

Estudio contrastivo del B1 en el Goethe Institut y en el Instituto Cervantes: prospectiva social, pragmática y psicolingüística para la certificación lingüística

ANTONIO DANIEL FUENTES GONZÁLEZ

Profesor Titular de Lingüística General
Universidad de Almería
04120 La Cañada s/n (Almería)
E-mail: dfuentes@ual.es

CHRISTINA MARIA SCHMITTE

Profesora de alemán.
Centro de Lenguas
Universidad de Almería
04120 La Cañada s/n (Almeria)
E-mail: chschmitte@gmail.com

ESTUDIO CONTRASTIVO DEL B1 EN EL GOETHE INSTITUT Y EN EL INSTITUTO CERVANTES: PROSPECTIVA SOCIAL, PRAGMÁTICA Y PSICOLINGÜÍSTICA PARA LA CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

RESUMEN: La labor examinadora es una actividad creciente en instituciones como el Goethe Institut y el Instituto Cervantes. Mediante técnicas sociolingüísticas de carácter cualitativo, como la observación participante o la aplicación del modelo SPEAKING, analizamos el conjunto de dimensiones operativas en pruebas de nivel B1 de alemán y de español, como son el *Zertifikat-Deutsch* o el *DELE/B1*. La comunidad profesional responsable de su edición, gestión y aplicación ha de buscar un constante equilibrio entre la medición validable y transparente de todas las destrezas lingüísticas y la paradoja que supone medir estas capacidades naturales pero también culturales en contextos altamente formales y artificiales. Nuestro análisis señala que los dos diplomas presentan un apreciable grado de estandarización, sin dejar de responder a las propias tradiciones didáctico-culturales germanica e hispánica. Es probable también que la exigencia de diplomas de este tipo esté diseñando nuevos ritos de paso en la construcción de la ciudadanía europea.

PALABRAS CLAVES: certificación lingüística; B1; observación participante; etnografía; tensión comunicativa.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Perspectivas institucionales. 3. La convergencia no es uniformidad: comparación entre el *ZD* y el *DELE/B1*. 4. Discusión a partir de nuestra observación participante. 5. Algunas conclusiones.

A CONTRASTIVE STUDY OF B1 IN THE GOETHE INSTITUT AND THE INSTITUTO CERVANTES: A SOCIAL, PRAGMATIC AND PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS FOR THE LINGUISTIC CERTIFICATION

ABSTRACT: The examining and assessing task is a growing activity in institutions such as the Goethe Institut and the Instituto Cervantes. This research uses sociolinguistic techniques of qualitative nature such as the participant observation or the application and use of the SPEAKING pattern with the aim of analyzing the whole of operative dimensions implicit in the B1 tests for the German and Spanish Languages, as it is the case of *Zertifikat-Deutsch* or *DELE/B1*. At the same time it makes clear that the professional community, responsible for the editing, management and application, must strive for a constant balance between a transparent and checkable measuring among all the linguistic skills and the paradox implied in the fact of measuring both natural and cultural capacities in highly formal and artificial contexts. Our analysis points out that these two certificates present a high degree of standardization without ignoring the German and Spanish teaching and cultural traditions. It is also likely that the demand for certificates of this kind be signaling new paths in the construction of European citizenship.

KEY WORDS: Linguistic certification; B1; participant observation; ethnography; communicative tension.

SUMMARY: 1. Introduction. 2. Institutional perspectives. 3. Convergence is not Uniformity: a Comparison between *ZD* and *DELE/B1*. 4. Debate from our Participant Observation. 5. Some conclusions.

ÉTUDE CONTRASTATIVE DU B1 À L'INSTITUT GOETHE ET À L'INSTITUT CERVANTES: PROSPECTIVE SOCIALE PRAGMATIQUE ET PSYCHOLINGUISTIQUE POUR LA CERTIFICATION LINGUISTIQUE

RÉSUMÉ: Le travail d'analyse est une activité de plus en plus présente dans les institutions comme l'Institut Goethe et l'Institut Cervantes. Grâce à des techniques qualitatives sociolinguistiques telles que l'observation participante ou la mise en pratique du modèle SPEAKING, nous analysons toutes les dimensions opérationnelles à partir des épreuves du niveau B1 d'allemand et d'espagnol, telles que le *Zertifikat-Deutsch* ou le *DELE/B1*. La communauté professionnelle, responsable de leur édition, leur gestion et leur mise en œuvre doit chercher un équilibre constant entre la mesure valable et transparente de toutes les compétences linguistiques et le paradoxe que représente le fait d'analyser ces capacités non seulement naturelles, mais aussi culturelles dans des contextes hautement formels et artificiels. Notre analyse indique que ces deux diplômes présentent un degré très élevé de normalisation, tout en répondant aux traditions didactiques et culturelles germaniques et hispaniques. Il est également probable que l'exigence de ce type des certificats dessine de nouveaux rites de passage en ce qui concerne la construction de la civilisation européenne.

MOTS CLÉS: la certification linguistique; B1; l'observation participante; l'ethnographie; la tension communicative.

SOMMAIRE: 1. Introduction. 2. Perspectives institutionnelles. 3. La convergence n'est pas uniformité: une comparaison entre le *ZD* et le *DELE/B1*. 4. Discussion partant de notre observation participante. 5. Quelques conclusions.

Fecha de Recepción	14/04/2012
Fecha de Revisión	28/03/2013
Fecha de Aceptación	03/06/2013
Fecha de Publicación	01/12/2013

Estudio contrastivo del B1 en el Goethe Institut y en el Instituto Cervantes: prospectiva social, pragmática y psicolingüística para la certificación lingüística

ANTONIO DANIEL FUENTES GONZÁLEZ & CHRISTINA MARIA SCHMITTE

1. INTRODUCCIÓN

La labor examinadora es una de las actividades más reconocibles de los diferentes institutos estatales de difusión lingüística y cultural. Recientemente, esa misma labor ha comenzado a ser más identificable bajo el término de certificación, acreditación o verificación lingüísticas. En este ámbito, nos referiremos a la labor del Goethe Institut y del Instituto Cervantes como organizaciones estatales encargadas de difundir la lengua y cultura alemanas, por un lado, y de la española (y las llamadas lenguas co-oficiales en España), por otro. Debido a la importancia que en los últimos años ha tomado el denominado nivel de dominio lingüístico B1¹ (Fuentes González, 2013), abundaremos en diplomas o certificados que emiten estas dos instituciones: el *Goethe-Zertifikat B1 Zertifikat Deutsch (ZD)* y el *DELE² B1* (antes³ *Inicial*).

Para ello nos basaremos, por un lado, en la observación participante, a través de nuestra experiencia tanto docente y examinadora de español y de alemán, como de adquisición-aprendizaje de las dos lenguas. De otro lado, analizaremos el contenido y la aplicación de las pruebas para observar convergencias y divergencias de cada uno de los diplomas lingüísticos y su posible correlación con el contexto sociocultural de procedencia. A todo ha de añadirse que, en el escenario actual diseñado para el EEES, están viendo la luz otros procedimientos de acreditación lingüística más endógenos, surgidos desde las propias instituciones universitarias⁴.

En modo alguno nuestra aportación pretende enjuiciar la validez de unos y de otros⁵, si bien, en el desempeño de nuestras funciones

¹ Una buena parte de las universidades españolas ha decidido que este nivel de referencia lingüística B1 (intermedio bajo o *umbral*) sea requisito transversal para la expedición de cualquier título universitario, dentro del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), implantado a partir del curso 2010-2011. Otras, una minoría, decidía que para ese requisito transversal se exigiese el B2 (nivel intermedio alto o avanzado).

² Diplomas de Español como Lengua Extranjera.

³ A la luz de las reacciones bastante negativas que tenían las personas candidatas ante la denominación de *Inicial*, parece todo un acierto haber eliminado dicho término (o en proceso de hacerlo) del nombre del diploma.

⁴ Para ello puede consultarse Marcelo García *et al.* (2011).

⁵ Vaya por delante nuestro más sincero reconocimiento hacia la comunidad académica de

profesionales, hemos declarado con toda sinceridad que el prestigio de los diplomas del Goethe Institut y del Instituto Cervantes está fuera de toda duda. En referencia a los *DELE* parece que su demanda es mayor fuera de España y no tanto en el mundo hispánico)⁶.

2. PERSPECTIVAS INSTITUCIONALES⁷

2.1. LOS INSTITUTOS

Conviene, no obstante, profundizar en algunos hitos previos para agilizar el recorrido de este estudio. Fundado en 1951, el Goethe Institut es la institución por antonomasia a la que la República Federal de Alemania ha encargado la difusión de la lengua y cultura germánicas⁸ en el exterior, por lo que procura desplegar su actividad en todo el mundo. Desde su central en Múnich, se organiza una red mundial de institutos, fomentando también centros de exámenes y de aprendizaje del idioma alemán⁹. Sin embargo, llama la atención la buena red de centros Goethe existente en la propia Alemania, bastante bien orientados, entre otros objetivos, a propiciar el aprendizaje lingüístico para acceder a universidades o instituciones de educación superior, principalmente, pero también para toda persona extranjera que quiera aprender alemán. Por el contrario, ya se ha mencionado, destaca la ausencia de institutos Cervantes en España, más volcado hacia la estrategia de autorizar centros colaboradores, centros de examen o centros acreditados.

colegas que diseña, estructura, aplica y evalúa estas pruebas, tarea nada fácil, llena de constantes decisiones que han de tomarse ante un objeto de trabajo como es una lengua, social y culturalmente muy dinámico, sujeto a apreciaciones procedentes de perspectivas múltiples, motivadas por la naturaleza variable y polivalente de todo idioma.

⁶ Confróntese para ello la presencia de sedes del Goethe Institut en la propia Alemania y la carencia de sedes del Instituto Cervantes en España. Algunos de estos intentos o sugerencias por tener sedes en el propio territorio español son inmediatamente malentendidos, por interpretarse a menudo como una iniciativa para que quienes no son hispanohablantes estandarizados (esto es, castellanos) sean reorientados en sus usos lingüísticos.

⁷ Agradecemos muy sinceramente las constantes sugerencias y enseñanzas a Hermann-Ludwig Schwarz, director durante más treinta años del Goethe Institut de Granada, y a José-Ramón Parrondo, Jefe de la Oficina de Diplomas del Instituto Cervantes. Desde hace más de una década nos han brindado su experiencia y colaboración institucionales, con un talante reflexivo, intelectualmente muy enriquecedor y con una constante atención y cordialidad.

⁸ Son también bastante valorados los certificados austriacos *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch ÖSD*, aunque tienen bastante menos difusión internacional en relación con los del Goethe Institut. Véase para mayor detalle <http://www.osd.at/> (Fecha de consulta 12.1.2012). Por otra parte, la antigua R. D. Alemana creó el Herder-Institut también en 1951 <http://www.uni-leipzig.de/herder/> (Fecha de consulta 12/4/2012).

⁹ En el enlace <http://www.goethe.de/ins/es/mad/uun/esindex.htm> (Fecha de consulta 9.11.2011) se destaca que “afrontamos los retos político-culturales de la globalización y, mediante el entendimiento recíproco, desarrollamos conceptos innovadores para un mundo más humano en el cual la variedad cultural sea reconocida como una forma de enriquecimiento. Colaboramos con entidades culturales privadas y públicas, con los Estados Federados, con las Comunidades y con el sector empresarial.”

Por su lado, el Instituto Cervantes fue creado en España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura hispanoamericana. Su central se encuentra en Madrid y en Alcalá de Henares (Madrid). Los centros del Instituto están situados en los cinco continentes. Sus objetivos y funciones consisten en organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas co-oficiales en España; expedir en nombre del Estado los DELE y organizar los exámenes para su obtención; actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado; apoyar la labor de hispanistas; participar en programas de difusión de la lengua española; realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones y poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados¹⁰. Como puede apreciarse, los objetivos son bastante parecidos.

2.2. EL B1: UN NIVEL DE REFERENCIA LINGÜÍSTICO

Si hay un campo de éxito incuestionable del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCERL)¹¹ hemos de remitirnos al triunfo comercial que las denominaciones de niveles -en forma de letras y números, muy similares a las de los permisos de conducir- han introducido paulatinamente en el mercado. Así, el nivel de referencia B1 se sitúa en el tercer puesto de una escala de seis niveles, el más básico de los dos (sub)niveles del perfil del usuario independiente.

Hace ya varias décadas que diversos investigadores europeos han venido insistiendo en la descripción pormenorizada de estos niveles, muy especialmente en el llamado *Threshold Level*, traducido por Slagter ([1979]2007) como *nivel umbral* o *nivel T*. Con ello, emergía lo que se convertiría en una referencia histórica sobre la mínima suficiencia lingüístico-comunicativa en una LE. Más recientemente, el MCERL (Consejo de Europa 2001/2002: 26) consensuó los descriptores generales del llamado nivel de dominio B1:

Comprende las ideas principales de una información en lengua estándar, normalizada y clara, sobre asuntos cotidianos relativos al trabajo, escuela, ocio, etc. Sabe enfrentarse a casi todas las situaciones que pueden surgir al viajar a un lugar donde se hable la lengua de aprendizaje. Produce textos sencillos y estructurados relativos a temas corrientes o de interés personal. Puede describir experiencias, narrar acontecimientos o sueños, expresar

¹⁰ Cfr. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm (Fecha de consulta 12.11.2011).

¹¹ Ver Consejo de Europa (2001/2002).

deseos y ambiciones, así como dar razones y breves explicaciones sobre ideas o proyectos.

Se parte de la pretensión de configurar el perfil comunicativo de un usuario independiente de una lengua no propia o extranjera. Hemos de decir que, a partir de su publicación, el MCERL frecuentemente ha venido tomándose en la práctica como una verdadera directiva de la Unión Europea¹² de inexcusable cumplimiento, más que como una referencia con un tremendo potencial de sugerencias y de discusiones en un campo de trabajo bastante plural y rico, sujeto a tradiciones culturales y universitarias distintas¹³. Si reparamos sosegadamente en la cita anterior, se manejan conceptos como *lengua estándar, normalizada y clara*, lo que discrimina otras formas lingüísticas más espontáneas y naturales. A ello se añade esa insistencia en el acto de viajar, correlato imprescindible de la movilidad laboral fomentada por los grandes grupos empresariales y financieros. Como veremos poco después, ese mandato de movilidad está bien presente en las pruebas del ZD y del DELE/B1.

3. LA CONVERGENCIA NO ES UNIFORMIDAD: COMPARACIÓN ENTRE EL ZD Y EL DELE/B1

3.1. SECUENCIACIÓN Y DURACIÓN DE LAS PRUEBAS

El ZD y el DELE/B1 presentan estas secuencias y estructuras temporales¹⁴:

PARTE ESCRITA		PARTE ORAL	
ZD	DELE/B1	ZD	DELE/B1
Schriftlicher Teil 145 Min. (parte escrita ¹⁵)	Parte escrita 160 min. ¹⁶	Mündlicher Teil (parte oral) 15 Min.	Expresión e interacción orales 10 min.

¹² Tanto es así que muchos colegas muestran su firme convicción de que está redactado para orientar la reflexión no sobre cualquier lengua, sino únicamente sobre *lenguas europeas*.

¹³ Puede comprobarse en Méndez Cea (2012: 168-209) qué tipo de modelos universitarios imperan en Europa: el napoleónico, el británico o modelo Newman, el humboldtiano y el soviético. Con la *convergencia europea*, no es de extrañar que el perfil general surgido desde las discusiones y trabajos de la Declaración de Bolonia haya sido un mestizaje educativo entre el modelo humboldtiano alemán y el británico, debido a la hegemonía económica de estos países.

¹⁴ En los enlaces <http://www.goethe.de/lrn/pro/ZD-online/ZD.htm> y en http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/nivel_b1.html encontramos numerosos modelos de examen.

¹⁵ Las traducciones son nuestras.

¹⁶ En la edición de los exámenes de los DELE/B1 no se indican ni la duración de las pruebas ni las de sus partes. No obstante, en el enlace http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/nivel_b1.html se expresa la duración de las diferentes pruebas (Fecha de consulta el 6/3/2012). Por lo demás, en la aplicación de las pruebas es responsabilidad del personal examinador escribir claramente en la pizarra orden,

Leseverstehen (comprensión lectora) 70 Min. Teil 1: 20 Min. Teil 2: 35 Min. Teil 3: 15 Min.	Comprensión de lectura 40 min. Parte 1 Parte 2 Parte 3		
Sprachbausteine (elementos lingüísticos) 20 Min. Teil 1: 10 Min. Teil 2: 10 Min.	Expresión escrita 50 min. Parte 1 Parte 2	Kontakaufnahme (7 Themen) (interacción de contacto) 3 Min.	Tiempo de preparación previo 10 min. Saludo, más cinco preguntas de contacto
Hörverständen (comprensión auditiva) 30 Min. (comprensión auditiva) Teil 1: 5 Min. Teil 2: 5 Min. Teil 3: 15 Min	Comprensión auditiva 30 min. Parte 1 Parte 2 Parte 3 Parte 4	Gespräch (conversación sobre un tema propuesto) 6 Min. Aufgabe lösen (resolución de tareas; p. ej. organizar una fiesta) 6 Min.	Parte 1: diálogo con el tribunal (1-2 min. aprox.) sobre aspectos personales del candidato Parte 2: situación simulada (1-2 min. aprox.) Parte 3: historieta (2-3 min. aprox.) Parte 4: gustos y preferencias (3 min. aprox.) Despedida
Schriftlicher Ausdruck (expresión escrita) 30 Min. (expresión escrita) - <i>einen Brief schreiben</i>	Gramática y vocabulario (40 min.) Parte 1 Parte 2 Parte 3		

Tabla 1: Orden temporal y duración de las pruebas del ZD y del DELE/B1¹⁷

En la tabla 1 se observan varias diferencias. Por un lado, tanto en la duración total de los dos exámenes, como en la duración parcial de cada una de sus pruebas y, por otro, su distinta disposición. Sin embargo, puede decirse que los dos diplomas verifican las mismas destrezas. En líneas generales, el *Zertifikat Deutsch*¹⁸ tiene una duración algo menor que la del DELE/B1. En la parte escrita del examen, esa diferencia es notoria en la comprensión de lectura (interpretación de textos escritos¹⁹) y en la

nombre y duración de las pruebas y sus pausas.

¹⁷ Fuente: Elaboración propia.

¹⁸ Cfr. Kiefer y Rübeling (2007) para una información más detallada sobre este diploma.

¹⁹ Estas aclaraciones entre paréntesis no obedecen a un afán estilístico nuestro, sino a la

expresión escrita (producción de textos escritos), de modo que el *DELE/B1* se detiene menos en la comprensión de lectura (40 min.), frente a los 70 que le dedica el ZD en la prueba de *Leseverstehen*. Por otra parte, el *DELE/B1* dedica 50 min. a la expresión escrita y el ZD 30 al *Schriftlicher Ausdruck*. La diferencia más importante está en los ejercicios sobre conocimientos gramaticales explícitos, toda vez que el *DELE/B1* establece una prueba de *Gramática y vocabulario (Conciencia comunicativa)* de 40 minutos, frente a la mitad de tiempo invertido por el ZD en la *Sprachbausteine*.

Con estos datos objetivables, asalta la tentación de *acusar* a ambos diplomas de no respetar el orden adquisitivo natural, pues entremezclan destrezas comprensivas con las productivas o asumen ejercicios de tipo metalingüístico o metagramatical del tipo *Gramática y vocabulario* o *Sprachbausteine*. Sin embargo, debemos tener presente que se trata ante todo de un género sociolingüístico -anticipamos que podría llamarse *examen de acreditación*- que procura medir estandarizadamente la habilidad en un amplio abanico de competencias lingüísticas, pues el mismo día, a la misma hora, pueden realizar las pruebas millones de personas en países distintos. Si que llaman la atención los 40 min. que el *DELE/B1* invierte en dicha prueba de *Gramática y vocabulario (Conciencia comunicativa)*, frente a los 20 del ZD (*Sprachbausteine*), sobre todo porque los aprendices de DaF (*Deutsch als Fremdsprache*, Alemán como Lengua Extranjera) abordan ese proceso de aprendizaje manejando *a priori* el tópico del grammaticalismo del alemán (tres géneros, casos, como el *Akkusativ*, el *Dativ*, etc.), de modo que otras lenguas parecieran carecer de gramática. Desde un punto de vista lingüístico, es sabido que todas las lenguas poseen una gramática, de modo que cada una despliega un repertorio de recursos (fónicos, morfosintácticos, etc.) que no coincide necesariamente con el de otras. En ese aspecto destaca la lucha del Goethe Institut, y de toda la comunidad profesional del DaF en general, contra ese reparo de grammaticalismo padecido centenariamente por el alemán, a lo que se añade su presunta dificultad fonética. Probablemente una consecuencia de esa batalla contra los estereotipos sea la menor importancia concedida al conocimiento explícito de esos elementos lingüísticos en un nivel umbral, diseñado para trasponer las puertas de la dependencia lingüística.

A ese prejuicio grammaticalista de tantos estudiantes tampoco es ajena la lengua española; sí que es cierto que esa profusión de formas verbales, de

intención de reflejar la propia variación terminológica interna de los *DELE/B1*. Con ello ponemos de manifiesto que los sintagmas sin paréntesis -*comprensión de lectura*, p. ej.- son las denominaciones en los encabezados de los cuadernos de examen; las partes reflejadas entre paréntesis (*interpretación de textos escritos*, p. ej.) son sus denominaciones en el interior de esos cuadernos.

excepciones de género gramatical y esas consabidas diferencias entre el *ser*, el *estar* y el *parecer* suelen chocar menos con unas valoraciones sociolingüísticas más tendentes a la comunicatividad (Fuentes y Balches, 2001). No obstante, el *DELE/B1* apuesta declaradamente por la verificación de esos conocimientos lingüísticos explícitos.

Por lo que respecta a la parte oral, el DELE dispone la *Expresión e interacción orales* con una duración de 10 min., frente a 15 del ZD, cantidad de tiempo significativa, debido al desgaste cognitivo soportado durante la prueba escrita.

3.2. COTEJO DE LA CONFIGURACIÓN, APLICACIÓN Y CONTENIDO DE LAS PRUEBAS

A continuación estableceremos un cotejo de las pruebas de estos dos diplomas. Analizaremos ahora las pruebas por destrezas, frente al epígrafe anterior, según orden de aparición. Por su parte, en el MCERL (Consejo de Europa, 2002: 44) aparece una división en actos de *comprender*, *hablar* y *escribir*. *Comprender* engloba la *comprensión auditiva* y la *comprensión de lectura*; *hablar* la *interacción oral* y la *expresión oral*; finalmente *escribir* se subtitula *expresión escrita*. No cabe duda de que el orden de los ejercicios podría ser un interesante objeto de estudio; en cualquiera de los casos, escapa a este trabajo esa intención. A pesar de todo, puede apuntarse que normalmente se cruzan preferencias personales con costumbres procedentes asumidas por los propios sistemas educativos. La prueba de acreditación total de un nivel de dominio lingüístico requiere de una gran puesta en escena y de una preparación previa consistente, tanto para el personal examinador como para los candidatos. Quienes han adquirido más que aprendido la lengua del examen tendrán muchos problemas para realizar algunos de los ejercicios, con los que a buen seguro no estarán familiarizados²⁰. Si la ruta para llegar a ese dominio ha sido la del aprendizaje reglado, la parte oral suele causar muchas tensiones a las personas candidatas. En cualquiera de los supuestos, no debemos olvidar que nos enfrentamos a pruebas muy académicas, lo que pone sobre el tapete la fortísima influencia de unas tradiciones eficaces para gestionar tests tan complejos.

²⁰ De ahí que muchas empresas de aprendizaje lingüístico ofrezcan cursos de familiarización con el examen, más que de aprendizaje del idioma en sí. Las editoriales tampoco son ajenas a estas necesidades y ofrecen comercialmente libros o cuadernos con una gran cantidad de modelos de examen, acompañados de consejos para su óptima realización. Dichos consejos suelen ser bastante útiles, pues *entrenan* al personal examinando en *trucos* (al. *Tipps*) o en diversas estrategias prácticas de solución. Por lo demás se recomienda frecuentemente cultivar la inteligencia intuitiva en caso de duda o zozobra. Para el concepto de inteligencia intuitiva cfr. Gladwell (2005).

3.2.1. LESEVERSTEHEN (70 MIN.) Y COMPRENSIÓN DE LECTURA (INTERPRETACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, 40 MIN.)

La prueba *Leseverstehen* (70 Min.) se divide en tres partes. Con ello se pretenden verificar varios tipos de lectura. En el *Teil 1* (20 Min.) se trata de averiguar nuestra *comprensión lectora global*²¹. Se ofrecen cinco textos, generalmente artículos periodísticos, y una serie de 10 frases. La tarea consiste en señalar qué frase pertenece a qué texto. La extensión de los textos oscila entre las 50 y las 80 palabras, aproximadamente. En el *Teil 2* (35 Min.) pondremos en práctica nuestra capacidad de *comprensión lectora local o detallada*. La labor se configura mediante un ejercicio de elección múltiple (tres posibilidades, A, B o C); ha de elegirse la opción más adecuada al contenido de uno o varios textos, más largos, aproximadamente de 350 palabras en total. Finalmente, el *Teil 3* (15 Min.) se encarga de acreditar nuestra capacidad de *lectura selectiva*. El formato es también distinto. Se ofrecen 12 textos cortos, generalmente anuncios. El ejercicio consiste en asociar una de las 10 situaciones o tareas propuestas con uno de los anuncios.

En las instrucciones de las tres partes se insiste en cuestiones procedimentales de particular atención. Así es el caso de “*Sie dürfen jeden Text und jede Überschrift nur einmal verwenden. (Nur den Text aus dem Beispiel dürfen Sie noch einmal verwenden)*”²² o en el *Teil 2* “*Achtung: Die Reihenfolge der einzelnen Aufgaben folgt nicht immer der Reihenfolge des Textes*”²³; asimismo, en el *Teil 3* se señala que “*Es ist auch möglich, dass es keine passende Anzeige gibt. In diesem Fall schreiben Sie 0*”²⁴. Igualmente es importante leer con suma atención dichas instrucciones y seguir el orden dictado; por ello, ha de tenerse en cuenta que en el *Teil 1* y *2* se leen en primer lugar los textos y luego las posibles tareas o soluciones; en cambio en el *Teil 3* han de leerse primero las situaciones y luego los anuncios.

La *Comprendión de lectura (interpretación de textos escritos, 40 min.)* del DELE/B1 presenta igualmente tres partes. En la parte 1, de comprensión global o general, se encuentra un texto de alrededor de 280 palabras con tres preguntas relacionadas. Se usa la elección múltiple (tres posibilidades). La parte 2 ofrece una serie de siete textos breves, de no más

²¹ Vid. Colomer, T. y Camps, A. (2000) para una exposición sobre los tipos de comprensión lectora.

²² Usted tiene que relacionar cada texto con cada tarea solo una vez (únicamente el texto del ejemplo puede ser relacionado otra vez).

²³ Atención: La secuencia de las tareas no se corresponde siempre con la secuencia de los textos.

²⁴ Es posible también que haya algún anuncio que no pueda relacionarse con ninguna tarea. En ese caso, escriba usted 0.

de 70 palabras. Hay que contestar a las preguntas también con el formato de la elección múltiple (tres posibilidades), que combinan lectura local con lectura selectiva. Finalmente, en la parte número 3 encontraremos un texto y diez preguntas sobre él. El texto tiene aproximadamente 450 palabras, que en realidad suelen ser 10 anuncios breves. Las instrucciones son a nuestro modo de ver sencillas, pues aparece constantemente “*Marque la opción correcta en la Hoja de Respuestas*”, sin indicación alguna de otra circunstancia.

3.2.2. SPRACHBAUSTEINE (20 MIN.) Y GRAMÁTICA Y VOCABULARIO (CONCIENCIA COMUNICATIVA, 40 MIN.)

El bloque de ejercicios *Sprachbausteine* se divide en dos partes, de 10 minutos cada una. El formato de trabajo consiste en llenar huecos de un texto mediante una serie de soluciones presentada en elección múltiple (*A, B oder C*). En el Teil 1 se trata de un texto de alrededor de 180 palabras con huecos para verificar la competencia gramatical, particularmente en lo referente a los casos, al género, a la conjugación verbal, al sistema preposicional y al buen empleo de las llamadas palabras gramaticales en general (nexos, conjunciones, etc.). El Teil 2 puede presentar una diferencia de formato, ya que han de relacionarse las letras correctas (*A bis O*) con sus números respectivos. Normalmente el texto es un correo electrónico con huecos numerados que deben ser llenados con la letra que puede representar la solución. Se hace saber que sólo puede asociarse una vez una letra con un número, al tiempo que se advierte de que no todas las posibilidades de solución (las letras) son adecuadas para el texto. En este Teil 2 se presta especial atención al léxico, sin dejar de lado preposiciones, partículas y conjunciones. Por regla general, los dos textos del bloque *Sprachbausteine* suman alrededor de 250 palabras.

La prueba 4 del DELE/B1, *Gramática y vocabulario (40 min.)*, viene configurada en tres partes, con mayor diversidad en los ítemes, ya que de los 30 propuestos, una mitad es de carácter oracional y la otra de tipo textual. En la parte 1 se pueden leer cinco frases, acompañadas de una pregunta, cuya posible solución se presenta inmediatamente debajo, mediante una serie de tres respuestas en elección múltiple. Esta parte procura certificar la conciencia léxica, pragmalingüística (asociación contextual de las respuestas con la información previa) o el dominio de la conjugación verbal (especialmente los tiempos). La parte 2 consta de 10 frases. En cada frase hay en letra negrita una o dos palabras que no son adecuadas. Esas palabras en negrita deben sustituirse por alguna de las palabras de la lista que aparecen en el cuadro de la derecha. En muchas ediciones del examen se dice que hay una o dos palabras en negrita por frase, pero luego en el listado de 10 frases es sumamente difícil leer más de una por frase. Esta parte parece abundar en errores típicamente

interlingüísticos *llevar por traer*, p. ej.: “**Lleva** aquí ahora mismo el libro!” Recuérdese, por otro lado, que en esta parte equivalente del ZD se solía avisar de propuestas que podrían no encajar en las frases, ni en el texto. Para acabar este bloque de conciencia comunicativa, en la parte número 3 han de rellenarse unos huecos dentro de un texto con una de las tres opciones propuestas. Se trata de llenar 15 huecos con quince posibilidades ordenadas secuencialmente; cada una de las posibilidades presenta tres elecciones (aunque se presentan en horizontal, no como suele ser habitual, en vertical). Se pretende medir el buen uso de las preposiciones, las formas verbales, la discriminación de presuntos sinónimos, el uso de los artículos adecuados, la pronominalización o el conocimiento del género.

3.2.3. HÖRVERSTEHEN (30 MIN.) Y COMPRENSIÓN AUDITIVA (INTERPRETACIÓN DE TEXTOS ORALES, 30 MIN.)

La secuencia de ejercicios del *Hörverstehen* se presenta en tres partes. En el Teil 1 (comprensión auditiva global, 5 Min.) oiremos cinco textos cortos. Es importante tener en cuenta que cada texto se escuchará sólo una vez. A continuación deberemos resolver cinco preguntas a través del formato *verdadero o falso*. Se hace hincapié en que han de leerse primero las preguntas, para evitar precipitaciones. Escuchados los cinco fragmentos orales cortos, tendremos 30 segundos para responder. El Teil 2, (comprensión auditiva detallada o local, 5 Min.) por su lado, indica que oiremos sólo un diálogo, pero dos veces. Bajo el mismo formato de *verdadero o falso*, deberemos contestar a 10 preguntas. Tras escuchar el diálogo, dos veces, tendremos un minuto de tiempo. Finalmente, para el Teil 3 (comprensión auditiva selectiva, 15 Min.) se deberán escuchar cinco textos cortos, dos veces cada uno. Se continúa con el mismo formato de *verdadero o falso* para contestar a cinco preguntas. Se dispone de un tiempo de cinco minutos añadidos para repasar las respuestas de todo este bloque.

El DELE/B1 presenta más complejidad (cuatro partes) en este conjunto de pruebas de comprensión auditiva (interpretación de textos orales, 30 min.), aunque se concede el mismo tiempo que para el ZD (tres partes). Todas las audiciones del DELE/B1 se escucharán dos veces. En la parte 1 oiremos dos veces diez diálogos breves entre dos personas. La persona que responde lo hace de tres formas distintas, pero solamente una es adecuada, para lo cual se ofrece una elección múltiple de tres opciones. Durante la parte 2 escucharemos siete diálogos muy breves, también dos veces. Se nos hará una pregunta acerca de cada uno de ellos, para escoger una de las tres respuestas posibles. Por su lado, en la parte número 3 oiremos dos veces un anuncio publicitario, generalmente radiofónico. A continuación deberemos resolver tres preguntas relativas a la audición,

mediante el formato de *verdadero-falso*. La última parte consiste en la audición de una conversación entre dos personas. También la oiremos dos veces. Después de la segunda audición, responderemos a dos preguntas, a través de las tres posibilidades de la elección múltiple.

3.2.4. SCHRIFTLICHER AUSDRUCK (30 MIN.) Y EXPRESIÓN ESCRITA (PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, 50 MIN.)

La *Schriftlicher Ausdruck* es una parte que presenta menos complicación y posibilidades que en el DELE/B1. Por regla general el ejercicio consiste en “*einen Brief schreiben*” (escribir una carta). Para ello disponemos de 30 minutos. Se nos pide por favor que escribamos con letra clara y sin usar lápiz. Además se hace hincapié, una vez más, en que no está permitido el uso de materiales o medios de apoyo, como los diccionarios. El ejercicio comienza con la lectura atenta de lo que podríamos llamar una *carta estímulo* de poco más de 100 palabras, que abunda en la temática del consumo y de los viajes, o del ofrecimiento o aceptación de una invitación. Para ello ha de redactarse una carta de tono informal o semiformal, depende de la edición del ZD. En dicha carta incluiremos cuatro puntos que configurarán el contenido de nuestro escrito. Se hace mucho hincapié en que dichos puntos deberán estar correctamente dispuestos en la carta, además de enfatizar que no debemos olvidar indicar fecha, saludo y despedida adecuados, sin olvidar una introducción conveniente. Por ese motivo se dan instrucciones muy precisas para atender unas adecuadas secuencias de actos y para expresar rutinas (fecha, saludo y despedida sociolingüísticamente oportunas).

De nuevo el DELE/B1 presenta más variedad en este bloque (*Expresión escrita, 50 min.*), que consta de dos pruebas. En la parte número 1 se suele solicitar a las personas candidatas que rellenen un formulario. El comienzo del formulario abunda en peticiones nominales (nombre, fecha de nacimiento, etc.), pero a medida que se avanza en su desarrollo se demandan opiniones, valoraciones o sugerencias. A veces en esta parte 1 se presentan dos opciones, de las que debe elegirse una); en exámenes de 2008 (convocatoria de noviembre) la parte 1 se llamaba *Carta personal* y la parte 2 *Redacción*; creemos que la parte de expresión escrita (producción de textos escritos) del DELE/B1 es más variopinta, proceduralmente más compleja (relleno de fichas deportivas, personales; cartas para un concurso con un contexto bastante bien marcado; relleno de formularios y de inscripción; avisos o notas para un tablón de anuncios; formar un grupo musical, etc.). En la parte número 2 se ofrecen dos opciones, de las que se debe elegir solo una de ellas. La opción 1 es bastante parecida a la que se demanda en la *Schriftlicher Ausdruck*, puesto que habremos de desenvolvernos en un registro informal. Se dan minuciosas instrucciones de lo que debe contemplar el contenido de la carta, que tendrá una

extensión entre 80 y 100 palabras, es decir, 8-10 líneas. Por su parte, la opción 2 demanda recursos comunicativos para un registro formal. Se ofrecen todos los elementos que debe contener la carta, a través de una descripción situacional. En la propuesta del examen aparecen indicadas las rutinas del saludo-inicio y de la despedida-cierre formales, lo que representa una gran ayuda para las personas candidatas. La carta deberá tener entre 80 y 100 palabras, 8-10 líneas.

3.2.5. *MÜNDLICHE PRÜFUNG (15 MIN.) Y EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES (10 MIN. DE PREPARACIÓN PREVIA; 10 MIN. DE PRUEBA ORAL)*

Esta parte final en los exámenes de los dos diplomas presenta interesantes diferencias. El *Mündliche Prüfung* se divide en tres partes. Una particularidad destacable es que esta parte oral puede hacerse con un compañero o compañera con quien previamente se habrá preparado la interacción, o bien deberemos interaccionar con alguien del personal examinador, cuando seamos examinados individualmente. En el Teil 1 (3 Min.) estableceremos un comienzo conversacional con nuestro interlocutor para una aproximación de contacto, es decir, hablaremos brevemente sobre nuestra formación académica y estudios, familia, lugar de residencia, etc. En todo caso, cuando se celebre la modalidad individual, la persona examinadora podrá formular más preguntas, como el nombre, dónde vivimos y cómo es nuestra casa (piso, casa, en el campo, etc.), de dónde somos, dónde hemos aprendido alemán, los viajes que hemos hecho, etc. En el Teil 2 será necesario hablar sobre un tema concreto, del que tendremos que dar nuestra opinión. El tema suele proponerlo el personal examinador. El estímulo conversacional suele ser un gráfico o un documento estadístico sobre un asunto de interés, mayormente con foto. Los candidatos tienen breves momentos para prepararse la conversación, que será asimétrica, en forma de entrevista, asumiendo el papel de entrevistado cuando el interlocutor forme parte del personal examinador. Por regla general, los documentos de apoyo suelen tener 60 palabras cada uno; cada texto introduce una perspectiva distinta sobre un tema, por ejemplo, los viajes. Las dos posibilidades existen porque en el ejercicio oral hay dos candidatos (cada uno tiene que informar a otro de la perspectiva correspondiente, distinta de la del interlocutor. De ese modo cada uno de los candidatos deberá informar sobre ello, así como dar su opinión y reflejar las experiencias vividas en relación con el asunto. El formato podrá semejarse al de un debate. En el Teil 3 se resolverá un problema mediante el formato del juego de roles. Muchas veces se ofrecen dos textos (aprox. 100 palabras en total) que presentan el problema: un texto es expositivo de una situación y el otro indica una serie de posibilidades con respecto a esa situación. La mayoría de las veces hay que planear algo, por ejemplo pedir a un vecino que cuide a nuestro gato durante nuestro ingreso hospitalario, dándole todo tipo de instrucciones para cuidarlo.

Ya se ha dicho que el diploma DELE/B1 dispone para la prueba de *Expresión e interacción orales* (10 min.) que las personas candidatas cuenten con un tiempo de 10 minutos como preparación previa. Otra característica es que el ejercicio se realiza individualmente, de modo que la persona interlocutora siempre formará parte del personal examinador. De igual manera, antes de comenzar la prueba, en la parte denominada *Saludo* se hacen al candidato cinco preguntas de contacto, de modo informativo, como presentación. Es importante recordar que al principio de la sesión las personas candidatas deben aclarar si quieren ser tratadas de usted o de tú. Esta parte no puntuá en el examen, pues pretende que el clima sea menos tenso. La parte 1 (*diálogo con el tribunal*, 1-2 min. aprox.), consiste en responder a una serie de preguntas del personal examinador sobre aspectos personales. En la parte 2 (*situación simulada*, 1-2 min. aprox.) se presenta una situación a la que se debe saber responder, proporcionando respuestas o preguntas cortas, sin necesidad de hacer frases largas y complejas. La parte 3 (*historieta* (2-3 min. aprox.) consiste en observar y describir varias viñetas, primero de una en una y luego, según indicación del personal examinador, en su totalidad. La parte 4 (*gustos y preferencias*, 3 min. aprox.) es el momento de describir nuestras aficiones a raíz de la historieta anterior. Finalmente se acaba con la *despedida*. Ha de observarse que para el personal examinador con frecuencia es muy difícil no sobrepasar los 10 minutos de tiempo.

4. DISCUSIÓN A PARTIR DE NUESTRA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

El apartado anterior es de lectura poco cálida y falta de estímulo, pues procura ser muy detallado en la descripción de procedimientos y formatos de pruebas. Quizá sea como consecuencia de cierta angustia causada por los métodos, como personas examinadoras y como candidatas. Somos conscientes de que la observación y descripción de los procesos humanos producen recelos, en ocasiones injustificados, más en situaciones de contacto cultural, cuando no de una creciente interculturalidad. Por ello, queremos que quede clara nuestra intención, que -ya lo hemos señalado anteriormente- en ningún modo juzga para actualizar el *Quis custodiet ipsos custodes?* Antes, muy al contrario, no cabe sino felicitarnos por disponer de este bagaje limado durante varias décadas, pues somos conscientes de que quienes se ocupan de menesteres acreditadores han debido sortear múltiples dificultades.

Todo lo anterior, sin embargo no es óbice para la expresión de puntos de vista de detalle más etnográficos, que podrían enriquecer esa memoria institucional. En cualquiera de los casos, ya hace bastantes años, Weber (1904) entrecomillaba la objetividad y asumía la rentabilidad metodológica de la vivencia (Izquierdo Collado, 1991: 25-38). Objetivo o subjetivo, este

trabajo sobre todo procura ser sincero, honesto y útil, ofreciendo a la luz pública instrumentos de investigación como la conversación profesional o la observación participante²⁵.

Usaremos la propuesta de Hymes (1962/1974) SPEAKING²⁶, adecuada para analizar con una sencilla guía la complejidad de eventos comunicativos, también las diferentes cadenas de actos dispuestos y organizados por un instituto de difusión lingüística y cultural. Así pues, esos componentes quedan explayados de la siguiente manera:

4.1. SITUACIÓN-ESCENA

La situación generada en estos procesos de certificación lingüística suele producir a veces un gran estado de nerviosismo en quienes son examinados y de una extrema formalidad en quienes examinan. A esa situación de formalidad y de tensión comunicativas contribuye una serie de circunstancias que procuran precisarse con todo detalle en lo que son actos institucionales. De igual modo, esa tensión contribuye sobremanera a que ambas partes tienden a valorar implícitamente la identidad total de la persona, y no sólo su dominio lingüístico y comunicativo en una 2/LE. En ese contexto espacio-temporal, las pruebas certificadoras suelen celebrarse al final de la primavera en Europa, en horario matinal, lo que señala su íntima cohesión crónémica con el mundo académico. Los principios de puntualidad y todas las normas implícitas que gobiernan los actos formales son importantes para que el macroacto tenga éxito; así, la identificación burocrática de los examinandos resulta fundamental, mediante documento de identidad o pasaporte, además de una hoja de inscripción que asigna un código a cada candidato. Por la parte institucional es imprescindible que sean concretadas previamente las secuencias temporales, dando noticia precisa del lugar concreto de celebración de las pruebas, acotando con especial énfasis también el lugar y horario individualizado de la parte oral.

El aula o lugar de las pruebas es sintomático muchas veces de la perspectiva institucional, que presenta sus matices. Cuando el lugar no es una sede institucional de los dos institutos, las aulas (o llegado el caso, salas de un hotel²⁷) son por lo general neutras, equipadas como un aula de idiomas. Cuando el lugar es una dependencia directamente institucional, el aula muestra un clima de aprendizaje y de examen mucho más adecuado. Ha de tenerse en cuenta que en situaciones generales de no

²⁵ Cfr. Guasch (1997), Duranti (1997/2000), o Byram, M. y Fleming, M. ([1998]2001).

²⁶ Cfr. Fuentes González (2011) para el uso del SPEAKING a través de la observación participante.

²⁷ Circunstancia que se repite insistentemente en las convocatorias de los exámenes de acreditación para el inglés de la U. de Cambridge.

inmersión la exposición de una cartelería y de mapas de las comunidades lingüísticas estimulan sobremanera el refresco, apreciación y fijación de contenidos lingüísticos, de manera que carteles con fragmentos poéticos pueden ser una guía que otorgue confianza para las personas candidatas, llenas por veces de un gran sentimiento de inseguridad lingüística y de una incertidumbre que puede influir muy negativamente²⁸. En este tipo de escenarios tan determinantes, por la gran cantidad de tiempo que muchas personas van a pasar en máxima tensión emocional y cognitiva, la forma de una silla, por poner un caso, puede causar elongaciones cervicales en muchas personas candidatas.

4.2. PARTICIPANTES

En el ámbito de los participantes hemos de señalar dos grandes agentes: 1) los institutos, con todo su personal y 2) las personas candidatas. En la interrelación entre ambos, debemos destacar relaciones de encuentro intercultural, ya que el origen de unos y otros ofrece dimensiones que deben ser tenidas en cuenta en un conjunto de actos que pretenden dotarse de neutralidad, pero al mismo tiempo de una adecuada distensión para establecer una verificación ajustada dentro de esa variedad. Conceptos como el de fluidez o turno conversacional tienen, dentro de su probable universalidad, dispositivos que los hacen adaptables a cada cultura (Tannen, 1999) y, dentro de estas, a cada situación. Por ello, muchas veces el personal examinador se encuentra con que el criterio de comunicatividad opera en beneficio de la producción oral y escrita y que, por el contrario, el principio de la correctividad, tan presente en los tradicionales exámenes de idiomas, actúe en individuos de culturas que los paradigmas etnocomunicativos suelen tildar de nórdico o centroeuropeos, frente a los primeros, de tipo mediterráneo y/o de proximidad comunicativa (Oliveras Vilaseca, 2000). Otros factores sociolingüísticos, como la edad, o la variable ± formación académica suelen tener una influencia nada desdeñable, además de la variable sexo²⁹. Quizá el punto central en este elemento sea concitar encuentros interculturales, sin detrimento del dominio lingüístico: consolidar un español o un alemán que sirva como casa de acogida para diferentes identidades culturales y - por parte de los examinandos- asumir que el objetivo de la natividad

²⁸ Vid. Willians, M. y Burden, R. L. (1997/1999: 198-199) para una exposición sobre la influencia general de estas preferencias ambientales en el aula de idiomas, especialmente porque las percepciones y las interpretaciones que el alumnado tiene de su entorno influyen en su aprendizaje, más que las características físicas reales de esos entornos. Lo que a un grupo puede parecer que es un obstáculo físico para el aprendizaje (excesivo calor, excesivo número de personas, carencia de recursos, etc.) puede ser aceptado como normal por otros.

²⁹ Que en muchas culturas juega un papel nada baladí en la gestión del uso lingüístico y comunicativo. Muchas mujeres norteamericanas han dejado de estudiar japonés, por ejemplo, ya que se sentían mujeres o personas de carácter secundario (Tannen, 1999).

lingüística mediante el aprendizaje y/o adquisición es inviable en la práctica: probablemente sea una buena manera de ser europeos abiertos. En cualquier caso, es conveniente que toda la tensión inherente a estos actos evaluadores se mitigue con una buena hospitalidad, aplicando el principio de empatía, lo que predispone para un mejor rendimiento.

4.3. FINALIDADES

Obviamente el propósito principal es constatar el dominio de una lengua extranjera de una forma que podríamos llamar total. Quizá esta dimensión del dominio lingüístico en su sentido más amplio reduzca notoriamente el acceso a estas certificaciones lingüísticas, pues muchas personas adquieren la lengua vivencialmente, sin contacto académico, dejando un tanto de lado las destrezas de tipo escrito³⁰. Todo ello supone un mecanismo sociolingüístico de control de primer orden, pues frena el acceso a muchos bienes sociales puestos en valor en el mercado lingüístico. Tenemos la sensación, por las pautas que vienen marcándose desde estados más experimentados, que la certificación lingüística se convertirá en elemento primordial de discriminación para la obtención de la ciudadanía o de otros bienes jurídicos asociados, como el permiso de trabajo o la residencia en un país distinto al propio, al modo en que ocurrió con las constituciones surgidas de la Independencia de los países americanos³¹. Barruntamos así que podemos percibir una clara intención de difundir una lengua-cultura y entrevemos asimismo una encubierta intención de defenderla frente a individuos llegados de otras tierras, estableciendo los cimientos de un nuevo rito de paso mediante el estatus que otorga el dominio lingüístico. Sea como sea, este mercado lingüístico entendemos que no ha hecho sino comenzar a florecer en las nuevas tendencias socioeconómicas y culturales de Europa.

4.4. SECUENCIA DE ACTOS

Muchas son las casuísticas que podrían contemplarse desde esta perspectiva. En primer lugar, para un futuro trabajo podría estudiarse la normativa de acceso al examen por parte de posibles candidatos, qué nivel de certificación implícita pueden cumplir o no la composición de las familias y en qué contextos, etc. De cualquiera de las maneras, la secuencia de actos está perfectísimamente consolidada, con reglamentos precisos de examen y pautas para la reclamación, cómo inscribirse en la prueba, cómo hacerla, a qué hora y en qué lugar se ha de estar, en qué

³⁰ En Zas Varela (1999) puede comprobarse cómo la motivación instrumental vs. la actitud integrativa para adquirir-aprender idiomas determina ciertas preferencias por unos ejercicios u otros.

³¹ Se votaba, si se sabía leer y escribir, pero como había un gran índice de analfabetismo, acabó votando una oligarquía (Alvar, 1986).

orden y cuánto tiempo duran los ejercicios, dónde y quienes se encargan de la corrección y valoración de las pruebas, cómo es la comunicación de las calificaciones, cómo es la entrega de diplomas (caso de haberla), etc. Es destacable que el ZD es mucho más redundante en ese aspecto³², pues cualquier ejemplar contempla toda esta información. Muchos gestores y examinadores recomiendan ante esta selvática normativa que quizá sería bueno no volcar únicamente toda la información en páginas electrónicas, de modo que se editase un folleto claro y conciso para ofrecerlo a la hora de inscribirse, con la secuenciación de todo este procedimiento y, por supuesto, con una información detallada y comunicativamente atractiva sobre las partes del examen en sí: su orden, su duración -total y parcial- y formato de verificación (elección múltiple, *verdadero-falso*, etc.).

4.5. CLAVE

Como siempre, la clave es un elemento que opera indisimuladamente en el éxito o no del hecho comunicativo. Desde un punto de vista más o menos objetivable, la clave o tono de estas certificaciones lingüísticas es muy formal, pero queremos señalar que, simultáneamente, esta clave de formalidad actúa como una formidable paradoja en el momento en que pretenden acreditarse habilidades que no siempre son usadas en contextos situacionales de formalidad. Por ello, gran parte de la preparación de unos participantes y de otros reside en adecuar socialmente el tono comunicativo académico a un punto intermedio en que las personas candidatas deben templar sobremanera la tensión, que no siempre actúa positivamente, y el esfuerzo por distender esa formalidad por parte del personal examinador, pero sin que deje de resultar asertivo, donde quede claro el qué y el cómo debe hacerse algo. La información veraz, precisa, confiable y contrastada por parte del personal responsable de la gestión y aplicación del examen sólo puede provocar una comunicación eficiente y eficaz. Exige un gran esfuerzo institucional, toda vez que no está de más atender las necesidades especiales que puedan surgir, como por ejemplo, estados nerviosos fuera de control, premuras por situaciones civilmente imposergables (la persona candidata se va a casar inmediatamente después del examen, etc.).

En cualquiera de los casos, hemos observado que en el continuo de ± *formalidad* influyen tanto caracteres personales, como culturales de procedencia y de tradición didáctica. En el sistema español, por poner un

³² Es posible que dicha redundancia procedural se active como reflejo de una sociedad cronémicamente muchísimo más estricta que la española. Sin embargo, ese valor omnipresente del factor tiempo no impide en ciertos casos que el examen pueda empezar 30 minutos más tarde, tardanza desde luego justificable, porque se ha producido una recepción extraordinariamente cordial y se han despejado todas las posibles dudas de procedimiento expresadas por el conjunto de candidatos.

caso, se ha perdido en buena medida el miedo al examen, pues sus repercusiones habituales no son tan decisivas³³; en cambio esa pérdida de miedo suele chocar con los actos de certificación lingüística, que -como se ha dicho- se caracterizan por esa formalidad. Creemos que debe tenerse en cuenta, en aras de una rebaja de esa formalidad, particularmente cuando presenta ítems muy descontextualizados, que en nuestra vida cotidiana almacenamos y recordamos información no por el propio hecho de recordarla, sino como prerrequisito para resolver un problema auténtico, en un contexto concreto y en una situación personal concreta (Goldberg, 2002: 109-110). Por el contrario, en un examen es el personal examinador o -si aceptamos la despersonalización burocrática- es el examen quien toma la decisión por nosotros, lo que disturba el requerimiento cerebral óptimo desde una tarea de memoria activa hacia una de memoria no activa. Esa paradoja sólo puede solventarse con instrucción y con repeticiones constantes, ya que en la activación de la memoria no activa juegan un papel mucho menor vinculativo las partes cerebrales que toman decisiones, generando mucho más deterioro y cansancio mentales.

4.6. INSTRUMENTOS

La burocracia juega un papel fundamental en procesos de evaluación, más en situaciones numéricamente masivas³⁴. A nuestro entender, la burocracia está presente en todo el proceso, de modo que descarga una muy buena parte de la responsabilidad final en manos del candidato. Ahora bien, ese tremendo ajuste burocrático debe ser impecable por parte de las instituciones y de sus centros colaboradores o centros de examen. El más mínimo error puede tener consecuencias nefastas y han de coordinarse un buen número de previsiones y de imprevisiones. En esta burocracia acreditadora, como en casi todas las facetas de la sociedad actual, la tecnología telemática ha venido a constituirse en aliado incuestionable. Afortunadamente esa telemática ahorra muchas tensiones y viajes a la hora de cumplir punto por punto todos los pasos y requisitos. Sin embargo, como toda burocracia, se instaura una despersonalización siempre indeseable, para lo cual es necesario contar con personal de gestión que sepa manejar las tareas burocráticas no tanto como una esclavitud de imprescindible cumplimiento y sí como una posibilidad de organizarse mediante un sano sentido común que resuelva problemas, cuando los haya.

4.7. NORMAS

³³ Agradecemos estas observaciones al Dr. Dionisio Jiménez Jiménez.

³⁴ Para profundizar en el origen, desarrollo y función de la burocracia, véase desde una perspectiva sociológica Bauman (1997 y 2008).

Ni que decir tiene que la textualidad a la que se somete la certificación lingüística es altamente normativa, instruccional y jurídicamente vinculante. Téngase en cuenta que algunas sociedades de certificación idiomáticas, como la Dante Alighieri para el italiano, obligan a registrar minuciosamente la parte oral para su envío a Roma³⁵. Cualquier ejemplar de examen es intensamente instruccional: qué tiempo hay para hacer un ejercicio; qué tipo de medio de escritura debe ser usado; bolígrafo o un lápiz de dureza concreta; goma de borrar; papeles de borrador; la prohibición del uso de medios auxiliares como diccionarios (unas instituciones lo hacen implicitamente, como el Cervantes y otras de forma clara y reiterada, como el Goethe); mediante formas imperativas se enfatiza qué debemos hacer en primer lugar (leer) y qué hacer en segundo lugar (rellenar en la casilla correspondiente de la hoja de resultados), a qué debemos prestar especial atención, etc. Esa estandarización obedece al carácter masivo de las convocatorias, lo que indudablemente resta cercanía interactiva y despersonaliza una actividad notoriamente humana como es la de usar una lengua. Por ello, proliferan los ejercicios tipo test, de respuestas de elección múltiple frente a prácticas lingüísticas más creativas y naturales, como serían la expresión escrita o la producción oral, y aún así están estrictamente acotadas por un número casi tiránico de preguntas de contacto, por la elección de la forma de tratamiento por parte del candidato o por contemplar elementos de contenidos muy precisos en las tareas referentes a la expresión o producción escrita, mediante formularios.

Por otro lado ha de destacarse la normativa no escrita, que tiene que ver con las cosas aceptadas y permitidas en sistemas educativos distintos: ¿cómo ir vestido?, si se puede comer, cuándo y cómo ausentarse del aula de examen, etc.

4.8. GÉNERO

Podemos decir que estos diplomas, especialmente en lo que concierne a la celebración de las pruebas, configuran un género sociolingüístico que podríamos llamar *género de examen de certificación lingüística*, acaso como una variedad de los textos instructivos. Son textos determinados y caracterizados por una acusada artificialidad, por una extremada asimetría y por una complejidad que abarca la pretensión de medición y valoración de diferentes habilidades y destrezas lingüísticas, comunicativas y cognitivas. Esa acusada artificialidad está desarrollada y cultivada tanto con la intención de gestionar la aplicación y calificación de las pruebas por parte del personal responsable, como por parte del acceso

³⁵ A pesar de lo anterior, queremos puntualizar que la Società Dante Alighieri no se caracteriza por una extrema burocracia.

de las personas candidatas, especialmente en lo que respecta a la necesidad de dar cuenta de suficiencia en actos de habla previamente elegidos y en la lentitud y claridad de las pruebas de audición tendentes a medir la comprensión oral. La artificiosidad y el carácter instruccional de este género sociolingüístico es aún más determinante, pues ya como punto de partida nuestro cerebro está más gravado al oír y escuchar, exigiendo un incremento de la atención, atención que -curiosamente- es todavía más requerida en un léxico cotidiano y básico, lo que se explica porque toda segunda lengua o lengua extranjera consume más energía y recursos mentales adicionales (Goldberg, 2006: 232-234). Por ello, hemos detectado un segundo circuito de dificultad en este tipo de exámenes: la adquisición-aprendizaje de una L2 suele implicar los dos hemisferios cerebrales, frente a la L1 que suele activar únicamente el hemisferio izquierdo (Goldberg, 2006: 235), a lo que se suma un formato ciertamente tiránico activador de zonas cerebrales dedicadas a procesar información nueva, que exigen una neuroplasticidad diferente a la del uso lingüístico más espontáneo³⁶. De ahí que la conciliación intelectual con este género de exámenes tenga que transitar por la creación de hábitos mentales que nos familiaricen con las rutinas y pasos del examen, con escuchar, analizar y reflexionar antes de responder y sobre todo con buscar reducciones de la incertidumbre a través del desarrollo de un repertorio rico en expresiones fijas que facilite el éxito académico (Ellis, 2005: 5).

5. ALGUNAS CONCLUSIONES

Nuestro análisis ha puesto de manifiesto que las pruebas de acreditación lingüísticas generan contextos sumamente burocráticos y artificiosos para valorar un producto cultural mucho más natural y comunitario como es el uso de una lengua. En ese sentido apostamos por una investigación futura que dé cuenta de evaluaciones menos correctivas y menos *globales*, toda vez que hay un inmanente *desequilibrio* y una profunda *variabilidad* naturales en las diferentes áreas de dominio y actividades comunicativas (González Piñeiro *et al.*, 2010: 111).

Por otro lado, esa *naturalidad* que le otorgamos a toda lengua viene siendo crecientemente contemplada en los métodos de enseñanza-aprendizaje, pero no tanto en el momento de la evaluación. Bien es cierto que tampoco la paradoja es profunda. La artificialidad se produce paralelamente cuando hablantes de una comunidad lingüística activan el principio de cooperación pragmática con un *habla foránea* o *habla para extranjeros*: por ejemplo, seleccionan un léxico general o profieren frases muy cortas, acompañadas de una menor velocidad discursiva con un

³⁶ Willians y Burden (1999: 175-176) destacan la dificultad de asociar ejercicios psicolingüísticamente más motivadores e intencionales con la atención a la forma lingüística.

mayor volumen de voz, para que los aprendices extranjeros comprendan mejor la información. De ahí que en esos primeros niveles de dominio predominen más los aspectos informativos que los comunicativos (Fuentes González, 2005). Creemos que en el futuro habrán de orientarse muchos esfuerzos para que la verificación lingüística no esté tan reñida con métodos mucho más humanísticos y ecolingüísticos (Romano García, 2011).

La solución de esta paradoja, al menos en sus aspectos más perceptibles, viene solucionándose gradualmente por parte del Goethe Institut, cuyo ZD ha ido disminuyendo los elementos gramaticalistas en beneficio de una apuesta por valoraciones más tolerantes y más sujetas al principio de comunicatividad, frente al de correctividad. La tarea es harto compleja, aparte de darle más prioridad a actividades de iniciación en otra lengua como son la comprensión³⁷.

El Instituto Cervantes, por su lado, invierte en un examen caracterizado por contenidos más lúdicos, frente al Goethe, más influido por una cultura lógico-industrial que introduce la obligación de exponer oralmente el contenido de un gráfico o de una estadística o edita exámenes mucho más instruccionales. En líneas generales, podemos apuntar que ambas pruebas son altamente artificiales y evalúan competencias activadas normalmente en entornos bastante menos artificiosos; es decir, el género *examen de acreditación* provoca un entorno muy tenso, que debe instruir a examinadores y examinados en técnicas de distensión. ¿Qué sería más eficiente ante este problema? ¿Cambiar a las personas -como suele hacerse- o cambiar la hechura y contexto artificial de las pruebas? Por lo pronto hemos apreciado que tanto en un examen como en otro hay lo que podríamos llamar *truculencias*³⁸ como “no todas las palabras están relacionadas con el texto”, capciosidad que somete a mayores presiones a los examinandos.

Parece resultar evidente, como pone de relieve Torijano Pérez (2003), que la adquisición sin aprendizaje formal resulta penalizada en la actividad acreditadora, pues son aprendices brasileños quienes en mayor grado fracasan en los DELE, al menos en su parte escrita, aunque sean al mismo tiempo quienes -aprovechando la cercanía lingüística de su L1 con el español- muestren mayor eficacia comunicativa en muy breve tiempo de exposición a la nueva lengua.

³⁷ Muchos colegas nos han confesado que la tendencia de estandarización certificadora debería volcarse mucho más hacia la entrevista oral y, en general, hacia competencias más verídicas de producción e interpretación.

³⁸ Por nuestra experiencia, dichas *truculencias* arrecian en niveles superiores de dominio lingüístico. Cfr. cualquier modelo de examen de nivel C2 para observar este predominio, ante lo cual una inmensa mayoría de las personas candidatas protesta con la frase *van a pillarte*.

Asimismo, sería interesante indagar en las opiniones y juicios lingüísticos de grupos de población no profesionales, aún a riesgo de encontrar asociaciones psicolingüísticas sobre la valoración del habla, más basada en afinidades sociales e ideológicas que en elementos y repertorios estrictamente idiomáticos (Fuentes y Balches, 2001). De momento, podemos anunciar que los criterios de evaluación suelen ser diferentes y muy orientados desde el contenido: por muy primoroso que sea el discurso de una francesa en español, si en sus fragmentos orales valora negativamente a la sociedad almeriense, por ejemplo, los hablantes nativos tienden a juzgar negativamente su español. Sabemos también que las evaluaciones procedentes de jueces lingüísticos no profesionales son más intransigentes y penalizadoras mediante aspectos lingüístico-comunicativos más locales que globales.

Probablemente trabajos que podríamos llamar de análisis de roles ayudarían a comprender mejor las necesidades de los otros: muchas reivindicaciones de examinandos o aprendices en general tienden a ser minimizadas, pero toman todo su sentido cuando quien había actuado de examinador hace de examinando: la incomodidad de una silla, el ajuste del aire acondicionado o el ruido ambiental son verdaderos obstáculos para una buena concentración mental. Estos roles intercambiados no son tanto un juego, como una realidad que podría ser frecuente en el entramado profesional y vivencial de las lenguas: quien enseña aprende al mismo tiempo una lengua, la de sus estudiantes, por ejemplo.

Podría ser útil analizar en profundidad los diferentes formatos y matices implicados en cada uno de los exámenes, pues se observan aspectos interesantes que contrastan en el escenario flexible que es, y debe ser, el MCERL; por ejemplo, el mayor predominio de lo escrito y de lo gráfico-estadístico en el ZD y de lo visual-ícono en el DELE/B1. No debemos perder de vista que los exámenes de acreditación actúan de embajada cultural y lingüística, proyectando valores e informando de pautas culturales diversas. De Santiago Guervós (2009), en un trabajo ejemplar que indagaba en la discriminación de los manuales de ELE, puede marcar una pauta de análisis, no sólo para averiguar si en los materiales de enseñanza se manejan contenidos discriminatorios, sino para trazar líneas de trabajo sobre una interculturalidad auténtica y sin pies de barro. En el futuro también se podrían analizar desde una perspectiva social, antropológica o etnolingüística los contenidos del *ZDfJ* y el *DELE/B1 Escolar*³⁹, por las posibles imágenes diferenciadas de adolescentes germano- e hispanohablantes.

³⁹ Diplomas específicos del nivel B1, de cuño prácticamente idéntico al ZD y al DELE/B1, orientados en el contenido a una comunidad de aprendices menores de edad. En Coleman

Por otra parte, llama muchísimo la atención que las dos pruebas presenten un marcadísimo predominio de lo escrito sobre lo oral. Hacemos precisamente esta llamada porque muchos siglos de gramaticalismo y de grafismo alfabético han provocado su interiorización mecánica como elemento constitutivo de este tipo de pruebas. Es la existencia de prueba oral en concreto lo que todavía sigue sorprendiendo y atemorizando a quienes abordan la certificación lingüística mediante el aprendizaje reglado. Por tanto, se sigue estimulando más una lengua cultivada que una lengua natural⁴⁰. Si se produce un viraje en la preferencia por la verificación de destrezas orales no será precisamente de hoy para mañana, pero creemos que habrán de realizarse muchos esfuerzos encaminados a la acreditación más sustentada en destrezas *naturales*, ya que buena parte de la tradición está orientada a la evaluación de pruebas escritas⁴¹.

Del mismo modo, proponemos otro trabajo para sopesar el *enredo* de las calificaciones y calcular el valor que se da a cada una de las habilidades lingüísticas y comunicativas. Como aspecto preliminar puede apreciarse que el sistema Goethe calcula sobre una base de 300 y el sistema Cervantes sobre una base de 100⁴². Podría contemplarse el valor calificador de cada una de las pruebas y su interrelación posible, o no, con las propias tradiciones didácticas nacionales y con los principios de enseñanza-aprendizaje lingüísticos recomendados por las instituciones paneuropeas. Las experiencias crecientes de movilidad estudiantil apuntan a cierta estandarización mediante el sistema inglés, lo que tampoco acaba de impedir numerosas interferencias negativas, tanto en la escala de valoración y en su expresión, como en el diferente peso que puedan tener cada una de las partes y los requisitos porcentuales a la hora de obtener el diploma acreditativo.

Nuestro análisis etnográfico destaca también el magnífico *capital simbólico* que la posesión de los diplomas garantiza. Recordamos el episodio del libro en que, camuflado como africano para vivir en primera

(2001) se exponen una serie de interesantes experiencias e investigaciones europeas sobre las percepciones interculturales en adolescentes.

⁴⁰ Cfr. Moreno Cabrera (2006: 20-27) para subrayar la profunda repercusión sociolingüística de la diferencia entre una lengua cultivada (LC), reglada, desbrozada, elaborada –típicamente estandarizada de sociedades occidentales actuales–, frente a la lengua natural (LN), oral y espontánea, no sólo en lo relativo a este tipo de ejercicios certificadores, sino en la evolución social de Europa.

⁴¹ Quizá se deba a esa creencia de que las lenguas escritas están mucho más codificadas y fijadas, aspecto que facilita su estandarización. No obstante, vivimos en sociedades necesitadas de oralidad y de diálogo y eso significa que las comunidades de habla precisan más de ciudadanos que hablen. En todo caso, puede consultarse Moreno Cabrera (2005) para una revisión profunda de los conceptos de oralidad y de escritura.

⁴² Destaca igualmente que los diplomas del Goethe Institut se editen de forma bilingüe, al.-ing., salvo el nombre mismo del diploma, en al. *Zertifikat Deutsch*.

persona la discriminación racial en Alemania, Günter Wallraff (2010) es *sorprendido* por su impecable alemán, a lo que él responde eficazmente que había estudiado en el Goethe Institut. Por regla general el objetivo de logros en forma de obtención de diplomas produce mucha autoestima, tanto en la comunidad lingüística de destino como entre la propia comunidad de diplomados. A ello se suman las políticas que podrían convertir estos diplomas -o similares- en un listón cada día más visible como rito de paso iniciático, que puede otorgar la posibilidad burocrática o no de pertenecer socialmente a una comunidad estatal o nacional. Esta creciente condición puede llegar a ser paradójica en la medida en que esta exigencia es frecuentemente omitida por la propia población nativohablante. Con ello, se puede estar demandando de la población extranjera lo que incumplen muchísimos nacionales, pues ciertas habilidades psico-, pragma- o sociolingüísticas y competencias lectoras, escritas o gramaticales estos las tienen totalmente en desuso, sobre todo porque entran de lleno en la LC, y no en la LN. Si dicha población nativohablante se sometiera a las pruebas de certificación, lanzamos esta hipótesis, podría tener serias dificultades para el éxito, tras muchos años sin contacto académico⁴³.

Querríamos destacar, igualmente, que en una dimensión aceptable, los diplomas de B1 analizados contemplan el plurilingüismo (Verdia Lleó, 2002), y lo hacen desde varias perspectivas. Por un lado, en este nivel se introducen elementos correspondientes a la variación interna que toda lengua atesora, particularmente desde una óptica geográfica o regional. Desde hace alrededor de 15 años en el Goethe Institut se manejan en el ZD variaciones entonativas y fonéticas de lo que se llama la variedad austrobávara o del alemán suizo, siempre con un léxico y gramática estándar, esto es, en *Hochdeutsch*. De otra parte, la oligoglosia certificativa de lenguas demográfica, cultural y económicamente bien presentes, señala itinerarios -probablemente más secundarios- hacia lenguas que configuran un interesante mosaico lingüístico, tanto en España como en Alemania, Austria o Suiza. Recuérdese que las lenguas co-oficiales de España son también fomentadas y divulgadas por el Instituto Cervantes o repárese en la información que reciben muchos aprendices de DaF sobre lenguas vestigiales eslavas en pleno territorio germanohablante, como el polabo o el sorbio, o el buen número de turco- o húngarohablantes en plena comunidad lingüística germánica. Obviamente toda esa rica diversidad lingüística no debe ser objeto de examen, pero sí objeto democrático de conocimiento.

⁴³ En sesión de trabajo en la UAL, Chris Kunz, responsable académico de los exámenes de inglés *ANGLIA*, relataba un experimento realizado en Londres. Se examinó a diez redactores-jefe totalmente *british* de prestigiosas publicaciones del R. Unido con un ejemplar del C2 *Cambridge*: el 50% fracasó en el intento.

Finalmente, en numerosos párrafos del MCERL (Consejo de Europa, 2001) se detalla cualitativamente el perfil de uso de la lengua o se expresa claramente la correlación descriptiva de este nivel *umbral-B1* con las necesidades de movilidad intraeuropeas, puntuizando las necesidades lingüísticas habituales que una persona viajera suele tener al desplazarse. En ese afán de allanar las migraciones desde dentro y desde fuera de Europa, uno de los desafíos futuros ya consistentemente presentes en empresas y en instituciones educativas es la internacionalización como un proceso de calidad y casi de supervivencia institucional. Cabe esperar, en resumen, que la decisión de exigir un nivel B1 sea suficiente para asegurar una mínima herramienta lingüística en esa mochila del viajero: no es un nivel de extremada exigencia, pero tampoco parece ser precisamente un nivel de andar por casa, porque -sobre todo- se nos pide desde la macroestructura europea que viajemos por la casa de los otros europeos, yendo ligeros de equipaje. En muy buena medida puede decirse que los diplomas estudiados cumplen con esa expectativa: son validables tanto para las poblaciones de llegada como para los usuarios que los poseen, cumpliendo ese papel de rito de paso en la Odisea de la Europa moderna y en los nuevos Ulises que seguirán construyéndola.

REFERENCIAS

- ALVAR LÓPEZ, M. (1986): *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*, Madrid: Gredos.
- BAUMAN, Z. ([1987]1997): *Modernidad y Holocausto*, Madrid: Sequitur.
- BAUMAN, Z. ([2001]2008): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid: Siglo XXI.
- BYRAM, M. y M. FLEMING, eds. ([1998]2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: CUP.
- COLEMAN, J. ([1998]2001): “Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes”, Byram, M. y M. Fleming, eds. ([1998]2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge, pp. 51-81.
- COLOMER, T. y A. CAMPS (1996/2000): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid: Celeste/M.E.C.
- CONSEJO DE EUROPA (2001/2002): *Marco Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECyD.
- DURANTI, A. ([1997]2000): *Antropología Lingüística*, Madrid: Cambridge.
- DE SANTIAGO GUERVÓS, J. (2009): “La discriminación en los manuales de ELE: un periodo crítico”, en *MarcoELE: Revista de didáctica*, nº 8, 2009, 9 p. http://marcoele.com/descargas/guervos_discriminacion.pdf (Fecha de consulta 10/7/2010).
- ELLIS, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*, Wellington: Dpto. Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- FUENTES GONZÁLEZ, A. D. y S. BALCHES ARENAS (2001): “Aspectos sobre evaluación sociolingüística hacia el español de estudiantes universitarios extranjeros”, comunicación presentada al *I Congreso Internacional sobre Nuevas Tendencias en la Investigación Lingüística*, Granada, 20-22 noviembre 2001.
- FUENTES GONZÁLEZ, A. D. (2005): “Las lenguas como instrumentos de integración”, Nieto García, L. C., dir. (2005): *III Jornadas sobre Derechos Humanos e Inmigración*, Motril: Ayuntamiento, pp. 77-100.

- FUENTES GONZÁLEZ, A. D. (2011): “Apuntes y reflexiones para una mejora de habilidades lingüísticas y comunicativas en la exposición oral del alumnado universitario”, *LinRed*, <http://www.linred.es>
- FUENTES GONZÁLEZ, A. D. (2013): “De momento, lenguas *alla bolognese*”, en *Porta Linguarum*, 19, 2013, pp. 239-256. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/15%20%20Antonio%20Daniel.pdf
- GLADWELL, M. (2005): *Inteligencia intuitiva*, Madrid: Taurus.
- GOLDBERG, E. (2002): *El cerebro ejecutivo*, Crítica: Barcelona.
- GOLDBERG, E. (2006): *La paradoja de la sabiduría*, Crítica: Barcelona.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M. et al. (2010): *Didáctica de las lenguas modernas: Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid: Editorial Síntesis.
- GUASCH, O. (1997): *Observación participante*. Madrid: CIS.
- HYMES, D. ([1962]1974): «Hacia etnografías de la comunicación», en Garvin, P. y Lastra, Y., eds. (1974): *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: UNAM, pp. 48-89.
- IZQUIERDO COLLADO, J. (1991): *Max Weber: precedentes y claves metodológicas*, Cuenca: UCLM.
- KIEFER, P. y RÜBELING, H. (2007): *Modelltest 1. ZERTIFIKAT DEUTSCH. B1*, Frankfurt am Main: telc GmbH.
- MAENNER, D. (2008): *Prüfungstraining Zertifikat Deutsch*, Berlin: Cornelsen.
- MARCELO GARCÍA, C., I. et al. (2012): *Directrices para la certificación del procedimiento de acreditación de dominio de lenguas extranjeras en las universidades andaluzas*, Sevilla: Junta de Andalucía.
- MÉNDEZ CEA, C. (2012): *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la competencia intercultural*, Salamanca: Tesis doctoral. USAL.
- MORENO CABRERA, J. C. (2005): *Las lenguas y sus escrituras*, Madrid: Síntesis.
- MORENO CABRERA, J. C. (2006): *De Babel a Pentecostés*, Barcelona: Horsori.
- OLIVERAS VILASECA, Á. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- ROMANO GARCÍA, V. (2011): “Ecología de los medios: efectos de las TIC en la comunicación primaria”, *Nuestra bandera: revista de debate político*, 230, pp. 179-186.
- SLAGTER, P. ([1979]2007): *Un nivel umbral, MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, 5, 2007, http://www.marcoele.com/num/5/nivel_umbral.pdf (Fecha de consulta 15/12/2011).
- TANNEN, D. (1999): *¡Yo no quise decir eso! Cómo la manera de hablar facilita o dificulta nuestra relación con los demás*, Barcelona: Paidós.
- TORIJANO PÉREZ, J. A. (2003): *Ánalisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: expresión escrita*, Salamanca: Tesis doctoral.
- VERDÍA LLEÓ, E. (2002): “Comentarios al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*”, en *mosaico*, 9, pp. 3-7. http://www.edupa.uva.es/portfolio/IMG/pdf/mosaico_9.pdf (Fecha de consulta 25.2.2012).
- WALLRAFF, G. (2010) *Con los perdedores del mejor de los mundos*, Barcelona: Anagrama.
- WEBER, M. ([1904]2009) *La "objetividad" del conocimiento en la ciencia social y en la política social*, Madrid: Alianza.
- WILLIANS, M. y BURDEN, R. L. ([1997]1999): *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid: Edinumen.
- ZAS VARELA, L. (1999): “Motivación instrumental y motivación integrativa en el aprendizaje de una L2”, Fernández González, J. et al., eds. (1999): *Lingüística para el siglo XXI*, Salamanca: Universidad, pp. 1645-1652.