Cuestionario de Autoevaluación de niveles comunes de referencia para lengua española

Usted tendrá que completar los siguientes cuestionarios, seleccionando una de las tres descripciones de cada categoría, contestando algunas preguntas.

- Que se dedique aproximadamente 10-15 minutos rellenando el siguiente cuestionario, los resultados podrán facilitarle conocer su nivel de lengua española de forma más directa, clara y real.
- Los resultados serán de uso para posteriores investigaciones, puede ser anónimo si se considera es necesario, pero se espera que rellene con sinceridad.

Pregunta: ¿Cree usted es capaz de evaluar correctamente a sí mismo el nivel del dominio de español? Sí No

Comprensión auditiva	COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS
	<input type="checkbox"/> Puedo seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos. <input type="checkbox"/> Capto con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a mi alrededor, pero puedo resultarme difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo. <input type="checkbox"/> Puedo seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a mi alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.
	ESCUCHAR CONFERENCIAS Y PRESENTACIONES
	<input type="checkbox"/> Comprendo las ideas principales de conferencias, charlas e informes, y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas. <input type="checkbox"/> Comprendo una conferencia o una charla que verse sobre mi especialidad, siempre que el tema me resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad. <input type="checkbox"/> Comprendo, en líneas generales, discursos sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar y clara.
	ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES
	<input type="checkbox"/> Comprendo declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.

	<input type="checkbox"/> Comprendo información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Soy capaz de seguir indicaciones detalladas.
	<input type="checkbox"/> Capto la idea principal de mensaje y declaraciones breves, claras y sencillas.
	ESCUCHAR RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO
	<input type="checkbox"/> Comprendo grabaciones en lengua estándar con las que puedo encontrarme en la vida social o académica, e identifico los puntos de vista y las actitudes del hablante, así como el contenido de la información.
	<input type="checkbox"/> Comprendo el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar.
	<input type="checkbox"/> Comprendo y extraigo información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.
	VER TELEVISIÓN Y CINE
	<input type="checkbox"/> Comprendo la mayoría de las noticias de televisión y los programas de temas actuales. Comprendo documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
	<input type="checkbox"/> Comprendo la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	<input type="checkbox"/> Identifico la idea principal de las noticias de televisión que forman de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso.
Comprensión de lectura	LEER CORRESPONDENCIA
	<input type="checkbox"/> Leo correspondencia relativa a mi especialidad y capto fácilmente el significado esencial.
	<input type="checkbox"/> Comprendo la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero.
	<input type="checkbox"/> Comprendo tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos.
	LEER PARA ORIENTARSE
	<input type="checkbox"/> Busco con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes. Identifico con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decido si es oportuno un análisis más profundo.
	<input type="checkbox"/> Soy capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sé recoger información procedente de las distintas partes de un texto o distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.
	<input type="checkbox"/> Encuentro información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios. Localizo información específica en listados y aíso la información requerida (por ejemplo, sé utilizar las «Páginas amarillas» para

	un servicio o un comercio)
	LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS
	<input type="checkbox"/> Consigo información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de mi campo de interés. Comprendo artículos especializados que no son de mi especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología.
	<input type="checkbox"/> Identifico las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo. Reconozco la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con toda detalle.
	<input type="checkbox"/> Identifico información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.
	LEER INSTRUCCIONES
	<input type="checkbox"/> Comprendo instrucciones extensas y complejas que estén dentro de mi especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
	<input type="checkbox"/> Comprendo instrucciones sencillas escritas con claridad relativa a un aparato.
	<input type="checkbox"/> Comprendo normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprendo instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público.
Interacción oral	COMPRENDER A UN INTERLOCUTOR NATIVO
	<input type="checkbox"/> Comprendo con todo detalle lo que me lo dice en lengua estándar, incluso en un ambiente con ruido de fondo.
	<input type="checkbox"/> Comprendo el discurso articulado con claridad y dirigido a mí en conversaciones corrientes, aunque a veces tendré que pedir que me repitan palabras o frases concretas.
	<input type="checkbox"/> Comprendo lo que me lo dice con claridad y lentitud en conversaciones sencillas y comunes, si el interlocutor tiene paciencia, soy capaz de hacerle entender.
	CONVERSACIÓN
	<input type="checkbox"/> Abordo de una forma claramente participativa conversaciones extensas sobre la mayoría de temas generales, incluso en un ambiente con ruidos. Mantengo charlas con hablantes nativos, sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Transmito cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencia.
	<input type="checkbox"/> Abordo de forma improvisada conversaciones que tratan asuntos cotidianos. Comprendo lo que me dicen en conversaciones de la vida diaria si se articulan con claridad, aunque a veces tenga que pedir que me repitan palabras y frases. Mantengo una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderme cuando intento expresar lo que quiero decir. Sé expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.

	<input type="checkbox"/> Me desenvuelvo en intercambios sociales muy breves, pero apenas comprendo lo suficiente como para mantener una conversación por mí mismo aunque puedo llegar a entender si el interlocutor se toma la molestia de expresarse claramente. Utilizo fórmulas de cortesías sencillas y cotidianas para saludar y dirigirme a las personas. Realizo invitaciones y sugerencias, y respondo a las que me hacen, me disculpo y respondo a las disculpas que me presentan. Sé expresar lo que me gusta y lo que no me gusta.
CONVERSACIÓN INFORMAL (con amigos)	
	<input type="checkbox"/> Tomo parte activa en discusiones informales que se dan en situaciones cotidianas haciendo comentarios, expresando con claridad mis puntos de vista, evaluando propuestas alternativas, realizando hipótesis y respondiendo a éstas. Capto con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice en discusiones que se dan a mi alrededor, pero me puede resultar difícil participar con eficacia en discusiones con varios hablante nativos si estos no modifican su discurso de alguna manera. Expreso y sostengo mis opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados. <input type="checkbox"/> Comprendo generalmente las ideas principales de una discusión informal con amigos siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar. Ofrezco o busco puntos de vista y opiniones personales al discutir sobre temas de interés. Hago que se comprendan mis opiniones o reacciones respecto a las soluciones de problemas o cuestiones prácticas sobre adónde ir, qué hacer, cómo organizar un acontecimiento (por ejemplo, una excursión). Expreso con amabilidad creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos. <input type="checkbox"/> Intercambio puntos de vista sobre asuntos prácticos de la vida diaria de forma sencilla cuando me lo habla con claridad, despacio y directamente. Intercambio opiniones sobre qué se puede hacer, adónde ir, y sé cómo ponerse de acuerdo con alguien para quedar.
CONVERSACIÓN FORMAL Y REUNIONES DE TRABAJO	
	<input type="checkbox"/> Participo activamente en discusiones formales, sean habituales o no lo sean. Comprendo las discusiones sobre asuntos relacionados con su especialidad y entiende con todo detalle las ideas que destaca el interlocutor. Ofrezco, explico, y defiendo mis opiniones, evalúo las propuestas alternativas, formulo hipótesis y respondo a éstas. <input type="checkbox"/> Comprendo gran parte de lo que se dice si está relacionado con mi especialidad siempre que los interlocutores eviten un uso muy idiomático y pronuncien con claridad. Puedo plantear un punto de vista con claridad, pero me resulta difícil participar en el debate. Soy capaz de tomar parte en discusiones formales habituales sobre temas cotidianos cuando la lengua está articulada con claridad en nivel estándar, también puedo tomar parte en discusiones que suponen un intercambio de información sobre hechos concretos o en las que se dan instrucciones o soluciones a problemas prácticos. <input type="checkbox"/> Digo lo que pienso de las cosas cuando me lo pregunta directamente en una

	<p>reunión formal, siempre que puede pedir que me repitan los puntos claves si es necesario.</p>
	<p>COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comprendo, con total certeza, instrucciones detalladas. Contribuyo al progreso del trabajo invitando a otros a participar, digo lo que pienso, etc. Esbozo un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas o consecuencias y comparando las ventajas y desventajas de diferentes enfoques. <input type="checkbox"/> Suelo comprender lo que se dice y, cuando es necesario, repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. Hago comprensibles mis opiniones y reacciones respecto a soluciones posibles o a los pasos que se han de seguir, y ofrezco razonamientos y explicaciones breves. Invito a otros a expresar sus puntos de vista sobre la forma de proceder. <input type="checkbox"/> Sé indicar que sigue el hilo de la conversación, y soy capaz de hacerse entender si el interlocutor tiene paciencia. Soy capaz de comunicarme en tareas cotidianas utilizando frases sencillas para pedir y ofrecer cosas, para conseguir información sencilla y para discutir los pasos que hay que seguir.
	<p>INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Explico un problema que ha surgido y deajo claro que el proveedor del servicio o el cliente deben hacer concesiones. <input type="checkbox"/> Me desenvuelvo en aspectos comunes de la vida cotidiana, como son los viajes, el alojamiento, las comidas y las compras. Consigo toda la información que necesita de una oficina de turismo siempre que esa información sea sencilla y no especializada. <input type="checkbox"/> Pido y ofrezco bienes y servicios cotidianos. Consigo información sencilla sobre viajes; utilizo el transporte público: autobuses, trenes y taxis; pido y doy indicaciones para ir a un lugar y compra billetes. Pregunto sobre cosas y realizo transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correo o bancos. Ofrezco y recibo información relativa a cantidades, números, precios, etc. Realizo compras sencillas diciendo lo que quiero y preguntando el precio. Sé cómo pedir comida en un restaurante.
	<p>INTERCAMBIAR INFORMACIÓN</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comunico con total certeza información detallada. Realizo descripciones claras y detalladas acerca de la forma de llevar a cabo un procedimiento. Sintetizo y comunico información y argumentos procedentes de varias fuentes. <input type="checkbox"/> Sé cómo encontrar y comunicar información concreta y sencilla. Pido y comprendo indicaciones detalladas para ir a un lugar. Obtengo información más detallada. <input type="checkbox"/> Me comunico en charlas sencillas y cotidianas que requieren un intercambio de información sencillo y directo. Intercambio información limitada sobre gestiones cotidianas y habituales. Planteo y sé cómo responder a preguntas

	relativas a lo que se hace en el trabajo y en el tiempo libre. Pido y doy indicaciones que se refieren a un mapa o un plano. Pido y ofrezco información personal.
Interacción escrita	ESCRIBIR CARTAS
	<input type="checkbox"/> Escribo cartas que transmiten cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias. Comento las noticias y puntos de vista de la persona con la que me escribo.
	<input type="checkbox"/> Escribo cartas personales en las que doy noticias y expreso ideas sobre temas abstractos o culturales, como, por ejemplo, la música y las películas.
	<input type="checkbox"/> Escribo cartas personales muy sencillas en las que doy las gracias y me disculpo.
	NOTAS, MENSAJES Y FORMULARIOS
	<input type="checkbox"/> Anoto mensajes en los que se requieren información y se explican problemas.
	<input type="checkbox"/> Escribo notas que transmiten información sencilla de carácter inmediato a amigos, personas relacionadas con servicios, profesores y otras personas de su vida cotidiana, en las que resalto los aspectos que me resultan importantes.
	<input type="checkbox"/> Tomo mensajes breves y sencillos siempre que pueda pedir que me repitan y me vuelvan a formular lo dicho. Escribo notas y mensajes breves y sencillos sobre asuntos relativos a áreas de necesidad inmediata.

Cuadro 2 Preguntas sobre la evaluación de español

¿Usted ha participado la convocatoria del Examen nacional para los Estudiantes de filología Española, nivel 4 (EEE-4)?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
¿Ha aprobado el examen?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
¿Plantea participar la convocatoria del examen del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) cuando se acabe el curso del intercambio en España?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Si se inscribirá el examen de DELE, ¿quién nivel espera probar?	<input type="checkbox"/> B1	<input type="checkbox"/> B2
Por favor, deje su dirección del correo electrónico: _____		
Por favor, deje su nombres y apellidos: _____ (opcional)		

Versión de chino

表 1 西班牙语水平自我评价表（每一个子项目有三段不同的水平描述，请选择其一并做“√”标记）

<p>- 请用 10 到 15 分钟的时间认真填写下方西班牙语水平自我评价表，评价结果有助于您更加直观、清楚、真实地了解自己的西班牙语水平。</p> <p>- 该表结果只做研究之用，并且必要的情况下您可以选择匿名填表，但是请务必真实填写。</p>	
<p>问题：您是否能对自己的西班牙语水平做出准确的评估？ <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否</p>	
听 力 理 解	听懂西班牙语为母语者之间的互动交际
	<input type="checkbox"/> 通过努力，我能听懂自己当场听到的大部分谈话内容，但是，若要切实加入其中的讨论可能会有困难，特别是在讲西班牙语为母语者一点都不改变语速的情况下。
	<input type="checkbox"/> 一般我能听懂自己在场听到的长段讨论的要点，但讲话人须语言标准、口齿清楚。
	<input type="checkbox"/> 一般我能听懂自己在场听到的讨论主题，但讲话人语速不能快，并且发音清晰。
	作为听众
	<input type="checkbox"/> 参加具有相当难度的教育和其他专业领域的讲座、演讲等报告会时，我能听懂其主要内容。
	<input type="checkbox"/> 我能听懂自己领域的讲座和报告会，但必须是自己熟悉的主题，而且演讲要简单、直接，层次分明。
	<input type="checkbox"/> 我能大体听懂短小的报告，但必须是自己熟悉的主题，而且演讲人要语言标准、发音清晰。
	听口头通知和指令
	<input type="checkbox"/> 不论主题抽象与否，我能听懂一般的通知和信息，但语言要标准，语速正常。
<input type="checkbox"/> 我能听懂简单的专业技术信息，如常用设备的使用指南等。我能听懂详细的指令。	
<input type="checkbox"/> 我能听懂短小、简明的通知或信息的主要内容。我能听懂步行和搭乘公共交通的线路指示。	
听广播和录音	
<input type="checkbox"/> 我能听懂用规范广播的大多数文献节目，并能正确理解说话者的幽默、语气等。	
<input type="checkbox"/> 我能听懂个人感兴趣的大多数录制的、或者电台播放的新闻信息，但语言要标准，发音要清楚。	
<input type="checkbox"/> 我能听懂简短的录音片段，并抓住主要信息，主题为可预见的日常生活，但语速要慢，发音要清楚。	
听懂电视节目和电影	
<input type="checkbox"/> 我能看懂大多数电视新闻和电视专题节目；我能看懂电视纪录片、访谈、圆桌	

	<p>会议、戏剧和大部分比较规范地拍摄的电影。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能看懂大部分个人感兴趣的电视节目，如简短的电视访谈、报告会及电视新闻，但语速较慢、发音清楚。</p> <p><input type="checkbox"/> 在电视画面的帮助下，能看懂关于事件或事故的电视新闻报道要点。</p>
阅 读 理 解	读信
	<p><input type="checkbox"/> 我能读懂自己领域的日常信件并抓住中心意思。</p> <p><input type="checkbox"/> 对通信中讲述的事件、感情和心愿等内容理解良好，我能同笔友保持经常的通信联系。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能读懂简短的私人信件。</p>
	浏览快读
	<p><input type="checkbox"/> 我能快速浏览长篇、复杂的文章，并能掌握重点。</p> <p><input type="checkbox"/> 浏览篇幅较长的文章，我能从中找到需要的信息；我能将一篇文章里不同部分的信息，或者不同文章里的各种信息归纳汇总，以完成特定的交际任务。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能在常见的书面资料，如宣传小册子、菜单、广告、清单和时刻表中，找到特定的、计划要找的信息。我能读懂公共场合，如街道、饭馆、火车站等地常见的标示和路牌，以及办公场所的导向标、安全和危险标识。</p>
	为获得信息和讨论阅读
	<p><input type="checkbox"/> 阅读自己领域非常专业的文章，我能从中获得资讯、观点和看法。不时查阅字典，能读懂自己领域之外的专业文章。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能看出事关日常生活主题的、简单的报刊文章的要点。</p> <p><input type="checkbox"/> 阅读大多数简单的信件、宣传小册子和纪实性报刊文章时，我能从中获得相关信息。</p>
	阅读指令
	<p><input type="checkbox"/> 我能读懂自己专业领域的复杂而冗长的技术说明书，包括使用条件和应该避免的注意事项等细节。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能读懂不太复杂的仪表仪器的操作说明书，但语言直白，表达清楚。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能语言简单的规章制度，如安全须知；我能读懂常用设施的操作指南，如公用电话。</p>
	听懂西班牙语为母语者讲话
	<p><input type="checkbox"/> 即使在嘈杂的环境中，我也能全部听懂对方用规范语言讲的话。</p> <p><input type="checkbox"/> 在日常对话中，我能全部听懂对方跟自己说的话，只是有时会要对方重复某些语句。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能比较轻松地应对简单的日常交际。一般我能听懂对方跟自己讲的话，但所用语言规范，口齿清楚，话题熟悉，而且可以不时地要求对方重复或者换一种表达方式。</p>
	对话

口 语 会 话	<input type="checkbox"/> 我能同西班牙语为母语者持续交谈，不会无意间让他们觉得可笑或者可气，也不会使他们被迫以区别于自己同胞的方式跟你交谈。我能表达不同程度的激动之情，会强调指出某件事或经历对于自己的重要之处。
	<input type="checkbox"/> 我能对熟悉的话题展开即兴对话。我能参与日常会话，但对方要口齿清楚，而且有时需要重复某些词语。基本能应付对话或讨论，但不一定每次都能准确表达自己想说的事情。我能对包括惊讶、喜悦、忧伤、好奇和无动于衷等情绪有所反应，并且能表达出来。
	<input type="checkbox"/> 我会社交语言，如表达问候、告辞、介绍、感谢等。一般我能听懂对方讲给自己的熟悉的话题，但语言表达要规范、清楚，还可以不时地要求对方重复或换用其他的表达方式。我能在常规条件下，就一般性话题与他人短暂交谈。我能用简单的词语介绍自己的身体状况并表示感谢。
	朋友间的非正式讨论
	<input type="checkbox"/> 在非正式场合，我能积极参加讨论，清楚地表达观点，评析他人的意见并提出自己的建议，对假设做出反应。经努力，我能听懂小组之外西班牙语为母语者之间谈话主要内容，但难以真正参与其中，特别是在他们丝毫不调整说话表达方式的情况下。我能在讨论中表达并阐明自己的观点，并能通过解释、论述和评论有的放矢地为自己的观点辩护。
	<input type="checkbox"/> 一般我能懂现场听到的、有一定长度的讨论的主要内容，但所用语言要规范，发音清楚。能就一般性的话题发表自己的意见或征求别人的看法。我能让别人理解自己的观点和反应，以解决实际问题，如去哪里、做什么、如何组织（一次旅游）等。能礼貌地表达自己的信念、观点、赞同或反对意见。
	<input type="checkbox"/> 我能与他人简单讨论日常的话题，但直接的对话者用语要清楚、简单。我能讨论聚会的组织和准备工作。
	正式的讨论和会议
	<input type="checkbox"/> 我能积极参与各种正式讨论。能听懂有关自己专业领域的问题讨论，并能详细了解发言人特别强调的观点。我能表达、阐述自己的观点并为之辩护，能评析他人的建议，回应别人的假设，同时提出自己的假设。
	<input type="checkbox"/> 我能抓住有关自己专业领域的讲话要点，但发言者要口齿清晰，避免使用过多的特定表达法。能清楚地表达观点，但参加辩论有困难。我能就熟悉的主题和寻求解决实际问题的办法进行日常的正式讨论，但必须使用规范语言，发音清楚。讨论中能交流事实性信息、接受指示。
<input type="checkbox"/> 在正式会议上有人直接问话时，能说出自己对于事物的看法，不过必要时，可能需要对方重复问题。	
功能性合作（如：修理汽车、讨论文件、组织活动）	
<input type="checkbox"/> 我有把握听懂详细的指令。善于邀请他人加盟，懂得听取他人的意见，从而推动工作进展等。我能言简意赅地指出问题，分析其前因后果，并能说明不同解决方法的利弊。	
<input type="checkbox"/> 一般我能听懂别人的发言，但有时需要转引对方说的话，以确认彼此理解无误。	

	<p>我能让别人听懂自己提出的解决方案和应对措施，并能简短说明和解释。能请别人对现行做法发表意见。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能向对方说明自己可以跟着听，但在讲话者的帮助下，可听懂主要内容。在简单的日常交际中，我能用简单的语句索要物品或向别人提供物品，能获取简单的信息并与其他人商量对策。</p>
	索要物品和要求提供服务
	<p><input type="checkbox"/> 我能讲清楚突然发生的问题，并能明确说明服务商或顾客应该做的让步。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能应对旅行途中、筹备旅行的过程中和住房问题上，或者在跟国外政府部门打交道的时候出现的大多数问题。我能应对在商店、邮局或银行发生的不愉快的事情，如对质量有问题的商品要求退货。在下列情况下我大多能应付自如：到旅行社预订出游日程、去一个陌生的地方旅游时，能在途中向其他乘客大厅应在哪里下车。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能获得或提供常用的物品或服务项目。能获得出行的简单信息，会乘坐公交车、火车和出租车等公共交通，会问路和指路，会买车票等。我能在商店、邮局、银行等地咨询，或进行简单的交易活动。能询问或提供关于数量、数目、价格等信息。我能进行简单的购物，会表达自己想买东西并询问价钱。能点菜吃饭。</p>
	交流信息
笔头 互动	<p><input type="checkbox"/> 我能准确转达详细的信息。能清楚、详细地描述一项程序。我能综述不同出处的信息和论据，并加以总结。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能搜索并传达内容简单。语言平实的信息。能询问并听懂详细的指令。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能进行重复性的日常交际，内容简单、直接，只需通报信息。能就熟悉的话题和日常活动交流有限的信息。我能就工作和休闲活动提问和作答。能借助地图或平面图问路和指路。我能询问或提供个人信息。</p>
	通信
	<p><input type="checkbox"/> 我能在通信中表达不同程度的情感，会强调时间或经历对自己的重要性，能评论笔友心中的消息和观点。</p> <p><input type="checkbox"/> 在个人信件中，我能详细描述经历、情感和事件。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能写简单致谢和道歉的个人信件。</p>
	做笔记、留言和填写表格
	<p><input type="checkbox"/> 我能写询问信息、解答问题的留言。</p> <p><input type="checkbox"/> 我会给朋友、职员、老师以及日常交往的其他人写留言，能传达简单、紧要的信息，能以别人易懂的方式表达自己认为重要的想法。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能记录简短留言，但应该可以让对方重复，可以请对方用替换方式表达。我能写紧急需要的、简短的便条和留言。</p>
	总体概况
	<p><input type="checkbox"/> 我能理解一篇复杂文章中的具体或抽象主题基本内容，包括学习者专业领域的</p>

综合 能力	<p>技术性讨论课题。能比较自如流利地跟讲西班牙语为母语者的人进行交际，双方都不感到紧张。我能清楚、详细地谈论广泛领域的话题，能就时事发表自己的观点，并能对各种可能性陈述其利弊。</p> <p><input type="checkbox"/> 对学校里和休闲时遇到的熟悉事物，我能理解别人用清楚和标准的语言讲话的要点。在官方语言为西班牙语的国家 and 地区旅游时，我能用所学语言应对遇到的大部分情况。能就一些熟悉的主题和自己感兴趣的领域发表简单而有逻辑的看法。我能叙述一起事件、一次经历或者一个梦。能介绍自己的期待和目的，并能对计划和想法做简单的解释和说明。</p> <p><input type="checkbox"/> 我能理解最切身相关领域的单独句子和常用词语，如简单的个人与家庭信息、购物、四周环境、学习等。能就自己熟悉或惯常的生活话题完成简单而直接的交流。我能用简单的词语讲述自己的教育经历、周边环境以及切身的需求。</p>
----------	--

表 2 其他信息

您是否参加过由高等学校外语专业教学指导委员会西班牙语分委员会组织的高等学校西班牙语专业四级考试？ <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
如果参加过该考试，您是否顺利通过该考试？ <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
交换课程结束后，您是否有意愿参加塞万提斯学院组织的西班牙语水平考试（DELE）？ <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
如果参加 DELE 考试，您将可能参加哪个水平考试？ <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2
如果可以，请写下您常用的邮箱地址：_____
如果可以，请写下您的姓名：_____（可不填）

Anexo V: Encuesta de opinión del alumnado chino de URV

Versión de español

Encuesta sobre La enseñanza-aprendizaje del español del alumnado chino

Parte 1. Opiniones sobre la enseñanza de español tanto en ...

Esta encuesta se compone de unas preguntas abiertas y unas preguntas con respuestas cerradas, las respuestas se tratarán confidencialmente y de forma anónima, pero es importante contar vuestra identificación para el trabajo.

1. Elija la dirección del correo electrónico que dejó en la encuesta anterior

- A1. maria[redacted]@163.com
- A2. 110522[redacted]@gmail.com
- A3. 362245[redacted]@qq.com
- A4. hhy[redacted]@gmail.com
- A5. 8225[redacted]@qq.com
- A6. samantha.[redacted]1@gmail.com
- A7. 726[redacted]1@qq.com
- A8. chapro[redacted]@gmail.com
- A9. dyhs[redacted]@gmail.com
- A10. 100[redacted]9@qq.com
- A11. 544[redacted]@qq.com
- A12. ka[redacted]@msn.cn
- A13. 949[redacted]12@qq.com
- A14. lit[redacted]@sina.cn
- A15. cecili[redacted]21@gmail.com
- A16. vi[redacted]p@gmail.com
- A17. 3994[redacted]@qq.com
- A18. 9[redacted]153@qq.com
- A19. kk72[redacted]57@vip.qq.com
- A20. 4390[redacted]@qq.com
- A21. she[redacted]ting@163.com
- A22. ro[redacted]no_77@163.com
- A23. luns[redacted]3@163.com
- A24. linch[redacted]ni@gmail.com

Encuesta sobre La enseñanza-aprendizaje del español del alumnado chino**2. ¿De qué universidad procede?**

- Dalian University of Foreign Language (DUFL)
- Tianjin Foreign Studies University (TFSU)
- Zhejiang International Study University (ZISU)
- Chanzhou University (CCZU)

3. ¿Cuántos alumnos hay en su clase de español en China?**4. Le ha parecido bien la enseñanza del español que recibió en China.**

1. En total desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

5. ¿Cuál ha sido su asignatura favorita? ¿Por qué?**6. ¿Qué opina la enseñanza del español que recibió en China? Indique 3 cosas que le ha gustado de la enseñanza del español que recibió en China.**

1

2

3

7. Indique 3 cosas que le parece deberían cambiar en la enseñanza del español que recibió en China.

1

2

3

8. ¿Cuántos alumnos hay en su clase de español en España?

Encuesta sobre La enseñanza-aprendizaje del español del alumnado chino

9. Le ha parecido bien la enseñanza del español que recibió en España.

- 1. En total desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. De acuerdo
- 4. Totalmente de acuerdo

**10. ¿Cuál ha sido su asignatura favorita hasta el momento de responder esta encuesta?
¿Por qué?**

11. ¿Qué opina de la enseñanza del español que recibió en España? Indique 3 cosas que le ha gustado de la enseñanza del español que recibió en España.

1

2

3

12. Indique 3 cosas que le parece deberían cambiar en la enseñanza del español que recibió en España.

1

2

3

Encuesta sobre La enseñanza-aprendizaje del español del alumnado chino**Parte 2. A continuación, deberá responder a preguntas sobre s...****13. Leyó la prensa española durante la estancia en España.**

- 1. Nunca
- 2. Poco
- 3. A menudo
- 4. Mucho

14. Vio la televisión española durante la estancia en España.

- 1. Nunca
- 2. Poco
- 3. A menudo
- 4. Mucho

15. ¿Tuvo ocasiones de conocer a españoles nativos y de tratar con ellos?

- 1. Nunca
- 2. Poco
- 3. A menudo
- 4. Mucho

16. ¿Cree que progresó globalmente en cuanto a las competencias lingüísticas después de un cuatrimestre del aprendizaje en España?

- 1. Casi nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho

17. ¿Cree que progresó en cuanto a la destreza de la Comprensión Auditiva?

- 1. Casi nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho

Encuesta sobre La enseñanza-aprendizaje del español del alumnado chino**18. ¿Cree que progresó en cuanto a la destreza de la Expresión Oral?**

1. Casi nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

19. ¿Cree que progresó en cuanto a la destreza de la Comprensión Lectora?

1. Casi nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

20. ¿Cree que progresó en cuanto a la destreza de la Expresión Escrita?

1. Casi nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

21. ¿Recuerda su nota en el examen EEE-4?

1. No Aprobado (Menos de 90)
2. Aprobado (90-104)
3. Notable (105-119)
4. Excelente (Más de 120)

22. ¿Cree que los resultados del examen EEE-4 son un buen reflejo de sus conocimientos del español antes de venir a España?

1. Sí
2. No
3. Quizá

Comentario

Encuesta sobre La enseñanza-aprendizaje del español del alumnado chino

23. Se ha pasado ya medio curso, ¿todavía piensa inscribirse en el examen DELE que se convocará en el mes de mayo?

1. Sí
2. No
3. Quizá

Comentario

24. ¿De qué nivel se examinará?

1. B1
2. B2

Versión de chino

此问卷调查包括一部分选择题以及一部分开放式问题，所有答案将会以匿名的方式用于研究，恳请同学们务必真实填写除姓名之外的其他信息。

第一部分：针对国内与国外西班牙语教学之评价

1. 请选择您在上一次问卷调查中留下的邮箱地址

- A1. mar[redacted]@163.com
- A2. 110527[redacted]@gmail.com
- A3. 3627[redacted]@qq.com
- A4. hhy[redacted]@gmail.com
- A5. 8[redacted]45@qq.com
- A6. sam[redacted]ku1221@gmail.com
- A7. 726[redacted]@qq.com
- A8. cha[redacted]e@gmail.com
- A9. d[redacted]@gmail.com
- A10. 100[redacted]9@qq.com
- A11. 544[redacted]15@qq.com
- A12. k[redacted]@msn.cn
- A13. 948[redacted]42@qq.com
- A14. litt[redacted]@sina.cn
- A15. cec[redacted]21@gmail.com
- A16. viento[redacted]@gmail.com
- A17. 3994[redacted]@qq.com
- A18. 975[redacted]@qq.com
- A19. kk726[redacted]57@vip.qq.com
- A20. 436[redacted]@qq.com
- A21. shen[redacted]ng@163.com
- A22. rong[redacted]77@163.com
- A23. lun[redacted]3@163.com
- A24. linchen[redacted]i@gmail.com

2. 您来自以下哪所高校？

- 大连外国语大学
- 天津外国语大学
- 浙江外国语学院
- 常州大学

3. 您在国内学习西班牙语的课堂上一共有多少名同学？**4. 您认为在国内所接受的西班牙语教学很好**

1. 完全不同意
2. 不同意
3. 同意
4. 非常同意

5. 您最喜欢的一门课程是什么？为什么？**6. 您如何评价在国内接受的西班牙语教学，请指出三点您最喜欢的地方**

- 1
- 2
- 3

7. 请指出三点您认为需要改进的地方

- 1
- 2
- 3

8. 您在西班牙大学的课堂上一共有多少名同学？**9. 您认为在西班牙接受的西语教学很好**

1. 完全不同意
2. 不同意
3. 同意
4. 非常同意

10. 截止目前，您最喜欢的一门课程是什么？为什么？

11. 您如何评价在西班牙接受的西语教学？请指出三个您最喜欢的地方

1

2

3

12. 请指出三点您认为需要改进的地方

1

2

3

第二部分：您需要回答一部分有关在西班牙交换学习情况的问题

13. 在西班牙交换期间您阅读报刊杂志

1. 从来没有
2. 很少
3. 经常
4. 非常频繁

14. 在西班牙交换期间您收看当地电视

1. 从来没有
2. 很少
3. 经常
4. 非常频繁

15. 您有机会认识当地人并且与他们交谈

1. 从来没有
2. 很少
3. 很多
4. 非常多

16. 完成一个学期的交换课程之后，您觉得西班牙语能力提高

- 1. 几乎没有
- 2. 很少
- 3. 很多
- 4. 非常多

17. 您觉得西班牙语听力理解能力提高

- 1. 几乎没有
- 2. 很少
- 3. 很多
- 4. 非常多

18. 您觉得西班牙语口语会话能力提高

- 1. 几乎没有
- 2. 很少
- 3. 很多
- 4. 非常多

19. 您觉得西班牙语阅读理解能力提高

- 1. 几乎没有
- 2. 很少
- 3. 很多
- 4. 非常多

20. 你觉得西班牙语写作能力提高

- 1. 几乎没有
- 2. 很少
- 3. 很多
- 4. 非常多

21. 您是否记得西班牙专业四级考试成绩？

- 1. 没有通过（低于90分）
- 2. 通过（90-104分）
- 2. 良好（105-119分）
- 3. 优秀（高于120分）

22. 在前往西班牙大学交换学习之前您是否觉得四级考试的结果很好的反映了自己的西班牙语能力？

- 1. 是
- 2. 否
- 3. 不确定

为什么？

23. 交换课程已经完成一半，您是否选择继续参加DELE测试？

- 1. 是
- 2. 否
- 3. 不确定

为什么？

24. 您希望参加哪个水平的测试？

- 1. B1
- 2. B2

Anexo VI: Mensajes enviados al alumnado chino de URV

Traducción del primer mensaje enviado a los alumnos

Título: Algunas preguntas sobre el examen DELE B2
De: zhouqiangel@hotmail.com
Enviado: martes, 01 de septiembre de 2015, 13:47 p.m.
Para: marisol***@163.com, 110522***@gmail.com,... ..

Apreciados alumnos:

Hola, ¿cómo estáis? Vuelvo a escribiros para preguntaros por qué no os presentasteis al examen de DELE B2, si no es mucho preguntar, por favor que me expliquéis un poco de las razones. ¡Muchas gracias!

Atentamente,

Zhou

Traducción del segundo mensaje enviado a los alumnos

Título: Algunas preguntas sobre el examen DELE B2
De: zhouqiangel@hotmail.com
Enviado: viernes, 11 de septiembre de 2015, 16:21 p.m.
Para: dyh***@gmail.com, 10050***@qq.com,... ..

Apreciados alumnos:

Hola, gracias por habernos respondido, en torno a las respuestas que nos habéis ofrecido, nos gustaría haceros otra preguntilla, sólo os hará falta responder sí o no, la pregunta es la siguiente:

¿Te habrías presentado al examen DELE B2 si hubieras creído que podrías aprobarlo, aunque el precio no cambia?

Esperamos vuestra respuesta, gracias de antemano.

Atentamente,

Zhou

Anexo VII: Cuestionario de valoración de los docentes sobre el nivel de español a sus alumnos

Nivel X

	Profe A
COMPRENSIÓN AUDITIVA	
Es capaz de entender lo que se le dice en una conversación cotidiana sencilla, siempre que le ayuden los interlocutores.	
Es capaz, por lo general, de reconocer el tema de una conversación que tiene lugar en su presencia.	
Es capaz de entender frases, expresiones y palabras si se refieren a temas de relevancia inmediata; (por ejemplo información básica sobre una persona, su familia, trabajo o empleo).	
Es capaz de captar la información esencial en mensajes o anuncios breves y sencillos.	
Es capaz de entender la información esencial en mensajes grabados sobre asuntos predecibles siempre que se hable lento y claro.	
Es capaz de captar la información esencial de noticias transmitidas por televisión si las imágenes apoyan el comentario.	
COMPRENSIÓN DE LECTURA	
Es capaz de identificar la información esencial de noticias y artículos breves de prensa en los que cifras, nombres e ilustraciones comentadas ayudan a la comprensión.	
Es capaz de entender cartas personales sencillas en las que se cuentan hechos de la vida cotidiana o se hacen preguntas sobre ella.	
Es capaz de entender notas sencillas de amigos o compañeros, por ejemplo dónde jugar al fútbol o pidiendo llegar pronto al trabajo.	
Es capaz de encontrar la información que le interesa en folletos ilustrados sobre actividades y ocio.	
Es capaz de leer por encima la sección de anuncios breves en los periódicos, encontrar lo que desea y extraer la información que busca (precio y tamaño de un piso, un coche, etc.).	
Es capaz de entender las instrucciones básicas sobre el uso de ciertos aparatos (por ejemplo, un teléfono público).	
Es capaz de entender mensajes de instrucciones o indicaciones de ayuda en	

programas de ordenador.	
Es capaz de entender narraciones o relatos breves sobre temas que conoce si están escritos de manera sencilla.	
INTERACCIÓN ORAL	
Es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos.	
Es capaz de utilizar el transporte público: autobuses, trenes y taxis, y pedir información básica y comprar billetes.	
Es capaz de obtener información sencilla sobre un viaje.	
Es capaz de pedir algo para comer o beber.	
Es capaz de hacer una compra sencilla indicando lo que desea y preguntando el precio.	
Es capaz de pedir y dar indicaciones para llegar a un sitio, haciendo referencia a un mapa o plano.	
Es capaz de saludar a alguien, preguntar cómo está y reaccionar ante lo que le dice.	
Es capaz de invitar a alguien y de responder a una invitación.	
Es capaz de pedir y aceptar disculpas.	
Es capaz de decir lo que le gusta y lo que no le gusta.	
Es capaz de hablar con alguien para llegar a un acuerdo sobre qué hacer o a dónde ir y decidir sobre el lugar y la hora de la cita.	
Es capaz de preguntar y contestar sobre el trabajo y el tiempo libre.	
PRODUCCIÓN ORAL	
Es capaz de describir a su familia, a sí mismo y otras personas.	
Es capaz de describir el lugar donde vive.	
Es capaz de dar cuenta de un acontecimiento de manera breve y sencilla.	
Es capaz de describir su formación, su trabajo actual y el último que ha tenido.	
Es capaz de describir de manera sencilla sus aficiones y las cosas que le interesan.	
Es capaz de describir actividades y contar experiencias personales pasadas (por ejemplo, su último fin de semana, o sus últimas vacaciones).	
PRODUCCIÓN ESCRITA	
Es capaz de escribir notas y mensaje breves y sencillos.	
Es capaz de describir un acontecimiento y decir lo que ha pasado, dónde y cuándo (por ejemplo una fiesta o un accidente).	
Es capaz de escribir sobre aspectos de la vida cotidiana en frases sencillas (personas, lugares, trabajo, estudios, familia, aficiones).	

Es capaz de completar un cuestionario aportando información sobre mi educación, trabajo, intereses y conocimientos específicos.	
Es capaz de presentarse de forma breve en una carta (familia, escuela, trabajo, aficiones).	
Es capaz de utilizar, en una carta breve, fórmulas sencillas para saludar, dirigirse al lector, expresar agradecimiento.	
Es capaz de escribir frases sencillas utilizando conectores como “y”, “pero”, “porque”.	
Es capaz de utilizar los conectores más relevantes para indicar el orden cronológico de unos acontecimientos (en primer lugar, luego, a continuación).	

Nivel Y

	Profe A
COMPRESIÓN AUDITIVA	
Es capaz de seguir una conversación sobre asuntos cotidianos o de carácter general en la que participa aunque a veces tiene que pedir que los interlocutores le repitan algo.	
Es capaz de captar lo esencial de una conversación de cierta longitud que se desarrolle en su presencia, siempre que se hable lento y en lengua estándar.	
Es capaz de entender una narración breve y de hacer conjeturas sobre lo que sucederá a continuación.	
Es capaz de comprender los detalles esenciales de las noticias de la radio o mensajes grabados sobre asuntos de su campo siempre que se hable de forma relativamente lenta y clara.	
Es capaz de comprender los puntos principales en programas de televisión siempre que se hable de forma relativamente lenta y clara.	
Es capaz de comprender información técnica sencilla; por ejemplo instrucciones de cómo utilizar un aparato de uso cotidiano.	
COMPRESIÓN DE LECTURA	
Es capaz de comprender los puntos esenciales de artículos de prensa breves sobre temas conocidos y de actualidad.	
Es capaz de comprender en revistas y periódicos la idea general de artículos o entrevistas en las que se expresa una opinión personal sobre una cuestión de actualidad.	
Es capaz de adivinar el significado de una palabra desconocida del contexto y por lo tanto deducir el significado de la frase si el tema le es familiar.	

Es capaz de encontrar, tras una lectura rápida, información específica en textos breves tales como resúmenes de noticias (por ejemplo, quién ha hecho qué y dónde).	
Es capaz de comprender la información más relevante en folletos y prospectos con información relacionada con la vida cotidiana.	
Es capaz de entender mensajes sencillos y cartas (por ejemplo de empresas, clubes o las autoridades locales).	
Es capaz de comprender correspondencia personal en la que se describen hechos y se expresan sentimientos y deseos, lo suficiente como para intercambiar cartas con un amigo.	
Es capaz de comprender la trama de una historia o relato de estructura clara y reconocer cuáles son los episodios y acontecimientos más importantes.	
INTERACCIÓN ORAL	
Es capaz de iniciar, mantener y terminar una conversación informal con un interlocutor sobre temas conocidos o de su interés.	
Es capaz de mantener una conversación o discusión aunque a veces le resulte difícil expresar lo que quiere decir.	
Es capaz de desenvolverse en la mayoría de las situaciones que puedan surgir a la hora de organizar un viaje a través de una agencia o durante el viaje.	
Es capaz de solicitar y seguir indicaciones detalladas.	
Es capaz de expresar sentimientos como sorpresa, felicidad, tristeza, interés o indiferencia y responder a los mismos.	
Es capaz de manifestar con educación su acuerdo o desacuerdo.	
Es capaz de expresar y pedir puntos de vista y opiniones personales en una discusión informal con amigos.	
PRODUCCIÓN ORAL	
Es capaz de narrar una historia.	
Es capaz de dar cuenta detallada de experiencias y describir sus sentimientos y reacciones.	
Es capaz de describir aspiraciones, esperanzas y ambiciones.	
Es capaz de explicar y justificar sus planes, intenciones y acciones.	
Es capaz de relatar la trama de una película o de un libro y de describir sus reacciones.	
Es capaz de transmitir de forma sencilla lo leído en textos escritos breves, utilizando algunas palabras y el orden del texto original.	
PRODUCCIÓN ESCRITA	
Es capaz de escribir textos sencillos y coherentes sobre temas de su interés y de expresar opiniones y puntos de vista personales.	

Es capaz de describir textos sencillos para la revista escolar o de un club relatando experiencias o acontecimientos, como por ejemplo un viaje.	
Es capaz de escribir cartas personales a amigos o conocidos pidiendo o dándoles noticias y narrando acontecimientos.	
Es capaz de describir en una carta personal la trama de una película o de un libro, o de comentar un concierto.	
Es capaz de expresar en una carta sentimientos tales tristeza, felicidad, interés, arrepentimiento y apoyo.	
Es capaz de responder por escrito a anuncios y pedir información más completa y específica sobre productos (por ejemplo un coche o un curso académico).	
Es capaz de transmitir o pedir por fax, correo electrónico o circular una información puntual breve y simple a amigos o compañeros.	
Es capaz de escribir mi currículum vitae abreviado.	

Nivel Z

	Profe A
COMPRESIÓN AUDITIVA	
Es capaz de comprender lo que le dicen siempre que se hable en lengua estándar y aunque haya ruido de fondo.	
Es capaz de seguir una conferencia o una presentación sobre temas de su interés siempre que estén debidamente estructuradas.	
Es capaz de entender la mayor parte de los programas radiofónicos en lengua estándar y percibir el humor del que habla.	
Es capaz de comprender programas televisivos en lengua estándar tales como documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayor parte de las películas.	
Es capaz de entender las ideas principales de un discurso complejo en lengua estándar sobre temas concretos y abstractos, incluso discusiones técnicas dentro de su campo de especialización.	
Es capaz de utilizar estrategias para comprender las ideas principales; es capaz de controlar si ha entendido una idea usando pistas contextuales.	
COMPRESIÓN DE LECTURA	
Es capaz de entender rápidamente el contenido y la importancia de noticias, artículos o informes sobre temas profesionales o de su interés, y decidir si vale la pena profundizar en su lectura.	

Es capaz de leer y comprender artículos o informes sobre asuntos de actualidad en los que el autor expresa opiniones o puntos de vista concretos.	
Es capaz de comprender en detalle textos sobre temas dentro de su campo de interés o de especialización.	
Es capaz de entender textos especializados fuera de su campo siempre que pueda utilizar ocasionalmente el diccionario.	
Es capaz de entender reseñas y críticas culturales (cine, teatro, libros, conciertos), y resumir los puntos más relevantes.	
Es capaz de comprender correspondencia formal relativa a su especialidad o interés y captar los puntos más relevantes.	
Es capaz de localizar información relevante en un manual (por ejemplo de un programa de ordenador) y entender las explicaciones y ayudas adecuadas para resolver un problema específico.	
Es capaz de reconocer en una lectura de una novela u obra de teatro los motivos por los que reaccionan las personas y entiende a qué consecuencias llevan sus decisiones para el desarrollo de la trama.	
INTERACCIÓN ORAL	
Es capaz de iniciar, mantener y terminar una charla con naturalidad y de utilizar con eficacia los turnos de palabra.	
Es capaz de intercambiar información amplia y detallada relacionada con su campo de interés.	
Es capaz de transmitir sentimientos y resaltar el significado personal de acontecimientos y experiencias.	
Es capaz de participar con naturalidad en una conversación sobre cualquier tema de carácter general	
Es capaz de expresar y defender sus opiniones en situaciones diversas mediante explicaciones, argumentos y comentarios relevantes.	
Es capaz de mantener viva una discusión sobre temas conocidos confirmando que lo que ha entendido es correcto, invitando los demás a participar, etc.	
Es capaz de hacer una entrevista preparada, confirmando y contrastando la información e improvisar preguntas sobre los puntos interesantes.	
PRODUCCIÓN ORAL	
Es capaz de hacer una descripción clara y detallada sobre una amplia variedad de temas de su interés.	
Es capaz de entender y resumir verbalmente noticias breves, entrevistas, documentales o debates que contengan opiniones, argumentación y discusión.	
Es capaz de entender y resumir verbalmente la trama de una película u obra de teatro.	

Es capaz de desarrollar un razonamiento lógico y de encadenar sus ideas adecuadamente.	
Es capaz de explicar su punto de vista sobre un tema de actualidad y exponer los pros y contras de diferentes opciones.	
Es capaz de hacer conjeturas sobre posibles causas y consecuencias de situaciones reales o hipotéticas.	
PRODUCCIÓN ESCRITA	
Es capaz de escribir textos detallados (redacciones, informes o textos de presentación) sobre temas relativos a su campo de interés.	
Es capaz de resumir artículos de interés general.	
Es capaz de resumir información procedente de diferentes fuentes y medios.	
Es capaz de desarrollar una argumentación en una redacción o un informe destacando los puntos más relevantes incluyendo detalles de apoyo.	
Es capaz de escribir textos claros y fácilmente legibles sobre acontecimientos y experiencias reales o ficticias.	
Es capaz de escribir una breve reseña sobre una película o un libro.	
Es capaz de escribir cartas personales para dar información sobre acontecimientos o experiencias destacando lo que me parece más importante así como para expresar sus sentimientos, opiniones y actitudes.	

Anexo VIII: Guía semiestructurada para entrevistas a los profesores

1. ¿Cuántos años hace que usted imparte clases de español?
2. ¿Qué asignatura o asignaturas imparte o ha impartido usted?
3. Indique 3 problemas o dificultades que haya encontrado durante los años en la enseñanza de español.
4. Indique 3 problemas o dificultades cree que tienen sus alumnos en el aprendizaje de español.
5. ¿Conoce en qué porcentaje han aprobado el examen EEE-4 (el examen nacional de Español para los Estudiantes de licenciatura de la filología Española en China, nivel 4) sus alumnos?
6. ¿Cree que los resultados del examen EEE-4 son un buen reflejo de conocimientos o niveles de español de los alumnos?
7. ¿Conoce los exámenes del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera)?
8. ¿Qué opina sobre estas pruebas comparando con el EEE-4?
9. ¿Conoce usted el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)?
10. ¿Qué nivel valora usted a sus alumnos que han obtenido el examen EEE-4 con respecto a los niveles comunes de referencia del MCER?
11. Según los resultados del cuestionario que ha rellenado, cree que los alumnos tiene el nivel B1, ¿esto se coincide con lo que pensaba? Si no, ¿cree que por qué se produjo esta diferencia?

Anexo IX: Transcripción de entrevistas con las profesoras

Transcripción en español

Entrevista a profesora A

Participantes en la entrevista

E: Entrevistador (Zhou)

PA: Profesora de español en la *Zhejiang International Study University* (ZISU)

Lugar: Bar Apple, Tarragona, 13 de Diciembre de 2015

(1) E: ¿Cuántos años hace que usted imparte clases de español?

(2) PA: Cinco años.

(3) E: ¿Qué asignatura o asignaturas imparte o ha impartido usted?

(4) PA: Español Fundamental, Gramática española, Comprensión auditiva, Conversación de Español o también digamos como Español audiovisual, además he impartido español como segunda lengua extranjera.

(5) E: ¿A qué grupo o grupos imparte estas asignaturas?

(6) PA: ¿Grupos?

(7) E: Sí.

(8) PA: A los alumnos del primer y segundo curso.

(9) E: ¿Imparte Español Fundamental a los estudiantes del primer y segundo curso?

(10) PA: Sí, a los del primer y segundo curso también les he impartido la comprensión auditiva, en cuanto a la gramática sólo a los del segundo curso.

(11) E: ¿Algo más?

(12) PA: Nada más.

(13) E: ¿Puede indicar 3 problemas o dificultades que haya encontrado durante los años en la enseñanza de español?

(14) PA: Supongo que la parte problemática debe ser que los alumnos no saben aplicar lo que dominan, por ejemplo saben muy bien las reglas gramaticales, pero no son capaces de aplicarlas en el uso de español.

(15)E: Comprendido, ¿qué más?

(16) PA: Además, muestran debilidad en las destrezas de comprensión auditiva y la interacción.

(17)E: ¿Algo más?

(18) PA: Perdón, ¿a qué se refiere?

(19)E: Me he referido a que si considera usted otros problemas que encuentran los docentes.

(20) PA: Otras dificultades, a ver creo que cabe destacar a los estudiantes les faltan mucho conocimientos sobre los países hispanos, quiero decir que cuando les cuentas algo (relativo a la cultura de esos países) o algunos temas a los estudiantes, ellos no te lo entienden, eso resulta que no podemos crear conversaciones (sobre estos temas).

(21)E: De acuerdo. ¿Puede indicar 3 problemas o dificultades cree que tienen sus alumnos en el aprendizaje de español?

(22) PA: Perdón, no la entiendo bien la pregunta.

(23)E: Hemos comentado los problemas que encuentran los docentes en la enseñanza de español, a continuación, puede indicar dificultades que encuentran los alumnos en base de sus experiencias.

(24) PA: Vale, en realidad creo que la dificultad más destacada es que no se dispone un contexto lingüístico, no tienen los alumnos oportunidades de practicarlo. Por lo tanto aprenden la lengua de forma “muerta” (muda), aunque la mayoría es capaz de recitar de memoria los textos de manuales, lo que pasa es que no sabe cómo utilizar.

(25)E: ¿Quiere decir que no tienen situaciones reales donde practican el uso de lengua?

(26) PA: Exacto.

(27)E: Concretamente, ¿qué destrezas están mal condicionadas a practicar?

¿Conversación oral, comprensión de lectura, u otras?

(28) PA: La parte escrita para los alumnos no está mal, pero aparte de la escrita, por ejemplo, las destrezas de conversación oral o comprensión auditiva, les son problemáticos.

(29)E: ¿Por la falta de práctica?

(30) PA: Por una parte sí, por otra parte creo que la de oral de verdad es bastante difícil para nuestros alumnos. He escuchado a muchos de mis alumnos decir que les cuesta mucho en entender preguntas sin leer en papel, una vez les deja ver las preguntas escritas, las entienden en seguida.

(31)E: Vale, entendido. ¿Conoce el examen EEE-4 (el examen nacional de Español para los Estudiantes de licenciatura de la filología Española en China, nivel 4)?

(32) PA: Sí.

(33)E: ¿Conoce en qué porcentaje han aprobado el examen EEE-4 sus alumnos?

(34) PA: El primer grupo (2012-13) que he dirigido fue de 70%, el segundo grupo (2013-14) fue de 92% o 93%, si mal no recuerdo, porque en general el examen de ese año baja mucho la dificultad, de modo que el porcentaje de aprobación fue alta.

(35)E: Aprobaron el examen porque las pruebas fueron fáciles, ¿quiere decir eso?

(36) PA: Supongo que la razón debe relacionar con la elaboración de las pruebas, dicen que actualmente se está haciendo reforma el examen, resulta que los autores de las pruebas aún no saben muy bien el control de la dificultad de los ítems, de todos modos, la aprobación en general ha sido bastante alta.

(37)E: Es decir, el examen EEE-4 va a ser más fácil actualmente, por lo menos hay la tendencia de bajar la dificultad, ¿no?

(38) PA: No creo que vaya a ser cada año más fácil, no habrá esta tendencia. Lo que pasa es que de momento los autores del examen tampoco conocen muy bien el

nivel de los candidatos, muchos profesores incluido yo creemos que el último examen fue fácil.

(39)E: Entonces, ¿cree que los resultados del examen EEE-4 son un buen reflejo de conocimientos o niveles de español de los alumnos?

(40)PA: El EEE-4 refleja los conocimientos fundamentales de español, en cuanto a las competencias de aplicación de la lengua los resultados del examen no son buenos reflejos.

(41)E: Se reflejan la parte de gramática o la de comprensión de lectura.

(42)PA: Exacto, el EEE-4 principalmente evalúa la gramática, no evalúa mucho las competencias de aplicación de lengua a los candidatos, pienso yo.

(43)E: ¿Conoce las pruebas del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera)?

(44)PA: Sí.

(45)E: ¿Qué opina sobre estas pruebas comparando con el EEE-4?

(46)PA: Me parece que son dos sistemas de evaluación distintos, como he dicho antes, el examen EEE-4 centra en la evaluación de los conocimientos fundamentales de español, en cambio, el DELE evalúa más las competencias del uso real de la lengua. Supongo que es un fenómeno general para los alumnos chinos de español, muestran debilidades en la aplicación de la lengua. Además, el porcentaje de aprobados de DELE no es alto, a partir de los resultados del examen de los alumnos míos.

(47)E: Ok. Pues, ¿Conoce usted el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)?

(48)PA: Sí, lo conozco.

(49)E: ¿Hasta qué punto lo conoce? ¿Los niveles comunes de referencia?

(50)PA: Aprendí cuando estudié de máster, no recuerdo los detalles porque ha pasado muchos años ya.

(51)E: ¿Conoces los seis niveles? ¿de A1 a C2?

(52)PA: Esto sí lo sé, sobre los niveles tengo impresión.

(53)E: ¿Qué nivel valora usted a sus alumnos que han obtenido el examen

EEE-4 con respecto a los niveles comunes de referencia del MCER?

(54) PA: Mi opinión es así, creo que el examen EEE-4 alcanza el nivel B2 en cuanto a la gramática.

(55) E: ¿Alcanza el B2?

(56) PA: Sí, incluso puede situar de entre B2 y C1, sin embargo, para la comprensión auditiva creo que es de B1, para la parte oral también B1, es opinión mía.

(57) E: Pero en el EEE-4 no hay las pruebas de interacción oral.

(58) PA: Sí que hay.

(59) E: No, no creo.

(60) PA: Me acuerdo que sí (hay las pruebas de interacción oral)

(61) E: La de expresión oral sí que hay, la de interacción oral no.

(62) PA: No hay interacción entre evaluador y (el candidato), tienes razón, esto no hay, pero se evalúa la expresión oral. En todo caso, la de oral creo está en el nivel B1, o un poco alto que B1.

(63) E: Bien, a partir de los resultados de los cuestionarios que ha rellenado usted, considera que sus alumnos tienen el nivel de español de entre A2 y B1, el nivel B2 es inalcanzable para ellos.

(64) PA: Un momento, tengo que explicar de nuevo que, los alumnos que han aprobado el EEE-4, la mayoría tiene un nivel B1, algunos alcanzan el nivel B2 en la gramática, en cuanto al nivel A2, todos han superado a A2, sin duda.

(65) E: Exacto, los resultados muestran que la de interacción oral y expresión oral están de entre A2 y B1.

(66) PA: Eso.

(67) E: Pero, no alcanzan al nivel B2 en ninguna destreza.

(68) PA: Bueno, es normal, porque sólo ofrecer una valoración general a mis alumnos.

(69) E: ¿Le parece que algunos de ellos pueden alcanzar el B2?

(70) PA: Por supuesto.

(71) E: ¿Alcanza en todas las destrezas o algunas?

(72) PA: Todas, seguro que hay algunos pueden llegar al nivel B2, pero en el cuestionario se valora a un conjunto.

(73) E: Entonces, cree el nivel general que dominan sus alumnos debe ser...

(74) PA: De entre B1 y B2.

(75) E: ¿Entre B1 y B2?

(76) PA: Sí, a partir de mi observación.

(77) E: ¿Y más concretamente?

(78) PA: Observo que el B2 en la gramática, para la expresión escrita y comprensión auditiva debe ser de entre B1 y B2, Por último, el B1 para la interacción oral.

(79) E: Muy bien, agradecería su colaboración.

Entrevista a profesora B

Participantes en la entrevista

E: Entrevistador (Zhou)

PB: Profesora de español en la *Changzhou University* (CCZU), actualmente está haciendo la tesis doctoral relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Rovira i Virgili (URV).

(1) E: ¿Cuántos años hace que usted imparte clases de español?

(2) PB: Cinco años.

(3) E: ¿Qué asignatura o asignaturas imparte o ha impartido usted durante estos cinco años?

(4) PB: Español Fundamental, Español de Lectura, y Traducción.

(5) E: ¿La Traducción se refiere a traducción oral o escrita?

(6) PB: Ambas.

(7) E: ¿A qué grupo o grupos imparte estas asignaturas?

(8) PB: Español Fundamental para los estudiantes desde primer curso hasta fin del tercer curso. Las de traducción se imparten en el segundo semestre del tercer

curso y el primer semestre del cuarto. Español de Lectura para el segundo semestre del segundo curso.

(9) E: ¿Podría indicar 3 problemas o dificultades que haya encontrado durante los años en la enseñanza de español?

(10)PB: Creo que el problema más destacado debe ser la interacción entre alumnos/docentes y la interacción entre alumnos. Porque primero, el grupo consiste en alumnos chinos, además todos viven colectivamente en el campus, ellos se conocen bastante, que no existen falta de información ni diferencia cultural entre ellos, resulta que es bastante difícil realizar actividades comunicativas en las clases de traducción o de español fundamental. En cuanto a la traducción, las clases de traducción se están convirtiendo en prácticas para preparar los exámenes sin darnos cuenta, aunque se propone al principio el objetivo de mejorar la habilidad de traducción. Esto lo pasa mismo en la clase de español de lectura. En nuestra universidad se imparte esta asignatura 2 horas por semana, realmente la clase dura 1.5 horas, 16 semanas por semestre, da muy pocos tiempos. Además el manual que se usa es “xībānyáyǔ jiàochéng” 西班牙语教程 (Curso de Español) editado por *Shanghai International Studies University*, los textos de ese libro son muy largos, resulta que finalmente lo que hacemos en la clase es la corrección de ejercicios que se ponen detrás de cada lección, no hemos podido alcanzar el objetivo principal de mejorar la competencia de comprensión de lectura o ampliar el vocabulario, etc., se hace todo para los ejercicios.

(11)E: ¿Algo más?

(12)PA: En tercer lugar, en cuanto a la clase de Español Fundamental, utilizamos el manual “xiàndài xībānyáyǔ” 现代西班牙语 (Español Moderno), es un manual que centra en el enfoque tradicional, se enseñan destacando la gramática y la traducción, además creo que tanto la enseñanza de gramática como de traducción nos falta la autenticidad del idioma, es decir el español que aprendemos mediante este manual es distinto que lo que habla un nativo

hispanohablante, los alumnos que intercambian estudiando en España se dan cuenta de esta diferencia.

(13)E: De acuerdo, ¿podría indicar 3 problemas o dificultades cree que tienen sus alumnos en el aprendizaje de español?

(14)PB: Supongo, primero debe ser el dominio de vocabulario, por ejemplo si hablamos del vocabulario en las clases de Español Fundamental, debido a que se centra en la gramática sobre todo cuando las clases se hacen en los primeros cursos, el vocabulario es relativo. Por otra parte, el vocabulario que aprendemos se aleja de la lengua real, es decir a lo mejor lo que estamos aprendiendo son las palabras que se hablaban en los años 70 incluso en los años 60, considero que se pierde el contacto con el español real en cuanto al vocabulario.

(15)E: Y, ¿qué más?

(16)PB: ¿Me puede repetir la pregunta? por favor.

(17)E: Problemas que encuentran los alumnos.

(18)PB: Ah, también me gustaría hablar de las actividades de comprensión de lectura. He impartido la asignatura de Español de lectura 3 para los alumnos del segundo semestre del segundo curso, descubrí que el nivel que se aplica en el manual de la asignatura supera mucho el nivel real de los alumnos, resulta que los alumnos les hacen falta preparar mucho las lecciones antes de la clase, y cuesta mucho tiempo para terminar los ejercicios después de la clase, en la siguiente clase ellos tienen ganas de saber la solución estándar de los ejercicios, de modo que poco a poco la clase se ha convertido en una sesión para corregir ejercicios. Además, ese manual no tiene la versión para docente ni proporcionarse la solución estándar, lo que quiero decir es que estamos en un periodo en el que conocemos los alumnos y docentes los materiales que tenemos (en la clase de algunas asignaturas), es decir existe un desequilibrio entre el nivel que requiere el manual y el nivel que tienen los alumnos.

(19)E: De acuerdo, ¿algo más quiere añadir?

(20) PB: En cuanto a (el problema de) traducción, está bien, como he dicho antes la clase de traducción tanto escrita como oral se va convirtiendo inconscientemente en preparaciones de exámenes.

(21) E: Ok, muy bien. Sabemos que el examen EEE-4 es una prueba obligatoria para los alumnos de licenciatura, ¿Conoce en qué porcentaje han aprobado este examen sus alumnos?

(22) PB: Sobre los alumnos que he impartido clase⁷⁴, los alumnos del primer grupo cuando hacen el examen la cifra de aprobación fue baja, unos 50%, pero los no aprobados cuando lo hacen la segunda vez todo ha aprobado menos dos alumnos, uno sale de 86 y el otro, 87. El segundo grupo que hace el examen fue mucho mejor que antes, la cifra de aprobación fue 96%, sólo falla uno. Con respecto a los alumnos de 2013-14 la cifra fue 100%, un resultado muy satisfactorio para todos.

(23) E: Muy bien, entonces ¿Cree que los resultados del examen EEE-4 son un buen reflejo de conocimientos o niveles de español de los alumnos?

(24) PB: El examen EEE-4, para mí tiene una cierta objetividad pero también existe la contingencia digamos, sobre todo en los últimos años el examen incrementa el peso de los ítems de selección múltiple, creo que la contingencia se incrementa respectivamente también. No obstante, si uno quiere sacar un resultado de “notable⁷⁵” no creo que sea fácil en todo caso.

(25) E: De acuerdo, ¿Conoce las pruebas del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera)?

(26) PB: Sí, lo conozco.

(27) E: ¿Qué opina sobre estas pruebas comparando con el EEE-4?

(28) PB: Supongo que la diferencia más explícita entre el EEE-4 y el DELE debe ser la “interacción⁷⁶”. Primero, los docentes trabajamos y estudiamos las pruebas del EEE-4, diseñamos planes específicos para la preparación de este examen, los

⁷⁴ La entrevistada añadió después de la grabación explicando que a lo largo de los 5 años de docencia ha impartido clases a los alumnos de 2011-12, 2012-13, 2013-14, 2014-15 y 2015-16 entre ellos los tres primeros grupos han hecho el examen EEE-4.

⁷⁵ Según la norma de calificación del EEE-4, el “notable” se refiere a la puntuación de entre 105-119.

⁷⁶ La entrevistada habla en lengua española esta palabra.

alumnos se familiarizan bastante con los tipos de las pruebas. Además, los ítems del EEE-4 no se regulan a menudo, por lo tanto, podemos tener un resultado satisfactorio en este examen. En cuanto al DELE, en primer lugar no es un examen obligatorio de presentarse, sólo los alumnos que les apetece intercambiar en universidades extranjeras lo hacen. He hablado alguna vez con los alumnos que han hecho el DELE B2, dicen que en las pruebas de interacción oral ante el examinador les fue difícil entender lo que dijo el examinador y expresar lo que querían decir. A lo mejor se les afecta el factor psicológico, todos dicen que les traicionan los nervios durante la prueba oral. Sobre las pruebas de comprensión y producción escrita son semejantes con las del EEE-4, el problema es la interacción oral, en la que pierden puntos, y muchos puntos.

(29) E: Los alumnos no tienen experiencia de hacer las pruebas de interacción oral, porque en el examen EEE-4 no evalúa este tipo de prueba.

(30) PB: Por una parte en el EEE-4 no evalúa la interacción oral, por otra parte no la practicamos tampoco en el aula, sobre las actividades de interacción oral las hacemos muy poco, casi nunca. Como he dicho anteriormente, debido a los grupos de carácter unitario, no necesitan comunicaciones para obtener informaciones entre los alumnos, ni les da ganas de hacerlas, las clases generalmente se centra en el docente, no se hacen mucho la interacción oral entre alumnos y docente.

(31) E: ¿No se imparte el Español oral por docentes de habla español en su universidad?

(32) PB: Sí lo hacemos.

(33) E: Entonces, ¿no se practica la interacción oral en esa clase?

(34) PB: Aunque tenemos clases de Español oral, pero muy pocas horas, una hora y media por semana. A pesar de que se hacen en pequeños grupos para la clase oral, unos diez alumnos por grupo, no obstante, no ha surtido buenos efectos, por lo menos de momento no, creo que el problema es el tiempo insuficiente de clase.

(35)E: Es decir, los alumnos hacen clase oral en un grupo de diez y una hora y media por semana, ¿no?

(36) PB: Correcto.

(37)E: Es decir tienen muy pocos tiempos para comunicar con un nativo de habla español.

(38) PB: El tiempo y la frecuencia, pocos tiempos y bajas frecuencias.

(39)E: Vale, de acuerdo. ¿Conoce usted el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)?

(40) PB: Lo conozco.

(41)E: ¿Conoce los niveles comunes de referencia del MCER? Los niveles de A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

(42) PB: Sí.

(43)E: ¿Qué nivel valora usted a sus alumnos que han obtenido el examen EEE-4 con respecto a los niveles comunes de referencia del MCER?

(44) PB: Entre A2 y B1, debido a que el sistema de educación nuestro no cubre algunos aspectos lingüísticos que se establecen en el Marco común europeo de referencia⁷⁷, resulta que algunas destrezas no se sabe cómo valorar con respecto al MCER, pero generalmente creo que es de entre A2 y B1.

(45)E: ¿Cree que hay alumnos que alcanzan el nivel B2?

(46) PB: ¿B2? Imposible.

(47)E: ¿Imposible totalmente?

(48) PB: Imposible para el B2, los buenos tienen B1.

(49)E: Entonces, la mitad tiene B1, ¿le parece?

(50) PB: Me parece como mínimo la mitad puede alcanzar B1.

(51)E: Es decir todos superan a A2.

(52) PB: Exacto, pero si en algunos aspectos no tienen un A2, a lo mejor es porque no conocen nada de este aspecto o sea en nuestros manuales y planes de enseñanza no se aparecen ellos.

⁷⁷ La entrevistada habla en la lengua española este término.

(53)E: Antes de empezar la entrevista usted ha hecho un cuestionario cuenta con descripciones de diferentes competencias lingüísticas para 3 niveles diferentes, “X“, “Y” y “Z”, ¿cree cuáles niveles se representan respectivamente?

(54)PB: Supongo que debe ser A2, B1 y B2.

(55)E: Exacto. El cuestionario establece un estándar preliminar cuando se diseña, el estándar es si se logra marcar más de 80% de los puntos de descripción, probablemente haya alcanzado un nivel “x” el alumno. Según resultados del cuestionario que ha hecho usted, ha marcado un 92% para las descripciones de A2, un 85% para las descripciones de B1, significa que cree que sus alumnos pueden alcanzar el nivel B1. En cuanto al nivel B2, sólo ha marcado un 55%, no cree que ellos puedan tener el nivel B2 probablemente. En general, los resultados coinciden lo que valora en la conversación, la última pregunta, ¿qué razón más explícita le parece los alumnos no alcanzan un B2?

(56)PB: Creo que la razón es interacción, para otras actividades como producción escrita ellos van bien, pero una vez se enfrentan con las actividades que se necesiten comunicación o interacción, aparecen problemas.

(57)E: De acuerdo, muy bien, se terminó la entrevista, ¡muchas gracias!

Transcripción original (en chino)

Entrevista A

E: 您教西班牙语有多长时间?

PA: 5 年。

E: 您在这 5 年时间内都教授过什么课程?

PA: 基础西班牙语, 西班牙语语法, 西班牙语听力, 西班牙语会话就是西班牙语视听, 然后还有二外西班牙语。

E: 这些课程都分别对应哪些年级?

PA: 年级?

E: 对。

PA: 大一大二。

E: 比如基础西班牙语是大一大二?

PA: 大一大二都有过, 然后听力也是大一大二都教过, 语法是教到大二。

E: 然后呢?

PA: 没有了。

E: 在这五年教学过程当中您觉得有没有什么困难, 举几个例子说明一下可以吗?

PA: 困难的地方就是我觉得就是有学生当他有语法的能力的时候他并没有达到运用这个语法的能力, 他只是单纯的知道语法的规则但是不会用。

E: 嗯, 还有吗?

PA: 还有就是这个听力和会话能力比较差。

E: 还有吗?

PA: 还有什么, 你指的是什么意思?

E: 我就是说还有其他什么困难吗?

PA: 还有其他什么困难, 困难就在于就是我觉得有些学生缺乏对于语言国文化的了解, 跟他说的一些东西, 就是一些 temas (受访者直接说的西班牙语单词) 不能理解, 然后也没有办法跟你进行会话。

E: 了解。那您觉得根据您的教学经验学生在学习过程中会有什么难点吗, 就是从学生角度您觉得他们有什么难点?

PA: 对不起, 我没有太明白...

E: 就是刚才是从老师角度理解对西班牙语教学有什么难的地方, 这个问题是从学生角度他们在学习西班牙语过程中的难点。

PA: 其实我觉得他没有这个语言环境, 他没有办法运用这个, 所以他们学的很多东西都是死的东西, 书本上的东西他不会用, 然后句型文章会背, 但是背完以后也不会用。

E: 就是没有实践的地方。

PA: 对。

E: 但是您指的是哪一方面的能力没有实践的地方? 口语会话, 听力, 还是阅读理解之类的?

PA: 他们只要是笔头上的东西就还可以, 但是出去这个笔头, 给你看比如这个说话会话的能力, 听力这个就有问题了。

E: 是因为实践的机会特别少?

PA: 一个是实践的机会特别少, 二个是我们所有学生他们自己也说只要扣除文字, 哪怕只要你不给他看文字, 问题都有可能听不懂, 但是把问题写下来, 他立刻能看得懂。

E: 了解。您对专四有一定的了解吗?

PA: 对。

E: 您对学生的专四考试通过率有一定的了解吗?

PA: 我的第一届学生通过率是百分之七十, 第二届是百分之九十二三, 就是 13 级这一届可能整体的难度也比较低, 所以他们的通过率非常高。

E: 是因为试题的原因, 而不是因为学生自己...?

PA: 我觉得可能是出题的原因, 然后因为专四现在在改革, 可能对于难度掌握的还是不是特别的好, 但是他们通过率非常高。

E: 就是说现在的专四考试难度越来越低了? 有这个趋势?

PA: 不是越来越低, 也不是这个趋势, 因为现在它目前在面临一个改革, 我觉得考务组还没有完全摸清楚这个学生的能力, 我觉得难度是偏低的, 也是很多老师反应出的一个情况。

E: 您觉得专四考试有准确反应出学生的真实西班牙语水平吗?

PA: 专四的话只是反应了学生的语基, 语言基础能力, 但是对于学生的应用能力反应的我觉得不是特别好。

E: 就是说语法方面或者阅读理解方面...

PA: 对, 专四主要考的就是语法, 然后对于学生的运用能力的话我觉得测评的非常少, 那个可能是专八会有更多的体现。

E: 那您对 DELE 有一定的了解吗?

PA: 有。

E: 如果拿专四跟 DELE 做比较的话, 您觉得如何?

PA: 我觉得这是两种不同的考试系统, 因为专四侧重的是学生的就是语基能力我就是说了, 而 DELE 的话是实际运用能力, 所以我觉得中国学生一个普遍现象吧他们在运用能力上都会比较差。DELE 的通过率应该也是比较低的, 从我学生的情况看, 应该是这么个情况。

E: 好的。您对欧洲语言共同参考框架有所了解吗?

PA: 有。

E: 您对其内容有一定概念吗? 比如语言能力量表?

PA: 研究生的时候有学过。因为时间太久可能很多具体的东西不太记得了。

E: 您知道框架列出的六个等级, 从 A1 到 C2。

PA: 这个我知道, 这个我知道, 级别我知道。

E: 那您觉得如果以这个为参考标准的话, 专四大概是在哪个水平?

PA: 我觉得是这样的, 专四的话如果说凭它的语法的话它可能会超过 B2。

E: 超过 B2?

PA: 对, 在 B2 和 C1 之间, 但它的听力我觉得可能在 B1 的水平上, 然后口语可能也是在那一块, 就是我对这个考试理解就是这样的。

E: 但是专四考试里边没有口语会话这个部分。

PA: 专四里边有口语会话的。

E: 没有。

PA: 我记得好像是 (有口语会话)。

E: 只有口语表达, 没有口语会话。

PA: 就是没有跟考官...对, 这个是没有的, 但是口语表达是有的。反正口语表达能力应该是在 B1 左右, 比 B1 高一点。

E: 好, 根据您之前填的表格来看, 从您的角度来看您觉得您的学生的能力大概是在 A2 和 B1 之间, 您完全觉得学生无法达到 B2 的水平。

PA: 啊不是不是, 等下, 我不知道可能你这个统计的情况, 通过专四的学生他们的, 我还是想强调下就是他们的语法能力是可以达到 B2 的, 但是他们大部分人的会话能力可能还是在 B1 左右, 但是 A2 肯定是超过的。

E: 对, 就是口语会话以及口语表达这两方面都是在 A2 之上但是没有达到 B1。

PA: 这样子啊。

E: 对, 然后其他的比如说, 听力理解还有阅读理解还有笔头表达方面都是超过了 B1。

PA: 嗯。

E: 但是没有任何一项是达到 B2。

PA: 嗯, 这个我觉得是正常的, 因为你问我的是普遍情况, 我只能给你一个普遍的 (评估)。

E: 那您觉得会有个别的 (学生可以达到 B2 水平) ?

PA: 那肯定有, 肯定有。

E: 就是整体水平能达到, 还是某些方面?

PA: 整体, 肯定有学生能整体达到, 但是测评嘛, 主要是 (大多数学生的情况)。

E: 也就是说您觉得能过专四考试的学生能达到的普遍水平应该是...

PA: 我觉得应该是 B1 到 B2 之间。

E: B1 到 B2 之间?

PA: 对, 这是我的观察。

E: 那如果再细致的分析?

PA: 细致的分析我就说了, 语法能达到 B2, 然后写作能力, 听力能力都是 B1 到 B2 之间, 然后会话能力在 B1, 这是我的观察。

E: 好的, 非常好, 谢谢!

Entrevista B

E: 您教西班牙语多长时间了?

PB: 5 年。

E: 这 5 年时间您教授过哪些课程?

PB: 西班牙语精读, 西班牙语泛读, 翻译。

E: 翻译指的是口译还是笔译?

PB: 口译和笔译都有。

E: 每一个课程相对教授的对象是哪个年级的学生?

PB: 精读从大一教到大三下学期, 翻译是大三下学期到大四上学期, 泛读是大二下。

E: 好, 那么您觉得在您的西班牙语教学经历当中, 有哪些您认为困难的地方吗? 可以举三个例子说明一下吗?

PB: 我觉得最大的困难可能是师生互动和学生互动, 因为首先我们的班级的话他们都是中国学生, 然后平时生活都在一起, 他们对对方的生活都了如指掌, 如果想在课堂上, 无论是翻译课还是精读课想要举办互动的的话是非常困难的, 因为不存在信息缺失和文化差异这块。翻译的话, 我们的翻译课上到最后, 没有说是以提高学生的翻译水平为主要目标, 而最后上着上着我们就成了应试的翻译授课。包括我们的泛读也有这样一个问题, 我们的泛读课每一周就只有两个小时的课时, 其实大概就一个半小时, 然后是 1 到 16

周授课，专业课的时间非常有限，我们现在用的教材是上外的西班牙语教程，它的阅读量比较大，最后我们的一个半小时授课内容就变成了校对课后习题，并没有真正的实现就是说提高学生的阅读水平，或者说是扩大词汇量这些教学目标，最后都成了解题。

E: 还有吗?

PB: 还有第三个就是，那可能在西班牙语精读教学这块的话，因为我们用的教材是现代西班牙语这本教材，它还是遵循这种翻译语法的这种教学模式，最后无论是我们的翻译还是语法的话，首先我觉得它有失语言的真实性，最后我们在通过现代西班牙语学出来的西班牙语跟真正的西班牙人学（说）的西班牙语还是有差距的，这个学生在大三或者大四出来交流学习的时候就会发现这个问题。

E: 好的，根据您的多年的教学经验，您觉得中国学生在学习西班牙语的过程中都有什么困难，可以同样举三个例子说明吗?

PB: 我觉得，首要的困难还是词汇量，词汇量的问题的话比如说精读里面的词汇量，首先精读的文章可能是低年级的精读它比较以语法为目的，所以它的词汇就比较的有限。另外的话，可能和现实的西班牙语有一定的脱节，就是我们可能在学的还是 70 年代甚至是 60 年代的西班牙语词汇，我觉得词汇上有一个脱节的问题。

E: 然后呢?

PB: 问题是什么我忘了。

E: 就是学生在学习过程中遇到的困难。

PB: 哦，另外一个话就是阅读理解能力比较差。就是比如说我教了阅读 3，就是他们大二下的阅读理解。然后发现就是说这本教材提供的语言材料的水平是远远超过学生的实际水平的，学生必须在课外大量的预习，然后才能够完成课后习题，因为学生千辛万苦的做出了这些习题，所以他们对标准答案的渴望就是非常非常的强烈，而这本没有教师用书也没有标准参考答案，所以我们还是处于一个相互摸索的阶段，学生在摸索，老师也在摸索，就是说教材给出的对语言的要求和学生的实际语言要求存在一个不平衡的问题。

E: 了解，还有其他补充的吗?

PB: 翻译的话，翻译还行，翻译最大的问题无论是口译还是笔译我们上着上着就不自觉的变成了应试翻译。

E: 行。我们知道国内的学生必须报考专四，那么您对您的学生的考试通过率有所了解吗?

PB: 我们学校第一批因为是第一次考试，通过率比较低，大概只有一半左右，累计通过率是百分之九十四，只有两名学生没有通过，两人都考了 85 以上，一个 86，一个 87。然后我们第二届学生的话应该是百分之九十六，但是学生基数比较小，只有一个人没有通过，然后 13 级的通过率是百分之百，所以从通过率来讲的话还是比较满意的。

E: 好的，那您觉得西班牙专四考试能准确反映学生的真实能力和水平吗?

PB: 我觉得这个专四考试的话，它有一定的客观性，但是也存在一定的偶然性，尤其是在加大这个选择题的比重之后，我觉得它的偶然性相对高了一些。但是如果说是要考到优秀的话确实还是比较困难的。

E: 对于 DELE 考试您有了解吗?

PB: 嗯。

E: 那么如果让您比较专四和 DELE 考试的话，您有什么看法吗?

PB: 我觉得专四和 DELE 考试最大的差距就是 *interacción*（此处受访者直接说的是西班牙语单词）。可能学生因为专四考试的模型的话，我们老师也会去钻研，我们也会有一定的备考计划备考安排，学生对题型也比较熟悉，所以我们的备考条件比较充分，而

且它的题型比较死板，规律也比较好找，所以我们的专四成绩也比较可观。DELE 考试的话，首先我们并不和学位挂钩，只有学生有出国意向他们才会去参加考试，但是考完下来之后，就是比较好的学生他们给我们的反馈就是说在 *interacción* 有一个考官和考生互动这一块，他们就觉得可能在听懂考官问题和口头表述的时候有一定的困难，包括心理因素，因为可能在临考的时候还是会有些紧张。然后在阅读和写作这一块文体不大，因为这个都是和专四考察比较相似的，但是就是在互动这一块他们会觉得比较有压力，然后得分相对会低一些。

E: 也是因为在专四这一块没有考察过 *interacción*，所以他们也没有经验。

PB: 一个是专四考察没有这一块，所以我们在备考当中也没有这个模块。另外的话，平时在国内课堂中 *interacción* 这一块的训练确实是非常少的，甚至是几乎都没有的。就是因为教学班级的单一性，没有信息的空缺，然后进行信息的交流，学生互相之间也没有任何的互动，还有师生互动，学生互动还是确实非常的少。主要以单项授课为主。

E: 您所在学校没有外教教授的口语课吗？

PB: 有外教。

E: 那口语课上没有涉及 *interacción oral* 吗？

PB: 口语课有，但可能口语课的话一周也只有两节课一个半小时。虽然我们尽量是小班授课，一般一个班的规模是十人左右。但是，不是特别理想，效果还是不是特别理想，我觉得还是练习有限。

E: 也就是说学生每周只有一个半小时的口语课，十个人一起上。

PB: 对。

E: 所以他们能练的机会也很少。

PB: 嗯

E: 就是真实的和一个母语为西班牙语的人对话的话（时间很少）。

PB: 我觉得一个是时间还有一个是频率，每次练习时间和练习频率相对比较低。

E: 行。您对欧洲语言共同参考框架有所了解吗？

PB: 有。

E: 您对框架里的能力量表有所了解吗？就是六个不同的能力水平: A1, A2, B1, B2, C1 和 C2。

PB: 了解。

E: 如果让您来评估的话，您觉得通过了专四考试的学生大概相当于欧洲语言共同参考框架 6 个等级中的哪一个级别。

PB: 在 A2 到 B1 之间。但是由于我们的培养方案的设置和课程设置的影响，有一些在 *Marco común europeo de referencia*（受访者再次用西班牙语表述）当中衡量的一些标准我们在国内并没有进行相应的教学或者练习。所以虽然是 A2 到 B1 但是肯定有一些的 *destreza* 还是有一点问题的，总体来讲是在 A2 和 B1 之间。

E: 您觉得有学生可以达到 B2 水平吗？

PB: B2? 不可能。

E: 完全不可能？

PB: B2 绝对没有，好的学生有 B1。

E: 那在 A2 和 B1 之间，有一半学生可以达到 B1 吗？

PB: 我觉得至少一半以上可以达到 B1。

E: 那么 A2 是所有学生都能达到的水平。

PB: 对，但是有一些方面他们表现出来没有达到 A2 的水平的话，确实是因为缺少这方面的练习，这跟我们的教材跟课程设置都有关系。

E: 您在接受访谈之前完成一份表格，表格中有三个水平描述，分别是“X”，“Y”和“Y”，您觉得它们分别对应的是哪三个水平？

PB: 我觉得应该是 A2, B1 到 B2 之间。

E: 对的。这份表格的设计标准是，针对每个水平不同方面的描述，分别能够达到百分之八十的话，说明您认为这个学生或这部分学生可以达到相应水平。根据您所填写的结果，A2 的标记率是百分之九十二，说明大部分学生都能达到这个水平。然后 B1 的标记率是百分之八十五，至少一半以上的学生可以达到该水平。最后 B2 的标记率只有百分之五十五，说明在您看来，学生无法达到该水平，表格的填写结果基本跟您之前的评估吻合。然后您觉得达不到 B2 水平的最大原因是什么？

PB: 我觉得就是 *interacción* 这一块，学生在单独的从事一些学习活动或者完成一些写作的话，可能可以，但是一旦需要跟别人产生交际或者交流的话可能会有一些障碍。

E: 好的，非常好，我们的访谈结束，谢谢！

Anexo X: Especificación general del examen EEE-4

Introducción

Se ha completado las parrillas A1-A8 del Manual para relacionar exámenes de lenguas con el MCER (2009) para las pruebas del EEE-4 en el apartado 6.6. A continuación, se abordarán las restas⁷⁸ del Manual en las que se han intentado completar algunas.

A9: Comprensión Auditiva

A10: Comprensión de Lectura

A11: Interacción Oral

A12: Interacción Escrita

A13: Producción Oral

A14: Producción Escrita

A15: Combinaciones de Habilidades Integradas

A16: Habilidades Integradas

A17: Mediación Oral

A18: Mediación Escrita

A19: Aspectos de competencias de lenguas en Comprensión

A20: Aspectos de competencias de lenguas en Interacción

A21: Aspectos de competencias de lenguas en Producción

A22: Aspectos de competencias de lenguas en Mediación

A23: Perfil gráfico de la relación del Examen con los niveles del MCER

A24: Estimación confirmada del nivel general del Examen

⁷⁸ Se incluyen las parrillas originales elaboradas en la lengua inglesa.

	Short description and/or reference
1 In what contexts (domains, situations ...) are the test takers to show ability?	Educativo; Personal Público
2 Which communication themes is the test takers expected to be able to handle?	Vida cotidiana; Comidas y bebidas Educación; Identificación personal
3 Which communicative tasks, activities and strategies are the test takers expected to be able to handle?	Los candidatos deberían dominar las actividades de comprensión (auditiva y lectora); expresión (escrita y oral); interacción escrita y mediación escrita. También deberían dominar las estrategias de expresión; comprensión; interacción escrita y mediación escrita.
4 What text-types and what length of text are the test takers expected to be able to handle?	Los textos tratan de tipo descriptivo y narrativo; La longitud oscila 400-500 palabras
5 After reading the scale for Overall Listening Comprehension, given below, indicate and justify at which level(s) of the scale the subtest should be situated.	Level: B1
	Justification Correspondiente al descriptor del nivel B2 de la escala “Comprensión auditiva en general” que proporciona el MCER: <i>Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.</i>

Form A9: Listening Comprehension

	Short description and/or reference
1 In what contexts (domains, situations ...) are the test takers to show ability?	Los ámbitos en los que los candidatos muestran habilidades son los de Personal y Público.
2 Which communication themes are the test takers expected to be able to handle?	Los temas que deberían dominar los candidatos son Identidad personal, viaje, tiempo libre y ocio.
3 Which communicative tasks, activities and strategies are the test takers expected to be able to handle?	Actividades tales como leer para disponer de una orientación general; leer para obtener información y leer para seguir instrucciones. Estrategias tales como identificación de las claves e inferencia (escrita)
4 What text-types and what length of text are the test takers expected to be able to handle?	Tipos de texto: narrativo, descriptivo y argumentativo Longitud de texto: entre 185-888 palabras cada texto
5 After reading the scale for Overall Reading Comprehension, given below, indicate and justify at which level(s) of the scale the subtest should be situated.	Level B2
	Justification A partir de las escalas de descriptores que se proporcionan en el MCER para las actividades de comprensión de lectura, se corresponde a lo que se interpreta el descriptor del nivel B2 en la escala general: <i>“Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estil y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes”.</i>

Form A10: Reading Comprehension

Spoken Interaction	Short description and/or reference
1 In what contexts (domains, situations ...) are the test takers to show ability?	/
2 Which communication themes are the test takers expected to be able to handle?	/
3 Which communicative tasks, activities and strategies are the test takers expected to be able to handle?	/
4 What kind of texts and text-types are the test takers expected to be able to handle?	/
5 After reading the scale for Overall Spoken Interaction, given below, indicate and justify at which level(s) of the scale the subtest should be situated.	Level /
	Justification /

Form A11: Spoken Interaction

Written Interaction⁷⁹	Short description and/or reference
1 In what contexts (domains, situations ...) are the test takers to show ability?	/
2 Which communication themes are the test takers expected to be able to handle?	/
3 Which communicative tasks, activities and strategies are the test takers expected to be able to handle?	/
4 What kind of texts and text-types are the test takers expected to be able to handle?	/
5 After reading the scale for Overall Written Interaction, given below, indicate and justify at which level(s) of the scale the subtest should be situated.	Level /
	Justification /

Form A12: Written Interaction

⁷⁹ En los exámenes de EEE-4 se evalúa la competencia de interacción escrita a través de las pruebas de comprensión auditiva, diríjase al Form A9 para más detalle.

Spoken Production	Short description and/or reference
1 In what contexts (domains, situations ...) are the test takers to show ability?	Personal; Educativo; Público
2 Which communication themes are the test takers expected to be able to handle?	Identificación personal ⁸⁰ ; Vida cotidiana; educación Viajes; Comidas y bebidas; Tiempo libre y ocio; Vivienda, hogar y entorno;
3 Which communicative tasks, activities and strategies are the test takers expected to be able to handle?	Expresión oral; Comprensión de lectura Monólogo sostenido: descripción de experiencias; Monólogo sostenido: argumentación; Declaraciones públicas.
4 What kind of texts and text-types are the test takers expected to be able to handle?	/
5 After reading the scale for Overall Spoken Production, given below, indicate and justify at which level(s) of the scale the subtest should be situated.	Level B1
	Justification Se corresponde al descriptor del nivel B1 de la escala Expresión oral en general que proporciona el MCER: <i>Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.</i>

Form A13: Spoken Production

⁸⁰ Diríjase a la pág. 335 para conocer los temas de las pruebas de Presentación oral del EEE-4.

Written Production	Short description and/or reference
1 In what contexts (domains, situations ...) are the test takers to show ability?	Los ámbitos en los que los candidatos muestran habilidades son los de Personal y Público.
2 Which communication themes are the test takers expected to be able to handle?	Los temas que deberían dominar los candidatos son Identidad personal, viaje, tiempo libre y ocio.
3 Which communicative tasks, activities and strategies are the test takers expected to be able to handle?	Expresión escrita; Escritura creativa; Redacciones
4 What kind of texts and text-types are the test takers expected to be able to handle?	Tipos de texto: narrativo, descriptivo y argumentativo Longitud de texto: oscila 150 palabras cada texto
5 After reading the scale for Overall Written Production, given below, indicate and justify at which level(s) of the scale the subtest should be situated.	Level B1
	Justification Se corresponde al descriptor del nivel B1 de la escala de expresión escrita en general que proporciona el MCER: <i>Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.</i>

Form A14: Written Production

Integrated Skills Combinations		Subtest it occurs in
1 Listening and Note-taking	<input checked="" type="checkbox"/>	Dictado, comprensión auditiva
2 Listening and Spoken Production	<input checked="" type="checkbox"/>	Presentación oral
3 Listening and Written Production	<input checked="" type="checkbox"/>	Dictado, comprensión auditiva
4 Reading and Note-taking	<input checked="" type="checkbox"/>	Completar con artículos en blanco; completar con preposiciones; corregir oraciones; completar con verbos con formas correctas; seleccionar palabras correctas; traducir de chino a español; indicar el sujeto o a lo que se refiere las palabras subrayadas; seleccionar opciones adecuadas según textos; contestar preguntas sobre texto y redactar sobre textos con temas determinados
5 Reading and Spoken Production	<input type="checkbox"/>	
6 Reading and Written Production	<input checked="" type="checkbox"/>	Completar con artículos en blanco; completar con preposiciones; corregir oraciones; completar con verbos con formas correctas; seleccionar palabras correctas; traducir de chino a español; indicar el sujeto o a lo que se refiere las palabras subrayadas; seleccionar opciones adecuadas según textos; contestar preguntas sobre texto y redactar sobre textos con temas determinados
7 Listening and Reading, plus Note-taking	<input checked="" type="checkbox"/>	Comprensión auditiva
8 Listening and Reading, plus Spoken Production	<input type="checkbox"/>	
9 Listening and Reading, plus Written Production	<input checked="" type="checkbox"/>	Comprensión auditiva

Form A15: Integrated Skills Combinations

Integrated Skills	Complete for each combination
	Short description and/or reference
1 Which skills combinations occur?	Comprensión auditiva/tomar notas; Comprensión auditiva/producción oral; Comprensión auditiva/producción oral; Comprensión de lectura/tomar notas; Producción y comprensión escrita; Comprensión auditiva/comprensión de lectura/tomar notas; Comprensión auditiva/comprensión de lectura/producción escrita
2 Which text-to-text activities occur?	Dictado; Respuestas escritas a preguntas orales en español; Lectura en voz alta
3 In what contexts (domains, situations ...) are the test takers to show ability?	Personal; Público; Educativo
4 Which communication themes are the test takers expected to be able to handle?	Identificación personal; Vida cotidiana; educación Viajes; Comidas y bebidas; Tiempo libre y ocio; Vivienda, hogar y entorno;
5 Which communicative tasks, activities and strategies are the test takers expected to be able to handle?	/
6 What kind of texts and text-types are the test takers expected to be able to handle?	/
7 After reading the scales for Processing Text, given below, plus Comprehension and Written Production given earlier, indicate and justify at which level(s) of the scale the subtest should be situated.	Level /
	Justification /

Form A16: Integrated Skills

Spoken Mediation	Short description and/or reference
1 Which text-to-text activities occur?	/
2 Which type of mediating activities are tested?	/
3 In what contexts (domains, situations, ...) are the test takers to show ability?	/
4 Which communication themes are the test takers expected to be able to handle?	/

5 Which communicative tasks, activities and strategies are the test takers expected to be able to handle?	/
6 What kind of texts and text-types are the test takers expected to be able to handle?	/
7 There is no scale for Translation in the CEFR. Generalizing from the scales for Listening Comprehension, Processing Text and Spoken Production, indicate and justify at which level(s) the subtest should be situated.	Level / Justification /

Form A17: Spoken Mediation

Written Mediation	Short description and/or reference
1 Which text-to-text activities occur?	Transcripción; Escritura como respuesta a observaciones escritas en español
2 Which type of mediating activities are tested?	Traducción exacta; Resumen de lo esencial en español o entre la lengua china y la lengua española
3 In what contexts (domains, situations ...) are the test takers to show ability?	Personal; Público
4 Which communication themes are the test takers expected to be able to handle?	Identificación personal; Tiempo libre y ocio; Viaje
5 Which communicative tasks, activities and strategies are the test takers expected to be able to handle?	Comprensión de lectura; Mediación escrita
6 What kind of texts and text-types are the test takers expected to be able to handle?	Descriptivo; Argumentativo
7 There is no scale for Translation in the CEFR. Generalizing from the scales for Reading Comprehension, Processing Text and Written Production, indicate and justify at which level(s) the subtest should be situated.	Level / Justification /

Form A18: Written Mediation

Linguistic Competence	Short description and/or reference
1 What is the range of lexical and grammatical competence that the test takers are expected to be able to handle?	/
2 After reading the scale for Linguistic Competence in Table A3, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level / Justification /
Socio-linguistic Competence	Short description and/or reference
3 What are the socio-linguistic competences that the test takers are expected to be able to handle: linguistic markers, politeness conventions, register, adequacy, dialect/accent, etc.?	/
4 After reading the scale for Socio-linguistic Competence in Table A3, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level / Justification /
Pragmatic Competence	Short description and/or reference
5 What are the pragmatic competences that the test takers are expected to be able to handle: discourse competences, functional competences?	/
6 After reading the scale for Pragmatic Competence in Table A3, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level / Justification /
Strategic Competence	Short description and/or reference
7 What are the strategic competences that the test takers are expected to be able to handle?	/
8 After reading the scale for Strategic Competence in Table A3, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level / Justification /

Form A19: Aspects of Language Competence in Reception

Linguistic Competence	Short description and/or reference
1 What is the range of lexical and grammatical competence that the test takers are expected to be able to handle?	/
2 What is the range of phonological and orthographic competence that the test takers are expected to be able to handle?	/
3 After reading the scales for Range and Accuracy in Table A4, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level /
	Justification /
Socio-linguistic Competence	Short description and/or reference
4 What are the socio-linguistic competences that the test takers are expected to be able to handle: linguistic markers, politeness conventions, register, adequacy, dialect/accent, etc.?	/
5 After reading the scale for Socio-linguistic Competence in Table A4, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level /
	Justification /
Pragmatic Competence	Short description and/or reference
6 What are the pragmatic competences that the test takers are expected to be able to handle: discourse competences, functional competences?	/
7 After reading the scale for Fluency in Table A4, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level /
	Justification /
Strategic Competence	Short description and/or reference
8 What are the interaction strategies that the test takers are expected to be able to handle?	/
9 After reading the scale for Interaction in Table A4, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level /
	Justification /

Form A20: Aspects of Language Competence in Interaction

Linguistic Competence	Short description and/or reference
1 What is the range of lexical and grammatical competence that the test takers are expected to be able to handle?	/
What is the range of phonological and orthographic competence that the test takers are expected to be able to handle?	/
3 After reading the scales for Range and Accuracy in Table A5 indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level / Justification /
Socio-linguistic Competence	Short description and/or reference
4 What are the socio-linguistic competences that the test takers are expected to be able to handle: linguistic markers, politeness conventions, register, adequacy, dialect/accent, etc.?	
5 After reading the scale for Socio-linguistic Competence in Table A5, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level / Justification /
Pragmatic Competence	Short description and/or reference
6 What are the pragmatic competences that the test takers are expected to be able to handle: discourse competences, functional competences?	/
7 After reading the scale for Pragmatic Competence in Table A5, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level Justification /
Strategic Competence	Short description and/or reference
8 What are the production strategies that the test takers are expected to be able to handle?	/
9 After reading the scale for Strategic Competence in Table A5, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level / Justification /

Form A21: Aspects of Language Competence in Production

Linguistic Competence	Short description and/or reference
1 What is the range of lexical and grammatical competence that the test takers are expected to be able to handle?	/
2 What kind of semantic relationships are the test takers expected to be able to handle?	/
3 What is the range of phonological or orthographic competence that the test takers are expected to be able to handle?	/
4 The scale for Orthographic Control in CEFR 5.2.1.5 might also be of help as a reference.	Level /
	Justification /
Socio-linguistic Competence	Short description and/or reference
5 What are the socio-linguistic competences that the test takers are expected to be able to handle: linguistic markers, politeness conventions, register, adequacy, dialect/accent, etc.?	/
6 After reading the scale for Socio-linguistic Competence in Table A3 and A4, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level /
	Justification /
Pragmatic Competence	Short description and/or reference
7 What are the pragmatic competences that the test takers are expected to be able to handle: discourse competences, functional competences? The lists in CEFR 5.2.3 might be of help as a reference.	/
8 After reading the scale for Pragmatic Competence in Table A5, indicate	Level /

and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Justification /
Strategic Competence	Short description and/or reference
9 What are the reception and production strategies that the test takers are expected to be able to handle?	
10 After reading the scales for Strategic Competence in Tables A3 and A5, indicate and justify at which level(s) of the scale the examination should be situated.	Level /
	Justification /

Form A22: Aspects of Language Competence in Mediation (continued)

C2								
C1								
B2+								
B2								
B1+								
B1								
A2+								
A2								
A1								
Overall	Activity 1	Activity 2	Activity 3	Activity 4	Activity 5	Socio-linguistic	Pragmatic	Linguistic

Form A23: Graphic Profile of the Relationship of the Examination to CEFR Levels

Confirmed Estimation of Overall CEFR Level		
<input type="checkbox"/> A1	<input checked="" type="checkbox"/> B1	<input type="checkbox"/> C1
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A2	<input checked="" type="checkbox"/> B2	<input type="checkbox"/> C2
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Form A24: Confirmed Estimation of Overall Examination Level

Entrevistas

Li, J. (2013, Noviembre 25). Ex-elaboradora del examen EEE-4, profesora titular en la Universidad de Nanjing. Entrevista de vía correo electrónico. Barcelona, España.

Lu, J. S. (2013, Noviembre 26). Coordinador de Comisión Orientadora de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en las universidades, sección de Español (COLE/E), decano de la Facultad de Lengua Española de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. Entrevista de vía correo electrónico. Barcelona, España.

Anexo XI: Las parrillas del análisis del contenido del MCER para las pruebas

a. Las parrillas del análisis del contenido del MCER para comprensión de lectura

Characteristic	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5
Text source					
Authenticity					
Discourse type					
Domain					
Topic					
Nature of content					

Text length					
Vocabulary					
Grammar					
Text likely to be comprehensible by learner/user at CEFR level:					
Items comprehensible to a learner/user at CEFR level (enter item code)					
A1					
A2					
B1					
B2					
C1					
C2					

Preliminary cut-offs:

(Final cut-offs):

b. Las parrillas del análisis del contenido del MCER para la producción escrita**General Information – the whole test**

1	Total test time	minutes
2	Purpose	general proficiency
		specific purpose (specify):

3 Background to the examination

4 Candidature

5 Structure of the test

General Information – the writing component

6	Number of tasks in the writing paper	1	2	3	4 or more		
7	Total component time	minutes					
8	Integration of skills	none		reading			
		speaking		listening			
		a combination (specify):					
9	Channel	handwritten	word processed	either			
10	CEFR level of this component	A1	A2	B1	B2	C1	C2

- 11 The writing component format
 12 Specific information—example task
 13 Mark distribution
 14 Task rating
 15 Effective level
 16 Sample task:

i) Task input/prompt							
17	Language of input/prompt						
18	CEFR level of input/prompt	A1	A2	B1	B2	C1	C2
19	Time permitted or suggested for this task	minutes					
20	Control/guidance	controlled		semi-controlled		open-ended	
21	Content	fully specified		specified to some extent		not specified	
22	Genre of input	letter (business)				letter (personal)	
		review				academic essay	
		composition				report	
		story				proposal	
		article				form	

		other (specify):	
23	Rhetorical function(s) of input	describing (events)	describing (processes)
		narrating	commentating
		expositing	explaining
		demonstrating	instructing
		arguing	persuading
		reporting events	giving opinions
		making complaints	suggesting
		comparing and contrasting	exemplifying
		evaluating	expressing possibility
		expressing probability	summarising
		other (specify):	
24	Imagined audience for input	friend(s)/acquaintance(s)	general public
		employer(s)	employee(s)

		teacher(s)	student(s)
		committee	business(es)
		other (specify):	
25	Mode of input/prompt	oral	written
		visual	a combination
26	Topic or theme of input	personal identification	house and home, environment
		daily life	free time, entertainment
		travel	relations with other people
		health and body care	education
		education	shopping
		food and drink	services
		places	language
		weather	
		other (specify):	

27	Integration of skills for input	reading	listening	a combination
----	---------------------------------	---------	-----------	---------------

ii) Response (description of written response elicited by the prompt(s)/input)				
28	Number of words expected	0 – 50	51 – 100	101 – 150
		151 – 200	201 – 250	251 – 300
		301 – 350	351 – 400	more than 400
29	Rhetorical function(s) expected	describing (events)		describing (processes)
		narrating		commentating
		expositing		explaining
		demonstrating		instructing
		arguing		persuading
		reporting events		giving opinions

		making complaints	suggesting
		comparing and contrasting	exemplifying
		evaluating	expressing possibility
		expressing probability	summarising
		other (specify):	
30	Text purpose	referential	emotive
		conative	phatic
		metalingual	poetic
31	Register	informal	unmarked to informal
		unmarked	unmarked to formal
		formal	
32	Domain	personal	public
		occupational	educational/academic

33	Grammatical competence expected	A1	A2	B1	B2	C1	C2
34	Lexical competence expected	A1	A2	B1	B2	C1	C2
35	Discoursal competence expected	A1	A2	B1	B2	C1	C2
36	Authenticity: situational	low		medium		high	
37	Authenticity: interactional	low		medium		high	
38	Cognitive processing	reproduction of known ideas					
		knowledge transformation					
39	Content knowledge required	general/non-specialised			specialised knowledge		
		very specialised knowledge			a range of knowledge		

Anexo XII: Familiarización del contenido y las tareas del examen EEE-4

Parte Oral

1. Dictado

Texto: Se seleccionan textos del contenido de los temas generales, el texto tiene **130** palabras aproximadamente, incluyen las puntuaciones. El vocabulario desconocido ocupa un 3% en todo el texto.

Versión	Tipología textual
1999	Introducción de cultura española
2000	Una narración de diario
2001	Introducción del país de Colombia
2002	Una narración de noticia
2003	Biografía de Rubén Darío
2004	Introducción de la ciudad de Madrid

Administración: El dictado se reproduce con un casete. Totalmente se reproduce **4** veces: primera vez se lee el texto completo con una velocidad normal para que los candidatos entiendan lo esencial del contenido y tomen algunas notas; después se lee dos veces una frase tras frase (las frases largas se leen separado), se quedan pausas apropiadas para que los candidatos tengan tiempo para escribir lo que acaban de escuchar y entender; Se reproduce el texto completo la cuarta vez con la velocidad normal de leer para que los candidatos corrijan lo que han escrito.

Criterios de puntuación: La prueba tiene **10** puntos como nota máxima. Se descuentan puntos por errores que cometen los candidatos hasta que se reste 0 punto.

- Errores que descuentan **0.5** puntos: errores de comprensión (p.ej. escribir *comprar* en vez de *comparar*); perder palabras.
- Errores que descuentan **0.25** puntos: mal escribir palabras (p.ej. escribir *combrar* en vez de *comprar*); mal colocar tilde de acento; errores ortográficos.

Ejemplo: Año 2004, ítem I ⁸¹.

I . Dictado (10 puntos)

(Escuchamos el contenido completo la primera vez, a continuación se lee dos veces el texto por oraciones, se escucha la última vez completamente. Empecemos ahora mismo)

⁸¹ Los ítems se ordena por números romanos.

Transcripción del audio⁸²:

2. Presentación oral

Tema: Se seleccionan temas sobre la vida cotidiana o del estudio de los candidatos, con los que muestran adecuadamente la habilidad de la lengua oral.

Versión	Tipología textual
1999	Mi tierra natal
2000	Mi maestro / Mi maestra que me enseñó las primeras letras
2001	¿Qué Opinas sobre la publicidad en la tele? ¿Beneficiosa o perjudicar?
2002	¿Qué quieres ser cuando termines el estudio de español?
2003	Un amigo mío / una amiga mía
2004	Profesión favorita

Administración: A partir de la reproducción de un texto audio, los candidatos tienen 10 minutos para pensar y preparar el contenido y, graban la presentación oral de forma separada de 5 minutos sobre el tema determinado, las grabaciones se recogen para poder ser valoradas posteriormente. Teniendo en cuenta que en esta expresión oral no incluye ninguna interacción.

Criterios de puntuación: La prueba tiene **20** puntos como nota máxima. Se valoran dos factores: calidad de la expresión oral (incluyen el contenido de la presentación y la habilidad de expresión oral) y tiempo de la expresión. Se califican en 4 categorías:

Nivel de la expresión oral / Duración de la expresión	Más de 4 minutos	3-4 minutos	2-3 minutos	1 minuto
A (expresar clara el tema y hablar con bastante fluidez)	17-20 puntos	15-16 puntos	13-14 puntos	11-12 puntos
B (expresar el tema y hablar con fluidez)	15-16 puntos	13-14 puntos	11-12 puntos	9-10 puntos
C (expresar el tema y hablar con muchas pausas)	13-14 puntos	11-12 puntos	9-10 puntos	7-8 puntos
D (expresar mal el tema y hablar con muchas pausas)	11-12 puntos	9-10 puntos	7-8 puntos	5-6 puntos

Ejemplo: Año 2004, ítem II.

II. Expresión oral (20 puntos)

Haga una presentación de 5 minutos en torno al siguiente tema: ¿Cuál es su profesión favorita? Y ¿por qué? Tiene 10 minutos para prepararla.

(Los examinadores apaguen las grabadoras por favor, dejen que los candidatos

⁸² Diríjase a la pág. 399 para ver la transcripción del dictado.

preparen sus redacciones. Enciendan los equipos en 10 minutos para que las graben los alumnos)

3. Comprensión auditiva

Texto: Se basa en textos con temas relacionados de la vida cotidiana y conocimientos sociales. Tiene **400-500** palabras aproximadamente, el vocabulario desconocido ocupa un 3% en todo el texto.

Versión	Tema asignado
1999	<i>Unas bodas reales</i> (la boda de Isabel y Fernando)
2000	<i>Cuando era muchacho</i> (la historia de una familia)
2001	<i>Don Martín Arellano y su sobrina</i> (un cuento)
2002	<i>El piropo</i> (fenómeno social)
2003	<i>El conejo</i> (una fábula)
2004	<i>El café</i> (la historia del café)

Administración: El texto se reproduce con casete **3** veces consecutivas, la velocidad de leer el texto es **100-120** palabras per minuto. Mientras se reproduce el audio los candidatos tienen que tomar notas sobre el contenido del texto. Al terminar leer el texto se empieza a hacer preguntas en el mismo audio, en total se lanzan 10 preguntas relacionadas con el contenido del texto de forma subjetiva. Se quedan pausas apropiadas entre preguntas para que los candidatos tengan tiempo para contestar escribiendo en la hoja de respuesta.

Criterios de puntuación: La prueba tiene **20** puntos como nota máxima, **2** puntos para cada pregunta. La nota se da teniendo en cuenta que la exactitud y la completitud de la respuesta.

Ejemplo: Año 2004, ítem III.

III. Comprensión auditiva (20 puntos)

(Se escucha 3 veces el texto, contestar las 10 preguntas según la comprensión escribiendo en la página de respuesta)

Transcripción del audio⁸³:

- 1) *¿De qué lengua proviene la palabra “café” y de qué contiene proviene?*
- 2) *¿Qué significa la palabra “café” en árabe?*
- 3) *¿Cómo descubrió el pastor los efectos del café?*
- 4) *¿Qué hicieron el monje del monasterio y el pastor con los frutos?*
- 5) *¿Por qué el monje decidió dar el café a sus discípulos?*

⁸³ Diríjase a la pág. 402 para ver la transcripción del audio.

- 6) *En un principio, ¿cuál era la actitud de los árabes en cuanto a la exportación de café?*
- 7) *¿Por qué el café se adaptó fácilmente en la India?*
- 8) *¿El café fue bien recibido en el sur de Francia en un principio? ¿Por qué?*
- 9) *¿Cómo se introdujo el café en Brasil?*
- 10) *¿Qué país es el mayor productor de café del mundo?*

Parte escrita

1. Gramática

Nombre de tareas	Introducción
Completar con artículos	El candidato debe Completar con huecos con artículos determinados o indeterminados adecuados en uno o varios párrafos de un texto. En algunos casos deben dejarse los huecos en blanco. <u>Cada hueco descuenta 0.4-0.5 pts, no se sabe en cuáles descuenta 0.4 y en otros descuenta 0.5</u>
Completar con preposiciones	El candidato debe Completar con los huecos en un texto corto o varias oraciones individuales con preposiciones. <u>Cada hueco descuenta 0.4-0.5 pts.</u>
Completar preposiciones o forma contraída de artículos y preposición	El candidato debe completar los huecos en un texto corto o varias oraciones individuales con preposiciones o forma contracta de artículos y preposición (p.ej. <i>al, del</i>). <u>Cada hueco descuenta 0.4-0.5 pts.</u>
Completar con verbos con formas correctas	El candidato debe completar los huecos en un texto corto o varias oraciones individuales con formas correctas de los verbos originales que se ponen en paréntesis. <u>Cada hueco descuenta 0.5 pts.</u>
Corrección de oraciones	El candidato debe corregir errores en varias oraciones individuales. En algunos casos deben dejarse las oraciones sin corregir. <u>Cada hueco descuenta 0.5-0.8 pts, no se sabe en cuáles descuenta 0.5 y en otros descuenta 0.8</u>

Ejemplos:

Año 2004, I. **Completar con artículos.**

I. Rellene donde sea necesario los espacios en blanco con artículos. (6 puntos):

El inspector Rodríguez

- 1) El inspector Rodríguez estaba desesperado. _____ ciudad sufría _____ verdadera ola de robos. En _____ últimos seis meses, habían robado

joyas por valor de quinientos millones de pesetas. Nunca robaban en joyerías, siempre en _____ casas particulares. El inspector no sabía si era _____ ladrón o toda una banda de _____ ladrones la que realizaba _____ robos.

- 2) Entraban en _____ casas cuando no había nadie o había poca gente. Nunca había violencia, ni puertas destrozadas, ni _____ heridos, ni _____ muertos. Todos los trabajos habían sido realizados limpiamente.
- 3) El inspector Rodríguez era _____ encargado de descubrir quién robaba las joyas. No sabía cómo hacerlo y por eso estaba desesperado. Hasta ese momento sus investigaciones habían resultado inútiles. Tenía que volver a empezar. Estaba sentado detrás de _____ mesa de su despacho. Hacía _____ calor, se quitó _____ chaqueta. Eran _____ primeros días del mes de mayo, pero hacía tanto calor como en agosto.

Año 2004, II. Completar con preposiciones.

II. Rellene los espacios en blanco con las preposiciones adecuadas (8 puntos):

- 1) No está Juan en casa, dicen que ha salido _____ viaje.
- 2) Les voy a explicar la razón _____ la que falté a la reunión.
- 3) _____ mi modo de ver, tu hermana no podrá llegar a tiempo, puesto que ha salido muy tarde.
- 4) _____ la fecha no tenemos ninguna noticia de él, lo que nos preocupa mucho.
- 5) Estaba gravemente herido y no podía ni siquiera caminar, por eso lo bajamos del coche _____ mi hermano y yo.
- 6) _____ todo, quería presentarles a mi compañero de trabajo, el Sr. Antonio López.
- 7) El perro corría _____ el niño y los jugaban muy divertidos.
- 8) _____ la carta de invitación, no os dejarán entrar en la conferencia.
- 9) ¡Pobre _____ mí! ¿Qué voy a hacer _____ este loco?
- 10) Ahora pasamos _____ hablar un poco de la música española, que podrá interesarles a ustedes.
- 11) El autobús iba tan lleno que ir _____ pie durante todo el viaje.
- 12) Heroicamente, Liu Hulan salió _____ _____ la multitud para enfrentarse al enemigo.
- 13) El niño comía las uvas _____ dos _____ dos.
- 14) _____ su opinión, el enfermo ya no tiene salvación, puesto que ha tardado demasiado _____ llegar al hospital.
- 15) Quedamos _____ reunirnos mañana _____ la noche.

Año 2002, II. Completar con preposiciones y artículos

II. Rellene los espacios en blanco con preposiciones o formas contractas de artículo y preposición (8 puntos):

- 1) Su mujer y su hija creían que él estaba jugando _____ las cartas _____ casa de un amigo.
- 2) En la ciudad, no pudo dejar _____ ir algunas veces a fiestas con chicos y chicas.
- 3) El muchacho sacó las entradas _____ dos días de antelación.
- 4) El lector debe entender que las notas _____ el pie de la página son muy importantes, porque frecuentemente contienen información indispensable _____ el buen entendimiento _____ el texto.
- 5) Aquel ataque lo preparó él solo, _____ comunicárselo ni _____ su mejor amigo.
- 6) Indudablemente, estos cambios nos permiten avanzar _____ un mundo más feliz y democrático.
- 7) El español es la segunda lengua del mundo _____ su grado de internacionalización.
- 8) En el discurso de inauguración, el presidente hizo unas reflexiones _____ el hoy de América Latina y de España.
- 9) Este acuerdo favorecerá las relaciones de todo tipo, _____ todo las comerciales, _____ la República Popular China y España.
- 10) Aquella miel sabe _____ resina de frutales y _____ igual motivo tiene un saborcillo raro.

Año 2004, III. Completar con verbos con formas correctas

III. Ponga en el modo, el tiempo y la persona correspondientes el infinitivo que va entre paréntesis. (16 puntos):

- 1) Todos temíamos que la situación (cambiar) _____.
- 2) (Hacerme, tú) _____ el favor de decirles que nos (dejar) _____ en paz.
- 3) -¿Por qué Juan no vino a la fiesta?
-Pues no sé. (Estar) _____ en el trabajo.
- 4) Le expliqué la situación hasta que él no (tener) _____ otro remedio que aceptar mis sugerencias.
- 5) ¡Oye mujer! Te (ver) _____ un poco pálida. ¿(Estar) _____ enferma?
- 6) Él dijo que todos sus compañeros (estar) _____ locos, y no se daba cuenta de que el único loco (ser) _____ él mismo
- 7) Que yo (saber) _____, vamos a tener exámenes finales dentro de dos semanas.
- 8) No hay remedio, aunque no (comer) _____ nada, no conseguiré reducir el peso.
- 9) ¡(Salir) _____ de aquí ahora mismo! Si no quieres que yo te (castigar) _____.
- 10) Lamento mucho que (tratar, tú) _____ a mi amigo Juan de esta forma.
- 11) (Casarse, yo) _____ si (encontrar) _____ a una mujer que me hubiera convenido.

- 12) ¿Quieres que yo te (llevar) _____ a la ópera? No (preocuparse) _____ . Lo (hacer) _____ con mucho gusto.
- 13) Ayer (encontrarme) _____ con Luisa en la calle, pero ésta, como si no me (conocer) _____ , ni siquiera me (saludar) _____ .
- 14) Ellos nos prometieron que (plantar) _____ los árboles antes de que (llegar) _____ el verano.
- 15) Si tú no me (echar) _____ una mano, no podré terminarlo todo a tiempo.
- 16) Era un lugar muy hermoso, donde él (ver) _____ por primera vez a la chica que más tarde (convertirse) _____ en su novia.
- 17) ¡Maldita (ser) _____ ! ¡Qué mala suerte tengo!
- 18) ¡(Tener, tú) _____ cuidado con el niño! (Ser) _____ muy travieso, que (poder) _____ hacer cualquier cosa.

Año 1999, IV. Corrección de oraciones

IV. Corrija los errores gramaticales de las siguientes oraciones donde haya, y ponga la oración correcta debajo de cada oración (5 puntos):

- 1) No sabes lo bueno que son estos muchachos, siempre me han ayudado en cualquier cosa.
- 2) Nadie ignora que Juan lo ha hecho.
- 3) Si me lo devolverás mañana, te agradezco mucho.
- 4) El domingo pasado, junto con mis compañeros, fuimos a la Gran Muralla.
- 5) No todo el mundo estará de acuerdo con la programa que han elaborado ustedes.
- 6) No puedes hacerlo sólo, tienes que pedir ayuda a los demás.
- 7) En cuanto volverás del viaje, no olvides llamarme.
- 8) No siento capaz de convencerle, pues es muy insistente.
- 9) Los enemigos retiraron antes de que llegara el Ejército de Liberación.
- 10) Ya tengo corregido sus cuadernos.

- Vocabulario y traducción

Nombre de tarea	Introducción
Seleccionar o Completar con palabras correctas	El candidato debe seleccionar las palabras correctas para completar los huecos en un texto corto o varias oraciones individuales, teniendo en cuenta el cambio de género, número y persona, etc. <u>Cada hueco descuenta 0.5 pts.</u>
Completar con sinónimos	El candidato debe escribir las sinónimas para las palabras subrayadas en un texto corto o varias oraciones individuales, teniendo en cuenta el contexto oracional. <u>Cada hueco descuenta 0.5 pts.</u>
Completar con antónimos	El candidato debe escribir las antónimas para las palabras subrayadas en un texto corto o varias

	<p>oraciones individuales, teniendo en cuenta el contexto oracional.</p> <p><u>Cada hueco descuenta 0.5 pts.</u></p>
Completar con adjetivos en posiciones correctas	<p>El candidato debe completar huecos en varias oraciones individuales con los adjetivos facilitados en la posición correcta. Teniendo en cuenta que en español puede que se cambie el significado cuando el adjetivo se ponga delante o detrás del sustantivo.</p> <p><u>Cada hueco descuenta 0.5 pts.</u></p>
Traducción de español a chino	<p>El candidato debe traducir en lengua española las oraciones chinas individuales. Teniendo en cuenta que cada oración tiene un punto difícil del vocabulario, puede que se aparezcan refranes y dichos españoles.</p> <p>Cada oración tiene 2 pts y no se sabe qué criterio se utiliza para marcar</p>
Traducción de chino a español	<p>El candidato debe traducir en lengua china las oraciones españolas individuales. Teniendo en cuenta que cada oración tiene un punto difícil del vocabulario.</p> <p>Esta prueba suele ser la más importante en la parte de vocabulario, cada oración tiene 2.5 pts y no se sabe qué criterio se utiliza para marcar</p>

Ejemplos:

Año 2002, V, Seleccionar o Completar con palabras correctas

V. Rellene los espacios en blanco con los siguientes verbos en su forma correspondiente (7 puntos):

limitar(se) caber callar(se) ceder negar(se)
 abrir reservar producir(se) cambiar(se) tratar(se)
 convencer dudar declarar(se) imponer(se)

- 1) Pepe insistía en llevar a cabo el proyecto a pesar de nuestra oposición. Es una persona que no se deja _____.
- 2) Hasta el momento ningún organismo _____ responsable del asesinato del ministro.
- 3) Me obligan a trabajar los fines de semana. Me quitan las vacaciones. Encima _____ a pagarme horas extra.
- 4) _____ de una misión secreta. No lo comentas a nadie.
- 5) Los dos presidentes afirmaron que ambos Estados _____ sus mercados nacionales a los productos de la contraparte.
- 6) Es imposible que el accidente _____ por casualidad.
- 7) Ellos _____ si esos señores tenían voluntad de colaboración.
- 8) En 1713, España _____ Gibraltar al Reino Unido través del Tratado de Utrechet.

- 9) El jefe dijo a la secretaria que llamara a la agencia de viaje para _____ dos billetes de avión para Buenos Aires.
- 10) Viendo que la señora se sintió molesta con nuestra charla, (nosotros) _____ de tema.
- 11) La nueva Ley de Extranjería que se está elaborando _____ más control sobre la emigración.
- 12) En la conferencia del viernes pasado, por falta de tiempo, el embajador _____ a hablarnos de las relaciones políticas venezolano-chinas.
- 13) Cometí la imprudencia de hablar en el momento de tener que _____.
- 14) _____ destacar la importancia de proteger a los niños del maltrato de los adultos.

Año 2000, VI. Completar con sinónimos

VI. Rellena los espacios en blanco con el sinónimo que corresponda a la palabra en cursiva (9 puntos):

- 1) No *satisfecho* _____ con el programa que habíamos elaborado, el jefe nos exigió que lo modificáramos.
- 2) Lo reconocimos de lejos por su forma de *caminar* _____.
- 3) Su empresa tendrá un brillante *futuro* _____ si trabajan con mayor dedicación.
- 4) Los funcionarios pagan pensiones para cobrarlas después de *jubilarse* _____.
- 5) Después de duros ejercicios, Luis *logró* _____ realizar su sueño de jugar en el mejor club de fútbol del país.
- 6) -¿Quieren que les *enviemos* _____ el catálogo por fax o por correo?
-Por naturalmente. Así lo recibimos ahora mismo.
- 7) Las nuevas tecnologías de cultivo han contribuido a *augmentar* _____ la producción agrícola.
- 8) Me habrías comprendido si hubieras tenido experiencias *parecidas* _____.
- 9) La contaminación ambiental *se ha convertido* _____ en la mayor amenaza para el desarrollo social del país.

Año 2001, VI. Completar con antónimos

VI. Sustituya las palabras subrayadas por sus respectivos antónimos (5 puntos):

- 1) Contra lo que esperábamos él aceptó _____ nuestra propuesta.
- 2) Pon por favor estos mapas encima _____ de la pintura.
- 3) Sus palabras revelaron _____ sus verdaderos intentos.
- 4) Me parece conveniente _____ la fecha de la reunión.
- 5) El coche retrocedió _____ hasta quedar junto a la puerta.
- 6) El jefe nos dijo que sería Enrique quien encendería _____ la hoguera.
- 7) ¿Son normales _____ estos fenómenos?
- 8) Nos extraña que él haya asumido una actitud tan activa _____ en la discusión.
- 9) Ignoramos _____ sus verdaderos propósitos.
- 10) ¿Se permite _____ fumar en el vagón?

Año 2001, IV. Completar con adjetivos en posiciones correctas

IV. Ponga los adjetivos entre paréntesis en posiciones adecuadas respecto a los sustantivos a que modifican (4 puntos):

- 1) (complicado) Está descifrando un _____ jeroglífico _____ egipcio.
- 2) (azules) El chico llevaba unos _____ pantalones _____.
- 3) (largas) En aquella biblioteca pasamos unas _____ horas _____.
- 4) (Santo) _____ Tomás _____ fue uno de los grandes filósofos medievales.
- 5) (grandes) Era un hombre de _____ ideales _____ y de ambiciosos proyectos.
- 6) (dichosa) La _____ gente _____ no suele saber que lo es.
- 7) (otoñal) Contemplábamos la triste y melancólica _____ lluvia _____.
- 8) (pobre) Antonio Moreno es un _____ empleado _____, nadie lo toma en serio.

Año 2000, IV. Traducir de español a chino

IV. Traducir las siguientes oraciones al chino (15 puntos):

- 1) El Sr. Valencia cuenta con un talento comercial peculiar, siempre sale ganando en cualquier negocio.
- 2) La comida no era muy buena, pero él se la comió de una vez. Como dice el refrán: A buena hambre, no hay pan duro.
- 3) -¡Oye, Luis! He ganado el primer premio de este concurso.
-¡No me digas! Ahora te toca invitarnos a una copita.
- 4) El jefe de la delegación hizo un breve discurso y luego dio por inaugurada la exposición.
- 5) Si a estas horas no vuelve el chico, estará conversando con los amigos en algún bar.
- 6) -¡Oye, mi cariño! ¿Por qué traes esa cara tan triste? ¿Y a qué vienen esas lágrimas?
- 7) No fuimos a la reunión porque nos hubieran invitado, sino por el gran interés que teníamos sobre el tema.
- 8) Al ver acercarse los guardias del parque, los niños echaron a correr.
- 9) El muchacho nos mostró sus fuertes brazos y dijo que con ellos uno se ganaba la vida.
- 10) -¡Buena faena nos has hecho!- dijo el padre enfadado a su niño travieso.

Año 2004, VI. Traducir de chino a español

VI. Traduzca al español las siguientes oraciones (25 puntos):

Se incluyen 10 oraciones de lengua china, aquí no las colocamos.

2. Comprensión de lectura y producción escrita

Texto: Se incluye un artículo español modificado por el escritor de la prueba para tener un nivel adecuado de la dificultad, el texto tiene más de **600** palabras

aproximadamente.

Nombre de tareas	Introducción
Indicar el sujeto o a lo que se refiere las palabras subrayadas	El candidato debe indicar lo que se refieren los pronombres o los sujetos que corresponden a los verbos para los pronombres o verbos subrayados en el texto. <u>Cada pregunta ocupa 0.5 pts</u>
Escribir las palabras según definición	El candidato debe escribir la palabra correcta según definiciones en español,. <u>Cada palabra ocupa 1 pts</u>
Seleccionar opciones correctas que explican las frases subrayadas	El candidato debe elegir una opción correcta de 3 o 4 explicaciones en español teniendo en cuenta el contexto textual. <u>Cada pregunta ocupa 1-1.5 pts</u>
Interpretar las frases subrayadas o en cursiva en español	El candidato debe explicar en español las oraciones o partes oracionales subrayadas del texto. <u>Cada pregunta ocupa 1.5-2 pts</u>
Contestar las preguntas en español	El candidato debe contestar en español a las preguntas según el contenido del texto. Las respuestas tienen que expresar claramente y no cometen errores graves de gramática. <u>Cada pregunta ocupa 4 pts</u>
Redacción escrita con temas determinados	El candidato debe redactar un texto corto (100-150 palabras) en español de un tema relativo al contenido del texto. La redacción debe tener lógicas, bien estructurada y no aparecer errores graves de gramática. En algunos casos deben traducir en lengua china un párrafo sacado del texto en vez de hacer redacciones con temas determinados relativos al texto. <u>La tarea ocupa 6-8 pts</u>
Traducir un párrafo de texto al chino	El candidato debe traducir en chino algunos párrafos indicados en el texto. La traducción debe basar en una buena comprensión del texto, y cumplir las expresiones empleadas de la lengua china. <u>La tarea ocupa 6-8 pts</u>

Ejemplo:**Año 1999, V. Comprensión de lectura**

V. Lea detenidamente el siguiente texto y haga después los ejercicios que se le dan al final⁸⁴:

Indicar el sujeto o a lo que se refiere las palabras subrayadas

1. Diga a qué se refieren las palabras en cursiva, en caso de verbos, diga cuáles son sus sujetos (6 puntos):
 - 1) ... Y es como si *se conocieran* () desde el día de *su* () nacimiento.
 - 2) Ciriaco parte el cigarrillo, pasa *al otro* () un pedazo y le da fuego.
 - 3) *Se* () *los* () dio la madre para ir a la feria.
 - 4) Ciriaco los pone en su gorra, sobre el pasto. Cosme levanta la gorra e *inicia* () la colecta.
 - 5) ... A lo mejor lo libramos de una paliza *al pobre* ().
 - 6) No es () necesario hablar mucho.
 - 7) ... y más que *él* (), roba un almacenista.
 - 8) ... en el mundo todos viven robándose unos a otros y al que no roba, *lo* () *roban* ().
 - 9) *Te lo* () aseguro.

Interpretar las frases subrayadas o en cursiva en español

2. Interprete con sus propias palabras la parte en cursiva en las siguientes oraciones (14 puntos):
 - 1) ¿Quieres ver cómo *se busca el pan*?
 - 2) Después se tira sobre el pasto, *cara al suelo*.
 - 3) *Entre sollozos*, Ciriaco dice algo que Cosme interpreta para los demás, en voz alta...
 - 4) *El corro de los del picnic* aumenta...
 - 5) ... pero *algo es algo*.
 - 6) *Caen monedas y algún peso*.
 - 7) *Convéncete*, muchacho...

Seleccionar opciones correctas que explican las frases subrayadas

3. Marque con un aspa (X) la interpretación que más se ajuste al significado de la parte en cursiva (6puntos):
 - 1) ¿Dormir? Ahora, en verano, *uno se acomoda en cualquier sitio*.
 - a) ... hay comodidad en cualquier sitio.
 - b) ... se puede dormir en cualquier sitio.
 - 2) ... pero como duermo entre los perros *se aguanta* ...
 - a) ... aguanto el frío.
 - b) ... aguanto a los perros.
 - c) ... aguanto que los perros duerman junto a mí.
 - 3) *Ciriaco dice algo que Cosme interpreta para los demás, en voz alta*...

⁸⁴ Diríjase a la pág. 348 para ver el texto de entrada.

- a) Cosme explica con claridad lo que balbucea Ciriaco para que los demás comprendan...
- b) Cosme interpreta con gestos en voz alta lo que dice Ciriaco...
- c) Ciriaco le dice a Cosme que interprete sus palabras para los demás...
- 4) *Sólo se le ve la espalda a la que los sollozos agitan.*
 - a) Ciriaco sollaza con agitación a espaldas de la gente.
 - b) La gente sólo ve la espalda de Ciriaco porque solloza agitadamente.
 - c) La gente sólo ve a espalda de Ciriaco que se sacude con los sollozos.
- 5) ... un grupo de forasteros que *están instalándose para un picnic.*
 - a) ... están dispuestos a vivir allí para celebrar un futuro picnic.
 - b) ... están preparándose para un picnic.
- 6) Y *aunque fuera robo, más roba el tendero aquel...*
 - a) Aunque yo robo fuera de mi casa, el tendero roba más...
 - b) Aunque esto fuera un robo, más roba el tendero que yo...
 - c) Aunque esto fuera un robo, robaré más al tendero...

Escribir palabras según definiciones

4. Diga la palabra precisa según la definición (8 puntos):
- 1) Parte posterior del cuerpo, de los hombros a la cintura:
 - 2) Corriente de agua bastante considerable que desemboca en otra o en el mar:
 - 3) Quitar lo ajeno:
 - 4) Aspirar y despedir humo de tabaco:
 - 5) Sacar a uno de un peligro:
 - 6) Necesidad de comer:
 - 7) Dejar de vivir:
 - 8) Lo que se da a un pobre gratuitamente y por caridad:

Año 1999, VI. Lea el siguiente texto y conteste a las preguntas que se le formulan. Use una oración con sentido completo para responder a cada pregunta⁸⁵ (8 puntos):

Contestar preguntas en español

Preguntas:

- 1) ¿Cómo llegó a Madagascar un negro de Harlem durante la última guerra?
- 2) ¿Cuál fue la misión que lo llevó a aquella tierra?
- 3) ¿Por qué lo admiraban los nativos de la Isla?
- 4) ¿Por qué pintan los nativos inmensas cruces rojas en las más altas rocas de aquella isla?

Año 1999, VII. Redacción escrita con temas determinados

VII. Desarrolle con menos de 100 palabras el siguiente tema (8 puntos):

¿Qué nos demuestra el caso de aquel negro convertido en Dios?

⁸⁵ Diríjase a la pág. 351 para ver el texto de entrada.

Anexo XIII: Pruebas de comprensión de lectura del examen EEE-4:

Año 1999 (Texto CL1_a, CL1_b)

CL1_a

Muchachos pobres

Hace unos minutos que son amigos. Y es como si se conocieran desde el día de su nacimiento. Uno de ellos, Ciriaco, después de comer un trozo de queso con pan saca un cigarrillo y fósforos. ¿Fumas? Ciriaco parte el cigarrillo, pasa al otro un pedazo y le da fuego.

— Aquí en el río nadie se muere de hambre. Un (chorizo)⁸⁶, un pedazo de pan siempre te regalan los (tenderos). ¿Dormir?, ahora, en verano, uno se acomoda en cualquier sitio. Por la madrugada hace un poco de frío, pero como duermo entre los perros, se aguanta... ¿Cómo te llamas?

— Cosme.

— ¿Quieres ver cómo se busca el pan? Allá empiezan a llegar (bañistas). Ven. Toma estos cincuenta centavos. Yo voy a hacer como que he perdido diez pesos. Voy a llorar. Tú me das eso cincuenta, después pasas la gorra entre los bañistas. Ven. Haz como si no me conocieras.

Ciriaco se aproxima a un grupo de (forasteros) que están instalándose para un (picnic). Busca entre el pasto.

— ¿Qué buscas? — pregunta al fin una mujer.

— Nada — responde, y continúa buscando.

Así llama la atención de algunos.

— Sete perdió algo — interviene un viejo.

Ciriaco, por toda respuesta, rompe a llorar (estruendosamente). Después se tira sobre el pasto, cara al suelo. Sólo se le ve la espalda a la que los (sollozos) agitan.

Cosme se acerca: -¿Qué te pasa, chico? Y lo acaricia.

Entre sollozos, Ciriaco dice algo que Cosme interpreta para los demás, e voz alta:

— Dice que ha perdido diez pesos. Se los dio la madre para ir a la feria, los ha perdido. ¡Pobre muchacho! Si el padre se entera, lo rompe a patadas — El (corro) de los del picnic aumenta y Cosme tiene un gesto. — Toma — dice, -Toma estos cincuenta centavos; no tengo más, por eso no te doy más, pero algo es algo.

Ciriaco los pone en su gorra, sobre el pasto. Cosme levanta la gorra e inicia la (colecta).

¿No quieren ayudarlo conmigo? A lo mejor lo libramos de una (paliza) al pobre...

⁸⁶ Las palabras entre paréntesis tienen explicaciones en chino para que los candidatos las entiendan.

No es necesario hablar mucho. (conmovidas), algunas mujeres abren la bolsa. Caen monedas y algún peso.

Ciriaco (balbucea) las gracias y comienza a retirarse.

— ¿Has visto cómo es fácil encontrar tontos?

— Tontos o gente buena. ¿Y por qué haces esto? Si pidieras limosna...

— ¡No me gusta! Además si un policía me ve pidiendo limosna, es capaz de darme una paliza. ¿Crees que esto es un robo?

— Robo, no; pero...

— Y aunque fuera robo, más roba el tendero aquel que vende pan y chorizo, y más que él, roba un (almacenista). Convéncete, muchacho, en el mundo todos viven robándose unos a otros y al que no roba, lo roban. Quédate conmigo, ya verás lo que vas a aprender de mí. De hambre no te vas a morir. Te lo aseguro.

T1. Diga a qué se refieren las palabras en cursiva, en caso de verbos, diga cuáles son sus sujetos (6 puntos):

i1 ...Y es como si *se conocieran* desde el día de *su* nacimiento.

se conocieran:

su:

i2 Ciriaco parte el cigarrillo, pasa *al* otro un pedazo y le da fuego.

al otro:

i3 Se los dio a la madre para ir a la feria.

se:

i4 Ciriaco los pone en su gorra, sobre el pasto. Cosme levanta la gorra e *inicia* la colecta.

inicia:

i5 ... A lo mejor lo libramos de una paliza *al* pobre.

al pobre:

i6 No es necesario hablar mucho.

es:

i7 ... y más que *él*, roba un almacenista.

él:

i8 ... en el mundo todos viven robándose unos a otros y al que no roba, *lo* roban.

lo:

i9 Te *lo* aseguro.

lo:

T2. Interprete con sus propias palabras la parte en cursiva en las siguientes oraciones (14 puntos):

i10 ¿Quieres ver *cómo se busca el pan*?

i11 Después se tira sobre el pasto, *cara al suelo*.

i12 *Entre sollozos*, Ciriaco dice algo que Cosme interpreta para los demás, en voz alta ...

i13 *El corro de los del picnic* aumenta ...

i14 ... Pero *algo es algo*.

i15 *Caen monedas y algún peso*.

i16 *Convéncete*, muchacho ...

T3. Marque con un aspa (X) la interpretación que más se ajuste al significado de la parte en cursiva (6 puntos):

i17 ¿Dormir? ahora, en verano, *uno se acomoda en cualquier sitio*.

a) ... hay comodidad en cualquier sitio.

b) ... se puede dormir en cualquier sitio.

i18 ... pero como duermo entre los perros *se aguanta* ...

a) ... aguanto el frío.

b) ... aguanto a los perros.

c) ... aguanto que los perros duerman junto a mí.

i19 *Ciriaco dice algo que Cosme interpreta para los demás, en voz alta* ...

a) Cosme explica con claridad lo que balbucea Ciriaco para que los demás comprendan ...

b) Cosme interpreta con gestos en voz alta lo que dice Ciriaco ...

c) Ciriaco le dice a Cosme que interprete sus palabras para los demás ...

i20 *Sólo se le ve la espalda a la que los sollozos agitan*.

a) Ciriaco solloza con agitación a espaldas de la gente.

b) La gente sólo ve la espalda de Ciriaco porque solloza agitadamente.

c) La gente sólo ve la espalda de Ciriaco que se sacude con los sollozos.

i21 ... un grupo de forasteros que *están instalándose para un picnic*.

a) ... están dispuestos a vivir allí para celebrar un futuro picnic.

b) ... están preparándose para un picnic.

i22 *Y aunque fuera robo, más roba el tendero aquel* ...

a) aunque yo robo fuera de mi casa, el tendero roba más ...

b) aunque esto fuera un robo, más roba el tendero que yo ...

c) aunque esto fuera un robo, robaré más al tendero ...

T4. Diga la palabra precisa según la definición (8 puntos):

i23 Parte posterior del cuerpo, de los hombros a la cintura:

i24 Corriente de agua bastante considerable que desemboca en otra o en el mar:

i25 Quitar lo ajeno:

i26 Aspirar y despedir humo de tabaco:

i27 Sacar a uno de un peligro:

i28 Necesidad de comer:

i29 Dejar de vivir:

¡30 Lo que se da a un pobre gratuitamente y por caridad:

CL1_b

El hombre nunca dejó de inventar sus dioses pequeños o barbudos, ridículos o misteriosos.

Me contó un francés que durante la última guerra una nave norteamericana tuvo que desembarcar en Madagascar, por una semana, un jeep con un observador militar. Este jeep llevaba sobre el techo el signo de la Cruz Roja Internacional. El encargado de esa misión era un negro de Harlem. Subió pendientes, cruzó valles, llegó a montañas inexploradas. Visitó (tribus) desconocidas. Era un negro de grandes dientes blancos, de risa sonora y poderosa voz. Los primitivos lo miraban y admiraban. De vez en cuando, desde el jeep, él se comunicaba por radio con aviones o navíos. Partió de aquellas regiones (coronado) de flores. Entonces su recuerdo se fue convirtiendo poco a poco en una gran religión que ahora tiene más (adeptos) que los cultos (protestantes) y católico. En las más altas rocas de Madagascar los nativos pintan inmensas cruces rojas para que él las vea y se (digne) regresar del cielo.

Mientras tanto, este hombre, ahora viejo y cansado, que no sabe que es Dios, debe hallarse limpiando pisos en Nueva York.

T5. Preguntas (8 puntos):

- ¡31 ¿Cómo llegó a Madagascar un negro de Harlem durante la última guerra?
- ¡32 ¿Cuál fue la misión que lo llevó a aquella tierra?
- ¡33 ¿Por qué lo admiraban los nativos de la Isla?
- ¡34 ¿Por qué pintan los nativos inmensas cruces rojas en las más altas rocas de aquella isla?

T6. Desarrolle con menos de 100 palabras el siguiente tema (8 puntos)

- ¡35 ¿Qué nos demuestra el caso de aquel negro convertido en Dios?

Año 2000 (Texto CL2)

CL2

Perla del Caribe

Antonio y Gabriel querían conocer todos los países de habla hispana y decidieron ir a Cuba. Los abuelos de Gabriel habían pasado su (luna de miel) en Cuba y a menudo hablaban la belleza de la isla.

De Caracas tomaron un avión a la Habana, capital de Cuba. En la Habana alquilaron un pequeño auto.

En un camino, a la orilla del mar, rumbo al pueblo de Matanzas, un poco al Este de la Habana, los muchachos viajaban en una bella autopista. Por todas partes había (ciclistas), parecía que en Cuba todo el mundo sabía montar en bicicleta.

— ¡Qué modo de transporte tan (ecológico)! — comentó Antonio — No se usa gasolina y no se contamina el aire.

— ¡Qué sentido de paz y de (serenidad) da el camino a Matanzas! — pensó Gabriel. Y se le ocurrió algo que debería hacer.

— Sabes Antonio, me gustaría llamar a la casa de mis abuelos esta noche. Se divertieron mucho aquí en su luna de miel. Quiero contarles todo lo que ya hemos visto.

— Lo comprendo, Gabriel. Me parece que el pueblo cubano es muy amable. Viven como hermanos y hacen al turista sentirse en casa.

— Tengo que decirles a mis abuelos que la arena de Varadero todavía es blanca y fina, el mar azulito claro y las (palmeras) tan verdes y altas como siempre.

Esa noche Gabriel conversó con sus abuelos, que se alegraron mucho de que hubiera llamado su nieto. Ellos tenían un millón de preguntas. Sugirieron que el próximo día los jóvenes manejaran a la provincia de Pinar del Río. En esa provincia crecen las mejores hojas de tabaco del mundo y de allí vienen los famosos cigarros cubanos.

— Gabrielito— dijo su abuelita—, la carretera que va a Pinar del Río da muchas vueltas y vas ver que el terreno es como un (lodo) rojo que parece barro. Tengan mucho cuidado, mi amor.

En el camino pasaban inolvidables paisajes. Llegaron a Pinar del Río y fueron directamente a las famosas (cuevas) en el Valle de los Viñales.

¡Qué hermosa vista dentro de las cuevas!

Los jóvenes estaban impresionados con la belleza natural de Cuba. Pero por ahora, como es natural en los jóvenes de todas partes del mundo, tenían hambre. En el pueblo había una pequeña (refresquería). Los muchachos entraron y leyeron el menú. Pidieron unos (batidos) de plátano y dos (medianoches) de jamón y queso.

Los jóvenes encontraban el paisaje agradable y el pan cubano de lo mejor. Conversaban mientras tomaban sus deliciosos batidos. El camarero les traía bebidas a los otros clientes, lo que les causaba curiosidad a los jóvenes. Parecía que todo el mundo estaba bebiendo la misma cosa menos Gabriel y Antonio. ¿Qué sería?

— Perdona camarero, ¿qué es esa bebida que piden tantos clientes?

— ¿No la conocen muchachos? Es (ron) y Coca-Cola. Aquí la llamamos “Cuba Libre”.

Los dos jóvenes levantaron los batidos en un (brindis) y exclamaron:

— ¡A Cuba Libre!

T7. Interpreta con tus propias palabras la parte subrayada en las siguientes oraciones (9 puntos):

¡36 Antonio y Gabriel querían conocer todos los países de habla hispana.

¡37 Viven como hermanos y hacen al turista sentirse en casa.

¡38 Sugirieron que el próximo día los jóvenes manejaran a la provincia de Pinar del

Río.

i39 Pero por ahora, como es natural en los jóvenes de todas partes del mundo, tenían hambres.

i40 El camarero les traía bebidas a los otros clientes, lo que les causaba mucha curiosidad a los jóvenes.

i41 Los dos jóvenes levantaron los batidos en un brindis ...

T8. Marca con una cruz (X) la interpretación que más se ajuste al significado de la parte subrayada (5 puntos):

i42 ¡Qué sentido de paz y de serenidad da el camino a Matanzas! — pensó Gabriel. Y se le ocurrió algo que debía hacer.

- a) A Gabriel le sucedió una cosa que debía pasar.
- b) A Gabriel se le olvidó algo que debía pasar.
- c) Gabriel pensó que debía hacer algo.

i43 En el camino pasaban inolvidables paisajes.

- a) En el camino no se olvidaban los paisajes.
- b) Los paisajes pasaron a ser inolvidables a lo largo del camino.
- c) Inolvidables paisajes pasaban ante sus ojos a lo largo del camino.

i44 ¡Qué hermosa vista dentro de las cuevas!

- a) Las cuevas tienen un interior muy bello.
- b) Dentro de las cuevas había muchachas hermosas.
- c) Los muchachos tienen buena vista dentro de las cuevas.

i45 Los jóvenes encontraban el paisaje agradable y el pan cubano de lo mejor.

- a) Los muchachos, luego de buscar, encontraron un paisaje agradable y un pan cubano de lo mejor.
- b) A los muchachos les pareció agradable el paisaje y muy rico el pan cubano.
- c) Los muchachos se hallaban ante un paisaje agradable y les habían dado el mejor pan cubano.

i46 Parecía que todo el mundo estaba bebiendo la misma cosa menos Gabriel y Antonio.

- a) Todo el mundo estaba bebiendo la misma cosa excepto Gabriel y Antonio.
- b) Todo el mundo estaba bebiendo la misma cosa que Gabriel y Antonio, pero en menor cantidad.
- c) Todo el mundo estaba bebiendo la misma cosa que Gabriel y Antonio, pero éstos últimos bebían menos.

T9. Contesta a las preguntas que se te formulan. Usa una oración con sentido completo para responder a cada pregunta (8 puntos):

i47 ¿Cómo viajaban Antonio y Gabriel por Cuba?

i48 ¿Cómo es la playa de Varadero?

i49 ¿Qué medio de transporte usa la mayoría de la población cubana?

i50 ¿Por qué llamó por teléfono Gabriel a sus abuelos?

i51 ¿Cómo es el camino a Pinar del Río?

i52 ¿Qué se cultiva en Pinar del Río?

i53 ¿Qué hay en el Valle de los Viñales?

i54 ¿Qué es la “Cuba Libre”?

T10. (i55) Elabora una breve composición dando mayor información sobre Cuba (Extensión máxima 150 palabras) (8 puntos):

Año 2001 (Texto CL3)

CL3

Esa boca

Su entusiasmo por el (circo) se venía arrastrando desde tiempo atrás. Dos meses, quizás. Pero cuando siete años son toda la vida, entonces dos meses representan un largo proceso. Sus hermanos mayores habían ido dos o tres veces e imitaban minuciosamente las (graciosas) desgracias de los (payasos). También los compañeros de la escuela lo habían visto y se reían al recordar este golpe o aquella (pirueta). Sólo que Carlos no sabía que eran exageraciones destinadas a él, a él que no iba al circo porque el padre entendía que era muy sensible y podía conmovirse demasiado ante el riesgo inútil que corrían los trapeceistas. Carlos sentía algo parecido a un dolor en el pecho siempre que pensaba en los payasos. Cada día le iba siendo más difícil soportar su curiosidad.

Entonces preparó la frase y en el momento oportuno se la dijo al padre: “¿No habría forma de que yo pudiera ir alguna vez al circo?” A los siete años, toda frase larga resulta simpática y el padre se vio obligado primero a sonreír, luego a explicarse: “No quiero veas a los trapeceistas.” En cuanto oyó esto, Carlos se sintió verdaderamente a salvo, porque él no tenía interés en los trapeceistas. “¿Y si me fuera cuando empieza ese número?” “Bueno”, contestó el padre, “así sí”.

La madre compró dos entradas y lo llevó el sábado de noche. Apareció una mujer que hacía equilibrios sobre un caballo blanco. Él esperaba a los payasos. Aplaudieron. Después, salieron unos monos que andaban en bicicleta, pero él esperaba a los payasos. Otra vez aplaudieron y apareció un (malabarista). Carlos miraba con los ojos muy abiertos, pero de pronto se encontró (bostezando). Aplaudieron de nuevo y salieron — ahora sí — los payasos.

Su interés llegó a la máxima tensión. Eran cuatro, dos de ellos (enanos). Uno de los grandes hizo pirueta, un enano se le metió entre las piernas y el payaso grande le (pegó) (sonoramente) en el (trasero). Luego hacía que los dos enanos se pegaran. Entonces el segundo payaso grande, que era sin lugar a dudas el más gracioso, se acercó al borde y Carlos lo vio junto a él, tan cerca que pudo ver claramente la boca cansada del hombre bajo la risa pintada y fija del payaso. Por un momento el pobre diablo vio aquella carita asombrada y le sonrió, de modo (imperceptible), con sus

labios verdaderos. Pero los otros tres habían concluido y el payaso más gracioso se unió a los demás en los saltos finales, y todos aplaudieron, aun la madre de Carlos.

Y como después venían los trapeceistas, la madre lo tomó de un brazo y salieron a la calle. Ahora sí había visto el circo, como sus hermanos y los compañeros de colegio. Sentía el pecho vacío y no le importaba qué iba a decir mañana. Serían las once de la noche, pero la madre sospecha algo y lo introdujo en la zona de luz de una (vidriera). Le pasó despacito una mano por los ojos, y después le preguntó si estaba llorando. El no dijo nada. “¿Es por los trapeceistas? ¿Tenías ganas de verlos?”

A él no le interesaban los trapeceistas. Sólo para destruir el (malentendido), explicó que lloraba porque los payasos no lo hacían reír.

T11. Interprete con sus propias palabras la parte subrayada en las siguientes oraciones (10 puntos):

i56 Cada día le iba siendo más difícil soportar su curiosidad.

i57 En cuanto oyó esto, Carlos se sintió verdaderamente a salvo, porque él no tenía interés en los trapeceistas.

i58 “Bueno”, contestó el padre, “así sí”.

i59 Pero de pronto se encontró bostezando.

i60 Su interés llegó a la máxima tensión.

T12. Marque con una cruz la opción adecuada en función del contexto (5 puntos).

i61 Los hermanos mayores y los compañeros de colegio de Carlos se reían mucho al recordar los gestos de los payasos, porque

- a) estos gestos realmente eran graciosos y les gustan mucho.
- b) sabían que, así, Carlos sentía más ganas de ir al circo.
- c) eran malos y se reían de las desgracias ajenas.

i62 Carlos sentía algo parecido a un dolor en el pecho siempre que pensaba en los payasos, porque

- a) tenía lástima por estos pobres hombres.
- b) estaba enfermo de corazón.
- c) tenía muchas ganas de verlos

i63 El padre se vio obligado a sonreír y a explicarse, porque

- a) se sentía culpable.
- b) la manera como planteó el niño la petición era graciosa y se conmovió.
- c) iba a decir una mentira.

i64 El niño quedó asombrado al ver al payaso junto a él, porque

- a) el payaso era tan horrible que parecía un monstruo
- b) era la primera vez que veía a un payaso tan grande.
- c) se dio cuenta de que los payaso no sonreían con sus labios de verdad y

tenían un gesto cansado.

i65 Los payasos no hacían reír al niño, porque

- a) el auténtico gesto del payaso le conmovía demasiado.
- b) la risa pintada del payaso era muy fea.
- c) los enanos no se habían pegado sonoramente.

T13. Conteste a las siguientes preguntas brevemente (12 puntos):

i66 ¿Cómo es Carlos?

i67 ¿Por qué creía el padre que un número como el de los trapezistas podría afectar a un niño como Carlos?

i68 ¿Qué les diría Carlos a sus compañeros de clase al día siguiente?

i69 ¿Hay algún número de circo que le parezca a usted desagradablemente y que no le guste ver? ¿Por qué?

T14. (i70) Traduzca al chino los últimos dos párrafos del textos (8 puntos):

Y como después venían los trapezistas, la madre lo tomó de un brazo y salieron a la calle. Ahora sí había visto el circo, como sus hermanos y los compañeros de colegio. Sentía el pecho vacío y no le importaba qué iba a decir mañana. Serían las once de la noche, pero la madre sospecha algo y lo introdujo en la zona de luz de una (vidriera). Le pasó despacito una mano por los ojos, y después le preguntó si estaba llorando. Él no dijo nada. “¿Es por los trapezistas? ¿Tenías ganas de verlos?”

A él no le interesaban los trapezistas. Sólo para destruir el (malentendido), explicó que lloraba porque los payasos no lo hacían reír.

Año 2002 (Texto CL4)

CL4 “¿Cuál es el porvenir del (tango)?” Hubo un tiempo en que no podía hacerse esta pregunta en sentido negativo o simplemente dudoso, porque la (afición) hubiera devorado al que la formulara. Señal de la (vitalidad) del tango en ese tiempo. Pero, como escribe Castilla, “el tango no tiene la obligación de ser inmortal ni es un animal sagrado para que esté (vedada) su discusión.”

Y bien: el tango está sufriendo una crisis, indudablemente. El que no temamos decirlo ni lo teman otros que también lo afirman, hace seguro dicho fenómeno. A fines de febrero de 1961, en el Círculo de Amigos del Buen Tango se produjo un debate en cuyo curso la inmensa mayoría de los participantes estuvo de acuerdo en aceptar la existencia de una grave crisis, aunque no en las causas de ella. Según Néstor Fabián la crisis es (irremediable). A principios de 1968 declaraba: “El tango está cayendo, no hay vuelta que darle. Dentro de poco se va convertir en la música más cara del país porque cada vez van a ser menos los lugares donde se le pueda escuchar. Soy la persona que más dinero gana con el tango. No pensé hasta ahora en dejarlo porque se lo había prometido a mi maestro, Atilo Stampone-en el año 1967 las orquestas típicas no tuvieron casi trabajo. El único que se salva es Aníbal Troilo...”

Algunos críticos del tango opinan que el (virus) que ha enfermado a éste es su (letrilla).

Ya hemos visto que hacia 1925 puede situarse el (apogeo) del tango, pues bien, aquellos críticos sostienen que hasta muy poco antes, casi con seguridad que hasta 1922, el tango era sólo, o casi únicamente, (bailable) y la letra tenía un papel secundario y sólo a partir de entonces el desarrollo de la letra se hizo enorme.

No son sólo los críticos, sino muchos entusiastas del tango los que están divididos respecto del conflicto entre la danza y la letra. Esta disputa es vieja en la historia de la música. Muchos han (suspirado) para que se quitaran los versos a las óperas... Quizás, sin ellos, el tango sería más puro estéticamente, más fino y hondo (psicológicamente) y, musicalmente, quién sabe qué evolución habría tenido. Pero a muchos les gusta la letra, que hace posible el canto. Y el canto nace del alma y al alma llega.

De todas maneras, es el público, el necesariamente cambiante gusto del público, a quien debe culparse de la (decadencia) del tango.

Es que nuestra actual población se ha (culturalizado) notablemente. Esto significa que han llegado a ella otras clases de música, algunas muy artísticas, finas, espirituales que han transformado y elevado el gusto general, dejando de ser propiedad de una clase altamente cultivada que ya las conocía y (apreciaba). Antes no oía la población mucha música. Pocos iban a los conciertos. Compárese con la cantidad y calidad de música, de los más variados orígenes, que desde hace cuarenta años difunden a toda hora la radio y la televisión.

Existen todavía locales de baile donde aún se pide algo de tango, pero las grabaciones en disco no ofrecen muchas posibilidades de reforzar el gusto popular del tango.

Pero no nos (apresuremos) a sacar (ingratas) conclusiones, pues no es verdad que el tango haya muerto, a lo mejor ya estamos en los comienzos de un regreso por lo que no es justo ser ni pesimistas ni derrotistas.

T15. Diga a qué se refieren las voces subrayadas y en caso de verbos cuál es su sujeto (6 puntos):

i71 ... el tango no tiene la obligación de ser inmortal ni es un animal sagrado para que esté vedada su discusión.

esté:

su:

i72 El que no temamos decir lo ni lo temen otros que también lo afirman, *hace* seguro dicho fenómeno.

lo:

lo:

lo:

hace:

i73 No pensé hasta ahora en dejarlo porque se lo había prometido a mi maestro, Atilo Stampone.

lo:

se:

lo:

i74 Algunos críticos del tango opinan que el virus que ha enfermado a éste es su letrilla.

éste:

su:

i75 Esto significa que han llegado a ella otras clases de música, algunas muy artísticas ...

ella:

T16. Interprete en español el significado de la parte subrayada en las siguientes oraciones (10 puntos):

i76 ¿Cuál es el porvenir del tango? Hubo un tiempo en que no podía hacerse esta pregunta en sentido negativo o simplemente dudoso, porque la afición hubiera devorado al que la formulara.

i77 Ya hemos visto que hacia 1925 puede situarse el apogeo del tango ...

i78 No son sólo los críticos, sino muchos entusiastas del tango los que están divididos respecto del conflicto entre la danza y la letra. Esta disputa es vieja en la historia de la música.

i79 ... pero las grabaciones en disco no ofrecen muchas posibilidades de reforzar el gusto popular del tango.

i80 ... no es verdad que el tango haya muerto, a lo mejor ya estamos en los comienzos de un regreso por lo que no es justo ser ni pesimistas ni derrotistas.

T17. Marque con una cruz la opción adecuada en función del contexto (4 puntos):

i81 El tango está cayendo, no hay vuelta que darle.

i) El problema no tiene solución. ()

ii) No hay que dar vueltas alrededor de ello. ()

iii) No hay que dar mucho rodeos. ()

i82 En el año 1967 las orquestas típicas no tuvieron casi trabajo. El único que se salva es Aníbal Troilo ...

i) El único salvador ... ()

ii) El que no se murió ... ()

iii) El que tuvo trabajo ... ()

i83 ... y sólo a partir de entonces el desarrollo de la letra se hizo enorme.

- i) la letra aumentó en cantidad en el tango ()
- ii) la letra se hizo grande ()
- iii) la letra se hizo pesada ()
- i84 Esto significa que han llegado a ella otras clases de música, algunas muy artísticas, finas, espirituales que han transformado y elevado el gusto general, dejando de ser propiedad de una clase altamente cultivada que ya las conocía y apreciaba.
- i) una clase de música muy fina ()
- ii) una clase social culturalmente elevada ()
- iii) una clase de campesinos ()

T18. Conteste a las siguientes preguntas brevemente (16 puntos):

- i85 ¿Por qué algunos críticos del tango opinan que es la letra la que afecta al desarrollo de este tipo de música?
- i86 ¿Cree que la gente hoy en día escucha muchos tipos de música? ¿Piensa que este fenómeno afecta al tango? ¿Por qué?
- i87 ¿Cuáles son las manifestaciones de la crisis del tango?
- i88 ¿Le gusta el tango? ¿Por qué?**

Año 2003 (Texto CL5)

CL5

La mujer que escribió un diccionario

Por Gabriel García Márquez

Hace tres semanas, de paso por Madrid, quise visitar a María Moliner. Encontrarla no fue tan fácil como yo suponía: algunas personas que debían saberlo ignoraban quién era, y no faltó quien la confundiera con una célebre estrella de cine. Por fin logré un contacto con su hijo menor y me hizo saber que no era posible visitar a su madre porque estaba enferma. Pensé que era una crisis (momentánea) y que tal vez pudiera verla en un viaje futuro a Madrid. Pero la semana pasada, cuando ya me encontraba en Bogotá, me llamaron por teléfono para darme la mala noticia de que María Moliner había muerto. Yo me sentí como si hubiera perdido a alguien que sin saberlo había trabajado para mí durante muchos años.

María Moliner hizo una hazaña con muy pocos precedentes: escribió sola, en su casa, con su propia mano, el diccionario más completo y más útil de la lengua castellana. Se llama Diccionario de Uso del Español. Tiene dos tomos casi tres mil páginas en total, y viene a ser en consecuencia más de dos veces más largo que el de la Real Academia de la Lengua, y —a mi juicio— más de dos veces mejor. María Moliner lo escribió en las horas que le dejaba libre su empleo de bibliotecaria, y el que ella consideraba su verdadero oficio: remendar calcetines. Uno de sus hijos, a quien le preguntaron hace poco cuántos hermanos tenía, contestó: “Dos varones, una hembra, y el diccionario”. Hay que saber cómo fue escrita la obra para entender

cuánta verdad implica esa respuesta.

María Moliner nació en un pueblo de Aragón, en 1900. De modo que al morir había cumplido los 80 años. Estudió Filosofía y Letras en Zaragoza, y obtuvo mediante concurso su ingreso al cuerpo de (archiveros) y bibliotecarios de España. Se casó con don Fernando Ramón y Ferrando. Crió a sus hijos como toda una madre española, con mano firme y dándoles de comer demasiado, aún en los duros años de la guerra civil en que no había mucho que comer. Sólo cuando el hijo menor empezó la carrera de ingeniero industrial, María Moliner sintió que le sobraba demasiado tiempo después de sus cinco horas de bibliotecaria, y decidió ocuparlo escribiendo un diccionario.

La idea le vino del Learner's Dictionary, con el cual aprendió el inglés. Es un diccionario de uso. Es decir: que no sólo dice lo que significan las palabras, sino que indica también cómo se usan, y se incluyen otras con las que pueden sustituirse. "Es un diccionario para escritores", dijo María Moliner una vez, hablando del suyo y lo dijo con mucha razón. En el diccionario de la Real Academia de la Lengua, en cambio, las palabras son admitidas cuando ya están a punto de morir, y sus definiciones rígidas parecen colgadas de un clavo. Fue contra ese criterio contra el que María Moliner se sentó a escribir su diccionario en 1951. Calculó que lo terminaría en dos años, y cuando llevaba diez todavía andaba por la mitad. En 1967 dio el diccionario por terminado. Pero siguió haciendo fichas, y en el momento de morir tenía varios metros de palabras nuevas que esperaba ver incluidas en las futuras ediciones. En realidad, lo que esa mujer de fábula había emprendido era una carrera de velocidad y resistencia contra la vida.

Su hijo Pedro me ha contado cómo trabajaba. Dice que un día se levantó a las cinco de la mañana, dividió un papel en cuatro partes iguales, y se puso a escribir fichas de palabras sin más preparativos. Sus únicas herramientas de trabajo eran dos (atriles) y una máquina de escribir que sobrevivió a la escritura del diccionario. Su marido fingía una indiferencia de sabio, pero a veces medía a escondidas las (gavillas) de fichas con una cinta (métrica), y les mandaba noticias a sus hijos. En una ocasión les contó que el diccionario iba ya por la última letra, pero tres meses después les contó con las ilusiones perdidas que había vuelto a la primera. Era natural, porque María Moliner tenía un método infinito: pretendía agarrar todas las palabras de la vida. "Sobre todo las que encuentro en los periódicos", dijo en una entrevista. "Porque allí viene el idioma vivo". Sólo hizo una excepción: las mal llamadas malas palabras, que son muchas y tal vez las más usadas en la España de todos los tiempos. Es el defecto mayor de su diccionario, y María Moliner vivió bastante para comprenderlo pero no lo suficiente para corregirlo.

Pasó sus últimos años en un apartamento del norte de Madrid. Le complacían las noticias de que su diccionario había vendido más de diez mil copias en dos

ediciones, que cumplía el propósito que ella se había impuesto, y que algunos académicos de la lengua lo consultaban en público sin sentir ninguna vergüenza. En 1972 fue la primera mujer cuya candidatura se presentó en la Academia de la Lengua pero los muy señores académicos no se atrevieron a romper su venerable tradición (machista). Sólo se atrevieron hace dos años, y aceptaron entonces la primera mujer. Pero no fue María Moliner. Ella se alegró cuando lo supo, porque le daba miedo la idea de pronunciar el discurso de admisión. “¿Qué podía decir yo — dijo entonces —, si en toda mi vida no he hecho más que coser calcetines?”

T19. Diga a qué se refiere la parte en cursiva, y en caso de verbo, cuál es el sujeto (15 puntos):

i89 Algunas personas que debían saber/*lo* ignoraban quién era.

lo:

i90 ... y no *faltó* quien la *confundiera* con una célebre estrella de cine.

faltó:

confundiera:

i91 Pensé que ... y que tal vez *podiera* verla en un viaje futuro a Madrid.

podiera:

i92 Yo me sentí como si hubiera perdido a alguien que sin saber/*lo* había trabajado para mí durante muchos años.

lo:

i93 María Moliner *lo* escribió en las horas que *le dejaba* libre su empleo de bibliotecaria.

le:

dejaba:

i94 ... y *el que* ella consideraba su verdadero oficio: remendar calcetines.

el que:

i95 ... y decidió ocupar/*lo* escribiendo un diccionario.

lo:

i96 *La idea le* vino del Learner's Dictionary, con *el cual* aprendió el inglés.

La idea:

le:

el cual:

i97 Que no sólo *dice* lo que significan las palabras, sino que *indica* también cómo se usan, y se incluyen *otras* con las que *pueden* reemplazarse.

dice:

indica:

se usan:

otras:

pueden:

i98 ... dijo María Moliner una vez, hablando del suyo y *lo* digo con mucha razón.

El suyo:

Lo:

i99 ... pero meses después les contó las ilusiones perdidas que *había vuelto* a la *primera*.

Había vuelto:

La primera:

i100 Porque *allí viene* el idioma vivo.

allí:

viene:

i101 es el defecto mayor de su diccionario y María Moliner vivió bastante tiempo para comprenderlo, pero no *lo* suficiente para corregirlo.

es:

lo:

i102 ... que cumplía el propósito que ella se había impuesto...

Cumplía:

Se:

i103 Pero no *fue* María Moliner.

fue:

i104 Ella se alegró cuando *lo* supo ...

lo:

T20. Parafrasee las siguientes oraciones, especialmente las partes subrayadas (9 puntos):

i105 ... no faltó quien la confundiera con una célebre estrella de cine.

i106 Pensé que era una crisis momentánea.

i107 Hay que saber cómo fue escrita la obra para entender cuánta verdad implica esa respuesta.

i108 ... las palabras son admitidas cuando ya están a punto de morir ...

i109 ... era una carrera de velocidad y resistencia contra la vida.

i110 ... y una máquina de escribir que sobrevivió a la escritura del diccionario.

T21. Conteste a las siguientes preguntas sobre el texto (6 puntos):

i111 ¿Por qué a Gabriel García Márquez le parecía que María Moliner había trabajado para él durante muchos años?

i112 ¿Por qué cree el autor que el diccionario de María Moliner es mejor que el de la Real Academia de la Lengua?

i113 ¿Cuándo empezó María Moliner a escribir su diccionario? ¿Por qué?

i114 ¿Ha tenido mucho éxito el diccionario de María Moliner? ¿En qué consiste?

T22. (i115) ¿Qué es lo que le ha impresionado más de María Moliner después de leer el texto? (No menos de 150 palabras) (6 puntos):

Año 2004 (Texto CL6)

CL6

El (delfín)

José Fuentes está sentado en el lujoso salón de su casa, situada en uno de los barrios más elegantes de la ciudad. Es la hora del Telediario, el programa de noticias nocturno. Fuentes, con una copa en la mano, bebe de vez en cuando y mira la televisión sin poner demasiada atención. Son noticias internacionales. El locutor habla de distintos acontecimientos ocurridos en todo el mundo.

De pronto, Fuentes mira a la pantalla atentamente. Empiezan las noticias nacionales. El locutor habla sobre el último robo de joyas ocurrido en la ciudad. Ha sido realizado con toda perfección. La policía no tiene pista. Nadie sabe nada, nadie ha visto nada. La policía no sabe por dónde buscar al ladrón o a los ladrones. Lo único que encuentra es una tarjeta de (cartulina) blanca, en el centro de la cual está pintado un pequeño delfín azul. La tarjeta y el dibujo son iguales a los que se habían encontrado antes en las casas en donde se han cometido robos.

José Fuentes sonríe. Saca un cigarrillo y lo enciende con un bonito (mechero) de oro. (Incrustado) en el centro del mechero hay un pequeño delfín de plata. Cuando acaban las noticias se levanta y se dirige a la cocina. Abre el (frigorífico), saca una lata de cerveza y se la lleva a su despacho. Tiene que planear su próximo trabajo. Siempre piensa mejor mientras come y bebe algo.

El despacho de José Fuentes se parece a los aquellos hombres de negocios que tienen éxito en sus asuntos. La casa está situada en la planta novena del edificio y desde las ventanas del mismo se divisa toda la ciudad. José recorre toda la habitación con la mirada. Está satisfecho de sí mismo, puesto que todo lo que ahora tiene, lo ha ganado él con su trabajo y sin confiar en nadie. Es el método más seguro.

Mira por la ventana y piensa en su vida pasada. A los doce años robó una bicicleta. Lo descubrieron y lo llevaron a un (reformatorio). Cuando salió se unió a una banda de jóvenes delincuentes y empezaron a cometer pequeños robos. La policía los detenía siempre y los volvía a llevar a reformatorio. A los dieciocho años (atraco) una pequeña tienda. Solamente se llevó unos cuantos miles de pesetas, pero la policía lo detuvo y le tocó ir a la cárcel, puesto que ya era mayor de edad y no podía volver al reformatorio. En la cárcel aprendió mucho y se dio cuenta de que los pequeños robos hechos por un grupo no eran productivos. Cuando salió de ella, encontró un trabajo en un taller como mecánico. Sabía que al estar fichado por la policía, tendría que tener mucho cuidado. No volvió a cometer ningún delito y no tuvo ningún problema con la policía. Y ésta, después de dos años, se había olvidado de él.

A los veintidós años decidió dedicarse a lo que era su verdadera vocación: ladrón

de joyas. Ahora tiene treinta y lleva ocho años robando joyas con un éxito total. No es muy alto y está muy delgado. A pesar de ello tiene un cuerpo (atlético). Puede entrar por cualquier sitio y salir de él con toda facilidad. Es capaz de dar grandes saltos y de correr a gran velocidad. Por esta razón, sus amigos, cuando era niño, lo llamaban el delfín y éste es el nombre de trabajo que utiliza. Después de cometer un robo, siempre deja una tarjeta blanca con un delfín azul en el centro. Equivale a su tarjeta de vista. Con ella desafía a la policía.

T23. Diga a qué se refiere o modifica la palabra en cursiva y, en caso de verbo, cuál es sujeto (10 puntos):

i116 ... y mira la televisión sin *poner* demasiada atención.

poner:

i117 *Empiezan* las noticias nacionales.

Empiezan:

i118 *Ha sido realizado* con toda perfección.

Ha sido realizado:

i119 La tarjeta y el dibujo son iguales a *los* que *se habían encontrado* antes en las casas en donde se han cometido robos.

los:

se habían encontrado:

i120 *Incrustado* en el centro del mechero hay un pequeño delfín de plata.

Incrustado:

i121 Cuando *acaban* las noticias se levanta y se dirige a la cocina.

acaban:

i122 Abre el frigorífico, saca una lata de cerveza y se *la* lleva a su despacho.

la:

i123 El despacho de José Fuentes se parece a *los* de aquellos hombres de negocios que *tienen* éxito en sus asuntos.

los:

tienen:

i124 ... y desde las ventanas del *mismo* se *divisa* toda la ciudad.

mismo:

se divisa:

i125 *Lo* descubrieron y lo llevaron a un reformatorio.

Lo:

i126 La policía *los* detenía siempre ...

los:

i127 ... le *tocó* ir a la cárcel ...

tocó:

i128 Y ésta, después de dos años, se había olvidado de él.

Ésta:

él:

i129 A pesar de *ello* tiene un cuerpo atlético.

Ello:

i130 ... salir de él con toda facilidad.

él:

i131 ... lo llamaban el delfín y éste es el nombre de trabajo ...

éste:

T24. En función del texto marque con una cruz (X) la opción adecuada de la parte subrayada (12 puntos):

i132 Fuentes, con una copa en la mano, bebe de vez en cuando.

- A. Bebe constantemente. ()
 B. No bebe continuamente. ()
 C. Bebe muy poco. ()

i133 La policía no tiene pista.

- A. La policía no encuentra señales o indicios del delito. ()
 B. La policía no tiene un terreno para practicar deportes. ()
 C. La policía no tiene camino para alcanzar al ladrón. ()

i134 Lo único que encuentra es una tarjeta de cartulina blanca, en el centro de la cual está pintado un pequeño delfín azul.

- A. La policía encuentra un pequeño delfín azul en el centro de la casa donde ha ocurrido el robo. ()
 B. La policía encuentra un pequeño delfín azul con una tarjeta blanca en la casa donde ha ocurrido el robo. ()
 C. La policía encuentra un pequeño delfín azul dibujado en el centro de la tarjeta de cartulina blanca. ()

i135 José recorre toda la habitación con la mirada.

- A. José camina por toda la habitación con la mirada fija. ()
 B. José atraviesa toda la habitación con los ojos quietos. ()
 C. José examina con la mirada todo el espacio de la habitación. ()

i136 ... Esto es el método más seguro.

- A. Robar él solo es la forma más segura. ()
 B. Quedarse con todo lo robado es el método más seguro. ()
 C. Ganarse la vida con su propio trabajo es más seguro. ()

i137 ... pero la policía lo detuvo ..., puesto que ya era mayor de edad.

- A. Entonces José ya tenía una edad avanzada. ()
 B. José ya tenía la edad de ejercer todos los derechos civiles. ()
 C. Entonces José ya era un hombre mayor. ()

i138 Sabía que al estar fichado por la policía ...

- A. La policía ya tiene fichas con los datos personales de uno. ()
- B. La policía ya tiene registrados los antecedentes penales de uno. ()
- C. Uno tiene sus fichas guardadas en la comisión de policía. ()

i139 Con ella desafía a la policía.

- A. Una tarjeta con la palabra delfín escrita en ella demuestra el desafío de José Fuentes a la policía. ()
- B. José Fuentes desafía a la policía dejando una tarjeta como su señal de identidad. ()
- C. José Fuentes desafía a la policía mostrándoles su tarjeta con el delfín pintado. ()

T25. Conteste a las siguientes preguntas (8 puntos):

i140 ¿Por qué José Fuentes cree que los pequeños robos en grupo no son muy productivos y prefiere trabajar solo?

i141 Después de robar joyas en alguna casa, ¿qué es lo que suele hacer José Fuentes y con qué propósito lo hace?

Anexo XIV: Pruebas de comprensión de lectura del DELE B2

cl_1

Prueba 1. Comprensión de lectura

La prueba de **Comprensión de lectura** contiene *cuatro tareas*. Usted debe responder a 36 preguntas.

Duración: 70 minutos.

Marque sus opciones únicamente en la **Hoja de respuestas**.

Tarea 1

INSTRUCCIONES

Usted va a leer un texto sobre el efecto que tiene el ejercicio físico en la productividad laboral. Después, debe contestar a las preguntas [1-6]. Seleccione la opción correcta (a / b / c).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Un entrenador en la oficina

El ejercicio físico no solo sirve para sacar músculo, parecer saludables y guapos, y ponernos de buen humor. También nos ayuda a concentrarnos mejor y aumentar nuestra productividad. Así lo demuestra el estudio *El efecto del ejercicio físico en la productividad laboral y el bienestar*, que analiza la buena relación entre la actividad laboral y la práctica de un programa controlado de ejercicio físico. En el estudio participaron 92 empleados de una empresa de consultoría que cuenta con 230 empleados en plantilla.

«Fue una experiencia divertida en la que se mezclaban varias cosas: el compañerismo, la competitividad y la extraña sensación de poder realizar esta actividad como parte del trabajo», recuerda Eduardo Loyola, directivo de la consultoría Interface. Loyola fue uno de los conejillos de Indias del programa diseñado por Óscar de las Mozas, coautor del estudio. «Entrenábamos fuera del horario laboral. Al principio, a algunos compañeros les resultó complicado [sentían vergüenza al verse con indumentaria deportiva], pero pronto nos encontramos trotando por el monte o por pistas de atletismo sin ningún problema. Creo que tener una hora de entrenamiento con los compañeros favorece el trabajo en equipo», dice Loyola.

Los resultados de la investigación no aclaran, sin embargo, si es mejor que el entrenamiento se realice antes o después de la jornada laboral. De las Mozas explica que antes del trabajo, debido a la secreción de compuestos químicos cerebrales que desencadena la actividad física, se potencia la sensación de bienestar, se llega a la oficina más relajado y con mayor disposición. No obstante, muchas personas prefieren entrenar al salir del trabajo, porque así el ejercicio les funciona como una válvula de escape. Lo que queda fuera de toda duda es que después de al menos tres meses siguiendo un programa de actividad física, los resultados productivos de un adulto sano mejoran y la gente se muestra más dispuesta a colaborar por una meta común.

Los beneficios más concretos observados fueron la mejora de la salud del equipo humano y la mayor facilidad para asumir las tareas de la vida cotidiana, ya impliquen fuerza física o trabajo intelectual. Asimismo, se constató una mayor resistencia en los momentos de tensión y un incremento de la satisfacción en el trabajo.

El estudio también arroja otros datos que tienen que ver con los beneficios sobre el absentismo en el trabajo, pues se observó una disminución de casi un 30% en las bajas laborales de los empleados que participaron en esta experiencia, lo que apunta a la necesidad de que las empresas incentiven este tipo de programas en todos los niveles de su organigrama, ya que además de potenciar el compañerismo o la competitividad, los profesionales tienen la sensación de realizar esta actividad no como una posibilidad de evasión, sino como parte específica del propio trabajo.

[Adaptado de <http://elpais.es>. España]

Prueba 1. Comprensión de lectura

**PREGUNTAS**

1. En el texto se informa de que la práctica de ejercicio físico...
 - a) incrementa las ganas de trabajar.
 - b) debe hacerse de modo controlado.
 - c) incide en el rendimiento laboral.
2. Según el texto, el programa de ejercicio físico del estudio...
 - a) se aplicó a más de 200 trabajadores.
 - b) se desarrollaba en horas de trabajo.
 - c) fue creado por Óscar de las Mozas.
3. En el texto Eduardo Loyola dice que...
 - a) se sentía raro haciendo deporte.
 - b) el programa incluía deporte al aire libre.
 - c) gracias al entrenamiento rendía más.
4. En el texto se dice que los beneficios de hacer deporte...
 - a) se sienten tras la jornada laboral.
 - b) se aprecian sobre todo en la empresa.
 - c) empiezan a notarse a partir de tres meses.
5. Según la investigación, la práctica de deporte sirve para...
 - a) afrontar con mayor disposición la vida diaria.
 - b) aumentar la capacidad intelectual.
 - c) reducir la competencia entre trabajadores.
6. Según el texto, si las empresas ofrecieran programas deportivos a sus plantillas,...
 - a) aumentarían un 30% el rendimiento.
 - b) reducirían el absentismo laboral.
 - c) disminuiría el estrés en el trabajo.

cl_2



Nivel B2

Prueba 1. Comprensión de lectura

Tarea 2

INSTRUCCIONES

Usted va a leer cuatro textos en los que cuatro personas cuentan cómo crearon su empresa. Relacione las preguntas (7-16) con los textos (A, B, C y D).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

PREGUNTAS

		A EVA	B ANA	C LUZ	D MAR
7.	¿Quién dice que ahorra en promocionar su producto?				
8.	¿Quién dice que la escasez de dinero es un estímulo?				
9.	¿Quién dice que controla todas las fases de la creación del producto?				
10.	¿Quién dice que invirtió poco dinero cuando montó su empresa?				
11.	¿Quién se muestra asombrada ante el éxito obtenido?				
12.	¿Quién dice que le costó decidirse a trabajar por cuenta propia?				
13.	¿Quién dice que se le ocurrió montar su actual empresa en su etapa universitaria?				
14.	¿Quién dice que en su negocio se respetan los plazos de entrega?				
15.	¿Quién dice que gracias a su forma de ser amplió el negocio?				
16.	¿Quién dice que un pariente la ayudó a crear su empresa?				

TEXTOS

- TEXTO A - EVA** La idea de emprender me rondaba por la cabeza desde mi etapa universitaria, cuando estuve a punto de crear una empresa de diseño de joyas con un compañero. Al terminar mis estudios, encontré trabajo en el sector de la comunicación. Aunque seguía con mi sueño en mente, no me atrevía a dar el salto y montar mi agencia. Pero varios años después, con un dinero que me prestó un familiar, monté *Pide la Luna*, una agencia especializada en el diseño, la producción y la gestión de eventos empresariales e institucionales. Como me daba miedo que la agencia no funcionara bien, durante un año estuve compaginando mi actividad como autónoma con la de relaciones públicas en un hotel. Montar un negocio sin disponer de muchos recursos es un poco temerario, pero te empuja a pelear por sacar adelante tu proyecto, a estar siempre alerta buscando acuerdos de intercambios, colaboraciones...
- TEXTO B - ANA** Empecé en este negocio hace 5 años, y ya he decorado 200 restaurantes. Tres son las claves de mi trayectoria: la producción y montaje integral de todos los complementos relacionados con un local, el hecho de terminar los proyectos a tiempo (una obviedad que no se suele cumplir en este sector), y unos diseños novedosos, inspirados en viajes y libros. Cuando surge un nuevo proyecto, lo que hago es contratar yo misma a los carpinteros, escultores y otros profesionales artísticos; y es que, cuando subcontratas, sufres mucho, ya que no sabes si hacen bien el trabajo hasta el final. Además, gasto poco en publicidad, puesto que nuestro trabajo se lo ofrecen a los restaurantes las propias marcas que los abastecen. Si un día lo que hago dejara de funcionar, tengo pensada una alternativa: una empresa *online*, *Lafabricadeideas.com*, centrada en el diseño de decorados teatrales.
- TEXTO C - LUZ** Mi empresa es el fruto de una idea surgida en una reunión de compañeros de clase, en la cafetería de la facultad, cuando uno de ellos se quejó de que para traducir los prospectos los laboratorios farmacéuticos no contrataban médicos especialistas. Con uno de esos amigos fundé Lexus, una empresa de traducción médica, y a los tres meses ya trabajábamos para algunos laboratorios farmacéuticos. Pero mi espíritu luchador hizo que no me conformara con la simple traducción técnica, y decidí también ofrecer a nuestros clientes estrategias de marketing de impacto. Me había dado cuenta de que los proveedores del sector farmacéutico promocionaban un fármaco, pero no se preocupaban por rentabilizar al máximo la inversión de los clientes. Ante este problema, comenzamos a proponer a los clientes estrategias: tras una primera reunión con ellos para analizar sus objetivos y los mensajes que quieren transmitir, elaboramos propuestas concretas como, por ejemplo, un evento internacional avalado por sociedades médicas de prestigio.
- TEXTO D - MAR** Aunque estudié Ingeniería informática, me dedico al mundo de la moda. Hace dos años estaba en paro y un día se me ocurrió crear un blog de moda y belleza en el que colgué un vídeo sobre cómo personalizar camisetas, un pequeño atrevimiento que solo confesé a mi marido. Este vídeo, al que siguieron muchos más, marcó mi futuro. Me gasté mis pequeños ahorros en una cámara y, gracias al apoyo de mis incondicionales seguidores, me he convertido en una bloguera famosa. Ahora me cuesta creer que mis vídeos lleven más de 40 millones de reproducciones en la red. No llamé a ninguna puerta, pero enseguida me ofrecieron colaborar en un programa de televisión y ser la imagen de distintas promociones. Sin embargo, soy consciente de que la fama es algo efímero, así que no he dejado de grabar mis vídeos caseros.

(Adaptado de www.emprendedores.es. España)

cl_3

Prueba 1. Comprensión de lectura

Nivel B2 

Tarea 3

INSTRUCCIONES

Lea el siguiente texto, del que se han extraído seis fragmentos. A continuación lea los ocho fragmentos propuestos (A-H) y decida en qué lugar del texto [17-22] hay que colocar cada uno de ellos.

HAY DOS FRAGMENTOS QUE NO TIENE QUE ELEGIR.

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Los videojuegos como arte

David Cuen

De cada diez veces que aparece una noticia relacionada con un videojuego en un medio de comunicación, nueve son para decir algo malo. Casi con toda seguridad hablarán de su violencia, discutirán su papel educativo o destacarán las ganancias millonarias que genera esta maléfica industria. 17 _____.

Pero a pesar de que todavía somos muy pocos los que consideramos que los videojuegos son una forma de arte, al menos nuestra opinión ya empieza a ser conocida en distintos ambientes.

18 _____. En primer lugar, tienen mucho que ver con el arte narrativo; muchos videojuegos cuentan una historia de principio a fin utilizando una gran variedad de técnicas y procedimientos narrativos. En segundo lugar, también tienen relación con las artes visuales. 19 _____. Y, por último, también parece evidente su relación con la música: la música que aparece en algunos videojuegos y la calidad de la edición de sonido no tienen nada que envidiar a lo que solemos encontrar en el cine.

20 _____. Por ejemplo, la Academia Británica de las Artes Cinematográficas y de la Televisión (BAFTA, por sus siglas en inglés) premia cada año a los mejores videojuegos y otorga premios, entre otros, a la mejor música original, al uso de audio de mayor calidad o a las mayores innovaciones tecnológicas. A pesar de estos datos, quienes consideran que los videojuegos nunca serán un arte argumentan que la experiencia del entretenimiento digital jamás podrá compararse con la del cine. 21 _____.

Es evidente que no todos los videojuegos pueden ser considerados obras de arte, pero me parece que los últimos avances en este medio son tan espectaculares que algunos deberían ser reconocidos unánimemente como arte. Al igual que un libro lleva al lector a un mundo solo alcanzable por el poder de su imaginación o que una película entretiene y a la vez origina una reflexión, un videojuego abre la puerta a un mundo virtual en el que se produce una interacción casi mágica entre la historia y el jugador. 22 _____. Para un jugador como yo los videojuegos son un arte, aunque la mayoría siga considerándolos una pérdida de tiempo.

(Adaptado de www.bbc.co.uk.)

**FRAGMENTOS**

- A. Los diseñadores de juegos recrean, a veces con mucho «arte», épocas, costumbres y elementos de la vida real o de la ficción.
- B. Esta posibilidad de interactuar es lo que diferencia a los videojuegos de otras artes.
- C. Y es que en escasísimas ocasiones el entretenimiento digital es tratado como un arte, como una expresión cultural propia de nuestro tiempo.
- D. Sin embargo, su teoría es que los videojuegos son una forma de arte que debe ser valorada como tal.
- E. Por fortuna es en el mundo del cine donde ya se empieza a reconocer la dimensión artística de los videojuegos.
- F. En cambio, algunos de ellos cuentan una historia de principio a fin, con un hilo narrativo muy definido.
- G. Para ellos, la mayoría de los jugadores de videojuegos lo único que hace es jugar, perder el tiempo jugando.
- H. Sin entrar a discutir si son arte o no, lo que nadie puede negar es que los videojuegos contienen elementos de otras artes.

cl_4



Nivel B2

Prueba 1. Comprensión de lectura

Tarea 4

INSTRUCCIONES

Lea el texto y rellene los huecos (23-36) con la opción correcta (a / b / c).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Ladislao Biro, inventor del bolígrafo

«Todo el mundo quiere un sustituto del lápiz y de la pluma», escribió en 1851 un importante científico en el *Scientific American*. Un deseo modesto que tardó ____23____ materializarse, pues hasta 1938 Ladislao Biro no pudo hacer realidad el deseado invento, al que llamó *birome* por la unión de su apellido, Biro, con la primera sílaba de Meyne, el apellido de su socio. El término *birome* es, ____24____ entonces, un nuevo sustantivo y un sinónimo de lapicera y de bolígrafo.

La historia se remonta a la época en que el célebre inventor se desempeñaba como periodista. ____25____ no trabajar continuamente, la tinta de su lapicera se secaba con frecuencia y, muchas veces, ____26____ iba a realizar una entrevista, tenía que pedir prestada una lapicera porque la suya no funcionaba. Además, estaba cansado de las quejas de su hija porque sus compañeritos del banco de atrás, en la escuela, ____27____ ensuciaban las puntas de las trenzas en el tintero.

El invento se le ocurrió un día en una imprenta: vio una máquina imprimiendo diarios sin provocar manchas y con una tinta de secado rápido. Entonces se preguntó si se ____28____ simplificar este mecanismo, y de este planteamiento surgió el bolígrafo, que consistía ____29____ una bola de acero en la punta de un cilindro lleno de tinta especial que se secaba una vez impresa sobre el papel.

Biro patentó en 1938 en Suiza y en Francia un modelo rudimentario del bolígrafo, y años más tarde lo patentó en Argentina, donde por vez primera se financió el invento para ____30____ comercializado e industrializado.

1945 fue el año en que la fuerza aérea de Estados Unidos, ____31____ la necesidad de conseguir una lapicera que se ____32____ utilizar en grandes alturas sin que se derramara la tinta, ____33____ encargó a Biro 20.000 ejemplares. El éxito obtenido en esta empresa con el gobierno norteamericano colocó a este producto en la vidriera del mundo. Sin embargo, Biro no patentó la *birome* en los Estados Unidos, ____34____ provocó una dura batalla entre competidores por su explotación comercial.

____35____ se hicieron grandes esfuerzos para mejorar los bolígrafos, estos siguieron ____36____ muy costosos, hasta que en el año 1949 el francés Marcel Bich desarrolló un modelo de bolígrafo con un costo llamativamente inferior, y al que bautizó con el sonoro nombre de BIC *ballpoints*.

[Adaptado de www.oni.escuelas.edu.ar. Argentina]

Prueba 1. Comprensión de lectura

**OPCIONES**

- | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------|
| 23. a) de | b) en | c) por |
| 24. a) para | b) hasta | c) desde |
| 25. a) Porque | b) Al | c) Para |
| 26. a) cuando | b) desde que | c) aunque |
| 27. a) les | b) la | c) le |
| 28. a) pudiera | b) podría | c) pudo |
| 29. a) en | b) con | c) de |
| 30. a) ser | b) estar | c) volverse |
| 31. a) desde | b) hacia | c) ante |
| 32. a) pudo | b) podía | c) pudiera |
| 33. a) le | b) lo | c) la |
| 34. a) la que | b) el que | c) lo que |
| 35. a) A condición de que | b) A pesar de que | c) De ahí que |
| 36. a) siendo | b) estando | c) quedando |



DESTREZAS INTEGRADAS: COMPRENSIÓN AUDITIVA Y EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS.

Tarea 1

Instrucciones

Usted va a escuchar una noticia sobre una biblioteca pública. Escuchará la noticia dos veces.

[5 segundos]

MUJER: Según anunció ayer la concejala de Cultura del Ayuntamiento de nuestra ciudad, la biblioteca pública Antonio Machado, ubicada en el barrio de Santa Cruz, cerrará definitivamente sus puertas el próximo mes de marzo debido a la delicada situación económica que atraviesa el Ayuntamiento.

El anuncio del cierre de la biblioteca, la única con la que cuenta el barrio, está provocando numerosas críticas ya que se trata de un espacio muy utilizado por los ciudadanos, sobre todo para el préstamo de libros, películas y música, y para la consulta de prensa diaria, revistas e información bibliográfica. También acuden habitualmente a leer o estudiar, tras la jornada escolar, numerosos jóvenes y niños.

La biblioteca, que en diciembre cumpliría quince años de servicio a la comunidad, es también un punto de encuentro para los vecinos, pues cada temporada ofrece una interesante programación de actividades culturales y de ocio. Por ejemplo, el año pasado la biblioteca organizó varias sesiones de cuentacuentos para niños, exposiciones de pintura, concursos de fotografía, un taller de teatro para personas mayores, y diversos cursos y talleres de animación a la lectura en los que tomaron parte decenas de personas.

Las asociaciones de vecinos del barrio de Santa Cruz han iniciado una campaña de recogida de firmas para impedir que el cierre se haga efectivo, y para reclamar al ayuntamiento una apuesta más firme por el desarrollo cultural de los barrios periféricos de la ciudad.

[5 segundos]



Nivel B2

Prueba de Expresión e interacción escritas

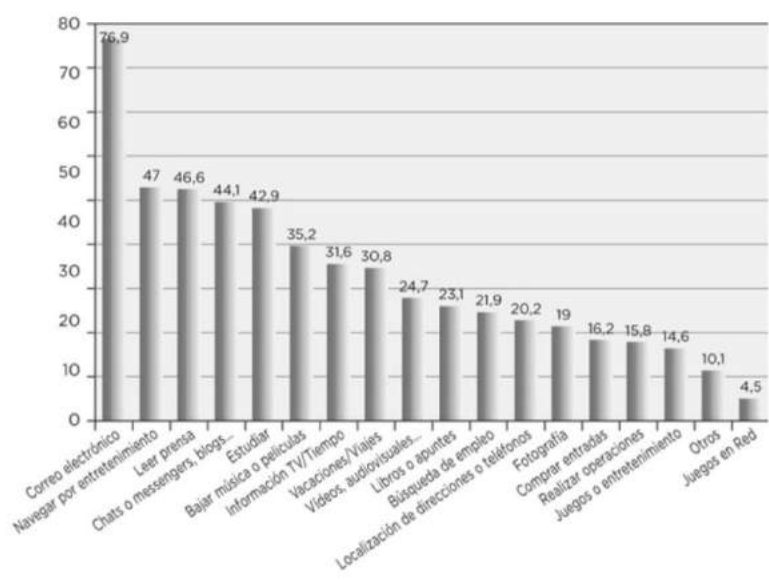
Tarea 2

INSTRUCCIONES

Elija solo una de las dos opciones que se le ofrecen a continuación:

OPCIÓN 1

Usted trabaja en la sección cultural de una revista de la ciudad de Córdoba (España) y le han asignado la redacción de un artículo sobre los distintos usos de Internet que hacen los ciudadanos. Para redactar su artículo dispone de la información que aparece en el siguiente gráfico.:



Fuente: <http://www.usosculturalesuniversidadesandaluzas.es>

Redacte un texto en el que deberá:

- introducir el tema;
- comparar de forma general los porcentajes de los distintos usos de Internet que hace la población de Córdoba;
- resaltar los datos que considere más relevantes;
- expresar su opinión sobre los datos que ofrece el gráfico;
- elaborar una conclusión.

Número de palabras: entre 150 y 180.

Prueba de Expresión e interacción escritas

Nivel B2

**OPCIÓN 2**

Usted tiene un blog personal sobre temas de ecología. Lea la siguiente noticia y escriba en su blog un artículo para recordar el Día Mundial de la Tierra.

Día Mundial de la tierra

Este domingo se celebra en todo el mundo el Día Mundial de la Tierra. Esta celebración, que empezó hace ya 42 años y que no está regulada por una sola entidad u organismo, ni por reivindicaciones políticas, nacionales, religiosas, ideológicas ni raciales, pretende, sobre todo, reclamar una mayor atención sobre la crisis ambiental que sufre nuestro planeta.

La red que coordina internacionalmente esta celebración, «Earth Day Network», integrada por 22.000 organizaciones de 192 países, estima que más de 1.000 millones de personas participarán este año en alguna de las acciones de la nueva convocatoria.

[Texto adaptado de <http://www.ite.educacion.es>]

Redacte un texto en el que deberá:

- mencionar la importancia de la celebración del Día Mundial de la Tierra;
- explicar cuáles son los problemas medioambientales más importantes que sufre la Tierra;
- dar consejos que nos ayuden a cuidar el entorno en que vivimos;
- elaborar una conclusión.

Número de palabras: entre 150 y 180.

Anexo XVI: Pruebas de la gramática y el vocabulario del EEE-4

Año 1999 (Textos GV1_1-GV1_54)

I. Lea el siguiente texto y llene los espacios en blanco con preposiciones o artículos adecuados en casos necesarios (6 puntos):

GV1_1 *La (urbanización) hispanoamericana*

Apenas caía ___(a)___ noche cuando el señor Requejo, su esposa y sus seis hijos se despidieron ___(b)___ su casa en el campo para empezar el largo viaje a la capital. Habían oído que la ciudad les podía dar una nueva vida, una casa buena y un buen sueldo. Los niños también tendrían una buena educación. Aunque habían trabajado duro durante ___(c)___ años, no tenían mucho dinero. Ya era hora de cambiar ___(d)___ vida, de irse a la ciudad para tener mejores condiciones de vida.

El crecimiento rapidísimo de las ciudades es uno de los problemas más graves en Hispanoamérica. La llegada de campesinos a la ciudad es una de ___(e)___ causas principales de ese crecimiento. Pero, desgraciadamente, los campesinos no encuentran allí ___(f)___ trabajos ni casas ___(g)___ los pobres sino la miseria. No tienen la educación necesaria para obtener buenos trabajos y ___(h)___ eso viven en los barrios pobres. Allí, muchos cocinan y duermen todos juntos ___(i)___ viviendas de un solo cuarto. Para ganar dinero, el marido vende ___(j)___ cigarrillos en las calles, la mujer lava la ropa, los niños limpian ___(k)___ zapatos en el centro de la ciudad ___(l)___ poder ir a la escuela.

En las ciudades de Hispanoamérica se ven al mismo tiempo el lujo y la pobreza. ___(m)___ la Ciudad de México hasta Buenos Aires hoy se ven ___(n)___ edificios modernos y elegantes. Pero uno también puede ver allí barrios llenos ___(ñ)___ miseria.

Varias de las ciudades de Hispanoamérica van ___(o)___ estar entre las diez ciudades más grandes del mundo en el año 2000. Por ejemplo, la Ciudad de México, ___(p)___ una población de más de veinte millones de habitantes, es ahora ___(q)___ primera ciudad del mundo. Igualmente, ciudades como Caracas, Bogotá, Lima, Santiago de Chile y Buenos Aires siguen creciendo muy rápidamente. Como ___(r)___ otros países del mundo, las naciones hispanoamericanas tienen que trabajar mucho ___(s)___ que la gente de la ciudad pueda tener una vida sana y moderna.

II. Llene los espacios en blanco con modos, tiempos y personas adecuados de los verbos entre paréntesis (15 puntos):

GV1_2 El año pasado (llover) ___(a)___ con mucha frecuencia.

GV1_3 (Ser) ___(a)___ un día espléndido cuando empezó la guerra.

- GV1_4** A mi juicio, ella no es tan buena que (merecer)___(a)___ tantos elogios.
- GV1_5** Me (gustar)___(a)___ ir con vosotros a la excursión si no tuviera tanto que hacer.
- GV1_6** Eso no es lo que yo (esperar)___(a)___.
- GV1_7** Me alegro de que Juan (recuperarse)___(a)___.
- GV1_8** Que yo (saber)___(a)___, los exámenes no son muy difíciles.
- GV1_9** Esperaremos hasta que (volver)___(a)___ Antonio.
- GV1_10** Elena nos prometió que lo (terminar, ellos)___(a)___ pronto.
- GV1_11** No podrás encontrar otra persona que (saber)___(a)___ tanto como él.
- GV1_12** (Ir)___(a)___ a decirte eso cuando Luis se me adelantó.
- GV1_13** Tienes que avisarme si (venir)___(a)___ o no.
- GV1_14** Podéis venir a mi casa cuando (querer)___(a)___.
- GV1_15** ¡Elena, te (llamar)___(a)___ por teléfono!
- GV1_16** ¿(Estar)___(a)___ loco? ¿Cómo se te ocurre decir esas tonterías?
- GV1_17** Estamos buscando un maestro que (dictar)___(a)___ bien las clases.
- GV1_18** Me acompañó hasta que (llegar)___(a)___ mis padres.
- GV1_19** Es urgente que lo (mandar, nosotros)___(a)___ al hospital, porque está muy malo.
- GV1_20** Aunque llovía mucho, (llegar, ellos)___(a)___ a tiempo a la conferencia.
- GV1_21** ¡Niño, (dejar)___(a)___ de molestar más!
- GV1_22** La fiesta era muy animada: unos (cantar)___(a)___, otros (bailar)___(b)___, y los demás (charlar)___(c)___.
- GV1_23** El nunca (estar)___(a)___ en España, aunque tiene muchos conocimientos sobre el país.
- GV1_24** Nos dejaron tantos trabajos que apenas (tener)___(a)___ tiempo para descansar.
- GV1_25** Teresa pasó delante de nosotros sin saludarnos, como si no nos (conocer)___(a)___.
- GV1_26** Hay que acercar al enemigo de modo que no (escaparse)___(a)___ nadie.
- GV1_27** Yo (saber)___(a)___ un poco de francés, pero ahora se me ha olvidado del todo.
- GV1_28** (Ir)___(a)___ donde (ir)___(b)___, no escaparías de la justicia.

III. Traduzca las siguientes oraciones al chino (24 puntos):

GV1_29 Si a estas horas no ha vuelto Juan, estará en algún bar bebiendo con sus amigos.

GV1_30 Al ver a la policía la gente salió huyendo.

GV1_31 Luisa tiene una hermana menor, si aquella es tímida, ésta es muy habladora.

GV1_32 Esa razón que me has dado no acaba de convencerme.

GV1_33 Pero, chica, ¿a qué vienen esas lágrimas?

GV1_34 Si tú estás muy ocupado, yo no lo estoy menos.

GV1_35 No lo hemos hecho porque nos hayan obligado, sino por otras razones que no quiero mencionar por el momento.

GV1_36 Ellos se habrían marchado cuando llegamos anoche.

GV1_37 Aunque no lo hubieras dicho, habríamos sabido lo que había ocurrido.

GV1_38 Ya llevamos un poco más de dos años estudiando el español en esta universidad.

GV1_39 ¡Si la pobre mujer tuviera un hijo que le ayudase en el trabajo de la tierra!

GV1_40 Habrías podido progresar más en el estudio si no te hubieras metido en otras cosas.

GV1_41 Estando fuera del país tanto tiempo, uno sentirá más nostalgia hacia su patria.

GV1_42 Ustedes han de tener mucha hambre, ya que hemos caminado mucho.

GV1_43 ¡Pobre muchacho! ¡Menudo castigo ha recibido!

GV1_44 Sin poder contenerse más, la mujer se echó a llorar por la muerte de su marido.

IV. Corrija los errores gramaticales de las siguientes oraciones donde haya, y ponga la oración correcta debajo de cada oración (5 puntos):

GV1_45 No sabes lo bueno que son estos muchachos, siempre me han ayudado en cualquier cosa.

GV1_46 Nadie ignora que Juan lo ha hecho.

GV1_47 Si me lo devolverás mañana, te agradezco mucho.

GV1_48 El domingo pasado, junto con mis compañeros, fuimos a la Gran Muralla.

GV1_49 No todo el mundo estará de acuerdo con la programa que han elaborado ustedes.

GV1_50 No puedes hacerlo sólo, tienes que pedir ayuda a los demás.

GV1_51 En cuanto volverás del viaje, no olvides llamarme.

GV1_52 No siento capaz de convencerle, pues es muy insistente.

GV1_53 Los enemigos retiraron antes de que llegara el Ejército de Liberación.

GV1_54 Ya tengo corregido sus cuadernos.

Año 2000 (Textos GV2_1-GV2_43)

I. Lee el siguiente texto y llena los espacios en blanco con preposiciones o artículos correspondientes (6 puntos):

GV2_1 *El maíz, alimento básico de los mexicanos*

El descubrimiento de América tuvo (a) significado (trascendental) para la historia humana. Inició una época de continuos intercambios entre el Nuevo Mundo y otras regiones de la Tierra. (b) través de estos intercambios, conocemos cómo vivían los antiguos americanos, con alimentos que eran desconocidos (c) el resto de la humanidad. Uno de los alimentos es (d) maíz, que constituye el alimento básico de varios millones de americanos.

Utilizado como alimento por el hombre, la antigüedad del maíz empezó (e) lo menos desde hace 7 mil años. Sus primeros cultivos se realizaron en varios sitios (f) el continente americano donde las antiguas civilizaciones alcanzaron un gran desarrollo. Se puede afirmar que el maíz tenía tanta importancia (g) las culturas americanas antiguas como el petróleo para la gente contemporánea. Para México, este alimento tiene (h) valor especial, ya que casi todas las antiguas culturas mexicanas estaban muy relacionadas (i) él. Es tan importante que se lo considera como la carne de los mexicanos. El historiador Víctor W. Von Hagen nos dice en su libro:

“Nadie conocía una época (j) que los habitantes de México no hubiesen comido maíz. Los indígenas no podían imaginar su mundo (k) maíz. Lo cultivaban en un lugar durante dos o tres años. Después, debido (l) que sus (fertilizantes) eran pobres, la tierra producía poco. Entonces, debían buscar nuevas tierras. Esto significaba que cada (tribu) tenía que contar (m) suficiente tierra en reserva con (n) fin de que los viejos campos pudieran descansar. Por eso, (ñ) medida que crecía la Ciudad de México y aumentaba el número (o) sus habitantes, los (aztecas) hacían la guerra. Necesitaban más tierra.”

El cultivo del maíz es (p) buen ejemplo de explotación racional de la naturaleza (q) parte de la humanidad. Es un alimento muy bueno para (r) salud humana, ya que los científicos han demostrado que sirve para reducir el (colesterol), previniendo enfermedades de corazón. Gracias (s) los americanos, la (dieta) humana se ha hecho más variada y saludable.

II. Llena los espacios en blanco con modos, tiempos y personas adecuados de los verbos entre paréntesis (15 puntos):

GV2_2 No nos marcharemos de aquí sino que (volver)___(a)___ todos los compañeros.

GV2_3 — Juan, (pasar, a mí)___(a)___ el diccionario, por favor.

— ¡Con mucho gusto!

GV2_4 Tenemos que ayudar a Carlos de modo que él (poder)___(a)___ progresar más en el estudio.

GV2_5 — ¡Hijo mío, no me (fastidiar)___(a)___ más! Que (estar)___(b)___ harto.

GV2_6 A mi juicio, la película no es tan buena para que (merecer)___(a)___ el premio.

GV2_7 — ¡Escuchen! Parece que (llamar)___(a)___ a la puerta.

GV2_8 Si no (ser)___(a)___ por aquel asunto imprevisto, (ir, nosotros)___(b)___ con vosotros a la excursión el domingo pasado.

GV2_9 En aquellos años tan difíciles, los padres casi no (tener)___(a)___ con qué dar de comer a sus hijos.

GV2_10 El decano nos pidió que (buscar)___(a)___ urgentemente una secretaria que (saber)___(b)___ utilizar el ordenador.

GV2_11 — Juan, tenemos que ir al hospital para ver a Antonio, que (estar)___(a)___ muy enfermo.

— ¿Sí? No lo (saber)___(b)___.

GV2_12 Se preparó mi amigo Fernando precisamente cuando yo (ir)___(a)___ a salir de casa.

GV2_13 Si mañana (hacer)___(a)___ buen tiempo, os voy a acompañar al cine.

GV2_14 Entonces les prometí que les (echar, nosotros)___(a)___ una mano en aquellas tarea tan dura.

GV2_15 ¿(Estar)___(a)___ loco? ¿Cómo se te ocurre decir esas tonterías?

GV2_16 (Lo siguiente es un párrafo sacado del cuento “Todos estábamos a la espera”, de Álvaro Cepeda Samudio, escritor mexicano.)

Una noche llegó al bar alguien a quien nunca (ver, nosotros)___(a)___ . Como si (conocer)___(b)___ el lugar desde mucho antes, como si él (saber)___(c)___ de nosotros, (tomar)___(d)___ un banco y lo (acercar)___(e)___ al nuestro. Luego (decir)___(f)___ :

— (Ir)___(g)___ a quedarme aquí. Tiene que llegar a este bar.

Nadie lo (mirar)___(h)___ . Pero nosotros sí. (Tener)___(i)___ el pelo negro y un saco grueso. No (decir, nosotros)___(j)___ nada y él (poner)___(k)___ sus billetes sobre el (mostrador) y (comenzar)___(l)___ a beber.

III. Di a qué se refieren las palabras subrayadas; en caso de verbos, di cuáles son sus sujetos (4 puntos):

GV2_17 Anfitriones e invitados iban entrando en el salón. (a) Aquéllos andaban delante, y (b) éstos los seguían charlando.

GV2_18 Si tú estás muy cansado, nosotros no (a) lo estamos menos.

GV2_19 No me (a) gusta que me (b) molesten los demás cuando trabajo.

GV2_20 Con ese entusiasmo en el estudio, Teresa será la mejor alumna del curso. Te (a) lo aseguro.

GV2_21 El chico nos contó todo lo que le había pasado. Pero creía yo que (a) ello no podría ver verdad.

GV2_22 El jefe nos mandó (a) llevar al niño para sus padres.

GV2_23 Al Sr. López se (a) le murió la mujer hace poco tiempo y (b) el pobre vive ahora con una sobrina.

IV. Traducir las siguientes oraciones al chino (15 puntos):

GV2_24 El Sr. Valencia cuenta con un talento comercial peculiar, siempre sale ganando en cualquier negocio.

GV2_25 La comida no era muy buena, pero él se la comió de una vez. Como dice el refrán: A buena hambre, no hay pan duro.

GV2_26 — ¡Oye, Luis! He ganado el primer premio de este concurso.

— ¡No me digas! Ahora te toca invitarnos a una copita.

GV2_27 El jefe de la delegación hizo un breve discurso y luego dio por inaugurada la exposición.

GV2_28 Si a estas horas no vuelve el chico, estará conversando con los amigos en algún bar.

GV2_29 — ¡Oye, mi cariño! ¿Por qué traes esa cara tan triste? ¿Y a qué vienen esas lágrimas?

GV2_30 No fuimos a la reunión porque nos hubieran invitado, sino por el gran interés que teníamos sobre el tema.

GV2_31 Al ver acercarse los guardias del parque, los niños echaron a correr.

GV2_32 El muchacho nos mostró sus fuertes brazos y dijo que con ellos uno se ganaba la vida.

GV2_33 — ¡Buena faena nos has hecho!- dijo el padre enfadado a su niño travieso.

V. Rellena los espacios en blanco con la palabra entre paréntesis que consideres más adecuada (6 puntos):

GV2_34

Estimada Yolanda:

Esta vez quiero contarte algunas cosas que (a) (han producido, me han

sucedido, me han formado) desde que llegué a México.

Cuando (desembarqué) en la Ciudad de Veracruz, todo me pareció tan agradable que quería ___(b)___ (permanecer, establecerme, repasar) varios días allí. Pero no pude porque me esperaban unos amigos en la Ciudad de México.

Al llegar a la estación de autobuses, me acerqué a un joven para preguntarle si sabía a qué hora salía el autobús para la capital. ¡Qué sorpresa! Era mi amigo Carlos. Él también es brasileño, así que ya ___(c)___ (dudarás, creerás, te imaginarás) la emoción que sentimos. De repente, escuché por el altavoz: "Pasajeros con destino a la Ciudad de México, favor de ___(d)___ (bordar, abordar, recoger) el autobús número 29". Me despedí de Carlos, salí corriendo de la sala de espera y me subí al autobús. Saqué mi boleto y se lo di al chofer. El señor lo ___(e)___ (revisó, ocultó, guardó) y me dijo que ese autobús no iba a la Ciudad de México. Le ___(f)___ (repliqué, apliqué, reparé) muy preocupada:

— Entonces, ¿qué? ¿___(g)___ (por poco, ojalá, acaso) me he equivocado? No es posible. ___(h)___ (han pronunciado, han anunciado, han renunciado) por el altavoz que es el 29.

— Sí, señorita, éste es el 29, pero...

No lo dejé terminar. Estaba tan nerviosa que ___(i)___ (solté, sujeté, conversé) cosas feas en portugués. Lo bueno es que el señor no me oyó porque se había bajado del autobús. Me apresuré a bajar también. Nos dirigimos a la ventanilla para averiguar qué pasaba. La empleada vio el boleto y me dijo que el autobús que yo debería tomar era el 129, que ya se había ido hacía quince minutos. Le pregunté a qué hora salía el ___(j)___ (futuro, anterior, siguiente). Con mucha amabilidad me contestó: "Mañana por la mañana."

Desesperada, abandoné la estación, ___(k)___ (partí, crucé, alcancé) la calle y me fui al hotel, donde llamé a mis amigos para decirles que ___(l)___ (había perdido, había cambiado, había arreglado) el autobús.

Te extraña,

Teresa

VI. Rellena los espacios en blanco con el sinónimo que corresponda a la palabra en cursiva (9 puntos):

GV2_35 No *satisfecho* _____ con el programa que habíamos elaborado, el jefe nos exigió que lo modificáramos.

GV2_36 Lo reconocimos de lejos por su forma de *caminar* _____.

GV2_37 Su empresa tendrá un brillante *futuro* _____ si trabajan con mayor dedicación.

GV2_38 Los funcionarios pagan pensiones para cobrarlas después de *jubilarse* _____.

GV2_39 Después de duros ejercicios, Luis *logró* _____ realizar su sueño de jugar en el mejor club de fútbol del país.

GV2_40 — ¿Quieren que les *enviemos* _____ el catálogo por fax o por correo?

— Por naturalmente. Así lo recibimos ahora mismo.

GV2_41 Las nuevas tecnologías de cultivo han contribuido a *aumentar* _____ la producción agrícola.

GV2_42 Me habrías comprendido si hubieras tenido experiencias *parecidas* _____.

GV2_43 La contaminación ambiental *se ha convertido* _____ en la mayor amenaza para el desarrollo social del país.

Año 2001 (Textos GV3_1-GV3_50)

I. Lea el siguiente texto y llene los espacios en blanco con preposiciones o con artículos en casos necesarios (10 puntos):

GV3_1 *Música venezolana*

La característica ___(a)___ la música (folklórica) no depende tanto ___(b)___ su ejecución con instrumentos típicos, sino como una legítima herencia cultural de un pueblo determinado. Así, en el caso de Venezuela hay ___(c)___ cantos y ___(d)___ músicas — también danzas — que son propios de su pueblo y a quien representan.

___(e)___ rápida ojeada a esa música nos convencerá ___(f)___ que ella forma parte de ___(g)___ vida diaria del venezolano, acompañándolo desde nace ___(h)___ que muere. Las canciones de cuna, por ejemplo, cuya estructura en su mayoría proviene de modelos (medievales) europeos, son cantadas todavía ___(i)___ las madres venezolanas.

Algo bien diferente es, ___(j)___ cambio, la canción (maternal) de nuestros indígenas, porque ___(k)___ música de los grupos indígenas venezolanos posee raíces (milenarias) no mezcladas ___(l)___ lo europeo — salvo muy raras excepciones —. Pues la música indígena permanece separado ___(m)___ diversas razones sociales y culturales: habitante, lengua, costumbres, religión.

Así durante ___(n)___ ciclo de Navidad, efectúan grupos de cantores y músicos en distintos pueblos; algunas ceremonias populares con algo de teatro (espontáneo), folklórico, se realizan en representación del nacimiento de ___(ñ)___ Jesús. Se destaca dentro del marco de las tradiciones venezolanas el papel que juega la religión católica, impuesta ___(o)___ los (colonizadores) españoles. Junto ___(p)___ ella figura la mayor parte de nuestra música folklórica, y muchas ___(q)___ nuestras danzas. Los instrumentos utilizados son el *cuarto* (pequeña guitarra de cuatro cuerdas), el bandolín o el violín y una (tambora). ___(r)___ veces se añade a ellos una “guitarra grande”, que es la española de seis cuerda.

San Juan, otra celebración religiosa, está vinculado en Venezuela ___(s)___ la entrada de la estación de lluvias. Ésta que se esperan, y con ellas los beneficios de las cosechas, tienen en la fe popular a dicho santo, notable fuerza (anímica).___(t)___ música, un canto con acompañamiento de tambores, resuena por los cafetales de la costa norte de Venezuela el 23 de junio ___(u)___ la noche. Se canta y se baila ___(v)___ forma colectiva o individual — por parejas — en que intervienen todos:___(w)___ hombres, mujeres, niños y viejos. Bailando hasta el amanecer del día 24, hasta la celebración de ___(x)___ misa del santo.

II. Ponga el infinitivo entre paréntesis en el tiempo y el modo adecuados que exija el contexto (17 puntos):

GV3_2 Dijo que desde (hacer)___(a)___ mucho tiempo (tener)___(b)___ fuertes dolores de cabeza.

GV3_3 Entonces nos prometieron que (acabar)___(a)___ el trabajo cuando (volver, nosotros)___(b)___ del viaje.

GV3_4 (Ir, yo)___(a)___ de muy buena gana contigo, si no (tener)___(b)___ tanto trabajo que nos ha dejado el profesor.

GV3_5 Sólo pretendíamos que (hacer, tú)___(a)___ lo que debías, y nada más.

GV3_6 En aquel momento no te pude mandar el libro, porque se lo (prestar)___(a)___ a Antonio cuando tú me lo (pedir)___(b)___.

GV3_7 No es que no me (gustar)___(a)___ la película, sino que no tenía entrada.

GV3_8 Que yo (saber)___(a)___, vamos a tener un nuevo profesor de literatura.

GV3_9 “(Hacer, tú)___(a)___ lo que (querer)___(b)___ y lo que te (parecer)___(c)___”, dijo el padre a su hijo.

GV3_10 “A cualquiera que (venir)___(a)___, dile que no (estar, yo)___(b)___ en condiciones de atenderle.”

GV3_11 “Si me (hacer)___(a)___ aquel favor entonces, yo te (corresponder)___(b)___ con otro.”

GV3_12 Cada uno debe contribuir a que el proyecto (llevarse)___(a)___ acabo lo más pronto posible.

GV3_13 El que Juan no (estar)___(a)___ presente en aquella reunión no significaba necesariamente que (encontrarse)___(b)___ mal de salud.

GV3_14 En cuanto (tirarse, yo)___(a)___ al río, me di cuenta de lo fría que (estar)___(b)___ el agua.

GV3_15 Le aconsejé que no (abrir)___(a)___ la puerta a nadie, (ser)___(b)___ quien (ser)___(c)___.

GV3_16 Anoche cuando (llegar)___(a)___ Juan, todos ya estábamos acostados.

- GV3_17** “Niño, no (estar, yo)___(a)___ para que me (molestar, tú)___(b)___ más”
- GV3_18** A mi juicio, lo mejor (ser)___(a)___ no decirle nada por ahora.
- GV3_19** Me preguntó si (tener, yo)___(a)___ dinero para prestárselo.
- GV3_20** Siempre que (comportarse, ustedes)___(a)___ bien, no me importa lo que (hacer)___(b)___.
- GV3_21** Tan pronto como lo (saber)___(a)___, iré a decírtelo.

III. Lea el siguiente párrafo e indique a qué se refieren las palabras marcadas, en casos del verbo, cuál es el sujeto (4 puntos):

GV3_22 Me llamo Ernesto, porque cuando nací, el 24 de junio de 1911, día del nacimiento de san Juan Bautista, acababa de morir el otro Ernesto, (a) al que, aun en (b) su vejez, mi madre siguió llamando Ernesto, porque (c) murió siendo una criatura. “(d) Aquel niño no era para este mundo”, (e) decía. Creo que nunca (f) la vi llorar — tan (estoica) y valiente fue a lo largo de su vida — pero, seguramente, lo haya hecho a solas. Y (g) tenía noventa años cuando mencionó, por última vez, con sus ojos humedecidos, al remoto Ernestito, lo que prueba que los años, las desdichas, las desilusiones, lejos de (h) facilitar el olvido, como se suele creer, tristemente refuerzan el recuerdo.

IV. Ponga los adjetivos entre paréntesis en posiciones adecuadas respecto a los sustantivos a que modifican (4 puntos):

- GV3_23** (complicado) Está descifrando un _____ jeroglífico _____ egipcio.
- GV3_24** (azules) El chico llevaba unos _____ pantalones _____.
- GV3_25** (largas) En aquella biblioteca pasamos unas _____ horas _____.
- GV3_26** (Santo) _____ Tomás _____ fue uno de los grandes filósofos medievales.
- GV3_27** (grandes) Era un hombre de _____ ideales _____ y de ambiciosos proyectos.
- GV3_28** (dichosa) La _____ gente _____ no suele saber que lo es.
- GV3_29** (otoñal) Contemplábamos la triste y melancólica _____ lluvia _____.
- GV3_30** (pobre) Antonio Moreno es un _____ empleado _____, nadie lo toma en serio.

V. Rellene los espacios en blanco con palabras adecuadas (5 puntos):

- GV3_31** Buenos Aires tiene unos diez millones de habitantes, lo que _____ casi la tercera parte de la población nacional.
- GV3_32** No pudiendo _____ los tratos inhumanos los (esclavos) se alzaron en armas.
- GV3_33** Para alcanzar la prosperidad de un país _____ el sacrificio y el esfuerzo constantes de varias generaciones.

- GV3_34** Al conocer mi sinceridad _____ por confiarme todas sus preocupaciones.
- GV3_35** Un día Arquímedes se dirigió a los baños públicos y observó que cuando _____ en la (tina), el agua se (desbordaba).
- GV3_36** Hombre, esas cosas sólo se dicen entre amigos _____.
- GV3_37** Se oye un gran ruido y todos _____ la mirada hacia la puerta.
- GV3_38** El profesor nos _____ la atención sobre el estilo de aquel novelista.
- GV3_39** _____ por la curiosidad, José se escondió detrás de la cortina para escuchar a los desconocidos.
- GV3_40** Vale la _____ que hagamos un esfuerzo.

VI. Sustituya las palabras subrayadas por sus respectivos antónimos (5 puntos):

- GV3_41** Contra lo que esperábamos él aceptó _____ nuestra propuesta.
- GV3_42** Pon por favor estos mapas encima _____ de la pintura.
- GV3_43** Sus palabras revelaron _____ sus verdaderos intentos.
- GV3_44** Me parece conveniente _____ la fecha de la reunión.
- GV3_45** El coche retrocedió _____ hasta quedar junto a la puerta.
- GV3_46** El jefe nos dijo que sería Enrique quien encendería _____ la hoguera.
- GV3_47** ¿Son normales _____ estos fenómenos?
- GV3_48** Nos extraña que él haya asumido una actitud tan activa _____ en la discusión.
- GV3_49** Ignoramos _____ sus verdaderos propósitos.
- GV3_50** ¿Se permite _____ fumar en el vagón?

Año 2002 (Textos GV4_1-GV4_47)

I. Rellene los espacios en blanco con artículos en casos necesarios (8 puntos):

- GV4_1** El día siguiente era ___(a)___ miércoles. Juan amaneció enfermo, pero se incorporó y caminó despacio hasta ___(b)___ cuarto de baño, donde ___(c)___ espejo le devolvió ___(d)___ rostro envejecido. Al borde del lavabo, sufrió otro golpe de ___(e)___ tos. Tras ___(f)___ ducha, se sintió ___(g)___ poco mejor. Se afeitaba con lentitud y se dio cuenta de que en ___(h)___ garganta y en ___(i)___ había dos focos de dolor. La breve sensación de ___(j)___ bienestar alcanzada en ___(k)___ ducha acabó de desaparecer con ___(l)___ afeitado de ___(m)___ barba. Cuando al fin se sentó con ___(n)___ taza de café entre ___(ñ)___ manos, sufrió ___(o)___ ataque de sudor. Estaba mal.

II. Rellene los espacios en blanco con preposiciones o formas contractas de artículo y preposición (8 puntos):

- GV4_2** Su mujer y su hija creían que él estaba jugando ___(a)___ las cartas ___(b)___ casa de un amigo.
- GV4_3** En la ciudad, no pudo dejar ___(a)___ ir algunas veces a fiestas con chicos y chicas.
- GV4_4** El muchacho sacó las entradas ___(a)___ dos días de antelación.
- GV4_5** El lector debe entender que las notas ___(a)___ el pie de la página son muy importantes, porque frecuentemente contienen información indispensable ___(b)___ el buen entendimiento ___(c)___ el texto.
- GV4_6** Aquel ataque lo preparó él solo, ___(a)___ comunicárselo ni ___(b)___ su mejor amigo.
- GV4_7** Indudablemente, estos cambios nos permiten avanzar ___(a)___ un mundo más feliz y democrático.
- GV4_8** El español es la segunda lengua del mundo ___(a)___ su grado de internacionalización.
- GV4_9** En el discurso de inauguración, el presidente hizo unas reflexiones ___(a)___ el hoy de América Latina y de España.
- GV4_10** Este acuerdo favorecerá las relaciones de todo tipo, ___(a)___ todos los comerciales, ___(b)___ la República Popular China y España.
- GV4_11** Aquella miel sabe ___(a)___ resina de frutales y ___(b)___ igual motivo tiene un saborcillo raro.

III. Ponga el infinitivo entre paréntesis en el tiempo y la persona correspondientes o en las formas no personales del verbo (15 puntos):

- GV4_12** — (pasar, usted) ___(a)___ — dijo la aguda voz del hombre que, (sentarse) ___(b)___ en el otro extremo de la habitación, (escribir) ___(c)___ sin alzar la cabeza.
- GV4_13** Tras la despedida, empezamos (escribirnos) ___(a)___ frecuentemente él y yo, pero lo (ir) ___(b)___ dejando cada mes que (pasar) ___(c)___.
- GV4_14** Él dio órdenes de que ningún dominicano, (incluir) ___(a)___ la familia Trujillo, (sacar) ___(b)___ un sólo peso del país mientras (durar) ___(c)___ las sanciones.
- GV4_15** Carlos (despertarse) ___(a)___ a las cuatro de la madrugada con la garganta seca. Su mujer, a la derecha de él, (dormir) ___(b)___ boca arriba. Carlos (dirigir) ___(c)___ la mirada a la mesa y (esperar) ___(d)___ pacientemente a que sus ojos (adaptarse) ___(e)___ a la claridad que (atravesar) ___(f)___ la ventana.
- GV4_16** Ayer yo (quedar) ___(a)___ con tu hermana, quien me (comentar) ___(b)___ que (estar, tú) ___(c)___ mucho tiempo fuera.
- GV4_17** Antes de salir asegúrate de (llevar, tú) ___(a)___ las llaves.
- GV4_18** En mi vida (ver, yo) ___(a)___ un alumno que (practicar) ___(b)___ tanto deporte.

GV4_19 Hay que (llegar) ___(a)___ antes de que (cerrar) ___(b)___ las puertas de las murallas.

GV4_20 Ayer él nos (prometer) ___(a)___ que nos (llamar) ___(b)___ cuando (arreglar) ___(c)___ todo.

GV4_21 Durante 6 años (estudiar, yo) ___(a)___ en la Facultad de Derecho en una universidad de Sevilla. Pero tengo que señalar que sin la estancia desagradable que (tener, yo) ___(b)___ en Madrid, yo (elegir) ___(c)___ la Universidad Autónoma de Madrid y mi vida no (ser) ___(d)___ la misma.

IV. Rellene los espacios en blanco con antónimos de los vocablos subrayados (6 puntos):

GV4_22 Las inversiones públicas () desempeñan un papel importante en la economía de este país.

GV4_23 El número de estudiantes universitarios ha aumentado () considerablemente en los últimos años.

GV4_24 Con este aparato, las luces se encienden () automáticamente.

GV4_25 Hemos pasado el invierno más riguroso () de la historia.

GV4_26 El agrónomo nos afirmó que la escasez () de lluvia no era buena para ese cultivo.

GV4_27 Los manifestantes acordaron reunirse en el Zócalo a primera () hora de la mañana.

GV4_28 Los estudios han demostrado que el suelo de esa zona es muy fértil ().

GV4_29 El guía dijo a los turistas que en el sur del país hacía mucho calor en verano. — Es un calor muy seco () — Añadió.

GV4_30 La chaqueta le queda un poco estrecha ().

GV4_31 Es natural que a esa hora los autobuses vayan llenos ().

GV4_32 — Después de escuchar las (aseveraciones) que voy a leer, díganme “verdadero” o “()” teniendo en cuenta el texto que acabamos de estudiar. — Nos dijo el profesor.

GV4_33 Nos preguntaron si era un problema muy complicado ().

V. Rellene los espacios en blanco con los siguientes verbos en su forma correspondiente (7 puntos):

limitar(se)	caber	callar(se)	ceder	negar(se)
abrir	reservar	producir(se)	cambiar(se)	tratar(se)
convencer	dudar	declarar(se)	imponer(se)	

GV4_34 Pepe insistía en llevar a cabo el proyecto a pesar de nuestra oposición. Es una persona que no se deja _____.

- GV4_35** Hasta el momento ningún organismo _____ responsable del asesinato del ministro.
- GV4_36** Me obligan a trabajar los fines de semana. Me quitan las vacaciones. Encima _____ a pagarme horas extra.
- GV4_37** _____ de una misión secreta. No lo comentes a nadie.
- GV4_38** Los dos presidentes afirmaron que ambos Estados _____ sus mercados nacionales a los productos de la contraparte.
- GV4_39** Es imposible que el accidente _____ por casualidad.
- GV4_40** Ellos _____ si esos señores tenían voluntad de colaboración.
- GV4_41** En 1713, España _____ Gibraltar al Reino Unido través del Tratado de Utrecht.
- GV4_42** El jefe dijo a la secretaria que llamara a la agencia de viaje para _____ dos billetes de avión para Buenos Aires.
- GV4_43** Viendo que la señora se sintió molesta con nuestra charla, (nosotros) _____ de tema.
- GV4_44** La nueva Ley de Extranjería que se está elaborando _____ más control sobre la emigración.
- GV4_45** En la conferencia del viernes pasado, por falta de tiempo, el embajador _____ a hablarnos de las relaciones políticas venezolano-chinas.
- GV4_46** Cometí la imprudencia de hablar en el momento de tener que _____.
- GV4_47** _____ destacar la importancia de proteger a los niños del maltrato de los adultos.

Año 2003 (Textos GV5_1-GV5_51)

I. Rellene los espacios en blanco con artículos donde sea necesario (6 puntos):

GV5_1

Desde ____ (a) ____ primera gran revolución del siglo XX, ____ (b) ____ de México, iniciada en 1910, hasta las luchas en Nicaragua, ____ (c) ____ siglo XX en Hispanoamérica ha sido ____ (d) ____ época de esfuerzos para lograr ____ (e) ____ profundos cambios políticos, económicos y sociales. Algunas manifestaciones de estos esfuerzos son ____ (f) ____ movimientos indigenistas en ____ (g) ____ países como Perú, Bolivia y Ecuador, ____ (h) ____ guerra de guerrillas en Venezuela, Colombia, Guatemala, Nicaragua y El Salvador, y ____ (i) ____ revoluciones que han ocurrido en México, Chile y Cuba.

En algunos países, la lucha por lograr ____ (j) ____ poder político y económico ha visto la participación activa de ____ (k) ____ guerrilleros. Uno de ellos, Ernesto Che Guevara, se decidió a ____ (l) ____ guerra de guerrillas en todo ____ (m) ____ continente, en especial en

Guatemala, Cuba y Bolivia, y aun en África. Su teoría al respecto ayudó a ___(n) fuerzas de Fidel Castro en la revolución cubana. Se creía que Guevara fue muerto en Bolivia mientras trataba de llevar hasta allá su movimiento guerrillero.

II. Rellene los espacios en blanco con preposiciones o formas contractas de artículo y preposición (10 puntos):

GV5_2 ___(a)___ que se enteró ___(b)___ la noticia, la madre se preocupa mucho de la salud de su hija.

GV5_3 Ya llevo dos años ___(a)___ ver a mis familiares, que viven en otra ciudad.

GV5_4 Necesitamos saber ___(a)___ qué viene este señor en estos días tan delicados.

GV5_5 ¡___(a)___ Dios! Ten cuidado ___(b)___ el niño, que no se caiga de la cama.

GV5_6 Somos ___(a)___ opinión de que salgamos más temprano mañana ___(b)___ llegar puntualmente a la conferencia.

GV5_7 Hay muchos puntos ___(a)___ los cuales se han logrado un acuerdo ___(b)___ ambas partes.

GV5_8 Loca ___(a)___ alegría, la mujer se puso a llorar ___(b)___ la noticia que le traían de su hijo.

GV5_9 Quedamos ___(a)___ reunirnos el próximo domingo.

GV5_10 ___(a)___ el nuevo horario, tendremos diez clases semanales.

GV5_11 ___(a)___ el invierno, viene la primavera.

GV5_12 ___(a)___ mi juicio, esta película no es tan buena como has dicho.

GV5_13 Los contactos ___(a)___ China y América Latina registrados ___(b)___ escrito se remontan ___(c)___ la segunda mitad ___(d)___ siglo XVI, cuando comerciantes, artesanos, marineros y peones ___(e)___ la dinastía Ming llegaron ___(f)___ México y Perú ___(g)___ bordo de las embarcaciones que los historiadores llaman “(Galeón) de Manila” o “Nao China”, ___(h)___ la ruta comercial transpacífica China – Filipinas – México, ___(i)___ establecerse allí.

III. Ponga el infinitivo entre paréntesis en el tiempo y la persona correspondientes (15 puntos):

GV5_14 Lo despertó el frío de la madrugada. (Abrir, él) ___(a)___ los ojos. (Ver) ___(b)___ estrellas transparentes en el cielo claro. “(Estar) ___(c)___ oscureciendo”, (pensar) ___(d)___ y (volverse) ___(e)___ a dormir. (Acordarse, él) ___(f)___ de lo que (tener) ___(g)___ que hacer. (Ser) ___(h)___ ya de día.

GV5_15 Aquel día el guardia no nos (dejar) ___(a)___ entrar hasta que le (decir, nosotros) ___(b)___ que éramos amigos de Susana.

GV5_16 El pobre viejo tenía que trabajar solo la tierra, porque no (tener) ___(a)___ ningún hijo que le (ayudar) ___(b)___ en las faenas del campo.

- GV5_17** ¡Qué lástima! Si (llegar, tú)____(a)____ un poco antes, no (perder)____(b)____ el avión.
- GV5_18** A pesar de que (ir, yo)____(a)____ muy abrigado, sentía mucho frío.
- GV5_19** ¡(Venir, tú)____(a)____ aquí! No (tener)____(b)____ miedo.
- GV5_20** Yo, en tu lugar, no le (decir)____(a)____ nada por el momento, porque (temer, yo)____(b)____ que no (poder)____(c)____ aguantar un golpe tan duro.
- GV5_21** Aquella noche nos (dejar, él)____(a)____ dicho que (volver)____(b)____ pronto y nos (traer)____(c)____ buenas noticias.
- GV5_22** (Pasar, él)____(a)____ delante de nosotros como si no nos (conocer)____(b)____.
- GV5_23** Basta con que me (dar, tú)____(a)____ la dirección, (poder)____(b)____ localizar su casa.
- GV5_24** Lo (creer, tú)____(a)____ o no, la verdad es así, y (tener, nosotros)____(b)____ que aceptarlo.
- GV5_25** No asistí a la reunión porque me (llamar)____(a)____, sino porque me (interesar)____(b)____ mucho el tema.

IV. Corrija los errores gramaticales que haya en las siguientes oraciones, y ponga la correcta debajo de cada una (5 puntos):

- GV5_26** Al recibir el orden del jefe, los soldados echaron a correr.
- GV5_27** Para decirte la verdad, siento incapaz de realizar un trabajo tan duro.
- GV5_28** No te puedes imaginar lo simpático que era aquella chica que nos acompañó durante el viaje.
- GV5_29** Se trata de un cuento de amor y de muerte en que manifiesta la soledad del ser humano.
- GV5_30** Será muy difícil e incluso imposible de entenderlo si uno no conoce la situación.
- GV5_31** Si mañana no lloverá, iremos juntos a la Ciudad Prohibida.
- GV5_32** ¿Acaso no te acuerdas eso?
- GV5_33** En la recepción de anoche vi a María cuyo hermano es mi compañero de trabajo.
- GV5_34** Te agradezco mucho la ayuda que me has prestado.
- GV5_35** Tus ideas me parece muy interesantes. Las voy a tener en cuenta.

V. Rellene los espacios en blanco buscando verbos adecuados que se dan y con sus formas correspondientes (8 puntos):

cerrar	encerrar(se)	intentar	demostrar	completar
mostrar	comunicar(se)	concentrar	llenar	centrar
dejar(se)	iniciar(se)	molestar	cesar	ceder
parar(se)	transmitir	pasar	mudar(se)	modificar

- GV5_36** Ellos _____ convencerme durante toda la noche, pero en vano.
- GV5_37** Desde que se fue, no ha vuelto a _____ con nosotros.
- GV5_38** Para aquella batalla nosotros _____ todas las fuerzas disponibles con el fin de derrotar al enemigo de una vez.
- GV5_39** El entró en el salón de actos silenciosamente para no _____ a nadie.
- GV5_40** No te olvides de _____ la puerta y las ventanas antes de irte.
- GV5_41** El trabajo _____ siempre a las ocho de la mañana.
- GV5_42** Al ver al niño en medio de la calle, el conductor _____ el bus inmediatamente.
- GV5_43** Cuando vio acercarse a los huéspedes, _____ el paso.
- GV5_44** El ingeniero se vio obligado a _____ algunos detalles de su proyecto.
- GV5_45** Nos han dicho que no podemos _____ este límite.
- GV5_46** Con los trabajos el muchacho _____ su talento y capacidad.
- GV5_47** Cuando acabé la sopa, el camarero me la volvió a _____.
- GV5_48** Al niño le gusta _____ en su cuarto para jugar solo.
- GV5_49** Pensamos _____ de casa, porque ésta es muy pequeña para cuatro personas.
- GV5_50** Nos hizo entrar en su taller y nos _____ sus mejores pinturas.
- GV5_51** Decidió comprar aquellos sellos antiguos para _____ su colección.

Año 2004 (Textos GV6_1-GV6_58)

I. Rellene donde sea necesario los espacios en blanco con artículos. (6 puntos):

GV6_1

El inspector Rodríguez

El inspector Rodríguez estaba desesperado. _____ (a) _____ ciudad sufría _____ (b) verdadera ola de robos. En _____ (c) _____ últimos seis meses, habían robado joyas por valor de quinientos millones de pesetas. Nunca robaban en joyerías, siempre en _____ (d) casas particulares. El inspector no sabía si era _____ (e) _____ ladrón o toda una banda de _____ (f) _____ ladrones la que realizaba _____ (g) _____ robos.

Entraban en _____ (h) _____ casas cuando no había nadie o había poca gente. Nunca había

violencia, ni puertas destrozadas, ni ____ (i) ____ heridos, ni ____ (j) ____ muertos. Todos los trabajos habían sido realizados limpiamente.

El inspector Rodríguez era ____ (k) ____ encargado de descubrir quién robaba las joyas. No sabía cómo hacerlo y por eso estaba desesperado. Hasta ese momento sus investigaciones habían resultado inútiles. Tenía que volver a empezar. Estaba sentado detrás de ____ (l) ____ mesa de su despacho. Hacía ____ (m) ____ calor, se quitó ____ (n) ____ chaqueta. Eran ____ (ñ) ____ primeros días del mes de mayo, pero hacía tanto calor como en agosto.

II. Rellene los espacios en blanco con las preposiciones adecuadas (8 puntos):

GV6_2 No está Juan en casa, dicen que ha salido ____ (a) ____ viaje.

GV6_3 Les voy a explicar la razón ____ (a) ____ la que falté a la reunión.

GV6_4 ____ (a) ____ mi modo de ver, tu hermana no podrá llegar a tiempo, puesto que ha salido muy tarde.

GV6_5 ____ (a) ____ la fecha no tenemos ninguna noticia de él, lo que nos preocupa mucho.

GV6_6 Estaba gravemente herido y no podía ni siquiera caminar, por eso lo bajamos del coche ____ (a) ____ mi hermano y yo.

GV6_7 ____ (a) ____ todo, quería presentarles a mi compañero de trabajo, el Sr. Antonio López.

GV6_8 El perro corría ____ (a) ____ el niño y los jugaban muy divertidos.

GV6_9 ____ (a) ____ la carta de invitación, no os dejarán entrar en la conferencia.

GV6_10 ¡Pobre ____ (a) ____ mí! ¿Qué voy a hacer ____ (b) ____ este loco?

GV6_11 Ahora pasamos ____ (a) ____ hablar un poco de la música española, que podrá interesarles a ustedes.

GV6_12 El autobús iba tan lleno que ir ____ (a) ____ pie durante todo el viaje.

GV6_13 Heroicamente, Liu Hulan salió ____ (a) ____ ____ (b) ____ la multitud para enfrentarse al enemigo.

GV6_14 El niño comía las uvas ____ (a) ____ dos ____ (b) ____ dos.

GV6_15 ____ (a) ____ su opinión, el enfermo ya no tiene salvación, puesto que ha tardado demasiado ____ (a) ____ llegar al hospital.

GV6_16 Quedamos ____ (a) ____ reunirnos mañana ____ (a) ____ la noche.

III. Ponga en el modo, el tiempo y la persona correspondientes el infinitivo que va entre paréntesis. (16 puntos):

GV6_17 Todos temíamos que la situación (cambiar) ____ (a) ____.

GV6_18 (Hacerme, tú) ____ (a) ____ el favor de decirles que nos (dejar) ____ (b) ____ en paz.

GV6_19 – ¿Por qué Juan no vino a la fiesta?

– Pues no sé. (Estar)____(a)____ en el trabajo.

GV6_20 Le expliqué la situación hasta que él no (tener)____(a)____ otro remedio que aceptar mis sugerencias.

GV6_21 ¡Oye mujer! Te (ver)____(a)____ un poco pálida. ¿(Estar)____(b)____ enferma?

GV6_22 Él dijo que todos sus compañeros (estar)____(a)____ locos, y no se daba cuenta de que el único loco (ser)____(b)____ él mismo

GV6_23 Que yo (saber)____(a)____, vamos a tener exámenes finales dentro de dos semanas.

GV6_24 No hay remedio, aunque no (comer)____(a)____ nada, no conseguiré reducir el peso.

GV6_25 ¡(Salir)____(a)____ de aquí ahora mismo! Si no quieres que yo te (castigar)____(b)____.

GV6_26 Lamento mucho que (tratar, tú)____(a)____ a mi amigo Juan de esta forma.

GV6_27 (Casarse, yo)____(a)____ si (encontrar)____(b)____ a una mujer que me hubiera convenido.

GV6_28 ¿Quieres que yo te (llevar)____(a)____ a la ópera? No (preocuparse)____(b)____. Lo (hacer)____(c)____ con mucho gusto.

GV6_29 Ayer (encontrarme)____(a)____ con Luisa en la calle, pero ésta, como si no me (conocer)____(b)____, ni siquiera me (saludar)____(c)____.

GV6_30 Ellos nos prometieron que (plantar)____(a)____ los árboles antes de que (llegar)____(b)____ el verano.

GV6_31 Si tú no me (echar)____(a)____ una mano, no podré terminarlo todo a tiempo.

GV6_32 Era un lugar muy hermoso, donde él (ver)____(a)____ por primera vez a la chica que más tarde (convertirse)____(b)____ en su novia.

GV6_33 ¡Maldita (ser)____(a)____! ¡Qué mala suerte tengo!

GV6_34 ¡(Tener, tú)____(a)____ cuidado con el niño! (Ser)____(b)____ muy travieso, que (poder)____(c)____ hacer cualquier cosa.

IV. Hay un error gramatical en cada una de las siguientes oraciones. Escriba la oración correcta debajo de la oración (8 puntos):

GV6_35 La gente no siempre sabe apreciar lo rico que es esta comida.

GV6_36 Dudamos que lo ha hecho él solo en tan poco tiempo.

GV6_37 A decir verdad, no sentimos muy cómodos en esta casa tan lujosa.

GV6_38 Siendo tantos, no creo que podemos caber en este salón tan pequeño.

- GV6_39** No es frecuente de que esto ocurra.
- GV6_40** Últimamente estoy muy ocupado, pues tengo muchos problemas a tratar.
- GV6_41** Al ver la situación, el capitán retiró a sus soldados de la frente para evitar más fracasos.
- GV6_42** Cuando quieres marcharte, avísame por favor.
- GV6_43** Ayer vi a Elena y la dije que viniera a mi nueva casa.
- GV6_44** Si salgas mañana temprano, todavía podrías llegar a tiempo a la exposición.

V. Rellene los espacios en blanco de forma adecuada con las palabras dadas a continuación (7 puntos):

capaz	cuenta	función	calidad	partir
cualidad	hay	mil	contar	papel
suspender	disponer	duda	suponer	superar
tiempo	llena	Caracterizar(se)		

- GV6_45** Sin ninguna _____, el SARS ha causado graves amenazas a la vida humana.
- GV6_46** China _____ de abundante mano de obra, sobre todo en el campo.
- GV6_47** La _____ de vida ha mejorado mucho.
- GV6_48** Hay que tener en _____ la salud mental de los estudiantes.
- GV6_49** Ellos son _____ de terminar este trabajo en el plazo previsto.
- GV6_50** Es de _____ que la niña se ha asustado bastante por ese ruido raro.
- GV6_51** Le _____ en la asignatura de física.
- GV6_52** La honestidad es una _____ fundamental del ser humano.
- GV6_53** América Latina _____ con abundantes recursos minerales.
- GV6_54** _____ de campesinos todavía llevan una vida de miseria.
- GV6_55** A _____ de que se reveló este caso en la prensa, todo el mundo criticaba al gobierno local.
- GV6_56** El mundo actual _____ por la globalización.
- GV6_57** ¿Qué _____ jugaron los chinos en la Segunda Guerra Mundial?
- GV6_58** Es imposible que ella _____ la crisis sentimental en poco tiempo.

Anexo XVII: Transcripción de textos de dictados

Año 1999 (Texto Dic_1):

I . Dictado (10 puntos)

(Escuchamos el contenido completo la primera vez, a continuación se lee dos veces el texto por oraciones, se escucha la última vez completamente. Empecemos ahora mismo) (La instrucción de arriba se escribe en chino)

Transcripción del audio: (123 palabras)

Actualmente, los jóvenes españoles ya son muy distintos de los de la década sesenta. Son más estudiosos y más conservadores. Creen en la libertad, el amor y el éxito, pero también en Dios y en el matrimonio. Parecen haber olvidado revoluciones de otros tiempos. Defienden la democracia y se quedan, cada vez más tiempo, en casa. Muchas cosas han cambiado.

Estos jóvenes también están preocupados por la pérdida de trabajo, la falta de dinero y la soledad. Quieren tener una sociedad con normas, un trabajo bien pagado y además bien interesante. Proteger el medio ambiente y mantener la paz mundial también constituyen sus principales preocupaciones. Entre sus preferencias para ocupar el tiempo libre están dos tipos de actividades: salir con amigos y viajar.

Año 2000 (Texto Dic_2):

I . Dictado (10 puntos)

(Escuchamos el contenido completo la primera vez, a continuación se lee dos veces el texto por oraciones, se escucha la última vez completamente. Empecemos ahora mismo) (La instrucción de arriba se escribe en chino)

Transcripción del audio: (130 palabras)

La semana pasada mi amigo Roberto me preguntó si me gustaba el teatro, le contesté que me encantaban las comedias. Tan pronto como pronuncié la última palabra ya me estaba invitando a ver una comedia en la que actúa una actriz mexicana muy popular.

Como no se permitía reservar boletos, tuvimos que comprarlos antes de que la función comenzara. Cuando llegamos al teatro, ya había muchas personas haciendo cola. Roberto me dijo que cuando abrieran la taquilla, compraríamos boletos de filas de delante para poder ver y escuchar claramente toda la obra. La función duró una hora y media. Como era muy divertida, el público no paraba de reír.

Al salir del teatro, nos fuimos caminando hasta un restaurante donde cenamos y después fuimos a bailar. Ese día fue inolvidable.

Año 2001 (Texto Dic_3):

I . Dictado (10 puntos)

(Escuchamos el contenido completo la primera vez, a continuación se lee dos veces el texto por oraciones, se escucha la última vez completamente. Empecemos ahora mismo) (La instrucción de arriba se escribe en chino)

Transcripción del audio: (138 palabras)

Colombia es la única república americana con vistas al Océano Pacífico y al Mar Caribe. Su situación geográfica la convierte en puerta de entrada al continente y punto privilegiado de comunicación con el resto de los países de Centroamérica.

Colombia carece de un cambio real de estaciones. La temperatura media en Bogotá, a dos mil seiscientos metros de altura, es de catorce y de veintiocho grados centígrados, en las regiones a nivel del mar. La población aproximada del país es de 27 millones y medio de habitantes. Más de la mitad de la población es mestiza.

La economía colombiana se basa principalmente en su excelente café, del cual es el segundo país productor del mundo. Otras riquezas son el banano, las flores y el azúcar. Colombia también posee las más grandes reservas de carbón en América Latina.

Año 2002 (Texto Dic_4):

I . Dictado (10 puntos)

(Escuchamos el contenido completo la primera vez, a continuación se lee dos veces el texto por oraciones, se escucha la última vez completamente. Empecemos ahora mismo) (La instrucción de arriba se escribe en chino)

Transcripción del audio: (117 palabras)

Cuarenta y tres supervivientes de un avión brasileño, tres días perdidos en la selva amazónica.

La noche del pasado domingo, un avión que volaba de Marabá a Belem cayó en la selva amazónica. A consecuencia del accidente, murieron trece personas. Los supervivientes pasaron horas angustiosas porque oían muy de cerca los aviones de rescate, pero los pilotos no los encontraban a causa de la vegetación. El problema principal era el agua. El segundo día, uno de los viajeros descubrió un río que pasaba cerca del avión. El tercer día, cuatro pasajeros fueron a buscar ayuda, caminaron veintiséis kilómetros y llegaron a una hacienda. Desde allí avisaron a los aviones de salvamento y, finalmente, los supervivientes fueron rescatados.

Fuente: El País, 10 de septiembre de 1989

Año 2003 (Texto Dic_5):

I . Dictado (10 puntos)

(Escuchamos el contenido completo la primera vez, a continuación se lee dos veces el texto por oraciones, se escucha la última vez completamente. Empecemos ahora mismo) (La instrucción de arriba se escribe en chino)

Transcripción del audio: (134 palabras)

Rubén Darío fue un famoso poeta latinoamericano. Nació en Nicaragua. A los trece años de edad ya escribía versos y le llamaban “el poeta niño”. A los dieciocho años se fue de su país y llegó a Chile, donde publicó su primer libro titulado *Azul*.

Darío es un símbolo de la unidad cultural y espiritual de la América española. Esta unidad es fuerte a pesar de la desunión política que divide los países del sur. Darío decía: “Si la patria es pequeña, uno la sueña grande.” Sus obras en verso y en prosa son admiradas en todos los países de lengua española.

Darío murió en el año 1916 y está enterrado en la magnífica catedral de León. Gracias a él. La literatura de América Latina entró en la corriente principal de la literatura universal.

Año 2004 (Texto Dic_6):

I . Dictado (10 puntos)

(Escuchamos el contenido completo la primera vez, a continuación se lee dos veces el texto por oraciones, se escucha la última vez completamente. Empecemos ahora mismo) (La instrucción de arriba se escribe en chino)

Transcripción del audio: (140 palabras)

Madrid se ha convertido en pocos años en una gran ciudad. / Fue nombrada en 1992 / Capital Europa de la cultura. / Es una ciudad de contrastes, / donde se mezclan la arquitectura antigua y la moderna. / La ciudad de vida de sus habitantes se ha elevado mucho / y una muestra de ello es que Madrid ha llegado a ser / una de las capitales europeas con más espacios verdes. / Aquí están el gobierno y la familia real. / Sus gentes son de todas partes del mundo, / ya que Madrid ha sido un importante foco / de atención y atracción de otras regiones. / Es realmente difícil encontrar a una persona / que tenga sus orígenes en Madrid. / Realmente, en Madrid, / se concentra en gran medida lo que es el sentir de España.

Anexo XVIII: Pruebas de comprensión auditiva y transcripción de audios

Año 1999 (Texto CA_1):

III. Comprensión auditiva (20 puntos)

(Se escucha 3 veces el texto, contestar las 10 preguntas según la comprensión escribiendo en la página de respuesta)

Transcripción del audio: (479 palabras)

Unas bodas reales

En la historia española, el matrimonio de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón fue muy importante, porque la boda sentó la base de la unión posterior de toda la Península Ibérica.

La boda fue celebrada en 1469, en un día frío y gris. Entonces los dos eran jóvenes. Él tenía diecisiete años y ella, dieciocho. En ese año Castilla era todavía un reino con muchos problemas. Pero Isabel, después de casarse con Fernando, pudo reinar la zona con el apoyo firme de su esposo. Pero los dos habían conseguido casarse, no sin dificultades. Fernando era un joven fuerte, no muy alto, de cara agradable y mirada alegre y viva, su cabello largo y abundante. Era inteligente y valiente. Isabel era bella. Tenía los ojos verdes y el pelo rubio. No era alta, pero tampoco baja. Su cara hermosa dejaba ver una gran elegancia y una fina educación. Los dos estaban muy preocupados en aquel momento, porque el hermano de Isabel, el rey Enrique estaba en contra de su matrimonio. Ella vivía bajo la vigilancia de su hermano. Este quiso casarla con casi todos los príncipes herederos de Europa. Desde los tres años, ya prometió casarla con diferentes hombres. También pensó en Fernando, pero como más tarde se hizo enemigo el padre de éste, cambió de idea. Incluso Isabel estuvo a punto de verse casada con un hombre mucho mayor que ella, que murió cuando venía a celebrar la boda.

Entre todos los que querían casarse con ella, Isabel prefirió al príncipe de Aragón, su primo Don Fernando. Hacía tiempo que había enviado a gente para que le hablara con claridad de cómo era Fernando, cuál era su aspecto físico y cuál era su carácter. Supo que era muy valiente en las guerras. Durante mucho tiempo, Fernando e Isabel hicieron esfuerzos para huir de la vigilancia del rey y enviarse mensajes. Aprovechando la oportunidad de que el Rey Enrique no estaba, ya que había ido urgentemente a Andalucía, Fernando se marchó hacia Castilla para celebrar la boda con Isabel. Compró un collar de perlas y pidió dinero prestado para celebrar las bodas, porque el reino de su padre estaba muy pobre con motivo de las largas guerras. Fernando pasó por unos caminos difíciles y superó muchos peligros para

llegar a Castilla. Pasó la noche con sus únicos cuatro acompañantes. Los dos se vieron por primera vez en Valladolid. Allí se conocieron y estaban muy contentos de ver realizar pronto sus planes.

Las bodas se celebraron cuatro días más tarde en el mismo Valladolid. El rey Enrique estaba tan furioso con la noticia que no contestó la carta enviada por su hermana Isabel.

En el matrimonio triunfó el amor, pero también triunfaron unos intereses políticos. Años más tarde, ambos reyes unieron los dos reinos más importantes de la península y se aceleró el proceso de la unidad de toda España.

1. *¿Quiénes era Isabel y Fernando?*
2. *¿Por qué era importante el matrimonio de Isabel y Fernando?*
3. *¿Cuándo y dónde se celebró la boda?*
4. *¿Cómo era Fernando físicamente?*
5. *¿Qué pensó el hermano de Isabel hacer acerca de su matrimonio?*
6. *¿Por qué entre todos los jóvenes prefirió a Fernando como su futuro esposo?*
7. *¿Dónde se vieron por primera vez?*
8. *¿Por qué Fernando tuvo que pedir dinero para celebrar su propia boda?*
9. *¿Cuál era la reacción del rey Enrique ante la noticia de boda de su hermana?*
10. *¿Qué piensas sobre el matrimonio de Fernando e Isabel?*

Año 2000 (Texto CA_2):

III. Comprensión auditiva (20 puntos)

(Se escucha 3 veces el texto, contestar las 10 preguntas según la comprensión escribiendo en la página de respuesta)

Transcripción del audio: (498 palabras)

Cuando era muchacho

Mi madre me enseñó las primeras letras. ¡Qué bien manejaba ella lo que aprendió en una escolita elemental!

A pesar de sus muchos afanes — cocinar, lavar y coser — leía con mucho interés durante la siesta y en la noche. Además, debió aprender algo en la escuela nocturna.

Mi padre contribuyó más aún a mi formación, pues leía todo tipo de libros y su memoria era muy buena. No sólo podía recordar sus lecturas, sino relatarlas como si fueran de su propia inspiración. Contaba las historias y las escuchaba yo con atención.

Había en nuestro hogar un centenar de volúmenes, algunos ilustrados y con hermosas pastas. Eran del tiempo en que mi padre, siendo adolescente, estuvo de aprendiz en un almacén de Santiago. Si estaba libre, con su lápiz dibujaba cosas y

figuras. Nunca vi caballitos tan lindos como los que hacía mi padre. Su patrón lo envió a una escuela a perfeccionarse. Luego le hizo leer. De ese comerciante generoso ignoro hasta el nombre y, sin embargo, cuánto le debemos. La locura despertó en mi padre el deseo de escribir. En un cajón encontré versos suyos muy patrióticos.

Mi madre era bajita, bien formada, de rostro simpático, ojos grandes, nariz fina y boca pequeña. Su carácter estaba entre lo severo y lo alegre. Hablaba suavemente, usaba un lenguaje decente.

Le gustaba cantar mientras trabajaba. Pero la faena era tan pesada que al terminarla, se quejaba de dolor de cabeza.

Ante la pobreza, ella decía: “No ha de faltar comida.”

Nunca faltó. A veces la comida era muy escasa. Podía reducirse a una taza de café con leche y un trozo de pan. Mi madre hervía la leche y luego echaba en ella unas cucharaditas de café. Quedaba así muy sabroso. Yo prefería esto a comer papas. Dios no quiso hacer de mí un vegetariano.

También vivía con nosotros mi abuelo Domingo. Debió elegirnos por índole suave de mi madre. Sus hijos se habían marchado del pueblo natal, inclusive mi padre que era comandante de policía en Valparaíso. Mi abuelo ocupaba un cuarto independiente. Se acercaba a los noventa años. Era un viejecito bajo, de ojos azules y barba blanca.

Fuera de mi madre, fue mi abuelo la persona con quien más estuve en mis primeros años. Siempre quería estar cerca de él. Le prestaba pequeños servicios.

Alguien le había recomendado comer perro asado para un mal que padecía. Al asarlo me convidaba a pedacitos. Jamás pude decirle que era suficiente. Más tarde mis vecinos hablaban mal de esta carne. A mí me agradaba y la consideraba más sabrosa que la de conejo.

Del fallecimiento de mi abuelo no conservo recuerdos. Es probable que cuando falleció me llevaran a otra casa. Así se procede con los niños para que no sufran. Pero, si no ven morir, o no saben detalles precisos, sus parientes desaparecidos siguen viviendo en un lugar desconocido. Al recordarlos, conservan la actitud de la última vez que los vieron. Y, de tal manera, permanecen para siempre.

1. *¿Quién le enseñó al muchacho las primeras letras?*
2. *¿Cuál eran los afanes diarios de la madre?*
3. *¿Leía mucho la madre? ¿Cuándo?*
4. *¿Por qué el padre sabía tantas historias y las relataba al muchacho?*
5. *¿Quién envió al padre a la escuela?*
6. *¿Qué comida ofrecía la madre cuando había mucha pobreza?*
7. *¿Por qué el abuelo vivía en la casa del muchacho si tenía varios hijos?*

8. *¿Cómo era el abuelo?*
9. *¿Por qué solía comer perro asado el abuelo?*
10. *¿Conservaba recuerdos el muchacho del fallecimiento del abuelo? ¿Por qué?*

Año 2001 (Texto CA_3):

III. Comprensión auditiva (20 puntos)

(Se escucha 3 veces el texto, contestar las 10 preguntas según la comprensión escribiendo en la página de respuesta)

Transcripción del audio: (474 palabras)

Don Martín Arellano y su sobrina

Don Martín Arellano se ocupaba de negocios comerciales. De sus ventas de seda logró juntar una gran suma de dinero.

En una comida con su amigo, tuvo un enorme disgusto no se sabe por qué negocio, y sufrió un ataque de parálisis que lo dejó de por vida clavado en un sillón. Comprendió el pobre señor que no volvería a recuperar la salud. Tenía las esperanzas perdidas.

Don Martín Arellano era soltero y vivía con Trinidad, hija huérfana de su hermano. Don Martín era muy generoso con los gastos de Trinidad, a él le gustaba verla llena de adornos, lucirse y ser admirada.

Pero Trinidad era orgullosa y dura de corazón. Trataba a todo el mundo sin cortesía. Los regalos y las atenciones cariñosas de su tío los recompensaba cruelmente. Le hablaba don Martín y Trinidad le volvía la espalda, jamás contestaba a sus preguntas: se hacía la sorda.

A don Martín le dolía ser tratado de esta forma. Pero un día se le vio muy alegre y dijo que le llevaran una mesa porque quería hacer su testamento, y estuvo largo rato escribiendo por lo torpe de sus manos. Metió el testamento con mucho cuidado en un gran sobre, lo pegó y le puso no se sabe cuántas firmas y sellos. Mientras hacía todo esto se le veía muy contento. Mandó llamar a un secretario judicial y le entregó el testamento.

Son Martín enfermó y Trinidad estaba muy feliz sabiendo que iba a ser dueña absoluta de una gran fortuna. Pasaron los días y se abrió por fin el testamento, que era muy corto. Don Martín Arellano le dejaba sus bienes, siempre y cuando, vestida con sus mejores trajes y adornada con sus joyas, fuese a la plaza de Santo Domingo, en donde se alzaría previamente un elevado tablado, y en él diera una voltereta en el aire.

Trinidad se puso a considerar el caso. Pensaba que la vergüenza sólo sería por el momento, mientras que las riquezas serían para siempre. El temor a la miseria le hizo decir que sí.

Se alzó el tablado y la noticia fue corriendo por toda la ciudad. La plaza se llenó de gente, curiosa de ver humillada a aquella mujer.

Se presentó Trinidad vestida con un traje de flores coloradas. De su pecho salían las luces de las joyas, las había también en su cuello, en sus orejas y en sus dedos. Subió al tablado con decisión y dio un salto ágil en el aire. Decían por todas partes que la voltereta que dio la había ensayado mucho en casa.

Se subió a su carro. Se metió en su casa, ciega de rabia: no podía ni hablar. Nadie se le acercó. Al verse sola, sin mano amiga que le sacara de su tristeza, vendió todo lo que tenía y se fue sin que nadie supiera adónde.

1. *¿Cómo logró juntar mucho dinero Martín Arellano?*
2. *¿A qué se debía el ataque que sufrió Martín Arellano?*
3. *¿Cómo trataba Martín Arellano a Trinidad?*
4. *¿Cómo respondía la sobrina al buen tratamiento del tío?*
5. *¿Por qué dijo don Marín que le llevaran una mesa?*
6. *¿Por qué estaba feliz Trinidad al enfermar su tío?*
7. *¿Qué decía el testamento?*
8. *¿Lo hizo Trinidad tal como lo indicaba el testamento?*
9. *¿Cómo veían el caso los vecinos?*
10. *¿Por qué Trinidad vendió todo y se marchó?*

Año 2002 (Texto CA_4):

III. Comprensión auditiva (20 puntos)

(Se escucha 3 veces el texto, contestar las 10 preguntas según la comprensión escribiendo en la página de respuesta)

Transcripción del audio: (550 palabras)

El piropo

— El piropo — explicaba mi profesora de español en el colegio — es una expresión que los hispanos dicen al ver pasar por la calle a una mujer bonita, cuando va sola, o con algunas amigas. A veces los piropos son graciosos, otra vez un poco groseros; a menudo son muy poéticos.

Con esta aplicación y con unos ejemplos que añadió la profesora, creí que ya había aprendido otra costumbre hispana. Pocos años después fui añadida la profesora, creí que ya había aprendido otra costumbre hispana. Pocos años después fui a España para estudiar en la Universidad de Valencia. Fue entonces cuando comprendí lo que era un piropo.

Por suerte o por desgracia, represento lo que los españoles consideran una norteamericana típica: soy alta, rubia y de ojos azules. En España no es corriente que

las chicas rubias anden por la calle sin llamar la atención. Y si la chica es muy alta y habla con acento extranjero, se convierte en atracción inevitable.

Mi primera experiencia directa con el piropo ocurrió en Valencia, un sábado, al anochecer. En compañía de otra estudiante norteamericana, decidí dar un paseo por la Plaza de la Reina. Íbamos charlando y mirando los escaparates cuando, de repente, se nos acercó un señor bajito, calvo y de edad avanzada. Me miró fijamente y exclamó:

— ¡Qué jirafa tan mona!

Me quedó atontada, sin saber qué hacer. Había algo quijotesco en su mirada. Yo estaba segura de que me tomaba por un gigante, como los del episodio de Don Quijote y los molinos de viento. Mi amiga me agarró del brazo y empezamos a caminar rápidamente hasta que le perdimos de vista entre la gente que paseaba por la plaza. Al regresar a la casa donde vivíamos con una familia española, les hablamos de mi admirador. Todos se rieron del piropo del anciano, de mi susto y de mis intenciones de comprar una peluca negra para poder salir tranquila a la calle.

— No lo tomes tan en serio —me dijo María—. Cuando te digan cosas por la calle, hazte la despistada, y no les prestes atención. Así los hombres no te molestan más. A veces, si es un piropo gracioso, yo les dirijo una pequeña sonrisa, y sigo caminando.

Aunque sus consejos me parecieron acertados, esta experiencia me dejó muy consternada. Recuerdo que sentí enojo, temor y frustración a la vez.

Todos los días solía reunirme en un café con Ana, una estudiante española, para ayudarle a preparar sus lecciones de inglés. Una tarde, después de terminar la tarea, estábamos charlando y tocamos el tema de los piropos. Le expliqué que esta costumbre no existía en los Estados Unidos y que a nosotras, las chicas norteamericanas, nos costaba acostumbrarnos a que nos dijeran cosas por la calle.

— Ahora que lo entiendo mejor no me ofendo — le dije—. Peor, ¿sabes?, me gustaría aprender algunas de esas respuestas que dais las chicas españolas cuando los jóvenes se ponen pesados con sus piropos.

— Es muy fácil — Me contestó—. Yo te enseño. A ver, ¿qué cosas te dicen?

— Bueno — respondí—. Cuando yo venía para acá, me dijo uno: ¡Quién pudiera llegar a esa boca para darte un beso!

— Cuando alguien diga una cosa así— me aconsejó mi amiga —, hay que contestar con gracias:

— ¿Es que necesitas una escalera, enano?

1. *¿Qué es el piropo?*
2. *¿Adónde fue la narradora a estudiar?*
3. *¿Cómo es ella físicamente?*

4. *¿Una mujer como la narradora llamaba la atención en una ciudad española?*
5. *¿Qué le ocurrió cuando paseaba por el centro?*
6. *¿Qué piropo dijo ese señor mayor a la narradora?*
7. *¿Cómo reacciona la narradora al oír el piropo?*
8. *¿Qué consejo le da María?*
9. *En el país de la narradora, ¿existe también la costumbre del piropo?*
10. *¿Qué respuesta da Ana al segundo piropo?*

Año 2003 (Texto CA_5):**III. Comprensión auditiva (20 puntos)**

(Se escucha 3 veces el texto, contestar las 10 preguntas según la comprensión escribiendo en la página de respuesta)

Transcripción del audio: (398 palabras)

El conejo

El conejo quería ser más grande. Dios le prometió que lo aumentaría de tamaño si le traía una piel de tigre, una de mono, una de lagarto y una de serpiente.

Para realizar su deseo, el conejo primero fue a visitar al tigre.

— Dios me ha contado un secreto — le dijo al tigre en tono misterioso.

El tigre quiso saber de que se trataba y el conejo le anunció que un huracán se aproximaba.

— Yo me salvaré, porque soy pequeño. Me esconderé en algún agujero. Pero tú, ¿qué harás? El huracán no te va a perdonar.

Una lágrima rodó entre las barbas del tigre. Al ver esto se ofreció el conejo a ayudarlo.

— Sólo se me ocurre una manera de salvarte. Buscaremos un árbol de tronco muy fuerte. Yo te ataré al tronco por el cuello y por las manos y el huracán no te llevará.

El tigre agradeció mucho la bondad del conejo y se dejó atar. Entonces el conejo lo mató de un golpe y le quitó la piel.

Y siguió el camino, bosque adentro. Se detuvo bajo un árbol donde un mono estaba comiendo. Tomando un cuchillo del lado que no tiene filo, el conejo se puso a golpear el cuello. A cada golpe, una carcajada. Después de mucho golpear y reírse, dejó el cuchillo en el suelo y se retiró.

Se escondió entre las ramas para vigilar. El mono no tardó en bajar del árbol. Miró un rato con curiosidad el cuchillo. Luego lo agarró y al primer golpe cayó degollado.

Faltaban dos pieles. El conejo invitó al lagarto a jugar a la pelota, la pelota era de piedra: lo golpeó en el nacimiento de la cola y lo dejó tumbado.

Cerca de la serpiente, el conejo se hizo el dormido. Antes de que la serpiente saltara, el conejo le clavó las uñas en los ojos.

El conejo llegó al cielo con las cuatro pieles.

— Ahora, hazme crecer — Exigió a Dios.

Y Dios pensó: ¿Cómo pudo hacer lo que hizo siendo tan pequeño? ¿Qué pasaría si lo aumentara de tamaño? ¿Qué haría conmigo si fuera grande?

El conejo esperaba. Dios se acercó dulcemente, lo acarició y de golpe le agarró por las orejas, le dio una vuelta y lo arrojó a la tierra. A partir de entonces el conejo quedó con orejas largas, patas delanteras cortas por la caída, y ojos colorados por el miedo.

1. *¿Qué le exigió Dios al conejo para satisfacer su deseo?*
2. *¿Cómo amenazó el conejo al tigre?*
3. *¿Cómo reaccionó el tigre al oír la amenaza del conejo?*
4. *¿Qué idea se le ocurrió al conejo para engañar al tigre?*
5. *¿Qué ocurrió entre el conejo y el mono?*
6. *¿Por qué el conejo invitó a jugar a la pelota al lagarto?*
7. *¿Cómo engañó el conejo a la serpiente para matarla?*
8. *¿A dónde fue el conejo con las cuatro pieles?*
9. *¿Por qué Dios no quiso cumplir su palabra?*
10. *¿Por qué al conejo se le quedaron las orejas largas, las patas delanteras cortas y los ojos colorados?*

Año 2004 (Texto CA_6):

III. Comprensión auditiva (20 puntos)

(Se escucha 3 veces el texto, contestar las 10 preguntas según la comprensión escribiendo en la página de respuesta)

Transcripción del audio: (500 palabras)

El café

La palabra “café” proviene del árabe, que originalmente significa fuerza, vigor. También hay otras versiones sobre su origen. Una cosa es cierta: el café proviene de África, donde en ciertas regiones se encuentra aún en estado salvaje.

La historia del café, como la del cacao, nos llega gracias a diversas leyendas. Entre ellas, la más conocida es la del pastor Kaldi, aproximadamente del año 450 de nuestra era. Se cuenta que un pastor árabe llamado Kaldi, mientras vigilaba a sus cabras en un monte, observó cómo éstas se inquietaban después de comer las hojas de una planta. El pastor, al verlo, probó el fruto de la planta y experimentó una sensación agradable.

Kaldi li explicó en su pueblo y después llevó algunos frutos y ramas de la planta a un monasterio. Allí le contó a un monje la historia de las cabras y de cómo se había sentido él mismo después de haber comido el fruto. El monje preparó con las ramas y los frutos una bebida, que resultó muy amarga y que arrojó de inmediato al fuego. Al quemarse los frutos produjeron un delicioso aroma que hizo que el hombre pensara en hacer una bebida basada en el café tostado. Es así como la bebida del café nace. Tras probar la bebida, los dos vieron que se podían mantener despiertos toda la noche. El monje decidió dar la bebida a sus discípulos, quienes con la bebida podían prolongar su trabajo.

En el siglo XV, el café se había convertido en la bebida favorita de los árabes. Durante mucho tiempo, prohibieron la exportación de este producto delicioso. A finales del siglo XVI las plantaciones se expandieron hasta la India. La fertilidad de las tierras y el clima de la zona permitieron que el café se adaptase perfectamente. En el siglo XVII fueron los exploradores holandeses quienes lograron introducir el producto en su país tras superar muchas dificultades.

Luego el café apareció en Inglaterra, en donde no tardaron en abrirse unas casas similares a nuestros cafés actuales. En el sur de Francia, esta bebida fue al principio muy mal recibida, sobre todo por los productores de vino que temían que el café se convirtiera en su competencia. Hablaron muy mal del café, pero esto no evitó que el café tuviera mucho éxito en el resto de Francia y en otros países. Desde entonces, el uso del café se extiende a todos los países de Europa.

Después, los holandeses introdujeron el café en el Extremo Oriente y seguidamente en América Latina.

En Brasil el café fue introducido en 1727 por un señor llamado Francisco de ello. Se cuenta que este señor había ganado el corazón de la esposa del gobernador de un país productor de café. Como regalo de despedida, la mujer le ofreció un ramo de flores en que se escondían algunas ramas de café. Gracias a esta historia de amor quizás se introdujo el cultivo del café en Brasil, que posteriormente se ha convertido en el mayor productor del mundo.

- 11) *¿De qué lengua proviene la palabra "café" y de qué contiene proviene?*
- 12) *¿Qué significa la palabra "café" en árabe?*
- 13) *¿Cómo descubrió el pastor los efectos del café?*
- 14) *¿Qué hicieron el monje del monasterio y el pastor con los frutos?*
- 15) *¿Por qué el monje decidió dar el café a sus discípulos?*
- 16) *En un principio, ¿cuál era la actitud de los árabes en cuanto a la exportación de café?*

- 17) *¿Por qué el café se adaptó fácilmente en la India?*
- 18) *¿El café fue bien recibido en el sur de Francia en un principio? ¿Por qué?*
- 19) *¿Cómo se introdujo el café en Brasil?*
- 20) *¿Qué país es el mayor productor de café del mundo?*

Anexo XIX: Audios de entrevistas (CD)