

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**  
**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA**  
**LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA**



**TESIS DOCTORAL**

**Estudio contrastivo de la política lingüística entre España y  
China: la enseñanza y la evaluación del Instituto Cervantes y  
el Instituto Confucio dentro del marco común europeo de  
referencia**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Xiao Yu**

DIRECTORAS

**Consuelo Marco Martínez**  
**María del Carmen Cazorla Vivas**

Madrid  
Ed. electrónica 2019

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA  
LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID**

**TESIS DOCTORAL**

**ESTUDIO CONTRASTIVO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA  
ENTRE ESPAÑA Y CHINA: LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN  
DEL INSTITUTO CERVANTES Y EL INSTITUTO CONFUCIO DENTRO  
DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**XIAO YU**

**DIRECTORAS**

**CONSUELO MARCO MARTÍNEZ**

**M.<sup>a</sup> CARMEN CAZORLA VIVAS**

**MADRID, 2018**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA  
LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID**

**TESIS DOCTORAL**

**ESTUDIO CONTRASTIVO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA  
ENTRE ESPAÑA Y CHINA: LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN  
DEL INSTITUTO CERVANTES Y EL INSTITUTO CONFUCIO DENTRO  
DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**XIAO YU**

**DIRECTORAS**

**CONSUELO MARCO MARTÍNEZ**

**M.<sup>a</sup> CARMEN CAZORLA VIVAS**

**MADRID, 2018**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA  
LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID**

**TESIS DOCTORAL**

**ESTUDIO CONTRASTIVO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA  
ENTRE ESPAÑA Y CHINA: LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN  
DEL INSTITUTO CERVANTES Y EL INSTITUTO CONFUCIO DENTRO  
DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA**

**PRESENTADA POR  
XIAO YU**

**DIRECTORAS  
CONSUELO MARCO MARTÍNEZ  
M.<sup>a</sup> CARMEN CAZORLA VIVAS**

**MADRID, 2018**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA  
LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA**

**TESIS DOCTORAL**

**ESTUDIO CONTRASTIVO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA  
ENTRE ESPAÑA Y CHINA: LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN  
DEL INSTITUTO CERVANTES Y EL INSTITUTO CONFUCIO DENTRO  
DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA**

**XIAO YU**

**BAJO LA DIRECCIÓN DE LAS DOCTORAS  
CONSUELO MARCO MARTÍNEZ  
M.<sup>a</sup> CARMEN CAZORLA VIVAS**

**MADRID, 2018**

*A mi marido y mis padres.*

## **Agradecimientos**

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a la Dra. Consuelo Marco Martínez y a la Dra. Carmen Cazorla Vivas, por inspirarme en la selección del tema y por su ayuda al solucionar los obstáculos surgidos, brindándome los consejos oportunos para poder llevar a cabo esta investigación. Sin su apoyo y colaboración, no hubiera podido realizar este trabajo. Respeto su amplio conocimiento y estatus académico en el campo del contraste cultural y metodología de enseñanza de segundas lenguas.

Al mismo tiempo, agradezco profundamente la ayuda de todos los profesores del Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura, los cuales me han guiado en todo momento, ayudándome a ampliar mi visión sobre la enseñanza del español y la lingüística aplicada.

También me gustaría expresar mi profunda gratitud al Consejo de Becas de China (China Scholarship Council), que me apoya generosamente tanto en lo emocional como en lo material. Su interés por la lingüística aplicada y la difusión del chino al mundo me ha permitido, tras ser elegida como becaria entre miles de solicitantes, realizar mi investigación en España y contribuir con mi esfuerzo al proyecto de la enseñanza de chino como lengua extranjera.

Mi sincero agradecimiento a mis amigos Margarita Barrado, Wanyue Liu, y Chenguang Li, que me acompañaron durante toda la estancia doctoral. Gracias a sus palabras de cariño, de apoyo y de confianza he podido superar todas las dificultades y los miedos encontrados a lo largo de la vía de investigación.

Mi entera gratitud a mi marido, Yindi Pang, y a mis padres, Bende Yu y Shanying Xu, por su comprensión, su dedicación y su amor. Sin duda puedo asegurar que la afectividad entre los miembros de la familia reforzará la confianza de los futuros investigadores y será la impulsora de los progresos científicos de la humanidad.

Por último, quería expresar mi respeto y agradecimiento a los dos grandes maestros que figuran en el título de esta tesis: Cervantes y Confucio. Su inteligencia, pericia y creatividad nos han legado un espléndido patrimonio tanto en el ámbito de la literatura como de la filosofía. Es por ello que no podríamos comprender ambas lenguas sin conocer la vasta influencia que estas dos figuras han tenido en la cultura y en el pensamiento del pueblo, al ser cruciales en su desarrollo. Hoy en día, basando sus ideologías en el humanismo, el pueblo español y el chino continúan difundiendo su propia lengua y cultura al mundo con una actitud abierta y amistosa.

## Lista de Siglas

- **ALTE**: Asociación Europea de Examinadores de Lenguas.
- **BCT**: Business Chinese Test (Examen de chino para negocios).
- **DELE**: Diploma de Español como Lengua Extranjera.
- **GALE**: Grupo de aprendices de lengua extranjera.
- **GCL**: Grupo de competencia limitada.
- **GDN**: Grupo de dominio nativo.
- **GUP**: Grupo de usuarios potenciales.
- **IELTS**: International English Language Testing System.
- **HLC**: Habilidad lingüística comunicativa.
- **HSK**: Hanyu Shuiping Kaoshi (Examen de chino como lengua extranjera).
- **HSKK**: Hanyu Shuiping Kaoshi Koushi (Examen oral de chino como lengua extranjera).
- **MCER**: Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.
- **SCELE**: Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera.
- **TOFEL**: Test of English as a Foreign Language.
- **PCIC**: Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- **PI**: Penetración de internet.
- **PL**: Política lingüística.
- **ULCB**: Universidad de Lengua y Cultura de Beijing.
- **YCT**: Youth Chinese Test (Examen de chino para estudiantes de Enseñanza Primaria).

## Índice

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>I</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>III</b>
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>IV</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS .....</b>	<b>XI</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>1</b>
<b>摘要 .....</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I. TEORÍA SOCIOLINGÜÍSTICA, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y DIFUSIÓN DE IDIOMAS .....</b>	<b>9</b>
1.1. TEORÍA SOCIOLINGÜÍSTICA .....	10
1.2. POLÍTICA LINGÜÍSTICA: LA POLÍTICA Y EL USO DE LA LENGUA .....	13
1.3. DIFUSIÓN DE IDIOMAS .....	18
1.3.1. Difusión y globalización de idiomas. ....	19
1.3.2. La globalización de idiomas: el caso del inglés.....	22
1.3.3. La política lingüística para la difusión de la lengua en el Reino Unido y los EE. UU. ....	24
<b>CAPÍTULO II. POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN ESPAÑA Y CHINA: HISTORIA Y ACTUALIDAD .....</b>	<b>28</b>
2.1. HISTORIA Y ACTUALIDAD DEL ESPAÑOL.....	28
2.1.1. El español en España: unificación y diversidad.....	28

2.1.2. El español en el mundo: internacional y pluricéntrico .....	33
2.2. HISTORIA Y ACTUALIDAD DEL CHINO MANDARÍN.....	41
2.2.1. El chino en China: unificación.....	43
2.2.2. El chino en el mundo: tres manifestaciones y difusión con el «poder blando» .....	57
2.3. LOS USUARIOS DE LAS LENGUAS EN EL MUNDO DE INTERNET.....	63
2.4. CONCLUSIONES .....	66
<b>CAPÍTULO III. INSTITUCIONES OFICIALES PARA LA DIFUSIÓN DE LA LENGUA EN ESPAÑA Y CHINA: INSTITUTO CERVANTES E INSTITUTO CONFUCIO .....</b>	<b>69</b>
3.1. FUNDACIÓN Y EL DESARROLLO DEL INSTITUTO CERVANTES.....	69
3.2. OBJETIVOS Y FUNCIONES DEL INSTITUTO CERVANTES .....	78
3.3. FUNDACIÓN Y EL DESARROLLO DEL INSTITUTO CONFUCIO .....	81
3.4. OBJETIVOS Y FUNCIONES DEL INSTITUTO CONFUCIO .....	88
3.5. CONCLUSIONES .....	91
<b>CAPÍTULO IV. LA TEORÍA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA Y DEL CURRÍCULO DE LA SEGUNDAS LENGUAS .....</b>	<b>94</b>
4.1. INVESTIGACIÓN EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE SEGUNDAS LENGUAS..	94
4.1.1. Sinopsis de la historia de la metodología de la enseñanza de segundas lenguas .....	94
4.1.2. Perspectiva histórica de la teoría de la competencia comunicativa .....	99
4.2. LA TEORÍA DEL CURRÍCULO DE ESTÁNDAR DE LAS SEGUNDAS LENGUAS.....	107
4.2.1. Perspectiva histórica .....	108
4.1.2. Teoría del currículo de la enseñanza de las segundas lenguas.....	110
<b>CAPÍTULO V. DOCUMENTOS ESTÁNDAR DENTRO DEL <i>MCER</i> .....</b>	<b>115</b>
5.1. DOCUMENTO OFICIAL EN COMÚN: <i>MCER</i> .....	115

5.1.1. Trabajos a priori.....	116
5.1.2. Los componentes del MCER .....	120
5.1.2.1. El enfoque orientado a la acción.....	120
5.1.2.2. Los niveles comunes de referencia .....	127
5.1.3. Impactos y críticas del MCER .....	133
5.2. LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL <i>MCER</i> : LOS DOCUMENTOS CURRICULARES DEL INSTITUTO CERVANTES Y EL INSTITUTO CONFUCIO .....	137
5.2.1. Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	137
5.2.2. Documentos curriculares del Instituto Confucio .....	145
<b>CAPÍTULO VI. LA TEORÍA DE LA EVALUACIÓN .....</b>	<b>158</b>
6.1. DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN Y EXAMEN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE L2 .....	158
6.2. TIPOS DE EVALUACIÓN .....	163
6.3. TIPOS DE EXAMEN Y SUS FUNCIONES .....	169
6.4. TIPOS DE ÍTEMS .....	176
6.4.1. Ítems de destrezas aisladas e integradas .....	177
6.4.2. Tres tipos fundamentales .....	178
6.4.2.1. Ítems de respuestas cerradas .....	181
6.4.2.2. Ítems de repuestas abiertas.....	208
6.4.2.3. Ítems de respuestas dirigidas .....	216
6.5. ESPECIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS EN EL EXAMEN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE L2 .....	224
<b>CAPÍTULO VII. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL DISEÑO DE LOS NIVELES DEL DELE Y DEL HSK.....</b>	<b>232</b>
7.1. ORÍGENES Y EVOLUCIÓN DE DELE Y HSK .....	233
7.1.1. El examen DELE .....	233
7.1.2. El examen HSK .....	236

7.2. ESTUDIO CONTRASTIVO: DELE B2 Y HSK 4 .....	241
7.2.1. Estructura global comparativa .....	242
7.2.2. Análisis contrastivo en pruebas de expresión e interacción orales .....	248
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>258</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>262</b>
I: POBLACIÓN DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES .....	262
II: LEY 7/1991 .....	264
III: ESTATUTO DEL INSTITUTO CONFUCIO .....	267
IV. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: CUADRO DE AUTOEVALUACIÓN. ....	272
V. CURRÍCULO DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA CHINO PARA EXTRANJEROS: NIVELES 1 Y 3. .....	274
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>284</b>
<b>FUENTES ELECTRÓNICAS:.....</b>	<b>298</b>

## Índice de gráficos

GRÁFICO 1: INVESTIGACIÓN SOBRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD SOCIOLINGÜÍSTICA .....	12
GRÁFICO 2: LA JERARQUÍA PREVISTA DE LENGUAS DEL AÑO 2050 SEGÚN GRADDOL (1997) .....	21
GRÁFICO 3: DISTRIBUCIÓN DE LOS DIALECTOS DEL ESPAÑOL .....	29
GRÁFICO 4: NIVELES PARA EL RECUENTO DE HABLANTES DE LENGUA ESPAÑOLA.....	34
GRÁFICO 5: CATEGORÍAS CONCEPTUALES DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO .....	35
GRÁFICO 6: DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO .....	39
GRÁFICO 7: MAPA DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS DIALECTOS CHINOS ....	45
GRAFICO 8: DISTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE CHINO MANDARÍN .....	46
GRÁFICO 9: TRES ESTILOS DE LA ESCRITURA CHINA.....	48
GRÁFICO 10: LOS NÚMEROS DE LAS MATRÍCULAS UNIVERSITARIAS DURANTE 1949-2008.....	51
GRÁFICO 11: LAS TRES MANIFESTACIONES DE USUARIOS DEL CHINO EN EL MUNDO .....	59
GRÁFICO 12: LOGOTIPO DEL INSTITUTO CERVANTES.....	70
GRÁFICO 13: NÚMERO DE ALUMNOS EN LOS CENTROS MUDIALES IC.....	75
GRÁFICO 14: EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE USUARIOS DE LOS CURSOS AVE.....	76
GRÁFICO 15: EVOLUCIÓN DE LAS MATRÍCULAS E INSCRIPCIONES DELE DEL INSTITUTO CERVANTES.....	77
GRÁFICO 16: EVOLUCIÓN DE LAS MATRÍCULAS E INSCRIPCIONES DELE DEL INSTITUTO CERVANTES DESDE SU CREACIÓN.....	78

GRÁFICO 17: LOS CUATRO ASPECTOS IMPLICADOS EN EL LOGOTIPO DEL INSTITUTO CONFUCIO .....	82
GRÁFICO 18: EJEMPLO DEL PROCESO DE SOLICITUD DE UNA SEDE DEL INSTITUTO CONFUCIO .....	88
GRÁFICO 19: SISTEMA DE ORGANIZACIÓN DEL INSTITUTO CONFUCIO ..	91
GRÁFICO 20: DOMINIO DE LA LENGUA DE LOS SESENTA.....	98
GRÁFICO 21: MODELO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA DE HYMES .	101
GRÁFICO 22: MODELO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA DE CANALE Y SWAIN .....	103
GRÁFICO 23: COMPONENTES DE LA HABILIDAD LINGÜÍSTICA COMUNICATIVA EN EL USO COMUNICATIVO DE LA LENGUA.....	105
GRÁFICO 24: COMPONENTES DE LA COMPETENCIA DE LA LENGUA.....	106
GRÁFICO 25: MCER, LA BASE COMÚN EN LA UNIÓN EUROPA.....	119
GRÁFICO 26: LAS OPERACIONES MENTALES DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN Y LOS USOS .....	123
GRÁFICO 27: DIMENSIÓN HORIZONTAL DE LAS SUBCATEGORÍAS.....	125
GRÁFICO 28: NIVELES DE REFERENCIA DEL <i>MCER</i> .....	129
GRÁFICO 29: NIVELES COHERENTES CON TAMAÑO PARECIDO.....	129
GRÁFICO 30: PROGRESIÓN DEL APRENDIZAJE Y NIVELES COMUNES DE REFERENCIA .....	130
GRÁFICO 31: PROGRAMA DEL CURSO DE ESTÁNDARES DE LENGUA Y CULTURA CHINAS DEL INSTITUTO CONFUCIO DE GRANADA .....	131
GRÁFICO 32 (A): MARCO Y CONTENIDOS DE <i>ESCALA DOMINIO DEL IDIOMA CHINO PARA LOS EXTRANJEROS</i> .....	146
GRÁFICO 32 (B): ESQUEMA DEL <i>PROGRAMA GENERAL DE ENSEÑANZA DE CHINO PARA EXTRANJEROS</i> .....	146
GRÁFICO 33: CLASIFICACIÓN DE LOS TIPOS DE EVALUACIÓN.....	164
GRÁFICO 34: TIPOS DE EXAMEN.....	172

GRÁFICO 35: MODELO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA OFRECIDA POR EL <i>MCER</i> .....	229
GRÁFICO 36: TEMA EJEMPLAR DE LA TAREA 1 .....	250
GRÁFICO 37: FOTOGRAFÍA EJEMPLAR DE LA TAREA 2 .....	252
GRÁFICO 38: ENCUESTA EJEMPLAR DE LA TAREA 3 .....	253
GRÁFICO 39: DESCRIPCIÓN DE LAS FOTOGRAFÍAS .....	255

## Índice de tablas

TABLA 1: MODELO PIONERO DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA .....	17
TABLA 2. LAS LENGUAS MÁS HABLADAS DEL MUNDO ( <i>ETHNOLOGUE</i> , 2018).....	28
TABLA 3: HABLANTES DE ESPAÑOL GLOBAL.....	38
TABLA 4: LOS CONGRESOS INTERNACIONALES DE LENGUA ESPAÑOLA.....	40
TABLA 5: DIALECTOS DEL CHINO .....	46
TABLA 6: EJEMPLOS DE LOS CARACTERES SIMPLIFICADOS Y TRADICIONALES.....	50
TABLA 7: NIVELES DE LOS CERTIFICADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS NIVELES DEL PUTONGHUA.....	53
TABLA 8: LAS INICIALES DE SÍLABAS DEL CHINO MANDARÍN .....	55
TABLA 9: LAS FINALES DE SÍLABAS DEL CHINO MANDARÍN .....	55
TABLA 10: POSICIÓN DE CHINA Y ESPAÑA EN EL <i>PODER BLANDO</i> 30.....	61
TABLA 11: VALORES FUNDAMENTALES DEL SOCIALISMO CHINO.....	62
TABLA 12: LAS 10 LENGUAS MÁS USADAS EN INTERNET EN 2017 .....	64
TABLA 13: PI EN LOS PAÍSES Y LAS ZONAS DONDE SE USA EL CHINO COMO LENGUA MATERNA .....	65
TABLA 14: PI EN LOS PAÍSES DONDE USAN EL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA.....	65
TABLA 15: RESUMEN DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA INTERIOR DE ESPAÑA Y CHINA.....	67
TABLA 16: RESUMEN DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EXTERIOR DE ESPAÑA Y CHINA.....	68
TABLA 17: DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS DE INSTITUTO CERVANTES EN EL MUNDO .....	71

TABLA 18: ESTADÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LAS SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES POR AÑO.....	71
TABLA 19: DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS DE INSTITUTO CONFUCIO EN EL MUNDO .....	82
TABLA 20: ESTADÍSTICAS DEL DESARROLLO DEL INSTITUTO CONFUCIO POR AÑO .....	83
TABLA 21: SEDES DEL INSTITUTO CONFUCIO EN ESPAÑA.....	85
TABLA 22: INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE EL INSTITUTO CONFUCIO Y EL INSTITUTO CERVANTES.....	93
TABLA 23: LAS ESTRATEGIAS DE LAS CUATRO ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS .....	125
TABLA 24: LA ESTRATEGIA DE LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ..	126
TABLA 25: LA ESTRATEGIA DE LAS ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN ....	126
TABLA 26: ACTIVIDAD DE INTERACCIÓN DE ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO.....	132
TABLA 27: COMPETENCIA LÉXICA: RIQUEZA DE VOCABULARIO .....	133
TABLA 28: LA DIMENSIÓN HORIZONTAL DEL PCIC: LOS ASPECTOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA .....	139
TABLA 29: LA DIMENSIÓN HORIZONTAL DE COMPETENCIA DE LA ORTOGRAFÍA.....	140
TABLA 30: ESCALA DESCRIPTIVA DE LA ACTIVIDAD «IDENTIFICAR»....	141
TABLA 31: DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA ORAL DE NIVEL 2 .....	147
TABLA 32: ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL DE A2 DE <i>MCER</i> .....	147
TABLA 33: DESCRIPCIONES DE CARÁCTER Y PALABRA DE LAS FASES 1 Y 3 EN EL <i>PROGRAMA GENERAL</i> .....	150
TABLA 34: CONTENIDOS DE LA CATEGORÍA DE COMPETENCIA GRAMATICAL EN LOS CURRÍCULOS .....	151
TABLA 35: ÍTEMS GRAMATICALES PARA LA FASE 1 (PARTE 1 Y 2).....	152

TABLA 36: LAS CATEGORÍAS DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL DEL <i>PCIC</i> .....	154
TABLA 37: LA ESCALA DE LAS DESCRIPCIONES DE SINOGRAMA .....	155
TABLA 38: DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN CON REFERENCIA A LA NORMA DE GRUPO (RN) Y EVALUACIÓN CON REFERENCIA A UN CRITERIO ESTABLECIDO (RC).....	166
TABLA 39: CLASIFICACIÓN DE EVALUACIÓN EN EL <i>MCER</i> .....	168
TABLA 40: CLASIFICACIÓN DE TIPOS DE EXÁMENES EN FUNCIÓN DEL USO DE SUS RESULTADOS.....	173
TABLA 41: DIFERENCIAS ENTRE EXÁMENES DE APROVECHAMIENTO (EA) Y EXÁMENES DE NIVEL DE DOMINIO (END).....	176
TABLA 42: LOS ÍTEMS DE DESTREZAS AISLADAS .....	178
TABLA 43: FORMAS DE LOS ÍTEMS.....	180
TABLA 44: NIVELES DE EXÁMENES DELE Y DOS TIPOS DE PÚBLICO .....	235
TABLA 45: ANTIGUO SISTEMA DE HSK .....	236
TABLA 46: NUEVO SISTEMA DEL HSK Y HSKK .....	238
TABLA 47: EXÁMENES DE ESTÁNDAR DEL INSTITUTO CERVANTES CORRESPONDIENTES AL <i>MCER</i> .....	239
TABLA 48: ESQUEMA DEL DELE B2 .....	242
TABLA 49: MATERIALES DEL PRUEBAS Y TIPOS DE ÍTEMS .....	242
TABLA 50: ESQUEMA DEL HSK 4 .....	244
TABLA 51: ESQUEMA DEL HSKK INTERMEDIO .....	244
TABLA 52: MATERIALES DEL PRUEBAS Y TIPOS DE ÍTEMS .....	245
TABLA 53: RESUMEN CONTRASTIVO EN GENERAL DEL DELE Y DEL HSK (HSKK).....	247
TABLA 54: RESUMEN CONTRASTIVO DE LOS DOS CASOS .....	256

## Resumen

Esta tesis presenta una investigación descriptiva, cualitativa y contrastiva con los objetivos principales de: 1) analizar las similitudes y las diferencias en la historia, la actualidad y los organismos del Instituto Cervantes y el Instituto Confucio; 2) comparar los documentos curriculares y los exámenes oficiales de los dos institutos; 3) dar sugerencias en los ámbitos de la normalización en la enseñanza y la evaluación al Instituto Confucio.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, para empezar, hacemos una presentación global descriptiva de la difusión de las lenguas de España y China centrándonos en sus organizaciones gubernamentales, el Instituto Cervantes y el Instituto Confucio, por medio de los estudios de la teoría de sociolingüística, política lingüística y competencia comunicativa. Observamos que la difusión de la lengua es un método que favorece el «poder blando» de un país, ya que promueve su imagen internacional.

Luego hacemos una investigación analítica y contrastiva de los documentos curriculares de ambos institutos, basándonos en la teoría estructural ofrecida por el *Marco Común Europeo de Referencia*. Observamos algunos aspectos comunes, tales como la correspondencia al procedimiento de adquisición de lenguas extranjeras, los esquemas de enfoque orientados a las acciones y centrados en los aprendices y las descripciones cualitativas de las competencias. Asimismo, señalamos algunas diferencias actuales, por ejemplo las limitaciones de las tareas lingüísticas y la imprecisión en los descriptores del Instituto Confucio.

Después, de la misma manera, exponemos el análisis comparativo del mismo nivel entre los exámenes oficiales de ambas organizaciones, el DELE (B2) y el HSK 4, basándonos en los estudios de evaluación de lenguas modernas en tres dimensiones: la fiabilidad, la validez y la autenticidad.

Para finalizar, con los resultados de la investigación cualitativa y contrastiva, observamos algunos defectos actuales del Instituto Confucio, tanto en el currículo como en la evaluación, y formulamos una serie de propuestas para su reforma en el futuro.

Palabras clave: política lingüística, lingüística aplicada, competencia comunicativa, currículo, evaluación de estándar.

## 摘要

本论文通过一系列描述性研究、定性研究和对比研究，旨在实现以下目标：1. 从历史、现状和组织结构方面分析塞万提斯学院和孔子学院的异同；2. 对两院的大纲设计和官方测试进行比较；3. 对孔子学院的教学大纲和标准化测试提出相关建议。

首先，论文在社会语言学、语言政策和语言交际能力的理论基础上，对塞万提斯学院和孔子学院进行了描述性研究，对两院在全球传播其母语的情况进行了整体介绍和分析比较。论证了语言的对外传播对于“国家软实力”及国家形象产生的积极影响。

其次，基于《欧洲语言共同参考框架》的理论体系，论文对两院的大纲文件进行了分析和对比。明确了两套大纲文件之间的共通之处：符合语言交际能力习得的一般规律；建立以行动为向导、以学生为中心的基本框架；对语言能力进行定性描述。也指出了两者之间的一些差异：如孔子学院的相关文件在语言任务编排的不足，描述语不够明确等问题。

再次，我们以同样的方法，以现代语言测试理论为依据，对两所学院的同一级别上的标准化测试（DELE B2 和 HSK 4）进行了对比分析，从信度、效度和真实性三个维度上对二者进行定性衡量。最后，在此基础上，论文对孔子学院的教学大纲和汉语水平考试提出了一些值得商榷的地方，并对它们未来的改革提出了相关建议。

关键词：语言政策，应用语言学，语言交际能力，语言教学测试框架，标准化测试

## **Abstract**

In the thesis, we introduce a descriptive, qualitative and contrastive research with three main objectives: 1) analyse the similarities and the differences in the history and the present of the Cervantes Institute and the Confucius Institute organizations; 2) compare the pedagogical standardization and the official evaluation between the Cervantes Institute and the Confucius Institute; 3) establish suggestions regarding the curriculum design and the standard examination for the Confucius Institute.

In order to achieve these objectives, we start with an overall description of the diffusion of the Spanish and the Chinese languages focusing on their governmental organizations: the Cervantes Institute and the Confucius Institute, by means of the studies of the theory of the Sociolinguistic, Language Policy and the communicative competence. As a result, we observe that the language diffusion is a method to promote the “soft power” of a country, and improve its image in the world.

Then, we carry out an analytic and comparative study of the curriculum documents of both Institutes, based on the structure offered by the European Framework of Reference for Language. There are many aspects in common, such as: the correspondence of the second language acquisition; the action-oriented approach focused on learners; the qualitative descriptions of the proficiencies, etc. On the other hand, we also point out the differences, for instance: the limitations of language tasks and the lack of precision in the descriptions of the Confucius Institute.

Furthermore, in the same way, we lay out a contrastive analysis between the examinations for the same level of both Institutes: the DELE (B2) and the HSK 4 focusing in three dimensions: reliability, validity, and authenticity.

Lastly, with the results of the qualitative and the contrastive research, we identify the current defects in the curriculum and evaluation of the Confucius Institute and we make suggestions for future reforms.

**Key words:** Language policy, Sociolinguistic, communicative competence, curriculum, standard evaluation.

## Introducción

La difusión de lenguas entre naciones y continentes empezó en la era de los descubrimientos. Durante siglos, el español, el portugués, el francés, el holandés y el inglés habían servido de lenguas francas en diferentes regiones del mundo, actuando como mediadoras en el plano económico, religioso o militar de la clase dominante de las élites. Desde el siglo XIX con el desarrollo de la civilización y la globalización, se amplió la demanda de lenguas extranjeras para los ciudadanos. Hoy en día, gracias a la colaboración internacional en los ámbitos político, científico, económico y cultural, los conceptos de multilingüe y plurilingüe<sup>1</sup> ya han conseguido gran aceptación.

No obstante, los Valores Universales (en inglés, Universal Values<sup>2</sup>) del siglo XXI ya no permiten la difusión por medio de los «poderes duros», sino de los «blandos»<sup>3</sup>. Por otro lado, los ciudadanos deberían disfrutar de la autonomía para elegir y estudiar lenguas extranjeras según sus propios intereses y necesidades.

Por ello, se crearon numerosos institutos de idiomas amparados por los Gobiernos de los distintos países y vinculados, en muchos casos, a la política lingüística exterior de los Estados. Un ejemplo de ello sería la Alliance Française, una organización oficial que promueve el francés y la cultura francesa a nivel internacional. Aunque fue creada en el año 1883 por un grupo de personalidades del mundo de la cultura, tales como Louis Pasteur o Julio Verne, el gobierno de Francia pronto se interesó por el proyecto, proporcionándole una cuantiosa subvención que cubría aproximadamente el 5 % de su presupuesto. Hoy en día, continúa funcionando. Otro ejemplo de ello es el Instituto Goethe, de Alemania. Este fue

---

<sup>1</sup> Véanse las definiciones y diferencias en el apartado 5.1.1.

<sup>2</sup> Un valor pertenece a los Valores Universales si comparte el mismo sentido o mérito para todos, o casi todos los humanos. Las esferas de valores humanos abarcan la moralidad, las preferencias estéticas, las cualidades humanas, las actividades humanas y los órdenes sociales. Fuente electrónica: [https://en.wikipedia.org/wiki/Universal\\_value](https://en.wikipedia.org/wiki/Universal_value).

<sup>3</sup> Véanse las definiciones y diferencias en el apartado 2.2.2.

fundado en el año 1951, con la finalidad de promover la enseñanza del alemán y promocionar la colaboración en el ámbito cultural en todo el mundo (Yu, 2012).

En el caso de nuestra investigación, el español, que en la actualidad es lengua oficial en veintiún países, es el más grande del mundo en cuanto a la amplitud del territorio que abarca. El chino, por otra parte, es el idioma con mayor número de hablantes. Ambos se han difundido notablemente gracias a las políticas lingüísticas estatales. En el siglo XXI frente al fenómeno de la globalización, la expansión de las lenguas supuso una oportunidad ideal para la colaboración entre las personas y las instituciones de los diferentes países. Por otra parte, a la luz de la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (en adelante, *MCER* o el *Marco*), ambos institutos se han esforzado en diseñar su propio currículo, así como en elaborar exámenes de niveles estándar basándose en la teoría y la escala ofrecidas por el *MCER*. Por eso, la tarea de investigar las políticas lingüísticas de ambos idiomas es prioritaria.

En cuanto a los **OBJETIVOS**, el primero es **analizar las similitudes y las diferencias entre el Instituto Cervantes y el Instituto Confucio en la historia, la actualidad y los organismos**, teniendo en cuenta el estudio de la política lingüística de ambos países, España y China.

En segundo lugar, **comparamos los documentos curriculares y los exámenes oficiales de los dos institutos bajo las directrices del MCER**. En el caso de España, tomamos el documento *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC* o *Plan Curricular*) y el examen Diploma del Español como Lengua Extranjera (DELE) como objetos de nuestro estudio. En el caso de China, *Escala de Dominio del Idioma Chino para los Extranjeros* (en adelante, la *Escala*) y *Programa General de la Enseñanza del Idioma Chino para los Extranjeros* (en adelante, el *Programa General*) sirven como documentos curriculares para la enseñanza y aprendizaje del Instituto Confucio, mientras que el examen Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì<sup>4</sup> (HSK) es la evaluación oficial de ello.

---

<sup>4</sup> 汉语水平考试 (*hànyǔ shuǐpíng kǎoshì*), que significa «examen de chino como lengua extranjera».

Por último, **ofrecemos sugerencias en los ámbitos de la normalización en la enseñanza y la evaluación al Instituto Confucio**, basándonos en los resultados obtenidos previamente.

En lo referente a los **ESTUDIOS PREVIOS**, en este trabajo nos centraremos principalmente en tres aspectos:

- 1) la política lingüística y la difusión de lenguas;
- 2) el currículo de la enseñanza de lenguas extranjeras;
- 3) la evaluación de lenguas modernas.

Al ser una rama de la sociolingüística, la política lingüística ha sido ampliamente estudiada. En este campo, hemos trabajado con una serie de autores y conceptos que nos han ayudado en la tarea que nos hemos propuesto llevar a cabo. Además, relacionamos la teoría con los casos de nuestra investigación y presentamos la evolución de la política lingüística tanto en España como en China.

Respecto a la sociolingüística y su difusión, adoptamos las teorías señaladas por Phillipson (1992, 2012), Moreno Fernández (1998, 2009), Nye (2002, 2004), Wright (2004, 2012) y Amorós Negre (2014), que definen la relación entre el poder y las lenguas. En los análisis de casos, muchos autores se han centrado en el ámbito del desarrollo de la política lingüística en España, por ejemplo, Hernández Alonso (1994), Moreno Fernández y Otero Roth (1998, 2007), García Mouton (2002) y Garrido, J. (2010), y han publicado contribuciones y libros. Por otra parte, la política lingüística de la República Popular China fue proclamada por el Primer Ministro Zhou Enlai (1958) en el *Diario Popular*, mientras que las leyes y los principios relativos se publican en la página oficial de *Lengua y Sinograma China*<sup>5</sup>. Cabe mencionar que, en España, algunos autores interculturales se han dedicado a investigar en este campo y han conseguido grandes éxitos, tales como Marco Martínez y Lee (1998), Martínez Robles (2007) y Marco Martínez (2011). Los estudios que

---

<sup>5</sup> 中国语言文字网 (*zhōngguó yǔyán wénzìwǎng*).

llevan a cabo abarcan muchos aspectos de la lengua y la cultura china, desde los conocimientos lingüísticos hasta los estándares correspondientes a la enseñanza.

Con el objetivo de presentar los currículos de la enseñanza de lenguas extranjeras, realizamos una retrospectiva de la metodología pedagógica basada en el libro de Sánchez (2009). Y, luego, exponemos el desarrollo de la teoría de competencia comunicativa durante los años setenta y noventa del siglo XX, mostrando los modelos diseñados por Hymes (1971), Canale (1983), Spolsky (1988), Widdowson (1988), Bachman (1990, 1996), y Lomas, Osoro y Tusón (1993). Después, nos centramos en la teoría de currículo ofrecida por García Santa-Cecilia (1995), Llorián y Rodrigo (2005) y Núñez (2006), enlazándolas a los documentos de nuestra investigación: el *MCER*, el *PCIC*, la *Escala* y el *Programa*.

Al ser una parte esencial durante todo el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras, hacemos una investigación amplia sobre las teorías de evaluación. Muchos autores, tales como Alderson (1995), Bachman y Palmer (1996), Brown (1996), Bordón (2006), Figueras y Puig Soler (2013) y Zhang (2013), han contribuido a las teorías generales o a las específicas basándose en los exámenes de sus lenguas maternas. De acuerdo con las teorías generales, analizamos las dos evaluaciones oficiales de nuestro estudio: el DELE del español y el HSK del chino.

Nuestra **METODOLOGÍA** en esta tesis es **descriptiva, cualitativa y contrastiva**.

En cuanto a la **ESTRUCTURA**, el trabajo consta de **siete capítulos**, divididos en **tres partes**:

La primera parte incluye los capítulos I, II y III, en los cuales se presenta el marco teórico de política lingüística, el desarrollo de la política lingüística de España y China y la actualidad del Instituto Cervantes y el Instituto Confucio.

En el capítulo I introducimos los términos de sociolingüística, política lingüística, planificación lingüística y difusión de lenguas. Tomamos el inglés como caso ejemplar para describir el proceso de difusión de una lengua y sus manifestaciones en el mundo.

En el capítulo II describimos la historia y la actualidad del español y del chino basándonos en las cifras estadísticas de población y en las teorías del capítulo anterior.

Comparamos la política lingüística de los dos países desde la perspectiva nacional e internacional.

En el capítulo III presentamos la historia y el desarrollo del Instituto Cervantes y el Instituto Confucio según su fundación, organización y sedes mundiales. Por último, hacemos un análisis cualitativo y contrastivo entre las dos instituciones.

La segunda parte abarca el capítulo IV y V, donde, por una parte, se introduce la teoría de competencia comunicativa y del currículo de la enseñanza, y por otra, se relacionan los documentos de nuestra investigación.

En el capítulo IV hacemos una descripción completa de la historia del desarrollo de la teoría.

En el capítulo V, en primer lugar, presentamos el documento *MCER* vinculado a la teoría del capítulo IV. Seguidamente describimos los documentos relativos a los dos institutos en las dimensiones ofrecidas por el *MCER*, mientras observamos las similitudes y diferencias entre ellos.

Los capítulos VI y VII conforman la tercera parte, cuyo contenido principal es la evaluación.

En el capítulo VI introducimos la teoría general de evaluación de lenguas modernas, incluyendo las clasificaciones de exámenes y de ítems. Asimismo, enlazamos la teoría de especificación de evaluación con la de la competencia comunicativa que se ha mencionado en el capítulo IV.

El último capítulo es un análisis contrastivo de caso, ya que comparamos dos exámenes del mismo nivel: el DELE (B2) y el HSK (4). Por medio de las tres dimensiones al calificar evaluaciones (fiabilidad, validez y autenticidad), hacemos unas críticas al HSK tanto en la distribución de la estructura como en el diseño de las tareas.

Finalmente, en las conclusiones, hacemos algunas sugerencias relativas al currículo y a la evaluación del Instituto Confucio con el fin de llevar a cabo reformas en el futuro.

## CAPÍTULO I. TEORÍA SOCIOLINGÜÍSTICA, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y DIFUSIÓN DE IDIOMAS

A lo largo de la historia de la humanidad, la situación de las lenguas ha sido fluctuante y las diversidades lingüísticas se han encontrado en constante devenir. Según la última edición del *Ethnologue*<sup>6</sup> (2018), existen 7097 lenguas vivas en el mundo.

A lo largo de los siglos, unas lenguas han ido desapareciendo y han muerto mientras que otras se han desarrollado, mostrando su superioridad por motivos sociopolíticos y económicos. Por lo tanto, en primer lugar, vamos a presentar la definición de «lengua» y su relación con la sociedad.

Ya en el siglo IV a. C., Aristóteles (2000: 48-49) se refería que “el hombre sea un ser social. Sólo el hombre, entre los animales, posee la palabra. [...] la palabra existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto. [...] La participación comunitaria en éstas funda la casa familiar y la ciudad.” Es decir, la facultad lingüística sirve de base para vivir y organizarse en una colectividad de los seres humanos. Asimismo, ciertos lingüistas, tales como Sapir (1921) y Benjamin Whorf (1941) consideran que las lenguas son producto de la sociedad y cultura. Según ellos, los miembros de un grupo usan su propio idioma para expresar la realidad social y cultural y, por supuesto, para comprenderla (Wright, 2004:3). Amorós (2014:12-13) resume que «el lenguaje humano tiene una importancia capital en el modo en el que se perpetúa, percibe, interpreta y construye la vida social, en la transmisión de la experiencia individual a la colectiva».

No obstante, la escuela del constructivismo determina lo contrario. Wright (2004:5) opina que los individuos de una comunidad no solo usan la lengua común para expresarse, sino que también crean constantemente la realidad cultural a través de ella. Afirma: «we are both formed by and from our language» («Hemos sido creados por nuestra lengua, y también venimos de ella»). Según esta afirmación, el ambiente exterior nunca influye directamente

---

<sup>6</sup> Fuente electrónica: <https://www.ethnologue.com/ethnoblog/gary-simons/welcome-21st-edition>.

en la lengua, sino que la sociedad y la cultura sirven de intermediarias con la naturaleza. Únicamente cuando una comunidad se interese por algún aspecto del mundo exterior, se esforzará por nombrarlo. Del mismo modo, solo cuando la precisión cumpla la demanda de la comunidad, el nombre será cualificado.

Desde nuestra perspectiva, apoyamos la definición de los constructivistas. Por una parte, las lenguas son herramientas de comunicación entre personas; es decir, relacionan a los individuos con la sociedad. Por otro lado, los humanos generan y enriquecen las lenguas, y por eso los individuos son elementos y orígenes de ellas.

### **1.1. Teoría sociolingüística**

Como las lenguas separan a la gente en diferentes comunidades y forman diversas sociedades y culturas, introduciremos el concepto de la **sociolingüística**.

La investigación sobre la sociolingüística empezó a mediados del siglo pasado, con «unos estudios que consideraban la lengua como un sistema abstracto, aislado del hablante y de la sociedad»<sup>7</sup>. La palabra apareció por primera vez en el año 1952 en la obra *A projection of sociolinguistics. The relationship of speech to social status*, de Currie H. C. (1952:28-37). Sin embargo, el nombre «sociolingüística» se definió en el congreso internacional celebrado en California en el año 1964 por «lingüistas, sociólogos y antropólogos, que despertaron el interés de muchos especialistas e impulsaron el desarrollo de la disciplina». A partir de entonces, los investigadores han intentado delimitar las diferencias entre Etnolingüística, Geografía lingüística y Sociología del lenguaje, y a su vez explorar las relaciones entre lengua y sociedad (Rotaetxe, 1990:13).

Según la investigación de Moreno Fernández, la «sociolingüística» contiene «un significado muy amplio, en el que cupiera cualquier investigación que relacionara la lengua y la sociedad, o la de hacer explícitos los nombres de dos materias, la sociolingüística y la

---

<sup>7</sup> Explicación de «sociolingüística» en el Diccionario de términos clave de ELE:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/sociolinguistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sociolinguistica.htm).

sociología del lenguaje» (2009:15). Por lo tanto, concluye que «los principios básicos de la teoría son los de convergencia y divergencia: la convergencia es una estrategia comunicativa que los hablantes siguen para adaptarse a una situación y al habla de sus interlocutores; la divergencia es un procedimiento por el cual los hablantes acentúan sus diferencias lingüísticas y comunicativas respecto de otros individuos» (2009:16).

En este sentido, consideramos que todos los temas dentro de la investigación de la sociolingüística obtienen características ambiguas, tanto en la lingüística como en la sociología. Como resume Moreno Fernández, «la alusión a la sociolingüística y a la sociología del lenguaje avisa sobre la heterogeneidad de este campo y explicita la diferencia que existe entre lo eminentemente lingüístico y lo preferentemente sociológico» (2009:15). En otras palabras, esta disciplina recién observada es una interdisciplinariedad.

Al ser una **interdisciplinariedad**<sup>8</sup>, la sociolingüística comprende aspectos de diferentes disciplinas clásicas como la lingüística, la sociología y la antropología. Por lo tanto, por un lado, la sociolingüística «consiste en localizar cómo se inscribe lo social en la lengua y en las prácticas lingüísticas» (Rotaetxe, 1990:15-16). Por otro lado, «los hechos de lengua pueden aclarar hechos sociales y, por consiguiente, cuando se toma como objeto de estudio la sociedad en relación con la lengua, la opción que se hace es la de Sociología del Lenguaje». Actualmente, la investigación en sociolingüística se desarrolla principalmente en tres

---

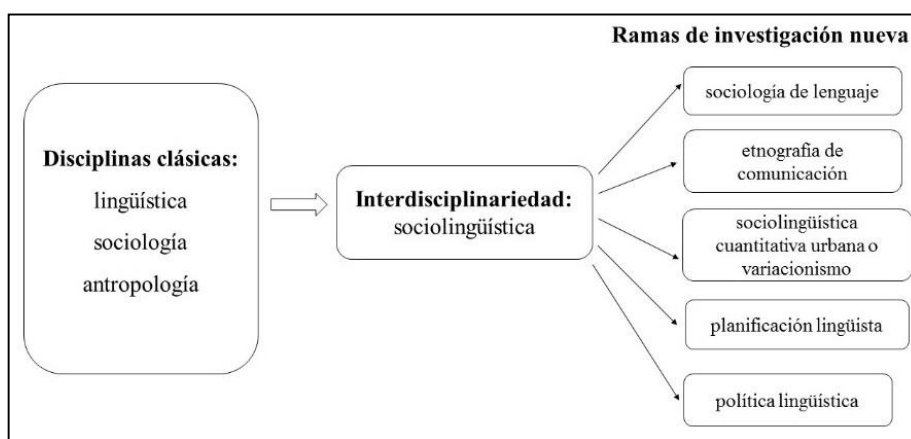
<sup>8</sup> Tomamos la explicación de Tamayo (2004) como referencia:

La interdisciplinariedad incorpora los resultados de las diversas disciplinas, tomándolas de los diferentes esquemas conceptuales de análisis, sometiéndolas a comparación y enjuiciamiento y, finalmente, integrándolas. Bien podemos decir que la interdisciplinariedad es una exigencia interna de las ciencias. Una disciplina particular puede ser considerada como un nivel de ciencia, la cual tiene como objeto observar, describir, explicar y predecir el comportamiento de un sistema de fenómenos, dotados de cierta estructura y el cual obedece a una dinámica que le es propia y que se va desarrollando a medida que este sistema se conecta con otros. En el fondo, podemos considerar que este es el principio o base de la interdisciplinariedad. Todo fenómeno existente está circunscrito a una propiedad de la realidad misma, como conjunto; es decir, está condicionado por el hecho de que los fenómenos estén igualmente interconectados entre sí, dando origen a estructuras de fenómenos más amplios y complejos que sus componentes y estas estructuras, a su vez, se interconectan nuevamente presentando como resultado un cuadro interdisciplinario. (2004:67).

campos: el de la *sociolingüística cuantitativa urbana o variacionismo*, el de la *sociología del lenguaje* y el de la *Etnografía de la comunicación*<sup>9</sup>.

Por otra parte, el interés del poder político y el desarrollo de la lengua también es una rama nueva dentro de la **interdisciplinariedad sociolingüística**. Según Rotaetxe, las intervenciones políticas «se deben a la importancia de la lengua como institución social, por ser medio de expresión y de comunicación entre quienes componen cualquier colectividad», para que «en colectividades con suficiente organización política, sea defendido (y exaltado) el valor de la lengua propia como símbolo de integración, a la vez de diferenciación» y también para que «el desarrollo sociopolítico de una comunidad adopte medidas de protección de tal símbolo (estandarización, enseñanza controlada) e incluso, frecuentemente, medios de imposición del mismo (colonizaciones)» (1990:14). En consecuencia, el estudio sobre **política lingüística** se ha convertido en un área importante dentro de la investigación sociolingüística y que también es el tema principal que comentamos en la presente tesis.

**Gráfico 1: Investigación sobre la Interdisciplinariedad sociolingüística**



(elaboración propia)

No obstante, algunos lingüistas opinan que la disciplina sociolingüista se divide en dos ámbitos de estudios: el primero, **micro sociolingüística**, que «incluye el estudio de la comunicación interpersonal, por ejemplo, los actos de habla o la secuenciación de

<sup>9</sup> Explicación de «sociolingüística» en el Diccionario de términos clave de ELE:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/sociolingüística.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sociolingüística.htm).

enunciados»; el segundo, **macro sociolingüística**, que «puede incluir hasta el estudio de la planificación lingüística, la elección de la lengua en comunidades bilingües o plurilingües o las actitudes lingüísticas».

En nuestra investigación, enfocamos los campos macros, tales como la globalización lingüística, política lingüística y difusión de las lenguas, que se sitúan en los ámbitos estatales e internacionales.

## 1.2. Política lingüística: la política y el uso de la lengua

Antes de dar la definición de “política lingüística”, tenemos que contestar a la siguiente pregunta: ¿Qué es la **POLÍTICA**?

La concepción se remonta a Aristóteles, y aparece por primera vez en la obra *Política* de los años 300 a. C., basándose en la palabra «**polis**», que significa «en la antigua Grecia, estado autónomo constituido por una ciudad y un pequeño territorio»<sup>10</sup>. Según Aristóteles, la política proviene de la vida de los hombres en las ciudades, los cuales toman las decisiones en común con el fin de alcanzar la felicidad y el bienestar. Por eso, la política se comprende como el conjunto de las **actividades humanas** cuyo objetivo es la búsqueda del **bien común** (Franzé, 2004:31-34).

Aparte de este razonamiento, Aristóteles (2000) define la política como **conocimiento**:

- 1) El presupuesto de que existe una racionalidad común a los individuos que permite el diálogo en pos de la solución;
- 2) La noción de que la lucha, (...) la bondad o maldad de estos es natural y todo lo natural armoniza, pues la naturaleza no hace nada en vano, nada sobra en ella;

---

<sup>10</sup> Definición del diccionario online de la Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.

El saber político no es exacto, no puede definir lo perfecto, sino que para cada problema existen soluciones mejores que otras, pero siempre varias dentro del marco de los bienes por naturaleza considerados buenos.

Aristóteles fue el fundador de los estudios sobre política, y a la luz del marco teórico aristotélico los filósofos e investigadores lo ampliaron y profundizaron durante siglos. Entre los siglos XIX y XX, Max Weber exploró la relación entre la política y los Estados modernos en su contribución *Politikals Beruf* (1919, ‘la política como vocación’), y a partir de entonces, se inició la época de la política moderna. En comparación con la clásica, Weber introdujo la política como **poder**, que se diferenció de la actividad humana para el bien común. Desde su punto de vista, «la política significa administrar la *poli*, pero también es el lugar de poder, de poder como sustantivo (lugar de poder) y de poder como verbo (ejercer el poder)» (Soares de Oliveira, 2012:36). Sin embargo, respecto al sentido de «poder», Franzé lo amplió a:

En un sentido muy amplio, política es en Weber toda actividad de dirección autónoma (política de una empresa, de un sindicato, de una universidad, incluso de un individuo en relación a sus asuntos personales). En sentido preciso y restringido, política es la decisión o la influencia sobre la dirección de una asociación específicamente política, que en la actualidad es el Estado. (2004:54).

En el ámbito académico, Abellán (2004) explica el concepto «político» con tres sentidos:

- a) El marco institucional y las condiciones generales en que se desenvuelve la acción política.
- b) Los contenidos concretos de la acción política, es decir, las actuaciones en los ámbitos determinados en los que se realizan los programas políticos (educación, sanidad, comunicaciones, etc.).
- c) El proceso global en el que se conforma la lucha por el poder y la influencia, la lucha entre grupos distintos por seleccionar el personal adecuado para la formulación propuesta a la sociedad y para su realización y para conseguir adhesiones de los ciudadanos. (2004:14).

Abellán indica que «a estas tres divisiones académicas del estudio de la política se puede añadir que la política consiste también en un tipo de conocimiento, un tipo de saber, [...], que pretender contribuir a la formulación de máximas de adecuación para los gobernantes y los ciudadanos en general».

En resumidas cuentas, todas las teorías anteriores se adaptan y sintetizan a nuestra investigación. Por lo tanto, consideramos que **la política es un conocimiento amplio, lógico y razonable, relacionado con las actividades humanas en ciertas comunidades, tomando la lucha y el poder como medios, con el bien común como fin.**

Respecto al tema abordado, continuamos hablando de la política lingüística (se ha denominado «planificación lingüística» en algunos estudios<sup>11</sup>), que se trata de una rama de la sociolingüística que relaciona la sociología y la lingüística.

Según los estudios de Wright (2004:7), la lengua contiene dos funciones principales: la primera, la comunicación; la segunda, la identidad del individuo dentro de un grupo. Las dos se complementan e interaccionan mutuamente.

Con las habilidades de comunicación, los humanos construyen **comunidades lingüísticas**, proporcionando a sus miembros una fuente de identidad. Tradicionalmente, las comunidades pequeñas funcionan de manera autosuficiente, ya que los miembros realizan las actividades sociales dentro de ellas y no necesitan moverse fuera. Sin embargo, la economía y la política impulsan a los miembros de una comunidad a ponerse en contacto

---

<sup>11</sup> Respecto a la diferencia, Amorós Negre reseña que la «planificación lingüística posee un mayor alcance puesto que concierne también a la práctica lingüística informal y espontánea de los hablantes y no solo a las regulaciones oficiales y explícitas, a la promulgación de leyes y decretos por las autoridades políticas y organismos gubernamentales en forma de una política lingüística (Kaplan y Baldauf, 1997). Inversamente, también hay autores que prefieren restringir la denominación de planificación lingüística a la realización o puesta en práctica de una política lingüística más abarcadora que da cuenta de todos los procesos históricos de cambios lingüístico-discursivos de las lenguas (Shohamy, 2006)». Por lo tanto, en su libro *Las lenguas en la sociedad* «se opta por la elección del término inclusivo POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICAS para aludir a la subdisciplina que se ocupa de la modificación de la forma y función de las variedades lingüísticas» (2014:89).

En nuestra investigación, usamos el término «política lingüística», que cubre los dominios enteros y que vamos a presentar en los apartados más adelante.

con los de otra; por lo tanto, por motivos comunicativos, los de la primera comunidad se adaptan lingüísticamente con la manera apropiada, tanto a la difusión de idiomas como al bilingüismo social. Wright opina que, hoy en día, el fenómeno de la globalización hace referencia al número creciente de personas que necesitan comunicarse con o pedir información a las que pertenecen a otras comunidades lingüísticas.

La teoría es apoyada por muchos investigadores; por ejemplo, Soares de Oliveira (2012:39-40) desarrolla que «los hombres no existen para servir a las lenguas, sino que las lenguas existen para servir a los hombres. En este sentido, propone una lingüística que no tenga objeto como estudio las lenguas de forma aisladas, sino los hablantes de esta lengua, o sea, los individuos que componen determinada comunidad lingüística». Amorós Negre (2014:87), por otra parte, profundiza manifestando que «la intervención en materia lingüística [...] aparece irremediamente ligada al ejercicio de la reflexión y a la conciencia lingüística del ser humano. Este universal cultural explica por qué desde tiempo inmemorial el ser humano se ha pronunciado en torno a la cuestión lingüística y ha valorado, orientado, cuando no legislado, los hábitos y conductas idiomáticas de las comunidades lingüísticas».

El concepto «planificación lingüística» lo aportó Weinreich por primera vez en un seminario que impartió en la Universidad de Columbia en el año 1957, y dos años después Haugen (1959) lo define como «la actividad consistente en la elaboración de una ortografía, una gramática y un diccionario para servir de guía a hablantes y escribientes en una comunidad lingüística no homogénea» en su contribución *Planning for a standard language in modern Norway (Planificación para una lengua estándar en la Noruega moderna*; citado por Amorós Negre, 2014:89). Fernández Pérez (1994) considera que el estudio ha interesado principalmente a los sociólogos del lenguaje, ya que, «planificar es preparar un plan destinado a orientar o determinar el uso de una o más lenguas en una comunidad» (Moreno Fernández, 2009:333).

Amorós Negre definió la política y planificación lingüística de los estudios anteriores con las siguientes características: explícita y deliberada; orientada hacia un objetivo futuro; sistemática; consistente en la elección entre varias alternativas posibles; institucionalizada

(2014:89-90). Basándose en estas, nos presentó las cuatro fases del proceso propuesto por Haugen (1983) y los dos rangos principales de las planificaciones distinguidas por Kloss (1967). Las planificaciones deberían pasar las etapas de «selección de la variedad, codificación de la forma, implementación en la comunidad y elaboración funcional» mientras los contenidos se clasifican por la de corpus y la de estatus (2014:91).

Tabla 1: Modelo pionero del proceso de planificación lingüística

	Forma (política lingüística)	Función (cultivo de la lengua)
Sociedad (planificación de estatus)	1. Selección (proceso de decisión) a) Identificación del problema b) Localización de la norma	3. Implementación (difusión educativa) a) Procedimientos correctores b) Evaluación
Lengua (planificación de corpus)	2. Codificación (proceso de estandarización) a) Ortografía b) Gramática c) Léxico	4. Elaboración (desarrollo funcional) a) Modernización de terminología b) Desarrollo estilístico

(Haugen, 1983:275)

Para resumir la «política lingüística» en el ámbito de nuestra investigación, adoptamos la definición y la clasificación de Li (2012) en la introducción de la *Colección de las Contribuciones Clásicas de la Planificación Lingüística*:

La «**política lingüística**» se refiere a las planificaciones hechas por los Gobiernos, las organizaciones sociales o académicas, con el motivo de interferir y administrar la **Situación Lingüística (Language Situation)**, entre las cuales se incluyen los diseños de las políticas y su ejecución.

Tradicionalmente las planificaciones se clasifican en dos categorías: **la Planificación del Estatus de la Lengua (Language Status Planning)** y **la Planificación de la Corpus de la Lengua (Language Corpus Planning)**. La primera garantiza el estatus de la lengua (y sus escrituras) que

relaciona a muchas políticas, tales como la selección de la lengua estatal, la lengua común entre diferentes etnias, etc. La segunda se planifica en base a la primera, y su fin es promover la estandarización y perfección de la lengua estatal o la lengua común, para realizar las funciones correspondientes a sus estatus. Por ejemplo, las reglas de fonética, vocabulario, gramática de una lengua, o la reforma de la escritura, etc.

Respecto a nuestra investigación, la **política lingüística** cubre tanto las dos categorías como las cuatro fases, ya que los dos países han aprobado varias políticas para la difusión de sus lenguas oficiales al mundo. Aparte de esto, ambos han diseñado los documentos oficiales para dirigir la enseñanza de los contenidos lingüísticos. Por lo tanto, encuadramos la situación lingüística de la **difusión de idiomas** a la política lingüística.

### **1.3. Difusión de idiomas**

A lo largo de la historia de la humanidad, la expansión de las lenguas ha jugado un papel importante en el desarrollo de la sociedad y la comunicación internacional. Hoy en día, la globalización ha inducido a la gente a asociarse y ha extendido la demanda del medio para comunicarse. Según Wright (2004), el humano soluciona los problemas de comunicación de dos formas: la primera, desarrolla una lengua común que ambas partes de los comunicadores usen; la segunda, una parte o una sección de una de las partes aprende la lengua de la otra parte. La decisión de elegir una de las dos formas depende de la demanda de comunicación o la relación de poder. Por ejemplo, el deseo de negocio o beneficio, la necesidad de rendirse a la presión política, la aspiración a identificarse con la ideología o religión o las ganas de aproximarse a nuevas tecnologías o artes. Estas razones diversas para contactar obtienen diferentes resultados lingüísticos y generan variados comportamientos y prácticas.

### 1.3.1. Difusión y globalización de idiomas.

Respecto a la coexistencia de los dos idiomas en la misma región o la misma comunidad, deberíamos presentar la situación lingüística del **ilingüismo social**. Según Siguán y Mackey (1986), los factores históricos que suelen ocasionar el bilingüismo son los siguientes:

- a) **Expansión.** Proceso de expansión de unos pueblos por territorios en los que se habla otra lengua.
- b) **Unificación.** Procesos de unificación política para la creación de grandes Estados. Esas unificaciones suelen estar guiadas por un grupo de poder que tiende a imponer o difundir sus hábitos lingüísticos y que es seguido social y lingüísticamente por otros grupos. Cuando en ese proceso se ofrece resistencia, sobre todo por parte de algún grupo minoritario, puede surgir un conflicto lingüístico, si bien en tales situaciones, en las que se crean dilemas sociales e individuales, es posible encontrar casos de identificación con la lengua dominante que pueden suponer la sustitución o el abandono de la lengua minoritaria (Aracil, 1965; Ninyoles, 1972:140-155).
- c) **Situación poscolonial.** Países o territorios independizados con población lingüísticamente diversa. La lengua colonizadora se ha llegado a transformar en el instrumento más apropiado para las relaciones internas, para las relaciones internacionales y para la comunicación formal y culta. En las situaciones poscoloniales sigue al ser necesario el uso de la lengua colonial para muy distintas funciones comunicativas (Calvet, 1981; Mariani, 2004).
- d) **Inmigración.** Países o ciudades que reciben grandes contingentes de inmigrantes que hablan una lengua distinta. En estas circunstancias, los emigrantes pueden ocupar lugares muy diferentes dentro de la comunidad receptora.
- e) **Cosmopolitismo.** Lugares de contactos internacionales, por lo general comerciales y económicos. A lo largo de la historia, estos lugares bilingües han sido los puertos francos y, a menudo, han favorecido el nacimiento de variedades mixtas. En la actualidad, también

se incluyen aquí los centros de política internacional, las grandes áreas turísticas o los puntos de paso obligado en las comunicaciones internacionales.

En el caso de nuestra investigación, una lengua se extiende desde la comunidad de los hablantes nativos a la de aquellos que utilizan otros idiomas. Cuando aumenta la cantidad de usuarios, o se amplía el área geográfica de una lengua, se produce un fenómeno que es conocido con el nombre de **difusión**. La difusión no solo se produce en el interior de un solo país, tal y como sucede con la universalización del mandarín en las regiones de las minorías de China, sino que también se da entre diferentes naciones, como ocurre con la enseñanza del español en otras regiones del mundo.

Este fenómeno de la difusión se encuentra estrechamente vinculado al de la «**globalización de las lenguas**» (Garrido, 2010:69). Steger la define en los siguientes términos: «la globalización de las lenguas puede ser considerada como un proceso del crecimiento de unos idiomas en las comunicaciones internacionales, mientras los otros pierden su prominencia e incluso desaparecen por falta de hablantes» (Steger, 2009:80). En concreto, las lenguas a las que se refiere este autor son el inglés, el chino y el español (Garrido, 2010:71).

Para determinar el grado de globalización de una lengua, Steger (2009) propuso cinco componentes de referencia:

- 1) el número de usuarios de lengua materna en el mundo;
- 2) el número de migraciones (los usuarios de segunda lengua) en el mundo;
- 3) el número del turismo y el aprendizaje de lenguas en el mundo;
- 4) el uso de la lengua dominante en internet;
- 5) el uso de la lengua en las publicaciones científicas internacionales.

Nos interesan los números cuatro y cinco, ya que, por una parte, las nuevas tecnologías han ampliado otro ámbito de la comunicación. Por otra parte, la comunicación internacional en temas científicos y académicos ofrecerá más oportunidades de variedad ideológica, enriqueciendo así las lenguas humanas.

Respecto al futuro de la globalización de las lenguas en el mundo, Graddol (1997) pronosticó en su informe *The Future of English?* que, a mediados del siglo XXI un número reducido de lenguas formará un oligopolio basándose en su esfera de influencia, mientras que el inglés va a perder su posición de monopolio. El autor las clasificó en cuatro jerarquías brutas<sup>12</sup>: lenguas grandes, lenguas regionales, lenguas nacionales y lenguas locales.

**Gráfico 2: La jerarquía prevista de lenguas del año 2050 según Graddol (1997)**



(Maurais, 2005:17)

Hoy en día, la solución más popular para las comunicaciones internacionales es utilizar el inglés como **lengua franca** (también llamada *lingua franca*, o lengua vehicular)<sup>13</sup>. Tras el

<sup>12</sup> Respecto a la etnolingüística y ecolingüística, Amorós Negre (2014) las clasificó en trece jerarquías basándose en los criterios del Ethnologue, los cuales son: (0) internacional; (1) nacional; (2) provincial; (3) comunicación a gran escala; (4) educacional; (5) en vías de desarrollo; (6a) vigorosa; (6b) amenazada; (7) cambio en proceso; (8a) moribunda; (8b) cercana a la extinción; (9) inactiva; (10) extinta. Esta clasificación es adecuada para la investigación de lingüística histórica y los derechos lingüísticos. Sin embargo, para el estudio macro-sociolingüístico, en nuestra investigación adoptamos la clasificación del Graddol.

<sup>13</sup> Moreno Fernández la define en un sentido amplio, «como la variedad lingüística utilizada para la comunicación entre personas que no la tienen como lengua materna» (2009:267). En el *Diccionario de Términos Clave de ELE*, la «lengua vehicular» se entiende como «la que se emplea como vehículo de comunicación en una comunidad de habla donde existe más de una lengua posible. Dicho de otro modo, es la lengua de intercomunicación entre distintos colectivos lingüístico».

fin de la Guerra Fría, la hegemonía del inglés en política, economía, cultura y tecnología ha permanecido indiscutible.

### **1.3.2. La globalización de idiomas: el caso del inglés**

Sobre los modos de difusión de las lenguas, existe toda una serie de investigaciones que se centran en diferentes idiomas. Veamos, por ejemplo, el caso del inglés.

Según la edición más reciente de *Ethnologue* (2018), respecto a la población, la lengua inglesa tiene una cantidad de 378 millones de personas que la utilizan como L1, mientras que 744 millones la utilizan como L2. El idioma se ha desarrollado completamente desde el año 1382 hasta hoy en día. Sin duda, el inglés se ha convertido en una lengua internacional.

La corriente del inglés fuera de Gran Bretaña empezó a crecer en el siglo XVIII. En el año 1754, el conde Chesterfield informó de que el inglés se había estudiado más ampliamente en otras partes de Europa. El creciente interés por la lengua se relacionó con la victoria militar, la expansión de zonas coloniales, el auge del comercio exterior, la industrialización y la reforma de política en el país (Wright, 2004:137). La expansión de la colonia británica impulsó la difusión del idioma por todo el mundo. Hasta finales del siglo XIX la tendencia del inglés llegó a su auge. Sin embargo, el aprendizaje del inglés no se había extendido profundamente entre los nativos de zonas coloniales de África y Asia. En aquella época, la adquisición del idioma solo se difundió entre los que participaron en asuntos con británicos, tales como en el Gobierno y la administración de granjas, minas y fábricas. Es decir, la lengua solo se expandió entre las élites nativas, pero no había penetrado en todas las clases de la sociedad.

Basándose en los estudios anteriores de los estatus de lenguas francas tales como el español y el francés, Wright (2004) indica que todas las lenguas francas habían tenido una vida definida en el periodo, ya que sus descensos estaban vinculados a acontecimientos históricos y a las decrecientes bases de poder. Por lo tanto, después de la Segunda Guerra Mundial, el inglés descendió en prioridad por la declinación en la economía y política de

Gran Bretaña. Durante los años 1946 y 1997<sup>14</sup> el Imperio Británico se desmanteló progresivamente; por consiguiente, el uso del inglés perfilaba la posibilidad de disminuir o desaparecer en los nuevos países independientes, de la misma manera que las lenguas de los antiguos imperios en la historia. No obstante, con el poder creciente de los EE. UU. en el plano económico, político, militar y cultural, el estatus dominante de la lengua inglesa había permanecido, ya que los dos países, el Reino Unido y los EE. UU., poseían la misma lengua. Hoy en día, el inglés sigue manteniendo su posición como lengua franca y sirve como herramienta para la comunicación internacional.

La historia de la difusión del inglés se corresponde a lo que se resume en el libro *Imperialismo lingüístico* de Phillipson (1992), que la lengua se expandió en tres etapas:

- 1) La presencia de los colonizadores y la imposición de su lenguaje;
- 2) La formación de la élite local, competente en el lenguaje del colonizador, la cual actúa como un puente político y comercial;
- 3) La etapa de la persuasión ideológica, a través del uso de los medios y de la tecnología. (Martínez Mendoza A. M. 2002:529).

Por lo tanto, respecto a la selección de la lengua, la dominación ideológica actual ha mostrado que la globalización económica ha llevado a la tendencia anglosajona (en inglés, *anglicisation*). La filosofía fundamental de globalización ha dado origen a las crecientes publicaciones académicas internacionales y documentaciones empresariales escritas en inglés. En las organizaciones e instituciones internacionales, donde la filosofía del mercado libre se ha trasladado a la política, utilizan el inglés como lengua para realizar la comunicación y administración entre sus miembros o entre diferentes grupos. Generalmente, el aprendizaje del inglés es ascendente por todo el mundo. En comparación con la situación

---

<sup>14</sup> Empezando por la independencia de Transjordania del año 1946 y terminando por el traspaso de Hong Kong a la República Popular China en 1997.

del siglo XIX el inglés deja de ser la lengua de las élites, convirtiéndose en la de miembros de toda clase social.

En el año 1985, el lingüista británico Randolph Quirk propuso una división de los hablantes del inglés en tres categorías:

- **EFL** (English as a Foreign Language) o «inglés como lengua extranjera».
- **ESL** (English as a Second Language) o «inglés como segunda lengua».
- **ENL** (English as a Native Language) o «inglés como lengua materna».

Según su teoría, la gente del primer grupo «vive en países que necesitan el inglés para propósitos “externos”: contactos con personas en otros países, prácticas comerciales, desarrollo de la ciencia, etc. En ese caso, el uso de la lengua no se encuentra restringido a países de habla inglesa, tal y como sucede, por ejemplo, en la situación de un coreano que trabaje en el acero e utilice el inglés para negociar con una empresa de Brasil». El segundo grupo, ESL, es el de aquellas regiones donde el inglés es ampliamente utilizado con propósitos internos de administración, difusión y educación, entre otros. El tercer grupo, incluye a países como Inglaterra y Estados Unidos, en los que el inglés es la lengua natal (Quirk, 1985).

### **1.3.3. La política lingüística para la difusión de la lengua en el Reino Unido y los EE. UU.**

Para la difusión del inglés, los Gobiernos de los dos países, el Reino Unido y los EE. UU. han hecho esfuerzos por promover la influencia de la lengua y la cultura.

El British Council fue creado en el año 1934 con el nombre British Committee for Relations with Other Countries (‘Comité Británico para Relaciones con Otros Países’) y empezó a usar el nombre de British Council (‘Consejo Británico’) a partir del año 1936. Durante los años cincuenta, el Gobierno publicó una serie de informes con el objetivo de promover la enseñanza del inglés en el mundo para desarrollar una nueva relación entre el país y los países dependientes. Aparte de esto, la promoción de la lengua inglesa se aprecia

durante la Guerra Fría. La organización llevó a cabo esta tarea centrándose en cuatro aspectos (Wu, 2008:33-34):

- a) Establecer proyectos con el objetivo de fortalecer la relación entre el Reino Unido y otros países.
- b) Promover las colaboraciones educacionales entre organizaciones del Reino Unido y de otros países.
- c) Introducir actividades culturales y científicas en otros países.
- d) Apoyar a los docentes profesionales para promover la enseñanza del inglés en otros países.  
Ampliar centros de examen en las ciudades mundiales y organizar evaluaciones de nivel de dominio de la lengua.
- e) Representar a las organizaciones educacionales y ofrecer información para estudiar en Reino Unido.

El British Council ofrece diferentes evaluaciones de nivel para los alumnos de demandas variadas, entre las cuales el examen IELTS disfruta del mayor impacto social.

Aunque el estatus del Reino Unido se vio mermado después de la II Guerra Mundial, el British Council ha hecho una gran contribución en la investigación de la enseñanza del inglés y en la lingüística aplicada (Phillipson, 1992:145-152).

Por otra parte, la difusión del inglés de los estadounidenses nos presenta un modelo extraordinario, ya que las fundaciones no gubernamentales juegan un papel decisivo en la enseñanza del inglés como segunda lengua, mientras que el Gobierno se encarga de la administración y de la colaboración (Gu, 2012:59).

Durante los primeros años de la posguerra, el país adoptó una política internacionalista exterior. Por eso, los estadounidenses fueron muy activos en la fundación de la UNESCO con el fin de garantizar que la organización pudiera servir para realizar los objetivos de los EE. UU. (Ninkovich, 1981). Por ejemplo, en el informe del Consejo de la Seguridad Nacional de abril de 1950, se describió la estrategia de la hegemonía en el mundo: cuando se terminara la Guerra Fría, era esencial persuadir al público general de que fue una guerra

auténtica. Los estadounidenses deberían asumir la responsabilidad del liderazgo mundial, fomentar un entorno donde la ideología americana pudiera sobrevivir y prosperar (Phillipson, 1992:156-161). Basándose en el fondo de la política exterior, la difusión del idioma formó parte de la estrategia global de los EE. UU.

Sin embargo, aunque el Gobierno del país financió todo tipo de programas educacionales y culturales en los años cincuenta, solo seis agencias gubernamentales participaron en las actividades de enseñanza del inglés como lengua extranjera, y estas son el Departamento del Estado (Department of State); la Agencia para el Desarrollo Internacional (Agency for International Development); la Oficina de Educación de los EE. UU. (US Office of Education); el Departamento de Defensa (Department of Defense); el Cuerpo de Paz (Peace Corps)<sup>15</sup> y el Departamento de Interior (Department of the Interior). Por otra parte, había muchas organizaciones privadas patrocinadoras de las actividades con el fin de promocionar la lengua y la cultura en otros países. Por ejemplo, desde 1952 la Fundación Ford (Ford Foundation) proporcionaba subvenciones para desarrollar los recursos en la enseñanza del inglés en otros países. Hasta mediados de los sesenta, había realizado proyectos en 38 países. La fundación también ofreció subvenciones a las universidades estadounidenses para establecer programas de formación de profesores de inglés como segunda lengua.

Berman (1982) resumió las estrategias de estas organizaciones privadas:

- 1) guiar a las mejores universidades en el enfoque en las áreas de interés geoestratégico y/o de la importancia económica para los EE. UU.;
- 2) hacer hincapié dentro de las instituciones en la investigación de las ciencias sociales y relacionar los programas en la planificación de la mano de obra;

---

<sup>15</sup> El Cuerpo de Paz es la agencia para organizar y enviar voluntarios jóvenes al mundo con el objetivo de promocionar la comprensión de los estadounidenses entre otros países. Los voluntarios, por una parte, aceptaron la formación para la enseñanza de inglés, y también pasaron la capacitación de las lenguas locales. Hasta 1985, más de 100 000 estadounidenses habían participado en el programa (Phillipson, 1992:159).

- 3) realizar programas para entrenar a los administradores públicos;
- 4) formar a los profesores y desarrollar proyectos curriculares;
- 5) preparar programas para los ciudadanos de nacionalidades africanas, que aceptan la formación en los EE. UU. y regresan a sus países para instalar proyectos de estudio de inglés en las universidades locales.

Cabe mencionar que, a partir de los años cincuenta, los EE. UU. y el Reino Unido han hecho colaboraciones en diferentes ámbitos de la difusión del inglés. Por ejemplo, el Centro de Lingüística Aplicada (Center for Applied Linguistics) del Reino Unido y la Asociación de Lengua Moderna de América (Modern Language Association of America) organizaron congresos internacionales en ambos países, investigando diversos temas académicos, culturales y políticos.

Hasta hoy en día, la difusión del inglés de los EE. UU. ha formado una situación de «trinidad», en la que el Estado se encarga de la administración, las organizaciones no gubernamentales se sirven de la financiación y las universidades realizan la formación de profesores.

Para concluir este apartado, adoptamos las frases de Fraile Marcos (2000):

El debate sobre la expansión de la lengua inglesa en el mundo no gira meramente en torno a la utilidad del uso del inglés en las comunicaciones, la tecnología o el comercio. [...] la conexión entre lengua y poder, apuntado a los orígenes imperiales y colonizadores de la hegemonía actual del inglés. [...] Así, el estudio de la globalización de la lengua inglesa sobrepasa el ámbito de lo lingüístico para entrar en consideraciones de revisión histórica, de planteamientos educativos y morales y de reorganización del equilibrio de las relaciones de poder en el mundo actual. (2000:84).

Es decir, la difusión de las lenguas se vincula estrechamente a la política, la ideología del Estado y el poder. La política lingüística exterior ya se trata de un tema compuesto: la sociolingüística, la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua y la política internacional.

## CAPÍTULO II. POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN ESPAÑA Y CHINA: HISTORIA Y ACTUALIDAD

En la reciente edición del *Ethnologue* (2018), se precisa que, de las 7097 lenguas vivas en el mundo, las cinco con mayor población de hablantes nativos son el chino, el español, el inglés, el árabe y el hindi. Entre ellas, los dos idiomas que conciernen a nuestra investigación, el chino y el español, ocupan el primer y el segundo puesto. Además del número de hablantes, la dimensión geográfica y la situación de difusión de las dos lenguas nos muestran situaciones lingüísticas representativas.

Tabla 2. Las lenguas más habladas del mundo (*Ethnologue*, 2018)

Lengua (L1)	Millones de hablantes
Chino	1296
Español	442
Inglés	378
Árabe	274
Hindi	260

(fuente electrónica: <https://www.ethnologue.com/>)

En este capítulo vamos a presentar la historia y la actualidad de los dos idiomas basándonos en la teoría sociolingüística. Además, analizaremos y compararemos la difusión de las dos lenguas siguiendo el modelo de estudio del caso del inglés en el capítulo I.

### 2.1. Historia y actualidad del español

#### 2.1.1. El español en España: unificación y diversidad

La situación actual de una lengua viene determinada por su historia. En el caso de España, la Península Ibérica fue conquistada por los romanos, los germanos y los árabes. Por este motivo, cada uno de los dialectos posee un origen diferenciado. En los territorios que formaban parte del Imperio Romano, aparecieron una serie de dialectos y lenguas que

derivaban del latín. Tras la caída del imperio, con la llegada de los germanos, hizo su aparición el latín vulgar, que era hablado entre los no cultos y poseía diferentes rasgos según las zonas. Después de la invasión musulmana y la Reconquista, se definió el mapa lingüístico actual. Según el análisis de Pilar García Mouton, la distribución de las lenguas y los dialectos se produce de la siguiente manera:

Ante un mapa, la extensión misma del vasco, en el extremo oriental de la cornisa cantábrica y los Pirineos, indica su condición de superviviente, apoyado por las condiciones del entorno geográfico. En el resto, las lenguas y los dialectos románicos: a los lados, el catalán y el gallego, en paralelo, el leonés y el aragonés, y, en el centro, el castellano. (2002:14).

**Gráfico 3: Distribución de los dialectos del español**



(Fuente electrónica: [https://es.wikipedia.org/wiki/Idiomas\\_de\\_Espa%C3%B1a](https://es.wikipedia.org/wiki/Idiomas_de_Espa%C3%B1a))

El estado dominante de la lengua castellana se remonta hasta el año 1492, cuando los Reyes Católicos llevaron a cabo la Reconquista de la península. En el mismo año, Antonio de Nebrija publicó *Gramática Castellana*, con la dedicatoria a la reina Isabel: «siempre la lengua fue compañera del imperio» (García O., 2011:670). Según la investigación de Wright (2004), la política lingüística se fundaba a través del matrimonio de Isabel y Fernando y la unión de los ciudadanos de Aragón/Cataluña y Castilla/León/Galicia. Por lo tanto, desde el

inicio, la idea de estandarizar la población lingüística y religiosamente se había determinado y, además, la planificación de la difusión de la lengua por todo el territorio se hizo relevante.

Gracias al desarrollo de la imprenta, la situación de la divergencia lingüística en los manuscritos de las iglesias católicas cambió completamente. Los dominadores españoles impusieron el castellano como el estándar en los libros y documentos. En el año 1567, Felipe II prohibió el uso del árabe en el país (Burke, 2004). Las fronteras territoriales con Francia y con Portugal se establecieron a mediados del siglo XVII; según Wright (2004), una vez que las fronteras fueron definidas, las medidas para homogeneizar a los ciudadanos ocuparon el primer lugar, especialmente las relativas a la lingüística.

En el siglo XVIII, con la llegada de la Casa de Borbón, España convirtió las leyes para establecer la hegemonía del castellano, ya que «en cierto modo, suponía un giro hacia la ideología unitaria del conocido y llamado “modelo de Estado francés”, tanto por lo que se refiere a la Administración del reino, la modernización del Estado y el respeto a la ciudadanía, como a la defensa a ultranza de una política lingüística unitaria y monolingüe» (Etxebarria, 2002:79). En el año 1713, se fundó la **Real Academia Española**, bajo las instrucciones de Felipe V, cuyos principios establecen que el castellano «limpia, fija y da esplendor». Un año después, el español se declaró lengua oficial del país. Más tarde, entre los años 1726 y 1739, la Real Academia Española publicó el primer diccionario, y en 1741 se publicaron las normas de ortografía (Mar-Molinero, 2000).

En 1768 el Rey Carlos III decretó que, en todo el país, incluso en los territorios coloniales, se obligaba a usar la lengua única y la misma moneda. Por lo tanto, el incremento de la ideología nacionalista se consolidó y se estableció el idioma en España central y reprimió los de otras regiones, especialmente los de Cataluña, Galicia y País Vasco (García, 2011).

En el siglo XX a lo largo de la dictadura de Francisco Franco (1939-1975), España adoptó «una política rígidamente centralista y unificadora en cuanto a la lengua» (Siguán, 2001:233), ya que «las lenguas propias de cada uno de los territorios –vasco, catalán con sus variedades, valenciano, mallorquín e ibicenco, y gallego– fueron prohibidas en todos los

medios de comunicación, en cualquier manifestación pública y, por supuesto en la enseñanza» (Etxebarria, 2002:80). Por lo tanto, Siguán (2001) opina que «la actitud represiva hacia las lenguas acabó provocando un rechazo generalizado, de modo que la resistencia frente al régimen franquista pronto adoptó, como un objetivo ampliamente compartido, la defensa de las lenguas».

A la luz de la aprobación de la *Constitución Española de 1978*<sup>16</sup>, el valor multilingüe y multicultural del país fue reafirmado. La política lingüística de España se determina en el «Título Preliminar»<sup>17</sup>, que expone los reglamentos del castellano y de los otros idiomas españoles:

1. El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en la respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección. (Artículo 3).

Por consiguiente, el idioma castellano es obligatorio para todos los ciudadanos españoles. Además, la *Constitución* reafirma la importancia y posición de la lengua para todo el Estado, ya que la caracteriza como un «deber» y un «derecho».

Por otro lado, la *Constitución* «dejaba abierta la puerta para la legislación lingüística de las Comunidades Autónomas a través de sus Estatutos, que habrían de referirse a su presencia en la enseñanza y en los diversos ámbitos de la vida pública» (Moreno Fernández, 2005:229). Los podemos encontrar en otros artículos de la propia *Constitución*:

Art. 20.3. La ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios

---

<sup>16</sup> <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/index.htm>.

<sup>17</sup> Título Preliminar:

<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=1&fin=9&tipo=2>.

de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España.

Art. 148. 17a. El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

Tanto la situación lingüística como la multicultural fueron influenciadas y renovadas con el apoyo de la legislación. Entre 1979 y 1982, «quedaron aprobados los Estatutos autonómicos en los que se acepta la enseñanza en las dos lenguas oficiales, en los territorios en que existen, así como su uso en los dominios públicos». Un año después, se publicó la *Ley de normalización lingüística en Cataluña*. Pronto, leyes similares se convirtieron en instrumentos políticos, tales como las de Galicia, Euskadi e Islas Baleares. A partir entonces, estas lenguas ya no se consideran «lenguas regionales», sino «lenguas propias» (Mar-Moliner 2000).

Tomamos como ejemplo el caso de la lengua catalana. En el *Estatuto de la Autonomía de Cataluña 2006*, leemos en el artículo 6 del Título Preliminar:

- La lengua propia de Cataluña es el catalán.
- El idioma catalán es el oficial de Cataluña, así como también lo es el castellano, oficial del Estado español. Todas las personas tienen el derecho a utilizar las dos lenguas oficiales y los ciudadanos de Cataluña el derecho y el deber de conocerlas.
- La Generalitat garantizará el uso normal y oficial de los dos idiomas, y adoptará las medidas necesarias para asegurar su conocimiento.

Con el desarrollo de la ideología de Derecho Humano, surgió la consideración del derecho lingüístico. En marzo de 1998, el Consejo de Europa puso en vigor el documento *Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias (European Charter for Regional or Minority Languages)*, con objeto de promover el uso de las lenguas en educación, medios de comunicación, ámbito administrativo y actividades socioculturales (Wright, 2004:192-

193). España, un país de tantas regiones autónomas y lenguas propias, lo adoptó para proteger la diversidad lingüística.

Respecto a la historia de la política lingüística de España, García (2011) recapitula que todos los cambios de este país han disfrutado de las políticas explícitas «de arriba abajo» (*top-down policies*). Incluso en la era democrática, las políticas lingüísticas se han impuesto por Real Decreto, aunque hoy en día, se han provisto algunos espacios para la diversidad y el derecho de las lenguas propias. Por lo tanto, García define la situación como «política lingüística tradicional», en la que el Estado posee control a un nivel alto de la planificación y dirección de sus lenguas.

Por último, basándonos en la Constitución y los estatutos de las diferentes comunidades autónomas, resumimos la política lingüística de España en los siguientes puntos:

1. El estado del castellano es estable, y el uso de este es obligatorio para todos los ciudadanos españoles.
2. Los otros idiomas y dialectos se hallan protegidos. Los ciudadanos tienen derecho a aprenderlos.

### **2.1.2. El español en el mundo: internacional y pluricéntrico**

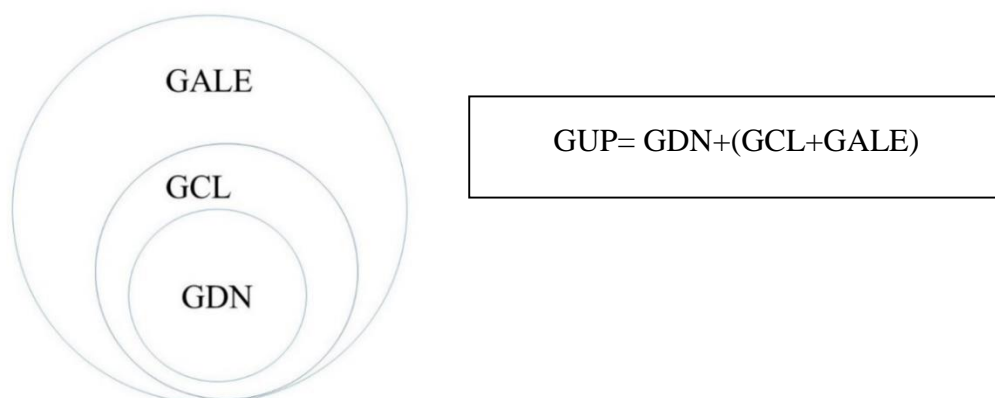
El número de hablantes de una lengua se relaciona con muchos factores, tales como la historia, la política, el desarrollo de la economía y ciencia, la literatura, los usuarios de internet, etc. Según Moreno Fernández y Otero (1998), el estudio «tiene gran valor para cualquier comunidad lingüística» ya que «si se percibe una lengua tiene vitalidad, [...], su importancia social puede verse incrementada dentro de la misma comunidad y entre los miembros de comunidades lingüísticas ajenas: cuanto mayor es el número de hablantes, mayor puede ser también el prestigio de una lengua».

Sin embargo, como hemos mencionado en el capítulo I, el grado de globalización de una lengua se valora por cuatro componentes: las migraciones; el aprendizaje de la lengua;

la ciencia y medios de comunicación e internet (Garrido, 2010). Por lo tanto, es difícil calcular el número de usuarios de una lengua estadísticamente, aunque parece que el censo se limita por muchos factores sociolingüísticos.

En 1993 Moreno Fernández introduce el concepto «**demolingüístico**» por primera vez, que trata del «estudio de la población hispanohablante, su distribución geográfica y evolución en el tiempo» (2007:1). Él y Otero (2007) proponen un método que «distingue tres grupos de hablantes español, [...] por medio de tres círculos de expansión consecutiva», que vemos en el siguiente gráfico:

**Gráfico 4: Niveles para el recuento de hablantes de lengua española**



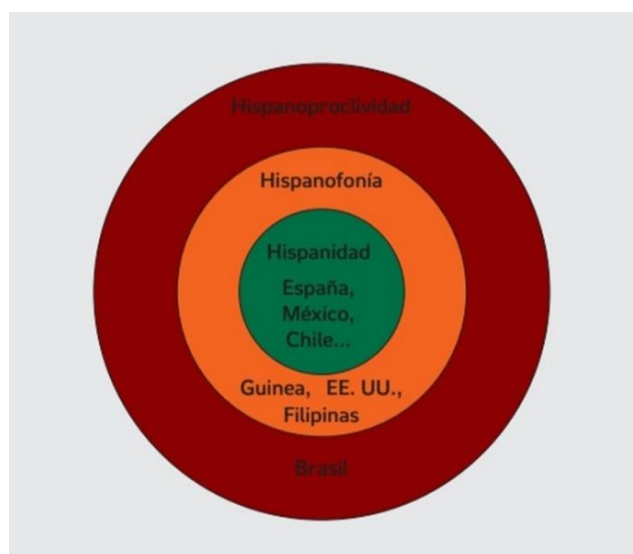
(Moreno Fernández y Otero Roth, 2007:2)

Según ellos, «el primer círculo –o círculo nuclear– correspondería a los hablantes que constituyen el **Grupo de Dominio Nativo (GDN)**, que «representa al conjunto de individuos cuya capacidad para usar una lengua determinada se corresponde con –o se aproxima a– la de aquellos que la adquieren desde la infancia, en interacción con su familia, con los miembros de una comunidad o a través de la escuela. En este grupo estarían incluidos los hablantes de español como lengua materna, los hablantes de español como lengua principal y los hablantes bilingües en comunidades con implantación social del español». Mientras, «el segundo círculo –o círculo ampliado– corresponde al **Grupo de Competencia Limitada (GCL)**» que «es el conjunto de individuos cuya capacidad de usar una lengua es limitada

(dominio precario o restringido a ciertos temas o situaciones comunicativas). Serían hablantes de español con competencia limitada los de segunda y tercera generación en comunidades bilingües, los usuarios de variedades de mezcla bilingües y las personas extranjeras con lengua materna diferente del español residentes en un país hispanohablante». Y el último, «el tercer círculo –o círculo periférico– corresponde al **Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE)**, es decir, de español como lengua extranjera». El conjunto de los tres grupos se denomina «Grupo de los Usuarios Potenciales».

Respecto a las manifestaciones recogidas en «Hispanohablantes en el mundo», López García expresa su punto de vista, basado en los estudios anteriores del francés de Calvet (1999), y expone tres categorías conceptuales: la «**hispanidad**», la «**hispanofonía**» y la «**hispanoproclividad**» (2006:473). Veamos el siguiente gráfico:

**Gráfico 5: Categorías conceptuales del español en el mundo**



(López García, 2006:473)

El primer grupo «incluye la veintena de países en los que el español es lengua materna y manifiesta como un icono la entidad étnica y cultural de sus habitantes», los cuales son Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España,

Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, la República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

La segunda categoría «se refiere a países en los que el español no es la lengua materna de la mayor parte de sus habitantes, pero estos se mueven en su ámbito lingüístico con relativa fluidez: en otras palabras, el español es “fonía”, lo entienden y lo usan, aunque no piensen el mundo en español como sucede en la hispanidad». López García pone unos casos como ejemplos, tales como Miami y ciertos distritos de Nueva York de Estados Unidos, donde se ha formado el ambiente de «hispanofonía» como resultado de la migración y la segunda y tercera generación de residentes. Guinea Ecuatorial y Filipinas también son representativos, por la influencia de la historia colonial de España.

La última categoría, «hispanoproclividad», «se refiere a países en los que el español no es lengua materna ni fue lengua colonial, pero en los que lo están aprendiendo numerosas personas como segunda lengua impulsadas por ventajas de orden práctico». Según el estudio de López García, el caso de Brasil es típico de esta clasificación ya que el Estado «en su conjunto introduce en su sistema educativo, a instancias de la sociedad civil, la enseñanza de español como lengua extranjera».

En comparación con los niveles para el recuento de hispanohablantes en el mundo de Moreno Fernández y Otero Roth, las categorías de López García focalizan más el censo, por lo tanto, la estadística es menos compleja. Sin embargo, respecto al tercer círculo, López García solo incluye aquellos países y zonas que han introducido la enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema educativo, por consiguiente, el resultado podría ser restringido. El mismo autor también explica que «la “hispanoproclividad” se extiende a otros países en los que la moda de aprender español ha prendido como la yesca», por eso, el trabajo de la estadística sería duro y mayúsculo e, incluso, se necesitaría la cooperación entre países y centros educativos.

Opinamos que ambas clasificaciones mencionadas comparten una idea en común: el español es una lengua internacional y pluricéntrica debido a su estado internacional en la historia colonial. Aunque hoy en día, la paz y el desarrollo es el tema principal para todos

los humanos, la influencia lingüística histórica desaparecería con mucha dificultad. Adicionalmente, tanto internet como la globalización necesitan una lengua franca para la comunicación, mientras que las comunidades lingüísticas de hispanohablantes también demandan su posición reconocida internacionalmente. Remontándonos a los años noventa del siglo XX Marcos Martín propuso que «es preciso reconocer que la creciente demanda de instrumentos lingüísticos adecuados para su tratamiento computacional se encuentra con innegables lagunas». Según el autor, «es una seña de identidad de los pueblos hispanoamericanos avalada por logros en ciencia y arte, expresado en español, bien conocidos de la comunidad internacional»; además, «es característico que la conciencia de unidad lingüística muy viva en el pensamiento de los próceres de la América hispánica se haya visto continuamente reforzada y que el español tenga hoy una coherencia interna verdaderamente superior a la de otras lenguas de difusión mundial» (1995:74).

A partir del año 2010, el Instituto Cervantes «publica en internet informes sobre la lengua española en el mundo».<sup>18</sup> Los informes, nombrados *Español, una lengua viva*, se publican «en el primer semestre de cada año» y «muestran el estado del español en su vertiente demográfica, en su papel como activo económico, en su presencia en las redes y en los ámbitos científicos y cultural». El informe utiliza la metodología de Moreno Fernández y Otero Roth para computar el número «global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español)» (2017:05). Según el Instituto Cervantes, «en 2017, más de 477 millones de personas tienen el español como lengua materna. A su vez, el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al grupo de dominio nativo, el grupo de competencia limitada y el grupo de aprendices de lengua extranjera) supera los 572 millones», es decir, en 2017 «el 7,8 % de la población mundial es hispanohablante».

En primer lugar, el instituto resume la población de los 21 países hispanohablantes – que incluye el **Grupo de Dominio Nativo (GDN)** y el **Grupo de Competencia Limitada (GCL)**–, los cuales son México, Colombia, España, Argentina, Perú, Venezuela, Chile,

---

<sup>18</sup> Fuente electrónica: [http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/default.htm).

Ecuador, Guatemala, Cuba, Bolivia, República Dominicana, Honduras, Paraguay, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Puerto Rico, Uruguay y Guinea Ecuatorial. Las cifras de población, porcentaje de hablantes nativos, GDN y GCL las podemos encontrar en el apéndice 1. En segundo lugar, se calcula el número de hispanohablantes en países donde no es lengua oficial y, de la misma manera, se incluye los dos grupos GDN y GCL. En este grupo, el instituto incluye los siguientes países: Andorra, Antillas Neerlandesas (Bonaire, Curazao, San Eustaquio, Saba, San Martín), Argelia, Aruba, Australia, Belice, Brasil, Canadá, China, Estados Unidos, Filipinas, Guam (Estados Unidos), India, Islas Vírgenes (Estados Unidos), Israel, Jamaica, Japón, Marruecos, Noruega, Nueva Zelanda, Rusia, Sáhara Occidental, Suiza, Trinidad y Tobago, Turquía, Unión Europea (excepto España). Vemos los datos en el mismo anexo.

Según el Instituto Cervantes, todas estas cifras «están basadas en la información procedente de los censos oficiales de los años 2010 y 2016, así como en las estimaciones oficiales de los institutos de estadística de cada país y en las proyecciones de la Organización de Naciones Unidas (ONU) para 2016 y 2017» (2017:8). Por lo tanto, la estadística del Grupo de Usuarios Potenciales (GUP) es teórica, pero también está basada en datos. El instituto adopta el modelo de Moreno Fernández y Otero Roth:  $GUP = GDN + (GCL + GALE)$ , y se calcula que el número total de hablantes de español es 572 662 721 concretamente.

Tabla 3: Hablantes de español global

	<i>Mundo hispánico</i>	<i>Fuera del mundo hispánico</i>	<i>Totales</i>
Grupo de Dominio Nativo (GDN)	431.505.346	46.154.424	477.659.770
Grupo de Competencia Limitada (GCL)	24.423.708	49.325.454	73.749.162
Grupo de aprendices de Lengua Extranjera (GALE)	—	—	21.252.789
Grupo de usuarios potenciales	—	—	572.661.721

(*ibid.*)

Para describir la geografía del español, Bravo García lo presenta de la siguiente forma:

- La lengua española está distribuida en dos áreas a ambos lados del océano Atlántico. En la orilla americana, un gran continuo acoge al 98,7 % de sus hablantes, conformado por un compacto grupo de países que se extienden desde el sur de los Estados Unidos hasta Tierra de Fuego; en la orilla oriental, es lengua oficial en España, y en Guinea Ecuatorial. [...] La lengua española articula en su expansión diatópica una realidad lingüística y cultural, sin perjuicio para otras lenguas nacionales que en cada caso son reconocidas y –en mayor o menor medida– impulsadas. (2008:13).

Visualmente, tomamos el siguiente mapa de referencia:

**Gráfico 6: Dimensión lingüística del español en el mundo**



(Fuente electrónica: [https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma\\_esp%C3%B1ol](https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_esp%C3%B1ol).)

Con una dimensión geografía tan vasta, el «español internacional» había pasado periodos y evoluciones enormes en zonas diferentes. Referente a esto, Bravo García contrapone dos grandes tipos de español:

- Uno más tradicional y conservador hablado en España, llamado *español castellano*, *español de España*, *español ibérico* o simplemente *español*.

- Otro unificado, que es el que se utiliza en la América hispanohablante –con especial atención en incluir a los hispanos de Norteamérica–, generalmente llamado *español latino* o *español hispano*.

(2008:31)

Tanto el «español de España» como el «español latino» se han implantado profundamente en sus propias regiones, por lo tanto, existen diversas variables en muchos aspectos lingüísticos, tales como el fónico, léxico y morfosintáctico. Sin embargo, según la misma autora, el «español internacional», aunque «las normas nacionales son monocéntricas y endógenas, a nivel supranacional se extiende una norma genérica, pluricéntrica, que vincula elementos de distinta procedencia y origen y hace que los hablantes de español podamos entendernos en un registro que todos consideramos como un estándar culto» (2008:18).

Acerca de la estandarización y unificación de la lengua española en el mundo, el Gobierno de España constituyó el Instituto Cervantes en el año 1992 como la organización oficial para su política lingüística exterior; lo presentaremos profundamente en el capítulo III. Aparte de las contribuciones en la difusión de la lengua en los países no-hispanohablantes, a partir del año 1997, el instituto empezó a celebrar el *Congreso Internacional de la Lengua Española* en los países «de la comunidad hispanohablante», con el fin de «constituir foros universales de reflexión sobre la situación, problemas y retos del español, y avivar la conciencia de corresponsabilidad de Gobiernos, instituciones y personas en la promoción y en la unidad de la lengua»<sup>19</sup>. Hasta el año 2018, se han realizado siete congresos en siete países, bajo los lemas siguientes:

Tabla 4: Los Congresos Internacionales de Lengua Española

Año	Localización	Lema
1997	Zacatecas, México	La lengua española en los medios de comunicación.
2001	Valladolid, España	El español en la sociedad de la información.
2004	Rosario, Argentina	Identidad lingüística y globalización.
2007	Cartagena, Colombia	Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad.
2010	Valparaíso, Chile	América en la lengua española.

<sup>19</sup> Fuente electrónica: página oficial del Congreso Internacional de la Lengua Española, <http://congresosdelalengua.es/organizacion.htm>,

2013	Panamá, Panamá	El español en el libro: del Atlántico al Mar del Sur.
2016	San Juan, Puerto Rico	Lengua española y creatividad.

(fuente electrónica: <http://congresosdelalengua.es/organizacion.htm>)

Los congresos representan la actitud de la política lingüística exterior del Gobierno de España: fortalecer la relación amistosa entre España y los países hispanohablantes y reunir los estudios de diversos campos de la lengua (Yu, 2012:67). El rey emérito de España, Juan Carlos I, presentó el valor de la «comunidad hispanohablante» en sus palabras en la inauguración del primer congreso:

«Españoles y americanos debemos sentirnos unidos y, como ha aconsejado el profesor Rafael Lapesa, «Leernos mutuamente, escucharnos unos a otros, vernos recíprocamente actuar en nuestro ejercicio de la lengua oral, una y múltiple. Hagámosla nuestra toda, sin fronteras ni aduanas. Gocemos la literatura panhispánica haciendo nuestro lo creado por unos y otros».» [...] «La lengua española es el gran vínculo de unión de nuestros pueblos, es nuestro mejor bien, y su preservación es responsabilidad de todos los miembros de nuestra comunidad.»<sup>20</sup>

## 2.2. Historia y actualidad del chino mandarín

China se sitúa en Asia Oriental, y su origen se remonta al periodo comprendido entre los siglos XVII y XI a. C.<sup>21</sup> A lo largo de la historia, tanto la dimensión geográfica como la población han cambiado mucho, ya que, hoy en día, China se ha convertido en un país que ocupa 9 600 000 kilómetros cuadrados y posee 56 grupos étnicos<sup>22</sup> en total. Sin embargo, la situación de sus lenguas no es compleja, según Martínez Robles, «en las regiones centrales de lo que históricamente ha sido la China, se extiende una enorme área de territorio étnica y lingüísticamente mucho más homogénea. De hecho, la distribución geográfica de los grandes

<sup>20</sup> Fuente electrónica: <http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/rey.htm>.

<sup>21</sup> La primera dinastía registrada era Shang (商 *shāng*).

<sup>22</sup> Según la estadística del censo del Gobierno de la República Popular China, el grupo más grande es la etnia Han (汉族 *hànzú*), que ocupa el 91,59 % de la población.

grupos lingüísticos de Asia oriental es una manifestación de la evolución histórica de la región, especialmente en su mitad norte, que coincide además con la de los grandes grupos étnicos que la configuran» (2007:24).

Por lo tanto, el chino al que nos referimos es el de la variedad «han», que es el más extendido entre todas las lenguas y dialectos de China. El nombre más conocido de este idioma es **chino mandarín**. En chino, este término se puede traducir como ‘lengua general’ o ‘lengua común’ (普通话 *pǔtōnghuà*), y es también conocido como «lengua de la etnia Han» (汉语 *hàn yǔ*) por el campo de la enseñanza-aprendizaje del chino como lengua extranjera.

Este idioma tiene más de 3000 años de antigüedad y es una parte importante de la cultura y la civilización oriental. David Martínez Robles (2007:82) lo describe de la siguiente manera:

El chino es una lengua con una historia extraordinariamente extensa. Actualmente, no existe ninguna otra cultura que siga aún viva que se haya desarrollado a partir de una civilización cuyos orígenes sean tan lejanos, y sin duda la lengua (y el sistema de escritura que se desarrolló para codificarla) ha sido uno de los elementos definitorios para el mantenimiento de la identidad china durante más de tres milenios.

La lengua que investigamos es compartida por un quinto de la población mundial. Se trata de un idioma que no se ha mantenido invariable, sino que con el paso de los siglos ha evolucionado desde el punto de vista de la escritura, de la gramática y de la fonética. Por ello, si se tiene en cuenta la perspectiva diacrónica, nos encontramos con que en ocasiones también se utiliza el término «chino moderno» para referirse a ella, cuya definición oficial es la siguiente:

El *putonghua* es la forma estándar del chino moderno con el sistema fonético de Pekín como norma de pronunciación, los dialectos del norte como base dialectal, y se remite a las obras modélicas modernas escritas en *baihua* como fundamento de sus reglas gramaticales. (Huang, Li; 2014: 2; citado y traducido por Martínez Robles, 2007: 104).

### 2.2.1. El chino en China: unificación

El idioma chino pertenece a una de las dos ramas principales de la familia de las lenguas sino-tibetanas. Como se encuentra formada por distintos dialectos y subdialectos, algunos lingüistas prefieren usar términos como el de «lenguas chinas», en plural, o «lenguas sónicas», los cuales resumen mejor la idea de la enorme diversidad que se aglutina en ella (Martínez Robles, 2007:55). Marco Martínez y Lee, presentan que «el término MANDARÍN, refiriéndose a la mayor familia dialectal de China, fue establecido en Occidente para representar el habla de Pequín. Esta ha sido reconocida durante centurias como la lengua estándar de China, debido a la significación política y cultural de aquella ciudad» (1998:2).

En cuanto a la variedad de los dialectos de China, la situación es más compleja en comparación con la de España. La definición de la palabra «dialecto» en el *Diccionario de Real Academia Española* es el siguiente:

1. Sistema lingüístico considerado con relación al grupo de los varios derivados de un tronco común.
2. Sistema lingüístico derivado de otro, normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin diferenciación suficiente frente a otros de origen común.
3. Estructura lingüística, simultánea a otra, que no alcanza la categoría social de lengua<sup>23</sup>.

De acuerdo con estas explicaciones, comprendemos que los dialectos son variedades de una misma lengua que no presentan demasiadas dificultades de comprensión para los hablantes de las familias próximas. Como explica Martínez Robles, «cuanto más cercanos sean los dialectos que hablen dos personas, menos dificultades tendrán para entenderse entre ellas, y cuando más alejados sean, mayores serán las dificultades» (2012:55). Sin embargo,

---

<sup>23</sup> Diccionario de Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/?val=ficha>.

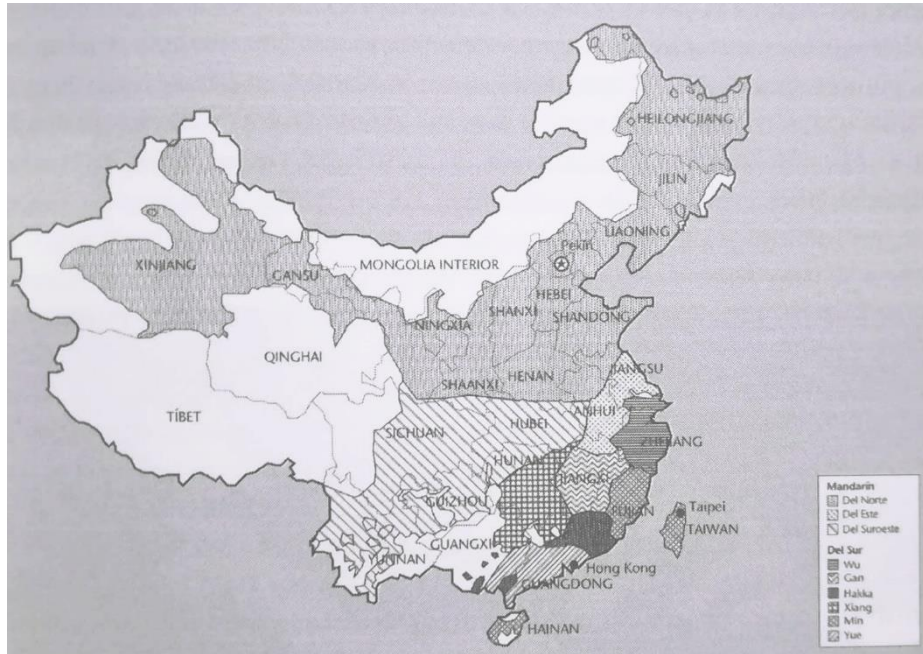
en el caso chino tales definiciones resultan problemáticas. Por ejemplo, en la misma provincia Guangdong, los hablantes del dialecto *yue* y del *hakka* tienen dificultad para comprenderse recíprocamente. No obstante, la mayoría de habitantes de la región autónoma Sinkiang y de la provincia Heilongjiang se entienden entre sí, ya que ellos pertenecen a la misma familia dialectal: el mandarín de norte. Aunque las dos zonas se encuentran lejos y los dialectos propios son diferentes, no existen tantos obstáculos para la comprensión.

Hoy en día, en la República Popular China, los límites entre lengua y dialecto no están del todo claros. A grandes rasgos, se puede afirmar que el chino es más una familia de lenguas que una sola con variedades regionales. El concepto de «dialecto chino» es muy diferente al de otras lenguas, y en especial a las de Occidente.

Según la investigación de Martínez Robles (2007:56-57) respecto a los dialectos chinos, existen cuatro cuestiones importantes:

- 1) Más que de dialecto, conviene hablar de familias dialectales, cada una de las cuales se subdivide en diferentes dialectos y, en muchos casos, en subfamilias de dialectos.
- 2) El criterio de inteligibilidad mutua entre los hablantes de una misma lengua queda excluido. Con mucha frecuencia, especialmente entre algunos de los dialectos del sur, incluso los hablantes que pertenecen a una misma subfamilia se encuentran con grandes dificultades a la hora de hacerse entender.
- 3) La distribución geográfica y demográfica de los grupos dialectales es muy irregular. En algunos casos, existen provincias dominadas en su totalidad por un solo dialecto, mientras que, en otras, en un mismo distrito o prefectura pueden llegar a convivir hasta tres o cuatro dialectos.
- 4) En muchos casos, las diferencias no solo son fonéticas o de pronunciación, sino que también el léxico y la sintaxis pueden variar en menor o mayor grado, especialmente entre algunos de los dialectos de sur.

**Gráfico 7: Mapa de la distribución de los dialectos chinos**

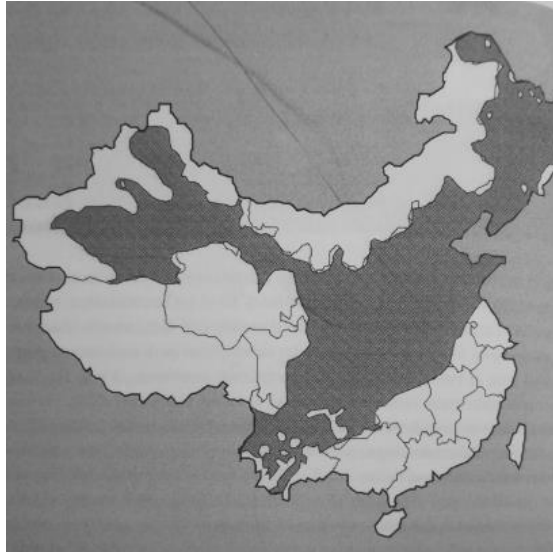


(Martínez Robles, 2007:59)

En este mapa, podemos observar que el chino mandarín se habla más en el norte del país, debido sobre todo a que es la base del estándar oficial. Por otra parte, en el sur, los dialectos ordenados según el número de hablantes, son los siguientes: el *wu*, el *yue*, el *min*, el *xiang*, el *kejia* (o *hakka*) y el *gan*. Estos siete conforman las principales ramas de las familias dialectales. Algunas de ellas son tan complejas que incluyen subdialectos.

Entre todos los del norte, el chino mandarín es hablado por el 70 % de la población del país. Este porcentaje lo utiliza como lengua materna. También es el idioma más hablado del mundo, con más de 850 millones de hablantes. Por otra parte, existen también 300 millones de personas de otros dialectos que también lo pueden utilizar. En total, se trata de la lengua más extendida en la República Popular China, ya que ocupa casi todo el norte y la mitad del noroeste, extendiéndose por el suroeste hasta las provincias de Sichuan y Yunnan.

**Grafico 8: Distribución del área de chino mandarín**



(Ibid., 2007:60)

Marco Martínez y Li (2003) resumió la situación lingüística de la variedad de dialectos chinos basándose en los porcentajes de población y las regiones:

Tabla 5: Dialectos del chino

Grupos dialectales		Lugares representativos	Porcentaje
Mandarín	del norte	Beijing	70 %
	del noroeste	Taiyuan	
	del suroeste	Chengdu	
	Yangzi inferior	Nanjing	
Wu		Suzhou	8,4 %
		Wenzhou	
Xiang		Chuanfeng	5 %
		Changsha	
Gan		Nanchang	2,4 %
Hakka		Meixian	4 %
Min	del norte	Fuzhou	1,5 %
	del sur	Chaozhou	
Yue		Zhongshan	5 %
		Liangzhou	
		Gaozhou	
		Taishan	
		Yulin	

(Marco Martínez, Consuelo, Li Wan-Tang, 2003:4)

En un país con una extensión territorial tan grande, coexisten multitud de familias dialectales. Por lo tanto, la existencia de una lengua franca es imprescindible.

Con la caída de la última dinastía imperial, Qing, y la inauguración de la República China en el año 1912, el país empezó una época civilizada y moderna. El Gobierno «intentó imponer un estándar basado en el dialecto de Pekín, entonces denominado *Guoyu*», que significa «lengua del país» (Martínez Robles, 2007:71). La lengua era oficial para los trabajos del Gobierno y había entrado en el sistema de la educación.

Después de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Civil, el Partido Comunista de China inauguró la República Popular China en el año 1949. Con el fin de consolidar la unidad de diversas zonas y nacionalidades de todo el país, el Gobierno elaboró y ejecutó la política lingüística con actitud activa y alta eficacia.

El 26 de octubre de 1955, se publicó un artículo titulado «Esforcémonos para promover la reforma de las letras, expandir el *putonghua* y estandarizar la lengua»<sup>24</sup> en el periódico oficial del partido *Diario Popular*<sup>25</sup>, en el cual se expresó que «expandir el uso del *putonghua* no significa eliminar los dialectos de manera artificial, sino reducir progresivamente su ámbito de uso, de acuerdo a las leyes objetivas de progreso social. [...] Debemos impulsar que se hable *putonghua* en público y emplearlo como la lengua literaria» (Martínez Robles, 2007:72).

En enero de 1958, el primer ministro Zhou Enlai publicó *Las misiones actuales de la reforma de las letras*<sup>26</sup> indicando los tres objetivos principales: simplificar los caracteres; difundir el *putonghua*; diseñar y ejecutar el sistema de fonética chino (*pinyin*). A continuación, los vemos en detalle:

## 1. Simplificación de los caracteres

---

<sup>24</sup> 《为促进汉字改革，推广普通话，实现汉语规范化而努力》(*wéi cùjìn hà zì gǎigé , tuīguǎng pǔtōnghuà , shíxiàn hànyǔ guīfānhuà ér nǚlì*).

<sup>25</sup> 《人民日报》(*rénmín rìbào*).

<sup>26</sup> 《当前文字改革的任务》(*dāngqián wénzì gǎigé de rèn wù*).

El primer paso de la política lingüística de la República Popular China era la simplificación de los sinogramas.

La escritura china se remonta a los siglos XIII a. C. en la dinastía Shang. A lo largo de la historia, los caracteres estuvieron sujetos a la evolución de los materiales: los huesos y caparazones, el bronce, las piedras, el bambú y la madera, las telas y los papeles y, por lo tanto, la escritura cambiaba adaptándose a ellos. Hasta la dinastía Han Oriental (25-220 d. C.)<sup>27</sup>, la aparición y la difusión del estilo caligráfico LISHU<sup>28</sup> sirvieron como base para la escritura moderna de la lengua china por las formas cuadradas y los trazos básicos. En la misma época, con el desarrollo de las técnicas de fabricación de los papeles y pinceles, se formó un nuevo estilo, KAISHU<sup>29</sup>, que «se convertirá en la escritura estándar desde el siglo III hasta nuestros días» (Martínez Robles, 2007:183), también conocido como «la escritura regular». El estilo *kaishu* «representa un nuevo paso adelante en el proceso de simplificación de la escritura china», ya que todos los trazos y las estructuras tienen forma definitiva.

Veamos los tres estilos de escritura de la palabra «汉字» (*hàn zì*), que significa ‘sinograma’.

#### Gráfico 9: tres estilos de la escritura china



(elaboración propia)

A principios del siglo XX a través de los conocimientos de las lenguas y culturas occidentales, los intelectuales chinos observaron los defectos de su propio idioma y señalaron que las letras y los caracteres presentaban una gran dificultad a sus usuarios para

---

<sup>27</sup> 东汉 (*dōnghàn*).

<sup>28</sup> 隶书 (*lìshū*).

<sup>29</sup> 楷书 (*kǎishū*).

reconocerlos, memorizarlos, leerlos y escribirlos. Muchos de ellos culparon a esta complejidad de la baja tasa de alfabetización<sup>30</sup> y de la rezagada situación de la economía y ciencia. Algunos radicales opinaron incluso que deberían sustituir los caracteres por fonogramas. Por ejemplo, el escritor de izquierdas Lu Xun indicó que «si no se extinguen los sinogramas, se acabará la nación»<sup>31</sup>.

No obstante, los intelectuales, lingüísticos y políticos chinos «fueron cada vez más conscientes de las dificultades que ello podía comportar, y se optó por la creación de un sistema de transliteración que complementase (no sustituyese) la escritura tradicional china y ayudase en su aprendizaje» (Martínez Robles, 2007:159). Por lo tanto, con la creación del *pinyin*, «se enfatizó la necesidad de simplificar la escritura y se abandonó la pretensión de sustituirla».

Entre 1932 y 1935, el Gobierno de la República China se esforzó en la investigación y diseño de la simplificación de los caracteres. En agosto de 1935, el Ministerio de Educación publicó la primera lista de 324 caracteres simplificados y *Medidas para difundir los sinogramas en las organizaciones educativas gubernamentales*<sup>32</sup>. Sin embargo, la reforma duró solo unos meses y fue revocada en febrero de 1936, ya que sufría una fuerte oposición por parte de las élites políticas. Por lo tanto, la República China continuó usando el chino tradicional. Hasta hoy en día, en las zonas de Taiwán y Hong Kong todavía se utilizan los caracteres tradicionales.

Después de la inauguración de la República Popular China (en el año 1949), el Gobierno del partido comunista puso gran voluntad en la reforma de las letras escritas, por consiguiente, en el año 1956, el Consejo del Estado aprobó y publicó *Norma de Simplificación de los sinogramas*<sup>33</sup>, en la cual propuso que la reforma se ejecutaría en cuatro

---

<sup>30</sup> Tasa de alfabetización: el porcentaje de la población que sabe leer o escribir después de determinada edad. (fuente electrónica: [https://es.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndice\\_de\\_alfabetizaci%C3%B3n](https://es.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndice_de_alfabetizaci%C3%B3n)).

<sup>31</sup> 鲁迅: 汉字不灭, 中国必亡。(lǚ xùn: hànzi bú miè, zhōngguó bì wáng).

<sup>32</sup> 《各省市教育机关推行部颁简体字办法》(«gèshěngshì jiā yù jīguān tuīxíng bùbān jiǎntǐzì bànfǎ»).

<sup>33</sup> 《汉字简化方案》(hànzi jiǎnhuà fāngàn).

etapas. En 1964 se elaboró por primera vez la *Lista General de los Caracteres Simplificados*<sup>34</sup>. En 1986, con la confirmación del Consejo del Estado, el Comité Estatal de Lengua volvió a publicar la lista e hizo algunos cambios en base a la antigua. En total 2235 caracteres fueron seleccionados en ella (Huang, Li, 2014:137).

El trabajo de simplificación posee una serie de normas en las que no profundizaremos, ya que no guardan mucha relación con nuestro tema principal. Aquí ponemos unos ejemplos para hacer una comparación simple entre los caracteres simplificados y los tradicionales.

Tabla 6: Ejemplos de los caracteres simplificados y tradicionales.

CASOS	SIMPLIFICADO	TRADICIONAL	SIGNIFICADO
en letra	学 汉 岁	學 漢 歲	estudiar nación Han años (de edad)
en palabra	喜欢 朗读 练习	喜歡 朗讀 練習	gustar recitar practicar
en frase	我学习汉语。 我喜欢中国历史。	我學習漢語。 我喜歡中國歷史。	Estudio chino. Me gusta la historia de China.
en oración grupal	我叫玛利亚，今年十七岁。我在孔子学院学习汉语。我喜欢中国历史和文化。我每天朗读课文，练习写汉字。明年我要去中国上大学。	我叫瑪利亞，今年十七歲。我在孔子學院學習漢語。我喜歡中國歷史和文化。我每天朗讀課文，練習寫漢字。明年我要去中國上大學。	Me llamo María. Tengo diecisiete años. Estudio chino mandarín en el Instituto Confucio. Me gusta la historia y la cultura china. Recito el texto y practico la escritura china todos los días. Voy a estudiar en la universidad de China el año que viene.

(elaboración propia)

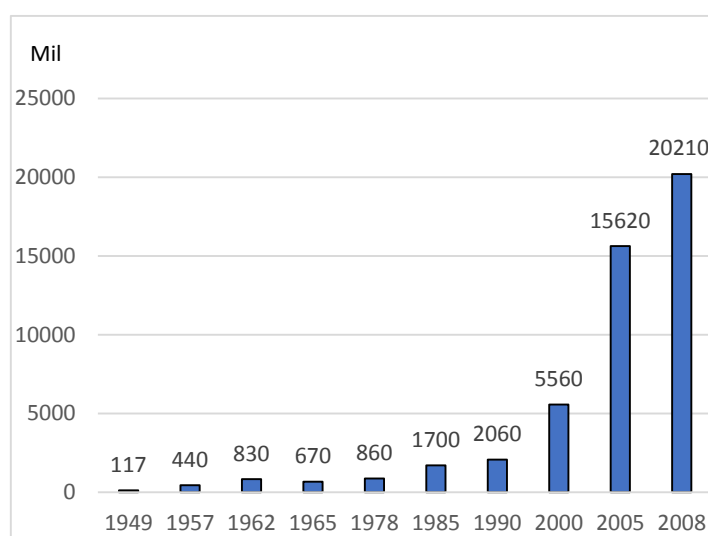
En comparación con los caracteres tradicionales, los simplificados son más fáciles para todos los aprendices. No solo para los estudiantes extranjeros que aprenden el idioma, sino

<sup>34</sup> 《简化字总表》(jiǎnhuàzì zǒngbiǎo).

también para los niños de la escuela primaria y secundaria. Gracias a la reforma de los caracteres, se ha potenciado el crecimiento del índice de alfabetización.

Según la estadística del Gobierno Popular Central<sup>35</sup> del país, en las primeras décadas del nuevo estado la tasa de analfabetismo se redujo a gran velocidad: desde un 33,58 % del 1964 hasta el 22,81 % del 1982. Así mismo, los niveles de estudio de los ciudadanos por todo el país han aumentado extremadamente, especialmente en el siglo XXI. Hasta el año 2008, la cifra de las matrículas universitarias llegó a 20 210.

**Gráfico 10: los números de las matrículas universitarias durante 1949-2008**



(elaboración propia a partir de página web del Gobierno Central Popular de la República Popular China:

[http://www.gov.cn/test/2011-10/31/content\\_29930.htm](http://www.gov.cn/test/2011-10/31/content_29930.htm).)<sup>36</sup>

La política lingüística en la escritura china también incluye la estandarización en cuatro aspectos: la cantidad, la forma, la fonética y el orden.

Es conveniente enfatizar que la cantidad de los caracteres totales es inmensa, pero de los comunes es limitada. En el año 2013, en la *Lista de los caracteres comunes normalizados*, publicada por el Consejo Estatal en el año 2013, se han seleccionado 8105 caracteres en total.

<sup>35</sup> 中华人民共和国中央人民政府 (*zhōnghuá rénmin gònghéguó zhōngyāng rénmin zhèngfǔ*).

<sup>36</sup> 中国教育事业发 展状况 (*zhōngguó jiāoyù shìyè fāzhǎn zhuànguàng*; *La situación del desarrollo de la educación de China*).

La *Lista* se divide en tres categorías, entre las cuales los 3500 de la primera son de uso diario (Huang, Li; 2014:139).

## **2. Difusión del *putonghua* (la lengua común)**

Hemos mencionado en el mismo apartado que el *putonghua* es «la forma estándar del chino moderno con el sistema fonético de Pekín como norma de pronunciación, los dialectos del norte como base dialectal» (Huang, Li; 2014:2), cuyo significado textual es ‘lengua común’, que fue nombrado y determinado por el Gobierno encabezado por Mao Zedong.

En el artículo del primer ministro Zhou Enlai (1958), la situación de la comunicación dentro de la nación Han era complicada por las diferencias entre dialectos, que dificultaba el desarrollo de la vida política, económica y cultural por todo el país. Por lo tanto, con el fin de reforzar el nuevo poder, surgió la necesidad urgente de una lengua común para todos los ciudadanos.

En octubre de 1955, se celebró la *Asamblea de la Reforma de la Lengua y las Letras Estatal*<sup>37</sup> con el fin de promover el uso del *putonghua* en el país de forma íntegra. Después de la misma, fue preciso usar el idioma tanto en la enseñanza de primaria y secundaria, como en la educación pedagógica. Además, en todos los medios de comunicación, tales como la radio o la prensa, se utilizó la lengua estandarizada. En los años ochenta, a través de la popularización del televisor, la promoción del *putonghua* llegó a su apogeo.

En el año 1999, el Ministerio de Personal y Educación publicó el documento *Estándar de la Evaluación de los Niveles del putonghua*<sup>38</sup>, en el cual se identificaron tres categorías y seis niveles de competencia oral del idioma. La evaluación sirve para todos los ciudadanos, especialmente para los profesionales de la educación, de los medios de comunicación (como presentadores de televisión, actores o reporteros) y los funcionarios. Todos los participantes del examen tienen una puntuación final sobre 100, y solo los aprobados pueden conseguir el certificado correspondiente a su nota.

---

<sup>37</sup> 全国文字改革会议 (*quánguó wénzì gǎigé huìyì*).

<sup>38</sup> 《普通话水平测试等级标准》 (*pǔtōnghuà shuǐpíng cèshì děngjí biāozhǔn*).

Tabla 7: Niveles de los certificados de la Evaluación de los Niveles del PUTONGHUA

CATEGORÍA	NIVELES	PUNTUACIÓN	PROFESIONES RELACIONADAS
Categoría I (Estandarizada)	Nivel JIA <sup>39</sup>	97-100	- locutores y presentadores de televisión y radio.
	Nivel YI	92-96,99	- actores de teatro, película y televisión; - docencia de la educación de la representación escénica y producción audiovisual; - personal de servicio público, tales como atención de clientes, guía de museo, etc.
Categoría II (Normal-Estandarizada)	Nivel JIA	87-91,99	- profesores de lengua y literatura chino de educación primaria y secundaria; - profesores universitarios de chino moderno; - profesores de enseñanza del chino como lengua extranjera.
	Nivel YI	80-86,99	- profesores de educación infantil; - docencia de organizaciones educativas.
Categoría III (General)	Nivel JIA	70-79,99	- funcionarios estatales; - profesores de educación universitaria.
	Nivel YI	60-69,99	

(elaboración propia a partir de la página del Ministerio de Educación de la República Popular de China:

[http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe\\_621/200305/t20030521\\_81851.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/200305/t20030521_81851.html))

Al tratarse de una evaluación estándar, existe un modelo concreto con descriptores detallados para todos los candidatos, de esta manera, los participantes pueden preparar su competencia oral según su propio objetivo. Por ejemplo, si un estudiante universitario quiere participar en la convocatoria para ser profesor voluntario del Instituto Confucio, tiene que

<sup>39</sup> Los Troncos Celestiales, que es un sistema de ordinales tradicional de China. 甲 (jiǎ) es el primero, 乙 (yǐ) es el segundo.

apuntarse a la evaluación de *putonghua* en primer lugar. Debe obtener una nota de 90,5 en el examen, que es correspondiente al certificado «nivel JIA de la categoría II» y una vez en posesión de este certificado, el alumno ya cuenta con la cualificación para la convocatoria.

La Evaluación de los Niveles es el efecto de la campaña de promoción del *putonghua*. Según la estadística del Ministerio de Educación, hasta 2017, el 73 % de la población china sabía utilizar el *putonghua*. Se espera que esta cifra llegue al 80 % en 2020<sup>40</sup>.

Para un país con una población tan densa y una situación dialectal tan compleja, debería existir una «lengua común» que facilite la comunicación entre todos los ciudadanos tanto en la administración política como en la vida cotidiana. Gracias al *putonghua* ha aumentado la migración de la población y el comercio interno en China continental.

### 3. Diseñar y ejecutar el sistema de fonética del chino (*pinyin*)

*Hànyǔ pīnyīn* (汉语拼音), abreviado *pīnyīn* (拼音), es el sistema de fonética romanizado diseñado por el Gobierno encabezado por Mao Zedong durante los años 1949 y 1957. Textualmente, la palabra « *pīnyīn* » significa ‘fonemas unidos’, ya que, generalmente, cada carácter chino corresponde a una sílaba<sup>41</sup>. En el año 1958 el Ministro Estatal publicó oficialmente *Norma de pinyin China*<sup>42</sup>, con el fin de recordar la fonética estándar de los sinogramas y regular el *putonghua*.

Las funciones principales de la *Norma* son la transliteración y difusión del *putonghua*, que sirve a todos los individuos que se relacionan con la lengua china. A los niños nativos que están en las fases de educación primaria y secundaria, les ayuda a estudiar su lengua

---

<sup>40</sup> 中华人民共和国教育部 (2017): 《我国普通话普及率约达 73 %》. (*zhōnghuá rénmin gònghéguó jiāoyùbù* (2017): «*wǒguó pǔtōnghuà pǔjìlǜ yuē dá 73 %*»). ‘Ministro de Educación de la República Popular China (2017): «La población del *putonghua* de nuestro país llegará al 73 %»’.

[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/xw\\_fbh/moe\\_2069/xwfbh\\_2017n/xwfb\\_2017090802/mtbd\\_2017090802/201709/t20170911\\_314098.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2017n/xwfb_2017090802/mtbd_2017090802/201709/t20170911_314098.html).

<sup>41</sup> Excepto aquellos terminados en 儿 (*er*), que se usan en lengua coloquial. Por ejemplo: 花儿 (*huār*), 胡同儿 (*hú tōngr*). Estos 儿 (*er*) no tienen significados gramaticales. Cuando los pronunciamos, se combinan con la última sílaba y se enrolla la lengua al final de la palabra. Se encuentra con alta frecuencia en los dialectos de Pekín.

<sup>42</sup> 《汉语拼音方案》 (*hànyǔpīnyīn fāng'àn*).

materna y a mejorar la eficiencia lectora. A los extranjeros, los introduce en el aprendizaje del chino en su fase inicial y les ayuda a cruzar el umbral, ya que el *pinyin* regula la pronunciación de los sinogramas y reduce la dificultad desde el principio. Además, a través del *pinyin*, los ciudadanos chinos de las zonas dialectales pueden practicar el *putonghua* y corregir los acentos.

Los contenidos principales de la *Norma* (2007:118) son los fonemas de *pinyin*, que se dividen entre iniciales y finales. En el *putonghua*, hay 21 iniciales y 35 finales en total. Aparte de estos, para formar una sílaba en chino mandarín, existen los tonos. Generalmente hay cuatro tonos, pero en algunas sílabas también existe el tono ligero. Las 21 iniciales son consonantes, mientras que las finales «están formadas como mínimo por una vocal principal; además, pueden ir acompañadas de una vocal intermedia y una final». Veamos las siguientes tablas:

Tabla 8: las iniciales de sílabas del chino mandarín<sup>43</sup>

b p m f		d t n l
g k h		j q x
zh ch sh r		z c s

(Huang, Li, 2012: 82)

Tabla 9: las finales de sílabas del chino mandarín

	i	u	ü
a	ia	ua	
o		uo	
e	ie		üe
ai		uai	
ei		uei	
ao	iao		
ou	iou		
an	ian	uan	üan
en	in	uen	ün
ang	iang	uang	
eng	ing	ueng	
ong	iong		

(Huang, Li, 2012:82-83)

<sup>43</sup> Los grupos se distinguen por su punto de articulación.

Los cuatro tonos son ˊ ˊˊ ˋ ˋˋ, y se marcan encima de la vocal de la sílaba, mientras que el tono ligero no se marca. Por ejemplo: 妈 *mā*, 麻 *má*, 马 *mǎ*, 骂 *mà*, 吗 *ma*.

Hoy en día, la *Norma* desempeña su papel en muchos aspectos: por ejemplo, se usa como normalización de los nombres de gente y lugares<sup>44</sup> y como método de organización del orden de los caracteres en los diccionarios modernos. Aparte de estos, «con el desarrollo de las herramientas informáticas para la escritura de sinogramas, el *pinyin* se ha convertido en el principal método usado para escribir sinogramas mediante teclados de ordenador comunes, debido a que utiliza exclusivamente las letras del alfabeto latino» (Martínez Robles, 2007:116).

Consideramos que este sistema de transliteración es una creación de gran alcance, tanto en China continental como en otras zonas o países. Gracias al *pinyin*, el chino mandarín se expande más fácilmente entre los interesados por las lenguas occidentales, ya que se asemeja a sus lenguas maternas y les facilita bastante el aprendizaje de la pronunciación.

Al final de este apartado, presentamos las organizaciones oficiales y las leyes relacionadas con la política lingüística de China. En 1954, con el objetivo de la normalización de los caracteres y la ejecución de las políticas lingüísticas, se fundó el Comité Estatal de la Reforma de las Letras<sup>45</sup>, que pertenecía directamente al Consejo Estatal. En diciembre de 1985, este departamento se convirtió en el Comité Estatal de Lengua y Letras<sup>46</sup>. Además de los objetivos anteriores, el nuevo órgano se encargó de la difusión y enseñanza del chino mandarín a las minorías étnicas. En 1998, a través de la reforma institucional, el Comité se asoció con el Ministerio de Educación.

---

<sup>44</sup> En la lengua china, muchos caracteres tienen más de una pronunciación basándose en diferentes significados. Por ejemplo, el carácter «华» se pronuncia tanto /huá/ como /huà/. No obstante, en el nombre propio de «华山» ('Montaña Hua'), su única pronunciación es /huà shān/: pero en el nombre «张华» de una persona hay dos posibilidades: tanto /zhāng huá/ como /zhāng huà/, dependiendo del significado del nombre.

<sup>45</sup> 国家文字改革委员会 (*guójiā wénzì gǎigé wěiyuánhui*).

<sup>46</sup> 国家语言文字工作委员会 (*guójiā yǔyán wénzì gōngzuò wěiyuánhui*).

En un congreso del Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional<sup>47</sup> de China el 31 de octubre de 2000, se publicó la *Ley de la Estandarización del Idioma Chino Hablado y Escrito de la República Popular China*<sup>48</sup>, donde se afirma el estatus legal de los caracteres simplificados y el *putonghua*.

Concluimos que el Gobierno de China ha dedicado muchos esfuerzos a la reforma de la lengua común y las letras y ha conseguido un resultado ideal. Según esta, subjetivamente el poder estatal se ha unido y se ha estabilizado; por otro lado, objetivamente, la comunicación entre gente de diferentes zonas dialectales se ha vuelto más viable. A su vez, la tasa de alfabetización se ha elevado, por lo tanto, se ha progresado mucho en el ámbito de la educación nacional.

### **2.2.2. El chino en el mundo: tres manifestaciones y difusión con el «poder blando»**

En el capítulo I vimos la distinción que establecía Quirk entre los tipos de hablantes de lengua inglesa. Según su propuesta, estos se dividían en EFL, ESL y ENL. Kachru, por otra parte, establecía una distinción entre el círculo interno, el externo y la expansión. En este capítulo presentamos la clasificación de López García, que dividía a los usuarios del español en tres grupos: hispanidad, hispanofonía e hispanoproclividad. Más allá, Moreno Fernández y Otero Roth (2007) clasificaron a los usuarios de un idioma en tres niveles: **GDN** (Grupo de Dominio Nativo), **GCL** (Grupo de Competencia Limitada) y **GALE** (Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera). Basándonos en los estudios anteriores, afirmamos que los usuarios del chino mandarín también se manifiestan de las siguientes tres maneras (Yu, 2012):

---

<sup>47</sup> 全国人民代表大会常务委员会 (*quánguó rénmin dàibiǎo dàihuì chángwù wěiyuánhui*).

<sup>48</sup> 《中华人民共和国国家通用语言文字法》 (*zhōnghuá rénmin Gònghéguó guójiā tōngyòng yǔyán wénzì fǎ*).

### **1. Los chinos nativos (GDN)**

En este grupo, existen más de 800 millones personas que lo usan como lengua materna. Por ejemplo, una persona de Pekín que habla chino mandarín desde su nacimiento pertenecería a este grupo. Por otra parte, existen también 300 millones que utilizan dialectos como primer idioma, pero que aprenden mandarín por influencia de la política lingüística. Un ejemplo de ello sería el de un habitante de la ciudad de Guangzhou, que habla cantonés con su familia y usa el mandarín en el trabajo.

### **2. Los emigrantes chinos (GCL)**

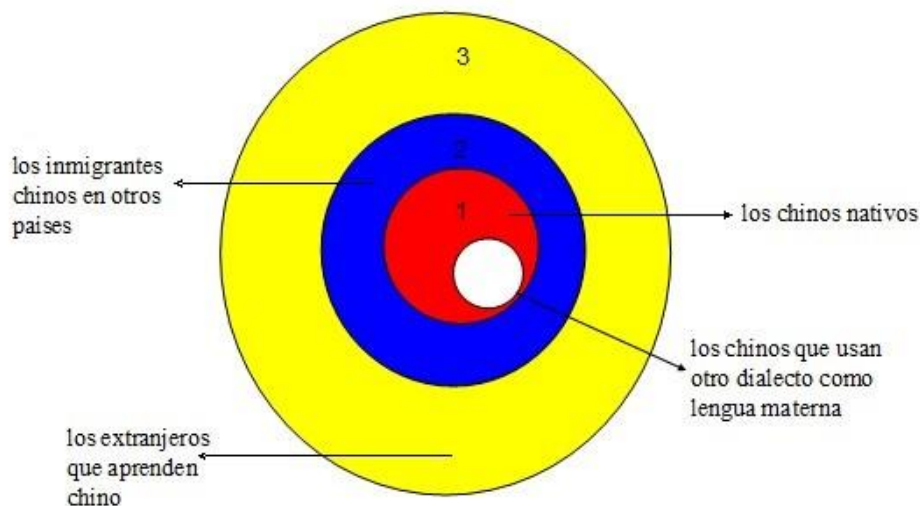
Los emigrantes que poseen nacionalidades de otros países, usan la lengua china con amigos y familiares. Especialmente los de segunda o tercera generación, aunque utilizan perfectamente las lenguas de otros países desde niños, también aprenden chino con sus familias o en los institutos de idiomas. Al tratarse de individuos nacidos en otros países, no adquieren el idioma por inmersión. Por lo tanto, en comparación con los nativos de la misma edad, muchos de ellos solo poseen competencias auditivas y orales. Es decir, no existe una educación programática de la lengua, al ser sus competencias limitadas. Un ejemplo claro podemos observarlo en el examen oficial de HSK, ya que en cada convocatoria se presentan muchos niños procedentes de familias de origen chino.

### **3. Los extranjeros que aprenden chino (GALE)**

Hoy en día, la expansión de la lengua china es tal que puede aprenderse prácticamente en cualquier lugar del mundo. No solo es enseñado por organizaciones privadas, sino también en las universidades y escuelas. Por otra parte, en el año 2004 el Gobierno chino creó el Instituto Confucio, una organización oficial destinada a la enseñanza del chino a escala internacional. En tan solo catorce años, esta institución se ha expandido por los cinco

continentes, estando presente en 140 países y contando con más de 513 sedes en todo el mundo<sup>49</sup>.

**Gráfico 11: Las tres manifestaciones de usuarios del chino en el mundo**



(Yu, 2012:39)

En el capítulo I, hemos hecho alusión a ciertas teorías sobre la difusión de la lengua inglesa, según las cuales el círculo externo debe ser rastreado hasta la época de expansión del imperialismo, ya que en los territorios de las colonias se llevó a cabo una institucionalización política y lingüística. Otros idiomas de los antiguos imperios también pasaron por esta fase, como es el caso del español, de ahí que haya tenido tanto éxito en la difusión por el continente americano.

La difusión exterior de la política lingüística se halla estrechamente vinculada a la historia de la colonización. Se necesita tiempo para la expansión del país soberano y el aprendizaje de la lengua por parte de los pueblos que la reciben. Además, se hace necesaria la aceptación de los habitantes de la zona conquistada. La manera en que esta se produce

---

<sup>49</sup> Presentamos el Instituto Confucio en el capítulo 3.

varía en cada caso, aunque no es raro que finalmente se acabe ejerciendo el **poder**. Por consiguiente, opinamos que la expansión es el resultado de las relaciones de poder mundiales.

En los primeros años del siglo XXI Nye J. (2002) propuso la teoría del poder (en inglés, *power*) en sus obras, donde afirma que el poder tiene dos facetas: una es el **poder duro** (*hard power*) mientras la otra es el **poder blando** (*soft power*), los cuales se distinguen de la siguiente forma:

El poder militar y el poder económico son ejemplos de poder duro, del poder de mando que puede emplearse para inducir a terceros a cambiar de postura. El poder duro puede basarse en incentivos (zanahorias) o amenazas (garrotes). Pero también hay una forma indirecta de ejercer el poder. Un país puede obtener los resultados que desea en política mundial porque otros países quieran seguir su estela, admirando sus valores, emulando su ejemplo, aspirando a su nivel de prosperidad y apertura. En este sentido, es tan importante tener la vista puesta en la política mundial y atraer a terceros como obligar a otros a cambiar mediante amenazas o el uso de armas militares o económicas. Este aspecto del poder –lograr que otros ambicionen lo que uno ambiciona– es lo que yo llamo poder blando. Más que coaccionar, absorbe a terceros. (Nye, 2002:30)

De esta manera, reconocemos que la difusión de los idiomas en la época colonizadora pertenecería al primer poder, ya que se expandía por medio de poder militar y económico. Por otro lado, deducimos que la intención de la difusión del chino mandarín correspondería al segundo, basándose tanto en los valores universales de nuestros días como en las políticas exteriores del Gobierno de China.

En 2015, el Centro de Diplomacia Pública de la Universidad del Sur de California empezó a redactar un informe titulado *The Soft Power 30*<sup>50</sup>, donde trata el índice de los treinta mejores países en el poder blando. El grupo de investigadores realiza la encuesta a 11 000 personas por 25 países en todos los continentes, en base a las teorías de Nye y a las metodologías de normalización, observando los treinta países entre 61 países mundiales. Los principales factores de referencia se dividen en seis aspectos generales: digital, cultura,

---

<sup>50</sup> La página web oficial: <https://softpower30.com/>.

empresa, educación, participación y Gobierno, los cuales se relacionan con 75 indicadores que analizan los datos. La puntuación sintetizada de cada país determina su posición en la lista. Durante el periodo relativo a los años 2015-2018, los primeros son Reino Unido, Estados Unidos, Francia y Reino Unido. En la siguiente tabla, vemos las posiciones de los dos países de nuestra investigación:

Tabla 10: Posición de China y España en el *Poder Blando* 30

	2015	2016	2017	2018
China	30	28	25	27
España	14	12	15	14

(Elaboración propia basada en información extraída de fuente electrónica:

[https://softpower30.com/.](https://softpower30.com/) )

Desde las investigaciones de USC, tanto China como España han causado impacto e influenciado a personas de todo el mundo. Además, durante los últimos cuatro años, las situaciones de ambos países han sido equilibradas.

Respecto al valor exportado por el poder blando, tenemos que mirar hacia atrás y considerar las políticas exteriores e interiores del Gobierno de Pekín en el siglo XXI.

Desde el año 2003, el término «**ascenso pacífico de China**»<sup>51</sup> hace referencia a la política exterior, cuyo sentido es «la gran revitalización de la civilización china que interactúa con otras civilizaciones contemporáneas» (Villamizar Lamus, 2011:79).

En 2004, con el objetivo de equilibrar el crecimiento de la economía y el ambiente humanista de la China continental, el Gobierno exponía el objetivo de «**la sociedad armoniosa**»<sup>52</sup>, que se adaptó de la ideología confucianista. Por otro lado, el Gobierno hizo hincapié en diferentes ocasiones en la idea del «**mundo armonioso**»<sup>53</sup>, en cuyos contenidos se incluyen cinco elementos: 1. Una estrategia «ganar-ganar»; 2. Desarrollo pacífico; 3.

<sup>51</sup> 中国和平崛起 (*zhōngguó héping juéqǐ*).

<sup>52</sup> 和谐社会 (*héxié shèhuì*).

<sup>53</sup> 和谐世界 (*héxié shìjiè*).

Respeto a la diversidad; 4. Cooperación y coordinación; 5. Coexistencia pacífica (Villamizar Lamus, 2011:81).

Los Juegos Olímpicos de Beijing de 2008 y la Exposición Universal de Shanghai de 2010 exportaron una imagen positiva del país al mundo. Es decir, los acontecimientos favorecieron al poder blando.

Desde 2012 hasta 2018, el Gobierno encabezado por Xi Jinping ha expuesto cuatro nuevos principios en las políticas diplomáticas: nueva relación entre las potencias mundiales, diplomacia del país de potencia mundial con características chinas, comunidad de destino común de la comunidad y una nueva relación internacional<sup>54</sup> (Xie, 2017). Paralelamente, en el país continental, se ha hecho propaganda del concepto del «**Valor Fundamental Socialista**»<sup>55</sup>, cuyo origen es el resumen de la ideología del Confucianismo. El VFS contiene 24 caracteres (12 palabras) en total, que recogen los valores divididos en tres categorías. En primer lugar, los del nivel del estado son: prosperidad (富强 *fùqiáng*), democracia (民主 *mínzhǔ*), civilización (文明 *wénmíng*), armonía (和谐 *héxié*); en segundo lugar, los de nivel de la sociedad son: libertad (自由 *zìyóu*), igualdad (平等 *píngděng*), justicia (公正 *gōngzhèng*), principio de legalidad (法制 *fǎzhì*) ; por último, los de nivel del individuo son: patriotismo (爱国 *àiguó*), dedicación (敬业 *jìngyè*), integridad (诚信 *chéngxìn*), amistad (友善 *yǒushàn*).

Tabla 11: Valores Fundamentales del Socialismo Chino

Valores estatales	Valores sociales	Valores individuales
Prosperidad	Libertad	Patriotismo
Democracia	Igualdad	Dedicación
Civilización	Justicia	Integridad
Armonía	Principio de legalidad	Amistad

(elaboración propia basada en información extraída de fuente electrónica:

<http://theory.people.com.cn/n/2014/0212/c40531-24330538.html>)

<sup>54</sup> “中国外交政策的四大新理念：新型大国关系、中国特色大国外交、人类命运共同体和新型国际关系”。Página web: <https://carnegietsinghua.org/2017/11/20/zh-pub-75390>.

<sup>55</sup> 社会主义核心价值观 (*shèhuìzhǔyì héxīn jiàzhígūān*).

En resumen, a partir de la segunda década del siglo XXI China ha conseguido muchos éxitos a causa del desarrollo del poder duro (militar y economía), desde entonces, el Gobierno de Beijing busca una mayor admisión mundial empleando el poder blando (la cultura, la política y los valores políticos). Con este objetivo, el Gobierno ha reforzado los ámbitos académicos y culturales. Por ejemplo, hasta finales del 2017, se han instalado 525 sedes del Instituto Confucio por los cinco continentes.

Como ya hemos presentado en el primer artículo, los diseñadores de las políticas lingüísticas apenas influyen en la difusión de una lengua franca (Wright, 2012), pero la inversión cultural de larga duración de un país tendría la posibilidad de producir efectos positivos. Por lo tanto, con el objetivo de obtener el reconocimiento y la aceptación del futuro ascenso de China por parte de los otros países, el Gobierno ha exportado su ideología mediante diferentes estrategias de poder blando, entre las cuales está la enseñanza de chino mandarín de manera sencilla y elemental.

### **2.3. Los usuarios de las lenguas en el mundo de internet**

Respecto a los hablantes de un idioma, como hemos presentado en el apartado 2.1.2., la teoría de la «demolingüística»<sup>56</sup> la ilustramos con los dos casos del español y el chino. A pesar de que los tres círculos clasificados ya estén determinados, observamos que los datos estadísticos siguen, al ser indefinidos. Por ejemplo, el censo estatal no se efectúa todos los años, y los interesados de una lengua no equivalen a los estudiantes matriculados en los centros oficiales. Por lo tanto, aparte de las cifras del censo, los usuarios de internet también suponen un elemento de referencia.

---

<sup>56</sup> El Grupo Potencial de Usuarios (GPU) es el conjunto del Grupo de Dominio Nativo (GDN), el Grupo de Competencia Limitada (GCL) y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE). **GPU=GDN+(GCL+GALE).**

Según la información recogida por la página *Internet World Stats*<sup>57</sup>, encontramos que el orden de los usuarios por idioma es diferente del de las lenguas más habladas del mundo que hemos presentado al principio de este capítulo. Hasta finales de diciembre de 2017, los diez idiomas que encabezan la lista (en inglés, *top 10*) son: inglés, chino, español, árabe, portugués, indonesio, francés, japonés, ruso y alemán. El total de usuarios de estos 10 representa el 77,1 % de todos los usuarios de internet a nivel mundial.

Tabla 12: Las 10 lenguas más usadas en internet en 2017

Lengua	Número de usuarios (millones)	Porcentaje mundial de usuarios en internet
Inglés	1053	25,3 %
Chino	805	19,4 %
Español	338	8,1 %
Árabe	219	5,3 %
Portugués	169	4,1 %
Indonesio	169 <sup>58</sup>	4,1 %
Francés	119	2,9 %
Japonés	110	2,8 %
Ruso	108	2,7 %
Alemán	85	2,2 %

(fuente electrónica: <https://www.internetworldstats.com/>)

Obviamente, el número de usuarios no es igual a la población, por lo tanto, se forma el concepto **Penetración de Internet**. Tomamos como ejemplo el caso mundial: en el año 2017, la población mundial era de 7635 millones, mientras que internet contaba con 4157 millones de usuarios, así, la **PI** del mundo era  $4157/7635 \times 100 \% = 54,4 \%$ . Por consiguiente, obtenemos la **PI** con la siguiente fórmula:

$$\text{Penetración de Internet} = \frac{\text{Usuarios de Internet}}{\text{Población}} \times 100 \%$$

<sup>57</sup> Un sitio web que presenta información actualizada sobre la utilización de internet en el mundo, la población estadística, cifras de redes sociales y datos de investigación del mercado digital, a través de 243 países y regiones individuales por todo el mundo. <https://www.internetworldstats.com/>.

<sup>58</sup> El número exacto es: 168 775 091.

Por ello, aunque los hablantes usen la misma lengua, las cifras de la **PI** se distinguen entre diferentes países o zonas. A continuación, vemos las **PI** en los lugares donde usan chino y español como lengua materna:

Tabla 13: PI en los países y las zonas<sup>59</sup> donde se usa el chino como lengua materna

Zonas	Población (millones)	Usuarios de internet (millones)	PI
República Popular China	1415	772	54,6 %
Hong Kong	7	6	87,0 %
República de China	24	21	87,9 %
Singapur	6	5	83,6 %

(fuente electrónica: <https://www.internetworldstats.com/>)

Tabla 14: PI en los países donde usan el español como lengua materna

Zonas	Población (millones)	Usuarios de internet (millones)	PI
España	46	43	92,6 %
Guinea Ecuatorial	1,3	0,31	23,8 %
Costa Rica	4,9	4,2	86,4 %
El Salvador	6,2	3,1	50,3 %
Guatemala	17	5,9	34,5 %
Honduras	8,3	2,7	32,5 %
México	130	85	65,3 %
Nicaragua	6,2	1,9	30,6 %
Panamá	4,1	2,8	69,1 %
Argentina	44,7	41,6	93,1 %
Bolivia	11,2	7,6	67,5 %
Chile	18,2	14,1	77,5 %
Colombia	49,5	31,3	63,2 %
Ecuador	16,9	13,5	79,9 %

<sup>59</sup> Hong Kong era colonia británica entre los años 1840 y 1997. Después de la transferencia de la soberanía, se convirtió en una Región Administrativa Especial de la República Popular China.

La República de China es el sistema político después de la caída de la última dinastía imperial en 1912. En el año 1949, con el fracaso de la Guerra Civil contra los ejércitos del Partido Comunista en el continente, el Ejército y el Partido Nacionalista encabezado por Chiang Kai-Shek se retiraron y refugiaron en la isla Taiwán, donde se ha mantenido la República de China hasta hoy en día.

En Hong Kong, Taiwán y Singapur, se usa el chino tradicional en la lengua escrita. En la lengua oral, la lengua común entre los ciudadanos nativos de Hong Kong es el cantonés, mientras que en Taiwán y Singapur se habla el *guoyu* (lengua estatal), cuya pronunciación y vocabulario tienen una diferencia insignificante con el chino mandarín, y los hablantes se entienden mutuamente.

Paraguay	6,9	6,2	89,6 %
Perú	32,6	22,0	67,6 %
Uruguay	3,4	3,1	88,2 %
Venezuela	32,4	17,2	53,1 %

(fuente electrónica: <https://www.internetworldstats.com/>)

En la Tabla 13, encontramos que la PI de la República Popular China es casi igual que la mundial (54,4 %), mientras la del resto de zonas y países es mucho más alta, pero la población de estas es mucho inferior.

Opinamos que, debido a la Reforma Económica China (desde 1978 hasta la actualidad), el país ha eliminado la pobreza y ha conseguido éxitos tanto en la economía como en la ciencia y tecnología. Por otro lado, existe una gran desigualdad en el reparto de los recursos materiales e inmateriales entre clases sociales. La PI nos presenta un ejemplo de esta situación: los ciudadanos ya están inmersos en el uso de informática en las zonas desarrolladas, mientras que los de zonas subdesarrolladas todavía se han quedado atrasados.

Por lo tanto, respecto al uso de la lengua en el mundo de internet, suponemos que el chino tiene un enorme potencial en el futuro.

## 2.4. Conclusiones

En este capítulo hemos repasado la historia de los dos idiomas como lenguas modernas y las políticas lingüísticas de los dos países en los aspectos de la reforma de estandarización y la difusión mundial. En resumen, determinamos las dos facetas como política lingüística interior y exterior.

Por un lado, al ser sistemas políticos independientes, los Gobiernos de España y China han pasado largo tiempo para legislar sobre sus lenguas y letras. En España la *Constitución* asegura el estado oficial del castellano mientras protege el uso de las lenguas propias en las regiones autónomas. En China, el Gobierno estableció la *Ley de la Estandarización del Idioma Chino Hablado y Escrito de la República Popular China* con el fin de unificar la lengua y la escritura de la vida pública por todo el país, mientras que el uso de los dialectos en la vida civil es aceptado.

Respecto a las organizaciones estatales, bajo el lema original de «limpia, fija y da esplendor», la Real Academia Española se encarga de la regulación lingüística en los ámbitos del vocabulario, la gramática y la ortografía. Por otro lado, el Comité Estatal de Lengua y Letras de China había hecho grandes reformas para lograr la simplificación de la escritura, la elaboración del sistema fonético y la difusión de la lengua común.

Tabla 15: Resumen de la política lingüística interior de España y China

	España	China
Año de determinación del estado oficial del idioma	1492	1955
Base jurídica	<i>Constitución Española (1978)</i>	<i>Ley de la Estandarización del Idioma Chino Hablado y Escrito de la República Popular China (2000)</i>
Organización de la estandarización	Real Academia Española	Comité Estatal de Lengua y Letras
Coexistencia con otros dialectos/lenguas propias	Proteger el uso de lengua propia con la <i>Constitución</i> .	Dialectos abundan en la vida civil.
Estandarización	gramática ortografía vocabulario	sistema fonético escritura simplificada lengua común

(elaboración propia)

Por otro lado, las políticas lingüísticas exteriores de los dos países dependen de las disímiles situaciones mundiales de las dos lenguas. Con la historia de la colonia hispánica y el poder duro, la difusión del castellano ya ha conseguido dimensiones geográficas enormes, por lo tanto, después de siglos, ya se ha formado una gran población de hablantes nativos. Hoy en día, las comunidades de usuarios del español son tanto globales como pluricéntricas. No obstante, la distribución de los sinohablantes no lo es, ya que antes de las últimas décadas del siglo XXI, los contactos con países extranjeros se llevan a cabo a través de organizaciones gubernamentales, apenas entre la clase de élites. A partir de 1978 con la Reforma Económica, se han introducido las comunicaciones civiles, e incluso las migraciones. Pero con apenas cuarenta años de apertura, el país y sus ciudadanos todavía carecen del conocimiento y la admisión por parte de la sociedad internacional. Por lo tanto, aunque la China continental

ocupa el primer lugar en la población mundial, el círculo de los hablantes de chino todavía está centralizado.

Ambos países han instalado centros oficiales para la difusión de idioma, pero los objetivos principales varían. El Instituto Cervantes de España se ha servido de la organización gubernamental cultural con el fin de promover la enseñanza del español como lengua extranjera. Además, en el ámbito de la diplomacia, se ha encargado de la cohesión entre España y los otros países hispanohablantes. En el caso de China, el Instituto Confucio es producto de la política «ascenso pacífico de China», cuya intención no se limita a la enseñanza de la lengua, sino que también pretende dar una imagen positiva del país al mundo. Por consiguiente, mediando el poder blando durante los últimos 14 años, el Gobierno de Beijing ha apoyado la exportación de la lengua china tanto política como económicamente.

Tabla 16: Resumen de la política lingüística exterior de España y China

	España	China
Situación actual de los hablantes nativos en el mundo	Internacional y pluricéntrica	Población densa y centrada
Organización oficial de la difusión	Instituto Cervantes (desde 1991)	Instituto Confucio (desde 2004)
Objetivos principales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza del español como lengua extranjera</li> <li>- Cohesión entre España y otros países hispanohablantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza del chino como lengua extranjera</li> <li>- Dar una imagen positiva del país al mundo</li> </ul>

(elaboración propia)

## **CAPÍTULO III. INSTITUCIONES OFICIALES PARA LA DIFUSIÓN DE LA LENGUA EN ESPAÑA Y CHINA: INSTITUTO CERVANTES E INSTITUTO CONFUCIO**

Con el apoyo de la política lingüística exterior del Estado, tanto España como China han establecido sus organizaciones oficiales para la difusión de las lenguas. En este capítulo las presentamos desde dos puntos de vista: el primero, la estadística del desarrollo de las sedes mundiales; el segundo, los principios directivos de la organización. En la última parte, hacemos una comparación cuantitativa y descriptiva, además de formular una hipótesis acerca del futuro de ambas.

### **3.1. Fundación y el desarrollo del Instituto Cervantes**

El Instituto Cervantes es una organización pública, creada por el Gobierno de España en 1991, para la promoción y la enseñanza de la lengua y la difusión de la cultura española e hispanoamericana. Su sede central se encuentra en Alcalá de Henares, Madrid, donde nació el escritor Miguel de Cervantes.

El logotipo del Instituto Cervantes fue diseñado por Enric Satué en 1991. El componente fundamental de la imagen es la letra «eñe», que es el símbolo del español por antonomasia, según las propias palabras de su creador. La idea de que la letra «eñe» estuviera presente surgió «de modo espontáneo» en la mente de Satué, porque es lógico y puede expresar el espíritu del Instituto Cervantes, que busca dar a conocer la lengua española en el mundo. Los palos y las franjas que aparecen en el logotipo bajo la tilde de la eñe sugieren «una actitud abierta y amistosa, un lugar de encuentro con entrada franca, un centro de apoyo volcado al exterior» (Bayon Pereda, 1991).

**Gráfico 12: Logotipo del Instituto Cervantes**



(fuente electrónica: <https://www.cervantes.es/>)

La aprobación de la Ley de creación del Instituto Cervantes se produjo en el mes de marzo de 1991. Salvador Gregorio opina que «El Instituto Cervantes puede servir para emprender –nunca es tarde si la dicha es buena– una adecuada política de expansión de difusión, de presencia del español en el mundo» (Salvador Gregorio, 1992:20-21). Antes de la fundación del instituto, el Ministerio de Educación creó una serie de colegios en diversas naciones europeas, donde habían ido a trabajar los españoles, para que sus hijos pudieran educarse en la lengua materna. Fue un trabajo duro pero exitoso, que sentó las bases para la posterior creación del instituto. En este sentido, Salvador comenta que «si llevamos años desandando caminos, es decir, no solo sin hacer nada por la difusión del español, sino deshaciendo lo hecho, no solo no creando centros para la enseñanza del español a extranjeros que lo deseen aprender en sus propios países, sino suprimiendo los colegios en los que se le enseñaba a los niños de nuestra misma lengua, la tarea del Instituto Cervantes se presenta ardua. Es una radical modificación de la política exterior concerniente a la lengua la que tendrá que plantearse, si se quiere que su Instituto llegue a ser lo que debe ser».

Tras veinticinco años, los centros del Instituto Cervantes se encuentran difundidos por los cinco continentes, con un total de 76 sedes distribuidas en 44 países.

Tabla 17: Distribución de los centros de Instituto Cervantes en el mundo

Continente	Número de sedes	Ciudades
América del Norte	6	Albuquerque, Boston, Calgary, Chicago, New York, Seattle
América del Sur	8	Belo Horizonte, Brasilia, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Río de Janeiro, Salvador, Sao Paulo,
África	12	Alejandro, Argel, Casablanca, Dakar, El Cairo, Fez, Marrakech, Orán, Rabat, Tánger, Tetuán, Túnez
Asia y Oceanía	10	Hanoi, Kuala Lumpur, Manila, Nueva Delhi, Pekín, Seúl, Sídney, Shanghai, Tokio, Yakarta
Europa	36	Atenas, Belgrado, Berlín, Bratislava, Bremen, Bruselas, Bucarest, Budapest, Burdeos, Cracovia, Dublín, Estambul, Estocolmo, Fráncfort, Hamburgo, Leeds, Lisboa, Liubiana, Londres, Lyon, Mánchester, Milán, Moscú, Múnich, Nápoles, Nicosia, Palermo, París, Praga, Roma, Sofía, Toulouse, Utrecht, Varsovia, Viena, Zagreb
Oriente Próximo	4	Ammán, Beirut, Damasco <sup>60</sup> , Tel Aviv

(Instituto Cervantes, 2016:507-537)

Desde su fundación, el Instituto Cervantes ha pasado por un largo proceso de desarrollo. A continuación, veremos los progresos en la instalación de las sedes según los años.

Tabla 18: Estadísticas del desarrollo de las sedes del Instituto Cervantes por año

Año	País	Ciudad
1992	Estados Unidos	Nueva York
	Francia	París, Burdeos
	Reino Unido	Leeds
1993	Marruecos	Casablanca, Tetuán, Fez, Tánger, Rabat
	Portugal	Lisboa
	Argelia	Argel
	Reino Unido	Londres
	Egipto	El Cairo, Alejandro
1994	Alemania	Múnich
	Austria	Viena
	Grecia	Atenas
	Filipinas	Manila
	Siria	Damasco
	Jordania	Amán
	Líbano	Beirut
Italia	Milán, Nápoles, Roma	

<sup>60</sup> Centro cerrado temporalmente.

	Polonia	Varsovia
	República Tunecina	Túnez
1995	Rumania	Bucarest
	Irlanda	Dublín
	Alemania	Bremen
1996	Francia	Toulouse
	Estados Unidos	Chicago
1997	Reino Unido	Mánchester
1998	Bélgica	Bruselas
	Israel	Tel Aviv
2000	Bulgaria	Sofía (Aula Cervantes) <sup>61</sup>
	Estados Unidos	Albuquerque
2001	Brasil	Río de Janeiro
	Vietnam	Hanói (Aula Cervantes)
	Turquía	Estambul
2002	Rusia	Moscú
	Croacia	Zagreb (Aula Cervantes)
2003	Indonesia	Yakarta (Aula Cervantes)
	Alemania	Berlín
	Malasia	Kuala Lumpur
	Estados Unidos	Nueva York
	Francia	Lyon
2004	Eslovaquia	Bratislava
	Hungría	Budapest
	Serbia	Belgrado
2005	Brasil	Sao Paulo
	Suecia	Estocolmo
	Eslovenia	Liubliana (Aula Cervantes)
	República Checa	Praga
2006	Bulgaria	Sofía
	Alemania	Hamburgo
	Italia	Palermo
	China	Pekín
2007	Canadá	Calgary (Aula Cervantes)
	Estados Unidos	Seattle
	Brasil	Brasilia, Porto Alegre, Salvador de Bahía, Recife, Curitiba, Belo Horizonte, Florianópolis
	Marruecos	Marrakech
	China	Shanghái

<sup>61</sup> La primera Aula Cervantes.

2008	Argelia	Orán
	Polonia	Varsovia
	Alemania	Fráncfort
	Japón	Tokio
2009	Australia	Sídney
	India	Nueva Delhi
	Estados Unidos	Chicago <sup>62</sup>
	Marruecos	Rabat <sup>63</sup>
2010	Senegal	Dakar (Aula Cervantes)
	Grecia	Atenas <sup>64</sup>
2011	Chipre	Nicosia (Aula Cervantes)
	Corea de Sur	Seúl (Aula Cervantes)
	Reino Unido	Gibraltar <sup>65</sup>
	Alemania	Hamburgo <sup>66</sup>
2012	Polonia	Cracovia
2013	Estados Unidos	Boston
2014	Corea de Sur	Seúl (Aula Cervantes)

(Instituto Cervantes, 2016:421-427)

De estas dos tablas, podemos extraer las siguientes observaciones:

En cuanto al número de centros establecidos en los distintos países, Brasil, Marruecos y Alemania se encuentran a la cabeza. En el primero de ellos, existen nueve sedes. Entre ellas, siete fueron implementadas en los años 2007. Por otra parte, en Europa se han instalado ya un total de 36, formando un 47,3 % entre todas.

La cantidad de institutos por país no depende de la fortaleza económica ni del estatus político de la nación, sino de la demanda que exista del español. Un ejemplo de ello lo podemos observar en el hecho de que, mientras en Estados Unidos solo se han abierto cuatro sedes, en Marruecos existen ya seis. En el caso de la República Popular China, entre los años 2006 y 2007 se han instalado ya dos, debido sobre todo a la actual demanda vinculada al auge del comercio internacional. Además, desde los primeros años de su existencia se han

---

<sup>62</sup> Inaugurar las nuevas instalaciones.

<sup>63</sup> Inaugurar las nuevas instalaciones.

<sup>64</sup> Inaugurar las nuevas instalaciones.

<sup>65</sup> Cerrado en 2015.

<sup>66</sup> Inaugurar la nueva sede.

celebrado dos cumbres sobre la expansión de las sedes: la primera, entre 1991 y 1994, y en los años 2006, 2007 y 2008.

A partir del 2010 en lugar de centrarse en la expansión de sedes internacionales, el Instituto Cervantes se ha focalizado en dos áreas: la primera, la investigación de la enseñanza y la evaluación de lengua española; la segunda, el apoyo al hispanismo.

En cuanto a la primera, se han organizado diversos congresos, simposios y cursos para los profesores dentro y fuera de España. Por ejemplo, hasta el año 2016 se han celebrado siete congresos internacionales de la nueva evaluación SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) entre las organizaciones de los países hispanohablantes. A parte de estos, el instituto publicó libros de consulta tanto para los profesores como para los aprendices, tales como, *El libro del español correcto. Claves para escribir y hablar bien en español* (2012) y *Las 500 dudas más frecuentes del español* (2013).

En el caso de la segunda, se han celebrado actividades culturales tales como exposiciones, arte escénico o conferencias para presentar el valor del hispanismo. Un buen ejemplo es el año 2016, con motivo del cuarto centenario del fallecimiento de Miguel de Cervantes, el instituto organizó más de quinientas actividades culturales para rendir homenaje al escritor.

En el año 2000 el instituto creó una plataforma en línea llamada *Aula Virtual del Español* (AVE)<sup>67</sup> para impartir los cursos en formato digital, con el fin de adaptar las ofertas de cursos a la demanda del siglo XXI. Según la dirección académica, este proyecto permitió al instituto situarse en la vanguardia de la aplicación de las tecnologías en la enseñanza del español «tanto en cuanto a la incorporación y compatibilidad con los nuevos desarrollos y dispositivos tecnológicos, como en lo referente a la calidad pedagógica y adecuación a la realidad sociocultural del mundo hispano» (Dirección Académica del Instituto Cervantes, 2016:83). Los cursos «se desarrollaron en consonancia con la orientación del currículo que se venía aplicando en los cursos presenciales y responden a una estructura coherente formada

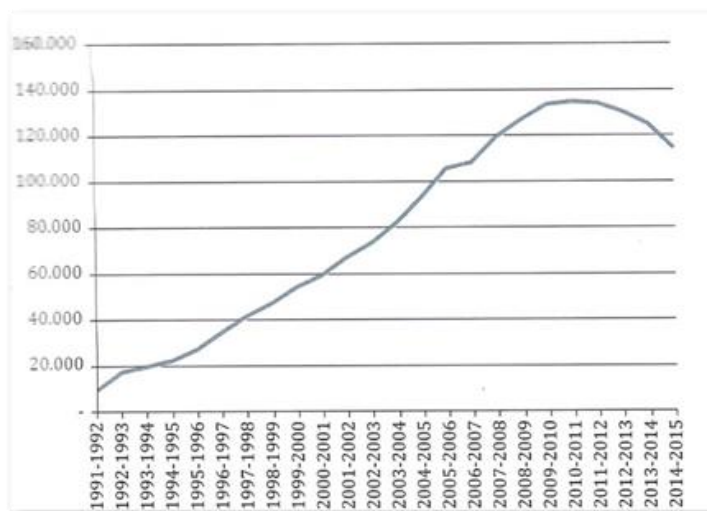
---

<sup>67</sup> La página: <http://www.ave.cvc.cervantes.es/>.

por contenidos secuenciados en los que se integran las diferentes actividades comunicativas de la lengua». Es decir, aparte de los cursos ordinarios en modalidad presencial, los usuarios pueden tener clases semipresenciales o a distancia según sus propias necesidades. De esta forma, el instituto ha desarrollado paralelamente su influencia en el mundo digital, así como en el modelo tradicional.

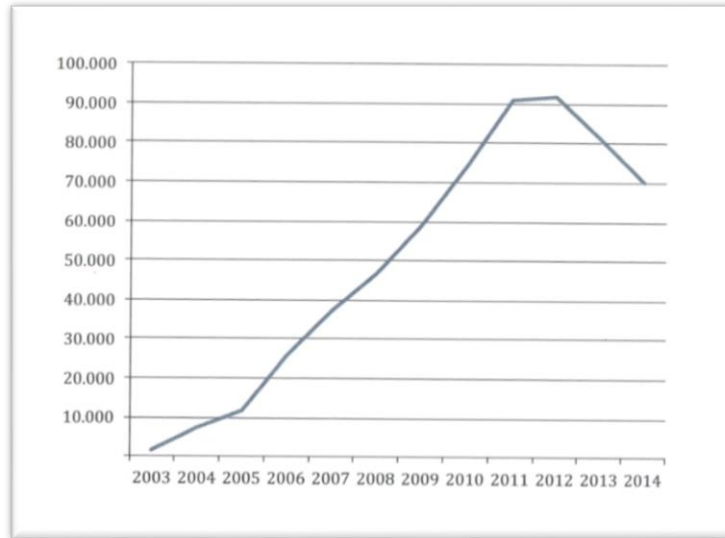
Según la estadística del instituto, el número de estudiantes en los centros mundiales ha mantenido una tendencia creciente entre los años 1991 y 2012, pero a partir del mismo año, comenzó a «frenarse la tendencia al alza y se inicia un ligero descenso que se ha mantenido en los tres últimos cursos académicos» (Dirección Académica del Instituto Cervantes., 2016:72-83). De la misma manera, la evolución en el número de usuarios de la plataforma AVE «presenta un comportamiento de tendencia creciente hasta 2012, con un ligero descenso a partir de entonces».

**Gráfico 13: Número de alumnos en los centros mundiales IC**



(Dirección Académica del Instituto Cervantes, 2006:73)

**Gráfico 14: Evolución del número de usuarios de los cursos AVE**



(Dirección Académica del Instituto Cervantes., 2006:84)

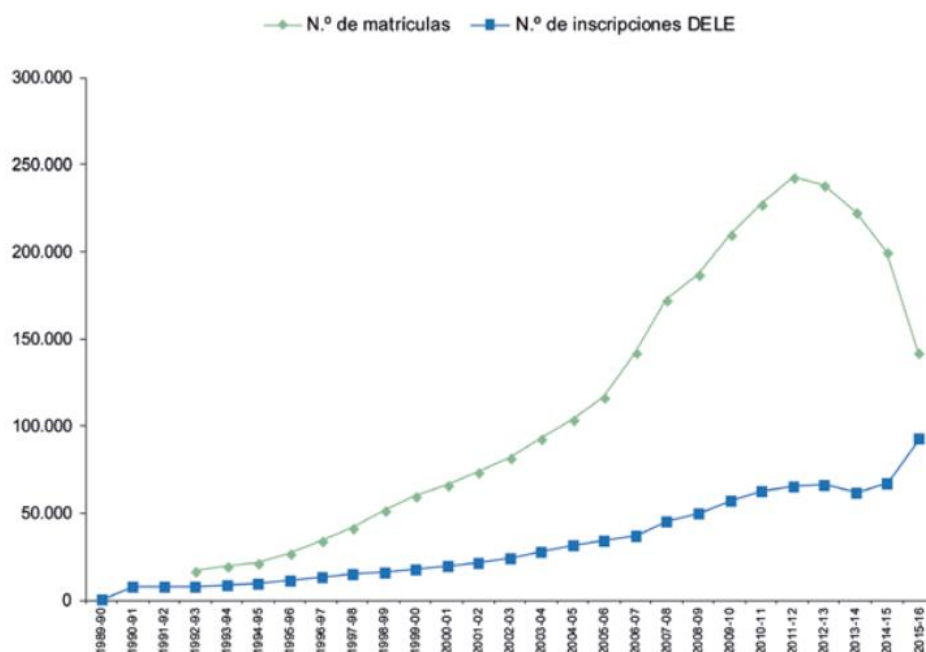
Además de los alumnos matriculados, el crecimiento del número de los participantes de la evaluación estandarizada DELE también se considera un gran éxito del Instituto Cervantes. Según la estadística del año 2017, «en todo el mundo se multiplicó por ocho entre 1992 y 2016» (Instituto Cervantes, 2017:21).

**Gráfico 15: Evolución de las matrículas e inscripciones DELE del Instituto Cervantes**

<i>Curso</i>	<i>N.º de matrículas</i>	<i>N.º de inscripciones DELE</i>
1989-90	—	587
1990-91	—	7.375
1991-92	—	7.360
1992-93	16.926	7.818
1993-94	19.324	8.441
1994-95	21.929	9.583
1995-96	26.878	11.224
1996-97	34.204	13.051
1997-98	41.261	14.781
1998-99	46.958	16.143
1999-00	59.998	17.738
2000-01	66.434	19.598
2001-02	73.676	21.900
2002-03	81.689	24.514
2003-04	93.047	27.510
2004-05	103.969	31.427
2005-06	116.651	34.655
2006-07	141.916	36.907
2007-08	172.185	45.095
2008-09	187.106	50.302
2009-10	210.147	56.982
2010-11	227.185	62.293
2011-12	243.085	65.535
2012-13	237.937	66.281
2013-14	222.810	61.950
2014-15	200.295	67.657
2015-16	142.794	89.154

(Dirección Académica del Instituto Cervantes, 2017:22)

**Gráfico 16: Evolución de las matrículas e inscripciones DELE del Instituto Cervantes desde su creación**



(Dirección Académica del Instituto Cervantes,2017:23)

En resumen, se puede concluir que la implementación del Instituto Cervantes es una estrategia de política lingüística del Estado español, encaminada a la difusión de la lengua en el exterior, que cuenta con una amplia difusión y que ha logrado, desde sus inicios, numerosos e importantes éxitos.

### **3.2. Objetivos y funciones del Instituto Cervantes**

Desde el primer momento la institución del Instituto Cervantes ha estado amparada por el Gobierno y contemplada en las leyes estatales. Esto se puede observar en el hecho de que el 21 de marzo de 1991, don Juan Carlos I, rey de España, firmó la Ley 7/1991<sup>68</sup>, mediante la cual se aprobaba la creación del Instituto Cervantes. En dicha ley se presentaban los

<sup>68</sup> Véase en el apéndice 2.

motivos y se disponían las funciones, los órganos rectores, el régimen económico y de personal de la institución.

En el apartado de la exposición de motivos presente en dicha ley, se argumenta sobre el valor que posee una entidad del estilo del Instituto Cervantes:

España posee entre sus lenguas una de las más extendidas del mundo y atesora un acervo cultural de primerísima magnitud que hoy día es compartido por una gran comunidad cultural y lingüística, la comunidad hispana. Son varios los factores que hoy explican la creciente solicitud del estudio del español y del conocimiento de nuestra común y diversa cultura. Así la vitalidad y pujanza de la comunidad hispanohablante en la que España ocupa un lugar singular, o la gradual recuperación de un papel significativo en el concierto internacional. (1991:9067) .

Aunque en el texto el concepto de «comunidad hispana» se haya enfatizado para mostrar que la fundación del instituto es útil para todos los hispanohablantes, a su vez, también se define que, en dicha comunidad, España ocupa un lugar singular. Desde este punto de vista, no es difícil inferir que la creación del instituto es una cuestión de política lingüística en la que entran en juego los intereses nacionales.

En la misma exposición, se explica también el propósito del Instituto Cervantes:

La presente Ley crea con este propósito el Instituto Cervantes. A semejanza de prestigiosas instituciones de países de nuestro entorno, el Instituto Cervantes asumirá como objetivo primordial la difusión del español, incardinándola en el marco general de la acción exterior del Estado. En orden a su más eficaz actuación realizará por sí o coordinará las competencias hasta ahora ejercidas en este campo por otros órganos de la Administración y de manera singular por los Ministerios de Asuntos Exteriores Educación y Ciencia y Cultura. (1991:9067).

En este contexto, podemos observar que el instituto se encuentra relacionado con el Ministerio de Asuntos Exteriores, de tal manera que no se trata de una organización estrictamente educativa, sino que también se encarga de asuntos relacionados con la política.

En el artículo 3, se disponen los fines del Instituto Cervantes:

Promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades.

Contribuir a la difusión de la cultura en el exterior en coordinación con los demás órganos competentes de la Administración del Estado. (1991:9067).

Para ello, se encarga de las siguientes funciones<sup>69</sup>:

1. Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
2. Expedir en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y organizar los exámenes para su obtención.
3. Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
4. Apoyar la labor de los hispanistas.
5. Participar en programas de difusión de la lengua española.
6. Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
7. Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

En este caso, también se menciona el valor de la comunidad hispanohablante, ya que «en sus actividades, el Instituto Cervantes atenderá fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante» (1991:9067).

---

<sup>69</sup> Página oficial del Instituto Cervantes: [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm).

### 3.3. Fundación y el desarrollo del Instituto Confucio

A medida que se desarrolla la economía de China y que se amplían sus relaciones internacionales en el extranjero, se incrementa la demanda del idioma. Desde 2004, tomando como referencia las experiencias de Inglaterra, Francia, Alemania y España en la divulgación de sus propias lenguas, la República Popular comenzó a implementar entidades públicas, no lucrativas, destinadas a la enseñanza del idioma y la cultura china. A estas entidades se les denominó «Institutos Confucio». En los últimos años, este proceso se ha acelerado, lo que ha supuesto una plataforma para el aprendizaje del idioma y ha propiciado el intercambio cultural entre China y el resto del mundo. Esta organización constituye un puente para fortalecer la amistad y la colaboración entre el pueblo chino y el extranjero, donde ha recibido una cálida acogida. Según estipula su estatuto, las sedes del Instituto Confucio son establecimientos docentes sin ánimo de lucro, cuyo objetivo es profundizar en el conocimiento de la lengua y la cultura, como parte del desarrollo de las relaciones amistosas entre China y el extranjero, de la promoción de la diversidad cultural y del establecimiento de un mundo armónico<sup>70</sup>.

La Oficina General del Instituto Confucio –o Departamento de la Organización de la Jefatura de la Difusión Internacional del Chino Mandarín de la República Popular China (中华人民共和国国家汉语国际推广领导小组办公室)– es conocida por el nombre Han Ban (汉办). Este mismo término es el que también se emplea para las distintas sedes presentes en el extranjero.

El logotipo se encuentra formado por dos figuras: una paloma en vuelo y un globo terráqueo. Al mismo tiempo, las dos figuras se combinan con el carácter chino: 汉 (*han*, que alude a la lengua china). En su conjunto, el logo se encuentra constituido por cuatro elementos que tratan de reflejar los principales puntos de la filosofía sobre la que se articula

---

<sup>70</sup> <http://spanish.hanban.org>, página oficial del Instituto Confucio del idioma español.

la fundación del Instituto Confucio: el mundo, la lengua china, la paz y un diagrama que representa el progreso del Estado.

**Gráfico 17: Los cuatro aspectos implicados en el logotipo del Instituto Confucio**



(Yu, 2012:50)

El 21 de noviembre de 2004 se inauguró el primer Instituto Confucio en Seúl, Corea del Sur. Según las últimas estadísticas, a finales de 2017 se habían instalado 525 sedes y 1113 aulas, distribuidas por 146 países.

El siguiente gráfico nos muestra la distribución de las sedes mundiales del Instituto Confucio hasta marzo de 2017:

Tabla 19: Distribución de los centros de Instituto Confucio en el mundo

Continente	Número de sedes/ países	Países
Asia	110 sedes en 33 países	Bahréin, Afganistán, Armenia, Paquistán, Filipinas, Corea, Kazajstán, Kirguizistán, Líbano, Malasia, Mongolia, Bangladesh, Nepal, Japón, Sri Lanka, Tailandia, Uzbekistán, Tayikistán, Singapur, Irán, India, Indonesia, Israel, Jordania, Hong Kong (China), Camboya, Laos, Azerbaiyán, Georgia, Turquía, Emiratos Árabes Unidos, Myanmar, Vietnam
Europa	169 sedes en 42 países	Suiza, Macedonia, Letonia, Croacia, Albania, Irlanda, Austria, Belarús, Bulgaria, Bélgica, Islandia, Polonia, Dinamarca, Alemania, Rusia, Francia, Finlandia, Países Bajos, República Checa, Rumania, Noruega, Portugal, Suecia, Serbia, Eslovaquia, Ucrania, España, Grecia, Hungría, Italia, Reino Unido, Malta, Moldavia, Eslovenia, Estonia, Lituania, República de

		Montenegro, Chipre, San Marino, Bosnia y Herzegovina, Andorra, Luxemburgo, Unión Europea
América	157 sedes en 22 países	Estados Unidos, Canadá, México, Perú, Colombia, Cuba, Chile, Brasil, Argentina, Costa Rica, Jamaica, Ecuador, Bahamas, Bolivia, Guyana, Trinidad y Tobago, Barbados, Venezuela, Granada, Surinam, Panamá, Uruguay
África	46 sedes en 37 países	Seychelles, Comoras, Túnez, Tanzania, Senegal, Sierra Leona, Namibia, Mozambique, Malawi, Ghana, Congo, Eritrea, Egipto, Botsuana, Zimbabue, Camerún, Kenia, Liberia, Ruanda, Madagascar, Sudáfrica, Nigeria, Sudán, Marruecos, Togo, Benín, Etiopía, Zambia, Malí, Burundi, Angola, Uganda, Guinea Ecuatorial, Cabo Verde, Costa de Marfil, Lesoto, Mauricio
Oceanía	18 sedes en 3 países	Australia, Nueva Zelanda, Fiji

(Fuente: página oficial del Instituto Confucio)

En la tabla que acabamos de mostrar, podemos observar que, entre las sedes de Asia, existe una en Hong Kong. Según lo que comentábamos en el capítulo II, la historia de la política lingüística en esta región es complicada, ya que fue colonia inglesa durante más de cien años y la lengua materna es el dialecto cantonés. El hecho de que el Instituto Confucio se halle presente en Hong Kong refleja, entre otras cosas, los esfuerzos que está llevando a cabo el Gobierno chino para promover el uso del mandarín en la región. Como decíamos, esta política de difusión está empezando a dar resultados, ya que, en el censo del año 2012, el uso del chino ha superado al del inglés.

A continuación, veamos los progresos de la fundación de las sedes por año:

Tabla 20: Estadísticas del desarrollo del Instituto Confucio por año

	Número de Países	Número de sedes del Instituto Confucio	Número de Aulas de Confucio	Número de alumnos matriculados
2006	49	122 (incluyen los institutos y las aulas)		--
2007	66	226 (incluyen los institutos y las aulas)		--
2008	78	249	56	--
2009	88	282	272	--
2010	96	322	369	--
2011	104	353	473	500 000
2012	108	400	535	655 000

2013	120	440	646	850 000
2014	126	475	851	1 110 000
2015	135	500	1000	1 394 000
2016	140	513	1073	1 550 000 <sup>71</sup>

(Fuente: Informe Anual del Instituto Confucio y página oficial del Instituto Confucio)<sup>72</sup>

Si comparamos las tablas 19 y 20, podremos observar lo siguiente:

1. Las sedes del Instituto Confucio y Aula de Confucio se han desarrollado a gran velocidad. En un intervalo de diez años, la cantidad total ha aumentado un promedio de 12,3 veces.
2. En los países que mantienen relaciones más estrechas con China se ha implementado un mayor número de sedes. En Corea del Sur existen 26 y en Japón, veinte. Si analizamos estas cifras, podremos observar que la cantidad total de los dos países es equivalente a la de todo África, aunque su población y su extensión sea mucho menor.
3. En los países desarrollados la presencia es mucho mayor. Por ejemplo, hasta finales del 2016 existían 356 centros (entre aulas y sedes) en los Estados Unidos –un 30,4 % en relación al total de las existentes en el mundo.
4. En los últimos tres años ha disminuido la velocidad en la creación de sedes, pero se han implementado muchas más aulas de chino en las escuelas primarias y secundarias. Esto revela que el Instituto Confucio está diversificando el rango de edad de la población que quiere iniciarse en el aprendizaje.

Cabe mencionar que, en la actualidad, en España se encuentran funcionando seis institutos Confucio, que fueron creados entre 2005 y 2011.

---

<sup>71</sup> <http://www.hanban.org/report/index.html>.

<sup>72</sup> <http://www.hanban.org/report/index.html>.

Tabla 21: Sedes del Instituto Confucio en España

	Fecha de la fundación	Organización Cooperativa
Instituto Confucio de Madrid	Noviembre de 2005	Universidad Autónoma de Madrid, Casa Asia, Han Ban
Instituto Confucio de Valencia	Mayo de 2007	Universidad de Valencia, Universidad Normal del Noreste, Han Ban
Instituto Confucio de Granada	Noviembre de 2007	Universidad de Granada, Universidad de Pekín, Han Ban
Instituto Confucio de Barcelona	Junio de 2008	Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Casa Asia, Universidad de los Estudios Extranjeros de Pekín, Han Ban
Instituto Confucio de las Palmas de Gran Canaria	Noviembre de 2011	Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Universidad Normal de Changchun, Han Ban
Instituto Confucio de León	Octubre de 2011	Universidad de León, Universidad de Xiang Tan, Han Ban

(Fuente: página oficial del Instituto Confucio)

En esta tabla se puede comprobar que la organización de las sedes del Instituto Confucio está constituida por tres organizaciones: una española y dos chinas. Si tomamos como ejemplo el caso de Granada, vemos que implicada en ella se encuentran la Universidad de Granada y la de Pekín. Estas dos universidades, a su vez, realizan un contrato de cooperación a través de una tercera entidad: Han Ban.

Ahora pasamos a explicar la manera en que se realiza la solicitud y se crean las sedes mundiales. En el capítulo IV del *Estatuto del Instituto Confucio*, se disponen las premisas y los contenidos referentes al procedimiento de implementación<sup>73</sup>. En dicho capítulo existen cuatro artículos en los que se exponen los requisitos y los procesos que deben llevar a cabo los solicitantes. Estos son los siguientes:

Artículo 19. El solicitante de establecimiento del Instituto debe corresponder a las condiciones siguientes:

1. El organismo solicitante debe ser una entidad legal con registro legítimo en su localidad, y debe tener recursos para realizar la enseñanza, el intercambio cultural y educacional y la oferta de servicios públicos.

<sup>73</sup> Estatutos del Instituto Confucio: [http://spanish.hanban.org/confuciousinstitutes/node\\_8173.htm#nod](http://spanish.hanban.org/confuciousinstitutes/node_8173.htm#nod).

2. En la localidad a que pertenece el organismo solicitante debe haber demanda por el estudio de la lengua y cultura chinas.
3. Debe haber personal, local, instalaciones y equipamientos necesarios para la organización escolar.
4. Debe haber fondos indispensables y fuente estable de recursos económicos para la organización escolar.

Artículo 20. El solicitante debe enviar la solicitud a la Oficina General, en la cual deben incluirse los siguientes datos:

1. Carta de solicitud firmada y expedida por el responsable del organismo solicitante.
2. Reseña del organismo solicitante, certificado de registro y presentación del responsable del organismo solicitante.
3. El local, instalaciones y equipamientos destinados a la enseñanza para el Instituto.
4. Previsión sobre la demanda del mercado, mecanismo de administración y plan de funcionamiento.
5. Financiación y administración de los fondos.
6. Otros datos exigidos por la Oficina General.

Artículo 21. La Oficina General del Instituto Confucio examina los datos de solicitud ofrecidos por el solicitante, cuyas formas abarcan la verificación de los documentos, la audiencia personal para presentar el informe, la investigación en la localidad, la consulta a los expertos, etc.

Artículo 22. Una vez que autoriza la Oficina General, se firma el acuerdo con el solicitante y se le concede la placa de identificación del Instituto Confucio.

En este caso, el primer paso para realizar la solicitud consiste en enviar el formulario a Han Ban. Esto lo deben realizar tanto la universidad extranjera como la china. Tras esto, la institución debe acreditar los recursos de los que dispone para la enseñanza del chino: preparación de los profesores, personal para la enseñanza, oferta de intercambios para los estudiantes extranjeros, etc. Después de analizar las demandas y los recursos que se ofrecen, la Oficina General se pone en contacto con las instituciones que desean implicarse. En el

caso del Instituto Confucio de Granada (Gráfico 18), ambas universidades, la de Granada y la de Pekín, solicitaron colaborar con el Instituto Confucio y Han Ban se puso en contacto con ellas tras estudiar la situación de cada una.

El siguiente paso para realizar la solicitud consiste en firmar la carta de intención entre las dos partes: la del país extranjero y la de China. Con la presentación de Han Ban, las dos universidades pueden empezar a poner en común los programas. Al mismo tiempo, los profesores y el personal chino deben aprobar un examen de selección realizado por Han Ban. En el caso de Granada, las dos universidades realizaron entrevistas y mantuvieron reuniones para contrastar los detalles del programa. Los profesores de la Universidad de Pekín, tras aprobar el examen de selección<sup>74</sup> y recibir la instrucción para trabajar en el Instituto Confucio, obtuvieron un certificado expedido por la Oficina General.

El último paso del proceso es el de la firma del acuerdo entre las tres partes: el solicitante extranjero, la universidad China y Han Ban. Por último, la Oficina Central concede la placa de identificación, se envía al personal docente y comienza el ejercicio de las funciones en el instituto.

La cooperación arriba mencionada entre las universidades y Han Ban se puede observar en el siguiente esquema:

---

<sup>74</sup> A partir de 2015, Han Ban ha organizado el examen oficial de la certificación de profesores llamado CTCSOL: *Certificate for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages* (certificado de profesores de chino de hablantes de otros idiomas).

**Gráfico 18: Ejemplo del proceso de solicitud de una sede del Instituto Confucio**



(elaboración propia)

En definitiva, se puede afirmar que, en el proceso de fundación de una sede del Instituto Confucio, la Oficina General sirve de intermediario y garantiza la calidad de la enseñanza. La organización de esta y los programas de enseñanza y aprendizaje son decididos por las dos instituciones implicadas. Los institutos poseen el poder de decisión en las actividades académicas y culturales, pero deben consensuar las decisiones entre ambas partes.

En el próximo apartado, conoceremos los objetivos generales y las funciones de los dos institutos.

### **3.4. Objetivos y funciones del Instituto Confucio**

El único documento oficial de esta institución es el *Estatuto del Instituto Confucio*, que incluye ocho capítulos y cuarenta artículos, cuyo año de publicación fue el 2007<sup>75</sup>. Los capítulos son los siguientes: las reglas generales, el ámbito de las actividades, la oficina general, la fundación, los fondos, la administración, los derechos y las responsabilidades y los apéndices.

En el primer capítulo de este documento se indica que el Instituto Confucio es una entidad no lucrativa, cuyo objetivo es «satisfacer la demanda entre los pueblos de distintos

---

<sup>75</sup> Véase en el apéndice 3.

países y regiones del mundo por el estudio de la lengua china, profundizar los conocimientos sobre la lengua y cultura chinas, fomentar el intercambio y la cooperación entre China y otros países en los ámbitos educacional y cultural, desarrollar las relaciones amistosas, promocionar la diversidad cultural, y por último, establecer un mundo armónico».

En el Artículo 11 del capítulo II, se declaran las funciones y la oferta de servicios del Instituto:

- 1) Enseñanza de chino.
- 2) Formación de profesores de chino y suministro de recursos de enseñanza.
- 3) Ejecución de la prueba de chino y de la autenticación de la calificación para los profesores de chino.
- 4) Oferta de información sobre la educación o la cultura de China.
- 5) Celebración de actividades destinadas al intercambio de lengua y cultura entre China y otros países.

En comparación con las del Instituto Cervantes, en las funciones del Instituto Confucio faltan dos puntos: apoyar la labor de los estudiantes y poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados. En realidad, aunque el Instituto Confucio también ha creado bibliotecas públicas en sus sedes por el mundo y está formando a profesorado nativo en el extranjero, la organización y la realización todavía están en la etapa inicial. Por el ejemplo, en la página web del Instituto Confucio de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)<sup>76</sup>, se presenta que la biblioteca de la sede ofrece más de 5000 ejemplares de libros y materiales audiovisuales, cuyo catálogo pertenece al sistema de la universidad. Por lo tanto, basándonos en la construcción digital, creemos que el uso de dicha biblioteca está integrado en la vida académica local. No obstante, pocas sedes mundiales han dedicado atención a esto, tales como el Instituto Confucio de Barcelona y el

---

<sup>76</sup> Página web oficial del Instituto Confucio de PUCP: <http://confucio.pucp.edu.pe/>.

de Granada, que a pesar de tener una colección donada por Han Ban y ofrecer un horario de consulta y préstamo, el catálogo se encuentra aislado del centro público.

A nuestro parecer, esto es debido a que no se encuentra debidamente amparado por la ley ni sujeto a una normativa reguladora que se halle bien definida. El Instituto Confucio es una rama de las unidades subordinadas del Ministerio de Educación de China. Por debajo de la Oficina General, existen veinte secciones y centros que comunican directamente con las sedes mundiales (véase en el gráfico 19). Cada una de estas sedes, a su vez, disfruta de plena autonomía en el diseño de los cursos, en la administración, en los planes de desarrollo y en el reglamento. Es por ello que, debido a esta excesiva fragmentación y a ciertas deficiencias en la normativa reguladora, la institución adolece de ciertos problemas relacionados con el ámbito organizativo.

Desde nuestro punto de vista, aunque el Instituto Confucio se haya desarrollado velozmente y haya obtenido numerosos éxitos en todo el mundo, todavía se considera una creación relativamente reciente, de manera que necesita un cierto tiempo para perfeccionarse.

**Gráfico 19: sistema de organización del Instituto Confucio**



(fuente electrónica: [http://spanish.hanban.org/hb/node\\_8118.htm](http://spanish.hanban.org/hb/node_8118.htm))

### 3.5. Conclusiones

En este apartado, hemos estudiado la historia y el desarrollo de los dos institutos y hemos observado que no son únicamente centros para la enseñanza de los idiomas y la

cultura, sino también herramientas de diplomacia que sirven, entre otras cosas, para ganarse la confianza de los otros países a través de las actividades académicas y culturales.

El Instituto Cervantes, con 21 años de historia, se encuentra amparado por la ley del Estado y se ha expandido por el mundo gracias a la elevada demanda que en la actualidad experimenta el español.

El Instituto Confucio, aunque solo exista desde hace trece años, se ha desarrollado a gran velocidad. El Partido Comunista y el Gobierno de Pekín lo hacen con el propósito del expandir el «poder blando» (*soft power*) del país. Este concepto fue desarrollado por Joseph S. Nye (2003), un profesor de la Universidad de Harvard, y hace referencia a lo siguiente:

(El poder blando) consiste en lograr que otros ambicionen lo que uno ambiciona, [...] (Joseph Nye) elabora el concepto en contraposición a la concepción tradicional sobre el poder o poder duro (*hard power*), aquella visión que apuntaba a la fuerza militar, la capacidad económica y las potencialidades que se derivan de ellos como la expresión más genuina del poder de un Estado. Frente a esta perspectiva que reduce el poder a elementos claramente materiales, cuantificables, procedentes en su inmensa mayoría de la iniciativa política y sometidos a su control directo, Nye resalta la existencia de otra serie de factores inmateriales, no siempre controlables por el entramado gubernamental, y que, sin embargo, son capaces de contribuir tanto o más que la presión militar y la coerción económica a la consecución de los objetivos marcados por una nación. La popularidad de la producción artística, musical y cinematográfica de un país, su prestigio científico y educativo, su atractivo turístico, su capacidad para exportar modas y tendencias, la calidad de vida, su gastronomía, etc. son elementos cuya capacidad de movilización de voluntades sigue una línea ascendente. Se trata de una forma indirecta de ejercer el poder donde: «Un país puede obtener los resultados que desea porque otros países quieren seguir su estela, admirando sus valores, emulando su ejemplo, aspirando a su nivel de prosperidad y apertura». (2003:30).



Hoy en día, la República Popular China ha obtenido numerosos éxitos en el ámbito de la economía mundial e intenta mejorar su estatus en el mundo. Por eso, en la actualidad el

«poder blando» es una herramienta más que adecuada para la consecución de los objetivos que se ha planteado el gobierno chino.

Tras la crisis económica del 2008, la situación económica de España ha empeorado significativamente. En la primavera de 2012, el Gobierno llevó a cabo recortes del gasto público en diferentes sectores y ha recibido un préstamo de 100 000 millones de euros por parte de Europa. En este caso, es de suponer que el país no podrá continuar con la expansión del Instituto Cervantes al mismo ritmo que en la década de los 90 y el 2000.

Para terminar este apartado, resumiremos las características de los dos institutos en la siguiente tabla:

Tabla 22: Información básica sobre el Instituto Confucio y el Instituto Cervantes

	Instituto Cervantes	Instituto Confucio
Año de fundación	1991	2004
Logotipo		
Número de países cooperativos	44 (2017)	146 (2017)
Número de sedes	76 (2017)	1638 (2017)
Documento oficial	Ley 7/1991	Estatutos del Instituto Confucio
Órgano Superior	Ministerio de Asuntos Exteriores	Ministerio de Educación
Valor principal	Compartir la cultura de la comunidad hispana	Construir un mundo armonioso
Hipótesis del futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permanecer en la situación del presente o reducir una parte del gasto.</li> <li>- Ofrecer actividades académicas y culturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expandir las sedes mundiales y perfeccionar el sistema de organización.</li> <li>- Estandarizar el sistema académico (la enseñanza y la evaluación, la certificación de profesores, la biblioteca, etc.).</li> </ul>

(elaboración propia)

## **CAPÍTULO IV. LA TEORÍA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA Y DEL CURRÍCULO DE LA SEGUNDA LENGUA**

La enseñanza y las evaluaciones oficiales del español y el chino son las estrategias fundamentales de la política lingüística exterior, y los objetivos básicos de las dos organizaciones de nuestra investigación. Por consiguiente, en base a la teoría de competencia comunicativa y currículo de segunda lengua, las presentamos a través de la elaboración de currículos. Además, observamos la influencia de la teoría en el *MCER* basándonos en su origen y desarrollo.

Antes de comenzar un curso de segunda lengua, tanto los educadores como los aprendices se hacen las mismas preguntas: «¿Qué, cómo, cuándo y para qué enseñar? ¿Qué, cómo y para qué evaluar?» (Llorián, S., Rodrigo, C., 2005:53). Para responder a estas preguntas introducimos dos conceptos dentro del estudio de la lingüística aplicada: la competencia comunicativa y el currículo de la enseñanza de segunda lengua, en base a los cuales investigamos el documento oficial de la política lingüística europea: *Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Además, analizamos las publicaciones del modelo de currículo de España y China.

### **4.1. Investigación en la competencia comunicativa de segundas lenguas**

#### **4.1.1. Sinopsis de la historia de la metodología de la enseñanza de segundas lenguas**

La enseñanza de la lengua se remonta, de acuerdo a los principales humanistas, al siglo XVI. Según Sánchez (1993), la investigación de la historia de la didáctica de idiomas «demuestra que el nacimiento de los distintos métodos ha tenido, entre otras fuentes, una de especial importancia: la teoría lingüística vigente en cada época e imperante en los centros académicos y, desde allí, transmitida al colectivo de enseñantes de la lengua» (1993:9). Es decir, la naturaleza y las características de la lengua objeto se han cambiado a lo largo de la

historia con el desarrollo de la teoría de lingüística. Mientras tanto, los métodos, los instrumentos, las actividades pedagógicas y evaluadoras han avanzado por necesidad.

Las lenguas clásicas tales como el latín y el griego eran vehículos necesarios «para poder tener acceso a la gran biblioteca de la Antigüedad» porque los humanistas se centraron en el estudio de la filología clásica con el fin de «remontarse a las fuentes de la cultura» (Martín Sánchez, 2009:56-59). En España, Pedro Simón Abril (1530-1594) se dedicó a la investigación pedagógica. En su libro *Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas y la manera de enseñarlas*, presentó la idea de «la enseñanza del uso correcto de la lengua y de la gramática». Él insistía en la utilización del idioma castellano «en la enseñanza de la práctica y del correcto método, mostrando de esta forma una patente preocupación pedagógica por la enseñanza de las lenguas romances». La opinión era progresiva en este periodo, ya que, en la época antigua la educación de lengua clásica pretendía «únicamente conseguir un perfecto estilo latino según el tipo de vocabulario, las formas y las cadencias de Cicerón». La metodología de este periodo es tradicional, cuyo planteamiento «se basaba en el aprendizaje y la aplicación de las reglas gramaticales, la traducción de una lengua a otra y el aprendizaje de un vocabulario aislado»<sup>77</sup>, ya que, durante la Edad Media y comienzos del Renacimiento, las gramáticas latinas servían «de modelo para la elaboración de las gramáticas de las nuevas lenguas» (Lomas y otros, 1993:20).

En el siglo XVII tuvo lugar una reforma en la enseñanza de la lengua materna basada en el principio del intuicionismo sensible. En comparación con la teoría del humanismo, la del realismo pedagógico prestaba atención no solo a la utilización de las cosas aprendidas sino también al conocimiento de las mismas (Martín Sánchez, 2009:59). En este periodo los educadores encontraron que la enseñanza no estaba correctamente adaptada a su tiempo y por eso establecieron un método «de la misma naturaleza fundamentado en la graduación y la reiteración del ejercicio práctico de tal modo que se suavizaría el esfuerzo de los alumnos

---

<sup>77</sup> Citado de la explicación de «enseñanza de segundas lenguas» en el *Diccionario de términos clave de ELE*: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enseñanzasegleng.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enseñanzasegleng.htm).

y profesores, prescindiendo de la memoria y desarrollando la inteligencia de cada uno». El método de la naturaleza apareció primero en la enseñanza de lengua materna mediante la práctica, pero se pasó al estudio de otras, cuyos objetivos principales son:

- a) Aprender la lengua usada, primero la lengua oral, luego la escrita.
- b) Seleccionar el léxico y las frases que constituyen los objetivos atendiendo a las situaciones usuales y frecuentes en la vida cotidiana.
- c) Valerse siempre de la lengua meta durante el aprendizaje. (Sánchez Pérez, 1997:114).

Durante el siglo XVIII surgió «un movimiento cultural de gran trascendencia que recibe el nombre de Ilustración o Iluminismo» (Martín Sánchez, 2009:60-61) en Europa. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, aunque el latín mantuvo su posición importante en educación y cultura, la educación de idiomas extranjeros «entró por primera vez en currículo académico». No obstante, «las técnicas y procedimientos que se utilizaron para la enseñanza de las lenguas modernas fueron las mismas que para la enseñanza del latín».

Merecer la pena mencionar que, en el siglo XIX el método directo comienza a ponerse en práctica. Algunos profesores, tales como Sauveur (1826-1907) y Berlitz (1852-1921), empezaron a usar una lengua extranjera íntegramente en la clase ya que creían que «la clave para que el alumno aprendiese la lengua sin aparente esfuerzo era llegar a vivir la lengua y en la lengua que se aprendía» (Sánchez, 1997:143-145). Además, los profesores de lenguas extranjeras enfatizaron que «la lengua oral precede a la escrita» y «las palabras y su significado están siempre asociadas a un contexto o situación». La metodología directa tenía gran influencia en el mundo educativo, aunque no obtuvo una base teórica lingüística profunda. Por lo tanto, sus defectos son tan evidentes como indica Martín Sánchez: «la representación de diálogos o situaciones en el aula que los alumnos nunca se iban a encontrar, el aprendizaje de léxico pasivo, la enseñanza del léxico abstracto dificultaba el uso de la mímica y las explicaciones físicas no eran posibles en estos casos, y la ausencia de corrección podía fosilizar errores en etapas tempranas» (2009:63).

A causa de las crisis económicas y las guerras mundiales, la globalización se había convertido en la cuestión principal del siglo XX. Basándose en las necesidades de comunicación en todos los ámbitos, tales como política, economía, militar, cultura y ciencia, la enseñanza de la segunda lengua empezó un nuevo periodo histórico. Como apunta Sánchez, «hasta mediados del siglo XX apenas existían libros de investigación o divulgación sobre el tema», sin embargo tuvo un auge en los años noventa con «la reflexión y la investigación llevada a cabo por miles de personas en cientos de universidades» (1997:153). El estudio de la enseñanza y adquisición de 2/L se expandió gracias a la generación y el desarrollo de la teoría del estructuralismo lingüístico y la de la psicología conductista (Martín Sánchez, 2009:64). El lingüista Saussure (1916) opina que «el estudio de la lengua en sí misma, considerada de una manera autónoma, entendida como un sistema social y abstracto, cuyos elementos se han de analizar en función de su pertenencia al sistema y desde una perspectiva sincrónica, proporcionará un marco teórico»; para él, «el estudio de los principios que rigen las lenguas vivas» (citado por Martín Sánchez, 2009:64) obtiene un valor importante. Bajo la influencia de estructuralismo, el método audio-oral y el situacional habían sido los principales medios en la enseñanza y el aprendizaje durante los años cincuenta y sesenta.

Por otra parte, la pedagogía lingüística está aplicada por la teoría de conductismo, que «explica la adquisición de otras lenguas mediante la imitación y el refuerzo». La segunda lengua se adquiere de la misma manera que la materna, ya que el alumno aprende «por imitación, repetición y creación de hábitos a través del refuerzo».

Respecto a la lengua extranjera, W. Moulton (1961) la definió en cinco principios:

- 1) La lengua es oral, no escrita.
- 2) La lengua es el resultado de un conjunto de hábitos.
- 3) Hay que enseñar la lengua, no algo sobre la lengua.
- 4) La lengua es lo que hablan los hablantes nativos de la misma, no lo que alguien cree que debe ser.

5) Las lenguas son diferentes.(citado por Sánchez, 1997:157).

Además de los anteriores, debería mencionar que la descripción del dominio de la lengua «era incorporada a modelos de destrezas y componentes como los propuestos por Lado (1971) y Carroll (1961, 1968) al principio de la década de 1960. Estos modelos diferenciaban las destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) de los componentes del conocimiento (gramática, vocabulario, fonología/grafía) pero no indicaba cómo están relacionadas las destrezas y los conocimientos» (Bachman, 1990:106). Sin embargo, la observación de la distinción entre destrezas y los componentes había formado la estructura teórica de la enseñanza de lenguas de esta época y sentó una base para la teoría de la competencia comunicativa.

**Gráfico 20: Dominio de la lengua de los sesenta**



(elaboración propia basada en información extraída de Bachman, 1990:106)

El método audio-oral consiguió gran éxito en Estados Unidos y se exportó a otros países. Además, había influido fundamentalmente en los estudios posteriores de la lingüística aplicada.

#### **4.1.2. Perspectiva histórica de la teoría de la competencia comunicativa**

A partir de los años setenta del siglo XX se amplió la investigación sobre el dominio de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. Especialistas tales como Cooper (1968), Lado (1971), Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Widdowson (1983), Spolsky (1988) y Bachman (1990) habían aportado numerosas contribuciones para reformar la teoría y renovar las evaluaciones. No obstante, el origen de la investigación de la competencia comunicativa fue resultado de la casualidad dentro de la de lingüística chomskiana.

En 1965, Chomsky «diferenció la competencia lingüística de la actuación lingüística». Según su punto de vista, la competencia lingüística «debería ser objeto de preocupación de la gramática, como el conocimiento subyacente de un hablante nativo idealizado», mientras que en la actuación lingüística «incluyó un gran número de factores tales como las limitaciones de la memoria necesarias para explicar la necesidad de la limitación de la medida de las frases, que son gramaticalmente infinitas» (citado por Spolsky, 1988 (1995:130). Con respecto a esto, Spolsky (1988) lo criticó ya que el término «competencia» era utilizado «de una manera completamente diferente a la de su uso normal; es por tanto un error confundir la noción chomskiana de competencia con la noción general de habilidad». Por otro lado, Spolsky señaló que «Chomsky propuso concentrar su atención solo en las reglas del lenguaje necesarias para una gramática generativa, con una restricción general a la longitud del enunciado, y la exclusión de variación». Aunque tenía limitaciones, consideramos que el binomio «competencia-actuación» había comenzado una vía nueva para el estudio de la enseñanza de idiomas.

Basándose en esta idea y relacionándola con la gramática generativa y transformacional, apoyado con la práctica de la adquisición de la primera lengua por los niños, Hymes (1971) los redefinió como lo siguiente:

La competencia lingüística se entiende como relacionada con el conocimiento táctico de la estructura de la lengua, esto es, el conocimiento generalmente no consciente o imposible de explicitar de manera espontánea, pero necesariamente implícito en lo que hablante-oyente (ideal) tiene capacidad

de decir. El primer objetivo de la teoría es proporcionar una descripción explícita de tal conocimiento, especialmente en relación con la estructura innata de la que este debe depender. Partiendo de este conocimiento podemos producir y comprender un conjunto infinito de oraciones, y nos podemos referir a la lengua como algo «creativo», como energía. La actuación lingüística se entiende de forma más explícita como interesada en unos procesos a menudo denominados codificación y descodificación. (1971 [1995]:29).

Respecto al concepto de actuación, Chomsky (1965) subrayó «el uso real de la lengua en situaciones concretas» teniendo en cuenta que «el registro del habla natural nos muestra numerosos falsos inicios, desviaciones de las reglas, cambios de cursos intermedios y demás». Hymes (1971 [1995]:30) resumió que la actuación lingüística «es algo de categoría residual para la teoría, su connotación más preeminente es, claramente, la de manifestación imperfecta del sistema subyacente». Para él, la razón elemental de la limitación chomskiana es «la ausencia de factores socioculturales y la relación que se pretende establecer entre actuación e imperfección». Basándose en la definición anterior, la había elevado al nivel de la teoría de lingüística general moderna:

Una de las características principales de la lingüística moderna ha sido el considerar la estructura como un fin primario en sí misma, y tender a despreciar su uso, y ello sin renunciar a ninguno de sus postulados frente a la gran importancia adscrita al lenguaje... El resultado puede a veces parecer afortunado. Por una parte, al reducir el foco de interés a datos estructurales de forma rápida e independiente, podemos disfrutar del prestigio de una ciencia avanzada; por otra, a pesar de ignorar las dimensiones sociales del uso, aún retenemos el prestigio de estar tratando de algo fundamental para la vida humana.

Por lo tanto, Hymes (1971 [1995]:32) señaló por primera vez el concepto de «adecuación comunicativa» ya que un hablante-oyente «llega a ser capaz de llevar a cabo su repertorio verbal, de participar él mismo en las actividades lingüísticas del grupo y de evaluar las actuaciones de los demás. Tal competencia es la que le permite percibir los enunciados no solo como realidades lingüísticas, sino también como realidades socialmente apropiadas».

Al igual que Chomsky, Hymes (1971 [1995]:38) usó el término «competencia», sin embargo, para él, el concepto es más general para la capacidad de los usuarios. «La competencia depende tanto del conocimiento (táctico) como del uso (capacidad)».

Además, presentó cuatro parámetros de comunicación para evaluar la capacidad de utilización del conocimiento:

- 1) Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible.
- 2) Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de actuación disponibles.
- 3) Si (y en qué grado) algo resulta apropiado (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa.
- 4) Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva.

Por consiguiente, Hymes resumió la competencia como el hecho de «mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado están conectados para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad». Widdowson (1988) concluyó que la competencia consiste en dos componentes (conocimiento y habilidad) y que estos se relacionan con los cuatro parámetros (posibilidad, factibilidad, adecuación, realización).

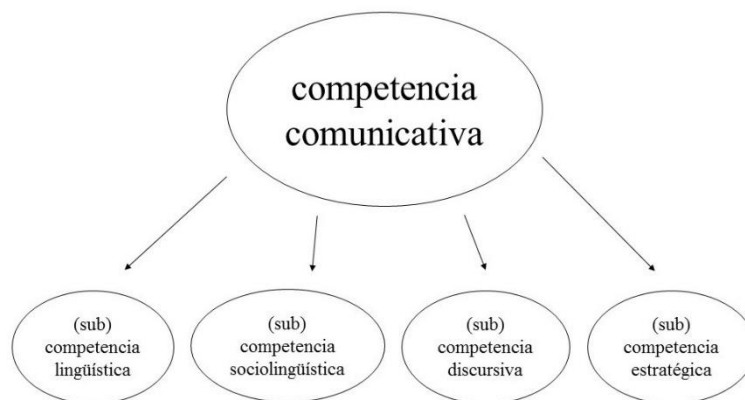
**Gráfico 21: Modelo de competencia comunicativa de Hymes**



(elaboración propia basada en información extraída de Widdowson, 1988 [1995]:87)

La teoría de Hymes se origina con la investigación chomskiana y la pedagogía lingüística de la primera lengua, pero el enfoque de la enseñanza comunicativa había tenido gran impacto en el campo de la enseñanza de la lengua extranjera. Una década después, Canale y Swain (1980) acentuaron la aplicabilidad de la competencia comunicativa en la enseñanza y en la evaluación de una segunda lengua en una revisión del tema (Spolsky, 1988 [1995]:131). Estos dividieron el concepto de competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Según ellos, «esta dimensión de uso de la lengua obliga a tener en cuenta cómo el sistema lingüístico refleja los aspectos socioculturales de las comunidades que la emplean como vehículo de comunicación; la competencia comunicativa implica su conocimiento, lo cual permitirá interactuar adecuadamente a estos individuos». Por otra parte, Canale y Swain destacaron la indivisibilidad de la competencia lingüística dentro de la competencia comunicativa, ya que «las reglas gramaticales son insignificantes (excepto presumiblemente para los gramáticos) sin las reglas de uso». Por lo tanto, señalaron el estado de dominio entre las subcompetencias, «la competencia comunicativa consistía en otros conjuntos de reglas, tales como las que constituyen la competencia lingüística, la cual es primaria en sí misma» (citado por Spolsky, 1988 [1995]:131). Bordón (2006) opinó que la última de las cuatro «consiste en el dominio de estrategias verbales y no verbales para compensar fallos en la comunicación debidos a una competencia insuficiente o limitaciones de actuación, y para resaltar el efecto retórico de las emisiones» (2006:33), cuya observación era tan exitosa, que había ampliado las posibilidades en los campos de investigación de pragmática y pedagogía.

**Gráfico 22: Modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain**



(elaboración propia basada en información extraída de Canale y Swain, 1980)

La idea de la primacía de la competencia lingüística fue también aceptada y ampliada por Jackendoff, Bialystok y Sharwood-Smith. Por un lado, ellos afirmaron que esta era «el componente central de cualquier modelo de actuación» (Jackendoff, 1983); por otro, distinguieron las competencias de los procesos de control, «que implican la recuperación de conocimiento (competencia) y la rapidez y eficiencia de esta recuperación» (Bialystok y Sharwood-Smith, 1985). Spolsky (1988 [1995]) argumentó que la distinción de estos suponía la demostración de «importantes diferencias en la adquisición y el uso». Aunque todavía estaban siguiendo el concepto del modelo de Chomsky, proporcionaban «un análisis más cuidadoso de lo normal del procesamiento de su contexto».

Respecto a la adecuación, Widdowson proponía sus propias terminologías: la lengua como **sistema** (*usage*) y, el **uso** real (*use*) (1989 [1995]:86). Así, apuntó que en el conocimiento lingüístico permanece una parte de la «capacidad» de Hymes, que es descriptible y enseñable. Por eso, la habilidad gramatical es lo que denominó «sistema» (*usage*). Sin embargo, en casos tanto pedagógicos como prácticos, es posible tener capacidad gramatical sin habilidad pragmática desde el principio cuando la gente empieza a aprender una lengua extranjera. Citando las palabras del autor, «la gente puede procesar el lenguaje en el parámetro de la posibilidad sin considerar el uso apropiado». Esta distinción tuvo repercusión entre los seguidores del enfoque comunicativo, «ya que este enfoque intenta subsanar el gran fallo de método estructural: la incapacidad de los estudiantes de usar

adecuadamente sus conocimientos» (Bordón, 2006:32). Widdowson resumió, enfocándose en la competencia comunicativa, que a lo largo de todo el proceso de la enseñanza-aprendizaje, el sistema (*usage*) y el uso (*use*) son inseparables.

Hasta los años noventa, Bachman L. proporcionó una descripción de mejor amplitud basándose en los modelos anteriores. Según él, aparte de las destrezas, los componentes y los conocimientos de las reglas gramaticales, la competencia comunicativa incluye «el conocimiento de cómo se usa la lengua para llegar a metas comunicativas determinadas y el reconocimiento del uso del lenguaje como un proceso dinámico» (1990 [1995]:107).

Al principio, Bachman definió la **Habilidad Lingüística Comunicativa (HLC)** como «compuesta del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado». La competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicológicos se construyen el marco de referencia de la HLC.

Cabe mencionar que Bachman aceptó la descripción de Candlin (1986) sobre la competencia comunicativa, que sería «una unión de estructuras de conocimientos organizada con un conjunto de procedimientos para adaptar este conocimiento a fin de resolver nuevos problemas de comunicación que no tienen soluciones a medida» (Candlin, 1986:40). Además, propuso el concepto de «mecanismos psicofisiológicos», que se refirió a «los procesos neurológicos y psicológicos implicados en la ejecución real de lenguaje como un fenómeno físico (sonido, luz)».

La descripción, en comparación con las del pasado, se centra más en los usuarios de la lengua, tanto en el conocimiento individual como en la característica personal. Veamos el gráfico siguiente:

**Gráfico 23: Componentes de la habilidad lingüística comunicativa en el uso comunicativo de la lengua**



(Candlin, 1986:40)

En base a este modelo, Bachman especificó las competencias y los mecanismos estructuralmente. Más aún, las relacionó con la planificación de evaluación de lenguas modernas.

Respecto a la competencia lingüística, en los años ochenta, Bachman y Palmer (1982) definieron los componentes como «**dominio lingüístico**», que incluía la **competencia gramatical** (morfología y sintaxis), la **competencia pragmática** (vocabulario, cohesión y organización) y la **competencia sociolingüística** (sensibilidad al registro, naturalidad y referencias culturales).

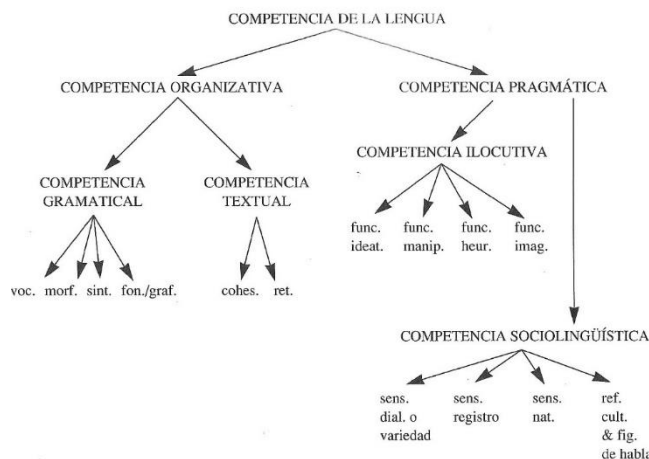
Sin embargo, los autores encontraron que la competencia gramatical y pragmática se relacionaba estrechamente entre sí, mientras que la de sociolingüística se alejaba de ellas (Bachman, 1990 [1995]:109). Por lo tanto, Bachman (1990) las organizó y agrupó las descripciones de morfología, sintaxis, vocabulario, cohesión y organización bajo una gran categoría llamada la competencia organizativa. El grupo de competencia pragmática, a su vez, «se redefine para incluir no solo elementos de la competencia sociolingüística de Bachman y Palmer, sino también esas habilidades relacionadas con las funciones que se realizan por medio del uso de la lengua». Por consiguiente, la competencia lingüística se dividía en dos grandes rangos: **competencia organizativa** y **competencia pragmática**, las cuales estaban constituidas por sus categorías propias.

Con base en los amplios estudios sobre lingüística estructural, lingüística sincrónica y la adquisición de lengua moderna, Bachman resume que la **competencia gramatical** (vocabulario, morfología, sintaxis, fonología/grafía) y la **competencia textual** (cohesión, y organización retórica) forman la competencia organizativa.

En cuanto a la competencia pragmática, Bachman la dividió en dos campos generales: **competencia ilocutiva** y la **competencia sociolingüística**. La primera, a su vez diferencia la expresión (hablar, escribir) y la interpretación (escuchar, leer) del lenguaje, y se vinculó estrechamente con las funciones ideativas, manipulativas, heurísticas e imaginativas para interpretar los actos ilocutivos. Mientras que la segunda se trata de «la sensibilidad hacia las convenciones de la lengua o el control de estas, que están determinadas por las características del contexto específico en que se utiliza la lengua; esta competencia nos permite realizar funciones lingüísticas de modo que sean adecuadas al contexto» (Bachman, 1990 [1995]:116). El autor, tomando como referencia el uso y las convenciones de lenguaje, proponía «la sensibilidad hacia diferencias de dialecto o variedad, hacia diferencia en registro y naturalidad, y la habilidad para interpretar referencias culturales y el lenguaje figurado».

Bachman resumió su modelo de la competencia lingüística con el siguiente diagrama arbóreo:

**Gráfico 24: Componentes de la competencia de la lengua**



(Bachman: 1990 [1995]:110)

Sintetizando las investigaciones anteriores, el modelo de Bachman presentó un panorama más completo, ya que se refirió tanto al procedimiento de la adquisición de la segunda lengua, como a la naturaleza de los usuarios individuales. Este modelo ha ofrecido un prototipo de elementos para el diseño del currículo de la enseñanza y la evaluación de la lengua moderna.

La evolución del reconocimiento del modelo de competencia lingüística empezó a partir de la teoría chomskiana sobre la relación entre competencia y actuación y duró 25 años. Los lingüistas, por una parte, adoptaron los estudios de la lingüística estructural para formar la nueva descripción de «competencia organizativa»; por otra parte, integraron los conocimientos de sociolingüística y psicolingüística en una conjunta de más amplitud. Por tanto, hasta los años noventa, la competencia comunicativa había formado un sistema independiente dentro de la escuela lingüística aplicada.

#### **4.2. La teoría del currículo de estándar de las segundas lenguas**

El término «currículo» llegó al español desde «curriculum», del latín; así pues, en muchas publicaciones también es conocido como «currículum» o «sílabo»<sup>78</sup>. Sin embargo, la palabra «currículo» significa «plan de estudios» según el *Diccionario de la RAE*<sup>79</sup>, por eso la usamos en esta investigación.

Hasta los años setenta, apenas existían investigaciones científicas sobre la enseñanza empírica y el conocimiento de lingüística estructural. A partir entonces, surgió «un nuevo impulso con la preocupación por dotar a los estudios sobre el currículo de una fundamentación teórica que pudiera servir de base para mejorar y transformar la enseñanza» (García Santa-Cecilia, 2000:14). Los investigadores más representativos son R. Tyler (1949), Stenhouse (1975,1987), Stern (1983), Nunan (1988), Rodgers (1989) y

---

<sup>78</sup> Por la influencia de la palabra «syllabus» del inglés.

<sup>79</sup> En RAE, la palabra «currículum» significa ‘relación de los títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etc., que califican a una persona’.

Johnson (1989), cuyas contribuciones habían ofrecido un base razonable para el diseño de *MCER*.

#### **4.2.1. Perspectiva histórica**

El primer trabajo sobre el tema es *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de R. Tyler (1949), que proporcionó cuatro aspectos fundamentales sobre el desarrollo del currículo:

- 1) los fines y objetivos educativos que se pretende alcanzar;
- 2) las experiencias educativas que deben realizarse para alcanzar esos fines y objetivos;
- 3) los principios a partir de los cuales se organizarán las experiencias educativas;
- 4) los medios que permitirán comprobar si se han alcanzado los fines y objetivos previstos.

(García Santa-Cecilia, 1995 [2000]:15).

Los cuatro puntos se tratan de pasos consecutivos que se relacionan linealmente, en relación a un planteamiento de la educación denominada «fines-medios». El modelo recibió críticas en los años sesenta por carecer de flexibilidad. Por ejemplo, a lo largo de todo el proceso de la enseñanza, debe llevarse a cabo una evaluación (4) e interacción (3). Aunque el modelo no era perfecto, fue considerado la primera «biblia» sobre el tema (Nunan, 1988).

En los años setenta, con la reforma pedagógica escolar y universitaria en Gran Bretaña, Stenhouse (1975) publicó *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Según él, «el currículo se configura como un proyecto o una propuesta de actuación que responde en cada momento al conjunto de principios de carácter epistemológico, psicológico y educativo predominante que pretende desarrollar estos principios a través de unas orientaciones metodológicas y con unos determinados materiales de enseñanza». Stenhouse hace hincapié en que los alumnos son sujetos de aprendizaje; asimismo, criticó que el enfoque del currículo se centrara solo en el rendimiento o en los productos que los aprendices deberían alcanzar al final de un curso y propuso un modelo curricular basado

en el proceso de enseñanza y aprendizaje tal como se desarrolla en la práctica de la clase. Así que, Stenhouse diseña un modelo de currículo que debería centrarse en los siguientes aspectos: **proyecto, estudio empírico y justificación.**

En primer lugar, el proyecto de un currículo debería ofrecer los siguientes principios:

1. la selección del contenido: qué es lo que se debe aprender y enseñar;
2. el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo se debe aprender y enseñar;
3. la adopción de decisiones relativas a la secuencia;
4. la diagnosis de los puntos fuertes y los débiles de los alumnos individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1, 2, 3 antes señalados, con el fin de ajustarse a los casos individuales.

En segundo lugar, los principios de estudio empírico deberían ser:

1. estudiar y evaluar el progreso de los alumnos;
2. estudiar y evaluar el progreso de los profesores;
3. orientar la posibilidad de llevar a cabo el currículo en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medio ambiente y situaciones de grupo entre los alumnos;
4. informar sobre la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y análisis de las causas de la variación.

Por último, Stenhouse relacionó la planificación de currículo con la justificación, es decir, que una formulación de la intención o la finalidad del currículo sea susceptible de examen crítico.

A nuestro parecer, al ser una propuesta a la política, la descripción de currículo de Stenhouse era conveniente para la renovación educativa del país, ya que consideraba aspectos amplios de la educación: los objetos, los progresos, la posibilidad de ejecución, los rendimientos individuales y los resultados. Este modelo, de hecho, era aplicable a todas las disciplinas pedagógicas, incluyendo la enseñanza de la segunda lengua.

#### 4.1.2. Teoría del currículo de la enseñanza de las segundas lenguas

Como hemos presentado en el apartado 4.1., la enseñanza de lenguas extranjeras se centraba en las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) y los componentes lingüísticos (gramática, vocabulario, fonética) hasta los años sesenta del siglo XX y la nueva tendencia de lingüística aplicada sobre competencia comunicativa empezó en los años setenta. Por lo tanto, con la difusión de la metodología nociofuncional, los objetivos de la enseñanza estaban cambiando simultáneamente. Los investigadores y profesores ya se centraron más en los usos de la lengua, no obstante, en cuanto al currículo de la segunda lengua apenas cambió.

Esta situación se agravó en los años ochenta, ya que los programas tradicionales sobre gramática y vocabulario ya no estaban acordes con la didáctica de competencia comunicativa. En base a este fondo histórico, Stern (1983) publica *Fundamental Concepts of Language Teaching*, en el cual se contribuye a la teoría de currículo en la enseñanza de 2/L sistemáticamente.

En el libro, Stern indica «**la filosofía del currículo**» donde se distinguen cinco perspectivas que revelan diferentes orientaciones filosóficas que afectan a los diferentes elementos curriculares (Stern, 1983). Resumimos estas perspectivas en los siguientes puntos:

1) «Aprender cómo aprender».

El currículo debería desarrollar los procesos cognitivos, es decir, que el objetivo de la enseñanza no sea transmitir los contenidos lingüísticos predeterminados, sino enseñar a los aprendices cómo adquirir las lenguas.

2) «Apropiados a los individuos».

Según Stern, un currículo debería ser de experiencias apropiadas a la edad e intereses del alumno. Respecto a la enseñanza de lenguas, surge la problemática de la edad apropiada para aprender idiomas y del interés que este aprendizaje en sí pueda tener para los niños, puesto que la ventaja del conocimiento de idiomas se suele proyectar en el futuro.

3) «Importancia social del aprendizaje».

En muchos casos, en poblaciones donde es necesario el bilingüismo, se usan programas de inmersión. Por ejemplo, en los territorios Nunavut, Nunavik y Quebec de Canadá se utilizan currículos tanto en inglés como en francés para los niños en edad escolar, con resultados beneficiosos tanto para los individuos como para la sociedad.

4) «Racionalismo académico».

Según la tradición del siglo XIX la educación escolar es una vía para heredar la erudición clásica y los saberes sobre la lengua literaria. Así que, las grandes obras de la literatura de otras naciones y lenguas deberían estar incluidas en el diseño del currículo.

5) «El currículo como tecnología».

Esta orientación recibió muchas críticas puesto que no admitió decisiones sobre el valor, preocupándose solo de la identificación eficaz de los medios y las metas, pero una vez admitidos dichos valores, se considera que es un buen camino.

Basándose en estas orientaciones filosóficas y declarando que no había uniformidad en la terminología, Stern propone la conceptualización de los tres componentes principales de currículo, los que son de gran importancia para la didáctica de idiomas.

1) Objetivos y contenidos:

Igual que los estudios de los años sesenta de la teoría de currículo, Stern se centra en la definición de los objetivos y la clasificación de los contenidos. Respecto a los objetivos, hace referencia a tres categorías principalmente: las habilidades cognitivas, las afectivas y las psicomotoras.

2) Instrucción:

Se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del cual se alcanzan los objetivos. Aunque tenía una larga historia, esta convencionalidad entre materia y didáctica de la sistematización había sido muy criticada, reconociéndose cada vez más que los estadios del desarrollo de los alumnos sus diferencias individuales, hizo imposible imponer una única solución correcta.

### 3) Evaluación:

Stern hace referencia a los diversos sistemas de evaluación, analizando algunas generalidades y resume la importancia de la evaluación en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Repasando las investigaciones históricas, Núñez París sintetizó la teoría de currículo de Stern en las diversas facetas del producto obtenido en la enseñanza de lenguas: la individual, la social y dentro de ellas los aspectos de productos a corto y largo plazo. A su parecer, este estudio suponía un avance en los siguientes aspectos:

- 1) Libera al profesor de la esclavitud del «método» rígido y riguroso y le da autonomía, aunque aumente su responsabilidad;
- 2) Favorece al alumno, puesto que dentro de la teoría del currículo se pueden atender sus necesidades reales individualmente sin estar sometidos a una planificación de enseñanza regida por el método que esté de moda en el momento sobre todo teniendo en cuenta que la evolución de las metodologías sigue un movimiento pendular que conduce a retornar periódicamente a métodos anteriores después de haber sido abandonados durante años.
- 3) Da una base científica a la actividad instructiva permitiendo al profesor la selección adecuada de todos los elementos de la acción, selección adaptada al contexto global de requerimientos de la lengua, del alumno y de la finalidad del estudio, así como de los factores externos, tales como el ámbito general y particular del estudio, facilidades de comunicación reales, etc. (2008:12-13).

Hasta finales de los años ochenta, Johnson (1989) hizo una retrospectiva con amplitud y profundidad sobre la evolución de la lingüística aplicada y señaló tres grandes etapas:

La primera, particularizada como «revolución comunicativa», reflejaba el esfuerzo de los investigadores por demostrar la inadecuación, en la teoría y en la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Johnson, «la lingüística aplicada se enfocaba hacia nuevas ciencias lingüísticas emergentes, como la psicolingüística o la sociolingüística. En base a la antigua estructuralista, pero ajenas a los presupuestos y a los instrumentos de análisis de la teoría general de la educación».

La segunda etapa se interesaba en el esfuerzo que se dedica a relacionar el planteamiento de los distintos ámbitos de planificación de la enseñanza, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. «Es la época del florecimiento de cientos de “métodos” de enseñanza, con aportaciones a veces muy sofisticadas desde un punto de vista tecnológico, y de la proliferación de estudios sobre temas como el análisis de las necesidades de los alumnos, el diseño de materiales didácticos, la interacción en clase, etc.».

La tercera temporada, según Johnson, empezó a partir de los años ochenta, caracterizándose por el hecho de que se empezó a «percibir un creciente interés por la aplicación de las ideas relacionadas con la teoría curricular en la enseñanza de las lenguas extranjeras». Por lo tanto, «el currículo es entendido como un marco de actuación que permite relacionar los distintos ámbitos de planificación con la práctica de la enseñanza, al tiempo que promueve el contacto de la enseñanza de lenguas con los principios de la teoría general de la educación» (citado por García Santa-Cecilia, 1995:21-22).

Johnson apuntó que, durante los años ochenta y noventa, había «un auge de los estudios que responden al enfoque integrador de los planteamientos curriculares en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras». Él insistió en que «la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera debe enfocarse, con una visión amplia y comprehensiva, desde una perspectiva curricular, lo que permitirá dar una respuesta coherente a los problemas que ha originado la separación tradicional entre las intenciones de los proyectos de enseñanza y la realidad de lo que ocurre en las aulas».

La vinculación entre el currículo y la práctica es una dificultad permanente para todos los educadores. García Santa-Cecilia indicó que la enseñanza de lenguas extranjeras se podría limitar a dos factores: el equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagógica; la voluntad de integrar el ámbito de la planificación con la proyección práctica que implica todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos constituyen el gran dilema de la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras (1995:23).

Por lo tanto, lo que se necesita idealmente es un currículo con descripciones de los componentes de la competencia comunicativa, que sirve de «diccionario» o «mapa» para los

participantes de la enseñanza y el aprendizaje. El contenido de este debería ser completo y detallado, de tal manera que los docentes o evaluadores puedan seleccionar los contenidos y metodologías acordes a sus propias necesidades.

En el año 2001, gracias al trabajo realizado durante diez años, el Consejo de Europa presentó el trabajo *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, que ha servido como estándar de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y se ha adaptado en otros países también. Tomando como referencia al *MCER*, cada uno de los dos institutos de nuestra investigación publicó sus documentos de currículo.

## CAPÍTULO V. DOCUMENTOS ESTÁNDAR DENTRO DEL MCER

### 5.1. Documento oficial en común: MCER

Debido al desarrollo en la investigación sobre el currículo y la competencia comunicativa en los años ochenta, el Consejo de Europa<sup>80</sup> reconoció una demanda urgente por establecer una base común de enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa. Así que el objetivo fue asumido en un congreso intergubernamental celebrado en Rüschiikon (Suiza) en 1991 bajo el título *Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación*. Según García Santa-Cecilia, una de las conclusiones del congreso fue «la recomendación de desarrollar un documento que sirviera de marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los responsables del diseño de cursos, a las entidades examinadoras y a los administradores educativos a que coordinaran sus esfuerzos» (2003:5-6).

Es decir, el objetivo principal de este documento es establecer la **política lingüística común** entre los estados miembros, ya que, a partir de los años noventa del siglo XX el aprendizaje de segundas lenguas ya no ha estado limitado a la educación de las élites, sino que ha comenzado a formar parte de la educación de todos los ciudadanos.

En el ámbito de política de lenguas modernas, el Consejo de Europa reafirmó que los objetivos de sus acciones son:

---

<sup>80</sup> El Consejo de Europa fue fundado en el año 1949 con el intento de encontrar áreas de entendimiento entre los pueblos de Europa tras la difícil situación en que esta había quedado después de la Segunda Guerra Mundial. Este organismo internacional desarrolla su trabajo en todos aquellos aspectos relevantes para la sociedad europea a excepción de la defensa. Su programa de actividades cubre los campos de los derechos humanos, medios de comunicación, cooperación legal, cuestiones sociales y económicas, sanidad, educación, cultura, patrimonio, deporte, juventud, etc. (Conde Morencia, 2006:22).

1. Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no solo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.
2. Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.
3. Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.
4. Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.
5. Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva. (Consejo de Europa, 2002:3).

El alcance de los objetivos es tanto global como individual. Entre los cuales, el concepto «fomentarse el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida» del punto 4 ya ha sido un requisito para los ciudadanos de la actualidad.

Aparte de estos, con el fin de preparar la educación prioritaria para la ciudadanía democrática, el Consejo estableció otro objetivo, que es «propiciar métodos de enseñanza de lenguas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social» (2002:4).

### **5.1.1. Trabajos *a priori***

Con el propósito de alcanzar los objetivos, el Consejo de Europa organizó proyectos sobre temas específicos, por ejemplo: «Aprendizaje de lenguas para una ciudadanía

europaea» (1990-1996) y «Políticas lingüísticas para una Europa multicultural y multilingüe» (1997-2000) (Conde Morencia, 2006:22).

Lo más destacado entre los proyectos es el establecimiento de las **descripciones de niveles de competencia lingüística**. Con base en el documento *Threshold Level*<sup>81</sup> y sus adaptaciones a distintas lenguas europeas, el Consejo de Europa ha desarrollado un sistema de niveles de competencia lingüística que ha servido de base para la elaboración de programas de enseñanza de lenguas y sistemas de certificados y diplomas de instituciones educativas de distintos países (García Santa-Cecilia, 2003:6). Rosen y Varela (2009) resumieron los tres objetivos de las descripciones:

- 1) Establecer escalas de niveles que permitieran describir, de manera clara y transparente, las competencias alcanzadas por los estudiantes en un nivel determinado.
- 2) Participar en la definición de los niveles de referencia.
- 3) Llevar a cabo y experimentar un instrumento operativo de (auto-)evaluación de competencias: el portfolio de las lenguas. (2009:10)

Por lo tanto, basándose en los documentos anteriores y metas claras, el trabajo de las escalas y descriptores fue estricto y científico.

Más allá de las líneas políticas y lingüísticas, el Consejo de Europa también hizo una nueva contribución a la escuela de sociolingüística nombrada «**plurilingüismo**». Gracias a la investigación de los últimos años del siglo XX el concepto ya está bien aceptado por los

---

<sup>81</sup> Publicado en 1975, el documento *Threshold Level (Nivel Umbral)* se trata de «una especificación en términos operativos, en primer lugar, de lo que un aprendiz de una lengua extranjera debe ser capaz de hacer cuando utilice esa lengua como medio de comunicación en el país en que es el vehículo de comunicación en la vida diaria, y posteriormente de la identificación de los conocimientos y destrezas necesarias para llevar a cabo esa comunicación. El Nivel Umbral inicial se ha visto enriquecido y ampliado en la versión de 1990, en el que se recogen los avances en el campo de la lingüística aplicada y se presta una especial atención a aspectos como “aprender a aprender” y a los componentes socio-culturales del aprendizaje de lenguas» (Conde Morencia, 2006:23).

Este documento, junto a los dos siguientes: *Waystage (Nivel Plataforma)* de 1990 y *Vantage Level (Nivel Avanzado)* de 1997, son considerados como publicaciones predecesoras del *MCER*.

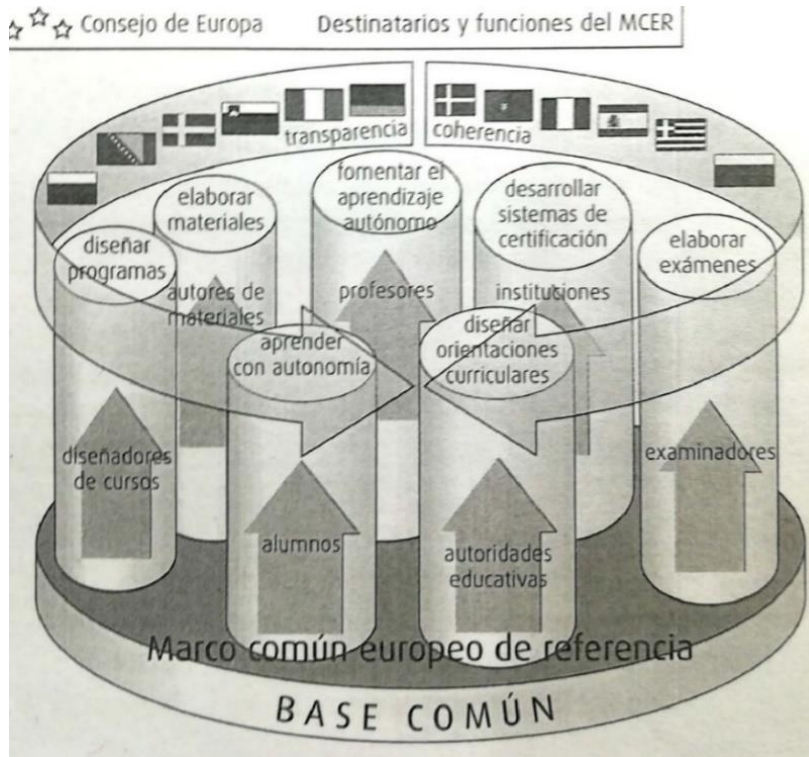
lingüísticos y educadores. A diferencia del «multilingüismo»<sup>82</sup>, el plurilingüismo «enfatisa el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto». En comparación con la idea «multilingüismo», la nueva hace hincapié en la adquisición personal mientras se mantiene el aprendizaje del sistema educativo y social.

El siguiente gráfico nos presenta las funciones del *MCEER* en los ámbitos político, educativo y didáctico de lenguas modernas:

---

<sup>82</sup> El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.

Gráfico 25: MCER, la base común en la Unión Europea



(Llorián, 2007:23)

Tras la ejecución de los proyectos elaborados durante casi 10 años, en 2001, se publicó el documento titulado *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, en inglés. Un año después, se publicó la edición española, titulada *Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación* por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gracias al *Marco*, hoy en día las lenguas europeas han disfrutado de una transparencia y una coherencia perdidas en la gran diversidad de sistemas de evaluación y certificación. Cualquier ciudadano ya puede crear su propio portfolio de formación de lenguas según la escala; por ejemplo, un ciudadano inglés de 25 años posee la lengua inglesa como lengua materna, el certificado del nivel B2 del examen DELF<sup>83</sup> y el C1 del DELE. De hecho, el *MCER* no solo se trata de un documento de la política lingüística, sino del fruto del desarrollo de la lingüística aplicada.

<sup>83</sup> DELF: Diplôme d'études en langue française (Diploma de Estudios en Lengua Francesa)

### 5.1.2. Los componentes del *MCER*

El documento contiene nueve capítulos y cuatro anexos, que dividimos en cuatro partes:

- 1) El primer capítulo presenta la política lingüística de la Unión europea;
- 2) El segundo resume el marco teórico adoptado, cuyo término es «enfoque orientado a la acción»;
- 3) Los capítulos III, IV y V tratan los contenidos principales del *Marco*, que exponen las escalas descriptivas de diferentes aspectos de la competencia comunicativa, basándose en la teoría de lingüística aplicada de los años noventa;
- 4) En los capítulos VI, VII, VIII y IX se vincula la teoría a la práctica. Por ejemplo, se indica la metodología necesaria para diseñar tareas en el capítulo VII y se introduce la relación entre el *MCER* y distintas evaluaciones.

Los anexos, a su vez, complementan las metodologías y escalas ilustrativas de la segunda parte y presentan un ejemplo de descriptores en la práctica: el producto Dialang<sup>84</sup>.

#### 5.1.2.1. El enfoque orientado a la acción

En comparación con la didáctica tradicional de las lenguas extranjeras, «**el enfoque orientado a la acción**» es un concepto renovado pero corriente, ya que comparte componentes con las dos líneas adversas llamadas «objetivos de productos» y «objetivos de proceso». La primera se suele conocer como «las cuatro destrezas (escuchar, leer, hablar y escribir) o las micro destrezas, y, vista desde la perspectiva del enfoque orientado a la acción, viene a constituir una amalgama de estrategias y procesos; también pueden verse enunciados en términos del grado de dominio que el alumno alcanza respecto a los contenidos del programa (gramática, funciones, etc.) (Llorián y Rodrigo, 2005:70-71)». La segunda línea

---

<sup>84</sup> Dialang: un sistema de evaluación pensado para alumnos de idiomas que quieren conseguir información de diagnóstico sobre su dominio de la lengua estudiada. El proyecto Dialang se lleva a cabo con la ayuda financiera de la Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura (Programa Sócrates, Lingua, Acción D) (Consejo de Europa, 2002:217).

«procede de la tradición reconceptualizada de la teoría del currículo. Se centran en las actividades que tiene que realizar el alumno, durante la experiencia de aprendizaje, para alcanzar el cambio de conducta que se refleja a través de la actuación y que se prevé en los programas mediante los objetivos de producto. Estas actividades consisten, por ejemplo, en la resolución de problemas, en la cooperación con otros compañeros, la discusión, interpretación, etc.».

Llorián y Rodrigo consideran que los objetivos de las dos líneas se relacionan entre sí, pero «no los presenta en torno a esta dicotomía, sino que prefiere tratarlos conjuntamente con lo que llama resultados no lingüísticos», ya que «dentro de este grupo, los objetivos se han abordado en relación con los fines centrados en el desarrollo de los perfiles del aprendiente autónomo y del hablante intercultural». Es decir, «los resultados no lingüísticos» se presentan de formas incoherentes e imbricadas. Por lo tanto, ellos opinan que los objetivos se pueden relacionar con el desarrollo de las competencias generales y «las categorías que se empleen para clasificarlos pueden ser las que emplea el *Marco*: conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender».

En este sentido, en el *Marco*, se describe «cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas» de la siguiente manera:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con temas en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo de Europa, 2002:9).

El Consejo de Europa profundiza en los términos en negrita, entre los cuales presentamos los siguientes:

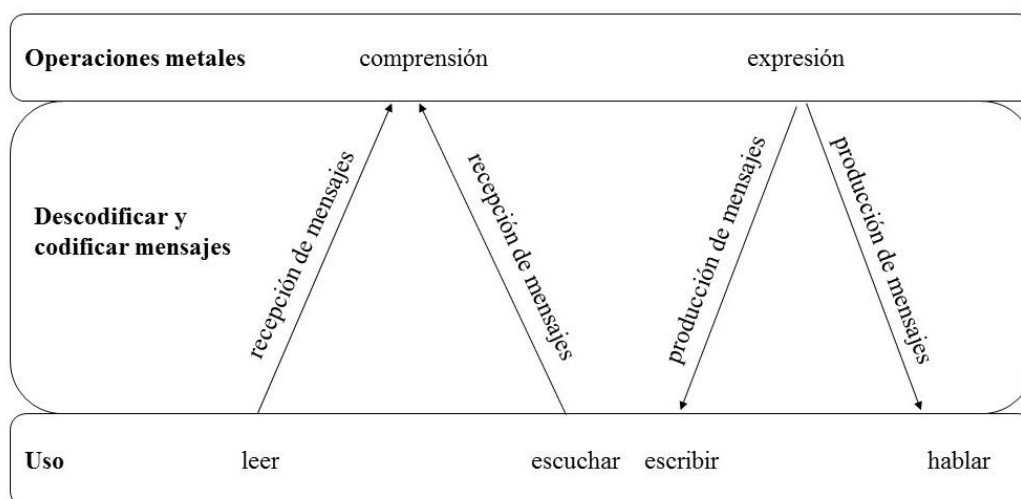
**Las competencias generales individuales:** se refieren a los conocimientos que posee un individuo. No son propios de la lengua, sino «derivados de la experiencia y de un aprendizaje formal» (Consejo de Europa, 2002:11). Se necesitan estos conocimientos para realizar actividades humanas en cualquier ámbito, lingüístico y no lingüístico. Se distinguen por los saberes: **el saber hacer, el saber ser y el saber aprender**. Rosen y Varela explican que las habilidades y el saber hacer son aptitudes sociales; el saber ser está relacionado con los rasgos de personalidad y forma de ser, mientras que el saber aprender se trata de la capacidad para integrar un nuevo conocimiento, e incluso modificarlo para emplear los conocimientos anteriores (2009:24).

Con respecto a nuestro tema, «las aptitudes y **el saber hacer** intercultural, especialmente la capacidad para utilizar diferentes estrategias para entrar en contacto con los nativos de la lengua extranjera, la capacidad de evitar y/o superar los malentendidos interculturales». Asimismo, **el saber ser** de los aprendices es una consideración fundamental en la enseñanza/aprendizaje de idiomas, ya que «no se debe esperar que un estudiante cambie su personalidad mientras aprende una lengua, sino que más bien se le debe ayudar a encontrar los medios de expresarse y de desarrollar su personalidad profunda de forma armónica en una lengua y un contexto diferente». Por último, con el fin de «animar al máximo al aprendizaje autónomo», el *Marco* adopta la perspectiva de **saber aprender** (o aprender a aprender) como «una toma de conciencia de la manera en la que funciona la lengua y la comunicación, bien por aptitudes fonéticas o bien por aptitudes de estudio como el aprendizaje por descubrimiento».

**Las actividades de lengua:** significan «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 realizar una tarea». En comparación con las habilidades de las cuatro destrezas aisladas (leer, escuchar, escribir y hablar), el *MCER* propone el concepto de las actividades de la lengua, que consisten en la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación** (en

concreto, interpretando o traduciendo) de los textos de forma tanto escrita como oral. En estos procesos, la comprensión implica recibir textos mientras que la expresión supone producirlos. Rosen y Varela resumen la relación entre las actividades y las cuatro destrezas en el siguiente esquema bajo el punto de vista de que «la recepción y la producción se refieren respectivamente a las funciones de descodificación y codificación de mensajes. La comprensión y la expresión incluyen las operaciones mentales resultantes de la descodificación del mensaje para la comprensión y las que están en el origen de la codificación para la expresión (2009:28)».

**Gráfico 26: las operaciones mentales de comprensión y expresión y los usos**



(Rosen y Varela, 2009:28)

Con relación al enfoque, este resumen sintetiza la acción individual y el proceso de comunicación. Por lo tanto, la idea de «las actividades de la lengua» se adapta tanto a la enseñanza como a la evaluación.

Las categorías descriptivas de los capítulos IV y V del *MCER*, las cuales se presentan en «una dimensión horizontal» y están «compuestas de parámetros de actividad comunicativa y de competencia comunicativa» (Consejo de Europa, 2002:16). Los descriptores, empezado por «puede hacer...» de los usuarios de una lengua, consisten en actividades concretas en sus subcategorías, formando las competencias expresivas,

comprensivas e interactivas. Veamos el ejemplo del apartado 4.4.2.2. sobre las actividades de comprensión de lectura:

En las actividades de *comprensión de lectura*, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores. Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes:

- leer para disponer de una orientación general;
- leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta;
- leer para seguir instrucciones;
- leer por placer.

El usuario de la lengua puede leer:

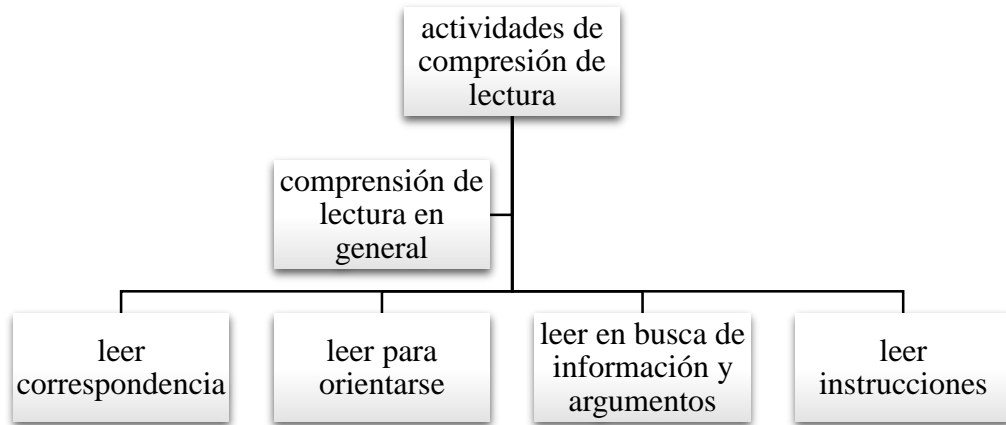
- para captar la idea general;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar implicaciones, etc.

Se proporcionan escalas ilustrativas para:

- Comprensión de lectura en general;
- Leer correspondencia;
- Leer para orientarse;
- Leer en busca de información y argumentos;
- Leer instrucciones. (2002:71).

Bajo esta presentación, se exponen cinco subcategorías relacionadas:

**Gráfico 27: dimensión horizontal de las subcategorías**



(elaboración propia según Consejo de Europa, 2002:71)

Según el *Marco*, una **estrategia** supone «cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse» (2002:10). En el capítulo IV, se encuadran las estrategias en las cuatro actividades de lengua, veamos la siguiente tabla:

Tabla 23: las estrategias de las cuatro actividades lingüísticas

Actividades	Expresión	Comprensión	Interacción	Mediación
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- planificación</li> <li>- compensación</li> <li>- control y corrección</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- planificación</li> <li>- ejecución</li> <li>- evaluación</li> <li>- corrección</li> </ul>	

(elaboración propia basada en información extraída de Consejo de Europa, 2002: 9-16)

Cabe mencionar que, aunque se usan las mismas palabras de las estrategias, las descripciones ilustrativas de cada actividad son distintas. Por ejemplo, la «ejecución» de la comprensión es la «identificación de las claves e inferencias a partir de ellas» (2002:74), mientras que la de la interacción es «tomar la palabra; cooperación interpersonal;

cooperación de pensamiento; enfrentarse a lo inesperado; petición de ayuda» (2002:83). Asimismo, los descriptores en sus escalas de los niveles comunes<sup>85</sup> son desiguales.

Tabla 24: La estrategia de las actividades de comprensión

IDENTIFICACIÓN DE LAS CLAVES E INFERENCIA (ORAL Y ESCRITA)	
C2	Como C1.
C1	Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.
B2	Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas: escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
B1	Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad. Extrapola del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.
A2	Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.
A1	No hay descriptor disponible.

(2002: 74)

Tabla 25: La estrategia de las actividades de interacción

TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)	
C2	Como C1.
C1	Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
B2	Interviene adecuadamente en la discusión, utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Inicia el discurso, toma la palabra adecuadamente, y termina la conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases típicas (por ejemplo, «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que va a decir.
B1	Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para comenzar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara. Sabe cómo pedir que le presten atención.
A1	No hay descriptor disponible.

(2002:84)

<sup>85</sup> Los vemos en el siguiente apartado 5.1.1.2.

Observamos que las escalas ilustrativas están mucho menos detalladas que las estrategias. Por ejemplo, en el mismo apartado «estrategias de interacción», se ofrecen catorce tipos de estrategias concretas basándose en las cuatro categorías, entre las cuales, solo tres tienen sus escalas ilustrativas. Deducimos este fenómeno por dos razones: primero, el *Marco* todavía está en proceso de complementarse y perfeccionarse, así que muchas partes están en desarrollo; segundo, las estrategias para aprender una lengua extranjera son personales y empíricas, por eso existen dificultades en las descripciones cualitativas.

Por último, el *Marco* propone una clasificación entre los componentes de la **competencia comunicativa**, que es la siguiente: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Abarcando las investigaciones de este campo durante los últimos treinta años, los tres componentes del *MCER* se ajustan a la pedagogía y evaluación. Veamos el vínculo de las categorías de competencia comunicativa y la elaboración de evaluaciones en el apartado 6.5.

Para resumir, el enfoque orientado a la acción se trata de un concepto sintetizado y moderno en el ámbito del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Los usuarios estudian un idioma mediante actividades lingüísticas (comprensión, expresión, interacción y mediación) con estrategias (planificación, ejecución, evaluación, etc.), con el propósito de formar sus propias competencias comunicativas y, finalmente, complementan sus competencias generales para aprender más.

#### **5.1.2.2. Los niveles comunes de referencia**

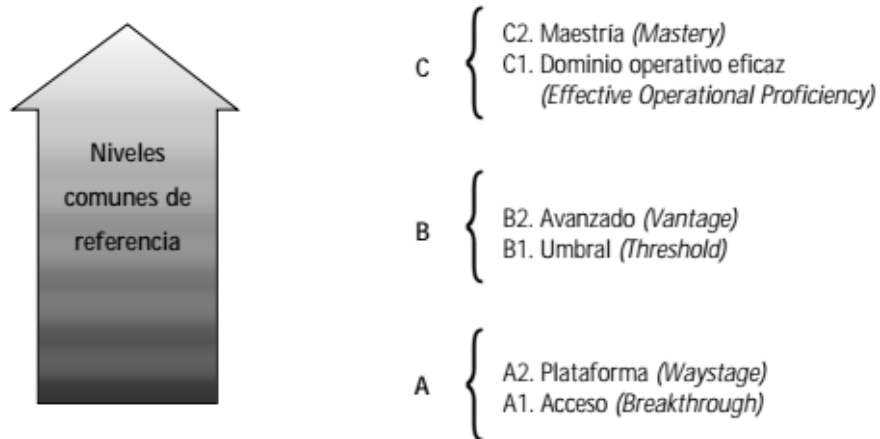
La descripción y la medición de los niveles de dominio lingüístico de los usuarios son los objetivos principales del *MCER*, con los cuales los evaluadores pueden elaborar los programas de exámenes y garantizar la transparencia entre diversos sistemas educativos. Veamos un ejemplo: un estudiante brasileño que obtiene el diploma B2 del DELE y el First de Cambridge, siente que sus habilidades en español y en inglés son equivalentes. Mientras que, en otro caso, una empresa tiene demanda de empleados con un alto nivel de francés, y

finalmente contratan a los que poseen un diploma C1 o C2 de DELF. Pero ¿cómo elegir los niveles para cada uno? ¿Y qué competencias posee un usuario que ya ha cumplido este nivel? Por lo tanto, se necesita un esquema preciso y detallado para calificar las actuaciones de los individuos.

Según García Santa-Cecilia, los niveles comunes que establece el *Marco* parten de una división inicial en tres niveles amplios, A, B y C, que corresponde a inicial, intermedio y avanzado en la línea del sistema tradicional. Cada uno de estos tres niveles se subdivide en dos, hasta configurar el sistema completo de seis niveles, que constituyen la dimensión vertical (2002:22):

- **Acceso (Breakthrough)**, que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «Dominio formulario», y Trim, en la misma publicación, «Introductorio».
- **Plataforma (Waystage)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Umbral (Threshold)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Avanzado (Vantage)**, que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como «Dominio operativo limitado», y Trim, como «la respuesta adecuada a las situaciones normales».
- **Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency)**, que Trim denominó «Dominio eficaz», y Wilkins, «Dominio operativo adecuado», y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
- **Maestría (Mastery)** (Trim: «dominio extenso»; Wilkins: «Dominio extenso operativo»), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (Association of Language Testers in Europe). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua. (Consejo de Europa, 2002:25).

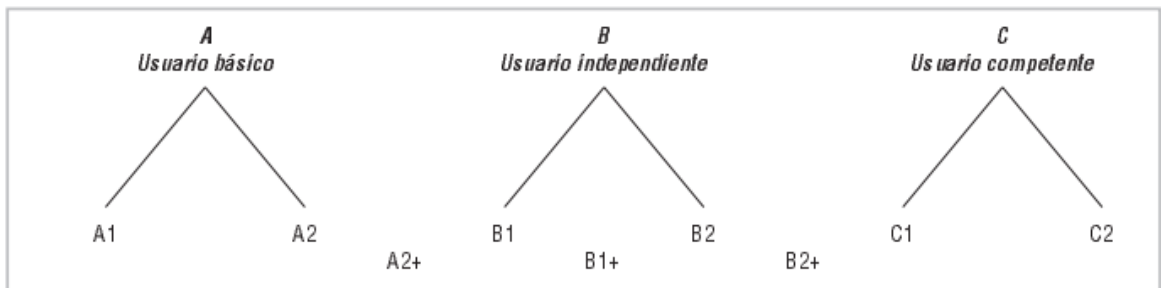
**Gráfico 28: Niveles de referencia del MCER**



(García Santa-Cecilia, 2002:22)

Hay que tener en cuenta que, aunque los niveles aparecen como equivalentes, los resultados empíricos sugieren distintas dificultades entre ellos. En el mismo *Marco* se muestra una escala de nueve niveles coherentes con un tamaño parecido, según los experimentos llevados a cabo en Suiza. Ya que, hay tres peldaños entre A2 y B1, B1 y B2, y B2 y C1. Veamos el siguiente gráfico:

**Gráfico 29: Niveles coherentes con tamaño parecido**

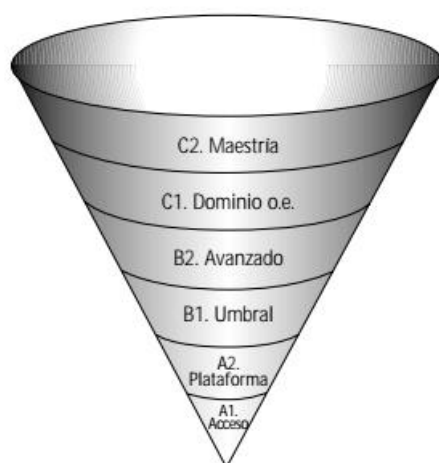


(Consejo de Europa, 2002:34)

Respecto a este fenómeno, García también señala que «Una de las precisiones más importantes es la advertencia en cuanto al tiempo de progresión en cada uno de los niveles de la escala vertical. [...] la experiencia demuestra que muchos alumnos tardarán más del doble de tiempo en alcanzar el nivel B1 desde el A2 que el que necesitaron para alcanzar el

A2, lo que hace probable que lleguen a necesitar más del doble de tiempo para alcanzar el B2 desde el B1 que el que necesitaron para alcanzar el B1 desde el A2. Sería más adecuado, por tanto, como observa el propio documento, representar **la escala de niveles con la forma de un cono invertido en vez de con la forma de una escala lineal de medida**». (2002:22).

**Gráfico 30: Progresión del aprendizaje y niveles comunes de referencia**



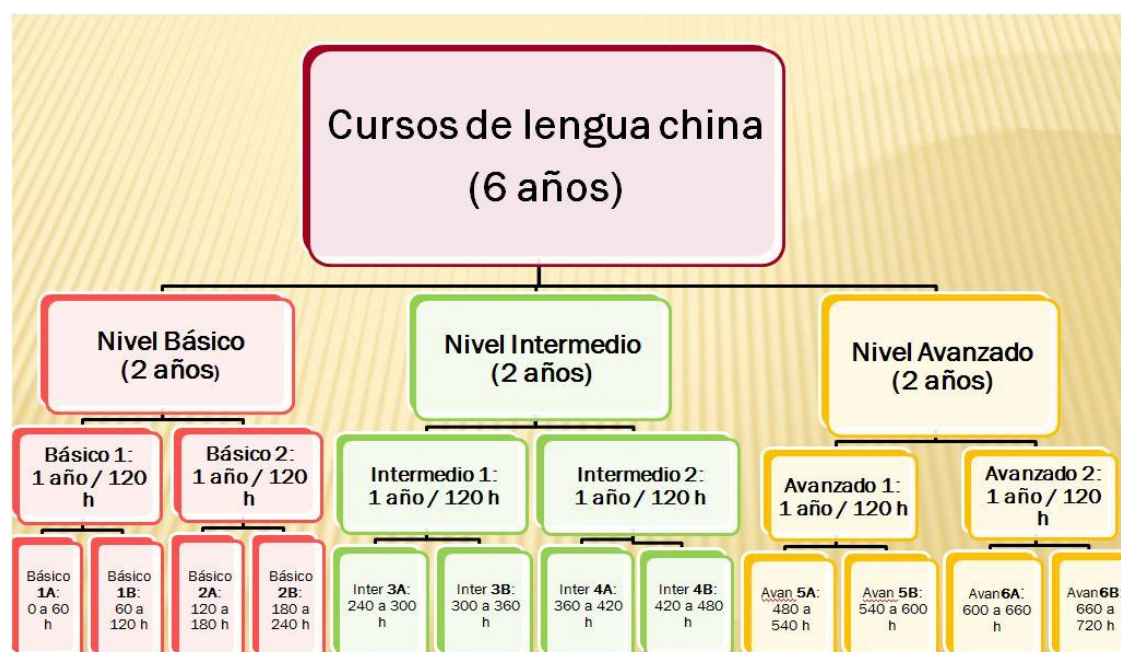
(García Santa-Cecilia, 2002:23)

Por lo tanto, el MCER plantea **flexibilidad** para los diseñadores de currículos ya que «la determinación de puntos de corte entre niveles es siempre un procedimiento subjetivo». Las instituciones pueden cortar o elegir las escalas en función de sus propias necesidades según este método ramificado. «Con un esquema flexible de ramificaciones como el propuesto, las instituciones pueden desarrollar las ramas hasta el grado de profundidad que deseen con el fin de situar los niveles utilizados en su sistema en relación con el marco común» (Consejo de Europa, 2002:34).

Damos un ejemplo sobre la flexibilidad en el diseño del programa. Se ponen tres tipos de cursos en la página web del Instituto Confucio de Granada: cursos estándar de lengua y cultura chinas, cursos de chino de negocios y cursos de conversación. La primera tiene tres categorías (básico, intermedio y avanzado) con doce niveles en total, que duran 720 horas en seis años; la segunda, con la duración de 480 horas en cuatro años, posee cuatro categorías (inicial, básico, preintermedio e intermedio) con ocho niveles; y la última, dura tres años con

solo una categoría (intermedio) de tres niveles. Los tres programas empezaron en el año académico 2015-2016, por eso todavía no podemos seguir la situación del proceso. Aunque las planificaciones tienen una larga duración y se adaptan a las reglas generales del desarrollo del aprendizaje de la lengua china, por ejemplo, necesitan esfuerzos tanto en la etapa inicial como en la final, y las competencias de expresión e interacción oral crecen cuando el alumno ha conseguido una cantidad de vocabulario y ha llegado a cierto nivel. Veamos el programa del primer tipo de curso:

**Gráfico 31: Programa del curso de estándares de lengua y cultura chinas del Instituto Confucio de Granada**



(fuente electrónica: [https://institutoconfucio.ugr.es/pages/cursos-de-lengua-china/20112012/programas\\_cursos](https://institutoconfucio.ugr.es/pages/cursos-de-lengua-china/20112012/programas_cursos))

Las escalas de descriptores se presentan en los capítulos III, IV y V con una amplia gama de actividades lingüísticas. Figueras abstrae que «la estructura debe entenderse a la vez de forma cualitativa y cuantitativa. Cualitativamente se distinguen seis categorías principales fruto de un formato en 3\*2: recepción, producción e interacción en canal oral y canal escrito. Cada una de estas seis celdas se subdivide a su vez, dando un conjunto de 54 grupos de escalas que describen actividades comunicativas». Por ejemplo, «conversación

informal», «escribir cartas», «escuchar conferencias y presentaciones», etc. Aparte de ellos, se han desarrollado trece escalas para aspectos relativos al dominio lingüístico, tales como «corrección gramatical», «dominio de la ortografía», y otros. Por otro lado, Figuera (2005:11) define el **descriptor** como «la definición de una actuación observada en un aprendiente, que incluye aquello que se constata que es capaz de hacer y cómo». Así que los descriptores siempre empiezan por las palabras «puede», «es capaz» o «puedo/soy capaz» en el caso del cuadro de autoevaluación<sup>86</sup>.

Los descriptores de los niveles de dominio reseñan las distintas actividades lingüísticas con detalles y precisiones. Figueras comenta que estos «son pautas muy útiles que permiten poner en práctica en el ámbito de la docencia y de la evaluación».

Veamos dos ejemplos de escalas: una de actividad de interacción y otra de competencia léxica.

Tabla 26: actividad de interacción de entrevistar y ser entrevistado

ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO	
C2	Representa muy bien su parte del diálogo, estructurando lo que dice y desenvolviéndose con auto independencia y con total fluidez como entrevistador o entrevistado, sin estar en desventaja respecto a un hablante nativo.
C1	Participa totalmente en una entrevista como entrevistador o como entrevistado, ampliando y desarrollando las ideas discutidas con fluidez y sin apoyo y haciendo un buen uso de las interacciones.
B2	Realiza entrevistas eficaces y fluidas, incluso alejándose espontáneamente de las preguntas preparadas, siguiendo el hilo y dando repuestas interesantes.
	Puede tomar la iniciativa en una entrevista, y amplía y desarrolla sus ideas, bien con poca ayuda, bien obteniéndola si la necesita del entrevistador.
B1	Proporciona la información concreta que se requiere en una entrevista o en una consulta (por ejemplo, describe síntomas a un médico), pero lo hace con una precisión limitada. Realiza entrevistas preparadas, comprobando y confirmando la información, aunque puede que esporádicamente tenga que pedir que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa.
	Puede tomar la iniciativa en entrevistas o consultas (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), pero depende mucho del entrevistador durante la interacción. Utiliza un cuestionario preparado para realizar una entrevista estructurada, con algunas preguntas complementarias.
A2	Se hace comprender en una entrevista y cuando comunica ideas e información sobre temas cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le aclaren lo dicho y que le ayuden a expresar lo que quiere decir.
	Responde a preguntas y afirmaciones sencillas durante una entrevista.
A1	Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se habla muy despacio y con claridad sin modismos ni frases hechas.

(2002:81)

<sup>86</sup> Véase en el Anexo IV

Tabla 27: competencia léxica: riqueza de vocabulario

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

(2002:109)

Tras exponer estas dos tablas, concluimos las características de las escalas descriptivas en los siguientes puntos: 1. Comparten el enfoque orientado a la acción; 2. Poseen una dimensión horizontal en las actividades lingüísticas y competencias lingüísticas; 3. Tienen una dimensión vertical de seis niveles mostrando dificultades incrementadas; 4. Son descritas con palabras precisas y detalladas.

### 5.1.3. Impactos y críticas del MCER

Como hemos mencionado en los apartados anteriores, el *MCER* ya ha servido de base común de fiabilidad para todos aquellos relacionados con las lenguas extranjeras: los aprendices individuales, las instituciones relativas a la enseñanza y la evaluación, las organizaciones que necesitan personal con competencias de otros idiomas, etc.

Obviamente, el *Marco* ya ha conseguido gran aceptación en el campo de la lingüística aplicada por eso ha disfrutado de bastantes comentarios positivos. Figueras considera que «su existencia misma debe considerarse un éxito. Por primera vez existe un documento que permite ir más allá de descripciones generales sobre niveles de dominio de la lengua y

consensuar enfoques y referencias a niveles comunes» (2005:8). Sin embargo, el *Marco* ha recibido criterios dudosos, incluso negativos desde el principio de su publicación.

En primer lugar, el trabajo de las **traducciones** del *Marco* es tanto complicado como costoso. Las primeras críticas surgieron cuando se inició el proceso de la traducción a otros idiomas. Según Figueras (2005:7), «las dificultades que han surgido a la hora de traducir el MCER y que van más allá de cuestiones terminológicas como las de hallar la forma de utilizar distintos términos para traducir *testing*, *assessment*, o *exam*, o la de decidir cómo mantener la distinción entre *read* y *understand* en los descriptores de Comprensión de Lectura». Aparte de la precisión entre el inglés y la lengua traducida, las traducciones de calidad «deben llevarse a cabo en grupos de especialistas, con un proceso de revisión muy estricto, consultando bibliografía relacionada y con la voluntad de respetar al máximo el texto original».

En segundo lugar, existen obstáculos en **la coherencia entre el Marco y los sistemas educativos**. Las críticas continuaban cuando en distintos contextos geográficos y educativos se empezaba a utilizar el *MCER*. Muchos especialistas de pedagogía opinaron que el documento «se centra en aquello que se observa en aprendientes de distintos niveles, sin prestar atención al proceso de adquisición propiamente dicho ni a la adquisición de vocabulario o estructuras gramaticales. Esta última ausencia tiene como consecuencia la dificultad de adaptar los niveles del Marco a los niveles educativos de primaria, secundaria, o formación profesional». Respecto a este problema, el *Marco* plantea que el concepto de la competencia plurilingüística se puede exponer hacia diferentes **escenarios curriculares**. En el capítulo VIII, se señala que «cada uno de los componentes y subcomponentes fundamentales del modelo propuesto puede dar lugar, si se elige como un objetivo principal de aprendizaje, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito en el aprendizaje» (2002:169). Es decir, es posible integrar los elementos de actividades lingüísticas y estrategias en los currículos, incluso los materiales y las evaluaciones de los sistemas educativos. En el mismo capítulo se ponen dos ejemplos de

escenarios curriculares que abarcan los ciclos de la educación primaria y secundaria. Veamos uno de ellos:

### **Enseñanza Primaria**

La primera lengua extranjera (LE1) se inicia en la escuela primaria con el objetivo principal de desarrollar la toma de conciencia sobre la lengua, una percepción general de los fenómenos lingüísticos (relación con la lengua nativa u otras lenguas presentes en el entorno de aula). El énfasis recae aquí en objetivos parciales relacionados sobre todo con las competencias generales del individuo (el descubrimiento o el reconocimiento por parte de la escuela de la pluralidad de lenguas y culturas, la preparación para alejarse del etnocentrismo, la relativización pero también la confirmación de la identidad lingüística y cultural del alumno, la atención que se presta al lenguaje corporal y a los gestos, los aspectos del sonido, la música y los ritmos, la experiencia de las dimensiones física y estética de determinados elementos de la otra lengua) y su relación con la competencia comunicativa, pero sin que haya un intento estructurado y explícito de desarrollar esta competencia específica.

### **Primer ciclo de Secundaria**

a) La LE1 continúa con el énfasis puesto de ahora en adelante en un paulatino desarrollo de la competencia comunicativa (en sus dimensiones lingüística, sociolingüística y pragmática), pero teniendo en cuenta los logros del nivel de primaria en cuanto a la reflexión sobre la lengua.

b) La segunda lengua extranjera (LE2, que no se enseñó en Primaria) no se inicia desde cero tampoco; también se tiene en cuenta lo que se hizo en la Enseñanza Primaria con respecto a la LE1, al mismo tiempo que se persiguen objetivos ligeramente distintos a los que ahora se buscan en la LE1 (por ejemplo, dando prioridad a las actividades de comprensión con respecto a las de expresión).

### **Segundo ciclo de Secundaria**

Continuando el ejemplo de este escenario, ahora se debería intentar: a) Reducir la enseñanza académica de la LE1 y usar la lengua de forma regular o esporádica para enseñar otra materia (en la línea del aprendizaje centrado en un ámbito específico y de la «educación bilingüe»); b) Mantener

el énfasis respecto a la LE2 en la comprensión, concentrándose en distintos tipos de texto y en la organización del discurso, y relacionando este trabajo con lo que se está haciendo o ya se ha hecho con la lengua materna, al tiempo que se utilizan también destrezas aprendidas en la LE1; c) Invitar en un primer momento a los alumnos que hayan elegido la tercera lengua optativa (LE3) a participar en debates y actividades relativas a las estrategias y el tipo de aprendizaje que ya hayan experimentado; después se les anima a que trabajen de forma más autónoma utilizando un centro de recursos y a que contribuyan a la preparación de un programa de trabajo en grupo o individual diseñado para alcanzar los objetivos establecidos por el grupo o por la institución. (2002:170-171).

Finalmente, **las evaluaciones están limitadas** por los estándares del *Marco*. Las críticas más duras surgieron de la comunidad de evaluadores, ya que a causa de la difusión y aceptación del *MCER* por la sociedad, las calificaciones, los certificados y los exámenes europeos están sujetos a tener los niveles en consonancia (Figueras, 2005:7-8). North comentó que «los objetivos del *MCER* son precisamente los de facilitar la referencia a unos niveles comunes y dar pautas para entender la docencia, el aprendizaje y la evaluación de lenguas, con la voluntad de sugerir y describir, no de prescribir». A nuestro parecer, estamos en contra de esta preocupación, ya que uno de los objetivos principales del *MCER* es elaborar un sistema con transparencia y coherencia de las lenguas extranjeras. Por tanto, dentro del mismo *Marco*, el aprendizaje individual es más fácil de cuantificar, describir y proseguir.

Adaptamos la propuesta de Morrow (2004), que debería comprender el *MCER* como un **mapa** detallado y considerar que «todos aquellos involucrados en la docencia o en el aprendizaje de una lengua se hallan realizando un camino. El *MCER* no marca la ruta a seguir, sino que da suficientes detalles topográficos para planificar tu propia ruta o bien para juzgar la ruta que tomas habitualmente y ver si es la mejor posible». Bajo nuestro punto de vista, para los educadores y evaluadores, el *MCER* se trata de un **diccionario** en todos los procesos de la enseñanza y calificación; asimismo, para los aprendices y los aprendices autodirigidos, el *MCER* sirve de **regla** de referencia, para medir la situación de dominio de las competencias.

## **5.2. La puesta en práctica del *MCER*: los documentos curriculares del Instituto Cervantes y el Instituto Confucio**

Según lo dicho anteriormente, uno de los posibles usos del *MCER* es la planificación de los programas y currículos de aprendizaje de lenguas. Basándose en el enfoque orientado a la acción y los niveles de dominio descriptivos, se han derivado nuevos documentos curriculares para diferentes lenguas, los cuales «tienen previsto avanzar en lo ya realizado validando los descriptores en uso y elaborando nuevos descriptores (Figueras, 2005:13).»

En los casos de nuestra investigación, tanto el Instituto Cervantes como el Instituto Confucio publican sus propios currículos para perfeccionar los sistemas de la enseñanza y de la evaluación oficial. En este apartado, los presentamos en las dos dimensiones: la horizontal, que describe el uso de la lengua –parámetros y categorías–; y la vertical, que muestra el desarrollo de las competencias en los niveles comunes de referencia.

### **5.2.1. Plan Curricular del Instituto Cervantes**

A la luz del documento *MCER*, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, el *Plan* o *PCIC*) se publicó en el año 2006. Este documento contiene más de 2000 páginas divididas en tres volúmenes, A, B y C, mediante los que se intenta proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del instituto, así como a los profesores de español en general, un amplio repertorio de materiales que puedan servir de orientación para los distintos fines relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español (García Santa-Cecilia, 2006).

Siguiendo la estructura del nivel de dominio del *MCER*, el Instituto Cervantes adopta los seis niveles comunes, A1-A2, B1-B2 y C1-C2, para «elaborarse de acuerdo con las directrices del Departamento de Política lingüística del Consejo de Europa, con objeto de garantizar la coherencia con las descripciones que se desarrollan para otras lenguas europeas». Además, García indica que «los niveles de referencia para el español no son una simple traducción o traslación de los inventarios desarrollados para otras lenguas [...] los

materiales desarrollados en los niveles de referencia para el español derivan de un análisis directo de los descriptores del *MCER* en relación con las características propias del español».

Así que, el *Plan Curricular* establece para cada nivel tres categorías de objetivos desde la perspectiva del aprendiente de la lengua en general<sup>87</sup>:

- **Como agente social**, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- **Como hablante intercultural**, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- **Como aprendiente autónomo**, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

Las tres dimensiones, a distinción del enfoque orientado a la acción del *MCER*, nos muestran otro centrado en los alumnos, que se relaciona con la pedagogía y la práctica.

Por un lado, el *Plan Curricular* determina los contenidos sobre **competencia lingüística**, que abarca un amplio abanico en **gramática** (capítulo 2), **pronunciación y prosodia** (capítulo 3) y **ortografía** (capítulo 4). Por otro lado, al igual que los contenidos sobre las **actividades y estrategias de lenguas** del *MCER*, el *PCIC* los presenta en los siguientes capítulos: 5. **funciones**, 6. **tácticas y estrategias pragmáticas**, 7. **géneros discursivos y productos textuales**, 8. **nociones generales**; y 9. **nociones específicas**, que consisten en 395 subcategorías en total (del capítulo 5, 155; del 6, 35; del 7, 24; del 8, 59; y de 9, 122). Además, se propone la **competencia sociocultural** en los capítulos 10, 11 y 12 con subcategorías abundantes. Resumimos los rangos superiores en la siguiente tabla:

---

<sup>87</sup> Fuente electrónica:

[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm).

Tabla 28: La dimensión horizontal del PCIC: los aspectos de la competencia comunicativa

PCIC		
competencia lingüística	competencia pragmática	competencia sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> <li>- gramática;</li> <li>- pronunciación y prosodia;</li> <li>- ortografía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- funciones;</li> <li>- tácticas y estrategias pragmáticas;</li> <li>- géneros discursivos y productos textuales;</li> <li>- nociones generales;</li> <li>- nociones específicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- referentes culturales;</li> <li>- saberes y comportamientos socioculturales;</li> <li>- habilidades y actitudes interculturales.</li> </ul>

(elaboración propia a partir de fuente electrónica:

[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm))

Respecto a las subcategorías del mismo capítulo (o apartado), el *PCIC* ofrece artículos más detallados que los del *MCER*, para aportar las descripciones ilustrativas al máximo en diferentes ámbitos del ELE. Veamos el ejemplo del capítulo 4, las descripciones de ortografía.

En primer lugar, se expone la naturaleza de la ortografía del español y el valor pedagógico en la introducción. Se plantea el objetivo del capítulo, que «no se trata, pues, de identificar conocimientos declarativos en forma de reglas ortográficas, sino de adecuar su presentación y su nivelación a las necesidades comunicativas del alumno, al desarrollo de su proceso de aprendizaje y a la relación entre los elementos ortográficos y los otros niveles de estructuración lingüística<sup>88</sup>».

Después, se divide en cuatro bloques: 1) ortografía de letras y palabras; 2) acentuación gráfica; 3) puntuación; 4) abreviaturas y siglas. Es decir, las siguientes descripciones ilustrativas se basan en estos cuatro aspectos.

En la última parte de la introducción, se recomiendan unos libros como base principal de referencia.

<sup>88</sup> Fuente electrónica:

[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/04\\_ortografia\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/04_ortografia_introduccion.htm).

Ahora bien, veamos las categorías y subcategorías de los descriptores:

Tabla 29: La dimensión horizontal de competencia de la ortografía

Ortografía de letras y palabras	Acentuación gráfica	Puntuación	Abreviatura y siglas
- 1.1. Abecedario <u>A1-A2</u>	- 2.1. Reglas generales de acentuación <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	- 3.1. Punto ( . ) <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	- 4.1. Abreviaturas <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>
- 1.2. Vocales <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	- 2.2. Tilde diacrítica <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	- 3.2. Coma ( , ) <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	- 4.2. Siglas y acrónimos <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>
- 1.3. Consonantes <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	- 2.3. Voces de otras lenguas <u>B1-B2</u>	- 3.3. Dos puntos ( : ) <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	- 4.3. Símbolos <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>
- 1.3.1. Letras <i>b, v, w</i>		- 3.4. Punto y coma ( ; ) <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	
- 1.3.2. Letras <i>c, k, q, z</i> , dígrafo <i>ch</i>		- 3.5. Puntos suspensivos ( . . ) <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>	
- 1.3.3. Letras <i>g, j</i>		- 3.6. Signos de interrogación ( ¿ ) y exclamación ( ¡ ) <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>	
- 1.3.4. Letra <i>h</i>		- 3.7. Paréntesis ( ) <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	
- 1.3.5. Letra <i>y</i> , dígrafo <i>ll</i>		- 3.8. Corchetes ( [ ] ) <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	
- 1.3.6. Letras <i>m, n, ñ</i>		- 3.9. Comillas ( « » ) <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	
- 1.3.7. Letra <i>p</i>		- 3.10. Guion ( - ) <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	
- 1.3.8. Letra <i>r</i> , dígrafo <i>rr</i>		- 3.11. Raya ( - ) <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	
- 1.3.9. Letras <i>s, x</i>		- 3.12. Barra ( / ) <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	
- 1.3.10. Letras <i>t, d</i>		- 3.13. Asterisco ( * ) <u>A1-A2</u>   <u>C1-C2</u>	
- 1.4. Letras mayúsculas <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>		- 3.14. Diéresis ( ¨ ) <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>	
- 1.4.1. Usos generales		- 3.15. Apóstrofo ( ' ) <u>C1-C2</u>	
- 1.4.2. Mayúsculas en palabras o enunciados enteros		- 3.16. Llaves ( { } ) <u>C1-C2</u>	
- 1.4.3. Mayúsculas iniciales			
- 1.5. Letras minúsculas iniciales <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>			
- 1.6. Tipos de letra <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.7. Ortografía de las palabras <u>A1-A2</u>   <u>B1-B2</u>   <u>C1-C2</u></li> <li>- 1.7.1. Usos generales</li> <li>- 1.7.2. Voces de otras lenguas</li> <li>- 1.7.3. Palabras de doble escritura</li> <li>- 1.7.4. Expresión de cifras y números</li> </ul>			
--	--	--	--

(fuente electrónica: [https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm))

A partir de esta tabla observamos que muchos artículos tienen la escala descriptiva desde A1 hasta C2, por ejemplo, el punto 1.4. de la primera celda, «letras mayúsculas»; mientras que algunos solo poseen descriptores de ciertos niveles, tal como el 2.3 de la segunda celda, «voces de otras lenguas», cuya escala ocupa B1-B2. Consideramos que esta situación se basa en el proceso de adquirir el español y la didáctica empírica, y como hemos mencionado antes, los descriptores ilustrativos se diseñan en relación con las características propias del español.

A continuación, veamos un ejemplo de **dimensión vertical** de los descriptores de competencia pragmática: la subcategoría de **identificar** (5.1.1.) de las funciones «dar y pedir información»:

Tabla 30: Escala descriptiva de la actividad «identificar»

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Yo... <i>Yo soy Laura, ¿y tú?</i> <i>Nosotros vivimos en Italia.</i></li> <li>■ [v. Funciones 5.4., Gramática 7.1.1.]</li> <li>■ ... yo <i>[-¿María Sánchez?]</i> <i>-(Sí, soy) yo.</i> <i>[-¿María Sánchez?]</i> <i>-(Sí, es) ella.</i></li> <li>■ [v. Funciones 5.4., Gramática 7.1.1.]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ El (+ sust.) + adj. <i>[-¿Cuál prefiere?]</i> <i>-El (jersey) azul.</i></li> <li>■ A mí <i>A mí me encanta viajar en avión.</i> <i>A ellas les gusta levantarse pronto.</i></li> <li>■ [v. Gramática 7.1.6.]</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mi + sust. <i>Mi teléfono es el 699 705 388.</i> <i>Tu hermana es muy simpática.</i> <i>Sus amigos hablan español.</i></li> <li>■ [v. Gramática 5.]</li> <li>■ Este / Ese / Aquel [-¿Cuál quiere?] -<i>Esta.</i> [señalando con un gesto]</li> <li>■ + sust. <i>Aquel diccionario, por favor</i> [señalando con un gesto]</li> <li>■ + es + SN <i>Estos son mis padres y esta, mi hermana Carlota.</i> [mostrando una fotografía]</li> <li>■ [v. Funciones 5.4., Gramática 4., Nociones específicas 4.1., 4.2.]</li> <li>■ Esto <i>Esto, por favor</i> [señalando con un gesto] <i>Esto es Venezuela.</i> [señalando un mapa]</li> <li>■ [v. Gramática 4.]</li> <li>■ Nombre propio <i>Daniel trabaja en un hospital.</i> <i>Barcelona está cerca del mar.</i></li> <li>■ [v. Gramática 1.1.1.]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ A + nombre propio [-¿A quién le gusta la música clásica?] -<i>A Mario y a Cristina.</i></li> </ul>
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ El + sust. (+ adj.) + O. relat. [-¿Cuál te ha gustado más?] -<i>El piso que vi ayer.</i></li> <li>■ [v. Gramática 15.2.]</li> <li>■ + SV <i>El piso (antiguo) que vi ayer no tenía ascensor.</i></li> <li>■ El (+ sust.) + adj. + O. relat. [-¿Quién es la hermana de Raquel?] -<i>La (chica) morena que está hablando con Pablo.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ El (+ sust.) (+ adj.) + O. relat. + SV <i>Los que asistan al curso recibirán un diploma.</i></li> <li>■ [v. Gramática 15.2.]</li> <li>■ El / Este (+ sust.) + de + SN + SV <i>Los de la camiseta roja están jugando mejor.</i> <i>Esos (pisos) del centro no tienen nada de luz.</i></li> <li>■ [v. Gramática 2.6., Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.]</li> </ul>

<p>+ SV <i>La (chica) morena que está hablando con Pablo me cae bien.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ [v. Gramática 2.6., 15.2., <u>Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.</u>]</li> <li>■ Es + un + sust. + O. relat. <i>Es una actriz que nació en Buenos Aires.</i></li> <li>■ [v. Gramática 15.2.]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lo / Eso de... <i>Lo de ir a ese restaurante me parece estupendo.</i></li> <li>■ [v. Gramática 3.1., <u>Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.</u>]</li> <li>■ V + un (+ sust.) + O. relat. con indic. <i>Busco una maleta azul que tiene dos asas de cuero.</i></li> <li>■ [v. Gramática 15.2.]</li> <li>■ V + el (+ sust.) + de... <i>Son los de siempre.</i></li> <li>■ [v. Gramática 10.1., <u>Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.</u>]</li> <li>■ SN + es + O. relat. <i>Ese chico fue el que me llamó. Esa es la casa en la que nació Galdós. Ana es la chica de quien te hablé.</i></li> <li>■ [v. Gramática 15.2.]</li> <li>■ Se trata de... <i>Se trata de una figura muy importante.</i></li> </ul>
C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Este / Ese / Aquel <i>No vendrá ese, ¿verdad?</i> [con valor despectivo]</li> <li>■ [v. Gramática 4., <u>Tácticas y estrategias pragmáticas 1.3.3.</u>]</li> <li>■ El que suscribe / El abajo firmante [en género epistolar]</li> <li>■ [v. <u>Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.</u>]</li> <li>■ Este... y no... <i>Esto, y no lo que ustedes afirman, es lo que ocurrió. Ese es el coche que me gustaría tener y no el mío.</i></li> <li>■ Lo que... es...</li> <li>■ + SN / inf. <i>Lo que no me gusta nada es fichar por las mañanas.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ El fulano / El tipo ese <i>El tipo ese del otro día</i> [con valor despectivo, coloquial]</li> <li>■ SN + en / con / por... + cuyo... <i>Las personas, por cuyas declaraciones fue encarcelado, serán nuevamente interrogadas.</i></li> <li style="text-align: center;">■ [v. Gramática 15.2.]</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <u>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.]</u></li> <li>■ + que... <i>Lo que pasó fue que me olvidé de su nombre.</i></li> <li>■ <u>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.]</u></li> <li>■ SN + cuyo... <i>Las personas cuyos nombres figuren en la lista pasan a la segunda fase del proceso.</i></li> <li>■ <u>[v. Gramática 2.1.3.]</u></li> <li>■ O. relat. explicat. <i>Esas personas, a quienes nunca llegaremos a conocer, son los verdaderos protagonistas de esta historia.</i></li> <li style="margin-left: 40px;">■ <u>[v. Gramática 15.2.]</u></li> </ul>	
--	--

(fuente electrónica:

[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm))

Observamos que, al igual que los del *MCER*, los descriptores del *Plan Curricular* se desarrollan gradualmente tanto en la dificultad como en la relación con otras categorías. Como se expone en las celdas de B2 y C1, las funciones se vinculan a los conocimientos de **gramática, tácticas y estrategias pragmáticas**. En este sentido, todas las competencias del documento se han descrito en forma de red, que corresponde a la estructura de habilidades lingüísticas de los individuales.

Para resumir, opinamos que el documento *Plan Curricular del Instituto Cervantes* ha asimilado el enfoque y los contenidos del *MCER* en esencia, ya que las distribuciones de las categorías de competencia comunicativa están dentro de la normalización, mientras que sus niveles comunes son iguales. Por otra parte, el *PCIC* ha ampliado los descriptores ilustrativos y ha profundizado tanto en la cantidad como en la cualidad. El documento está estrechamente relacionado con la práctica, especialmente para los profesores de ELE que planifican los cursos y los materiales didácticas.

### 5.2.2. Documentos curriculares del Instituto Confucio

Entre los años de 2007 y 2009, el Instituto Confucio publicó tres esquemas para el estándar de la enseñanza y aprendizaje del chino como lengua extranjera, titulados *Escala de Dominio del Idioma Chino para los Extranjeros* (en adelante, la *Escala*), *Programa General de la Enseñanza del Idioma Chino para los Extranjeros* (en adelante, el *Programa General*)<sup>89</sup>. Los dos fueron publicados por la Editorial de Enseñanza e Investigación de la Lengua<sup>90</sup>, que es la más prestigiosa en el ámbito de los manuales y las publicaciones de investigaciones sobre la enseñanza de lenguas en China.

En la introducción del libro *Escala del Dominio del Idioma Chino para los Extranjeros*, se indica que este libro está diseñado para estudiantes de chino como lengua extranjera, proporcionando una descripción de su capacidad para utilizar los conocimientos y las habilidades de la lengua china para comunicar en cinco niveles. Se trata de una base importante de lo que puede llegar a ser el dominio de la lengua por parte de los estudiantes de chino. Mientras tanto, el *Programa General de la Enseñanza del Idioma Chino para los Extranjeros* detalla que «el *Programa* constituye una reorganización y una descripción de los aspectos importantes relacionados con la enseñanza-aprendizaje del chino como segunda lengua para que las instituciones y los profesores dedicados a este trabajo lo tomen como fundamentos y normas en el momento de diseñar el plan de enseñanza, establecer el sistema de evaluación respecto a la competencia lingüística de los estudiantes y redactar materiales didácticos (2014:III)». Es decir, el primero es el esquema general para distinguir las competencias de los estudiantes, mientras que el segundo sirve para que los profesores de chino diseñen los cursos y lleven a cabo las evaluaciones. Por tanto, en cuanto a las funciones, tenemos que relacionar los dos documentos y tratarlos como la base común de referencia.

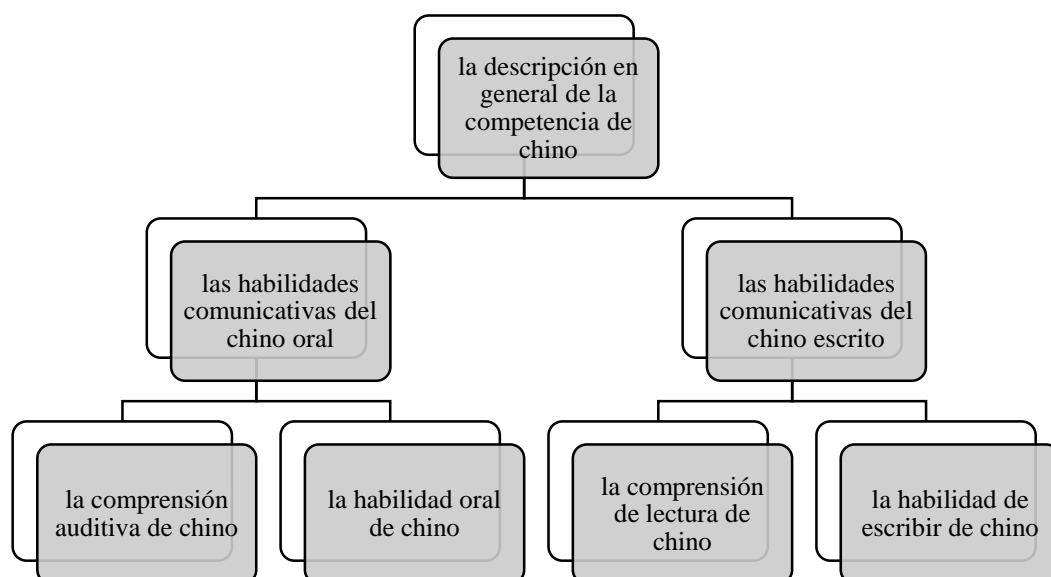
---

<sup>89</sup> 《国际汉语能力标准》，《国际汉语教学通用大纲》。

<sup>90</sup> 外语教学与研究出版社。

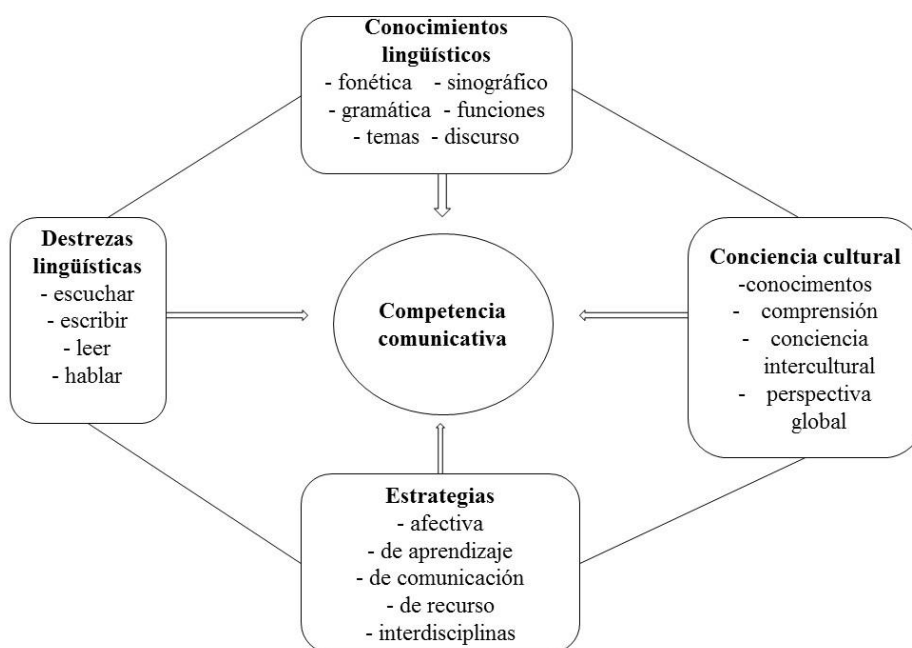
Veamos las estructuras principales de los dos documentos:

**Gráfico 32 (a): Marco y contenidos de *Escala Dominio del Idioma Chino para los Extranjeros***



(elaboración propia a partir de Instituto Confucio, 2007)

**Gráfico 32 (b): Esquema del *Programa General de Enseñanza de Chino para Extranjeros***



(elaboración propia a partir de Instituto Confucio, 2014: V)

Observamos que, en el primer esquema (gráfico 32a), se mezclan las cuatro destrezas (escuchar, escribir, hablar y leer) con los dos tipos de textos (oral y escrito). Por otra parte, desde la estructura horizontal, los usuarios no pueden aplicar sus competencias a la práctica, ya que falta el apoyo de los conocimientos lingüísticos y pragmáticos. A pesar de que se ponen los ejemplos de tareas relativas a las destrezas, los contenidos de la *Escala* son insuficientes, incluso someros. Veamos un ejemplo de los descriptores:

Tabla 31: Descripción de la competencia oral de nivel 2

<b>Descripción de la competencia</b>	<b>Ejemplificación de tareas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de ser comprendido por los oyentes cuando utiliza formas simples para expresar sus necesidades básicas.</li> <li>- Es capaz de hacer preguntas fáciles o dar repuestas elementales a los temas muy comunes de la vida diaria.</li> <li>- Es capaz de dar instrucciones fáciles o de hacer requisitos simples.</li> <li>- Es capaz de realizar descripciones con información básica de sí mismo.</li> <li>- Es capaz de expresarse con gestos no verbales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntar sobre las aficiones de los otros.</li> <li>- Explicar la posición geográfica de sí mismo.</li> <li>- Describir las características de un objeto perdido.</li> <li>- Preguntar sobre el plan de viaje.</li> </ul>

(elaboración propia a partir de Instituto Confucio, 2007)

Obviamente, existen bastantes imprecisiones en las descripciones. Aún más, los contenidos de la escala parecen escasos y elementales, comparados con los del mismo nivel del MCER.

Tabla 32: actividades de expresión oral de A2 de MCER

Expresión oral en general	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
---------------------------	---

<p>Monólogo sostenido: descripción de experiencias</p>	<p>Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Describe aspectos cotidianos de su entorno; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio. Realiza descripciones breves y básicas de hechos y actividades. Describe planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales. Utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos y posesiones y para hacer comparaciones. Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo.</p>
	<p>Describe a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual, o el último que tuvo. Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos.</p>
<p>Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, un debate)</p>	<p>(No hay descriptor disponible del nivel A2)</p>
<p>Declaraciones públicas</p>	<p>Es capaz de hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse.</p>
<p>Hablar en público (continuación)</p>	<p>Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas.</p> <p>Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta.</p>

(Consejo de Europa, 2002: 62-64)

Aparte de estas actividades con descripciones ilustrativas, el *Marco* ofrece otras, como:

- realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.);

- dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).

Y, pueden suponer, por ejemplo:

- leer en voz alta un texto escrito;
- hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.);
- representar un papel ensayado;
- hablar espontáneamente;
- cantar. (2002:61)

Por otra parte, sobre la dimensión vertical, este documento solo posee **cinco niveles** en común, por consiguiente, es imposible aplicarlos al examen oficial del HSK, ni corresponden al *MCER*.

Bajo nuestro punto de vista, la *Escala* era el primer documento de currículo en chino para los aprendices y aprendices autodirigidos tras la fundación del Instituto Confucio, así que no distinguió claramente el **dominio de las lenguas** (las cuatro destrezas) y la **competencia comunicativa** (conocimiento, pragmática, sociocultural). Por eso, dos años después, se publicó el *Programa General de Enseñanza de Chino para Extranjeros* (2009), con una estructura perfeccionada de la competencia comunicativa (véase el gráfico 32) pero todavía con cinco niveles. En el año 2014, se estrenó la edición renovada con un total de seis niveles. Es entonces cuando el currículo del chino como lengua extranjera ya tiene una publicación semejante al *MCER* en las dimensiones tanto horizontal como vertical. Presentamos los descriptores de los niveles 1 y 3 en el anexo V como casos ejemplares.

Veamos el punto 1.2. del anexo, el *conocimiento lingüístico* de la fase 1. En este apartado hay seis categorías con descriptores ilustrativos, que son: 1. Fonología; 2. carácter y palabra; 3. Gramática; 4. Función; 5. Tema; y 6. Discurso. Sin embargo, en el apartado 5.2. *Competencia lingüística* del *MCER*, se dividen en las siguientes: 1. La competencia léxica; 2. La competencia gramatical; 3. La competencia semántica; 4. La competencia fonológica;

5. La competencia ortográfica; 6. La competencia ortoépica. Es decir, **las clasificaciones de las categorías del Programa General son borrosas**, ya que confunden los conocimientos lingüísticos con las competencias pragmáticas.

Por otra parte, a nuestro parecer, la categoría «carácter y palabra» se trata del conjunto de «ortografía de sinogramas» y «conocimiento del léxico». En la celda del nivel 1, los puntos 1, 2, 3 y 4 corresponden a la escritura de caracteres mientras que en el punto 5 se describe la cantidad y ambientes de vocabulario. Veamos la misma categoría del nivel 3, los puntos 1, 2 y 3 presentan la competencia de la ortografía de los sinogramas, mientras que los puntos 5, 6 y 7 describen el dominio del vocabulario en número y calidad.

Tabla 33: descripciones de carácter y palabra de las fases 1 y 3 en el *Programa General*

<p><b>Fase 1</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejar unos 150 caracteres comunes (ideogramas) con habilidad en las áreas de escucha, habla, lectura y escritura;</li> <li>2. Reconocer los componentes básicos de caracteres y radicales;</li> <li>3. Reconocer trazos básicos y el orden de ellos en la caligrafía;</li> <li>4. Comprender las relaciones entre caracteres y palabras;</li> <li>5. Manejar 150 palabras referentes a la vida cotidiana y la escolar.</li> </ol> <p>(2014:2)</p>
<p><b>Fase 3</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejar unos 600 caracteres comunes (ideogramas) con habilidad en las áreas de escucha, habla, lectura y escritura;</li> <li>2. Conocer los componentes de caracteres, palabras y radicales;</li> <li>3. Distinguir sonidos, formas morfológicas y significados de caracteres chinos;</li> <li>4. Comprender correctamente el significado semántico de los enunciados;</li> <li>5. Poder expresarse con palabras estudiadas;</li> <li>6. Manejar unas 600 palabras referentes a la vida cotidiana, las actividades escolares y profesionales.</li> </ol> <p>(2014:13)</p>

(elaboración propia a partir de Instituto Confucio, 2014: 2-13)

Respecto a las subcategorías en las escalas de conocimientos lingüísticos, al ser la base común, el *MCER* no puede definir los detalles de los conocimientos de todas las lenguas como se declara en el mismo apartado 5.2.1., «nunca se ha elaborado una descripción completa y exhaustiva de ninguna lengua como un sistema formal para la expresión de

significados. Los sistemas lingüísticos son enormemente complejos y la lengua de una sociedad amplia, diversificada y avanzada nunca llega a ser dominada por ninguno de sus usuarios; ni puede ser así, pues cada lengua sufre una evolución continua como respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación». Por lo tanto, en la enseñanza del corpus lingüístico se utilizaba el modelo de descripción lingüística. No obstante, este modelo tradicional fue rechazado por muchos lingüistas ya que, según ellos, «las lenguas había que describirlas tal y como existen en el uso, y no como alguna autoridad cree que deberían ser descritas». A lo largo de cien años, muchos lingüistas han planteado sistemas de descripciones, pero ninguna de las muchas propuestas de modelos ha conseguido la aceptación general. Por lo tanto, el *MCER* señala que «se ha negado la posibilidad de que exista un modelo universal que pueda ser utilizado directamente para facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. La mayoría de las lingüísticas descriptivas se contentan ahora con codificar la práctica, relacionando la forma y el significado y utilizando una terminología que difiere de la práctica solo cuando resulta necesario abordar fenómenos que están fuera de la serie de modelos tradicionales de descripción (2002:105-106)». Es decir, el *Marco* aconseja a los diseñadores de programas, cuando describe la parte de conocimientos lingüísticos, sigue los modelos tradicionales correlacionando las características de su lengua meta.

Ahora bien, tomamos la categoría «competencia gramatical» como el caso contrario. En el *Marco Común*, se define que la descripción de la organización gramatical supone la especificación de los siguientes puntos:

Tabla 34: contenidos de la categoría de competencia gramatical en los currículos

• <i>elementos</i> ; por ejemplo:	morfemas y alomorfos, raíces y afijos, palabras
• <i>categorías</i> ; por ejemplo:	número, caso, género, concreto/abstracto, contable/incontable, transitivo/intransitivo, voz activa/voz pasiva, tiempo pasado/presente/futuro,

	aspecto perfectivo/imperfectivo
• <i>clases</i> ; por ejemplo:	conjugaciones, declinaciones, clases abiertas de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, clases cerradas de palabras
• <i>estructuras</i> ; por ejemplo:	palabras compuestas y complejas, sintagmas: (nominal, verbal, etc.), cláusulas: (principal, subordinada, coordinada), oraciones: (simple, compuesta)
• <i>procesos</i> (descriptivos); por ejemplo:	sustantivación, afijación, flexión, gradación, transposición, transformación, régimen (sintáctico o semántico)
• <i>relaciones</i> ; por ejemplo:	concordancia (gramatical o <i>ad sensum</i> )

(Consejo de Europa, 2002:110)

En la categoría de «gramática» del *Programa General*, en cada nivel solo tienen descripciones entre cinco y seis puntos. Pero en el anexo IV del documento se presentan «ítems gramaticales de la lengua china frecuentemente usados». El anexo también consiste en seis niveles, con las subcategorías palabras llenas, palabras vacías<sup>91</sup>, oraciones y oraciones compuestas (a partir del nivel 4). Debido a la extensión de las páginas, veamos la parte 1 y 2 de la fase 1:

Tabla 35: Ítems gramaticales para la fase 1 (parte 1 y 2)

	1. 1. Pronombre personal (人称代词)
	1. 1. 1. Pronombre personal «yo» (人称代词«我»)
	1. 1. 2. Pronombre personal «tú» y «usted» (人称代词«你», «您»)
	1. 1. 3. Pronombre personal «él» y «ella» (人称代词«他», «她»)

<sup>94</sup> En el ámbito del *Programa General*, las **palabras**, tales como los sustantivos, los verbos, los adjetivos, los pronombres, los cuantificadores, implican que tiene significados concretos. Las **palabras gramaticales**, a su vez, son aquellas que no tienen significados concretos, tales como adverbios, conjunciones, partículas, etc.

Palabras	1.2. Formas plurales de pronombres personales «nosotros, vosotros, ellos/ellas» (人称代词的复数形式, 我/你/他+们)
	1.3. Pronombres demostrativos (指示代词)
	1.3.1. Este (这)
	1.3.2. Aquel (那)
	1.3.3. Aquí (这儿)
	1.3.4. Allí (那儿)
	1.4. Nombres de tiempo (时间名词)
	1.4.1. Indicaciones de año, mes, y día (年、月、日的表达)
	1.4.2. Indicaciones del lunes al domingo (星期的表达)
	1.4.3. Indicaciones de hora (钟点的表达)
1.5. Expresiones de cantidad de dinero en RMB (钱数的表达)	
1.6. Números cardinales: 1-99 (基数词 1-99)	
1.7. Clasificadores comunes (常用量词: 个、名、本、口)	
1.8. Los verbos para expresar la emoción y la actitud: querer, gustar, desear (表达情感态度的动词: 爱、喜欢、想)	
1.9. Verbos auxiliares (助动词)	
1.9.1. <b>Ser posible</b> + v. (能+动词(短语))	
1.9.2. <b>Ser capaz</b> + v. (会+动词(短语))	
Palabras gramaticales	1.10. Los significados de los adverbios y sus posiciones
	1.10.1. Los adverbios de grado «muy, demasiado, bien + adjetivos» (程度副词 «很、非常、真+形容词»)
	1.10.2. El adverbio «太» <sup>92</sup> (程度副词«太», 太+形容词, 太+形容词+了)
	1.10.3. El adverbio «也» <sup>93</sup> (程度副词«也»(表同类), 主语+也+动词(短语))
	1.10.4. El adverbio «都» (程度副词«都»(表总括), 主语+都+动词(短语)) <sup>94</sup>

<sup>92</sup> En oraciones indicativas, el adverbio «太» significa ‘muy’ con tono negativo, por ejemplo, la oración «这本书太贵» significa ‘Es muy caro el libro’. Por otro lado, en las oraciones exclamativas, el adverbio «muy», por ejemplo, «太好了!» significa ‘¡Qué bien!’.

<sup>93</sup> En este nivel, el adverbio significa ‘también’ o ‘tampoco’. Por ejemplo, «你去, 我也去», significa ‘Si tú vas, yo también iré’ (Xu, Zhou, 1997:98).

<sup>94</sup> El adverbio tiene el significado de «totalmente». Por ejemplo, «我们都学汉语» significa ‘Todos nosotros aprendemos el chino’.

1.11.	Conjunción «和» <sup>95</sup> (连词«和», A+和+B)
1.12.	Partícula estructural «的» <sup>96</sup> (结构助词«的» (表领属), 代词/名词+的+名词)
1.13.	Partícula modal «了» <sup>97</sup> , (结构助词«了», 小句+了)

(elaboración propia a partir de Instituto Confucio, 2014:115-117)

La tercera parte se trata de la morfología, que incluye diez ítems. Es decir, la competencia gramatical del nivel 1 consiste en 22 subcategorías en total.

Paralelamente, esta parte correspondiente al *Plan Curricular* está formada por noventa subcategorías, divididas en quince clases, que son:

Tabla 36: las categorías de la competencia gramatical del *PCIC*

Clases	Número de subcategorías
El sustantivo	4
El adjetivo	9
El artículo	3
Los demostrativos	1
Los posesivos	1
Los cuantificadores	3
El pronombre	9
El adverbio y las locuciones adverbiales	9
El verbo	18
El sintagma nominal	5
El sintagma adjetival	2
El sintagma verbal	7
La oración simple	3
Oraciones compuestas por coordinación	4
Oraciones compuestas por subordinación	12

(elaboración propia basada en información extraída de fuente electrónica:

[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm))

Aunque la nueva edición ya ha complementado muchos aspectos lingüísticos y está siguiendo los marcos generales y las teorías ofrecidas por *MCER*, en comparación con la

<sup>95</sup> La conjunción relaciona dos palabras de modo copulativo. Por ejemplo, «我和他是朋友» significa 'Él y yo somos amigos' (Xu y Zhou, 1997:39).

<sup>96</sup> En este nivel, solo se adapta el significado de la pertenencia de la partícula. Por el ejemplo: «他的房间» significa 'el dormitorio de él'.

<sup>97</sup> En este nivel, la partícula usada al final de una oración indicativa denota que lo que expresa la oración es un cambio, algo nuevo o anormal. Por ejemplo, «他去医院了» significa 'Él fue al hospital' (Xu y Zhou, 1997:27).

misma categoría del *PCIC*, la competencia gramatical del *Programa General* parece tanto borrosa como escasa en los contenidos.

Por último, queríamos presentar una escala ilustrativa específicamente en la lengua china: la ortografía de sinogramas. Por una parte, el documento ofrece las descripciones cualitativas y cuantitativas, por otra, expone todos los 2500 sinogramas en el anexo II correspondientes a los seis niveles. Veamos la escala descriptiva de la escritura china:

Tabla 37: La escala de las descripciones de sinograma

1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejar unos 150 caracteres comunes (ideogramas) con habilidad en las áreas de escucha, habla, lectura y escritura;</li> <li>2. Reconocer los básicos componentes de caracteres y radicales;</li> <li>3. Reconocer trazos básicos y el orden de ellos en la caligrafía;</li> <li>4. Comprender las relaciones entre caracteres y palabras.</li> </ol>
2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejar unos 300 caracteres comunes (ideogramas) con habilidad en las áreas de escucha, habla, lectura y escritura;</li> <li>2. Distinguir sonidos, formas morfológicas y significados de caracteres chinos;</li> <li>3. Conocer las relaciones entre caracteres y palabras.</li> </ol>
3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejar unos 600 caracteres comunes (ideogramas) con habilidad en las áreas de escucha, habla, lectura y escritura;</li> <li>2. Conocer los componentes de caracteres, de palabras y radicales;</li> <li>3. Distinguir sonidos, formas morfológicas y significados de caracteres chinos.</li> </ol>
4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dominar 1000 caracteres usuales (ideogramas) con habilidad en las áreas de escucha, habla, lectura y escritura;</li> <li>2. Conocer algunas estructuras complicadas de caracteres chinos;</li> <li>3. Ser capaz de distinguir el sonido, la forma morfológica y el significado de los caracteres.</li> </ol>
5	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dominar 1500 caracteres usuales (ideogramas) con habilidad en las áreas de escucha, habla, lectura y escritura;</li> <li>2. Saber elementalmente las reglas de construcción de los caracteres chinos;</li> </ol>

	3. Emplear fundamentalmente el uso correcto del sonido, la morfología y el significado de los caracteres chinos.
6	1. Dominar 2500 caracteres usuales (ideogramas) con habilidad en las áreas de escucha, habla, lectura y escritura; 2. Saber las reglas de construcción de los caracteres chinos; 3. Emplear el uso correcto del sonido, la morfología y el significado de los caracteres chinos.

(elaboración propia basada en información extraída de Instituto Confucio, 2014)

A partir de la escala, observamos que el grado de dominio de los sinogramas aumenta progresivamente a lo largo de los niveles, así que, la forma del desarrollo es **un cono invertido**, como hemos mencionado en los apartados anteriores. Además, el documento ofrece la lista de los caracteres, por tanto, se adapta a las necesidades tanto de los docentes como de los estudiantes o aprendices autodirigidos. Sin embargo, las descripciones cualitativas son simples y superficiales, lo que supone una dificultad para los estudiantes de niveles bajos y a los aprendientes autodirigidos.

Para resumir este apartado, en primer lugar, nos apoyamos en el esquema fundamental y en las escalas descriptivas de la nueva edición de *Programa General*, ya que ha adaptado la teoría básica del *MCER* y de la competencia comunicativa. Y segundo, encontramos que todavía existen algunos defectos en el diseño de las categorías y la redacción de los descriptores. Al ser un documento de tan solo 218 páginas, el *Programa General* todavía está en proceso de ampliación y profundización. Confiamos en que el Instituto Confucio siga dedicándose a la investigación y a la reforma del currículo, ya que las dos renovaciones llevadas a cabo en estos ocho años, que han pasado el currículo del chino de las *Escalas de Dominio* hasta la nueva edición del *Programa*, lo convierten en un currículo cada vez más racional.

En este capítulo hemos presentado los documentos del currículo de ambas instituciones de nuestra investigación, los cuales son fruto del *MCER*.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se adapta a la estructura general del *Marco*, que divide la competencia comunicativa en tres aspectos: el lingüístico, el pragmático y el sociocultural. Más allá, el *PCIC* relaciona el *Marco* con las características del español, ampliando clases y subcategorías. Por lo tanto, opinamos que es un documento útil para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Por otro lado, el *Programa General de Enseñanza del Idioma Chino para Extranjeros* ha sufrido reformas. En la edición de 2014, la estructura se corresponde con la del *MCER*, mientras que los contenidos de la competencia comunicativa abarcan los tres aspectos principales. No obstante, a nuestro parecer, el documento todavía está en fase de desarrollo ya que, en la actualidad, el *Programa* tiene deficiencias tanto en la ampliación como en la precisión.

## CAPÍTULO VI. LA TEORÍA DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso crucial en lo relativo a la propia enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Por varios motivos, existen formas muy diferentes de evaluación, tales como la evaluación del aprovechamiento o del dominio, de la actuación o de los conocimientos, etc.

Respecto a los dos idiomas de nuestra investigación, los dos institutos ofrecen un examen oficial para los aprendices extranjeros: DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) y HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi: Examen de Competencia de Chino como Lengua Extranjera). Ambos han tenido gran repercusión entre los alumnos y los centros docentes por todo el mundo. Actualmente, los mencionados diplomas se han tomado como referencia para valorar la competencia de las lenguas en actividades tales como seleccionar personal de trabajo o elegir becarios.

En este capítulo vamos a analizar y comparar horizontalmente los diseños y las características de los mismos niveles entre las dos evaluaciones, y verticalmente los de las mismas competencias entre niveles distintos. A su vez, buscaremos la coherencia entre la enseñanza-aprendizaje de L2 y la evaluación. Finalmente, aparte de la conclusión de las igualdades y las diferencias, también propondremos hipótesis posibles para evoluciones posteriores.

### 6.1. Definición de evaluación y examen en la enseñanza-aprendizaje de L2

La palabra «evaluación» es un concepto amplio. Aparece con frecuencia en diferentes situaciones a lo largo de nuestra vida cotidiana y nos permite tomar decisiones adecuadas en casos tales como la selectividad, obtención del carnet de conducir o del diploma de una carrera o una profesión. En el caso de la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, la evaluación también contiene la función de **medida, averiguación y decisión**.

Según la investigación de Edeso (2007:241), desde el punto de vista tradicional, el concepto «evaluación» se entiende como:

- 1) Asignar un valor a algo, juzgar. En educación normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, profesor o programa educativo (Tenbrink 1981:17).
- 2) Emitir un juicio de valor después de comparar los resultados con los objetivos planteados, o bien después de comparar los resultados con lo que esperamos encontrar en esa realidad (García Pascual, 1994:9).
- 3) Tradicionalmente se ha venido considerando como el objeto propio de la evaluación los aprendizajes de los alumnos (...). Siguen al ser esta la conceptualización más extendida (Rosales 1990:32)

Por esto, ella lo define como «valorar un **conocimiento previo**, que ya posee el alumno».

Según el *Diccionario de Términos Clave de ELE*, el concepto «evaluación» queda definido de la siguiente forma:

La evaluación debe referirse no solo al grado en que el aprendiente aprende un conjunto de habilidades o un tipo de conocimientos, sino que también debe responder a cuestiones de justificación (por qué deben aprender los alumnos unos determinados conocimientos) así como los efectos de aprendizaje no intencionados (qué han aprendido que no estaba previsto, qué aspectos de los que estaban previstos no han aprendido, etc.).

La evaluación, centrada ahora en el proceso, busca dar información para formular y reformular la acción didáctica. Dicho de otro modo, la evaluación es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está al ser objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo.  
([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/evaluacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/evaluacion.htm))

Para el *Marco Común Europeo de Referencia*, el término «evaluación» es algo más amplio, que mide o valora la competencia o el dominio de la lengua. Ya que «toda medición

o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc.» (Consejo de Europa, 2002:177).

Asimismo, la palabra «examen» (en nuestra investigación, también nos referimos a «prueba» o «test») se emplea en lo referente a la escolaridad, puesto que todos los alumnos han tenido exámenes, muchos o pocos, en algún momento de su vida. Los exámenes son procedimientos de evaluación que sirven para medir unos determinados conocimientos a través de las muestras que proporciona la actuación de los candidatos. (Bordón, 2006:19)

Bordón (2006:59-60) cree que un buen examen puede proporcionar la información requerida y conducir a tomar las decisiones adecuadas. Respecto al tema, ella manifiesta que «existe prácticamente un consenso general en destacar tres requisitos: **validez, fiabilidad y viabilidad**, como fundamentales para garantizar la idoneidad de un examen. Algunos expertos añaden alguno más, pero en cualquier caso estos tres siempre están presentes». Entre los tres, la «validez» es el más primordial puesto que «de no ser así, el examen es inútil, ya que no podremos hacer inferencias adecuadas a partir de sus resultados ni tomar las decisiones correctas». Según su investigación, la validez interna es más destacada porque «se refiere a la que tiene que ver con la propia herramienta» y se suele dividir en tres tipos:

- 1) **validez aparente:** se establece a partir de comentarios de personas que no han participado en la redacción de las pruebas pero que suelen elaborar exámenes para sus estudiantes, como pueden ser otros profesores o alumnos acostumbrados a hacer exámenes de un tipo similar al que se les propone, para obtener información del examen;
- 2) **validez de contenido:** consiste en someter el examen al juicio de personas consideradas expertas en el asunto y cuya opinión se basará en criterios sólidos y sistemáticos;
- 3) **validez de respuesta:** se basa en las explicaciones que los candidatos al examen hacen de sus respuestas, ya sea mientras están realizando el examen o una vez finalizado este. (Bordón, 2006:60-61)

Aparte de las anteriores, la «**validez de constructo**» es otro tipo que se refiere al grado en que podemos interpretar un resultado de test como un indicador de las habilidades, o el constructo que queremos medir. Además de la validez de constructo, es necesario corresponder al dominio de la generalización creado por nuestra interpretación (Bachman y Palmer, 1996:21). Según el estudio de Zhang (2013), el «**constructo**» es la relación entre examen, teoría lingüística y teoría de la enseñanza de segunda lengua. Asimismo, algunos expertos creen que «la validez de constructo se refiere a la comprobación de hasta qué punto el examen refleja la teoría (el constructo) que subyace a él. Un examen solo será útil y válido si mide el constructo correcto» (Bordón, 2006:62).

La **fiabilidad** es la consistencia de la medición. Un examen fiable debe proporcionar resultados iguales o similares por el mismo grupo de candidatos en distintas situaciones o en la misma situación con grupos de candidatos semejantes. Por ejemplo, los exámenes del nivel B2 en diferentes fechas compartirían el mismo valor; asimismo, los candidatos del mismo nivel que aprueban contienen la competencia lingüística equivalente. Por lo tanto, para alcanzar la fiabilidad, se necesita una exactitud rigurosa. Para confirmar la fiabilidad de los exámenes, el *Marco Común Europeo de Referencias* describe tres formas principales: lo que se evalúa, cómo se interpreta la actuación y cómo se pueden realizar las comparaciones (MCEr, 2002:178).

La **viabilidad** (o «la practicidad») es la tercera condición para garantizar la calidad de un examen. Para Bordón (2006:63-66), la viabilidad es la posibilidad de administración del examen ya que «un buen examen debe ser posible y practicable... el formato será aceptable para los candidatos». Bachman y Palmer (1996) consideran que esta «reside en la relación entre los recursos requeridos para el diseño, desarrollo y uso del examen y los recursos de los que se dispondrá para estas actividades... un examen es viable cuando sus exigencias, a nivel de recursos tanto humanos como técnicos o económicos, se pueden satisfacer».

Los dos investigadores, por su parte, consideran que un «examen útil» debe cumplir las características siguientes:

- **Fiabilidad:** consistencia y fiabilidad como instrumento de medida.
- **Validez:** interpretaciones adecuadas de los resultados.
- **Autenticidad:** las características de las tareas de evaluación deben reflejar de forma auténtica; las características de la vida real.
- **Interactividad:** producir interacción entre tareas de evaluación y candidato que la realiza.
- **Impacto:** dejar un impacto o una influencia de la calidad de los candidatos, la sociedad y la comunidad educativa.
- **Viabilidad (practicidad):** reunir las características anteriores y poder llevarse a la práctica.

(Adaptado del *Diccionario de Términos Clave de ELE*:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/examen.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/examen.htm))

Ellos (1996:37-38) concluyen que el enfoque para definir un «examen útil y desarrollado» contribuye al campo de evaluación lingüística por dos razones: la primera, proporciona una base principal para considerar la relevancia relativa a todas las características que se consideran útiles, y nos permite pensar cómo interaccionan entre ellas; la segunda, ya que relaciona la noción de utilidad con la situación específica de evaluación.

Por lo tanto, el concepto «evaluación» es más amplio que el de «examen», porque una «evaluación» puede consistir en uno o varios exámenes. Como señalan Eres Fernández y Tiba Rádis Baptista (2010), la acción de evaluar se entiende como una toma de decisiones en base a datos recogidos sistemáticamente, mientras que los exámenes (pruebas o tests) son ejemplos de procedimientos pensados para medir habilidades, conocimientos o actuaciones que contienen diferentes tipos.

En conclusión, tanto evaluación como examen sirven para medir y decidir los conocimientos previos de los candidatos. Se puede **evaluar** de varias formas y en distintas etapas de la enseñanza-aprendizaje, no obstante **examinar** se hace por medio de diferentes pruebas dependientes de fines específicos y concretos. Además, hay que ser cauteloso en la confección del examen para asegurar la calidad mediante los tres requisitos fundamentales:

la **validez**, la **fiabilidad** y la **viabilidad**. En nuestra investigación, como ambos exámenes están funcionando en la práctica, la viabilidad de los dos es alta. Por lo tanto, para el análisis contrastivo en el siguiente capítulo, tomamos las tres dimensiones como referencia: la **validez**, la **fiabilidad** y la **autenticidad**.

## 6.2. Tipos de evaluación

La distinción de los tipos de evaluación ha sido un tema ampliamente discutido entre los especialistas y profesores de L/2. Las clasificaciones son variadas dependiendo de las distintas perspectivas.

Bordón (2006) y Eres (2010) los clasifican según tres criterios fundamentales:

- 1) los objetivos que se persiguen a través de ella;
- 2) los procedimientos adoptados para llevarla a cabo;
- 3) La manera de valorar los resultados.

Generalmente, hay dos objetivos principales en las evaluaciones de la enseñanza-aprendizaje de L/2: el primero, «dar a los estudiantes una calificación que refleja el haber alcanzado unos logros o no», con motivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, el examen del fin de curso. En segundo lugar, «para realizarse en función de la utilización que se hace de los resultados obtenidos» (Bordón, 2006:44). Llamamos al primero «**evaluación formativa**» y al segundo «**evaluación sumativa**». Es decir, la formativa nos informa del proceso de estudio mientras que la sumativa nos proporciona los resultados obtenidos.

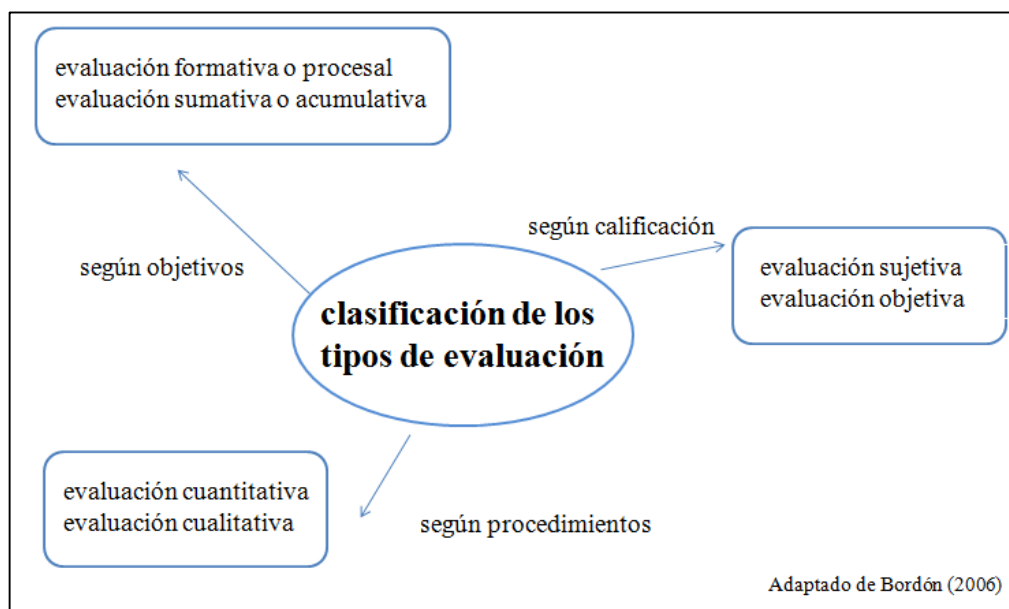
Respecto a los procedimientos, hasta hoy en día podemos dividirlos en dos casos: los cualitativos y los cuantitativos. La **evaluación cualitativa** se lleva a cabo mediante diferentes instrumentos, tales como cuestionarios, informes o portafolios; asimismo, utiliza métodos más subjetivos de medición con el fin de poder realizar análisis exhaustivos y exclusivos con diferentes objetivos. La **evaluación cuantitativa**, a su vez, funciona

básicamente a través de exámenes y se caracteriza por priorizar la observación, medición, cuantificación y control.

Existen fundamentalmente dos tipos de valoración de resultados, en unos casos de manera **subjetiva** y en otros **objetiva**, y por supuesto, también ambas. Para poner un ejemplo, en el examen DELE de español hay pruebas subjetivas orales y de escritura con contextos abiertos valorados por los evaluadores; mientras tanto, hay pruebas objetivas tales como la comprensión lectora y auditiva con respuestas cerradas.

Se pueden resumir en el siguiente cuadro:

**Gráfico 33: clasificación de los tipos de evaluación**



(elaboración propia basada en información extraída de Bordón, 2006)

Según el estudio de Eres y Tíbas (2010:11), considerando la acción del agente, hay otros tipos de evaluación, tales como la **autoevaluación**, la **heteroevaluación** y la **coevaluación**. La autoevaluación se refiere a «la forma continua de la participación del aprendiz, quien reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y sobre los objetivos logrados»; al mismo tiempo, en el caso de la heteroevaluación y coevaluación, «se comparte entre los compañeros esa reflexión, mediante la determinación de pautas».

Opinamos que las tres evaluaciones son combinaciones lineales de los seis tipos mencionados anteriormente porque hay unas correlaciones entre ellos. Por ejemplo, las tres evaluaciones pueden servir como paso didáctico en el proceso de la enseñanza-aprendizaje al ser ambas evaluaciones formativas y cualitativas; no obstante, se ofrecen resultados evaluables globales a los aprendices que contienen las características de evaluación cuantitativa. Además, es posible usar procedimientos cualitativos, tales como portafolios o informes, en una autoevaluación, mientras que se pueden usar exámenes individuales para realizarla. Por último, las maneras de calificación de las tres evaluaciones pueden ser subjetivas y objetivas simultáneamente. Es decir, existe una coherencia entre las distinciones fundamentales, contemplando la posibilidad de encontrar características de ambas en diferentes formas de evaluación, o, mejor dicho, exámenes.

Aparte de las clasificaciones anteriores, la **evaluación con referencia a la norma de grupo (RN)** y la **evaluación con referencia a un criterio establecido (RC)** se han convertido en dos especies llamativas (Brown, 1996:1). Así se presenta la causa fundamental de la distinción en el *Diccionario de Términos Clave de ELE*<sup>98</sup>:

Para emitir un juicio evaluativo es necesario establecer previamente cuál es la referencia que se adopta para establecerlo y con qué objetivo o propósito. Las dos referencias más comunes en evaluación son la referencia a la norma (*norm-referenced*) y la referencia a un criterio (*criterion-referenced*).

Según el *MCER* (2002:184), «la referencia a un criterio supone partir de un cuadro en cuyo eje vertical se sitúa el grado de dominio lingüístico (como en una línea continua) y en cuyo eje horizontal se recoge la serie de ámbito relevante, de manera que los resultados individuales de una prueba puedan situarse en relación con el mapa total de criterios». Es decir, por un lado, el objeto de una evaluación determina sus ámbitos adecuados; por otro lado, la puntuación que se considera necesaria para alcanzar el nivel de dominio es

---

<sup>98</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/pruebanormagrupa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebanormagrupa.htm).

dependiente de las escalas descriptivas de las especificaciones de la misma evaluación. Por otro lado, la referencia a la norma se puede entender en relación con el grupo de alumnos que realizan la prueba.

La RN trata de decidir el puesto u orden que ocupa cada examinado en función de la puntuación obtenida con el fin de comparar los resultados de unos y otros. Por eso, la nota individual de cada estudiante se relaciona con la de todo el grupo. En cambio, en el caso de la RC, las actuaciones de los individuos no son relativas entre sí, ya que esta se refiere a una prueba que tiene como finalidad medir una habilidad lingüística concreta, y cuyos candidatos deben mostrar tener suficiente dominio como para superar la misma.

Con el fin de conformar los grupos de los distintos niveles, o seleccionar a las personas adecuadas para casos concretos, se usa la RN para diferenciar los resultados entre todos los candidatos. Mientras tanto, la RC sirve para la medición de la habilidad de ciertos contenidos y destrezas en varios niveles, en consecuencia, los dos exámenes de nuestra investigación, el DELE y el HSK, pertenecen a la evaluación con referencia a un criterio establecido (RC).

Es preciso mencionar que Brown (1996) compara las características de las dos evaluaciones en la siguiente tabla:

Tabla 38: Diferencias entre evaluación con referencia a la norma de grupo (RN) y evaluación con referencia a un criterio establecido (RC)

<b>Características</b>	<b>RN</b>	<b>RC</b>
Tipo de interpretación	Relativo (la actuación de un estudiante se compara con la de los otros del grupo).	Absoluto (la actuación de un estudiante se compara solo con el criterio de la cantidad, o porcentaje de algún curricular determinado).
Tipos de medición	Para medir la habilidad o competencia global de una segunda lengua.	Para medir objetivos específicos basados en los puntos de conocimientos de una segunda lengua.
Propósito de evaluación	Diferenciar a los candidatos como una línea continua según la habilidad o competencia global.	Acceder a la cantidad de los materiales conocidos o aprendidos de cada candidato.

Distribución de puntuaciones	Distribución normal de puntuaciones cercadas una media.	Varios, generalmente anormal (los que controlan todos los materiales pueden conseguir un 100 %).
Estructura de la evaluación	Poca relación entre diferentes sujetos con varios tipos de preguntas.	Serie cortas y bien definidas de preguntas a ciertos sujetos con repuestas parecidas.
Conocimiento de los ítems	Los candidatos desconocen el contenido de las preguntas	Los candidatos conocen el contenido de las preguntas

(elaboración propia basada en información extraída de Brown, 1996:3)

Respecto a los casos de nuestra investigación, tanto DELE como HSK contienen las siguientes características:

1. Evaluación con referencia a un criterio establecido (RC).
2. El tipo de interpretación es absoluto.
3. La medición sirve para probar la habilidad o competencia en general de un idioma extranjero.
4. El propósito es evaluar la competencia global de la segunda lengua.
5. La distribución de puntuación es variada, generalmente anormal.
6. Contiene varios tipos de pruebas y preguntas de diferentes sujetos y no relacionadas.
7. Los candidatos desconocen los contenidos esperados de cada pregunta.

Aunque estas características no sean equivalentes a todas las condiciones del análisis de Brown (por ejemplo, la medición no es «para objetivos específicos basados en los puntos de conocimientos de una segunda lengua»), consideramos que las dos evaluaciones de nuestra investigación (DELE y HSK) son de la evaluación RC, por las dos índoles básicas: absoluta y global.

Además de los anteriores, Madrid propone otro tipo de clasificación: **evaluación de los procesos y del producto**. Según el mismo, la clasificación de los procesos «se centra en la enseñanza-aprendizaje para conocer cómo transcurren y poder aplicar medidas correctoras que la mejoren» (1997:255), ya que este tipo de evaluación muestra información sobre la situación del logro de los alumnos, las dificultades que surgen, los aspectos más fáciles o

interesantes, etc. Sin embargo, la del producto se centra en el currículo diseñado, que necesita cumplir las dos condiciones: la primera, «previamente planificada y programada de acuerdo con los objetivos del programa»; y la segunda, «encaminada hacia la comprobación de esos objetivos finales de enseñanza y aprendizaje y diseñada de acuerdo con esos criterios previamente establecidos» (1997:254): que son correspondientes a los casos de nuestra investigación, pues tanto el DELE como el HSK contienen sus propios estándares específicos basados en el *Marco Común Europeo de Referencia*. Para nosotros, la clasificación de las dos es equivalente a la «evaluación formativa y sumativa» de Bordón (2006).

En el *MCER*, la clasificación de las evaluaciones se ha dividido en 13 pares:

Tabla 39: Clasificación de evaluación en el *MCER*

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

(Consejo de Europa, 2002:183)

La clasificación presentada en este formulario está basada en distintas comprensiones, que incluyen exámenes, procedimientos y calificaciones. Por ejemplo, en la primera fila, ambas se realizan por examen; en este sentido, aquí hace referencia al examen de aprovechamiento y al examen de nivel de dominio (como DELE y HSK, que vamos a investigar en este capítulo). Por otro lado, la evaluación directa e indirecta de la sexta fila implica los tipos de procedimientos. Además, en la octava, se distinguen la evaluación

subjetiva y objetiva mediante la manera en que se evalúa, o sería más exacto decir, por la valoración de los resultados. Bordón explica en su libro que «los distintos tipos de evaluación pueden coexistir» (2006:52). Los examinadores y aprendices deben entender que no todas las casillas se establecen desde la misma perspectiva, por lo tanto, es necesario elegir métodos adecuados durante el diseño y la preparación de las evaluaciones.

Según las clasificaciones que hemos presentado, podemos definir los dos exámenes (DELE y HSK) de acuerdo a los siguientes tipos:

- **Evaluación cualitativa:** Según los procedimientos, se prueban ciertos contenidos y destrezas dependientes de su propio currículum, mediante varias formas de ítems.
- **Evaluación sumativa (evaluación de producto):** Respecto a los motivos, se miden las competencias lingüísticas y comunicativas obtenidas de los candidatos, sin importar el proceso de formación de estas. Además, es necesario disponer de evaluadores y docentes profesionales para elaborar y corregir los exámenes.
- **Evaluación subjetiva y objetiva:** Se consideran las formas de valorar los resultados, se cuenta tanto con la subjetiva como con la objetiva.
- **Evaluación con referencia a un criterio establecido (RC):** Cada uno de los dos exámenes contiene un estándar específico para determinar la aprobación de los candidatos, es decir, la puntuación de cada estudiante es independiente.

### 6.3. Tipos de examen y sus funciones

El objetivo es el primer elemento para clasificar los exámenes; además, los expertos también los delimitan en función de los resultados.

Alderson y Clapham (1995) ponen los exámenes en cinco categorías:

- Primero, **las pruebas de nivel:** para evaluar el nivel lingüístico de los alumnos antes de asignarlos a un curso y colocarlos en la clase apropiada.

- Segundo, **las pruebas de progreso**, que se administran en diferentes momentos a lo largo de un curso para ver lo que los alumnos han aprendido.
- Tercero, **las pruebas de aprovechamiento**, que tienden a administrarse al final del curso. El contenido de las pruebas de progreso y de los aprovechamientos están normalmente basados en el programa del curso o en el libro de texto.
- Cuarto, **las pruebas de dominio**, que están diseñadas para evaluar la competencia de los alumnos en diferentes campos del aprendizaje de idiomas y pretenden determinar si los alumnos han adquirido un cierto nivel de competencia lingüística.
- Quinto, **las pruebas de diagnóstico**, que pretenden identificar las áreas en las que un alumno necesita ayuda complementaria.

Además, las **pruebas para fines específicos** están colocadas dentro de las de dominio, ya que «su contenido está normalmente basado en un análisis de necesidades relativo al tipo de contenidos lingüísticos que se requiere para un determinado fin» (1995:16-17).

Obviamente, por un lado, las pruebas de nivel, de progreso, de aprovechamiento y de diagnósticos son procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras porque pueden influenciarlas y estimularlas. Por otro lado, las pruebas de dominio o para fines específicos ofrecen la información global de conocimientos lingüísticos obtenidos en cierto momento por los candidatos. Por esta razón, su clasificación se centra en los objetivos y funciones.

En referencia a esto, Brown (1996) relaciona exámenes a propósito de decisiones. Según su opinión, hay básicamente cuatro decisiones: de competencia, de orden, de aprovechamiento y de diagnóstico. Basándose en ellas, existen cuatro índoles de exámenes llamados «**funciones primarias de exámenes de idioma**». Estas se corresponden claramente a las dos categorías: evaluación con referencia a la norma (RN) y evaluación con referencia a un criterio (RC) ya que, la RN ayuda a tomar decisiones de nivel de dominio (las de competencia y de orden), mientras que las RC son más eficientes cuando hacen las decisiones de nivel del aula (las de diagnóstico y de aprovechamiento) (1996:8).

Los cuatro tipos de examen comparten los cinco de Alderson y Clapham (1995) por la misma perspectiva de clasificación.

El «**examen de competencia**» es equivalente a la «prueba de dominio», por lo que es necesario diseñar un estándar curricular para ajustar el nivel de dominio objetivo de la habilidad de los alumnos o para hacer comparaciones entre distintos niveles.

El denominado «**examen de orden**» de Brown tiene la misma significación que «las pruebas de nivel», ayudando a agrupar a los estudiantes de niveles similares. Brown destaca que un examen de competencia o de orden no se puede enlazar con ningún programa académico particular, puesto que los alumnos del curso podrían interpretarlo mejor e influirían en su fiabilidad.

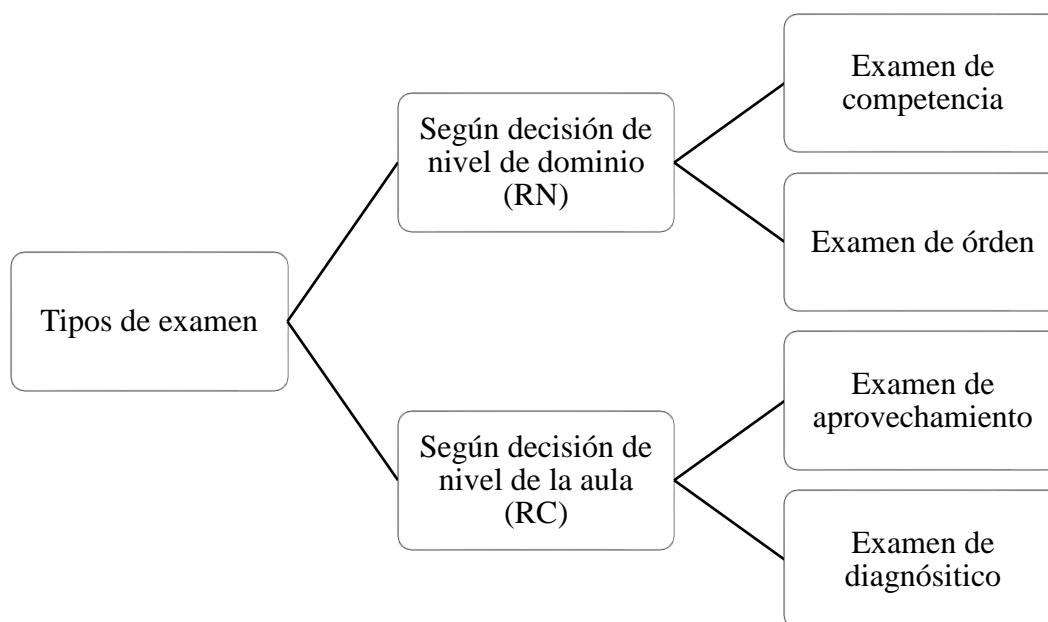
Por otro lado, las decisiones de nivel del aula son procedimientos a lo largo de todo el tiempo de estudio que reflejan el resultado tanto del aprendizaje de los estudiantes como de la enseñanza de los profesores. Entre ellos el «**examen de aprovechamiento**» determina si un aprendiz puede avanzar su nivel y se sirve de la referencia de la metodología de la enseñanza en práctica y del diseño de materiales, manuales e incluso, currículos. Las decisiones del aprovechamiento de los alumnos y de las formas para mejorarse a sí mismos ayudan a los educadores a conocer cómo ha aprendido cada uno dentro del programa, ya que sería necesario diseñar un examen de aprovechamiento con referencia específica a un curso particular. Sin embargo, la redacción puede ser más flexible para que los profesores tomen las decisiones adecuadas desde sus propias perspectivas sobre las características y las necesidades de la adquisición de los alumnos.

En ocasiones a los profesores les interesa evaluar las fortalezas y las debilidades de cada estudiante individualmente en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, con el fin de corregir sus propios errores «antes de que sea demasiado tarde». Por lo tanto, con el objetivo de promover las facilidades y evitar las dificultades de cada uno, los profesores diseñan un «**examen de diagnóstico**» que requiere de información detallada sobre un aspecto específico. Por ejemplo, una prueba con unos veinte problemas de selección múltiple sobre las

preposiciones del español, o también un dictado de unos diez sinograma recién enseñados en clase.

Según las funciones de los dos exámenes de nivel del aula, Brown concluye que típicamente, el «examen diagnóstico» se administra al principio o a lo largo de un curso; mientras que el «examen de aprovechamiento» se realiza al fin de un programa (1996:15).

**Gráfico 34: Tipos de examen**



(elaboración propia basada en información extraída de Brown, 1996:8-15)

Bordón (2006) opina que la clasificación más básica y práctica está establecida «en función de la finalidad con la que se interpretan los resultados de los exámenes» (2006:74) que se corresponde a la teoría de «decisión» de Brown (1996). Ya que, los clasifica en dos grandes categorías: «**exámenes de aprovechamiento**» (EA) y «**exámenes de nivel de dominio**» (ED). Ambas se dividen en tres tipos, más concretos y detallados que los estudios anteriores. Veamos el esquema en la siguiente tabla:

Tabla 40: Clasificación de tipos de exámenes en función del uso de sus resultados

Aprovechamiento (EA)	Nivel de dominio (ED)
obtener información sobre los logros del aprendizaje	obtener información que permita predecir el uso de la lengua en otros contextos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controles de clase</li> <li>- Diagnóstico como prueba de clase</li> <li>- Pruebas periódicas</li> <li>- Examen final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acceso</li> <li>- Clasificación</li> <li>- Diploma</li> </ul>

Bordón (2006:74)

Al igual que Brown, define los «**exámenes de aprovechamiento**» como pruebas cuyos «resultados ilustrarán acerca de los logros y los fracasos en función de unos objetivos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, unos contenidos y la metodología seleccionada» (2006:74). Además, destaca que «se puede ser más específico al respecto y distinguir una variedad de exámenes de aprovechamiento... La tipología está realizada con la finalidad práctica de facilitar la confección de exámenes para el aula de español» (2006:75). Es decir, los tres tipos tienen sus propias características basadas en las funciones durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Para Bordón, la **validez** de estos exámenes es alta dado que «se seleccionarán de acuerdo con los contenidos del curso o ciclo de instrucción al que se refiere». Además, el formato sería decidido acorde a la habituación de los estudiantes, mientras que la duración y los recursos dependen de la situación actual de los centros académicos. Más bien, la **viabilidad** es flexible y práctica.

Por otro lado, los exámenes de nivel de dominio «definen un cierto nivel... y superar un examen de estas características, garantiza que quien lo hace con éxito posee, por lo menos, ese nivel» (2006:80), sin embargo «no todos los exámenes de nivel de dominio tienen el mismo objetivo». Se distinguen tres tipos básicos basados en los fines propios.

El primero, los «**exámenes de acceso**», que se trata de un tipo de prueba que «administran ciertas instituciones o empresas, que necesitan saber que quienes van a integrarse en ella, bien sea para estudiar o trabajar, tienen los conocimientos suficientes en

la lengua meta como para llevar a cabo sus estudios o desempeñar su trabajo». No obstante, a veces se establece como uno de los requisitos para los solicitantes que posean un certificado de cierto nivel de algún examen de gran impacto social en muchos centros académicos. Por ejemplo, se pide el nivel 5 del HSK para estudiar máster en China, y para trabajar de auxiliar administrativo en el Instituto Cervantes de Pekín se necesita «buen conocimiento de idioma español», que «se acreditará con el DELE de nivel B2 para candidatos de nacionalidad no española ni hispanoamericana» y del chino, que «se acreditará mediante certificado equivalente al DELE B2».<sup>99</sup> Estos certificados de prestigio son lo que llamamos «exámenes de diploma», que se usan como aval de la competencia de lengua en la vida académica y social con frecuencia y los vamos a presentar en los apartados siguientes.

El segundo, los «**exámenes de clasificación**», que «se utilizan para distribuir (clasificar) a un número de personas en diferentes cursos de acuerdo con su nivel». Es decir, dicho examen es equivalente a las «pruebas de nivel» de Alderson y Clapham (1995) y el «examen de orden» de Brown (1996). Este tipo de examen se relaciona con el futuro aprendizaje directamente, ya que «quienes integran el grupo de clase parten de unos conocimientos (o desconocimientos) similares y tienen unas necesidades comunicativas parecidas. Los exámenes de clasificación, por muy bien confeccionados que estén, no garantizan totalmente la homogeneidad del grupo en cuanto al nivel, pero sí permiten un cierto equilibrio que, en general, redundará en un mayor aprovechamiento de la instrucción» (2006:81). Respecto a la magnitud de la clasificación, Bordón aconseja que «los niveles existentes en cada centro pueden adoptar la denominación propuesta por *MCER* (A1, A2, B1, B2, C1, C2) o la suya propia».

Los últimos y más importantes entre los tres de niveles de dominio, son los «**exámenes de diploma**», que son realizados por muchos expertos en diferentes campos de estudios, tales como profesores de lenguas extranjeras, evaluadores lingüísticos, investigadores

---

<sup>99</sup> Convocatoria del Centro del Instituto Cervantes de Pekín, fuente electrónica: [http://pekin.cervantes.es/imagenes/file/bases\\_c49\\_aux\\_01\\_13.pdf](http://pekin.cervantes.es/imagenes/file/bases_c49_aux_01_13.pdf).

pedagógicos, psicólogos etc., para «cubrir todos los aspectos implicados en la realización de un examen de estas características en el que suelen estar involucradas instituciones de nivel nacional e internacional». Para todo su procedimiento, el diseño, la administración y la calificación, se necesitan no solo «un numeroso colectivo de personas implicadas en la elaboración» (2006:82), sino también muchos recursos económicos. Bordón concluye que estos exámenes tienen un «enorme impacto», tanto a nivel individual como a nivel social. Los dos exámenes de nuestra investigación, el DELE y el HSK, pertenecen a este grupo.

Opinamos que la confección y realización de los exámenes de nivel de dominio son más complejas que las del caso anterior. En primer lugar, estos son trabajos de equipo, que exigen profesionales y tiempo. A veces la evolución y la reforma dura muchos años ya que necesitan adaptarse a nuevas tendencias en los estudios de la enseñanza-aprendizaje de segunda lengua. En los dos casos de nuestra investigación, tanto el DELE como el HSK han pasado por más de veinte años de cambios y desarrollos. Y, en segundo lugar, con el fin de garantizar la **fiabilidad**, hay que definir los estándares de distintas competencias y categorías de estos exámenes concretamente y diseñarlos con exactitud. El *MCER* expone que «una de las finalidades del *Marco de referencia* es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia» (2002:23). Respecto a la cuestión, Bordón señala que «los descriptores son necesarios tanto para establecer niveles de referencia como para elaborar escalas que permitan evaluar (calificar) muestras de lengua de los aprendices» (2006:85). Es decir, **los descriptores** de estándares son fundamentales para los exámenes de nivel de dominio. Como se trata de un tema complicado y se vincula estrechamente con la investigación de evaluación, las presentamos en los apartados posteriores.

Finalmente hacemos una comparación entre los dos tipos de exámenes de Bordón en la siguiente tabla.

Tabla 41: Diferencias entre EXÁMENES DE APROVECHAMIENTO (EA) Y EXÁMENES DE NIVEL DE DOMINIO (END)

	EA	END
<b>tipos</b>	exámenes de control o prueba de clase	exámenes de acceso
	exámenes o pruebas de «diagnóstico»	exámenes de clasificación
	exámenes finales	Exámenes de diploma
<b>objetivo</b>	Recabar información acerca de lo que un estudiante ha conseguido aprender.	Averiguar qué es lo que sabe en ese momento la persona que realiza el examen.
<b>proceso</b>	Interno de enseñanza-aprendizaje, mira hacia atrás.	Externo de enseñanza-aprendizaje, mira hacia delante.
<b>función de resultados</b>	Ilustrar acerca de los logros y los fracasos en función de unos objetivos de enseñanza-aprendizaje	Para definir un cierto nivel (el que sea: A1, A2, B1, B2, C1, C2 según <i>MCER</i> )
<b>efecto sobre enseñanza-aprendizaje</b>	Ayuda a aclarar los objetivos didácticos, tanto para los profesores como para los alumnos.	Distribuye a un número de personas en diferentes cursos de acuerdo con su nivel (en el caso de «exámenes de clasificación»).

(Elaboración propia basada en información extraída de Bordón, 2006:73-81)

#### 6.4. Tipos de ítems

El significado de la palabra «ítem» es amplio, incluso en el mismo campo de la evaluación de segunda lengua. En el *Diccionario de términos clave de ELE*, la explicación es la siguiente: «en muchas ocasiones, en español, el término «ítem» puede utilizarse indistintamente como sinónimo de «pregunta». Una tarea o ejercicio de evaluación puede incluir uno o más ítems»<sup>100</sup>. Para Brown, un «ítem» es «la unidad más pequeña que proporciona la información distintiva y significativa en una prueba o escala de calificación» (1996:49). Por otro lado, Alderson creía que «un ítem de examen constituye un método para provocar una actuación o un enunciado, junto con un sistema por el que tal actuación o enunciado pueda ser juzgado» (1996:44). Todos estos son definidos desde diferentes perspectivas, por lo tanto, lo establecemos como la **unidad fundamental de un examen**,

<sup>100</sup> Fuente electrónica: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/item.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/item.htm).

**cuyo diseño se basa en ciertos motivos para averiguar las distintas habilidades y actuaciones de los participantes.**

En muchos casos, los ítems de exámenes son similares a los ejercicios utilizados en la clase de segunda lengua. Los profesores, de vez en cuando, proponen pequeñas pruebas a los estudiantes para verificar la enseñanza y el aprendizaje; asimismo, en los libros de texto se ofrecen ejercicios o prácticas para perfeccionar el estudio. Estas tareas son presentadas a los aprendices que «tienen que llevarlas a cabo con unos datos que tienen que interpretar y, mediante las respuestas del profesor y de los compañeros, junto con la introspección y la observación de sí mismos, desarrollar la capacidad de modificar su comportamiento y su pensamiento» (Alderson, 1996:44). Sin embargo, la diferencia entre ellos es obvia. Bordón (2006:109) los distingue por «su planteamiento y la utilización que se haga de los resultados obtenidos». Para ella, «en la práctica en el aula usamos un ejercicio o una tarea para activar los procesos lectores y concienciar al aprendiz de ello. En el examen la adoptamos (la prueba o tarea) para comprobar el éxito de los procesos y cómo se refleja en los resultados». En consecuencia, deducimos que, en comparación con el de ejercicios académicos, el diseño de ítems de exámenes (especialmente de los exámenes de nivel de dominio), es más riguroso ya que se basa en los «**descriptores**» del programa con el fin de garantizar la fiabilidad.

#### **6.4.1. Ítems de destrezas aisladas e integradas**

Desde los años treinta del siglo XX con la influencia de la teoría del **estructuralismo** creada por Bloomfield, se produjo la evaluación de un nuevo enfoque. A partir de 1975, después de la reforma del Certificate of Proficiency in English (CPE), los exámenes oficiales de diploma se dividen en escrito y oral. Además, constan de cinco secciones o apartados: composición, comprensión lectora, uso del idioma (gramática y vocabulario), comprensión auditiva y entrevista (Bordón 2006:39-41). Es decir, en el campo de la enseñanza de 2/L, se suele presentar a través de lo que se conoce como **destrezas de la lengua**. Tradicionalmente

se clasifican desde dos puntos de vista, «teniendo en cuenta el canal o medio de transmisión que se adopta, se dividen en orales y escritas; y, considerando los procesos que intervienen, se obtienen destrezas de comprensión y de expresión».

Bordón las resume en el siguiente cuadro:

Tabla 42: los ítems de destrezas aisladas

	<b>ORALES</b>	<b>ESCRITAS</b>
COMPRESIÓN	comprensión auditiva	comprensión lectora
EXPRESIÓN	expresión oral	expresión escrita

(Bordón 2006:39-41)

Aparte de las destrezas, en la teoría de estructuralismo lingüístico las lenguas están calificadas en tres jerarquías: **la fonología, la lexicología y la sintaxis**. Cada una de ellas consiste en elementos variados (Pan, 2001:68).

Por lo tanto, para las evaluaciones de estructuralismo tradicional, la competencia lingüística trata las cuatro destrezas y las tres jerarquías.

Sin embargo, en el *MCER*, la teoría es más avanzada, ya que nos presenta la idea de «la competencia lingüística comunicativa» –que hemos presentado en el capítulo V–, cuya definición es «la realización de distintas **actividades de lengua**, que comprenden la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación** (en concreto interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas» (2002:14). Entre todas, la interacción juega un papel importante en los nuevos exámenes, especialmente en los diplomas.

#### **6.4.2. Tres tipos fundamentales**

En los exámenes de numerosos participantes, se usan los **ítems de respuestas cerradas** con alta frecuencia, ya que facilitan la corrección, la estadística y el análisis. Generalmente en las pruebas de comprensión lectora y auditiva, especialmente en las de gramática y vocabulario, las destrezas están aisladas y los elementos evaluados bien diferenciados. Es

decir, la resolución de cada ítem es independiente de los demás en la misma tarea<sup>101</sup>. Las formas tales como la selección múltiple, los ítems de ordenar o emparejar, cuyas resoluciones son limitadas, se denominan «**ítems discretos**». Además, son también denominados «**ítems objetivos**» por la forma de calificación, e «**ítems de repuestas receptivas**» (Brown, 1996:53) por la manera de actuar de los candidatos. Así, pueden ser calificadas con rapidez, y hoy en día se realizan por medios mecánicos en muchos exámenes de gran impacto. Por otra parte, es posible comprobar exactamente el dominio de cada una de las destrezas en concreto, puesto que «la combinación de ellas puede acarrear resultados que no sean fácilmente interpretables» (Bordón, 2006:101). Es decir, a veces las actuaciones de los candidatos en el examen no reflejan sus habilidades auténticas. Por ejemplo, en una tarea de comprensión auditiva, los estudiantes tienen que escuchar un fragmento de noticia y contestar varias preguntas. Sin embargo, un participante puede entender perfectamente los contenidos del material, pero cometer muchos errores al escribir y por lo tanto suspender. Bordón cree que este hecho no es muy grave en el caso de examen de aprovechamiento de clase, pero podría afectar la validez de un examen de clasificación.

Por otro lado, respecto a las pruebas de destrezas de expresión y de interacción, se usan los **ítems de repuestas abiertas** que «plantan la resolución de una cuestión o de una pregunta concreta a partir de un reactivo determinado (un texto escrito u oral). El candidato debe producir su propia respuesta a preguntas abiertas (preguntas que no pueden ser contestadas con un sí o un no) o realizar la transformación que se le propone de una estructura gramatical»<sup>102</sup>. En tales ítems las destrezas están integradas, ya que la competencia lingüística comunicada es un sistema sintetizado tanto de las tres jerarquías como de las cuatro destrezas. Además, la calificación de la misma sería realizada mediante las actividades lingüísticas tales como la redacción de un correo electrónico, o descripción

---

<sup>101</sup> La definición del término «ítem» en el Diccionario de Términos Clave de ELE:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/item.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/item.htm).

<sup>102</sup> La definición del término «ítem de respuesta abierta» en el:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/itemrespuestaabierta.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/itemrespuestaabierta.htm).

oral de una situación. Así, en los exámenes, especialmente los de diploma, se miden las competencias de expresión e interacción por los «**ítems de corrección objetiva**» o «**ítems de respuesta productiva**» (Brown, 1996:58).

Aparte de estos dos tipos, tenemos otro llamado «**ítem de respuestas dirigidas**» cuya definición es «... aquellos que los candidatos deben solucionar produciendo una respuesta que puede calificarse de correcta o incorrecta por el examinador. Este tipo de ítems junto con los ítems de respuestas cerradas constituyen las pruebas de corrección objetiva. Las respuestas a este tipo de ítems dan prueba de la amplitud de los conocimientos del candidato y su grado de control lingüístico»<sup>103</sup>. Sus formas más utilizadas son completar huecos o espacios en blanco, corrección de errores, transformación de tipo de oraciones, dictado, etc. En muchos casos, las posibles respuestas no son únicas ya que los redactores preparan una serie de opciones válidas. Aun así, frecuentemente, los correctores se encuentran con respuestas correctas no previstas. El *Diccionario de Términos Clave de ELE* nos explica que «en tal caso los correctores deben estar preparados para saber qué opción tomar con el fin de asegurar que todos los profesores que corrigen una misma prueba consideren como correctas esas nuevas respuestas que lo son».

En conclusión, los tres tipos fundamentales son: **ítems de respuestas cerradas, abiertas y dirigidas**.

Tabla 43: Formas de los ítems

<b>Tipos</b>	<b>Formas Típicas</b>	<b>Competencias calificadas</b>
ítems de respuestas cerradas	verdadero o falso	gramática y vocabulario; comprensión auditiva y escrita
	emparejar (relacionar)	comprensión auditiva y escrita
	selección múltiple	gramática y vocabulario; comprensión auditiva y escrita
	ordenación de fragmentos	comprensión escrita; gramática y vocabulario
	cloze	gramática y vocabulario; comprensión escrita

<sup>103</sup> La definición del término «ítem de *respuesta* dirigida» en el Diccionario de Términos Clave de ELE: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/itemrespuestadirigida.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/itemrespuestadirigida.htm).

ítems de respuestas abiertas	hablar o escribir con el tema restringido	expresión oral y escrita
	sumario oral o escrito	expresión e interacción oral y escrita
	respuesta oral o escrita	comprensión oral y escrita; expresión e interacción oral y escrita
ítems de respuestas dirigidas	ordenación de oraciones	gramática y vocabulario
	rellenar huecos	comprensión auditiva y escrita;
	corrección de errores	gramática y vocabulario

(elaboración propia basada en información extraída de *Diccionario de Términos Clave de ELE*:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/item.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/item.htm).)

En muchos exámenes, especialmente en los de numerosos candidatos, se encuentran más de uno de estos ítems presentados mediante diferentes formas. A continuación, vamos a ver algunos más indicativos en los dos exámenes oficiales de nuestra investigación.

#### 6.4.2.1. Ítems de respuestas cerradas

##### Verdadero o falso

El ítem de «verdadero o falso» pertenece al tipo de repuestas cerradas y se utiliza frecuentemente, en cuya solución existen solo dos alternativas: la verdadera y la falsa (Bordón, 2006:121). Se usa generalmente en las pruebas de comprensión lectora o auditiva para que los alumnos solucionen los problemas a través de los detalles y pistas proporcionados.

Este tipo de ítem está bien aceptado en los exámenes con numerosos participantes ya que se pueden manejar fácilmente la corrección y puntuación. Sin embargo, su defecto también es evidente: con solo dos opciones, los estudiantes tienen un 50 % de posibilidades de acertar incluso aunque no entiendan el texto o el audio. Por lo tanto, para mejorar la fiabilidad de los ítems y disminuir la adivinación casual, algunos expertos exponen tres opciones: «verdadero», «falso» y «no se sabe» (Carroll y Hall, 1985). Por otro lado, Ebel y Frisble (1991) distinguen dos conceptos: «adivinar a ciegas» y «adivinar apoyándose en la información de texto». Ellos afirman que «la influencia de la elección a ciegas en la

puntuación final de una prueba es progresivamente menor con relación a la cantidad de proposiciones de las que consta la misma»; no obstante, «los resultados obtenidos en las investigaciones sobre este ítem apuntan a la idea de que el candidato enfrentado a la resolución de un ítem de estas características normalmente realiza una tarea de reflexión y basa su elección en un conocimiento fundamentado, más que en la simple elección al azar». <sup>104</sup>


Brown (1996) propone dos requisitos fundamentales a los diseñadores de ítems: el primero, la redacción debe estar necesariamente escrita de forma clara y simple para evitar las ambigüedades que pueden confundir a los estudiantes; el segundo, hay que evitar en la medida de lo posible las palabras absolutas tales como «todos», «siempre», «ninguno» o «nunca», ya que estas permiten a los candidatos seleccionar opciones correctas sin comprender los textos o audios.

Para concluir, el ítem de verdadero o falso es fácil de manipular para la corrección, sin embargo, su elaboración requiere un estricto trabajo. Además, un ítem de este tipo tiene alta validez cuando el motivo y la redacción están definidos; por otro lado, su fiabilidad es baja por la razón de que tiene un 50 % de posibilidad de azar.

### 【Ejemplo 1】 Leer y contestar

Texto B

*Restaurante Los Palomares*



<p><i>Menú 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Entremeses o sopa de verdura</li> <li>* Pollo al ajillo o hígado encabollado o lechón</li> <li>* Fruta de temporada</li> </ul>	<p>Plato del día 10 euros €</p> <p>pan, bebida y café incluidos</p>	<p><i>Menú 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Ensalada o calamares a la romana</li> <li>* Dorada a la sal o besugo al horno</li> <li>* Arroz con leche</li> </ul>
--	---	---

2. Una persona alérgica a los lácteos elegirá el menú 1.





a) Verdadero       b) Falso

(Monte, M., Pérez, R.M. Sánchez, N Tarrés, I., 2011:19)

<sup>104</sup> La definición del término «ítem de Verdadero-Falso» en el Diccionario de Términos Clave de Ele: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/itemverdaderofalso.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/itemverdaderofalso.htm).

Este ítem es uno de los ejemplos de la comprensión de lectura en el examen DELE del nivel B1. La autenticidad de la situación ofrecida es alta, ya que se presenta una carta de menú con estilo de caligrafía que se ve con frecuencia en vida cotidiana. El vocabulario es la clave de la decisión. Para elegir, los estudiantes deberían entender que la «leche» es un tipo de producto «lácteo». Además, en el ámbito de competencia funcional, los usuarios necesitan controlar «el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos» (Consejo de Europa, 2002:122-124). En el *MCER*, se presenta el «esquema general para la compra de bienes y servicios» en el cual se establece la demanda «determinar la categoría de los bienes o servicios requeridos» y «buscar información». Por estas razones, la validez del ítem es fiable.

【Ejemplo 2】 Escuchar y juzgar

例如:		✓
		×
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Transcripción:

Línú: hěn gāoxìng  
 例如: 很 高兴  
 kàn diànyǐng  
 看 电影

Xiànzài kāishǐ dì yī tí:  
 现在 开始 第 1 题:

- zuò chūzūchē  
 1. 坐 出租车  
 míngtiān jiàn  
 2. 明天 见  
 shí'èr diǎn  
 3. 十二 点  
 hē shuǐ  
 4. 喝 水  
 dǎ diànhuà  
 5. 打 电话

(fuente electrónica: *Presentación del Nuevo Examen HSK1*

<http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK1.pdf>, pp. 12)

Transcripción textual de la transcripción:

Por ejemplo: muy contenta

ver película

Ahora empezamos desde la primera pregunta:

1. tomar taxi
2. Hasta mañana.
3. a las doce
4. beber agua
5. llamar por teléfono

En los exámenes de HSK, especialmente en los de niveles iniciales, las tareas de transformación entre dibujos y discursos orales o escritos se usan con alta frecuencia. Por ejemplo, en este ítem de comprensión auditiva, los alumnos tendrían que convertir lo que escuchan en las fotos presentadas. Para tomar la decisión correcta, se necesita la competencia auditiva de vocabulario para relacionar el audio con el gráfico, sin embargo, no es obligatorio entenderlo todo. Por ejemplo, en el número uno, los candidatos podrían contestar simplemente con la palabra «taxi» (出租车 *chūzūchē*) y no hace falta conocer el verbo «tomar» (坐 *zuò*). Aunque la fiabilidad de esta prueba no es muy alta, nos presenta otra alternativa al ítem de verdadero y falso: la transformación entre información auditiva y visual.

### **Emparejar (relacionar)**

En los ítems de emparejar se presentan dos columnas de información a los candidatos para que busquen e identifiquen las relaciones. Llamamos a los discursos ofrecidos en la izquierda «premisas», mientras que a los de la derecha los llamamos «opciones» (Brown,

1996:57). Es decir, en una prueba de emparejar, los estudiantes tienen que encontrar la opción correcta para cada premisa.

Según sus formas, Zhang (2013:76) los distingue entre dos grupos: el primero, entre textos (orales o escritos); el segundo, entre dibujos y textos (orales o escritos). Estos son aceptados extensivamente tanto en los exámenes de aprovechamiento como en los de nivel de dominio, ya que, no solo sirven para medir los conocimientos lingüísticos tales como fonética, vocabulario o gramática, sino también para calificar las competencias comunicativas de auditiva y de lectura.

Igual que ocurre con los de verdadero y falso, los ítems de relacionar son convenientes y justos a la hora de llevar a cabo la corrección, ya que la forma de calificación es objetiva. Sin embargo, en una misma prueba, la dificultad en la resolución de cada premisa es distinta porque se «suele reducir a medida que el candidato avanza en la ejecución de la tarea. Una vez realizado el esfuerzo de resolver los primeros emparejamientos, estos resultan cada vez más fáciles y el último se resuelve por defecto»<sup>105</sup>. Por lo tanto, para eludir esta situación, «es conveniente que haya algunas alternativas, a modo de distractores, que no se puedan emparejar.»

---

<sup>105</sup> La definición del término «ítem de repuestas cerradas» en el Diccionario de Términos Clave de ELE: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/itemrespuestacerrada.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/itemrespuestacerrada.htm).

【Ejemplo3】 Escuchar y emparejar.

Tarea 2

Instrucciones

Usted va a escuchar cinco avisos. Cada aviso se repite dos veces. Debe relacionar las imágenes (de la A a la I) con los avisos (del 6 al 10). Hay nueve imágenes, incluido el ejemplo. Seleccione cinco. Debe marcar la relación en la Hoja de respuestas.

●●●●●! **Atención:** Ahora va a escuchar un ejemplo. Atención a las imágenes.

Aviso 0. La opción correcta es la letra B.

0.  A  B  C  D  E  F  G  H  I

	TABLÓN 1	TABLÓN 2
0.	Aviso 0	B
6.	Aviso 1	
7.	Aviso 2	
8.	Aviso 3	
9.	Aviso 4	
10.	Aviso 5	



Transcripción:

Mensaje 0: Uno con leche, por favor.

Mensaje 1: Le presento al Sr. Murillo. Es nuestro jefe en País.

Mensaje 2: Está prohibido fumar en el avión.

Mensaje 3: ¡Feliz cumpleaños!

Mensaje 4: ¿Puede hablar más bajo, por favor? Mi marido está enfermo.

Mensaje 5: Buenos días. Quiero ir a la plaza de San Andrés.

(Bech, A., Domínguez, E., Rodríguez-Olleros, M., 2013:16)

Esta tarea es uno de los ítems de la prueba de comprensión auditiva del examen DELE A1, cuyas «premisas» se presentan mediante los audios, mientras que sus «opciones» son formas visuales. Es decir, para tomar decisiones en este ejercicio, los candidatos deben seguir los siguientes pasos: primero, escuchar los avisos breves; segundo, comprenderlos y captar la información concreta y, por último, transmitir lo que han escuchado y encontrado en las fotos. Por ejemplo, después de escuchar el mensaje, uno de los estudiantes puede deducir que el discurso se trata de una introducción formal en el trabajo y entonces, elige la opción de la foto A.

El ítem consiste en seis premisas y nueve opciones, aparte del ejemplo, se les pide a los alumnos hacer una selección de cinco entre las ocho opciones. En definitiva, con el fin de reducir la posibilidad de acertar, se ofrecen tres «distractores». Así, la fiabilidad de la tarea es alta.

Por otra parte, respecto a los contenidos del ítem, los mensajes 0, 1, 3, 4, 5 se tratan de actividades de «escuchar conversaciones por casualidad» (*MCER*, 2002:68-70) mientras que el mensaje 2 pertenece a actividades de «escuchar declaraciones públicas». Además, la competencia de comprensión auditiva en general para los estudiantes del nivel A1 se describe como «comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado». Asimismo, el descriptor de «escuchar avisos e instrucciones» del nivel A1 es «comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves». Encontramos que, tanto la materia de los discursos como la velocidad de palabras de los hablantes coinciden con las demandas del *MCER*, ya que la validez de esta tarea es alta.

【Ejemplo 4】 Leer y emparejar las preguntas a las respuestas.

- |   |                                     |                                  |
|---|-------------------------------------|----------------------------------|
| Nǐ hē shuǐ ma?<br>例如：你 喝 水 吗 ？                          | <input checked="" type="checkbox"/> | A Zhōngguó rén.<br>中国人 。         |
| 31. Nǐ zěnmē qù nàge fàndiàn?<br>你 怎 么 去 那 个 饭 店 ？      | <input type="checkbox"/>            | B 7 diǎn le.<br>7 点 了 。          |
| 32. Xiànzài jǐ diǎn le?<br>现 在 几 点 了 ？                  | <input type="checkbox"/>            | C Píngguǒ.<br>苹 果 。              |
| 33. Nǐ ài chī shénme shuǐguǒ?<br>你 爱 吃 什 么 水 果 ？        | <input type="checkbox"/>            | D 20 kuài.<br>20 块 。             |
| 34. Zhège xiǎo bēizi duōshao qián?<br>这 个 小 杯 子 多 少 钱 ？ | <input type="checkbox"/>            | E Zuò chūzūchē.<br>坐 出 租 车 。     |
| 35. Nǐ shì nǎ guó rén?<br>你 是 哪 国 人 ？                   | <input type="checkbox"/>            | F Hǎo de, xièxiè!<br>好 的 ， 谢 谢 ！ |

(Fuente electrónica: *Presentación del Nuevo Examen HSK1*

<http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK1.pdf>, pp.14)

Traducción textual:

- |                                       |                                     |                    |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------|
| Por ejemplo: ¿Tomas agua?             | <input checked="" type="checkbox"/> | A. Soy chino.      |
| 31. ¿Cómo vas al hotel?               | <input type="checkbox"/>            | B. Son las siete.  |
| 32. ¿Qué hora es?                     | <input type="checkbox"/>            | C. Manzanas.       |
| 33. ¿Cuál es la fruta que te gusta?   | <input type="checkbox"/>            | D. 20 Yuanes.      |
| 34. ¿Cuánto cuesta esta taza pequeña? | <input type="checkbox"/>            | E. Tomar taxi.     |
| 35. ¿Cuál es tu nacionalidad?         | <input type="checkbox"/>            | F. Vale, ¡gracias! |

En este ítem las «premisas» son seis preguntas breves mientras que las «opciones» son seis respuestas. Como el número de la columna izquierda es equivalente al de la derecha, no

se ofrece ninguna opción de sobra. En consecuencia, no se cumple la teoría de «distractores alternativos» que hemos mencionado en los apartados anteriores. En este caso, cuantos más elementos se emparejan, más se reduce la dificultad de cada pregunta. Entonces concluimos que la fiabilidad del ítem es baja debido a su diseño.

Respecto a los contenidos, los materiales ofrecidos son cinco preguntas sencillas y sus respuestas, que ocurren en la vida cotidiana con frecuencia. No obstante, encontramos que estos microdiálogos casi nunca se usan en los casos de lengua escrita, pero aparecen mucho en actividades orales. En el *MCER*, las descripciones de «actividades y estrategias en comprensión de lectura» se clasifican en cuatro categorías: primero, leer correspondencia; segundo, leer para orientarse; tercero, leer en busca de información y argumentos y, por último, leer instrucciones (2002:72-73). Ninguna de ellas se relaciona con las conversaciones coloquiales, es decir, la autenticidad de los recursos del ítem es baja cuando se examina la competencia comunicativa de lectura. Podemos concluir que la validez de esta evaluación no es completamente fiable, aunque la dificultad de vocabulario y gramática está dentro del nivel A1 del *MCER*.

### **Selección múltiple**

El ítem de selección múltiple, también se conoce con el nombre de «**ítem de respuesta alternativa**», y es el más usado entre todos los de la categoría de «ítems de respuesta cerrada». En principio, aparecen básicamente en las pruebas de gramática y vocabulario ya que, los conocimientos evaluados en ellas son elementos discretos de las lenguas. Debido a la falta de autenticidad, ha recibido críticas de los expertos desde el inicio hasta el presente (Bordón, 2006:112). Sin embargo, con el desarrollo de la teoría de competencia comunicativa lingüística, esta especie «ha sido y sigue al ser utilizada en la evaluación de todas las habilidades lingüísticas», tales como comprensión lectora y la comprensión oral, e incluso, «en la evaluación indirecta de la expresión escrita y de la expresión oral»<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> La definición del término «ítem de *respuesta* alternativa» en el Diccionario de Términos Clave de Ele:

Al igual que otros tipos de ítems de repuestas cerradas, la ventaja de la selección múltiple es la facilidad y la objetividad en la corrección. Además, «se pueden formular muchos de ellos en una prueba, y por tanto cubrir un amplio espectro de dominio lingüístico de los candidatos» y «resulta muy fiable y discrimina muy bien». No obstante, sus defectos son también evidentes.

Primero, no es apropiado para medir la competencia comunicativa, especialmente para evaluar la habilidad productiva lingüística. Al ser la evaluación indirecta, en este tipo de ítem no se puede reflejar una situación real en las actividades comunicativas, en consecuencia, su validez es baja. Usado de forma excesiva, crea la posibilidad de perjudicar el efecto de la enseñanza-aprendizaje (Zhang, 2013:57). Observamos que en el nuevo examen DELE, la parte de «prueba de gramática y vocabulario» está eliminada; en cambio, se han introducido «pruebas de expresión e interacción escritas/orales».

Segundo, los resultados de los ítems no son fiables al cien por ciento ya que, aunque las respuestas sean correctas, existe posibilidad de acertar.

Tercera, en cierto sentido, lo que se mide no es el proceso del razonamiento, sino el resultado del mismo. Por lo tanto, en comparación con las pruebas de interacción, la validez del ítem es baja.

Cuarto, la redacción es complicada ya que es difícil diseñar ítems lógicos y a la vez exigentes.

Por eso, para un examen de numerosos participantes, sería un trabajo realizado por grupos de profesionales y requeriría de un largo periodo de elaboración, experimentos y análisis para garantizar la validez y la idoneidad. Oller (1979) indica nueve pasos para la redacción de los ítems de selección múltiple para un examen de gran impacto de la sociedad. Entre ellos, los pasos «hacer pre-test», «análisis de los datos del pre-test» son los más destacados, ya que su conclusión es «**el grado de dificultad**». Las comprobaciones estadísticas ayudan a «establecer una relación entre un ítem de un examen y el examen en

---

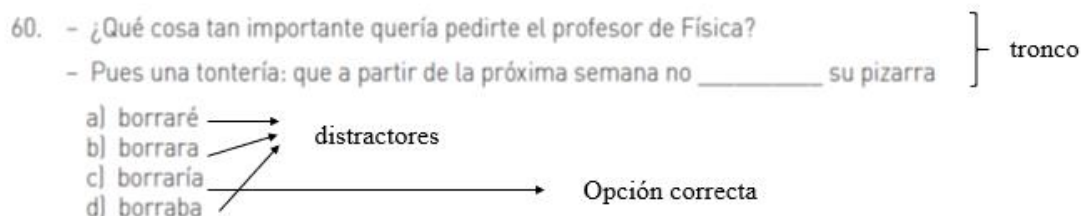
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/itemrespuestaalternativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/itemrespuestaalternativa.htm).

conjunto» y «cuanto más alta sea la correlación biserial puntual, tanto mejor será el ítem». (Bordón, 2006:119-120).

Respecto a la estructura de los ítems de repuestas alternativas, Hughes (1989) la divide en tres partes: el **tronco**, varias **opciones** que incluyen una **correcta** y las restantes formadas por **distractores** (1989:59). Figueras y Puig señalan que, según los profesores, si hay más opciones, el ítem es mejor. Pero los expertos recomiendan que los ítems solo discriminan si los distractores cumplen su cometido y distraen. «Redactar distractores no significativos solo complica la resolución del ítem por cantidad, pero no añade consistencia al ítem». Según ellos, hay que limitar las opciones a las que realmente resulten verosímiles; es mejor tres opciones (2013:81).

Veamos los ejemplos 5 y 6:

【Ejemplo 5】 Leer y contestar.




(elaboración propia a partir de *Diploma de Español como Lengua Extranjera*, Nivel intermedio, prueba 4: gramática y vocabulario, 21 de noviembre de 2008:18 )

En el ejemplo se presenta la primera forma de ítems de selecciones múltiples. Es una típica prueba de tiempo verbal que se ve con frecuencia tanto en los exámenes como en los ejercicios de manuales, cuyo propósito es evaluar el conocimiento de la distinción entre el futuro imperfecto, el pretérito imperfecto de subjuntivo, el condicional simple y el pretérito imperfecto de indicativo. La situación ofrecida es auténtica porque se encuentra en la vida diaria, en este sentido, la validez es fiable.

【Ejemplo 6】 Escuchar y contestar.

11. ¿Qué debe comprarse este señor? → tronco



a) b) c)

distractores: a, b      opción correcta: c

**Transcripción:**

Voz de hombre: Mañana tengo una entrevista de trabajo y creo que voy a ponerme un traje y corbata.

Voz de mujer: Muy bien, pero cómprate un cinturón nuevo porque el que tienes está ya muy viejo.

Voz del narrador: ¿Qué debe comprarse este señor?

(*Diploma de Español como Lengua Extranjera*, Nivel intermedio, prueba 4: gramática y vocabulario, 21 de noviembre de 2008:18)

En el ejemplo se muestra la segunda forma de ítems de respuestas alternativas. En el examen, los candidatos hacen la selección entre tres dibujos después de escuchar un micro diálogo y una pregunta. Puesto que esto se trata de una transformación entre información auditiva y visual, exige la capacidad de captar y distinguir los detalles. En nuestro caso, aunque las tres opciones son mencionadas en el audio (traje, corbata y cinturón) solo la respuesta C (cinturón) es la correcta para responder a la pregunta, ya que la clave es el verbo «comprarse». En cuanto a los contenidos examinados, esta tarea es típica y tradicional de la evaluación de vocabulario y competencia auditiva. Sin embargo, opinamos que su fiabilidad no es alta, ya que la colocación del orden de las opciones ayuda la adivinación a los

estudiantes: los dos distractores (traje y corbata) se ponen juntos en el discurso del hombre, mientras la correcta (cinturón) aparece en la frase de la mujer. Así, los que no entienden completamente el diálogo tengan la probabilidad de acertar.

Respecto a los requisitos de la redacción de los ítems de selección múltiple, los investigadores han establecido algunos desde sus propias perspectivas y las particularidades de lenguas distintas. En esta tesis resumimos unos criterios comunes que sirven para ambas evaluaciones de nuestro estudio.

1. La selección del contenido debe ser apropiada. (Bordón, 2006:113).
2. La elección de materiales es auténtica (escritos o auditivos) y debe contener información de interés y que reflejar el uso actual de la lengua. (Bordón, 2006:112).
3. La redacción tanto del tronco como de los distractores debe ser clara y breve.
4. Las alternativas que se presenten como distractores deben corresponder gramaticalmente al tronco, cuando lo haya.
5. La respuesta «correcta» tiene que ser verdaderamente correcta y sin posibilidades de ambigüedad. Es decir, todos los compañeros de redacción y corrección están de acuerdo. (Alderson, 1995:50).
6. Las alternativas a la respuesta verdadera, deben constituir elecciones plausibles y que estén relacionadas con el tema del texto, aunque no sean las apropiadas en ese contexto (Bordón, 2006:113). Cada opción debe poder encajar perfectamente en el contexto. (Alderson, 1995:52).
7. La opción correcta no debería ser muy distinta a simple vista del resto de las opciones, para que no resulte obvia (Alderson, 1995:51). La longitud de la respuesta correcta al ítem y de los distractores deberá ser similar.

8. La selección de la respuesta correcta, en el caso de que los ítems estén formulados con relación a un texto, debe depender de la comprensión del texto, es decir, no podría resolverse sin entenderlo.<sup>107</sup>

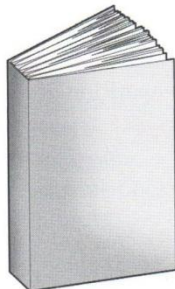
Después de la publicación del *MCER*, tanto el Instituto Cervantes como el Instituto Confucio han hecho una gran reforma en sus exámenes oficiales. Uno de los cambios en común es la cancelación de la parte independiente de la «prueba de gramática y vocabulario». Hoy en día, los ítems de selección múltiple se usan ampliamente en la prueba de comprensión oral y escrita. Veamos los siguientes ejemplos:

【Ejemplo 7】 Leer y contestar.

Texto 6

### HORARIO DE VERANO

A partir del próximo 17 de julio y hasta el 15 de septiembre, ambos incluidos, el horario de servicio de la Biblioteca será de 9 a 15 horas. Entre las 15 y las 18 horas la Biblioteca funcionará como sala de estudio. Por otra parte, la Biblioteca cerrará durante todo el mes de agosto.



Según este aviso:

- a) la biblioteca estará abierta del 17 de julio al 15 de septiembre.
- b) se podrá estudiar en la biblioteca de 15 a 18, excepto en el mes de agosto.
- c) en agosto, la biblioteca permanecerá abierta.

(Monte, M., Pérez, R.M. Sánchez, N Tarrés, I. 2011 :87)

El ejemplo es uno de los ítems de la prueba de comprensión lectora de un modelo de examen DELE del nivel B2. Sin duda, la situación ofrecida es familiar y real para los candidatos, especialmente para los que han estudiado en España, ya que el horario de los

---

<sup>107</sup> 3, 4, 7, 8, *ibid.*

meses de verano es diferente al resto del año. En cuanto a la autenticidad y exactitud, el anuncio está redactado con lenguaje y estructura de avisos formales. Además, tanto el tronco como las alternativas están escritos en futuro imperfecto, ya que gramaticalmente son coincidentes.

El objetivo del ítem es evaluar la comprensión lectora y la estrategia de «conseguir una comprensión detallada» (MCER, 2002:71). Para hacer la selección correcta, los alumnos primero tienen que entender las oraciones «entre las 15 y 18 horas la Biblioteca funcionará como sala de estudio» y «la biblioteca cerrará todo el mes de agosto» y después, transformar la información a la opción B, «se puede estudiar en la biblioteca de 15 a 18, excepto en el mes de agosto». Por otro lado, tanto los contenidos como la lengua de los distractores A y C encajan muy bien en el contexto, aunque no sean correctos. Resumimos que los requisitos fundamentales son complicados por diferentes aspectos, en consecuencia, la fiabilidad del ítem es alta.

**【Ejemplo 8】** Escuchar y contestar

niúnnǎi  
A 牛奶

píngguǒ  
B 苹果

xīguā  
C 西瓜

Transcripción:

男：天气太热了，家里有西瓜吗？

女：没了，我现在出去买吧。

问：女的要去买什么？

(fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/level2/H20901.pdf>)

Traducción textual:

A. Leche B. Manzana C. Sandía

Transcripción:

Hombre: Hace mucho calor, ¿tenemos sandía en casa?

Mujer: Ya no, la voy a comprar ahora mismo.

Pregunta: ¿Qué va a comprar la mujer?

Este ítem está correctamente redactado en cuanto a la autenticidad y la adecuación, ya que la situación presentada en este micro diálogo ocurre a menudo en la vida ordinaria y la lengua usada es coloquial y natural. Además, la respuesta a la pregunta del tronco sería un sustantivo, por lo tanto, todas las alternativas son gramáticamente coincidentes.

Sin embargo, como la palabra «sandía» es la única información mencionada en el diálogo, la opción correcta es evidente para los candidatos, incluso para aquellos que no entienden el audio. Es posible acertar en C solamente oyendo la palabra «sandía».

Concluimos que los ocho criterios son favorables a la elaboración de ítems de selección múltiple. Basados en estos, tanto los expertos de los exámenes de diploma como los profesores de pruebas de clases pueden reconsiderar y revisar sus propios trabajos para garantizar la validez y fiabilidad.

### **Ordenamiento de fragmentos**

El ítem de ordenamiento es otro tipo de los de repuestas cerradas, que aparece habitualmente en las pruebas de los niveles intermedios o superiores de comprensión lectora o gramática. Para Bordón, este consiste en «fragmentar un texto en párrafos y pedir a los candidatos que lo reconstruyan en orden». De esta forma «el estudiante tiene que entender la relación entre los párrafos y al tiempo utilizar estrategias de lectura que pongan en marcha su competencia discursiva» (2006:131).

No obstante, otros investigadores clasifican al «ordenamiento de palabras que completen la frase» en el mismo género. Alderson considera que «en una tarea de ordenamiento se pide a los candidatos que ordenen un grupo de palabras, expresiones, frases o párrafo» y tales problemas, son utilizados para «evaluar la gramática, simple o compleja, la referencia y la cohesión, o la comprensión de lectura» (1995:55). En el caso de nuestra investigación, este formato se presenta en las pruebas escritas de los niveles 3, 4 y 5 del HSK, por ejemplo:

**【Ejemplo 9】** Ordena las siguientes palabras para completar la oración<sup>108</sup>

节日 是 春节 一个 传统的

Traducción textual:

festival es la fiesta de primavera uno tradicional

Basada en la sintaxis regular del chino, la solución de la prueba es:

春节是一个传统的节日。

(La fiesta de primavera es un tradicional festival.)

Para responder correctamente, los candidatos deben leer y entender las palabras, organizarlas y reescribirlas en sinograma en la hoja de respuestas. A la hora de realizar las correcciones, los profesores tienen que calificar la estructura de la oración y, a la vez, necesitan fijarse en la escritura. Por lo tanto, las habilidades evaluadas del ítem son tanto los conocimientos lingüísticos (gramática y sintaxis), como la competencia de ortografía de los caracteres. Es decir, la respuesta es cerrada mientras que la corrección es objetiva. Desde nuestro punto de vista, opinamos que esta forma de ordenamiento pertenece a la categoría «ítem de respuesta dirigida», que hemos presentado en el apartado 6.4.2.3.

<sup>108</sup> <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/level5/H51001.pdf>

Al ser el ítem de respuesta cerrada, la mayor ventaja del «ordenamiento de fragmentos» es la facilidad en su realización y corrección, especialmente en los exámenes de numerosos participantes. Además, si la comparamos con la de los ítems de «verdadero o falso» y «selección múltiple», tiene menos posibilidades de adivinación. Sin embargo, al igual que los de «emparejar», la dificultad de cada fragmento se reduce cuando los candidatos avanzan en ellos. Por eso, opinamos que el método de «distractores» de los ítems de emparejar también es conveniente para los de ordenamiento. Cuando se redactan, los diseñadores de ítems pueden poner algunas alternativas sobrantes que no se puedan colocar en el discurso, para eludir la facilidad de las últimas opciones.

Por otra parte, muchos investigadores encuentran el problema en la resolución y la calificación, que «no siempre es fácil que esas palabras, frases o párrafos seleccionados solo puedan ordenarse de un único modo posible»<sup>109</sup>. Según Bordón, «cabe la posibilidad de que un texto fragmentado se recomponga en un orden distinto del que aparece en el original y, sin embargo, siga teniendo sentido» (2006:136). Respecto a esto, Alderson señala que «aunque sea posible redactar un ítem en el que los componentes solo se puedan ordenar de una forma, no está siempre claro lo que se está evaluando, y siempre existe el problema de la corrección» (1995:55). Para él, hay que «dar puntos distintos para distintos errores», pero de esta forma, «la corrección se complica» (1995:56). Bordón opina que los ítems que tienen diferentes soluciones «pueden ser algo excelente para una actividad de clase, pero no para una prueba de examen» (2006:136).

Según los que hemos estudiado, resumimos que, los ítems de ordenamiento de fragmentos en los exámenes de diploma, deben cumplir los siguientes requisitos:

1. La solución de la secuencia es única.
2. Ofrecer algunos textos fragmentados que sirvan de distractores.
3. Especificar la puntuación de cada fragmento.

---

<sup>109</sup> La definición del término «ítem de *respuesta* cerrada» en el Diccionario de Términos Clave De Ele: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/itemrespuestacerrada.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/itemrespuestacerrada.htm).

A continuación, veamos dos ejemplos en los exámenes de nuestra investigación.

【Ejemplo 10】 Ordenar las siguientes frases que forman la oración.

62. A 我儿子的个子长得非常快

B 今年春天就有很多不能穿了

C 去年春天打折的时候我给他买了几件衣服

\_\_\_\_\_

Traducción textual:

A. la estatura de mi hijo crece con mucha rapidez

B. ya no le sirven esta primavera

C. en las rebajas de primavera del año pasado le compré ropa

(fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/level4/H41001.pdf>)

Aparte de los conocimientos lingüísticos de sintaxis y léxico, la habilidad implicada en esta prueba es la comprensión de la relación lógica interna en una misma oración. Los candidatos pueden establecer el orden correcto si conocen la mayoría de las palabras y comprenden las tres partes. Además, el adverbio «就(‘ya’)» de la opción B indica la relación lógica, ya que esta palabra, «enfatisa la rapidez o prontitud en que se realiza una acción» y «también se usa para introducir una acción realizada inmediatamente después de la anterior» (Xu, Zhou, 1997:102). En la oración, el fragmento A presenta la descripción en general y la palabra «买(‘comprar’)» del fragmento B, es el primer verbo que indica la acción 1. Paralelamente, la acción 2 es el verbo «穿(‘caber’)» del fragmento C, ya que el ordenamiento es A-C-B, que es la solución única de la prueba.

En nuestra opinión, los distractores no son imprescindibles aquí, puesto que el motivo principal de este ejemplo es evaluar el dominio de conocimientos lingüísticos.

A continuación, veamos un ejemplo de ordenamiento de fragmentos en un texto.

【Ejemplo 10】 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 a cada uno de ellos. Hay dos fragmentos que no tiene que elegir.

## 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](http://www.bbc.co.uk)]

(fuente electrónica:

[http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/modelos0/DELE\\_B2\\_Modelo\\_0\\_marzo\\_2014.pdf](http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/modelos0/DELE_B2_Modelo_0_marzo_2014.pdf))

## 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.

(solución: C H A E G B)

La autenticidad de esta tarea es alta, ya que el artículo está adaptado a partir de medios de comunicación públicos. La relación lógica y la estructura entre los párrafos son claras puesto que se trata de un texto de opinión.

A continuación, analizamos los huecos 17 y 18 para elaborar un resumen simple sobre los conocimientos, estrategias y competencias evaluados de este tipo de ítem.

En los dos primeros párrafos, se nos presenta el fenómeno y la opinión con dos aspectos contrapuestos. El primero es la crítica que la mayoría de medios hacen a los videojuegos («Casi con toda seguridad hablarán de su violencia, discutirán su papel educativo o

destacarán las ganancias millonarias que genera esta maléfica industria»), por eso, deducimos que la frase siguiente sería el comentario positivo de la minoría. Ya que, la expresión «en escasísimas ocasiones» de la opción C implica la idea de «poca noticia» mientras que «el entretenimiento digital es tratado como un arte... de nuestro tiempo» se trata de la opinión contraria a la negativa y, asimismo, la idea principal del texto.

El autor pone la explicación y unos ejemplos en los siguientes tres párrafos para apoyar la opinión. En el tercer aparato, se relacionan tres artes (las artes narrativas, visuales y la música) con los videojuegos, los cuales corresponden a la opción H, «los videojuegos contienen elementos de otras artes».

En consecuencia, los conocimientos y las competencias evaluados en esta prueba son sintéticos: el léxico, la gramática y la sintaxis son los fundamentales, mientras que las destrezas interpretativas de comprensión lectora son examinadas, ya que ellas «permitan secuenciar un texto a partir de elementos de cohesión explícitos o basándose en la coherencia interna del texto.» (Bordón, 2006:134)

### **Cloze**

El «Cloze Test» es un concepto que viene del inglés cuya explicación es «técnica de rellenar espacios en blanco» (Richard, Platt, Platt, 1992:403).

Las pruebas de Cloze Test fueron «creadas como un procedimiento para comprobar la comprensión lectora de hablantes nativos» (Bordón, 2006:122). Hoy en día, se usan extensamente tanto en los cursos de lengua y literatura materna para la enseñanza primaria y secundaria, como en los ejercicios y los exámenes de lengua extranjera.

El tipo de Cloze Test no es siempre de respuesta cerrada, ya que a veces se realizan en otros formatos, por ejemplo, un párrafo con palabras eliminadas dejando los huecos para rellenarlo; o el «C-Test» para que los candidatos completen el texto según las primeras letras de las palabras borradas<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> Veamos un ejemplo:

Sin embargo, en los exámenes de numerosos participantes, se combina el Cloze con el de selección múltiple puesto que, en primer lugar, se simplifica la corrección y la estadística y también se puede evitar la situación de un hueco que permita varias repuestas válidas.

Alderson (1995) considera que la forma de quitar palabras es un proceso estricto porque puede afectar tanto a la validez como a la fiabilidad de la prueba. Según apunta, se deben suprimir las palabras de un texto de forma mecánica, es decir, de cada X palabras se borra una, «sea cual sea su función en la frase» (1995:57), y en lugar de los huecos, se ofrecen tres o cuatro opciones para elegir una. Este modo es lo que llamamos «Cloze de ratio fija» (Bordón, 2006:128). Respecto a la técnica de la eliminación, Bordón opina que se deben respetar ciertas reglas como que el intervalo entre hueco y hueco sea de cinco a diez palabras. Para ello, no es conveniente dejar huecos muy seguidos porque «pueden faltar elementos para la comprensión»; ni el caso contrario, «no eliminar ninguna palabra después de más de diez, excepto si se trata del párrafo introductorio o el final, que conviene dejarlos completos para asegurar la coherencia del texto» (2006:129).

Por otra parte, los ítems de «Cloze de Ratio Variable» son textos que quitan las palabras con espacios irrestrictos, dependiendo del fin de la evaluación (Zhang, 2013). Por ejemplo, para una prueba de tiempo verbal, se quitan todos los verbos del mismo texto. Además, aconseja que la distancia entre hueco y hueco no supere las veinte palabras, para mantener la fluidez del contexto.

Según los estudios anteriores, concluimos que la técnica de «Cloze de Ratio Fija» conviene a las pruebas de comprensión de lectura, mientras que la de «Cloze de Ratio Variable» es apropiada para los exámenes de gramática y vocabulario.

---

La naturaleza no solo ha dotado a los pájaros de una exuberante gama de colores en su plumaje que no supera ningún otro grupo de vertebrados. Su desarroll\_\_\_\_\_ sentido d\_\_\_\_\_ la vi\_\_\_\_\_ les per\_\_\_\_\_ distinguir muc\_\_\_\_\_ más col\_\_\_\_\_ del\_\_\_\_\_ que pod\_\_\_\_\_ percibir l\_\_\_\_\_ humanos, se \_\_\_\_\_ asegura u\_\_\_\_\_ estudio publ\_\_\_\_\_ está sem\_\_\_\_\_ en l\_\_\_\_\_ revista *BehavioralEcology*. (Moneral, 2011:695).

La tarea de Cloze con selección múltiple se utiliza en ambos exámenes de nuestra investigación. Aparte de la ventaja en cuanto a su facilidad de corrección, se considera como «un examen integrador y pragmático» (Oller, 1979) porque se trata de una práctica de un texto entero, cuyos ítems no están separados ni independientes, sino que están relacionados mediante las frases y oraciones, incluso párrafos, de un propio discurso. Además, en comparación con los ítems de selección múltiple de «rellenar hueco» en los microdiálogos o las frases individuales, los textos seleccionados en Cloze son probablemente más auténticos, o, mejor dicho, más pragmáticos.

Sin embargo, la inconveniencia del ítem de Cloze también destaca por la forma de selección múltiple, ya que ofrece un 25 % de probabilidad de adivinación a los alumnos. Asimismo, Bordón lo critica porque muchas veces los candidatos son capaces de escoger la opción correcta con los conocimientos lingüísticos, sin necesidad de comprender el artículo al completo. En este sentido, se pierde su función inicial para evaluar la competencia lectora de los aprendices.

A continuación, veamos dos ejemplos de Cloze en el DELE y el HSK.

【Ejemplo 11】 Lea el texto y rellene los huecos (25-30) con la opción correcta (a/b/c).

Estimado Sr. Director:

El pasado mes de abril contraté el nuevo servicio de alquiler de bicicletas, llamado Biciti, promovido por el Ayuntamiento. Para ello, hice efectivo un pago de seis euros y, **25** los pocos días, recibí la tarjeta para poder utilizar este servicio.

Los problemas empezaron cuando intenté activar mi tarjeta desde la página web. **26** existe un error en su sistema, no he podido usar este servicio. Mandé un correo electrónico a Biciti para informarles del error. Aparte de tardar mucho en contestarme, en su respuesta no me dieron **27** solución ni me devolvieron el efectivo.

Después de varios meses sigo **28** igual que en abril. He pagado un dinero por un servicio que no puedo usar debido a que no saben cómo solucionar el problema. Cuando llamo por teléfono **29** único que me saben decir las operadoras es que ya han pasado la queja a la sección de sugerencias y reclamaciones y que me informarán cuando **30** algo.

¿Qué más tengo que hacer para que me devuelvan los seis euros que pagué por un servicio que no funciona?

Atentamente,

Luis Arce Sánchez.

[Adaptado de *www.20minutos.es. España*]

#### OPCIONES

- |     |              |           |            |
|-----|--------------|-----------|------------|
| 25. | a) en        | b) por    | c) a       |
| 26. | a) Hasta que | b) Como   | c) Aunque  |
| 27. | a) ningún    | b) alguna | c) ninguna |
| 28. | a) estando   | b) estar  | c) estado  |
| 29. | a) lo        | b) el     | c) un      |
| 30. | a) sabrán    | b) sepan  | c) sabrían |

(fuente electrónica:

[http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/b1/prueba1/B1\\_CL\\_T5.pdf](http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/b1/prueba1/B1_CL_T5.pdf))

El texto proporcionado es una carta de queja, que es el típico discurso de expresión escrita. No obstante, está adaptado a un texto de Cloze y colocado en la prueba de comprensión lectora con el fin de evaluar tanto la habilidad lectora como los conocimientos lingüísticos. La autenticidad y la práctica del material son altas, sin embargo, la forma del ítem y los contenidos examinados no pueden cumplir ambos objetivos de la tarea.

Los puntos calificados de los seis huecos son los siguientes:

25. preposiciones
26. conectores subordinantes
27. pronombres cuantificadores indefinidos
28. infinitivo, gerundio y participio

29. artículos y determinantes

30. tiempos verbales

La evaluación gramatical cubre aspectos amplios, y ninguno de ellos se repite, por eso el ejemplo es un buen ítem de conocimientos sintéticos lingüísticos. Sin embargo, respecto a la competencia de comprensión lectora, todavía hay espacio para mejorar.

**【Ejemplo 12】** Leer y completar los huecos.

在沙滩排球场上，半躺在沙滩椅中，头顶着蓝天，脚下踩着软软的细沙，吹着海风，享受那份惬意。阳光下，球场两边各有两名 46 着太阳眼镜、晒得一身古铜色 47 的运动员在网前争夺。满身的沙子，还有满身的汗水，在蓝天白云的衬托下，阳光的照射下，动感而 48 活力。

- |          |      |      |      |
|----------|------|------|------|
| 46. A 穿  | B 带  | C 挂  | D 戴  |
| 47. A 皮肤 | B 身体 | C 头发 | D 胳膊 |
| 48. A 形成 | B 包括 | C 充满 | D 实现 |

Traducción textual:

En el campo de voleibol playa, semi tumbado en la hamaca, con el cielo azul sobre la cabeza, con la suave arena bajo los pies y el viento marino soplando, disfrutando de aquel placer. Bajo el sol, en ambos lados del campo de voleibol hay dos jugadores con gafas de sol 46, bronceándose de pies a cabeza 47, peleándose delante de la red. Cubiertos de arena, también empapados por el sudor, resaltados por el cielo azul y las nubes blancas, con la protección de la luz solar, animados y 48 de energía.

46. A. vestidos B. traídos C. colgados D. puestos  
47. A. piel B. cuerpo C. pelo D. brazo  
48. A. formados B. incluidos C. llenados D. realizados

(fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/level5/H51001.pdf>)

El texto es un párrafo en prosa que describe una situación con lenguaje literario. En el *MCER*, «leer por placer» es una de las actividades lingüísticas de la competencia de comprensión lectora y, en la escala «comprensión de lectura en general», se pone la

descripción «comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos» en la columna del nivel C2 (Consejo de Europa, 2002:71). El párrafo de este ítem, aunque sea corto y solo tenga tres huecos, representa una de las pruebas de la competencia de lectura de textos literarios. Sin embargo, la comprensión lectora de literatura supera la dificultad de un examen del nivel 5, que es equivalente al C1 del *MCER*.

Además, los contenidos examinados de los tres huecos se repiten y cubren pocos aspectos:

46. la colocación de tipo «verbo + nombre»;

47. 1) el uso de «clasificador + (adjetivo) + nombre» (一身(古铜色)的皮肤, traducción textual: toda la piel del cuerpo (bronceado))<sup>111</sup>;

2) la comprensión del contexto;

48. la colocación de tipo «verbo + nombre».

Este ítem, aunque tenga la intención de evaluar tanto la competencia lectora de un texto literario como la gramática y el vocabulario, no es capaz de incluir tanto en un párrafo tan corto y con poca información.

Los dos ejemplos nos presentan la complicación tanto en la selección y adaptación de textos como en la eliminación de las palabras. Se necesitan amplios conocimientos lingüísticos y las competencias sintéticas, por tanto, el diseño de ítems Cloze es un área potencial para los investigadores de lingüística aplicada y evaluación de idioma.

---

<sup>111</sup> El idioma chino posee una gran cantidad de clasificadores para determinar la cantidad, la demostración o ciertas cantidades de los nombres. La estructura es fija: DETERMINANTE-CLASIFICADOR-NOMBRE (Marco Martínez, C., Lee, W.T., 1998:109-127).

A veces los sustantivos pueden funcionar como clasificadores, que están cubiertos o rodeados por el nombre núcleo. Por ejemplo, 一头长发 (traducción textual: toda la cabeza de pelo largo). Aquí el clasificador es «la cabeza» (头), que está cubierta del «pelo largo» (长发). En el caso de número 47, el sustantivo «el cuerpo» (身) sirve del clasificador al nombre del hueco, ya que la opción es «la piel» (皮肤).

#### 6.4.2.2. Ítems de repuestas abiertas

Los ítems de repuestas abiertas son aquellos que «plantean la resolución con una cuestión o una pregunta concreta a partir de un reactivo determinado (un texto escrito u oral)». Los candidatos tienen que «producir su propia respuesta a preguntas abiertas (preguntas que no pueden contestarse con un sí o un no) o realizar la transformación que se les propone de una estructura gramatical»<sup>112</sup>. Es decir, sirven para evaluar las competencias productivas tales como expresión e interacción oral o escrita. Al ser evaluación directa, la fiabilidad de los mismos es alta ya que pueden evitar aquellas situaciones de acierto o deducción de los ítems de respuestas cerradas, por ejemplo, «selección múltiple» o «verdadero o falso». En comparación con la evaluación indirecta, la redacción de estos no es tan difícil ya que no es obligatorio cumplir los descriptores al detalle, sino que se diseñan unas tareas que representan las competencias objetivas en general.

Por otro lado, su corrección y calificación son mucho más complejas, ya que las realizan profesores que conocen bien tanto el objetivo como los requisitos del examen y dominan los conocimientos lingüísticos evaluados. Para los exámenes de alto impacto social, el personal del grupo de los calificadores necesita una formación previa para comprender las pautas y los estándares y la corrección debería ser unificada. Al ser una evaluación subjetiva, hay que mantener la imparcialidad de la calificación para todos los participantes. En el *Diccionario de términos clave de ELE*, se considera que «para intentar objetivar al máximo la corrección de este tipo de ítem es necesario que la institución examinadora o el corrector lleven a cabo ensayos con estudiantes del mismo nivel de conocimientos de los que vayan a realizar esos ítems como examen. Estos ensayos ayudarán a establecer qué respuestas serán consideradas correctas y cuáles no, teniendo en cuenta que, quizás, parte de la respuesta pueda ser correcta

---

<sup>112</sup> Descripción de «ítem de respuesta abierta» del Diccionario de Términos Clave de ELE:

[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/itemrespuestaabierta.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/itemrespuestaabierta.htm).

y parte no, o que la respuesta sea correcta, pero insuficiente». En este sentido, para facilitar la calificación a los exámenes del nivel de dominio, deberían diseñar «los conocidos baremos analíticos o sintéticos (criterios de medición)» y «la valoración de los resultados obtenidos (criterios de éxito)» (Cassany, 2005:81), que profundizaremos en el capítulo VII.

Al igual que los otros ítems, los tres elementos, la validez, la fiabilidad y la viabilidad, son principales y esenciales. En consecuencia, el objetivo del examen y los criterios lingüísticos son fundamentales tanto para los diseñadores como para los correctores.

A continuación, veamos unos ítems típicos de repuestas abiertas en los dos exámenes de nuestra investigación.

### **Hablar o escribir con temas restringidos**

#### **【Ejemplo 13】 Presentación personal**

Instrucciones: Usted debe hacer su presentación personal durante 1 o 2 minutos. Puede hablar sobre los siguientes aspectos:



(fuente electrónica:

[http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/a1/MODELO\\_COMPLETO.pdf](http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/a1/MODELO_COMPLETO.pdf))

El ejemplo es la tarea inicial de expresión e interacción oral en todos los exámenes del nivel A1 del DELE, cuyo objetivo principal es evaluar «la capacidad del candidato para proporcionar información muy básica sobre uno mismo y sobre el entorno inmediato: identidad, personas conocidas, pertenencias, lugares, actividad académica o profesional, etc.,

mediante enunciados breves y sencillos»<sup>113</sup>. La redacción y la explicación son claras y sencillas, mediante «una lámina con estímulos verbales, centrados en los datos de identidad que debe proporcionar el candidato» (Instituto Cervantes, 2014:21). En consecuencia, la validez y viabilidad del ítem son altas.

Como una evaluación directa, el procedimiento oral está realizado cara a cara con el entrevistador, quien puede valorar la actuación con mayor autenticidad. En la *Guía del examen A1*, se muestran las escalas analíticas de calificación en aspectos tales como coherencia, corrección, pronunciación y el alcance, los cuales dirigen la puntuación a los evaluadores. Por tanto, a pesar de la calificación subjetiva, sus criterios de referencia mantienen la objetividad.

Por otro lado, al ser una parte fija del examen, la fiabilidad de este ítem es cuestionable ya que los candidatos tienen la posibilidad de prepararla de antemano y hablar de memoria en la prueba. Es decir, probablemente la actuación durante la evaluación no equivaldría a la competencia auténtica de los alumnos.

Sin embargo, este ítem constituye la primera de las cuatro tareas del nivel A1, ya que solo representa la habilidad oral desde una perspectiva. Para medir globalmente la destreza, hay que analizar la actuación de todas las pruebas basándose en las escalas de calificación, y dar una conclusión sintetizada al final.

---

<sup>113</sup> Guía de examen: [http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia\\_a1/default.html](http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia_a1/default.html).

【Ejemplo 14】 Escribir.

100. 请结合这张图片写一篇 80 字左右的短文。



Traducción textual: Escribe una composición de unas 80 palabras basada en la foto.

(fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/level5/H51001.pdf>)

El ítem procede del nivel 5 de HSK, que corresponde al nivel C1 del *MCER*, cuya descripción de expresión escrita en general es «escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada» (2002:64). No obstante, la foto nos muestra una situación de la vida cotidiana.

En la *Especificación de la Valoración de Nuevo HSK (uso para la autoevaluación)*<sup>114</sup> se añade la siguiente anotación:

Este ítem es fundamentalmente de descripción. Por tanto, intentamos usar las fotos más apropiadas para describir y los candidatos, no necesitan hacer comentarios. Pero, por otra parte, las redacciones argumentativas también son aceptables y no influyen en la nota final. Ya que los evaluadores centran su atención en la formalidad y la fluidez y no en la profundidad de los criterios.

---

<sup>114</sup> <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK-pingfen.pdf>.

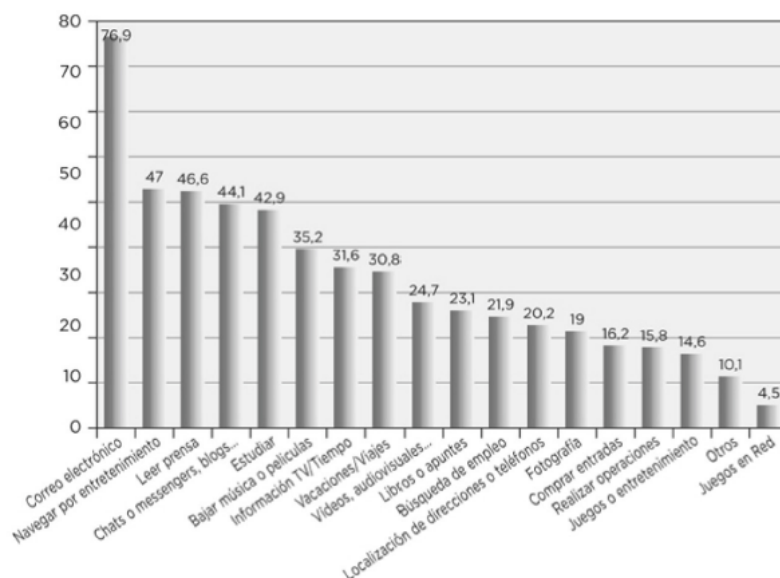
En consecuencia, deducimos que la competencia y estrategia evaluadas en este ítem no cumplen los descriptores del nivel C1 del MCER, es decir, su validez no es suficiente.

Al igual que otros ítems de evaluación directa, este también tiene sus propias escalas analíticas de calificación para garantizar la fiabilidad.

## Sumario oral o escrito

### 【Ejemplo 15】 Redacción

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.usos culturales universidades andaluzas.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;
- expresar su opinión sobre los datos que ofrece el gráfico;
- elaborar una conclusión.

Número de palabras: entre 150 y 180

(fuente electrónica:

[http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/b2/prueba3/B2\\_EIE\\_T2.pdf](http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/b2/prueba3/B2_EIE_T2.pdf))

La situación ofrecida por el ítem es un supuesto: los candidatos representan el papel de los periodistas, mientras que los lectores del artículo actúan como público. Por eso, en comparación con las tareas de redacción de cartas personales, la autenticidad de este ítem no es muy alta, ya que no todos los candidatos son periodistas, ni necesitan escribir textos sobre estos temas con frecuencia.

Sin embargo, para realizar esta composición, los alumnos tienen que comprender la información que transmite el gráfico, organizar y comparar los detalles, seleccionar los más representativos y compartir su propia opinión. Todo el proceso requiere tanto de conocimientos lingüísticos, tales como ortografía, léxico, gramática y sintaxis, como de las destrezas integradas de comprensión y expresión escrita. Puesto que el ítem es un compuesto de competencia comunicativa en amplios aspectos, su validez es fiable.

El uso de ilustraciones o gráficos podría reducir la dependencia en la habilidad de lectura y estimular su potencial en la escrita. Entre todos, la transferencia de información es más auténtica (Hugher, 1989:84). Por lo tanto, hoy en día se utiliza con mayor frecuencia en los exámenes de nivel de dominio.

### **Respuesta oral o escrita**

**【Ejemplo 16】** Conversación breve.

Imagine que usted está en la secretaría de una escuela de idiomas. Quiere entrar a un curso de español y habla con la secretaria. Yo soy la secretaria.

Modelo de conversación:

#### **1. Inicio.**

- Examinador: (saludo- recepción) *Hola, buenas tardes. / Buenas tardes. / Buenos días.*

- Candidato: (saludo) \_\_\_\_\_.
- Examinador: (saludo- pregunta inicial) *¿En qué puedo ayudarlo/la?*
- Candidato: (respuesta) \_\_\_\_\_.

## **2. Fase de desarrollo.**

- Examinador: (descripción) *¿Qué tipo de curso está buscando? / ¿Individuales o en grupo? / ¿Curso generales de lengua y cultura o cursos específicos?*
- Candidato: (respuesta) \_\_\_\_\_.
- Examinador: (duración, horario) *¿Quiere hacer un curso de un mes, varios meses...? / Nuestros cursos son mínimo de un mes y máximo de nueve meses. / ¿Qué tipo de curso prefiere?*
- Candidato: (respuesta) \_\_\_\_\_.
- Examinador: (precio) *Mire, el precio de este curso es de... euros.*
- Candidato: (respuesta) \_\_\_\_\_.
- Examinador: *Aquí tiene la hoja de matrícula. Debe completarla con los datos personales e ir al banco para pagar el curso.*
- Candidato: (respuesta) \_\_\_\_\_.

## **3. Despedida y cierre.**

- Examinador: (despedida) *Aquí tiene la hoja de reserva. Muchas gracias.*
- Candidato: (despedida) \_\_\_\_\_.

(fuente electrónica:

[http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/a2/MODELO\\_COMPLETO.pdf](http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/a2/MODELO_COMPLETO.pdf))

La prueba intenta simular una situación real e interactiva con el propósito de evaluar la competencia auditiva y oral de los participantes. La conversación se desarrolla a través de tres fases y el ritmo de la comunicación está bajo control de los examinadores. Según Alderson, los entrevistadores de los ítems de entrevistas orales «deben saber cómo lograr que los candidatos se sientan a gusto para conseguir una conversación auténtica sin interferir o hablar demasiado, deben demostrar interés en cada entrevista y también deben saber qué preguntar para conseguir que la entrevista cubra los contenidos lingüísticos deseados» (1995:64). Además, ellos necesitan comprender y aplicar correctamente el criterio de puntuación para tomar decisiones adecuadas y justas, ya que, durante la prueba, en ocasiones ocurren situaciones que interrumpen la fluidez de la comunicación, por ejemplo, el

participante malentiende la pregunta y da una respuesta imprevista, o el alumno no es capaz de terminar toda la conversación, sino que solo puede realizar unas primeras preguntas de ella. En estos casos, los evaluadores tienen que obtener un estándar de escalas de créditos o reglas de «crédito parcial», para «aquellas repuestas que no son 100 % correctas» (Brown, 1996:60).

Por lo tanto, de los ítems de conversación, la validez es alta cuando los componentes lingüísticos y las competencias pragmáticas y culturales están sintetizados lógicamente en el mismo diálogo, donde se imita una situación auténtica en la comunicación. Por otra parte, los evaluadores deben tener una formación unificada para poder comprender y aplicar el estándar de puntuación correctamente. De esta manera, la fiabilidad y la imparcialidad están garantizadas.

En este ejemplo, la situación proporcionada es familiar para los estudiantes, asimismo el lenguaje del examinador es práctico, de uso frecuente en la vida cotidiana. Además, la conversación incluye tanto los conocimientos lingüísticos de las destrezas auditiva y oral como el uso de la lengua en la función «dar y pedir información» en una comunicación interactiva. En consecuencia, en el aspecto del diseño, la validez del ítem es fiable, pero, por otro lado, la fiabilidad de los resultados la decide la organización académica y la actuación de los evaluadores.

**【Ejemplo 17】** Contestar a preguntas

<p>听录音回答问题。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 录音：明天星期几？</li> <li>- 回答：_____.</li> <li>- 录音：你会不会做饭？</li> <li>- 回答：_____.</li> <li>- 录音：这个月有多少天？</li> <li>- 回答：_____.</li> </ul>	<p>Traducción textual:</p> <p>Escucha las preguntas de la grabación y contéstalas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grabación: ¿Qué día es mañana?</li> <li>- Candidato: _____.</li> <li>- Grabación: ¿Sabes cocinar?</li> <li>- Candidato: _____.</li> <li>- Grabación: ¿Cuántos días tiene este mes?</li> </ul>
---	---

- 录音: 你喜欢吃水果吗?	- Candidato: _____.
- 回答: _____.	- Grabación: ¿Te gusta comer fruta?
- 录音: 我工作三年了, 你呢?	- Candidato: _____.
- 回答: _____.	- Grabación: He estado 3 años trabajando, ¿y tú?
	- Candidato: _____.

(fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSKK/HSKK1/H71003.pdf>)

Hemos presentado en el ejemplo anterior que los evaluadores de pruebas orales en los exámenes de alto impacto social son aquellos profesionales que tienen tanto los conocimientos lingüísticos como la formación de las reglas de la prueba. Sin embargo, para ellos a veces es difícil realizar la preparación de exámenes con numerosos participantes, especialmente en las agencias académicas que están en países extranjeros. Por consiguiente, ha surgido otra forma de conversación que tiene lugar mediante una grabación de audio y el alumno. Durante la prueba, los participantes escuchan las instrucciones o preguntas y las contestan grabándose; después, los examinadores se reúnen, escuchan las grabaciones y dan la calificación en grupo.

De esta manera, la dificultad de criterio del personal académico ha sido rebajada, y la calificación colectiva es más justa y fiable en comparación con la de conversación en parejas. Sin embargo, la situación ofrecida no es auténtica, ya que la validez del ítem es relativamente baja. Además, este tipo de evaluación precisa el uso de materiales, por eso, cuando se organiza el examen, hay que pensar en la viabilidad.

#### **6.4.2.3. Ítems de respuestas dirigidas**

Como indica su nombre, los ítems de respuestas dirigidas son aquellos en los que los candidatos realizan respuestas limitadas y los examinadores las corrigen subjetivamente. A diferencia de los de respuestas cerradas, donde las respuestas son únicas, estas tienen la posibilidad de no ser 100 % correctas. Por lo tanto, en cuanto a la calificación, también tienen

pautas y estándares de «crédito parcial» (Brown, 1996:60), lo que se asemeja a la corrección de ítems de respuestas abiertas. Sin embargo, en comparación con los de respuestas abiertas, sus objetivos son distintos, generalmente las estrategias evaluadas son concretas, basadas en los puntos de conocimientos lingüísticos.

En el apartado 6.2.4.1. hemos mencionado el «orden de palabras para completar la frase» (el ejemplo 9), que es una forma de este tipo de ítems. A continuación, veamos unos ejemplos sobre los dos casos de nuestra investigación.

**【Ejemplo 18】 Escuchar y repetir.**

<p>请听后重复。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 我女儿八岁了。(7秒)</li> <li>2. 他爱吃水果。(7秒)</li> <li>3. 这个电脑是我的。(7秒)</li> <li>4. 下午我去买火车票。(7秒)</li> <li>5. 我不认识他。(7秒)</li> </ol>	<p>Traducción textual: Repite después de escuchar.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mi hija ya tiene ocho años. (7 segundos)</li> <li>2. A él le gusta comer fruta. (7 segundos)</li> <li>3. Este ordenador es mío. (7 segundos)</li> <li>4. Voy a comprar el billete de tren esta tarde. (7 segundos)</li> <li>5. A él no lo conozco. (7 segundos)</li> </ol>
---	---

(fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK-koushi.pdf>)

Hemos presentado en el apartado anterior, que el examen oral de HSK se realiza entre los candidatos y la grabación, por consiguiente, la fiabilidad de la interacción es baja. Además, en la comunicación cotidiana, la repetición oral no se usa con frecuencia. Por eso, opinamos que el fin principal de este ítem es evaluar la comprensión auditiva y la producción oral, especialmente centrándose en la pronunciación.

Las oraciones de este ítem son simples mientras que la velocidad del audio de la grabación es lenta, lo que facilita la comprensión a los participantes. A pesar de la unicidad de la respuesta, las actuaciones de cada persona son variadas, por ello, los candidatos deben calificarlas basándose en las escalas de créditos.

En la *Especificación de la Valoración del Nuevo HSK (uso para la autoevaluación)* la puntuación del ítem consiste en tres niveles: el alto, el intermedio y el bajo, cuyas descripciones son siguientes:

Alto	Para los que pueden repetir los contenidos del audio con exactitud.
Intermedio	Para los que no son capaces de repetir los contenidos del audio.
Bajo	Para los que hablan con poca relación con los contenidos del audio.

(elaboración propia basada en información extraída de fuente electrónica:

*<http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK-pingfen.pdf>*)

Obviamente, tanto la forma como los contenidos del ítem son sencillos para un examen de diploma, además, las descripciones de la escala de puntuación son demasiado someras. Por tanto, opinamos que el ítem de repetición no encaja con la prueba oral de las evaluaciones de nivel de dominio.

【Ejemplo 19】 Elaborar oraciones según las fotos y palabras claves.

例如:  乒乓球 她很喜欢打乒乓球。

96.  试 97.  答案

98.  风景 99.  醒

100.  脏

Traducción textual:

Ejemplo: pimpón A ella le gusta mucho jugar al ping póng.

96. Probar 97. Contesta 98. Paisaje 99. Despertar 100. Sucia

(fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK4.pdf>)

Esta prueba tiene dos intenciones fundamentales: primero, evaluar la estrategia de construcción de discurso con recursos léxico-semánticos<sup>115</sup>; segunda, medir la competencia lingüística de la escritura de los caracteres. En consecuencia, las descripciones de la escala de puntuación deberían cubrir dos aspectos: el léxico-gramatical y el ortográfico.

Por otra parte, las respuestas de este ítem no son únicas, ya que los candidatos tienen la posibilidad de formar distintas oraciones según sus propias ideas, entre las cuales hay unas correctas, incorrectas y aquellas que no son 100 % correctas. Por tanto, los examinadores necesitarían una base de criterios iguales para asignar los puntos parciales, solo de esta manera, la validez de la prueba estaría garantizada.

Con respecto a la fiabilidad del ítem, consideramos que la estrategia de la construcción de frases simples no es suficiente para justificar la competencia de expresión escrita para el nivel B2 de una lengua extranjera<sup>116</sup>. Para esta etapa del aprendizaje, la competencia discursiva sería un conjunto tanto de flexibilidad y giros de palabras, como de desarrollo de descripciones y narraciones, además, de coherencia y cohesión (Consejo de Europa, 2002:121).

---

<sup>115</sup> «La construcción e interpretación del discurso» es una de las tácticas dentro de las estrategias pragmáticas. Para realizar la formación de un discurso, los usuarios pueden usar los recursos gramaticales y léxico-semánticos como el referente y el hilo discursivo (Instituto Cervantes, 2006:257-258).

<sup>116</sup> El ítem es una parte de la prueba de escrita del examen HSK4, que en teoría es equivalente al B2 del MCER.

【Ejemplo 20】 Leer y rellenar huecos.

Tarea 4

Instrucciones

Usted va a leer la información de un camping. Debe completar las frases (de la 18 a la 25) con la información del texto. Escriba las palabras en la Hoja de respuestas.

Ejemplo: Los partidos de fútbol son los ...domingos... por la mañana.

## CAMPING "EL SOL"

### Servicios

- Oficina de información y turismo; en esta oficina puede informarse de actividades organizadas por el camping (viajes en barco y otras de su interés) y de horarios de transportes públicos (puede comprar los billetes en esta oficina). Tenemos mapas de la ciudad y alrededores.
- Médico; si está enfermo hay un médico en el camping de 9-21h. En casos de urgencias hay un teléfono gratuito las 24 horas.
- Baños; puede ducharse de 6h a 12h y de 17h a 21h. En los baños hay agua caliente y fría y jabón.
- Cajero automático; las 24h (no se acepta pagar el camping con tarjeta de crédito).
- Aparcamiento; gratis para clientes del camping. Para visitas el precio por día es de 5€.
- Animales de compañía; es posible tener máximo un perro por persona. Otros animales no. Precio por animal y día: 3€.

**Otros servicios:** salón comunitario con televisión y aire acondicionado; parada de autobús a 100 metros; taxi (24h); teléfono público; oficina de cambio de dinero; Internet; alquiler de bicicletas (solo por las mañanas); restaurante (día) y bar (día y noche).



### Actividades de tiempo libre gratis

- Fútbol; domingos por la mañana. Inscripción en la recepción del camping (de lunes a viernes 24h; fines de semana de 9-21h).
  - Ruta de las iglesias (en el pueblo); martes y jueves por la mañana.
  - Ruta de los museos; lunes y miércoles a mediodía.
  - Taller de teatro para niños; viernes por la tarde.
- Tenemos ofertas especiales de rutas para familias y grupos (mínimo 10 personas).

Precios especiales para jubilados y escolares.

Más información en el teléfono móvil 655 348 221 (preguntar por Lola Rubio).

### FRASES PARA COMPLETAR

- El aparcamiento no cuesta nada para los ..... (18) .....
- El horario de trabajo del médico termina a las ..... (19) .....
- Los precios son más baratos para ..... (20) ..... y ..... (21) .....
- Usted no puede pagar con ..... (22) .....
- A las 22 horas solo puede tomar una cerveza en el ..... (23) .....
- Las visitas gratis a los museos son los ..... (24) ..... y los ..... (25) .....

(Bech, Domínguez, Rodríguez-Olleros, 2010:13)

El ejemplo es un ítem de la prueba de comprensión lectora, que pide respuestas cerradas, pero de corrección subjetiva. Al ser una presentación turística, la autenticidad del material es alta; asimismo, el vocabulario y lenguaje usados son apropiados para los candidatos del nivel A1. Las seis oraciones con huecos son detalles sacados del texto para evaluar tanto los conocimientos lingüísticos como la destreza de lectura.

Además, para mantener la fiabilidad, la redacción de las oraciones debería considerarse. Por ejemplo, la oración del hueco 18 viene de la frase «aparcamiento: gratis para clientes del camping». Para completarla, los candidatos tienen que entender que la palabra «gratis» implica «no cuesta nada» en la oración. Por tanto, los diseñadores del ítem necesitarían ser cautelosos cuando redactan la parte de respuestas, para evitar la repetición entre el material y las preguntas.

El otro objetivo del ítem es evaluar la ortografía de las palabras, sin embargo, opinamos que su validez es escasa ya que los participantes pueden copiar la palabra directamente del texto.

### 【Ejemplo 21】 Escuchar y rellenar huecos.

**Tarea 4**  
**De vacaciones**

**Instrucciones**

Usted va a escuchar a un chico, Roberto, que habla con Julia sobre sus vacaciones.

● ● ● ● ● ● ● ● **Atención:** Va a escuchar la conversación tres veces. Usted tiene siete frases (de la 19 a la 25) que no están completas. Debe leer las frases y completar los espacios en blanco, como en el ejemplo. Debe escribir las palabras en la Hoja de respuestas.

Ejemplo: 0. Roberto tiene el **viernes** libre.

19. Roberto es el ..... de Julia.

20. Va a pasar tres días con unos .....


21. Quieren ir en ..... porque es más barato.

22. Los amigos viven en una ..... al lado del mar.

23. Roberto quiere hacer senderismo o .....

24. La casa tiene ..... habitaciones.

25. Roberto quiere volver el ..... por la tarde.



(Bech, Domínguez, Rodríguez-Olleros, 2010:17)

Transcripción:

**Julia:** Hola, ahora no estoy en casa. Deja tu mensaje.

**Roberto:** ¿Julia? Hola, soy yo, Roberto, tu primo. Como no estás en casa te dejo este mensaje. Mira, esta semana tengo libre el viernes y voy a hacer un pequeño viaje al norte para visitar a unos amigos. Voy a estar tres días fuera. ¿Quieres venir? Voy a ir en coche, que es más barato. Salgo el viernes a las dos de la tarde, más o menos. Mis amigos viven en una ciudad al lado del mar. Son muy simpáticos: son amigos de la universidad, estudiantes, como nosotros. Les gusta mucho la naturaleza y allí podemos hacer senderismo o nadar, si quieres. La casa es grande, tiene cuatro dormitorios y una terraza increíble. Creo que es una buena idea pasar unos días allí, ¿no? Quiero volver el domingo por la tarde, el lunes trabajo a las ocho de la mañana ¿Qué dices? ¿Quieres venir? Llámame.

(*ibid.*, 2010:164)

El presente ítem se asemeja al anterior en la forma del diseño y en la dificultad del conocimiento lingüístico. El material del discurso es una grabación de una llamada con lenguaje coloquial y con contenido de la vida cotidiana, que corresponde a las descripciones del nivel A1. Las oraciones con huecos también tratan los detalles del texto, donde se puede evaluar la competencia de comprensión y la estrategia de identificación de las claves e inferencia<sup>117</sup>. Por otra parte, esta prueba también tiene como finalidad examinar la ortografía, ya que la corrección es subjetiva. A diferencia del ejemplo anterior, los examinados no pueden conseguir la palabra directamente a través del material ofrecido, por lo tanto, la fiabilidad es alta.

Las tres formas principales de ítems son necesariamente usadas en los exámenes de nivel de dominio, ya que cada una tiene ventajas e inconvenientes. Para los exámenes oficiales como el DELE y el HSK, la evaluación es el conjunto de conocimientos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos, es decir, el diseño y el contenido debe ser tanto global como concreto.

---

<sup>117</sup> El concepto «identificación de las claves e inferencia (oral y escrita)» es una de las estrategias de ejecución de la comprensión (Consejo de Europa, 2002:74).

Para resumir, insistimos en la importancia de la variedad de tipos de ítem que sintetizan las destrezas, los conocimientos lingüísticos y los usos funcionales. Gracias a ellas, la validez, la fiabilidad y la viabilidad de los exámenes de diploma están garantizadas.

## **6.5. Especificación y descripción de contenidos en el examen de la enseñanza-aprendizaje de L2**

Generalmente, los exámenes de nivel de dominio tienen sus propias normas. Según Bordón (2006:98), «cuanto menor sea el impacto del examen, más flexible puede ser la distribución de sus contenidos». Los examinadores pueden diseñar las pruebas de acuerdo a un fin. Un ejemplo, para un examen de control que dura unos treinta minutos y solo con el fin de medir la situación de aprendizaje de ciertos contenidos impartidos en las anteriores semanas. Por otra parte, cuanto mayor sea la repercusión de un examen y su impacto en la sociedad (tales como el caso de la selectividad o el examen DELE y HSK), «lo más habitual consistiría en dedicar una parte entera del examen para cada destreza de la lengua y otra para el componente lingüístico o el uso de la lengua». Desde su punto de vista, un examen de nivel de dominio suele contener las siguientes secciones:

- 1) la comprensión de textos escritos (lectura);
- 2) la comprensión de textos orales (auditiva);
- 3) la producción escrita;
- 4) la producción oral.

Además, en muchos casos, se incluye una sección exclusiva para probar los contenidos lingüísticos de gramática y vocabulario.

Por lo tanto, la elaboración de los exámenes es tan rigurosa, que necesita expertos y tiempo.

Eguiluz (2007:22) propone tres requisitos fundamentales para la creación de un modelo de prueba:

- 1) Determinación del parámetro de referencia. (... desarrollan una descripción en términos de comportamientos lingüísticos en los diferentes anales de expresiones, tanto orales como escritas).
- 2) La configuración de un formato y la creación de un alto número de ítems, cuestiones de evaluación que, de acuerdo con los requisitos de validación, determinen las actividades y modelos para la extracción de la información pretendida.
- 3) la predeterminación de los criterios de puntuación. La valoración de los ítems, abiertos y cerrados. Los criterios establecidos, formas de actuación y aspectos inherentes como la formación de evaluadores.

Bordón (2006:105) considera que consisten en seis etapas: la primera, seleccionar el tipo de examen; la segunda, determinar el procedimiento; la tercera, diseñar las pruebas; la cuarta, definir el tipo de calificación; la quinta, experimentar y la sexta, recuperar información. Todas estas sirven para garantizar la validez, la fiabilidad y la viabilidad. El fruto del gran trabajo de los profesionales es lo que llamamos «**la especificación de examen**» y «**la descripción de contenidos**».

La especificación es un documento detallado y de uso interno. Principalmente, para los que vayan a desarrollar y redactar la prueba; en segundo lugar, para los responsables de analizar y supervisar el trabajo de los redactores de ítems; y, finalmente, para los que establecen la validez de una prueba. (Alderson, Clapham y Wall, 1995:14-25)

Por otro lado, la descripción de contenidos es un documento simplificado y público, que «va dirigida más a profesores y a alumnos que quieren prepararse para la prueba, a las personas que deben tomar decisiones a partir de los resultados de la prueba y a los editores que quieran producir materiales relacionados con la prueba».

Según su estudio, hay otro tipo de especificación, que «pretende dar a los usuarios una idea clara de lo que mide el examen y para qué debería usarse el mismo». La denominan «**especificación para usuarios de la prueba**» que incluye la noción de «descripción de contenidos». La especificación para usuarios comprende ejemplos representativos de tipos de ítem o pruebas completas, incluyendo todas las instrucciones porque «es muy importante que los candidatos reciban la información adecuada que les permita saber exactamente cómo

será el examen». La intención de la especificación es «garantizar, en la medida que sea posible y mientras no interfiera con la seguridad de la prueba, que los participantes puedan dar lo mejor de sí mismos durante la prueba».

Así, podemos concluir que los exámenes de bajo impacto (exámenes de aprovechamiento), no necesitan cumplir necesariamente las especificaciones, y solo harían falta unas explicaciones breves para los candidatos. No obstante, sí es obligatorio diseñar una especificación rígida para los exámenes con mayor impacto (exámenes de nivel de dominio) y publicar la «especificación para usuarios» en algún lugar visible y de fácil acceso para que todos los candidatos puedan estudiarlas de antemano. En los casos de nuestra investigación, ambos exámenes de español y de chino (DELE y HSK) han publicado los requisitos completos en sus respectivas páginas webs oficiales.

Los investigadores Alderson, Clapham y Wall resumen que una especificación necesita todos o la mayoría de los siguientes aspectos:

1. El propósito del examen.
2. Descripción del candidato.
3. Nivel de la prueba.
4. Constructo (marco de referencia teórico para el examen).
5. Descripción de un curso o libro de texto adecuado.
6. Número de secciones/ pruebas.
7. Ponderación de cada sección/ prueba.
8. La cantidad de ejercicios para cada sección.
9. Situaciones contempladas en la lengua meta.
10. Tipos de texto.
11. Longitud de los textos.
12. Destrezas lingüísticas que se van a evaluar.
13. Elementos lingüísticos que se van a evaluar.

14. Tipos de tareas.
15. Procedimientos.
16. Instrucciones.
17. Criterios de evaluación.
18. Descripción de realización lingüísticas típicas para cada nivel.
19. Descripción de lo que los candidatos para cada nivel pueden hacer en el mundo real.
20. Muestras de exámenes.
21. Muestras de las actuaciones de los estudiantes en cuanto a las tareas.

(Alderson, Clapham y Wall, 1995: 41)

Además, las explicaciones de la evaluación necesitan las características de claridad y concreción para que todos los participantes –los alumnos, los profesores, el personal que elaboren el examen y los docentes que hagan la corrección– puedan prepararlos y realizarlos de forma adecuada.

El punto 2, «descripción del candidato» forma en los contenidos del punto 1 «El propósito del examen» en muchos casos, y es un tema de discusión. En la página web oficial del DELE<sup>118</sup>, se reseña como el siguiente fragmento:

Los candidatos que deseen presentarse a los exámenes para la obtención de los diplomas DELE deberán cumplir los siguientes requisitos:

1. Acreditar, en el momento de realizar la inscripción, su condición de ciudadanos de un país en el que la lengua española no sea lengua oficial.
2. Los ciudadanos de países hispanohablantes residentes en estados donde el español no es lengua oficial, podrán solicitar la inscripción si cumplen al menos dos de las siguientes condiciones:

El español no es la lengua materna de alguno de sus progenitores.

---

<sup>118</sup> Fuente electrónica: [http://diplomas.cervantes.es/informacion/requisitos\\_inscripcion.html](http://diplomas.cervantes.es/informacion/requisitos_inscripcion.html).

El español no es la primera lengua que aprendió.

El español no es lengua de comunicación habitual.

No ha cursado en español la totalidad o una parte de su educación primaria o secundaria.

Además, se menciona en la *Guía de Examen*<sup>119</sup> (2014:5):

Los candidatos se pueden inscribir en cualquiera de los exámenes DELE sin necesidad de estar en posición de ninguna certificación de dominio lingüístico ni haber realizado ningún examen DELE de nivel inferior previamente.

Sin embargo, el examen HSK determina los estudios anteriores de los participantes. Veamos la descripción del nivel 1 de la página oficial<sup>120</sup>:

El examen HSK 1 está orientado principalmente a estudiantes que hayan recibido cursos impartidos de 2 o 3 horas semanales de duración por cuatrimestre y posean tanto el vocabulario de 150 palabras como los contenidos correspondientes de gramática.

Respecto a este tema, Alderson lo comenta en su libro (1995:33): «En general, los tribunales de exámenes no presuponen que sus candidatos hayan seguido ningún curso en particular». Desde nuestro punto de vista, los exámenes de nivel de dominio son **evaluaciones sumativas**, por lo tanto, el diseño de formación académica anterior de los candidatos no está necesariamente descrito.

Entre los puntos anteriores, los puntos 18 y 19 son los más específicos y complicados. Como hemos mencionado en el capítulo IV, la «competencia comunicativa» es la parte fundamental en la enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la lengua moderna. Por eso, en las evaluaciones con gran impacto tales como el DELE y el HSK, se examinan no solo los conocimientos lingüísticos en las actividades formadas por las cuatro destrezas (lectura, escrita, auditiva y oral), sino también las estrategias en situaciones reales en comunicación.

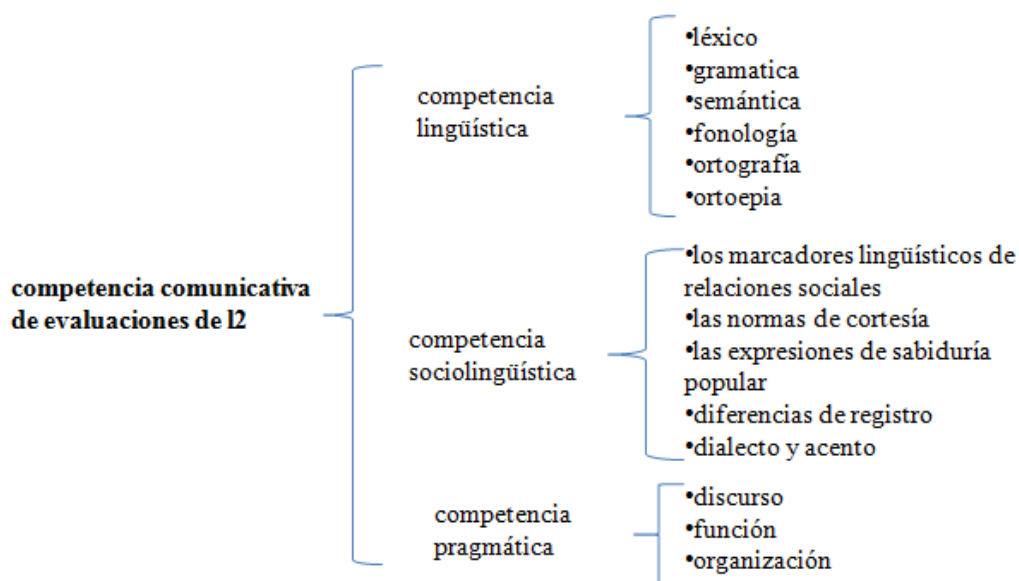
---

<sup>119</sup> Fuente electrónica: [http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia\\_a1/default.html](http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia_a1/default.html).

<sup>120</sup> Fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0#>.

Como hemos mencionado en el capítulo V, el diseño del currículo debería seguir el modelo de competencia comunicativa planeado por el *MCER*; de la misma manera, cuando preparamos la especificación de una tarea para una evaluación, podemos consultar las descripciones de los capítulos 3, 4 y 5 del *MCER*, especialmente en la sección 4.4., que se ocupa de las actividades lingüísticas comunicativas. (*MCER*, 2002:178). Además, en la sección 5.2. del documento, se presentan las tres partes de la competencia comunicativa: lingüística, sociolingüística y pragmática. Es decir, respecto a los contenidos para evaluar la competencia comunicativa, los contenidos del siguiente cuadro son necesarios, aunque no obligatorios para el mismo examen. Las pruebas de diferentes destrezas miden las competencias correspondientes. En ocasiones, cada ítem examina solo un punto discreto de conocimiento, tales como los ítems de selección múltiple de la sección de gramática y léxico. Por el contrario, a veces se evalúan diferentes competencias en el mismo ítem. Por ejemplo, en una prueba de expresión escrita se analiza la competencia lingüística de léxico, de gramática y de ortografía, al mismo tiempo, se pondera la competencia pragmática de discurso y organización.

**Gráfico 35: Modelo de competencia comunicativa ofrecida por el *MCER***



(adaptado del *MCER*, 2002:106-127)

Sin embargo, en cuanto a la práctica, es complicado combinar las competencias y los ítems de la prueba de manera ideal, además, es prácticamente imposible integrar todos los aspectos en un solo examen. Respecto a estas dificultades, Spolsky apunta:

Los usos planificados de la prueba determinan qué importancia debe dársele a la medida de cada una de las dimensiones. Si se contara con tiempo suficiente, uno podría examinar todas las dimensiones posibles de la competencia comunicativa. En la vida real, el examinador debe decidir la mejor manera de proceder con la mayor eficiencia para obtener una medida tan exacta como sea posible de las dimensiones mínimamente relevantes. (1995:139).

El punto 20 es el examen modelo para los que vayan a presentarse al mismo y donde podemos conseguir la siguiente información: la distribución de las partes, el tiempo necesario para la realización y los tipos de ítems.

Ambos exámenes de nivel de dominio de nuestra investigación obtienen documentos de las descripciones de contenidos. El DELE ha publicado la serie de *Guía de examen* de los seis niveles en el año 2014, mientras que la *Presentación de HSK* también aparece en su página web oficial. A continuación, comparamos los dos tomando el ejemplo del DELE A1 y el HSK 1.

En la introducción del DELE, se explica que «la guía no está pensada como herramienta autoestudio, tampoco ofrece pautas ni proporciona asesoramiento sobre cómo preparar a candidatos al examen DELE A1 para afrontar el examen, sino que pretende ser un instrumento de divulgación y apoyo a la labor de cuantos profesionales se dedican a diferentes contextos del sector ELE» (2014: 3). La *Guía* consta de siete partes: 1) El Instituto Cervantes y el sistema de exámenes del DELE; 2) El examen A1; 3) La prueba de Comprensión lectora; 4) La prueba de Comprensión auditiva; 5) La prueba de Expresión e interacción escritas; 6) La prueba de Expresión e interacción orales; 7) El sistema de calificación del examen.

En las partes de comprensión (3 y 4), se muestra una descripción general y una descripción de las tareas, mientras que en las de expresión e interacción, se presentan tanto

descripciones como escalas de calificación de las pruebas. Además, se ofrecen muestras de producciones y comentarios de los calificadores. En la última parte, se interpreta detalladamente la regla de puntuación de las pruebas y la calificación final del examen.

Con todos estos aspectos, consideramos que la Guía no es la «descripción de los contenidos» sino la **«especificación de examen»**.

Mientras tanto, la *Presentación de Nuevo HSK 1* está formada por las siguientes secciones: 1) la estructura; 2) la escala; 3) los principios; 4) los usos; 5) la descripción de candidatos; 6) la descripción de contenidos; 7) la calificación del examen; 8) introducción del proceso y la disciplina; 9) funciones lingüísticas del nivel 1. Aparte de los anteriores, hay una muestra de examen y *respuesta*. Además, los ejemplos de la ficha de respuesta y el certificado están expuestos. Todos los puntos sirven para dar información facilitando que los participantes puedan actuar lo mejor posible en la prueba, en consecuencia, concluimos que este documento es la **«especificación para usuarios de la prueba»**.

En este capítulo hemos presentado la teoría de la evaluación de L2 y la relacionamos con los dos exámenes de nuestra investigación, tanto en los ítems como en la confección. Observamos que los exámenes, DELE y HSK, son aquellos de nivel de dominio que tienen «gran impacto social» (Bordón, 2006:98-104) cuya selección y redacción de las pruebas son «absolutamente rigurosas». A continuación, en base a los criterios de este capítulo, hacemos la comparación entre los dos exámenes oficiales de nuestra investigación.

## **CAPÍTULO VII. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL DISEÑO DE LOS NIVELES DEL DELE Y DEL HSK**

Los exámenes DELE y HSK son las evaluaciones oficiales para aprendices de lenguas extranjeras organizadas por el Instituto Cervantes y el Instituto Confucio. Ambos exámenes llevan más de veinte años en funcionamiento y han ido evolucionando tanto los contenidos evaluados como las formas de sus estándares bajo influencia del desarrollo de la teoría moderna de evaluación de idiomas. Por lo tanto, basándonos en su alto impacto social, consideramos que los dos exámenes son un producto significativo de la política lingüística exterior de sus países correspondientes.

En este capítulo vamos a hacer la comparación cualitativa entre los dos exámenes basando la teoría de la evaluación de lengua moderna en dos aspectos: el primero, contrastamos el diseño estructural de la competencia comunicativa; el segundo, hacemos un análisis de caso específico en las pruebas de las competencias de expresión e interacción.

Debido a la limitación en la extensión de las páginas, tomamos un nivel representativo entre los seis para el análisis contrastivo, el cual es DELE B2 y HSK 4. Al mismo tiempo, estudiamos la prueba oral (HSK intermedio) junto con las escritas, para equilibrar los esquemas de los dos exámenes<sup>121</sup>.

---

<sup>121</sup> Hasta la fecha de nuestra investigación, las pruebas orales y escritas son independientes. Es decir, la puntuación de una prueba no afecta a la otra. Los candidatos se pueden inscribir tanto en las pruebas escritas como en las orales dependiendo de sus niveles y sus necesidades.

Las pruebas orales se denominan HSKK (HSK 口语, HSK *kǒu shì*) y se dividen en tres niveles: HSKK Inicial, HSKK Intermedio, HSKK Superior.

## **7.1. Orígenes y evolución de DELE y HSK**

### **7.1.1. El examen DELE**

El examen DELE, cuyo nombre completo es Diploma del Español como Lengua Extranjera, fue creado en el año 1988 por parte del Ministerio de Educación y Ciencia. «Supuso un importante apoyo y ejerció una influencia poderosa en el desarrollo de la enseñanza de la lengua española en todo el mundo». Después de la inauguración del Instituto Cervantes en el año 1991, el examen «pasa inmediatamente a entrar en el ámbito del recién creado Instituto Cervantes en virtud de una nueva redacción del Real Decreto regulador de los Diplomas».

Desde el año 1992 el Instituto Cervantes forma parte de la Asociación Europea de Examinadores de Lenguas (ALTE), «teniendo como objetivo fundacional la promoción de la calidad en la certificación lingüística» y «adhiriéndose a los estándares establecidos por dicha asociación en materia de diseño, calificación, administración e información sobre los exámenes de lenguas» (Instituto Cervantes, 2016:1). En 2007, el Instituto firmó un acuerdo con entidades universitarias de los países hispanoamericanos «para la constitución de un Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SCELE), que se materializó en 2010 en Guadalajara (México), con la firma del Convenio Marco Multilateral SICELE». Aparte de estos, la Universidad de Salamanca, miembro fundador de ALTE y de SICELE, «colabora con el Instituto Cervantes en la elaboración de los modelos de examen y en la calificación de las pruebas para la obtención de los diplomas de español». Por lo tanto, el examen del instituto Cervantes cuenta con apoyo académico internacional desde un principio, siguiendo el sistema proporcionado por la Universidad de Salamanca.

Según Parrondo Rodríguez, «a lo largo de su trayectoria, el sistema de certificación oficial DELE ha ido evolucionando y adaptándose a los diversos tipos de demanda», ya que:

1. Durante el primer año de su implantación, solo existía un examen y un diploma, el del Nivel Intermedio, que entonces se denominaba Diploma Básico del español;

2. El año siguiente se incorporó el Diploma Superior;
3. En 1991 aparece el que hoy conocemos como Nivel Inicial;
4. En 2000 se creó un examen especial de Nivel Inicial destinado a alumnos de enseñanza secundaria obligatoria en el sistema de enseñanza reglada italiano, que en años sucesivos se ha hecho extensivo a otros países.(Parrondo Rodríguez, 2007:468).

A la luz de la publicación del *MCER*, el Instituto Cervantes ha adaptado el examen de nivel del dominio tanto en su forma como en su contenido. Según la Dirección Académica, con el fin de vincular el examen al *MCER*, el Instituto utiliza tres métodos del *Manual para relacionar exámenes con el MCER* (Consejo de Europa, 2009) basado en cuatro fases para la evaluación. Estas son:

**Fase de familiarización.**

Presenta actividades diseñadas para asegurar que las personas que van a proceder a vincular los exámenes al *MCER* conocen perfectamente el *MCER* y los niveles descritos. La formación comenzó con un grupo de expertos en evaluación con experiencia en la creación y corrección de exámenes. Se realizaron seminarios de familiarización con el Marco tanto para creadores de ítems como para examinadores. Se estudiaron todos los descriptores del Marco para los seis niveles DELE.

**Fase de especificación del contenido de examen.**

Requiere la autoevaluación de los contenidos del examen que se quiere relacionar con el *MCER* de acuerdo con las categorías que presenta el *MCER* y que también puede hacer la función de concienciación en cuanto a la cobertura de la prueba de los distintos aspectos comunicativos descritos en el *MCER*. Se han realizado varios seminarios donde se completan las tablas para analizar el contenido (*Content Analysis grids*) que aparecen en el Manual.

**Fase de estandarización.**

En esta fase se reúne a los expertos de evaluación y se les pide que coloquen los ítems en distintos niveles del marco. Con las destrezas productivas se observan distintas actuaciones. Los expertos colocan cada actuación o producción en un nivel del *Marco*. Las actuaciones y los juicios de los expertos se usan como ejemplos y pautas. En base a esto, se puede determinar qué puntuación consigue un candidato en un examen concreto. En las sesiones de estandarización de todos los modelos de examen DELE se utilizaron muestras reales a partir de la experimentación de los modelos 1 y 2, en cada caso.

**Fase de validación a través del análisis de los datos de examen.**

Comporta la recogida de datos y el análisis de los resultados de las pruebas D E L E para poder demostrar empíricamente que tanto las pruebas como el anclaje con el nivel del Marco son sólidos. (Dirección Académica del Instituto Cervantes, 2016:2-3).

Como hemos citado en el apartado 6.5., las cuatro fases corresponden a la teoría de especificaciones de Alderson, Clapham y Wall (1995), cuyo objetivo es garantizar la validez, fiabilidad y viabilidad. Según la Dirección Académica, el diseño y la confección de todas las tareas e ítems del examen han pasado estas fases.

A partir de la primera convocatoria de examen del nivel C1 en noviembre del 2010, el DELE ha cumplido con los seis niveles vinculados al *MCER*. Hasta hoy en día, a fin de adecuar los exámenes DELE a candidatos de diferentes edades, el Instituto Cervantes orienta las pruebas a dos tipos de público: escolar (niveles A1, A2 y B1) y adulto (todos los niveles).

Tabla 44: Niveles de exámenes DELE y dos tipos de público

Niveles MCER/ PCIC	Exámenes DELE Generales	Exámenes DELE Escolares
A1	DELE A1	DELE A1 para escolares
A2	DELE A2	DELE A2/B2 para escolares
B1	DELE B1	
B2	DELE B2	
C1	DELE C1	
C2	DELE C2	

(Dirección Académica del Instituto Cervantes, 2016:1)

### 7.1.2. El examen *HSK*

El examen de nivel de dominio oficial de chino mandarín se estrenó en el año 1984 en la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing (北京语言大学, *běi jīng yǔyán dà xué*), al ser su objetivo principal «enseñar la lengua y cultura china a los estudiantes extranjeros»<sup>122</sup>. Tras más de veinte años de ejecución en el país, el examen supuso un éxito de gran acogida y prestigio entre los interesados. Según el Centro de Examen de la ULCB (2007), hasta el año 2004, se habían acumulado más de 1 000 000 examinados.

Veamos el antiguo sistema de los niveles del HSK:

Tabla 45: Antiguo sistema de HSK

CATEGORÍA	DIPLOMA	
	NIVEL	CLASIFICACIÓN
1	C	BÁSICO
2	B	
3	A	
	C	ELEMENTAL
4	B	
5	A	
6	C	INTERMEDIO
7	B	
8	A	
9	C	AVANZADO
10	B	
11	A	

(Comité Académico de HSK, 2007:128)

Durante los veinte años de su funcionamiento, han aparecido deficiencias del sistema. En primer lugar, las categorías están demasiado detalladas; en segundo, carece de coherencia entre niveles; en tercer lugar, la calificación explica las competencias de los individuos. Además, para los examinados de los niveles básico, elemental e intermedio no existían pruebas orales ni escritas.

<sup>122</sup> Página oficial de la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing: <http://english.blcu.edu.cn/>.

No obstante, con el desarrollo de la investigación en la teoría **psico-sociolingüística** se habían revelado los defectos del antiguo sistema a lo largo de estos veinte años. A principios del siglo XXI, por una parte, los **exámenes integrativos** (*integrative tests*) reemplazaron en posición dominante a los de **punto discreto** (*discrete-point test*). Por otra parte, los **exámenes de competencia comunicativa** se han convertido en la tendencia. Algunos de los más representativos son IELTS (International English Language Testing System) del British Council y TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) de Estados Unidos.

Por lo tanto, basado en este contexto, a partir del año 2004, el Centro de Examen de la ULCB empezó una serie de encuestas e investigaciones para el proyecto de reforma.

#### **En primer lugar, las investigaciones de validez.**

A fin de garantizarla, el Centro de HSK probó cuatro fases basadas en la teoría de evaluación de lenguas modernas: 1) fase de análisis cualitativo de los ítems del examen; 2) fase de investigación de la fiabilidad; 3) fase de investigación de validez del contenido y respuesta<sup>123</sup>; 4) fase de los comentarios de los examinados.

#### **En segundo lugar, la mejora de la predicción de HSK.**

Visto que la estandarización es el elemento principal del examen de nivel del dominio, el Centro de HSK organizó simulacros en más de diez universidades por todo el país con estudiantes extranjeros. El proyecto duró varios años, y gracias a esto, la estabilidad de los niveles ha sido ya fijada. Hasta la fecha en que la nueva HSK entró en vigor, el Centro había realizado anteriormente una recopilación de pruebas con validez basadas en los exámenes experimentales.

#### **En tercer lugar, la investigación sobre los examinados.**

A partir del año 2005, el Instituto Confucio cambia la forma de inscripción para el examen de HSK con la aparición de la matriculación informática, el análisis y el seguimiento de los estudiantes, aportando comodidad y facilitando así el acceso al mismo.

---

<sup>123</sup> Véase la clasificación de la «validez» en el apartado 6.1.

**Finalmente, la organización de una serie de actividades académicas sobre la reforma del examen.**

En el año 2004, el Centro de Examen celebró el «Seminario de Mejora del HSK», que confirmó la alta categoría del examen y decidió la orientación básica de la reforma. El año siguiente, en noviembre de 2005, el Centro organizó el «Congreso del Sistema de Puntuación del HSK», en el cual los especialistas de evaluación establecieron el principio de «más vale aproximado que detallado»<sup>124</sup>.

En el año 2007, el Centro de Examen termina los trabajos de preparación y crea el nuevo HSK con un sistema reformado tanto en los niveles y categorías como en las formas de las pruebas.

Tabla 46: Nuevo sistema del HSK y HSKK

Nivel del <i>MCER</i>	HSK	HSKK
A1	HSK 1	Inicial
A2	HSK 2	
B1	HSK 3	Intermedio
B2	HSK4	
C1	HSK5	Superior
C2	HSK6	

(Presentación del Nuevo Examen Oral de HSK: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK-koushi.pdf>)

A pesar de la separación entre exámenes orales (HSKK) y exámenes escritos (HSK), el sistema es similar al del *MCER*. Es decir, el objetivo de difundir e internacionalizar el examen comienza aquí su camino en la buena dirección.

Respecto a la forma de las pruebas y los ítems, el nuevo HSK actualizó los siguientes conceptos<sup>125</sup>:

<sup>124</sup> En chino es «宜粗不宜细原则» (*yí cū bù yí xì yuán zé*).

<sup>125</sup> En chino es: 1. «以综合式为主, 分离式为辅» (*yǐ zōng hé shì wéi zhǔ, fēn lí shì wéi fǔ*); 2. «以考察语言交际能力为主兼顾语言知识, 对各项语言技能全面测评» (*yǐ kǎo chá yǔ yán jiāo jì néng lì wéi zhǔ jiān gù yǔ yán zhī shì, duì gè xiàng yǔ yán jì néng quán miàn cè píng*).

1. Tomar como elemento principal los integrados y como elemento secundario, los aislados;
2. El objetivo principal es evaluar la competencia comunicativa de la lengua, mientras que se examinan los conocimientos lingüísticos; con el fin de averiguar globalmente las estrategias lingüísticas.

No profundizaremos en este tema aquí, ya que vamos a presentarlo detalladamente en los siguientes apartados.

En resumen, el Centro del HSK llevó a cabo más de veinte años de investigación en el examen de nivel de dominio y no fue hasta principios del siglo XXI cuando adoptó la teoría de competencia comunicativa y de evaluación psico-sociolingüística de referencia que trajo consigo la reforma de un nuevo modelo de examen. Hasta la fecha de nuestra investigación, el Centro ha desarrollado cuatro tipos de diplomas para diferentes evaluados. Aparte de los exámenes HSK y HSKK, organiza el YCT (Youth Chinese Test) para los estudiantes escolares y el BCT (Business Chinese Test) para las personas que usan el chino en las actividades comerciales.

Tabla 47: Exámenes de Estándar del Instituto Cervantes correspondientes al *MCER*

<b>HSK</b>	<b>YCT</b>	<b>BCT</b>	<b>HSKK</b>
HSK 6		BCT (B)	Superior
HSK 5			
HSK 4			Intermedio
HSK 3	YCT 4	BCT (A)	Elemental
HSK 2	YCT 3		
HSK 1	YCT 2		
	YCT 1		

(fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0#>.)

Para resumir este apartado, queríamos exponer algunas similitudes entre los orígenes y evoluciones de los dos exámenes.

**En primer lugar, se originaron y se reformaron en la misma temporada.**

El examen DELE comenzó en el año 1992 mientras que el HSK lo hizo en 1984. Es decir, a finales del siglo XX los exámenes de nivel del dominio habían mostrado su importancia en la política lingüística exterior tanto en España como en China.

Por otro lado, el DELE terminó la reforma en el año 2010 mientras que el HSK lo hizo en 2007. Además, tanto el examen de español como el de chino, tomaron el *MCER* como referencia para su propia evaluación. Así pues, opinamos que, en los primeros años del siglo XXI la publicación del *MCER* había influido profundamente a la política lingüística exterior mundial.

**En segundo, compartieron los mismos marcos teóricos.**

La evolución de ambos exámenes había basado su desarrollo en la teoría de competencia comunicativa y evaluación psico-sociolingüística, que hemos presentado en el Capítulo IV y VI. De hecho, los exámenes del nivel de dominio son fruto de su desarrollo a lo largo de treinta años.

**En tercer lugar, reciben apoyo de los institutos oficiales y están organizados por universidades específicas.**

Los trabajos de diseño de las especificaciones y las pruebas del examen DELE los realiza la Universidad de Salamanca. Asimismo, la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing se encarga de todas las actividades académicas del examen HSK. Por lo tanto, ambos los exámenes disfrutaban de bases profesionales y estables.

**Finalmente, tienen exámenes diversos para diferentes evaluados.**

Hoy en día, el Instituto Cervantes ofrece dos tipos de diplomas: el DELE General y el DELE Escolar; por otra parte, el Instituto Confucio elabora cuatro: el HSK, el HSKK, el YCT y el BCT. Es decir, ambos institutos han analizado la demanda y la edad de los examinados, lo que es un principio importante de la teoría de competencia comunicativa.

## 7.2. Estudio contrastivo: DELE B2 y HSK 4

Elegimos el nivel B2 y HSK 4 como el caso de estudio ya que, este nivel «refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa», para Wilkins (2002, citado por Consejo de Europa), los estudiantes de este nivel ya tienen «Dominio operativo adecuado», y según Trim (*ibid.*), es una fase donde se da «la respuesta adecuada a las situaciones normales». En la escala global, se describe el B2 con las siguientes palabras:

- Es capaz de comprender los puntos principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización
- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones. (2002:26).

Así que, un usuario en esta fase del aprendizaje ya ha adquirido bastante competencia comunicativa y ha formado la habilidad «aprender a aprender». El *Marco*, por su parte, los define como «usuarios independientes avanzados». A nuestro parecer, el nivel B2 se trata de un proceso de continuidad para los que quieren avanzar su competencia más alta y específica, por lo tanto, lo tomamos como el caso ejemplar para nuestra investigación.

Cuando estudia una lengua extranjera, mucha gente se pregunta de vez en cuando: **¿es mi B2 equivalente a tu B2?**

Para contestar esta pregunta, hemos presentado el caso de *PCIC* relacionado al *MCER*, y concluimos que el currículo del Instituto Cervantes domina en el apartado de transparencia y coherencia entre los niveles comunes. No obstante, el currículo del Instituto Confucio todavía está en desarrollo de su profundidad y amplitud. A continuación, analizamos las similitudes y diferencias entre las dos evaluaciones oficiales de nivel de dominio para contestar la pregunta: **¿es mi B2 equivalente a tu HSK 4(+HSKK intermedio)?**

## 7.2.1. Estructura global comparativa

### El examen DELE B2 del español

El examen DELE B2 consiste en cuatro pruebas basadas en las actividades lingüísticas del MCER: la comprensión, la expresión y la interacción.

Tabla 48: Esquema del DELE B2

Prueba 1: Comprensión lectora	4 tareas con 36 ítems	70 minutos
Prueba 2: Comprensión auditiva	5 tareas con 30 ítems	40 minutos
Prueba 3: Expresión e interacción escrita	2 tareas	80 minutos
Prueba 4: Expresión e interacción oral	3 tareas	20 minutos de preparación y 20 minutos del examen

(Fuente electrónica: [https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-B2\\_Especificaciones-2018.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-B2_Especificaciones-2018.pdf))

Desde la perspectiva global, el esquema abarca ampliamente las actividades lingüísticas señaladas por el *MCER*. Además, aunque es imposible calificar las competencias a la perfección con un solo un examen, las casi cuatro horas de duración ayudan a reflejar la situación de dominio de referencia.

Veamos el caso de la selección de materiales y los tipos de ítems de la prueba de comprensión lectora:

Tabla 49: materiales del pruebas y tipos de ítems

Tarea	Material del texto	Tipo de ítems
Tarea 1 (6 ítems)	Texto informativo complejo. Ámbito público o profesional. Extensión: 400-450 palabras.	Ítems de selección múltiple: 1 entre 3
Tarea 2 (10 ítems)	Cuatro textos expositivos personales que contienen distintos puntos de vista, comentarios, opiniones, anécdotas, etc., sobre un mismo tema. Ámbito personal o público. Extensión: 130-150 palabras cada texto.	Ítems de relacionar: 10 a 4

Tarea 3 (6 ítems)	Artículos de opinión, noticias, cartas al director, guías de viaje... Ámbito público, educativo o profesional. Extensión: 400-450 palabras.	Ítems de ordenación de fragmentos: 6 opciones entre 8 fragmentos
Tarea 4 (14 ítems)	Textos literarios e históricos, biografías... Ámbito público, educativo o profesional. Extensión: 400-450 palabras.	Ítems de cloze: 1 entre 3.

(Fuente electrónica: [https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-B2\\_Especificaciones-2018.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-B2_Especificaciones-2018.pdf))

Desde estas tareas, observamos que la prueba posee diferentes variedades en los textos, formando un ambiente aproximado a la realidad, ya que las lecturas diarias tratan temas distintos. Además, todos los materiales del examen son adaptaciones de diferentes publicaciones de medios de comunicación en lengua española. Por lo tanto, la **autenticidad** de esta prueba es alta.

Por otra parte, aunque todos los ítems de esta prueba son cerrados, la **fiabilidad** de ellos no es baja. Las cuatro tareas incluyen cuatro tipos de ítems cerrados, entre ellos, la **selección múltiple** y el **cloze** tienen más probabilidades de acertar, mientras que las tareas de **relacionar** y **ordenar** tienen menos, especialmente cuando existen más de un distractor. De hecho, esta prueba también es fiable por la variedad de ítems.

Por lo tanto, concluimos las características del DELE en los siguientes puntos:

- Tener el diseño completo en la competencias y actividades;
- Ofrecer materiales auténticos y variados;
- Evaluar las competencias por medio de ítems fiables.

### **Los exámenes HSK 4 y HSKK intermedio de chino**

Como hemos mencionado en los apartados anteriores, los exámenes HSK y HSKK son independientes. Pero en este trabajo, con la finalidad de hacer una comparación paralelamente con los del DELE, combinamos los dos en un conjunto.

El HSK 4 consiste en tres pruebas: comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión escrita. Mientras que el HSKK consta de tres partes: repeticiones, monólogos desde las fotos ofrecidas y repuestas a preguntas. Veamos el esquema en la siguiente tabla:

Tabla 50: Esquema del HSK 4

Prueba		Número de ítems		Duración
Auditiva	Tarea 1	10	45	30 minutos
	Tarea 2	15		
	Tarea 3	29		
Lectura	Tarea 1	10	40	40 minutos
	Tarea 2	10		
	Tarea 3	20		
Escrita	Tarea 1	10	15	25 minutos
	Tarea 2	5		

(elaboración propia a partir de fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK4.pdf>)

Tabla 51: Esquema del HSKK Intermedio

Tarea	Contenidos	Número de ítems	Duración
Tarea 1	Repeticiones	10	3
Tarea 2	Monólogos desde las fotos ofrecidas	2	4
Tarea 3	Repuestas a preguntas	2	4

(elaboración propia a partir de fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK-koushi.pdf>)

Si combinamos los dos esquemas en uno, la nueva versión sería una evaluación estándar que abarca casi todos los aspectos de las actividades: la comprensión y la expresión. Por lo tanto, lamentablemente, los dos todavía se tratan de **exámenes de destrezas aisladas**. Si bien existe este defecto, el Instituto Confucio todavía adopta los seis niveles de dominio ya que intenta integrarse a la transparencia y la coherencia entre los distintos programas de

evaluación en el mundo. Por lo tanto, en relación con la estructura, opinamos que el Instituto puede hacer la reforma en base a las siguientes líneas:

- Juntar los dos exámenes en uno;
- Dividir las pruebas orales en seis niveles.

A la vez, comparamos el caso de la prueba de comprensión lectora.

Tabla 52: Materiales del pruebas y tipos de ítems

Tarea	Material del texto	Tipo de ítems
Tarea 1 (10 ítems)	5 oraciones cortas y 5 mini diálogos con huecos de palabras	Ítems de relacionar: 5 a 5
Tarea 2 (10 ítems)	10 oraciones largas en 3 partes desorganizadas.	Ítems de ordenación de fragmentos.
Tarea 3 (20 ítems)	14 mini párrafos de 1 o 2 oraciones. 3 párrafos de 100-120 sinogramas.	Ítems de selección múltiple: 1 entre 4.

(elaboración propia basada en información extraída de fuente electrónica:

<http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK4.pdf> )

Obviamente, las tareas 1 y 2 se tratan de evaluaciones de las competencias léxicas y gramaticales, mientras que en la tarea 3 se examina la competencia de lectura. Veamos las descripciones del nivel B2 de las actividades de comprensión lectora en el *Marco*:

**En general:** lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo 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.

**Leer correspondencia:** lee correspondencia relativa a su especialidad y capta fácilmente el significado esencial.

**Leer para orientarse:** Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes. Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.

**Leer en busca de información y argumentos:** consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología. Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vistas concretos.

**Leer instrucciones:** comprende instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles. (Consejo de Europa, 2002:71-73).

Por lo tanto, desde el panorama global de la prueba, observamos que los contenidos evaluados tienen menos dificultad de lo que describe el *MCER*. Es decir, la **validez** de la prueba todavía necesita mejorarse.

En cuando a los tipos de ítems, al igual que los del DELE, los de respuestas cerradas también poseen una **fiabilidad** alta, ya que tienen tres variedades.

Por otra parte, las oraciones, mini diálogos y párrafos son redactados específicamente para el examen, por ejemplo<sup>126</sup>:

<p>在中国生活的三年使他在音乐方面有了很多新的想法，他把京剧的一些特点增加到自己的音乐中，取得了很好的效果。</p> <p>根据这段话，可以知道他：</p> <p>A. 很热情</p> <p>B. 会唱京剧</p> <p>C. 受到京剧影响</p> <p>D. 离开中国三年了</p>	<p>Traducción textual:</p> <p>Los tres años que lleva viviendo en China hizo que tenga él nuevas ideas en el campo de la música, añadió unas características de la ópera china en su música y consiguió buenos resultados.</p> <p>Según este párrafo, puede saber que:</p> <p>A. Muy cálido</p> <p>B. Sabe la ópera china</p> <p>C. Le ha influido la ópera china</p> <p>D. Lleva fuera de China tres años</p>
---	--

<sup>126</sup> Pregunta 72 del modelo: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/level4/H41001.pdf>.

(elaboración propia a partir de fuente electrónica:

<http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/level4/H41001.pdf>)

Esta prueba, incluyendo la de los distractores y la opción en el tronco, se centra en la medición del vocabulario, pero ha perdido el valor de prueba de lectura. A nuestro parecer, con el fin de demostrar la competencia comunicativa de los aprendices individuales, hay que mejorar mucho la **autenticidad** de los materiales del examen.

Tabla 53: Resumen contrastivo en general del DELE y del HSK (HSKK)

	<b>DELE B2</b>		<b>HSK (HSKK)</b>		
Clasificación de pruebas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión lectora</li> <li>- Comprensión auditiva</li> <li>- Expresión e interacción escrita</li> <li>- Expresión e interacción oral</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión lectora</li> <li>- Comprensión auditiva</li> <li>- Expresión escrita</li> <li>- Expresión oral</li> </ul>		
Duración	230 minutos		115 minutos		
Tipos de ítems	Ítems de respuestas cerradas	Ítems de respuestas abiertas.	Ítems de respuestas cerradas	Ítems de respuestas abiertas	Ítems de respuestas dirigidas <sup>127</sup>
Competencias evaluadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lingüística</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Sociocultural</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lingüística</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Sociocultural</li> </ul>		
Fiabilidad	Alta		Hay una parte alta, otra parte insegura.		
Validez	Alta		Baja		
Autenticidad	Alta		Baja		
Viabilidad <sup>128</sup>	Insegura		alta		

<sup>127</sup> Unos ítems de las actividades de expresión pertenecen a esta serie, como: repetición de frases; ordenar las palabras y escribir una frase.

<sup>128</sup> La evaluación de expresión e interacción oral tiene una demanda de docentes profesionales, que explicaremos en el apartado siguiente.

(elaboración propia)

Podemos concluir que tanto el DELE como el HSK (y HSKK) se han elaborado por la influencia de la teoría de evaluación de lenguas modernas y están todavía en desarrollo. Para llevar a cabo la transparencia y coherencia entre diferentes sistemas de evaluaciones, ambos institutos necesitan renovar sus propios exámenes. Por un lado, aunque ya ha conseguido una estructura establecida, el DELE todavía necesita ampliar y reemplazar sus materiales en los nuevos exámenes para mantener la validez y autenticidad. Por el otro, con el fin de refinar la validez y autenticidad, todavía hay muchos aspectos que precisan una reforma en el HSK (y HSKK).

### **7.2.2. Análisis contrastivo en pruebas de expresión e interacción orales**

Con lo que hemos presentado del apartado anterior, sabemos que ambos exámenes de nuestra investigación tienen parte de expresión e interacción; sin embargo, hay muchas diferencias tanto en la forma como en la ejecución. Por lo tanto, merece la pena hacer un análisis contrastivo en el estudio de caso.

En el MCER, se ofrecen algunos ejemplos de actividades de expresión oral, tales como:

- Realizar comunicados públicos (información, instrucción, etc.).
- Dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.). (2002:61).

Asimismo, se ponen los ejemplos de actividades de interacción:

- Transacciones;
- Conversación causal;
- Discusión informal;
- Discusión formal;
- Debate;
- Entrevista;
- Negociación;

- Planificación conjunta;
- Cooperación práctica centrada en los objetivos, etc. (2002:75).

En la escala ilustrativa de «interacción oral en general», se describe el nivel B2 de la siguiente manera:

Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.

Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados. (2002:75).

A nuestro parecer, las actividades ejemplares proporcionan las posibles formas de tareas de las evaluaciones, mientras que los descriptores explican a qué grado de situación deberían llegar. Ahora bien, en base a estas instrucciones, veamos las pruebas de expresión e interacción oral en los dos exámenes.


La prueba 4 del examen DELE consiste en tres tareas, que son las siguientes.

**La tarea 1, valorar propuestas y conversar sobre ellas.** En esta parte, los evaluados hablan durante 3-4 minutos sobre las ventajas e inconvenientes de una serie de soluciones propuestas para una situación determinada. A continuación, conversan con el **entrevistador** sobre el tema. (Instituto Cervantes, 2014).

Gráfico 36: Tema ejemplar de la tarea 1

**EJEMPLO DE TEMA: APRENDER IDIOMAS**

En su país hay un grave problema con el aprendizaje de lenguas extranjeras: un alto porcentaje de la población no es capaz de hablar, leer o escribir en otra lengua. Expertos en educación se han reunido para discutir algunas medidas que ayuden a solucionar esta situación. Lea las siguientes propuestas y, durante dos minutos, explique sus ventajas e inconvenientes; tenga en cuenta que debe hablar, como mínimo, de cuatro de ellas. Cuando haya finalizado su intervención, debe conversar con el entrevistador sobre el tema de las propuestas. Para preparar su intervención, al analizar cada propuesta debe plantearse por qué le parece una buena solución y qué inconvenientes tiene, a quién beneficia y a quién perjudica, si puede generar otros problemas; si habría que matizar algo...



Se deberían impartir algunas asignaturas fundamentales en lengua extranjera. Formaríamos a los profesores en verano para capacitarlos.

Yo obligaría a los alumnos a hablar en lengua extranjera en los recreos.

Yo impartiría más horas de lengua extranjera a la semana.

Yo no cambiaría nada. Es suficiente con una formación básica. Si en el futuro nuestros alumnos tienen que hablar una lengua extranjera, la aprenderán en función de sus necesidades.

Se debería concienciar a los padres: se les podrían ofrecer cursos o actividades en lengua extranjera también a ellos.

Yo utilizaría la lengua extranjera solo para las materias más prácticas, como Educación Física o Plástica. Contrataría a profesores nativos.

(fuente electrónica: [https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele\\_b2\\_modelo0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b2_modelo0.pdf))

Los evaluados tienen veinte minutos para preparar las tareas 1 y 2. Tras empezar el examen, deben hacer una exposición de 3-4 minutos de duración sobre las ventajas e inconvenientes de la situación. Según las instrucciones del Instituto Cervantes, «una vez el candidato haya hablado de las propuestas de la lámina durante el tiempo estipulado (3 o 4 minutos), el entrevistador le hará algunas preguntas sobre el tema hasta cumplir con la

duración de la tarea». Generalmente, el entrevistador pregunta sobre los siguientes enfoques: las propuestas de la tarea, la realidad de la sociedad y las opiniones del alumno.

Por consiguiente, esta tarea es una prueba sintetizada de varias competencias mediante las actividades «**monólogo sostenido: argumentación**» y «**discusión formal**».

En la misma tarea, antes de todo, los evaluadores deben utilizar sus **conocimientos lingüísticos** para realizar la competencia de lectura. Y luego, usan las estrategias de **planificación, ejecución y evaluación** para organizar el monólogo de exposición. Por último, aplican la **competencia de interacción oral** para ejecutar la conversación. Además, a lo largo de toda la tarea, el evaluado deben mantener sus conocimientos generales y **socioculturales** para formar su propia opinión. Así que, el concepto «plurilingüismo» está integrado a la tarea.

**La tarea 2 del DELE se trata de una situación imaginada a partir de una fotografía.** Los evaluados deben describir la situación durante dos o tres minutos, y después, conversarán con el entrevistador sobre sus propias experiencias y opiniones. En las instrucciones, se hace hincapié en que no hay una *respuesta* correcta y hay que imaginar la situación basándose en las preguntas ofrecidas.

### Gráfico 37: Fotografía ejemplar de la tarea 2

#### EJEMPLO DE FOTOGRAFÍA: UN PROBLEMA EN UN VIAJE

Las dos personas de la fotografía están de viaje y tienen un problema. Imagine la situación y hable de ella durante, aproximadamente, dos minutos. Estos son algunos aspectos que puede comentar:

- ¿Dónde cree que están? ¿Por qué?
- ¿Qué relación cree que hay entre estas dos personas? ¿Por qué?
- ¿Cómo imagina que es cada una de estas personas? ¿Por qué?
- ¿Qué cree que ha pasado? ¿Por qué?
- ¿A quién cree que está llamando ella? ¿Por qué?
- ¿Qué cree que se están diciendo?
- ¿Qué cree que va a ocurrir después? ¿Cómo va a terminar la situación?



Una vez haya descrito la fotografía durante el tiempo estipulado [2-3 minutos], el entrevistador le hará algunas preguntas sobre el tema de la situación hasta cumplir con la duración de la tarea.

(fuente electrónica: [https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele\\_b2\\_modelo0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b2_modelo0.pdf))

Las preguntas ofrecidas por la tarea ayudan con las estrategias de planificación y de ejecución, y, por medio de la competencia comunicativa, los alumnos realizan las actividades «**monólogo sostenido: descripción de experiencias**» y «**conversación casual**».

La última tarea de la prueba es «**opinar sobre los datos de una encuesta**». Esta parte es improvisada ya que, el entrevistador presenta la encuesta al candidato cuando termine la segunda parte. Por lo tanto, los evaluados deberían captar la información con rapidez y llevar a cabo su propia planificación.

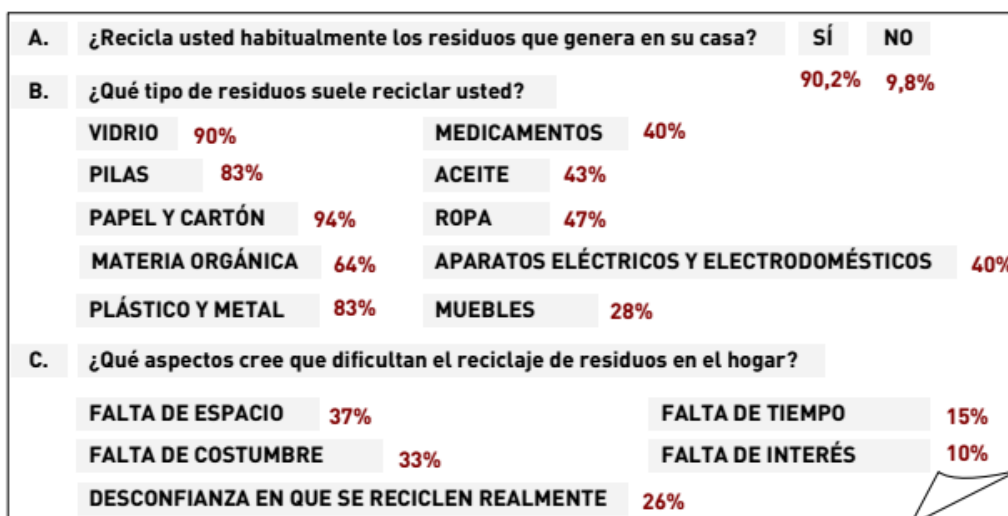
**Gráfico 38: Encuesta ejemplar de la tarea 3**

**EJEMPLO DE PROPUESTA: RECICLAJE**

Este es un cuestionario realizado por una empresa española para conocer los hábitos de reciclaje de residuos en los hogares españoles. Seleccione las respuestas según su criterio personal:

<b>A.</b>	<b>¿Recicla usted habitualmente los residuos que genera en su casa?</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>B.</b>	<b>¿Qué tipo de residuos suele reciclar usted?</b>		
	VIDRIO	MEDICAMENTOS	
	PILAS	ACEITE	
	PAPEL Y CARTÓN	ROPA	
	MATERIA ORGÁNICA	APARATOS ELÉCTRICOS Y ELECTRODOMÉSTICOS	
	PLÁSTICO Y METAL	MUEBLES	
<b>C.</b>	<b>¿Qué aspectos cree que dificultan el reciclaje de residuos en el hogar?</b>		
	FALTA DE ESPACIO	FALTA DE TIEMPO	
	FALTA DE COSTUMBRE	FALTA DE INTERÉS	
	DESCONFIANZA EN QUE SE RECICLEN REALMENTE		

Fíjese ahora en los resultados de la encuesta entre los españoles :



(Adaptado de [www.fotocasa.es/notas-de-prensa/9-de-cada-10-espanoles-afirma-reciclar-habitualmente\\_\\_prensa\\_12614.aspx](http://www.fotocasa.es/notas-de-prensa/9-de-cada-10-espanoles-afirma-reciclar-habitualmente__prensa_12614.aspx))

(fuente electrónica: [https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele\\_b2\\_modelo0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b2_modelo0.pdf))

Según las instrucciones, el candidato tiene que pensar su propia respuesta y luego compararla con las cifras de los españoles. Después, describe las similitudes y diferencias según estas preguntas:

- ¿En qué coinciden? ¿En qué se diferencian?

- ¿Hay algún dato que le llame especialmente la atención? ¿por qué?

Más allá, los examinadores van a hacer unas preguntas sobre los detalles y opiniones personales, tales como:

- ¿Por qué ha escogido esa opción? ¿Podría poner un ejemplo?
- ¿Con qué opción está menos de acuerdo? ¿Por qué?

A nuestro parecer, esta tarea se trata de la actividad «**debate**» de la interacción oral. Al igual que las otras 2, esta prueba también ha presentado un **ítem dirigido**, pero con **repuestas abiertas**. Por tanto, la **actuación** del candidato tiene **alta fiabilidad** en la evaluación.

Al ser un examen estándar, estas tareas del DELE ya han tenido fiabilidad, validez y la autenticidad. Sin embargo, como las pruebas orales las realizan los entrevistadores y tribunales que han tenido formación de evaluadores, la **viabilidad** es baja en las zonas que no tienen centros de examen. Así que, en el caso del chino de nuestra investigación, el examen de humano-máquina es más accesible.

El nivel intermedio del examen oral de chino también consiste en tres tareas: primera, repetición de diez oraciones; segunda, descripción de dos fotografías; tercera, respuesta a una serie de preguntas. Todas las tareas se llevan a cabo por medio de una grabación, por lo tanto, en cuanto a la «interacción con los nativos», este examen es escaso de **autenticidad**. Por otra parte, como la grabación con el ordenador es más simple, esta forma del examen ayuda a popularizar el mismo, ya que la **viabilidad** es más alta.

En la primera tarea, los candidatos deben repetir diez frases después de escucharlas, por ejemplo<sup>129</sup>:

---

<sup>129</sup> Número 8, 9, 10 del modelo de examen: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK-koushi.pdf>.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- 请告诉我您的护照号码。(8秒)</li> <li>- 他给我留下了很深的印象。(8秒)</li> <li>- 我觉得这条裙子很适合你。(8秒)</li> </ul>	<p>Traducción textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Puede decirme su número de pasaporte? (8 segundos)</li> <li>- Me ha dejado una impresión muy profunda. (8 segundos)</li> <li>- Me parece que te queda muy bien esta falda. (8 segundos)</li> </ul>
---	---

(elaboración propia a partir de fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK-koushi.pdf>.)

A nuestro parecer, se diseña esta tarea con el fin de demostrar la competencia de comprensión auditiva y de la pronunciación en la expresión oral. La repetición es un método que se usa con frecuencia en la didáctica empírica, pero aparece poco en las evaluaciones.

La segunda tarea consiste en dos fotografías para describirlas, mientras la tercera, son dos preguntas para contestar. Cuando termine la primera, hay diez minutos para la preparación, y después, los candidatos deberán grabar todas las descripciones durante ocho minutos. Es decir, para cada fotografía y cada pregunta, la duración es dos minutos.

### Gráfico 39: Descripción de las fotografías

11. (2分钟)



12. (2分钟)



(fuente electrónica: <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK-koushi.pdf>.)

Las dos fotos se tratan de situaciones de vida cotidiana, por eso, las clasificamos dentro de la actividad «**monólogo sostenido: descripción de experiencia**». En comparación con la segunda tarea del DELE, aunque poseen temas parecidos, las fotos del examen HSKK **no tiene preguntas auxiliares para indicar la planificación y ejecución**. Así que muchos candidatos de ciertas competencias se quedan en blanco cuando no han comprendido las instrucciones, o no pueden presentarse adecuadamente por falta de actuación. En este sentido, la **fiabilidad** de este apartado todavía tiene que perfeccionarse.

En la última parte, los evaluados deben leer y contestar a dos preguntas con repuestas abiertas, después de terminar los monólogos de tarea 2, que son:

- 周末你一般是怎么安排的？ ¿Cómo pasas los fines de semana?
- 父亲或母亲过生日时，你想送他（她）什么礼物？ Cuando sea el cumpleaños de tu padre o tu madre, ¿qué piensas regalarles?

Observamos que, ambas preguntas pertenecen a la actividad «**monólogo sostenido: descripción de experiencia**», y no se plantean pautas ni instrucciones para ayudar en la planificación y ejecución. De hecho, la **validez del contenido** es baja, ya que, en un examen, el mismo tipo de actividad se repite cuatro veces.

Finalmente, hacemos un resumen comparativo en la siguiente tabla:

Tabla 54: Resumen contrastivo de los dos casos

	<b>DELE (prueba de expresión e interacción oral)</b>	<b>HSKK (examen oral)</b>
Forma de ejecución	Entrevista	Grabación
Duración	20 minutos de preparación 20 minutos de examen	10 minutos de preparación 11 minutos de examen
Actividades de lengua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monólogo sostenido: argumentación;</li> <li>- Discusión formal;</li> <li>- Monólogo sostenido: descripción de experiencias;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monólogo sostenido: descripción de experiencias.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversación casual;</li> <li>- Debate</li> </ul>	
Competencias relativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia lingüística</li> <li>- Competencia estratégica de planificación, ejecución y evaluación;</li> <li>- Competencia sociocultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia lingüística</li> <li>- Competencia estratégica de planificación, ejecución y evaluación;</li> <li>- Competencia sociocultural</li> </ul>
Fiabilidad	Alta	Insegura
Validez	Alta	Baja
Autenticidad	Alta	Baja
Viabilidad	Baja	Alta

(elaboración propia)

En este estudio de caso, hemos encontrado unos defectos del examen oficial de lengua china para los extranjeros. En base a estas críticas, esperamos una reforma en la evaluación, especialmente en la del oral, tanto en los niveles como en los contenidos. Creemos que, con la dedicación de los profesionales chinos e internacionales, el examen HSK puede conseguir la transparencia y la coherencia con los programas de otros idiomas.

## CONCLUSIONES

En esta tesis, hemos elaborado una investigación sobre la difusión de lenguas de dos países: España y China, centrándonos en tres enfoques principales: las fundaciones y los desarrollos institucionales, los diseños de currículos de la enseñanza y el aprendizaje y las evaluaciones oficiales de las lenguas.

Para llevar a cabo el primer enfoque, presentamos los estudios de sociolingüística y política lingüística, relacionándolos con el caso de la difusión del inglés en el mundo mediante tres manifestaciones: EFL (English as a Foreign Language) o «inglés como lengua extranjera», ESL (English as a Second Language) o «inglés como segunda lengua» y ENL (English as a Native Language) o «inglés como lengua materna».

Respecto a los niveles de hablantes, Moreno Fernández (1993) introduce el concepto «**demolingüístico**» con el fin de investigar la población de hispanohablantes. Se justifica por qué los usuarios de un idioma se dividen en tres categorías: el **Grupo de Dominio Nativo (GDN)**; el **Grupo de Competencia Limitada (GCL)** y el **Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE)**. Tomamos esta clasificación como referencia para describir los casos de nuestro estudio. Primero, hacemos un repaso sucinto sobre el progreso de los estatus dominantes dentro de sus países y las difusiones por el mundo.

En el caso del español, presentamos la situación de las variedades de dialectos y la política lingüística de España en la actualidad. Asimismo, aceptamos las tres manifestaciones del español en el mundo citadas por Calvet (1999): la «**hispanidad**», la «**hispanofonía**» y la «**hispanoproclividad**».

Por otro lado, consideramos la lengua china, y nos centramos en analizar la reforma de la lengua en la República Popular China, al tiempo que describimos las tres manifestaciones correspondientes a los estudios de Quirk y Calvet: **los chinos nativos (GDN)**, **los emigrantes chinos (GCL)** y **los extranjeros que aprenden chino (GALE)**.

Hoy en día, ambos países desarrollan la difusión de su lengua por el **poder blando**, mediante las organizaciones gubernamentales. El Instituto Cervantes de España se fundó en

el año 1992. A lo largo de 25 años, ha instalado 76 sedes por el mundo en 44 países. A partir del 2010 en lugar de centrarse en la expansión de sedes internacionales, el Instituto Cervantes se ha focalizado en dos áreas: la primera, la investigación de la enseñanza y la evaluación de lengua española; la segunda, el apoyo al hispanismo.

El Instituto Confucio de China, a su vez, se inauguró en el año 2004 y se ha expandido a gran velocidad en la instalación de sedes. Hasta finales de 2017, se han fundado 525 sedes del Instituto Confucio y 1113 aulas por 146 países en el mundo. En los últimos tres años, ha disminuido la velocidad de creación de sedes, pero se han implementado muchas más aulas de chino en las escuelas primarias y secundarias.

En el ámbito de régimen institucional, la *Ley 7/1991* de España garantiza el objetivo, la naturaleza y funciones, los órganos rectores, el régimen económico y el personal del Instituto Cervantes. Mientras, el *Estatuto del Instituto Confucio* declara ámbitos tales como las funciones, la administración, las responsabilidades y derecho, etc.

La enseñanza y la evaluación oficial de las lenguas son los dos objetivos principales de ambos institutos. Así que realizamos investigaciones analíticas, cualitativas y comparativas entre ellos basándonos en el *Marco Común Europeo de Referencia*. Al ser una base común, el *Marco* ha ofrecido tres criterios nuevos: **1. El enfoque orientado a la acción;** **2. Escalas descriptivas de nivel de dominio;** y **3. Contenidos de la competencia comunicativa.** Debido a la amplia aceptación del *MCER*, tanto el Instituto Cervantes como el Instituto Confucio han diseñado sus currículos en relación a las características de las lenguas relativas.

En el caso del Cervantes, el documento derivado titulado *Plan Curricular del Instituto Cervantes* ha asimilado las ideas fundamentales del *MCER*. Por otro lado, ha especificado los contenidos desde la didáctica empírica del español. Por ejemplo, en la categoría «Gramática», se han diseñado noventa subcategorías con todos los niveles de dominio. Por lo tanto, el *PCIC* se trata de un documento detallado y preciso, dividido en tres volúmenes con más de 2000 páginas en total.

Asimismo, en el caso del Confucio, se publicaron dos documentos titulados *Escala de Dominio del Idioma Chino para los Extranjeros* y *Programa General de la Enseñanza del*

*Idioma Chino para los Extranjeros* durante los años 2007 y 2009, pero no consiguieron mucha repercusión. A nuestro parecer, **ambos documentos eran los primeros pasos para investigar el modelo de currículo**, por eso existían algunos defectos obvios, tales como la confusión de actividades de destrezas de lenguas y las imprecisiones en las escalas descriptivas. En 2014, se publicó la nueva edición del *Programa General*, con los seis niveles completos y la estructura correcta de competencia comunicativa. Cabe mencionar que esta edición ofrece los descriptores renovados de sinogramas con la lista de los caracteres en los seis niveles, que facilita la tarea tanto a los docentes como a los alumnos. No obstante, el documento todavía parece elemental e impreciso en comparación con el *Marco*.

Por lo tanto, en base a los estudios de los currículos, daremos unas sugerencias al Instituto Confucio para la reforma en el futuro:

Reemplazar el concepto de «destreza lingüística» (escuchar, leer, hablar, escribir) por el de «actividad de lenguas», que incluye la comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión e interacción oral, y expresión e interacción escrita.

Precisar las subcategorías de cada actividad, por ejemplo, bajo la clasificación «interacción oral» se ponen las subcategorías «comprender un interlocutor nativo», «conversación», «conversación informal (con amigos)», «conversación formal y reuniones de trabajo», «intercambiar información», etc. (Consejo de Europa, 2002:76-78).

Distinguir la competencia de expresión escrita y la competencia de ortografía de sinogramas. En nuestra opinión, sin conocimientos de ortografía, los aprendices no pueden dominar la competencia de expresión escrita. El aprendizaje de los sinogramas debería mantenerse en todos los niveles, especialmente en los niveles elementales.

Seguir el modelo de lingüística descriptiva y renovar la parte de competencia lingüística. Actualmente, esta parte es imprecisa e incluso superficial. Aunque la escala de competencia gramatical se ha profundizado en el anexo, existen pocos contenidos. Además, se han clasificado en cuatro aspectos inexactos: palabras, palabras gramaticales, oraciones y oraciones compuestas.

Relacionar los descriptores a la didáctica. El uso principal del currículo es la enseñanza, es decir, tanto los descriptores como las clasificaciones son referencias para la práctica.

En los últimos capítulos de la tesis, investigamos las evaluaciones oficiales de los dos institutos y las relacionamos con la teoría de evaluación de lenguas modernas, y encontramos aspectos comunes entre ellas. Ambas se tratan de **evaluaciones sumativas, de nivel de dominio, cualitativas, con referencia a un criterio establecido (RC)**. Respecto a la calidad de los dos exámenes, hacemos una comparación de caso entre el DELE B2 y el HSK 4 basándonos en las dimensiones **de fiabilidad, validez, autenticidad y viabilidad**. A través del estudio contrastivo de las estructuras y de la prueba oral, observamos las similitudes y las diferencias en las tablas 53 y 54.

Finalmente, con el fin de alcanzar transparencia y coherencia entre el examen chino y otros programas de lenguas en el mundo, exponemos las siguientes sugerencias:

- Integrar la prueba oral al examen para que sea un conjunto.
- Renovar la prueba oral tanto en los contenidos como en la forma. Incluir más variedades de actividades de lengua y describir las instrucciones con precisión, con el fin de mejorar la fiabilidad y validez.
- Formar a los docentes para las pruebas de interacción, con el objetivo de perfeccionar el examen.
- En todos los niveles, dividir la prueba de expresión escrita en dos categorías: la ortografía de sinogramas y la competencia de textualización.
- Aumentar la dificultad que corresponde a las descripciones de currículos, para garantizar su validez.
- Adaptar los materiales de los medios a las pruebas, para que aumente la autenticidad.

## Anexos

### I: Población de los países hispanohablantes

<i>País</i>	<i>Población<sup>1</sup></i>	<i>Porcentaje de hablantes nativos<sup>2</sup></i>	<i>Grupo de Dominio Nativo (GDN)<sup>2</sup></i>	<i>Grupo de Competencia Limitada (GCL)<sup>3</sup></i>
México	123.518.270 <sup>5</sup>	96,80	119.565.685	3.952.585 <sup>6</sup>
Colombia	49.248.173 <sup>7</sup>	99,20	48.854.188	393.985
España	46.524.943 <sup>8</sup>	92,09 <sup>9</sup>	42.846.978 <sup>10</sup>	3.677.965 <sup>11</sup>
Argentina	44.044.690 <sup>12</sup>	98,10	43.207.960	836.851
Perú	31.826.018 <sup>13</sup>	86,60	27.561.332	4.264.686
Venezuela	31.431.164 <sup>14</sup>	97,30	30.582.523	848.641
Chile	18.138.749 <sup>15</sup>	95,90	17.395.060	743.689
Guatemala	16.536.036 <sup>17</sup>	78,30	12.947.716	3.588.320
Cuba	11.422.978 <sup>18</sup>	99,70	11.388.709	34.269
Bolivia	11.145.770 <sup>19</sup>	83,00	9.250.989	1.894.781
República Dominicana	10.169.172 <sup>20</sup>	97,60	9.925.112	244.060
Honduras	8.886.351 <sup>21</sup>	98,70	8.751.088	115.263
Paraguay	6.953.646 <sup>22</sup>	67,90	4.721.526	2.232.120
El Salvador	6.349.939	99,70	6.330.889	19.050
Nicaragua	6.218.321	97,10	6.037.990	180.331
Costa Rica	4.947.490 <sup>23</sup>	99,30	4.912.858	34.632
Panamá	4.098.135 <sup>24</sup>	91,90	3.766.186	331.949
Puerto Rico	3.411.307 <sup>25</sup>	99,00	3.377.194	34.113
Uruguay	3.455.744	98,40	3.400.452	55.292
Guinea Ecuatorial	845.060 <sup>26</sup>	74,00	3.400.452	219.716
Total	455.929.054	—	431.505.346	24.423.708

(Instituto Cervantes, 2017:6-7)

## Hispanohablantes en países donde el español no es lengua oficial

<i>País</i>	<i>Grupo de Dominio Nativo</i>	<i>Grupo de Competencia Limitada</i>
Andorra	31.419 <sup>2</sup>	28.344 <sup>3</sup>
Antillas Neerlandesas (Bonaire, Curazao, San Eustaquio, Saba, San Martín)	10.699 <sup>4</sup>	120.777 <sup>5</sup>
Argelia	175.000 <sup>6</sup>	48.000
Aruba	13.710 <sup>7</sup>	69.354 <sup>8</sup>
Australia	117.498 <sup>9</sup>	374.571 <sup>10</sup>
Belice	165.339 <sup>11</sup>	22.000
Brasil	460.018 <sup>12</sup>	96.000 <sup>12</sup>
Canadá	410.670 <sup>14</sup>	293.000
China	5.000	—
Estados Unidos	42.926.496 <sup>15</sup>	15.082.282 <sup>16</sup>
Filipinas	3.325 <sup>17</sup>	461.689 <sup>18</sup>
Guam (Estados Unidos)	1.201	59.381 <sup>19</sup>
India	1.000	—
Islas Vírgenes (Estados Unidos)	16.788 <sup>20</sup>	—
Israel	130.000 <sup>21</sup>	45.000 <sup>22</sup>
Jamaica	8.000	—
Japón	108.000	—
Marruecos	6.586 <sup>23</sup>	1.529.665 <sup>24</sup>
Noruega	13.000	24.000
Nueva Zelanda	22.000	—
Rusia	3.000	—
Sáhara Occidental	—	22.000
Suiza	124.000	—
Trinidad y Tobago	4.000	66.401 <sup>25</sup>
Turquía	1.000	8.000 <sup>26</sup>
Unión Europea (excepto España)	1.400.000	30.975.000 <sup>27</sup>
Total	46.154.424	49.325.454

(Instituto Cervantes, 2017:7-8)

## I. Disposiciones generales

### JEFATURA DEL ESTADO

7354 LEY 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes.

JUAN CARLOS I,  
REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.  
Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley:

#### EXPOSICION DE MOTIVOS

La presencia exterior permanente y activa es objetivo estratégico de los países más avanzados. La difusión del conocimiento de la lengua y la expansión e influencia de la cultura son instrumentos que permiten dar coherencia y sentido a la acción exterior del Estado, en especial de aquellos Estados de larga historia, lengua universal y vieja cultura. Cultura y lengua recogen los trazos más profundos de la propia identidad, reflejan una sensibilidad particular y rezuman una cierta concepción de la realidad, unitaria y plural a la vez.

Los esfuerzos dedicados a su difusión y a la elevación de la calidad de ésta ayudan a perfilar y proyectar la imagen del país en el mundo, favorecen los intercambios, incluso los económicos y comerciales, y contribuyen a la construcción de un mundo basado en relaciones de comprensión y de conocimiento mutuos.

España posee entre sus lenguas una de las más extendidas del mundo y atesora un acervo cultural de primerísima magnitud que hoy día es compartido por una gran comunidad cultural y lingüística, la comunidad hispana. Son varios los factores que hoy explican la creciente solicitud del estudio del Español y del conocimiento de nuestra común y diversa cultura. Así la vitalidad y pujanza de la comunidad hispanohablante, en la que España ocupa un lugar singular, o la gradual recuperación de un papel significativo en el concierto internacional.

La respuesta a tan favorable situación exige acciones más decididas que las llevadas a cabo hasta ahora. Una de ellas es la puesta en marcha de un organismo especializado, capaz de dar en cantidad y calidad un impulso distinto y mayor al conocimiento del Español. La presente Ley crea con este propósito el Instituto Cervantes. A semejanza de prestigiosas Instituciones de países de nuestro entorno, el Instituto Cervantes asumirá como objetivo primordial la difusión del Español, incardinándola en el marco general de la acción exterior del Estado. En orden a su más eficaz actuación realizará por sí o coordinará las competencias hasta ahora ejercidas en este campo por otros órganos de la Administración y de manera singular por los Ministerios de Asuntos Exteriores, Educación y Ciencia y Cultura.

Su configuración como Entidad de Derecho Público le permitirá disponer de la necesaria autonomía y la sujeción de sus actividades al ordenamiento jurídico privado facilitará la adopción de formas y técnicas de gestión eficientes y flexibles e indispensables en un organismo que ha de actuar en países muy diversos y en situaciones cambiantes y heterogéneas. Su conexión con la Administración del Estado mediante su adscripción al Ministerio de Asuntos Exteriores garantizará ante terceros países la acreditación de las enseñanzas que imparta y asegurará su dotación material, la capacitación de su profesorado y la adecuación de sus métodos pedagógicos. Por otra parte la integración en el Instituto de los Centros que, dependientes hoy de otros órganos de la Administración Pública se dedican en la actualidad a los mismos fines en el exterior, favorecerá la unidad de acción y la mejor gestión de los recursos.

El Instituto Cervantes atenderá de forma especial a los hispanistas, los filólogos o los profesores de lengua española por ser mediadores principales en el conocimiento y difusión de la lengua y de la cultura. Aspira, además a extender el interés por la cultura y por la lengua a todos los ciudadanos de los países en que radiquen sus Centros, tratando de irradiar su acción sobre el conjunto de la sociedad. Por este camino, contribuirá a transmitir y definir una imagen de España que combine la percepción de un rico patrimonio histórico con los rasgos de la moderna sociedad española.

Cualquier momento es oportuno para emprender tareas de esta índole. En el presente la oportunidad es aún más clara porque la situación internacional se distiende y la cooperación entre naciones adquiere, y adquirirá aún más, un renovado empuje. Y ningún momento podría alcanzar mayor fuerza simbólica que el de las vísperas de 1992, año del V Centenario de la publicación de la Gramática de Nebrija y de la transformación del castellano en lengua universal.

#### TITULO PRIMERO Naturaleza y funciones

##### Artículo 1

Bajo el Alto Patrocinio de SS.MM. los Reyes de España, se crea el Instituto Cervantes para la promoción y difusión del Español, como entidad de Derecho público de las previstas en el artículo 6.º 5), de la Ley General Presupuestaria.

##### Artículo 2

El Instituto Cervantes es una entidad pública sin ánimo de lucro, con personalidad jurídica propia y capacidad de obrar para el cumplimiento de sus fines, que ajustará sus actividades al ordenamiento jurídico privado.

El Instituto estará adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores. Se regirá por la presente Ley y las disposiciones que la desarrollen, por la Ley General Presupuestaria y por las demás disposiciones del ordenamiento jurídico que le resulten aplicables.

##### Artículo 3

1. Son fines del Instituto Cervantes:

a) Promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades.

b) Contribuir a la difusión de la cultura en el exterior en coordinación con los demás órganos competentes de la Administración del Estado.

2. En sus actividades, el Instituto Cervantes atenderá fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante.

##### Artículo 4

Para el cumplimiento de sus fines el Instituto Cervantes, por iniciativa propia o en colaboración con terceros, podrá:

1. Crear centros, promover y organizar cursos para la enseñanza del Español.

2. Organizar las pruebas de verificación del conocimiento del Español, para la obtención de los diplomas oficiales expedidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, en los términos que este regule.

3. Fomentar y realizar acciones encaminadas a la difusión del Español, en particular a través de los medios de comunicación social y medios audiovisuales, a la formación del profesorado y a la edición de materiales de apoyo a la enseñanza de la lengua.

4. Fomentar la investigación del Español y su enseñanza y actuar como órgano de cooperación y asistencia para los hispanistas y centros extranjeros de investigación.

5. Llevar a cabo actividades culturales, en todas sus manifestaciones, de acuerdo con los fines del Instituto.

6. Establecer convenios y, en su caso, protocolos de colaboración con Universidades y otras instituciones, públicas o privadas, nacionales o extranjeras, que se dediquen a idénticos o similares fines.

7. Realizar cualesquiera otras actividades conducentes al cumplimiento de sus fines.

##### Artículo 5

El Instituto Cervantes actuará en el marco general de la acción exterior del Estado y coordinará sus actividades con cuantas realicen las Administraciones públicas o cualesquiera otras instituciones orientadas a los fines del Instituto.

## TÍTULO II

### Organos rectores

#### Artículo 6

Los órganos rectores del Instituto Cervantes son: El Patronato, el Consejo de Administración y el Director.

#### Artículo 7

1. La Presidencia de honor del Patronato corresponde a Su Majestad el Rey.

2. La Presidencia ejecutiva del Patronato corresponde al Presidente del Gobierno y estará integrado, además, por:

- Los Ministros de Asuntos Exteriores, de Educación y Ciencia y de Cultura.
- El Presidente y los Vicepresidentes del Consejo de Administración.
- El Director del Instituto.

d) Veinticinco Vocales en representación de las letras y la cultura de la comunidad hispanohablante, en especial de la Real Academia Española, del Instituto de España y de las otras Reales Academias, de la Comisión Permanente de Academias de la Lengua Española, de las Universidades y de otras instituciones sociales.

Reglamentariamente se determinará qué Vocales hayan de ostentar la condición de natos en razón de su cargo. El resto será nombrado por el Gobierno por un período de seis años, renovándose por mitades cada tres años.

e) El Secretario General del Instituto, quien lo será también del Patronato, con voz pero sin voto.

3. Corresponde al Patronato conocer los planes generales de actividades del Instituto y la memoria anual del mismo, previamente a su aprobación, y proponer las prioridades de actuación así como cuantas iniciativas puedan contribuir al mejor funcionamiento del Instituto y al cumplimiento de sus fines.

#### Artículo 8

1. El Consejo de Administración estará compuesto por:

a) El Presidente, cargo que recaerá en el Secretario de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, del Ministerio de Asuntos Exteriores. Tendrá voto de calidad.

b) Dos Vicepresidentes, cargos que recaerán en el Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia y el Subsecretario del Ministerio de Cultura.

c) Dos Consejeros, nombrados por el Gobierno en representación y a propuesta del Patronato.

d) Cuatro Consejeros, nombrados por el Gobierno en representación y a propuesta, respectivamente, de los Ministros de Asuntos Exteriores, de Educación y Ciencia, de Cultura y de Economía y Hacienda.

e) El Director del Instituto.

f) El Secretario General del Instituto, quien lo será también del Consejo, con voz pero sin voto.

2. Corresponde al Consejo de Administración:

a) Aprobar los planes generales de actividades del Instituto y los programas de ayudas y subvenciones así como los criterios básicos para su otorgamiento.

b) Aprobar el anteproyecto de Presupuesto anual del Instituto.

c) Aprobar la memoria anual.

d) Fijar los criterios básicos para la firma de convenios y protocolos.

e) Proponer al Ministerio de Asuntos Exteriores, para su aprobación por el Gobierno, la creación de fundaciones o entidades sin fines de lucro, al amparo de la legislación de otros Estados, cuando ello sea necesario para el mejor cumplimiento de sus fines.

f) Informar la propuesta de nombramiento del Director del Instituto y del Secretario General.

g) En general, velar por el correcto funcionamiento del Instituto en relación con los fines que tiene encomendados.

#### Artículo 9

1. El Director será nombrado por el Consejo de Ministros, por iniciativa del Ministro de Educación y Ciencia, a propuesta conjunta de los Ministros de Asuntos Exteriores, de Educación y Ciencia y de Cultura.

2. Corresponde al Director:

a) La dirección del Instituto y de su personal.

b) La propuesta y ejecución de los planes generales de actuación del Instituto y de los acuerdos del Consejo de Administración.

c) La representación de la entidad y la dirección de sus relaciones externas de carácter técnico, tanto en el ámbito nacional, como en el internacional.

d) La elaboración de la Memoria anual de actividades del Organismo y la elevación al Consejo de Administración de la propuesta de anteproyecto de Presupuesto del Instituto.

e) La formalización de convenios y protocolos.

f) La contratación en nombre de la entidad, así como la disposición de gastos y ordenación de pagos, de acuerdo con lo previsto en la legislación vigente.

g) La concesión de ayudas y subvenciones que corresponda otorgar al Instituto.

3. El Secretario General del Instituto será nombrado por el Ministro de Asuntos Exteriores a propuesta del Director, oído el Consejo de Administración. Le corresponderá realizar las funciones previstas en esta Ley y cuantas le asigne el Director del Instituto.

## TÍTULO III

### Del régimen económico y de personal

#### Artículo 10

1. Los bienes y medios económicos del Instituto Cervantes estarán integrados por:

1) Los bienes y valores que constituyan su patrimonio y los productos y rentas del mismo.

2) Las consignaciones y transferencias que actualmente se le asignen en los Presupuestos Generales del Estado.

3) Los ingresos que, conforme a lo previsto en la legislación vigente, pudiera corresponderle percibir y los que se produzcan como consecuencia de sus actividades.

4) Las subvenciones, aportaciones voluntarias, donaciones, herencias y legados que se otorguen a su favor por personas públicas o privadas.

5) Cualquier otro recurso que pueda serle atribuido en otras disposiciones legales o reglamentarias.

2. Los posibles excedentes que obtenga el Instituto Cervantes se destinarán a sus propias actividades.

#### Artículo 11

1. El Instituto Cervantes elaborará anualmente su anteproyecto de presupuesto y lo remitirá, a través del Ministerio de Asuntos Exteriores, al Ministro de Economía y Hacienda. Este lo someterá al Acuerdo del Gobierno para su posterior remisión a las Cortes Generales, integrado en los Presupuestos Generales del Estado.

2. Las variaciones en el presupuesto del Instituto serán autorizadas:

- Por el Ministro de Economía y Hacienda, cuando no afecten a subvenciones de los Presupuestos Generales del Estado y su importe no exceda del 5 por 100 de su presupuesto.

- Por el Gobierno, en los demás casos.

3. El Consejo de Administración del Instituto está autorizado para, a propuesta del Director del Instituto:

a) Aprobar, de acuerdo con las condiciones legales que sean aplicables, las plantillas y el régimen retributivo de su personal.

b) Fijar los precios de las actividades del Instituto.

c) Acordar las transferencias de crédito entre las diversas partidas presupuestarias, incluso entre gastos corrientes y gastos de capital.

4. La estructura presupuestaria y la contabilidad del Instituto se ajustarán a las normas que se determinen reglamentariamente.

5. El control económico y financiero del Instituto Cervantes se llevará a cabo por el Ministerio de Economía y Hacienda mediante comprobaciones periódicas y procedimientos de auditoría, sin perjuicio del que corresponda al Tribunal de Cuentas.

#### Artículo 12

1. El personal del Instituto Cervantes se regirá por las normas de Derecho laboral y, en su caso, por las vigentes en los países en que se efectúe su contratación.

2. Podrá reconocerse la situación de servicios especiales a los funcionarios que pasen a prestar servicio en el Instituto Cervantes.

3. El personal docente del Instituto Cervantes deberá estar en posesión de la titulación y formación didáctica adecuada para la enseñanza de la lengua española para extranjeros.

## DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.-Todas las transmisiones, actos y operaciones necesarias para la constitución del Instituto Cervantes estarán exentas de cualquier tributo.

Segunda.-1. El Patronato deberá quedar constituido en el plazo de tres meses a partir de la entrada en vigor del Reglamento del Instituto.

2. En el plazo de tres meses, a partir de la entrada en vigor de esta Ley, deberán nombrarse los órganos de Dirección previstos en los artículos 8.º y 9.º y constituirse el Consejo de Administración, al que se incorporarán los vocales que habrá de proponer el Patronato en su primera reunión.

Tercera.-1. En el plazo de seis meses, desde la fecha de la entrada en vigor de la presente Ley, el Gobierno trasladará al Consejo de Administración la relación de todos los centros en el exterior, dependientes de Ministerios y otros organismos estatales, orientados a los fines del Instituto.

2. Previo acuerdo del Consejo de Ministros y oído el Consejo de Administración, los Ministerios y organismos estatales a que se refiere el apartado anterior procederán a la adscripción, incluso patrimonial, al Instituto Cervantes de los centros que contenga la relación elaborada por el Gobierno.

Cuarta.-Se autoriza al Ministerio de Economía y Hacienda, previo informe del Ministerio correspondiente, para transferir al Instituto Cervantes, a medida que éste asuma la responsabilidad de las actividades de su competencia previamente desarrolladas por la Administración Central y centros dependientes de la misma, los créditos, tanto de operaciones corrientes como de capital, asignados a tales actividades o centros, en los presupuestos de gastos vigentes en cada momento.

Quinta.-Al objeto de dotar al Instituto Cervantes de los medios necesarios para el desarrollo de las funciones encomendadas, y con independencia de lo establecido en la Disposición Adicional Cuarta, se conceden los siguientes créditos extraordinarios:

En la Sección 12, Ministerio de Asuntos Exteriores, Servicio 03, Transferencias entre Subsectores, concepto 440, Al Instituto Cervantes, por importe de 311.008 miles de pesetas.

En la Sección 12, Ministerio de Asuntos Exteriores, Servicio 03, Transferencias entre Subsectores, concepto 740, Al Instituto Cervantes, por importe de 1.923.200 miles de pesetas.

Los anteriores créditos extraordinarios se financiarán con recursos del Banco de España o con Deuda Pública, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 101 del Texto Refundido de la Ley General Presupuestaria, aprobado por Real Decreto Legislativo 1091/1988, de 23 de septiembre.

## DISPOSICIONES FINALES

Primera.-El Gobierno aprobará el Reglamento del Instituto en el que se recogerán las normas básicas de organización y funcionamiento del mismo.

Segunda.-La presente Ley entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Por tanto,

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta Ley.

Madrid, 21 de marzo de 1991.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,  
FELIPE GONZALEZ MARQUEZ

### **III: ESTATUTO DEL INSTITUTO CONFUCIO**

#### **CAPÍTULO I**

##### **REGLAS GENERALES**

Artículo 1. El Instituto Confucio tiene por objetivo satisfacer la demanda entre los pueblos de distintos países y regiones del mundo por el estudio de la lengua china, profundizar los conocimientos sobre la lengua y cultura chinas, fomentar el intercambio y la cooperación entre China y otros países en los ámbitos educacional y cultural, desarrollar las relaciones amistosas, promocionar la diversidad cultural, y, por último, establecer un mundo armónico.

Artículo 2. El presente Estatuto se aplica a todos los institutos Confucio del mundo.

Artículo 3. El título del Instituto Confucio traducido a cualquier idioma extranjero debe corresponder al título original en chino.

Artículo 4. El Instituto Confucio es un organismo educativo no lucrativo.

Artículo 5. El Instituto Confucio promueve la enseñanza del chino en ultramar, así como el intercambio y la cooperación en educación y cultura entre China y otros países, basándose en el principio de respeto mutuo, consulta amistosa, igualdad y beneficio recíprocos.

Artículo 6. El Instituto Confucio ha de observar las leyes y regulaciones de los lugares donde esté registrado, respetar las tradiciones culturales y educativas y las costumbres sociales, y no puede infringir las leyes chinas concernientes.

Artículo 7. El Instituto Confucio no participa en actividades cuya finalidad contradiga sus principios.

Artículo 8. La programación del Instituto Confucio puede ser flexible y variable, conforme a las particularidades y necesidades de los países y regiones.

Artículo 9. Cualquier entidad legal fuera de China que tenga la capacidad de efectuar la enseñanza del idioma y el intercambio educacional y cultural, y que cumpla las condiciones para los solicitantes establecidas en este Estatuto, puede solicitar a la Oficina General del Instituto Confucio la fundación de una filial en su localidad.

Artículo 10. En la enseñanza del idioma chino, se utiliza el chino mandarín y los caracteres estándar.

#### **CAPÍTULO II**

##### **AMBITO DE ACTIVIDADES**

Artículo 11. Los servicios que proporciona el Instituto Confucio son los siguientes:

1. Enseñanza de chino.
2. Formación de profesores de chino y suministro de recursos de enseñanza.
3. Ejecución de la prueba de chino y de la autenticación de la calificación para los profesores de chino.
4. Oferta de información sobre la educación o la cultura de China.
5. Celebración de actividades destinadas al intercambio de lengua y cultura entre China y otros países.

### **CAPÍTULO III**

#### **LA OFICINA GENERAL**

Artículo 12. La Oficina General del Instituto Confucio es un organismo no lucrativo, con personalidad legal independiente. Tiene la propiedad sobre el título, logo y marca del Instituto Confucio y se encarga de la administración y orientación de los institutos de todo el globo. La Oficina General está en Beijing.

Artículo 13. En la Oficina General del Instituto Confucio se instala un Consejo compuesto por presidente, vicepresidentes, consejeros ejecutivos y consejeros comunes. Hay un presidente y varios vicepresidentes y consejeros ejecutivos, los cuales son propuestos por el departamento administrativo de educación del Consejo de Estado, y luego autorizados por el mismo Consejo de Estado. También hay 15 consejeros comunes, de los cuales 10 son consejeros en jefe de los institutos Confucio en ultramar, que en su primera edición son contratados por la Oficina General. En posteriores ediciones son elegidos o asumidos de forma alternativa según el orden de la fundación de cada Instituto. Los otros 5 consejeros comunes son representantes de las instituciones de cooperación de la parte china, contratados directamente por la Oficina General. La duración de los términos de los consejeros es de 2 años, y se permite la reelección por una vez. Los miembros del Consejo no pueden cobrar ningún tipo de remuneración a la Oficina General durante su cargo. Se instala también en el Consejo el secretario administrativo general y el vicesecretario administrativo general. El primero es el representante legal de la Oficina General, puesto que asume un consejero ejecutivo.

Artículo 14. Las responsabilidades del Consejo consisten en: elaborar y modificar el Estatuto del Instituto Confucio, considerar y discutir la estrategia y planificación del Instituto en todo el globo, considerar y discutir el informe anual de trabajo y el plan anual de trabajo elaborados por la Oficina General, e investigar los asuntos relevantes en la organización del Instituto.

Artículo 15. Cada año el Consejo celebra un pleno, convocado por el presidente. En casos necesarios, el presidente puede decidir la celebración de un pleno extraordinario o una conferencia de los consejeros ejecutivos.

Artículo 16. La Oficina General del Instituto Confucio cumple con los asuntos rutinarios bajo la dirección del Consejo. Sus responsabilidades son:

1. Elaborar la planificación de la construcción del instituto y los criterios de la evaluación.
2. Examinar y aprobar la fundación de los nuevos institutos.
3. Examinar y aprobar el plan anual de ejecución de proyectos y el presupuesto y balance de todos los institutos.
4. Orientar y evaluar las actividades de enseñanza de los institutos, y controlar el funcionamiento y la calidad de la enseñanza.
5. Proporcionar a todos los institutos recursos de enseñanza y servicios concernientes.
6. Elegir y enviar a los directores y profesores de la parte china, y formar al personal de administración y profesores.

7. Convocar y organizar el Congreso Anual del Instituto Confucio.

8. Elaborar el régimen para la administración de fondos y activos de la parte china.

Artículo 17. La Oficina General establece una comisión de asuntos específicos dedicada a la oferta de consultas para la Oficina General. Los miembros de la comisión son contratados por la Oficina General.

Artículo 18. La Oficina General se encarga de contratar a personalidades, tanto chinas como extranjeras, para que funjan como altos asesores.

#### **CAPÍTULO IV**

##### **FUNDACIÓN**

Artículo 19. El solicitante de establecimiento del instituto debe corresponder a las condiciones siguientes:

1. El organismo solicitante debe ser una entidad legal con registro legítimo en su localidad, y debe tener recursos para realizar la enseñanza, el intercambio cultural y educacional y la oferta de servicios públicos.

2. En la localidad a que pertenece el organismo solicitante debe haber demanda por el estudio de la lengua y cultura chinas.

3. Debe haber personal, local, instalaciones y equipamientos necesarios para la organización escolar.

4. Debe haber fondos indispensables y fuente estable de recursos económicos para la organización escolar.

Artículo 20. El solicitante debe enviar la solicitud a la Oficina General, en la cual deben incluirse los siguientes datos:

1. Carta de solicitud firmada y expedida por el responsable del organismo solicitante.

2. Reseña del organismo solicitante, certificado de registro y presentación del responsable del organismo solicitante.

3. El local, instalaciones y equipamientos destinados a la enseñanza para el instituto.

4. Previsión sobre la demanda del mercado, mecanismo de administración y plan de funcionamiento.

5. Financiación y administración de los fondos.

6. Otros datos exigidos por la Oficina General.

Artículo 21. La Oficina General del Instituto Confucio examina los datos de solicitud ofrecidos por el solicitante, cuyas formas abarcan la verificación de los documentos, la audiencia personal para presentar el informe, la investigación en la localidad, la consulta a los expertos, etc.

Artículo 22. Una vez que autoriza la Oficina General, se firma el acuerdo con el solicitante y se le concede la placa de identificación del Instituto Confucio.

#### **CAPÍTULO V**

##### **FONDO**

Artículo 23. Para los institutos Confucio recién fundados a base de la cooperación entre la parte china y la extranjera, la parte china invierte una parte de fondo de inicio. El fondo

anual de proyectos es financiado por la entidad organizadora extranjera junto con la parte china. Normalmente el porcentaje que ocupa cada parte para la financiación es de 1:1.

Artículo 24. El fondo ofrecido por la parte china se rige por la gestión de proyectos, cuya ejecución está de acuerdo con el Procedimiento Administrativo del Fondo Ofrecido por la Parte China para el Instituto Confucio.

## **CAPÍTULO VI ADMINISTRACION**

Artículo 25. En el Instituto Confucio se instala un Consejo que, en caso de que la fundación responda a la modalidad de cooperación entre la parte china y la extranjera, deberá estar integrado por miembros de ambas partes, con número de personas y proporción de constitución decididos mediante negociación bilateral.

Artículo 26. El Consejo del Instituto Confucio se encarga de considerar y discutir la planificación del desarrollo del instituto, el plan anual de trabajo, el informe de resumen a finales del año, el plan de ejecución de proyectos y sus presupuestos y balances, y contratar o despedir al director o subdirector.

La contratación y el despido del director o subdirector deben ser archivados en la Oficina General. En caso de que la fundación responda a la modalidad de cooperación entre la parte china y la extranjera, la contratación del director y subdirector debe decidirse mediante la negociación entre ambas partes.

Artículo 27. En el Instituto Confucio se aplica el sistema de responsabilidad del director, bajo la dirección del Consejo. El director se encarga del funcionamiento y administración rutinarios del instituto.

Artículo 28. El director del Instituto Confucio debe saber y conocer las condiciones nacionales de China, manejar con fluidez el idioma de la localidad, tener experiencia de administración adaptada a este cargo, y disfrutar de una notable capacidad en relaciones públicas y explotación del mercado.

Artículo 29. Los profesores contratados por el instituto deben tener nivel profesional y capacidad pedagógica correspondientes al puesto.

Artículo 30. El Instituto Confucio debe completar en el intervalo establecido el plan de ejecución de proyectos y su presupuesto, y el informe sobre la realización de proyectos y su balance, todos autorizados por la Oficina General. La modificación y disposición de activos de la parte china debe tener la autorización de la Oficina General. El plan anual de trabajo y el informe de resumen a finales del año también han de ser archivados en la Oficina General.

Artículo 31. El Instituto Confucio no es un organismo lucrativo, por lo que todo su ingreso está destinado a la enseñanza y al mejoramiento de los servicios. Los bienes acumulados son dedicados al desarrollo del Instituto a largo plazo, y nunca pueden ser desviados para otras finalidades.

Artículo 32. La Oficina General del Instituto Confucio se encarga de organizar la evaluación de todos los institutos filiales. En los casos en que los institutos no respondan a su finalidad de actividades, o no cumplan con el criterio para la calidad de enseñanza, la Oficina General tiene derecho a finalizar el acuerdo.

Artículo 33. La Oficina General del Instituto Confucio celebra el Congreso Anual para facilitar el intercambio de experiencia de enseñanza y el estudio de la organización y desarrollo del Instituto.

## **CAPÍTULO VII**

### **DERECHOS Y RESPONSABILIDADES**

Artículo 34. Los derechos del Instituto Confucio son:

1. Todos los derechos establecidos en el presente Estatuto y el acuerdo.
2. Derecho al uso del título y la marca del instituto.
3. Derecho preferencial a obtener los recursos culturales y de enseñanza ofrecidos por la Oficina General.

Artículo 35. Las responsabilidades del Instituto Confucio son:

1. Observación del presente estatuto y el acuerdo.
2. Defensa del prestigio e imagen del instituto.
3. Aceptación de la dirección y evaluación de la Oficina General.

Artículo 36. La Oficina General del Instituto Confucio tiene derecho a reclamar la responsabilidad de las siguientes conductas, de acuerdo con la legislación:

1. Fundar el Instituto Confucio sin el permiso de la Oficina General.
2. Efectuar actividades en nombre del instituto sin autorización.
3. Infringir lo establecido en el presente Estatuto y el acuerdo, causando la pérdida de fondos o activos y perjudicando el prestigio del Instituto.

## **CAPÍTULO VIII**

Artículo 37. Los institutos filiales pueden elaborar sus propios reglamentos e instituciones, conforme al presente estatuto. Los reglamentos e instituciones deben ser archivados en la Oficina General.

Artículo 38. La programación y gestión de las clases del Instituto se rigen por el estatuto.

Artículo 39. La Oficina General del Instituto Confucio se encarga de la explicación del presente Estatuto.

Artículo 40. El presente estatuto entra en vigor desde su autorización por parte del Consejo de la Oficina General del Instituto Confucio.

#### IV. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación.

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

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

## V. Currículo de enseñanza del idioma chino para extranjeros: niveles 1 y 3.

### Capítulo 1 Objetivos y Contenidos de la Fase 1

#### 1.1 Objetivos

Los estudiantes pueden comprender materiales básicos relacionados con su persona y la vida diaria. Son capaces de repetir, reproducir y escribir palabras o frases sin errores. Empiezan a tener interés por el idioma chino y confianza en aprenderlo. Con la orientación del profesor, empiezan a tener conocimientos sobre las estrategias didácticas, comunicativa, interdisciplinaria, así como estrategias de aprendizaje y de recursos. En esta fase, los estudiantes también empiezan a interesarse por conocer la cultura china y adquirir la conciencia intercultural y perspectivas globales.

#### 1.1 Conocimiento lingüístico

Conocimiento	Descripción de Objetivos
<b>Fonología</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Escuchar, distinguir y producir los sonidos básicos de Hanyu Pinyin (Alfabeto fonético chino, CPA);</li><li>2. Comenzar a distinguir la pronunciación de caracteres chinos;</li><li>3. Saber que el idioma chino es una lengua tonal y Putonghua (el habla común) tiene cuatro tonos y otro neutral.</li></ol>
<b>Carácter y palabra</b>	a guía del profesor: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Manejar unos 150 caracteres comunes (ideogramas) con habilidad en las áreas de escucha, habla, lectura y escritura;</li><li>2. Reconocer los básicos componentes de caracteres y radicales;</li><li>3. Reconocer trazos básicos y el orden de ellos en la caligrafía;</li><li>4. Comprender las relaciones entre caracteres y palabras;</li><li>5. Manejar 300 palabras referentes a la vida cotidiana y la escolar.</li></ol>
<b>Gramática</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conocer y dominar el orden de palabras;</li><li>2. Conocer y dominar patrones oracionales más usuales, oraciones interrogativas y negativas con «no&gt;&gt;»;</li><li>3. Conocer y dominar nombres, numerales y términos de medida;</li><li>4. Conocer y dominar pronombres personales y demostrativos;</li><li>5. Conocer y dominar expresiones usuales para describir a personas y objetos reales;</li><li>6. Conocer y dominar verbos comunes, adjetivos y adverbios de grado.</li></ol>
<b>Función</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conocer la función comunicativa de las expresiones usuales de saludo, agradecimiento, disculpa y despedida;</li></ol>

	2. Efectuar actuaciones comunicativas con la ayuda del lenguaje corporal y objetos reales.
<b>Tema</b>	1. Adquirir expresiones básicas y sencillas para la comunicación; 2. Conocer materias simples referentes a familia, vida personal, aficiones, etc.; 3. Conocer bien materias referentes a la vida diaria tales como números, tiempo, fecha y moneda, etc.
<b>Discurso</b>	a guía del profesor: 1. Tener conocimientos sobre cómo construir oraciones adecuadas para un pasaje mayor en determinados contextos y captar el hilo del pensamiento en los pasajes más largos; 2. Aprender a captar lo principal de una oración, distinguir los elementos explicativos de los especificativos para conocer mejor el significado de las oraciones simples; 3. Percibir similitudes y diferencias en construir discursos en chino y en su lengua materna; 4. Tener conocimientos rudimentarios sobre las figuras retóricas chinas; 5. Comprender las emociones expresadas en diferentes discursos escritos u orales.

## 1.2 Destrezas lingüísticas

<b>Destrezas</b>		<b>Descripción de Objetivos</b>
<b>Destrezas generales</b>		Ser capaz de comprender materiales básicos y sencillos, que tienen mucho que ver con su persona y con la vida diaria, a veces con la ayuda del lenguaje corporal, objetos reales y determinados contextos. Conocer tratamientos, saludos y hacer presentaciones de sí mismo con un vocabulario y sintaxis sencillos.
<b>Específica</b>	<b>Escucha</b>	Entender palabras y oraciones conocidas y bien pronunciadas, así como expresiones usuales en el aula. Poder adivinar y deducir lo que quiere el hablante y dar respuesta correspondiente, con la ayuda del lenguaje corporal del hablante y el contexto, incluyendo: 1. Breves expresiones y pasajes relacionados con la persona y la vida diaria; 2. Números básicos; 3. Saludos sencillos y tratamientos; 4. Expresiones e instrucciones que se usan en el aula; 5. Peticiones simples.
	<b>Habla</b>	Poder pronunciar, repetir y aprender de memoria palabras y oraciones estudiadas, responder a saludos, hacer presentaciones de sí mismo, expresar peticiones con palabras y expresiones básicas. En caso necesario recurrir al lenguaje corporal y objetos reales, Incluyendo:

		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pronunciar, repetir y aprender de memoria las palabras y oraciones estudiadas en la clase con correcta pronunciación y entonación;</li> <li>2. Dar una presentación de sí mismo;</li> <li>3. Dar saludos a otros y contestar a los saludos de otros;</li> <li>4. Expresar los que quiere con palabras y oraciones sencillas y dar instrucciones;</li> <li>5. Expresar deseos y pedir ayuda.</li> </ol>
	<b>Lectura</b>	<p>Poder reconocer Pinyin (Alfabeto fonético chino) y caracteres simples, palabras y números estudiados en la clase y comprender mensajes de otras personas, incluyendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer Pinyin y saber usar Pinyin para encontrar caracteres consultando el diccionario;</li> <li>2. Extraer informaciones específicas en discursos breves referentes a personas y a la vida cotidiana;</li> <li>3. Comprender saludos y expresiones de agradecimiento que se usan mucho en el contacto social;</li> <li>4. Comprender en lo fundamental caracteres, palabras y números de uso corriente en la vida diaria;</li> <li>5. Comprender en lo fundamental señales e instrucciones con la ayuda de dibujos y fotos.</li> </ol>
	<b>Escritura</b>	<p>Poder escribir correctamente caracteres básicos estudiados en la clase, componer frases y oraciones en Pinyin, incluyendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Copiar caracteres con correctos trazos y orden de trazos;</li> <li>2. Poner nombre propio y nacionalidad en un formulario;</li> <li>3. Escribir expresiones simples de uso diario como fecha, tiempo, números, etc.;</li> <li>4. Escribir breves pasajes, por ejemplo, felicitaciones en tarjetas.</li> </ol>

### 1.3 Estrategias

<b>Estrategias</b>	<b>Descripción de Objetivos</b>
<b>Afectiva</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cultivar el deseo de aprender el idioma chino y desarrollar el interés por ello;</li> <li>2. Cultivar confianza en el estudio del chino y manifestar deseos de usarlo;</li> <li>3. Paliar el abatimiento al cometer errores.</li> </ol>
<b>De aprendizaje</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber sistemas de clasificación y criterios;</li> <li>2. Tratar de desarrollar la capacidad de imitar lo que dice el profesor;</li> <li>3. Construir nuevos conocimientos a base de los previos;</li> <li>4. Construir oraciones con palabras aisladas;</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Tomar en consideración sugerencias de otros para revisar su propio estudio y mejorarlo;</li> <li>6. Procurar hacer su propio plan de estudio;</li> <li>7. Recurrir a otros cuando se encuentran en dificultades.</li> </ol>
<b>Comunicativa</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sirviéndose de estrategia afectiva, mejorar la eficiencia del estudio, observar e imitar prácticas que usan los chinos;</li> <li>2. Con la ayuda del profesor, interactuar con compañeros de estudio y profesores para conocer y actuar conforme a las etiquetas comunicativas china en el contacto social;</li> <li>3. Con la ayuda del profesor, usar convenciones extralingüísticas para mejorar la comunicación.</li> </ol>
<b>De recursos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con la guía del profesor, aprender a usar libros de textos, dibujos, fotos, diccionario gráfico y multimedia en busca de informaciones;</li> <li>2. Con la guía del profesor, aprender a disponer de más recursos de aprendizaje desde profesores y compañeros de estudio.</li> </ol>
<b>Interdisciplinaria</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con la guía del profesor, tratar de enriquecer sus conocimientos básicos, comprender las ayudas que aportan el aprendizaje de chino y la cultura china para el estudio de otras disciplinas;</li> <li>2. Darse cuenta de los beneficios que ofrece el estudio de otras carreras para el estudio de chino y la cultura china, darse cuenta de la importancia de desarrollar la competencia integral;</li> <li>3. Todo esto cubre las áreas de música, bellas artes, historia y folklors.</li> </ol>

#### 1.4 Conciencia cultural

<b>Conciencia Cultural</b>	<b>Descripción de Objetivos</b>
<b>Conocimiento Cultural</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tener conocimientos rudimentarios sobre las ventajas que tiene saber usar distintas lenguas en determinado país;</li> <li>2. Tener conocimientos rudimentarios sobre China y el país en que se encuentra acerca de los logros conseguidos en la educación y la cultura;</li> <li>3. Conocer la comida y la indumentaria de China, que son parte de la cultura material;</li> <li>4. Conocer algunos cuentos chinos y enterarse de sus alusiones y significados connotativos;</li> <li>5. Tener conocimientos rudimentarios sobre las funciones lingüísticas y extralingüísticas de la comunicación en la cultura china;</li> <li>6. Conocer etiquetas y costumbres chinas en el contacto social;</li> <li>7. Conocer algo sobre las relaciones interpersonales en la cultura china.</li> </ol>
<b>Comprensión Cultural</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incrementar el interés por la cultura china;</li> <li>2. Darse cuenta de lo fundamental de la cultura china y conocer las relaciones que mantienen el estudio lingüístico y la cultura;</li> <li>3. Tener experiencias sobre el valor en la cultura china;</li> </ol>

	4. Tener conocimientos sobre la pluralidad y permeabilidad de las culturas.
<b>Conciencia Intercultural</b>	1. Indagar y estudiar la homogeneidad y heterogeneidad de la cultura china y la propia; 2. Comprender la importancia de la conciencia intercultural a través de la cultura china.
<b>Perspectiva Global</b>	1. Empezar a fijarse en fenómenos culturales chinos y del país en que se encuentra; 2. A través del estudio del chino y de la cultura china, darse cuenta de la importancia que tiene observar y analizar el mundo desde distintos enfoques; 3. Empezar a desarrollar la conciencia de ciudadanía global.

### Capítulo 3 Objetivos y Contenidos de la Fase 3

#### 3.1 Objetivos

Los estudiantes pueden comprender materiales relacionados con la vida diaria. Son capaces de manejar patrones oracionales complicados, hacer descripciones e intercambiar ideas en torno a temas conocidos y saben construir párrafos breves. En esta fase, los estudiantes ya tienen interés por el chino y confianza en aprenderlo. Además, ya saben recurrirse a las estrategias didáctica, comunicativa, interdisciplinaria, así como estrategias de aprendizaje y de recursos. Los estudiantes de esta fase conocen algo de la cultura china y tienen la conciencia intercultural y perspectivas globales.

#### 3.2 Conocimiento lingüístico

Conocimiento	Descripción de Objetivos
<b>Fonología</b>	1. Conocer el alfabeto fonético chino; 2. Poder pronunciar palabras y oraciones desconocidas con Pinyin; 3. Comprender enunciados en que hay palabras conectadas y cambios de tonos; 4. Poder hablar con pronunciación y entonación apropiadas en la conversación diaria.
<b>Carácter y palabra</b>	1. Manejar unos 600 caracteres comunes (ideogramas) con habilidad en las áreas de escucha, habla, lectura y escritura; 2. Conocer los componentes de caracteres, de palabras y radicales; 3. Distinguir sonidos, formas morfológicas y significados de caracteres chinos;

	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Comprender correctamente el significado semántico de los enunciados;</li> <li>5. Poder expresarse con palabras estudiadas;</li> <li>6. Manejar unas 600 palabras referentes a la vida cotidiana, las actividades escolares y profesionales.</li> </ol>
<b>Gramática</b>	<p>Conocer y saber usar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verbos modales y preposiciones;</li> <li>2. Oraciones comparativas básicas;</li> <li>3. Patrones oracionales que describen sucesos y acciones que están realizándose;</li> <li>4. Uso de la partícula «了»;</li> <li>5. Oraciones negativas con «没有».</li> </ol>
<b>Función</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar funciones comunicativas conocidas en diferentes contextos;</li> <li>2. Conocer y aplicar macrofunciones como exposición, narración y descripción;</li> <li>3. Efectuar conversaciones en torno a temas de estudio, trabajo y otros.</li> </ol>
<b>Tema</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer mejor los temas relacionados con la vida cotidiana y aficiones;</li> <li>2. Conocer los temas relacionados con las actividades diarias de estudio y trabajo;</li> <li>3. Conocer en lo fundamental los temas en torno a las actividades culturales y sociales.</li> </ol>
<b>Discurso</b>	<p>Con la guía del profesor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tener conocimientos por experiencia sobre las similitudes y diferencias en construir discursos en chino y en su lengua materna;</li> <li>2. Aprender a captar lo principal de una oración, distinguir los elementos explicativos de los especificativos para conocer mejor el significado connotativo de las oraciones con la guía del profesor;</li> <li>3. Tener conocimiento sobre las figuras retóricas chinas y tratar de comprender las más complicadas;</li> <li>4. Comprender los pensamientos expresados en diferentes discursos escritos u orales de acuerdo con sus características y funciones.</li> </ol>

### 3.3 Destrezas lingüísticas

Destrezas	Descripción de Objetivos
<b>Destrezas generales</b>	<p>Ser capaz de comprender materiales usuales y conocidos, que tienen mucho que ver con su estudio y su vida. Efectuar conversaciones con otros acerca de temas conocidos y poder expresarse con párrafos breves, y</p>

		mejorar la comunicación por medio de acento, pausa, entonación apropiados, e inclusive el lenguaje corporal.
<b>Específica</b>	<b>Escucha</b>	<p>Comprender diálogos, conversaciones y narraciones sobre el estudio y la vida diaria, comprender expresiones comunicativas y peticiones, con lo cual se cubre la necesidad en el estudio y en la vida, incluyendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ideas generales de las conversaciones y discursos referentes a las actividades escolares;</li> <li>2. Comprender palabras y oraciones indispensables para captar ideas transmitidas en la conversación;</li> <li>3. Comprender informaciones personales y actividades diarias transmitidas en la conversación;</li> <li>4. Comprender preguntas directas sobre conocimientos generales;</li> <li>5. Captar informaciones fundamentales en charlas, presentaciones y conversaciones por teléfono.</li> <li>6. Comprender el resumen de cuentos sencillos.</li> </ol>
	<b>Habla</b>	<p>Poder participar en diálogos, expresar opiniones y demandas, construir oraciones un poco complicadas. Ser capaz de dar narraciones sencillas sobre sucesos y cosa conocidos, incluyendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poder dar énfasis usando acento, pausa, entonación y lenguaje corporal;</li> <li>2. Participar en diálogos y expresar demandas;</li> <li>3. Efectuar comunicación con otros en torno a temas conocidos de vida diaria y hacer narraciones breves;</li> <li>4. Contar cosa conocidas de la vida diaria e informar de actividades realizadas y experiencias;</li> <li>5. Expresar actitud categórica sobre lo ocurrido en la vida diaria y poder describir hechos reales;</li> <li>6. Poder contar cuentos cortos.</li> </ol>
	<b>Lectura</b>	<p>Poder comprender textos escritos referentes al estudio y la vida cotidiana, captar ideas generales y mensajes principales. Ser capaz de coger informaciones específicas en los párrafos conocidos, incluyendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender textos escritos referentes al estudio y la vida cotidiana, captar ideas generales y mensajes principales;</li> <li>2. Comprender notas, email, cartas, mensajes en el contacto social;</li> <li>3. Comprender introducciones e instrucciones escritas;</li> <li>4. Comprender previsible exposiciones y descripciones referentes a la vida diaria y coger informaciones principales;</li> <li>5. Encontrar informaciones específicas en textos escritos de temas conocidos.</li> </ol>
	<b>Escritura</b>	<p>Poder escribir informaciones personales en un formulario. Ser capaz de intercambiar por escrito con términos y</p>

		<p>oraciones básicos sobre temas conocidos. Ser capaz de construir nuevos pasajes, incluyendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poder escribir informaciones personales en un formulario, dar respuestas y hacer presentaciones al respecto;</li> <li>2. Usar un vocabulario básico y oraciones y efectuar intercambio por escrito con otros sobre temas conocidos;</li> <li>3. Escribir informaciones breves sobre los temas conocidos en el contacto social;</li> <li>4. Anotar, copiar y escribir en un formulario informaciones expositivas y de hechos;</li> <li>5. Componer pasajes narrativos y descriptivos sobre la vida personal, la de familia y el estudio;</li> <li>6. Componer cuentos, redactar planes sencillos, etc.</li> </ol>
--	--	---

### 3.4 Estrategias

Estrategias	Descripción de Objetivos
<b>Afectiva</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar la motivación de estudio, que consiste en expresarse y comunicarse con otros;</li> <li>2. Superar dificultades y tomar la iniciativa de pedir ayuda a otros;</li> <li>3. Comprender los beneficios que pueden sacar del estudio del chino para la sociedad, la familia y para él mismo;</li> <li>4. Sentirse animado por conocer el idioma chino, la cultura china y la mundial;</li> <li>5. Estudiar el chino con más afán y conseguir logros correspondientes;</li> <li>6. Desarrollar la autoestima.</li> </ol>
<b>De aprendizaje</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lograr informaciones por vía de crítica;</li> <li>2. Fortalecer la memoria con la ayuda del lenguaje corporal;</li> <li>3. Conocer como tomar apuntes y adquirir la costumbre de hacerlo;</li> <li>4. Conocer bien las exigencias del estudio y desarrollar el interés;</li> <li>5. Construir nuevas oraciones de carácter descriptivo con palabras y frases aisladas;</li> <li>6. Poder convertir informaciones visuales en lingüísticas;</li> <li>7. Poder combinar los nuevos conocimientos con los previos y reorganizarlos en estructuras verticales;</li> <li>8. Tomar en consideración sugerencias de otros para revisar su propio estudio y mejorarlo;</li> <li>9. Con la guía el profesor, conocer la metodología propia de estudio y estar dispuesto a aprender como se hace un plan de estudio;</li> <li>10. Con la ayuda del profesor, hacer planes para los estudios posteriores;</li> <li>11. Tener conocimientos de cómo se controla el proceso de estudio;</li> <li>12. Buscar medios adecuados al estudio.</li> </ol>

<b>Comunicativa</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con la guía del profesor, efectuar intercambios con profesores y compañeros de estudio;</li> <li>2. Darse cuenta de los obstáculos lingüísticos en la comunicación y procurar encontrar medios de superarlos;</li> <li>3. Usar convenciones extralingüísticas (gestos, expresiones faciales) para mejorar la comunicación lingüística;</li> <li>4. Con la guía del profesor, lograr conocimientos por experiencia sobre las etiquetas comunicativas;</li> <li>5. Participar activamente en actividades colectivas.</li> </ol>
<b>De recursos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con la ayuda del profesor, utilizar libros de texto, diccionario gráfico y otros diccionarios, libros de bibliotecas, así como datos ofrecidos por internet para encontrar datos y mensajes necesarios;</li> <li>2. Conseguir y aprovecharse de otros recursos tales como profesores, compañeros de estudio, colegios y comunidades.</li> </ol>
<b>Interdisciplinaria</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacer esfuerzos por enriquecer sus conocimientos;</li> <li>2. Comprender las ayudas que aportan el aprendizaje del chino y la cultura china para el estudio de otras disciplinas;</li> <li>3. Darse cuenta de los beneficios que ofrece el estudio de otras carreras para el estudio de chino y la cultura china y con la guía del profesor, estudiar la cultura china sirviéndose de los conocimientos y habilidades adquiridos;</li> <li>4. Darse cuenta de la importancia de desarrollar la competencia integral y con la guía del profesor, desarrollar conscientemente la competencia lingüística integral;</li> <li>5. Todo esto cubre las áreas de historia, folklores y artes, etc.</li> </ol>

### 3.5 Conciencia cultural

<b>Conciencia</b>	<b>Descripción de Objetivos</b>
<b>Conocimiento Cultural</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tener conocimientos sobre el derecho de estudiar distintas lenguas en el país donde se encuentra;</li> <li>2. Tener conocimientos sobre China y el país en que se encuentra acerca de los logros conseguidos en la educación y la cultura;</li> <li>3. Conocer historia cultural y de artes de China y apreciar sus aportaciones a la cultura mundial;</li> <li>4. Conocer la evolución histórica del idioma y la cultura de China, así como sus contribuciones a la cultura mundial;</li> <li>5. Conocer algunos cuentos a base de modismos chinos y enterarse de sus alusiones y significados connotativos;</li> <li>6. Tener conocimientos sobre las funciones lingüísticas y extralingüísticas de la comunicación en la cultura china;</li> <li>7. Conocer etiquetas y costumbres chinas en el contacto social;</li> <li>8. Conocer algo sobre las relaciones interpersonales en la cultura china, por ejemplo, en la familia;</li> <li>9. Conocer contribuciones aportadas por los chinos a la sociedad en el país donde se encuentran.</li> </ol>
<b>Comprensión Cultural</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender que la adquisición de la cultura es posible y sobre todo por medio del estudio de la lengua correspondientes;</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Conocer las relaciones que mantienen el estudio lingüístico y la cultura: la lengua es un componente imprescindible de la cultura;</li> <li>3. Tener conocimientos sobre el valor en la cultura china;</li> <li>4. Tener conocimientos y comprender la pluralidad, el dinamismo y la permeabilidad de toda cultura.</li> </ol>
<b>Conciencia Intercultural</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer la homogeneidad y heterogeneidad de la cultura china y la del país donde se encuentra;</li> <li>2. Comprender la importancia de la conciencia intercultural a través de la cultura china;</li> <li>3. Después de un estudio comparativo sobre la cultura china y la del país donde se encuentra, darse a la tarea de indagar y estudiar aspectos culturales presentados en ese país desde el punto de vista objetivo.</li> </ol>
<b>Perspectiva Global</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A través del estudio del chino, conocer la importancia de observar fenómenos culturales desde distintas perspectivas;</li> <li>2. A través del estudio del chino y de la cultura china, desarrollar la conciencia de observar y analizar el mundo desde distintos enfoques;</li> <li>3. Empezar a desarrollar la conciencia de ciudadanía global.</li> </ol>

## Bibliografía

Abellán, J. (2004). «Prólogo», *¿Qué es la política? Tres respuestas: Aristóteles, Weber y Schmitt*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Andión Herrero, M<sup>a</sup> A. (2008). «Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 21. Pp. 9-26.

Amorós Negre, C. (2014). *Las lenguas en la sociedad*. Madrid: Editorial Síntesis.

Alderson J. C. (1998 [1995]). *Exámenes de idiomas: elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press

Aristóteles (1983). 《政治学》。北京：商务印书馆。吴寿彭译。  
[*Política*. Pekín: The Commercial Press. Traducido por Wu S. P.]

Aristóteles (2000) *Política*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Bachman, L. F. (1990 [1995]). «Habilidad lingüística comunicativa», *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Bachman, L. F., Palmer, A. S. (1997 [1996]). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Bastardas-Boada, A. (2004). «Sociolingüística versus política y planificación lingüísticas: Distinciones entre los campos y nociones integradoras», *Revista de Lengua i Dret*, N.º 41, pp. 175-194.

Bayon Pereda, M. (1991). «La ñe, protagonista del logotipo del Instituto Cervantes», periódico *El País*, 12 de noviembre 1991.

Bech, A. Domínguez, E. Rodríguez-Olleros, M. (2010 [2013]). *El Cronómetro Manual de Preparación del DELE Nivel A1*, Madrid: Edinumen.

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco Libros.

Bordón, T. (2008). «Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas», *MarcoELE* (7) pp. 4-25.

Bordón T. (2009). «Evaluación y niveles de competencia comunicativa», *MarcoELE* (8) pp. 37-59.

Brown, J. D. (1996). *Testing in language programs*, New Jersey: Practice Hall Regents.

Burke, P. J. (2004). «Identities and Social Structure: The 2003 Cooley-Mead Award Address», *Social Psychology Quarterly* 67: 5-15.

Calvet, L-J. (1974 [2005]). *Lingüística y colonialismo: breve tratado de glotofagia*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Canale, M. (1983 [1995]). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 63-81, Madrid: Edelsa.

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*, Madrid: Arco Libros.

Chai, X.S. 柴省三 (2011) 《汉语水平考试 (HSK) 听力测验构想效度研究》, *语言文字应用*. 2011 年第一期, P. p. 73-80.

[«La investigación de la validez estructural de la prueba auditiva del HSK», *Lingüística Aplicada*. N.º 1 de 2011. Pp. 73-80.]

Centro de HSK de la Universidad de Lengua y Cultura (2007). 北京语言大学汉语水平考试中心 (2007). 《汉语水平考试 (HSK) 改进方案》, 《世界汉语教学》第 80 期, pp. 126-136.

[«Programa de Perfeccionamiento del Examen HSK», *Enseñanza de Chino en el Mundo*, N.º 80, pp. 126-136.]

Conde Morencia, G. (2006). «El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Implicaciones para una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas», *La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Marco Europeo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la Mancha.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europea de Referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Currie, H. C. (1952) «A Projection of Socio-Linguistics», *Southern Speech Journal*, 18: 28-37.

De Molina Redondo, J. A. (1979). *Enseñanza de la lengua y política lingüística*. Granada: Imprenta Roman.

Dirección Académica del Instituto Cervantes (2016). «El Instituto Cervantes y la enseñanza internacional del español», *El Español en el Mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2016*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, pp. 63-141.

Echevarría, C., Wulff, E. (1994). «La solidaridad como objetivo en el proyecto de reforma», *Idiomas y Solidaridad Internacional*. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 21-26.

EdesoNatalías, V. (2007). «¿Qué es una prueba de nivel? Definición, objetivos y factores que hay que tener en cuenta en su elaboración», *Acta de XVIII Congreso Internacional de ASELE: la evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/ L2*, pp. 240-246.

Edwards, J. (2013). *Sociolinguistics: a very short introduction*. New York: Oxford University Press.

Eguiluz Pacheco, J. (2007). «Evaluación de la competencia: creación y construcción de un modelo de prueba», *Acta de XVIII Congreso Internacional de ASELE: la evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/ L2*, pp. 19-26.

Eres Fernández, Tiba Rádis Baptista, L. M. (2010). *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arco Libros.

Etxebarria, M. (2002). *La diversidad de lenguas en España*. Madrid: Editorial Espasa.

Figueras Casanovas, N. (2005). «El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica», *Carabela 57º*, pp. 5-22.

Figueras Casanovas, N., Puig Soler, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Franzé, G. (2004). *¿Qué es la política? Tres repuestas: Aristóteles, Weber y Schmitt*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

García Mouton, P. (2002). *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco Libros, S.L.

García, O. (2011). «Planning Spanish: Nationaling, Minoritizing and Globalizing Performances», *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. UK: Blackwell Publishing Ltd., pp. 667-685.

García Santa-Cecilia, A. (1995 [2000]). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

García Santa-Cecilia, A. (2003). «Bases Comunes para una Europa Plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación», *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, N.º 33, pp. 5-48.

García Santa-Cecilia, A., Lázaro, O. J., (2015). «La enseñanza del español en línea en el Instituto Cervantes: nuevas respuestas a la demanda de «aprendizaje móvil», *El Español en el Mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, pp. 245-263.

Garrido, J. (2010). «Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico», *Historia y Comunicación Social*, 2010, N.º 15, pp. 67-102.

Griffin, K. (2005 [2011]). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*.

Madrid: Arco Libros.

Gu, J. 顾钧 (2012) 《美国》，*世界主要国家语言推广政策概览*。

北京：外语教学与研究出版社。P. p. 58-79.

[«Los Estados Unidos de América», *La Visión General de las Políticas en la Difusión de Idiomas en los Países Principales del Mundo*. Pekín: Prensa de la Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras, pp. 58-79.]

Gutiérrez Rivilla, R. (2005). «El Marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lengua extranjeras», *Carabela* 57º, pp. 25-47.

Hernández Alonso, C. (1994). *Lenguas en contacto y política lingüística en la España actual*.

Burgos: Caja de Burgos.

Hughes Arthur (1989 [1996]) *Testing for Language Teachers*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.

Hymes, D.H. (1971 [1995]). «Acerca de la competencia comunicativa», *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 27-46, Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español(A1-A2)*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes (2012). *El libro del español correcto. Claves para escribir y hablar bien en español*. Madrid: Espasa.

Instituto Cervantes (2013). *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Madrid: Espasa.

Instituto Cervantes (2015). «El español: una lengua viva. Informe 2015, por el Instituto Cervantes», *El Español en el Mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, pp. 15-84.

Instituto Cervantes (2015). «El Instituto Cervantes en el Mundo», *El Español en el Mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, pp. 265-286.

Instituto Confucio 孔子学院 (2007) 《国际汉语能力标准》。北京：北京语言大学出版社。

[*Escala de Dominio del Idioma Chino para los Extranjeros*. Escala de Dominio del Idioma Chino para los Extranjeros]

Instituto Confucio 孔子学院 (2015) 《国际汉语教学通用课程大纲》。北京：北京语言大学出版社。

[*Programa General de Enseñanza del Idioma Chino para Extranjeros*. Pekín: Prensa de la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing.]

*Ley 7/1991*, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes del Boletín oficial del Estado n.º 70 de 22 de marzo de 1991, 9067-9069.

Li, Yu Ming 李宇明 (2011) 《了解世界怎样做语言规划——序〈语言规划经典译丛〉》。北京：商务印书馆。

[«Conocer la Planificación Lingüística en el Mundo: la Introducción de la Colección de las Obras Clásicas de la Planificación Lingüística». Pekín: Prensa Comercial.]

Llorián, S., Rodrigo, C. (2005). «Diseño y desarrollo del currículo de E/LE a la luz del Marco común europeo de referencia». *Carabela* 57º pp. 49-80.

Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Editorial Paidós.

López García, A. (2006). «La lengua española y sus tres formas de estar en el mundo», *Anuario de Instituto Cervantes*, pp. 471-475.

Madrid, D. (1997). «La evaluación del área curricular de la lengua extranjera», *Evaluación educativa: teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* Ed. H. Salmerón. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 252-290.

Mar-Molinero, Clare (2000) *The politics of language in the Spanish-speaking world: from colonisation to globalization*. GB: Abingdon.

Marcos Martín, F., Sánchez Lobato, J. (1988). *Lingüística aplicada*. España: Editorial Síntesis.

Marcos Martín, F. (1995). «El español, lengua internacional», *La Lengua Española, Hoy*. Madrid: Fundación Juan March, pp. 63-73.

Marco Martínez, C., Lee, W-T. (1998). *Gramática de la lengua china: para hispanohablantes*, Taiwán: Editora Nacional de Taiwán.

Marco Martínez, C. (2007). «Puntos clave en la enseñanza del español a hablantes chinos. - Interlengua y Análisis de Errores», *CÁLAMO FASPE (Lengua y Literatura Españolas)* n.º

50 de la Asociación de Profesores de Español, Anaya Educación, Madrid, octubre-diciembre de 2007. Pp. 3-9, ISSN: 1136-9493.

Marco Martínez, C. (2010). «La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas», *CÁLAMO FASPE (Lengua y Literatura Españolas)* n.º 56 de la Asociación de Profesores de Español, Anaya Educación, Madrid, octubre-diciembre de 2010. Pp. 3-13. ISSN: 1136-9493.

Marco Martínez, C. (2011). «La enseñanza de chino para Hispanohablantes dentro del Marco Europeo de Referencia», *Didáctica. Lengua y literatura*, volumen 23, 2011, Facultad de Educación de la UCM, Servicio de publicaciones de la UCM. Pp: 273-319. ISSN 1130-0531.

Marco Martínez, C. (2013). «Objetivos lingüísticos de la enseñanza del chino. - nivel B1 dentro del MCER», en Juan José Ciruela Ed., *Aprender y enseñar chino.- Jornadas académicas sobre la lengua china y su enseñanza*, Ed, Universidad de Granada, Granada. Pp. 37-103.

Marco Martínez, C. (2013). «La enseñanza de chino en España. Más allá de Bolonia», en Minkang Zhou (ed): *El impacto de China en el mundo iberoamericano: política, economía, sociedad, lengua, cultura y tradición*. Centre d'Estudis i Recerca sobre Àsia Oriental, Universitat Autònoma de Barcelona, 2013. Pp. 85-106.

Martínez Mendoza, A.M. (2002). «Sobre el imperialismo lingüístico y el idioma inglés», *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. N.º 88. P.p. 511-530.

Martín Sánchez, M. A. (2009) «Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras», *Tejuero*, N.º 5 p.p. 54-70.

Martínez Robles, D. (2007). *La lengua china: historia, signo y contexto. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: Editorial UOC.

Maurais, J., (2001 (2003)). «Towards a new linguistic world order», *Languages in a Globalising World*, UK: Cambridge University Press. Pp. 13-36.

Monte, M., Pérez, R.M. Sánchez, N Tarrés, I. (2007 (2011)). *El Cronómetro Manual de Preparación del DELE Nivel B1*. Madrid: Edinumen.

Morenal Azcárate, M. (2011). «Las pruebas de nivel online mediante C-TEST en ELE», *Acta de XXII Congreso Internacional de ASELE: La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Pp. 693-700.

Moreno Fernández, F., Otero Roth, J. (1998). «Demografía de la lengua española» *El Español en el Mundo: Anuario del Instituto Cervantes de 1998*. Madrid: Arco Libros.

Moreno Fernández, F. (1998 [2009]). *Principios de sociolingüística y sociología de lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Moreno Fernández, F. (2005). *Historia social de las lenguas de España*. Barcelona: Ariel.

Moreno Fernández, F., Otero Roth, J. (2007). «El español en su dimensión demolingüística», *Circunstancia*, N.º 13. Pp. 1-9.

Nunan, D. (1988) *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Express.

Núñez París, F. (2006). «Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Nº4 de 2006. Pp. 1-30.

Nye, J. (2002). *The Paradox of American Power. Why the World's Only Superpower Can't Go it Alone*. New York: Oxford University Press.

Nye, J. (2004). *Soft Power. The means to success in world politics*. New York: Public Affairs.

Oller, J. W. (1979). *Language Tests at School*. Harlow: Longman.

Paradise, J. F. (2009). «China and International Harmony: The Role of Confucius Institutes in Bolstering Beijing's Soft Power», *Asia Survey*, Vol. 49. No. 4 (July/ August 2009). Pp. 647-669.

Parrondo Rodríguez, J. R. (2007). «La evaluación y certificación del español como lengua extranjera: los DELES y los nuevos retos», *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Pp. 467-470.

Phillipson, R. (1992 [2000]). *Linguistic Imperialism*. UK: Oxford University Press.

Phillipson, R. (2012). «Imperialism and colonialism», *The Cambridge Handbook of Language Policy*. UK: Cambridge University Press. Pp. 203-225.

Pan, Zhixin 潘之欣 (2001) 《语言测试中的多项选择题》，*外语界*，第 84 期，p. p. 67-74。

[«Los ítems de selección múltiple en la evaluación de lengua», *Foreign Language World* N.º 84, pp. 67-74.]

Richards, J. C., Platt, J., Platt, H. (1992 (1997)). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona: Editorial Ariel.

Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rotaetxe Amusategi, K. (1988). *Sociolingüística*. España: Editorial Síntesis.

Sanchez Pérez, A. (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas: estudio analítico*. Madrid: SGEL.

Sanchez Pérez, A. (1997 [2000]). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Siguán, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contactos*. Madrid: Alianza Editorial.

Soares de Oliveira, R. (2012). *Los parámetros y orientaciones curriculares para la enseñanza de e-le en Brasil: análisis comparativo con el MCER y significado para la formación de profesorado*. Tesis doctoral de Universidad Complutense de Madrid, España.

Spolsky, Bernard (1988 [1995]). «Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua» *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 129-142, Madrid: Edelsa.

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. México: Limusa.

Tao, Y. 陶冶 (2009) 《语言测试理论在汉语水平考试中的应用》，绥化学院学报。2009年第四期。Pp. 93-158.

[«La aplicación de las teorías de evaluación de lenguas en el examen HSK», *Revista de Universidad Sui Hua*. N.º 4 de 2009. Pp. 93-158]

Villamizar Lamus, F. (2011). «El *soft power* chino: Un acercamiento». *Revista Enfoques*. Vol. IX N.º 14, 2011. P.p. 75-88.

Wang, J.M. 王佶旻 (2013) 《汉语能力标准的描述任务难度研究|——以中级口语能力量表为例》，*世界汉语教学*。2013年第三期。Pp. 413-423.

[«El estudio de la dificultad de los descriptores de tareas del Escala de Dominio Chino para los Extranjeros: un análisis del caso de la escala ilustrativa de la competencia oral del nivel intermedio», *La Enseñanza de Chino en el Mundo*. N.º 3 de 2013. Pp. 413-423.]

Wang, J.Q. (2008). 王建勤 (2008) 《国际汉语推广的语言标准建设与竞争策略》，*语言教学与研究*，2008年第一期。Pp. 65-72.

[«La instalación del currículo de la difusión del chino en el mundo y las estrategias competitivas», *La Enseñanza y la Investigación de Lenguas*, 2008, n.º 1. Pp. 65-72.]

Widdowson, H. G. (1988 [1995]). «Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla» *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 83-90, Madrid: Edelsa.

Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation*. New York: Palgrave.

Wright, S. (2012). *Language policy, the nation and nationalism, The Cambridge Handbook of Language Policy*. UK: Cambridge University Press. Pp. 59-78.

Wu, B. 武波 (2012) 《英国》， *世界主要国家语言推广政策概览*。

北京：外语教学与研究出版社。Pp. 15-57.

[«Reino Unido», *La Visión General de las Políticas en la Difusión de Idiomas en los Países Principales del Mundo*. Pekín: Prensa de la Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras. Pp. 15-57.]

Xu, Zhou (1997). *Gramática China*. Cataluña: Universidad Autónoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

Yu, X. (2012). *Estudio contrastivo entre la política lingüística del Instituto Cervantes y el Instituto Confucio*. Trabajo Fin de Máster de Universidad Complutense de Madrid.

Zhang, L. L. 张林林 (2013) 《对外汉语教学的语言测试》。广州：广东高等教育出版社

[*La evaluación lingüística de la enseñanza de chino como lengua extranjera*. Guangzhou: Editorial de Educación Superior de Guang Dong]

Zhang, Y. L. 张雨兰 (2008) 《中国视角下的语言政策和语言规划》， *考试周刊*, 2008 年第 37 期, pp. 210-211.

[«Política lingüística y planificación lingüística de la vista china», *Semanario de Evaluación*, N.º 37 de 2008. pp. 210-211.]

## **Fuentes Electrónicas:**

Congreso de los Diputados de España (1978). *Constitución Española*.

<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/index.htm>

Consejo de Europa (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*.

[http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/abk/inter/ec\\_ets\\_148.pdf](http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/abk/inter/ec_ets_148.pdf)

*Ethnologue: Language of the world* (2018).

<https://www.ethnologue.com/>

García Santa-Cecilia (2006). «Introducción general», *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm)

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto de Cervantes*.

[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

Instituto Cervantes (2010). *El español: una lengua viva. Informe 2010*.

[http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2010.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2010.pdf)

Instituto Cervantes (2012). *Modelo de examen DELE B2*.

[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele\\_b2\\_modelo0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b2_modelo0.pdf)

Instituto Cervantes (2014). *Guía de examen A1*.

[http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia\\_a1/default.html](http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia_a1/default.html)

Instituto Cervantes (2014). Guía de examen B2.

[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia\\_examen\\_dele\\_b2\\_0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b2_0.pdf)

Instituto Cervantes (2015). *El español: una lengua viva. Informe 2015.*

[http://elnuevosol.net/wp-content/uploads/2016/05/espanol\\_lengua-viva\\_20151.pdf](http://elnuevosol.net/wp-content/uploads/2016/05/espanol_lengua-viva_20151.pdf)

Instituto Cervantes (2016). *El español: una lengua viva. Informe 2016.*

[http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2016.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2016.pdf)

Instituto Cervantes (2016). *Información específica sobre los procesos de diseño, administración y calificación de exámenes DELE.*

<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es>

Instituto Cervantes (2017). *El español: una lengua viva. Informe 2017.*

[http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2017.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf)

Instituto Cervantes (1997-2016). *Congreso Internacional de la Lengua Española.*

<http://congresosdelalengua.es/default.htm>

Instituto Cervantes (2018). *Especificaciones DELE B2.*

[https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-B2\\_Especificaciones-2018.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-B2_Especificaciones-2018.pdf)

Instituto Confucio de Granada: <http://institutoconfucio.ugr.es/>

Instituto Confucio 孔子学院 《新 HSK 考试一级大纲》

[*Descripción del Nuevo Examen HSK 1.*]

[http://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0#»\)](http://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0#»))

Instituto Confucio. 孔子学院 《新 HSK 考试四级大纲》

[*Descripción del Nuevo Examen HSK 4.*]

<http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK4.pdf>

Instituto Confucio. 孔子学院 《新 HSK 考试四级真题与答案》

[*Modelo del Examen HSK4 y las Soluciones.*]

<http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/level4/H41001.pdf>

Instituto Confucio. 孔子学院 (2006-2015) 《孔子学院年度发展报告》

[*Informe anual del desarrollo del Instituto Confucio.*]

[http://www.hanban.org/report/index.html#\)](http://www.hanban.org/report/index.html#))

Instituto Confucio 孔子学院 (2007) 《孔子学院章程》

[*Estatuto del Instituto Confucio.*]

[http://spanish.hanban.org/confuciousinstitutes/node\\_8173.htm#nod](http://spanish.hanban.org/confuciousinstitutes/node_8173.htm#nod)

Instituto Confucio. 孔子学院 《新 HSK 考试评分说明 (自测用) 》

[*Especificación de la Valoración de Nuevo HSK (uso para la autoevaluación.)*]

<http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK-pingfen.pdf>

Instituto Confucio 孔子学院 《新汉语水平考试介绍》

[*Presentación del Nuevo Examen HSK.*]

<http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK.pdf>

Instituto Confucio. 孔子学院 《新汉语水平考试 HSK 五级 (H51001) 》

[*Modelo de Nuevo Examen HSK 5 (H51001).*]

<http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/level5/H51001.pdf>

Instituto Confucio. 孔子学院 《新汉语水平考试 HSK 口试介绍》

[*Presentación del Nuevo Examen Oral de HSK.*]

<http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK-koushi.pdf>

Instituto Confucio. 孔子学院 《新汉语水平考试 HSK 口试 (中级) 》

[*Modelo de Nuevo Examen Oral de HSK (Nivel Intermedio).*]

<http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSKK/HSKK2/H81003.pdf>

Mcclory, J (2017) «*The Soft Power 30: A Global Ranking of Soft Power 2017*», Portland, USC Center on Public Diplomacy.

<https://softpower30.com/wp-content/uploads/2017/07/The-Soft-Power-30-Report-2017-Web-1.pdf>

Xie, T. 谢韬 (2017) 《习近平特色的中国外交政策》

[«*Las políticas diplomáticas de China con características de Xi JingPing*»]

<https://carnegietsinghua.org/2017/11/20/zh-pub-75390>

中国语言文字网

[Página de la Lengua y Letras de China]

<http://www.china-language.gov.cn/>

Gobierno Central Popular de la República Popular China. 中华人民共和国中央人民政府  
(2011) 《中国教育事业的发展状况》

[*La situación del desarrollo de educación de China.*]

[http://www.gov.cn/test/2011-10/31/content\\_29930.htm](http://www.gov.cn/test/2011-10/31/content_29930.htm)

Zhou, Enlai. 周恩来（1958）《当前文字改革的任务》

[*Las misiones actuales de la reforma de las letras.*]

<http://cpc.people.com.cn/GB/69112/75843/75874/75994/5182927.html>