

LA INTERACCIÓN CON EL EVALUADOR NATIVO EN LA EVALUACIÓN CERTIFICATIVA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

*Cecilia AINCIBURU*¹, *Claudia FERNÁNDEZ SILVA*²

ABSTRACT • In reference works for Teaching Spanish as a foreign language, the interaction between the language learner and the native speaker is a key to describe linguistic and pragmatic competences. This work takes as starting point the reflection on this parameter, to identify how this interaction is characterized in situations in which the student shows his oral competence. It concentrates later on the analysis of transcribed samples of certifications test in which evidences the interaction between the foreign candidate and the native test-taker.

KEYWORDS • Linguistic Certification, Oral Interaction, Native test-taker.

1. La interacción en las obras de referencia

En general, los autores que se dedican a estudiar las diferentes formas de la evaluación lingüística coinciden en afirmar que la interacción es una cualidad buscada cuando se desea aproximar el uso de la lengua a condiciones naturales. Así, por ejemplo, Bachman y Palmer (1996: 9) señalan que la buena praxis debería considerar seis parámetros: (1) la validez de construcción de una prueba, (2) su fiabilidad y (3) su impacto; sin olvidar (4) su nivel de interactividad, (5) su autenticidad y las condiciones de (6) viabilidad. Mientras las características de validez, fiabilidad, viabilidad y relevancia son las requeridas en cualquier tipo de test, son las condiciones de autenticidad e interactividad las que aseguran que la evaluación se centre en las necesidades del estudiante y, por ende, que resulta fiel al uso comunicativo de la lengua (Bachman y Palmer, 1996).

En base a este enfoque de la enseñanza y evaluación de las lenguas, en los mismos años en los que escribían Bachman y Palmer, se concibe el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (en adelante, MCER), donde la interacción se define como contraria a las actividades de expresión.

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto,

¹ Università di Siena; Universidad Nebrija.

² Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional “Arturo Jauretche”.

supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua dado su papel preponderante en la comunicación. (Consejo de Europa, 2002: cap. 2.1.5.)

A partir de esta cita se pueden inferir los elementos que caracterizan la interacción. Esto es:

- a. la presencia de al menos dos hablantes (actividad bidireccional);
- b. la alternancia de turnos (con posibles interrupciones y solapamientos);
- c. la alternancia de procesos cognitivos (producción – comprensión – predicción - preparación de la respuesta), lo que caracteriza todo el proceso como activo, aun cuando uno de los interlocutores permanezca momentáneamente silencioso.

La ejemplificación de actividades de interacción posibles no es muy precisa en el MCER (Consejo de Europa, 2002: cap. 9.2.1.). Se consideran actividades orales de interacción la conversación, el debate informal, la cooperación centrada en un objetivo, mientras que un monólogo sostenido (por ejemplo, la descripción de su área de especialidad por parte de un estudiante) resulta una actividad de expresión. En este estilo de caracterización, no se da por sentado que el monólogo no contenga implícitamente elementos dialogales, sino que la actividad se caracteriza por turnos largos y por su preparación anticipada. Esta contraposición va a agregar otras dos características a las tres que presentamos anteriormente. La interacción también tiene como rasgos distintivos:

- d. la espontaneidad en el intercambio de turnos y la variación temática;
- e. la existencia de turnos breves.

Cuando la interacción oral se formula como parte del proceso de evaluación, nos ubicamos, por cierto, en un plano verdaderamente diferente. No es posible generar una conversación prototípica en la que los turnos de habla y el cambio temático sean completamente espontáneos. El MCER habla en este caso de “simulación”, que es un rasgo situacional diferente que no debería afectar la condición “real” del intercambio comunicativo, así describe una tarea de evaluación en base a géneros textuales (en cursiva en la cita original):

En primer lugar, hay una *conversación* simulada que funciona como introducción y después se da un *debate informal* sobre temas por los que el examinando declara su interés. A esto le sigue una fase de *transacción* en forma de actividad -ya sea cara a cara o simulada- de búsqueda de información por teléfono. A continuación, se desarrolla una fase de expresión basada en un *informe* escrito en el que el examinando ofrece una descripción de su área de especialidad académica y de sus planes. Por último, hay una *cooperación centrada en el objetivo*, una tarea de consenso entre los examinandos. (Consejo de Europa 2002: cap. 9.2.1.)

La condición de interacción simulada a partir de géneros textuales afecta fuertemente la condición de espontaneidad de la que hablamos en principio. Por un lado, existe una previsión de los esquemas mentales que han de ponerse en juego en la actuación, lo que el MCER llama “«praxeograma» (diagrama que representa la estructura de la interacción comunicativa) de los intercambios posibles y probables de la actividad que se va a llevar a cabo” (Consejo de Europa, 2002: cap. 4.4.3.). Por otro, la concreción del intercambio en una tarea presupone el control del intercambio en la “distancia comunicativa” que se establece entre los dos interlocutores. Esta distancia no solo incluye la forma de tratamiento o el nivel de confianza, sino que presupone el vacío de información que activa el intercambio y posibilita a los interlocutores decidirse por un determinado tipo de actuación, planificando el intercambio. En este desarrollo existe una evaluación implícita del intercambio dado que cada interlocutor pensaba aplicar un determinado esquema mental y una cierta planificación, mientras que debe ajustarlos permanentemente al rumbo que toma el intercambio. La evaluación del discurso, con el objetivo de mantener el

intercambio y la cooperación, da como resultado un ajuste en el que tienen lugar las reparaciones de los malentendidos y de la ambigüedad, tanto cuando uno de los interlocutores solicita aclaración, como cuando el otro la ofrece espontáneamente.

En la grilla de descriptores del MCER y, específicamente, en la escala global de evaluación de los turnos de palabra, suele haber algún tipo de caracterización del interlocutor deseado en la interacción, incluso alguna vez se hace referencia al interlocutor nativo. Así en el nivel A1, por ejemplo, se dice que la comunicación oral del hablante no nativo será exitosa “siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.”. Paralelamente, se observa que no existen descriptores de la competencia discursiva o de la ejecución en la interacción (Chiapello y otros, 2012: 4).

Cuatro años después de que el Instituto Cervantes tradujera el MCER, realizó la adaptación de su Plan curricular a los niveles propuestos en la obra de referencia. El derivado *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (en adelante PCIC) contiene inventarios detallados por nivel de cinco campos de contenido, los llamados “componentes” (gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y “de aprendizaje”). Esta obra de referencia no posee un tratamiento detallado del proceso de evaluación, probablemente porque no depende estrictamente de la lengua en juego. Puede resultar útil, en cambio, la relación entre niveles de competencia y los géneros discursivos o productos textuales propuestos para la interacción. Asimismo, los procedimientos de planificación del discurso y su evaluación interna en el control de la interacción se revisan en “procedimientos de aprendizaje” proponiendo estrategias que parecen adecuadas para la corrección y reparación de productos textuales ya realizados y no para la interacción (por ejemplo: “Autocorregirse con la ayuda de gramáticas u otras fuentes de consulta” o “usar parrillas de control”, ambos repetidos en los tres niveles de competencia básicos).

En cuanto a los géneros textuales de “transmisión oral”, el PCIC (2006) realiza una mínima secuenciación por niveles. La presentamos en forma de tabla para facilitar la comparación, las dos secciones corresponden al nivel previo y posterior al nivel umbral de dominio lingüístico (con punto los tipos y con círculos los subtipos):

A1	A2	B1
<ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Conversaciones telefónicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Instrucciones • Presentaciones públicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Anécdotas • Anuncios publicitarios en radio y televisión • Avisos y anuncios emitidos por megafonía • Boletines meteorológicos • Comentarios y retransmisiones deportivas • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Conversaciones telefónicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Discursos y conferencias • Entrevistas <ul style="list-style-type: none"> ○ Académicas ○ Médicas

		<ul style="list-style-type: none"> • Informativos radiofónicos • Mensajes en contestadores automáticos • Noticias retransmitidas por televisión o radio • Películas y representaciones teatrales • Presentaciones públicas
B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en radio y televisión • Chistes • Comentarios y retransmisiones deportivas • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Conversaciones telefónicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Debates y discusiones públicas • Discursos y conferencias • Documentales radiofónicos y televisados • Entrevistas <ul style="list-style-type: none"> ○ Periodísticas ○ Laborales • Informativos radiofónicos • Instrucciones • Letras de canciones • Noticias retransmitidas por televisión o radio • Películas y representaciones teatrales • Presentaciones públicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en radio y televisión • Chistes • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Conversaciones telefónicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Debates y discusiones públicas • Discursos y conferencias • Documentales radiofónicos y televisados • Entrevistas <ul style="list-style-type: none"> ○ Periodísticas ○ Laborales ○ Académicas ○ Médicas ○ Asesorías • Instrucciones • Intervenciones en reuniones formales • Letras de canciones • Noticias retransmitidas por televisión o radio • Películas y representaciones teatrales • Presentaciones públicas • Sermones eclesiásticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Conversaciones telefónicas <ul style="list-style-type: none"> ○ Informales y formales ○ Transaccionales • Debates y discusiones públicas • Discursos y conferencias • Documentales radiofónicos y televisados • Intervenciones en reuniones formales • Presentaciones públicas

En la catalogación de géneros la interacción no es una categoría discriminante, así se enumeran géneros correspondientes a la expresión, como los chistes o las anécdotas, junto con otros fuertemente interactivos como las conversaciones telefónicas. Paralelamente, hay géneros de uso frecuente como las conversaciones cara a cara con otro fuertemente marcados (estilística y culturalmente) como los sermones religiosos. El cuadro resultante es probablemente una de las secciones menos logradas de la obra de referencia, no solo porque no respeta la idea de progresividad (el avance de los niveles no parece implicar la adquisición de los anteriores, dado que algunos se repiten y otros no) o de grado de dificultad. Así las letras de canciones aparecen en A2, mientras que algo que puede ser muy difícil, como la conversación transaccional, está presente en A1. Probablemente hubiera sido más simple decir que el nivel de dificultad para la comprensión o para la producción un texto no está dado por la pertenencia a un determinado género.

Chiapello y otros (2012) señalan que la graduación de la posible interacción en los turnos de habla se debe buscar en el capítulo de Competencia funcional, en los que aparecen en el mismo A1 que habíamos ilustrado para la interacción nativo/no nativo del MCER. Para poder realizar después un análisis de muestras, colocamos comparadas las funciones PCIC relativas al nivel C1 que es el más alto de las evaluaciones que analizaremos:

A1	C1
Toma de palabra (llevar la iniciativa en el discurso): 6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar 6.21. Interrumpir. 6.28. Proponer el cierre Cooperación interpersonal (consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate): 1.4. Pedir confirmación. 2.8. Invitar al acuerdo. 2.12. Presentar un contraargumento. 26.9. Indicar que se sigue el relato con interés. 6.15. Destacar un elemento. Cooperación de pensamiento: 6.8.2. Solicitar o impedir el comienzo del relato. Petición de ayuda: 1.2. Pedir información	Toma de palabra (llevar la iniciativa en el discurso): 6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar. 6.10. Controlar la atención del interlocutor. 6.11. Introducir un hecho. 6.18. Abrir disgresiones. 6.19. Cerrar disgresiones. 6.21. Interrumpir. 6.25. Indicar que se desea continuar el discurso 6.27. Introducir un nuevo tema. 6.28. Proponer el cierre. 6.29. Rechazar el cierre proponiendo un nuevo tema. Cooperación interpersonal (consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate): 1.4. Pedir confirmación. 2.8. Invitar al acuerdo. 2.12. Presentar un contraargumento. 2.15. Invitar a formular una hipótesis. 6.9. Indicar que se sigue el relato con interés. 6.10. Controlar la atención del interlocutor. 6.15. Destacar un elemento. Cooperación de pensamiento: 6.14. Reformular lo dicho Enfrentarse a lo inesperado. 6.8.2. Solicitar o impedir el comienzo del relato. Petición de ayuda: 1.2. Pedir información

Generalmente los cuadros por niveles que provee el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), los que contienen los objetivos gramaticales, por ejemplo, dan por adquiridos los elementos del nivel anterior y explicitan solo los que se presentan en ese nivel. En las tablas de géneros textuales y de funciones, se puede ver que esa lógica de construcción progresiva no se verifica, aunque es cierto que en las funciones de C1 hay un aumento. En el cuadro de géneros textuales, con los 6 niveles, es aún más evidente porque no logramos abstraer una lógica de dificultad o complejidad mayor de la macroestructura de los géneros.

Chiapello y otros (2012) han aplicado estos criterios en la construcción de baremos de evaluación. Los autores sostienen que uniendo los parámetros sugeridos por los descriptores de MCER y PCIC (categorías: turnos de palabra, fluidez, coherencia y cohesión del discurso y cortesía verbal) “es posible evaluar con detalle las capacidades sociolingüísticas y pragmáticas de los interlocutores no nativos” (Chiapello y otros, 2012:5). En nuestra opinión, mientras que otros descriptores como “fluidez” o “coherencia y cohesión del discurso” se aplican con cierta facilidad, los propios de la funcionalidad y de géneros textuales son muy difíciles de contrastar en una óptica de progresividad o, al menos, las obras de referencia no son claras al respecto.

Entendemos que los baremos, en cambio, hayan funcionado en la investigación de Chiapello y otros (2012) porque, como el trabajo que realizaremos, se basa en transcripciones en las que es posible analizar si aparecen reformulaciones, pedidos de información, contraargumentación u otro tipo de función que evidencie la interacción. Creemos que esto es muy difícil en la evaluación contemporánea al examen.

El análisis del concepto de interacción, asociado a su decantación en los géneros textuales orales, se ha analizado en las obras de referencia – MCER y PCIC- que suelen regular el proceso de evaluación del español en ámbitos institucionales. A pesar de que el recurso a estas obras suele ser de mención obligatoria en una introducción temática, creemos que es necesario realizar una reseña más exhaustiva de los componentes que caracterizan la interacción en las investigaciones más actuales.

2. Competencias lingüísticas y pragmáticas en la interacción

Hemos partido de las obras de referencia y señalado los rasgos que caracterizan la interacción en las tareas orales. En la interacción social natural, no simulada, se considera que la conversación es la forma textual más prototípica (Kerbrat-Orecchioni 1996) y cuyos rasgos, con mayor o menor grado de concreción, están presentes en otros géneros que pertenecen a la misma “colonia” o “familia” textual. Para los fines que nos prefijamos, el análisis de la interacción nativo-no nativo en la certificación de lengua no valdría la pena hacer un análisis exhaustivo de los rasgos que caracterizan la conversación pura, normalmente entre nativos. Sin embargo, los rasgos definidos como “típicos” nos podrían ayudar a visualizar las competencias pragmáticas necesarias para que un no nativo se aproxime al prototipo.

Briz ([1998] 2001: 41) agrupa esos rasgos típicos del género en su versión coloquial en rasgos primarios y rasgos situacionales o coloquializadores.

Rasgos primarios	Rasgos situacionales o coloquializadores
1. La ausencia de planificación previa 2. La finalidad interpersonal de la comunicación, su fin socializador 3. El tono informal, resultado de los rasgos anteriores	1. La relación de igualdad social y funcional entre los interlocutores 2. La relación vivencial de proximidad: conocimiento mutuo, experiencias compartidas 3. El marco discursivo familiar 4. La temática cotidiana, no especializada

En la interacción oral propia de una entrevista oral entre nativo y no nativo como es el caso de los exámenes de certificación lingüística, estos rasgos pierden su carácter coloquializador, porque no se verifican las características situacionales del intercambio conversacional. Del prototipo a su concreción en la entrevista cambian los actores, el vínculo que los relaciona y la temática a partir de la cual se va a desenvolver el intercambio. Albelda Marco (2004) reformula entonces los rasgos de Briz para aplicarlos a un género más cercano al que vamos a analizar, la entrevista sociológica semiformal, y su planteamiento da como resultado este otro cuadro (Albelda Marco, 2004: 112):

Rasgos primarios	Rasgos situacionales
1. Planificación diseñada, con acuerdo previo de los interlocutores 2. Finalidad transaccional 3. El tono semi-formal	1. La relación de mayor o menor igualdad social y desigualdad funcional entre los interlocutores 2. La relación vivencial de desconocimiento mutuo 3. El marco de interacción no familiar, no cotidiano 4. La temática no especializada.

Si tuviéramos que asociar esta caracterización de la entrevista con la entrevista que se realiza en una prueba de certificación lingüística, podría discutirse parcialmente el rasgo situacional temático dado que en el español académico o en las certificaciones profesionales sería posible utilizar argumentos más especializados. Por el resto, son característicos los rasgos de planificación al menos parcial de la entrevista (con un guion o con recursos de apoyo para hablar: un texto, una fotografía, un gráfico) y de asimetría entre los interlocutores. En este sentido, el evaluador nativo puede exhibir su posición de poder arrogándose “el derecho de iniciar, orientar, dirigir y concluir la interacción; e, inclusive, de ejercer presión sobre su interlocutor” (Marcuschi, 1999: 16). La comunicación resultante de esta situación asimétrica genera un problema que normalmente se define en el ámbito de la cortesía, esto es, que se provoca una interacción en la que juegan un papel preponderante la negociación de la “imagen” de evaluador nativo y candidato no nativo.

Gracias a la propuesta de Brown y Levinson (1987), los estudios de la cortesía se han desarrollado en torno al concepto de “imagen” (face). Retomando a Goffman (1967), Brown y Levinson (1987) postulan que la cortesía es trabajo de imágenes (faces work) que se torna un mecanismo de competición en la que los interlocutores luchan por conservar su imagen social o prestigio, que se presupone vulnerable, y que posee dos vertientes, la positiva (el deseo de ser respetado por los demás) y la negativa (el deseo de un espacio propio de decisión), ambas complementarias. Fuertemente determinada por razones culturales e institucionales, la amenaza a la imagen se concreta en actos de habla “potencialmente conflictivos”, porque su resolución inadecuada suscita la desaprobación social (Brown y Levinson, 1987).

Por otra parte, en el llamado Modelo de co-construcción de la comunicación y de la imagen, ésta es un constructo psicosocial, un rol o expectativa, en donde es la interacción misma la que regula la construcción de un discurso. Son los participantes los que “interaccionalmente logran y conjuntamente co-constituyen los significados y las acciones en la interacción conversacional” (Arundale, 2010: 2088). Ambos constructos del concepto de “imagen” son herederos de una tradición de contraposición que resulta teóricamente muy productiva en la modelización (Bravo 2008), pero que puede resultar complementaria a la hora de considerar los actos de habla formales que prevén un nivel muy bajo de interacción.

En la ya clásica consideración de la “imagen” de Kerbrat-Orecchioni (1997) la cortesía asume dos modalidades: la “mitigadora”, de carácter compensatorio (cortesía negativa), que tiene como función evitar o reparar las posibles amenazas a la imagen y la “valorizante” (cortesía positiva), que consiste en producir actos corteses o buscar la empatía con el interlocutor. Los estudios que aplican estas categorías de análisis muestran que no se trata de universales, sino que cada cultura considera la preservación de la imagen y su amenaza en forma diferente y que, por tanto se trata de contenedores vacíos que adquieren significación en un determinado ambiente social (Bravo, 2008).

Los conceptos de cortesía positiva o valorizante y negativa o mitigadora se reinterpretan como la tensión existente entre la necesidad de integrarse e identificarse con el grupo (afiliación), y a la vez, la necesidad de manifestarse en un entorno propio (autonomía) (Bravo, en Albelda Marco, 2003). Estas tensiones están presentes en la evaluación del miembro del tribunal. Su condición profesional y su capacidad de juicio refuerzan la tensión hacia la autonomía mientras que la intención final del acto público es la de lograr la afiliación al grado de otro individuo y de preservar la propia imagen en el grupo de pares.

En el ámbito del español se destacan los estudios de Antonio Briz y el grupo Val. Es. Co. (2002), que proponen una clasificación de los actos de habla que inciden en la construcción de la “imagen” en cuatro tipos:

- actos que amenazan la imagen (FTAs), como el uso del imperativo, del insulto, el uso del tú como apelación directa, entre otros.

- actos que intensifican la amenaza a la imagen (FTAs intensificados [FTAi]), del tipo de los que refuerzan con repetición (la reiteración de un insulto) o que contienen gradación ilocutiva o aumento del tono de la voz.

- actos que atenúan la amenaza a la imagen (FTAs atenuados [FTAa]) que sustituyen la amenaza por medio de mecanismos indirectos (la petición por medio de una pregunta) o reparadores (la disculpa contemporánea a una orden).

- actos que refuerzan la imagen (FFAs [FFAi]), desde el halago y elogio directo hasta las manifestaciones de acuerdo.

Albelda Marco (2005) analiza la generalizada concepción de las equivalencias atenuación/cortesía e intensificación/descortesía con la que se suelen vincular los análisis de operadores pragmáticos y concluye que, aunque estos últimos están al servicio de los fenómenos sociales, se trata de elementos que se deben separar conceptualmente. El análisis del corpus conversacional Va.Les.Co muestra que, en la producción de actos corteses, la intensificación puede intervenir como fenómeno complementario al de atenuación” (Albelda Marco, 2005: 583)

Los actos de habla en el contexto de los géneros académicos orales del español han sido estudiados y clasificados respecto a diferentes géneros como la presentación oral (Ainciburu y Villar, 2013), la entrevista (Albelda Marco, 2003) o la clase magistral (Vázquez, 2001 y 2005). Solo los estudios sobre presentaciones orales de estudiantes ELE consideran la situación de evaluación, sin embargo, ésta se produce como género integralmente planificado y se realiza en el aula. Creemos que el hecho de que el estudiante o los estudiantes (en el caso de las Presentaciones grupales) se encuentren en una situación de “exposición” más tradicional (monogestionada), desde el frente del aula y con sus compañeros delante, haciendo una presentación que en la mayoría de los casos no se interrumpe, hace que se trate de géneros solo parcialmente comparables.

Los análisis sobre la interacción entre nativo y no nativo en las certificaciones lingüísticas es escasa, probablemente por la dificultad ínsita en la posibilidad de encontrar muestras y de transcribirlas. Creemos, sin embargo, que la acentuación de la relación de poder del evaluador nativo sobre el candidato no nativo, dada por la situación específica, podría resultar particularmente interesante.

4. Cuando el interlocutor nativo es el examinador

A continuación, presentamos un análisis de 14 registros de exámenes de certificación lingüística CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso). Los entrevistadores son siempre nativos mientras que los candidatos son 6 italianos y 8 brasileños, de varios niveles (básicos, intermedios y avanzados, en la escala del MCER, A2, B1 y B2, aproximadamente). El objetivo del análisis es mostrar cómo se produce la interacción en esta situación específica y qué rasgos pragmáticos la caracterizan. Para ejemplificar el análisis usaremos la letra C para indicar que hablamos del candidato y la letra E, para el evaluador, seguido de una serie de números que corresponde los códigos que usa el Corpus CELU y cuya información detallada ofrecemos en el Anexo II.

Antes de presentar los datos del análisis mostraremos en qué consiste el examen oral del CELU. En este examen el candidato tiene que realizar una entrevista de una duración aproximada de 15 minutos con dos evaluadores, que consta de tres partes bien diferenciadas. La primera parte tiene la particularidad de no ser una instancia de evaluación sino de preparación psicológica y emocional para el examen. Se trata de una breve conversación en la que el candidato llega, entrega la documentación, los evaluadores toman los datos y el candidato se presenta. De esta manera, se espera que el candidato se relaje para poder demostrar sus habilidades en el uso de la lengua y, gradualmente, se ponga en situación de examen. Uno de los

evaluadores dirige toda la interacción y da las instrucciones al candidato, el otro permanece en silencio y sólo hace algún comentario en la etapa inicial. Una vez pasados entre 2 y 5 minutos, el evaluador anuncia el comienzo del examen, ofreciendo al evaluando las láminas que servirán de input. La segunda parte, en la que comienza la evaluación propiamente dicha, el candidato tiene que hablar de un tema (expuesto en lámina) y dar su opinión, el evaluador hace preguntas para provocar la interacción. La tercera parte consiste en una dramatización entre el evaluando y el evaluador. Aquí se pretende medir la capacidad del hablante no nativo de poder interactuar y llevar a cabo sus intenciones comunicativas en un contexto real de comunicación en la que su interlocutor va a interrumpirlo, hacerle preguntas y oponerse a sus ideas o argumentos, por lo que se verá en la obligación de evaluar y ajustar su discurso al contexto.

La primera característica que adopta este tipo de conversación es la asimetría. Por lo tanto, el entrevistado no podrá realizar uno de los descriptores de la Interacción oral (citada en la página 5), que es el de *toma de palabra (llevar la iniciativa en el discurso)*, de la misma manera que no puede cerrar el intercambio, sino que está a merced del evaluador que inicia y cierra el turno de palabra en las tres partes del examen. Por otra parte, los evaluados tienen que *iniciar o presentar un tema*. Creemos que en esto radica la falta de espontaneidad de la que se habla al principio. Por las mismas razones, esta interacción responde al modelo de Albelda Marco (2004) arriba expuesto, tanto en las primarias como en las secundarias.

En primer lugar, los rasgos primarios se manifiestan en el hecho de que haya una planificación previa se percibe en la primera parte del examen (que todavía no es evaluativa) en la presentación que se genera a partir de una serie de preguntas que hacen los evaluadores (E 116- 6- 3 *Lo que quiero es que me cuentes de tu vida, quién sos ... en .. 5 minutos, quien es Luciano qué hace ... de tu familia, de por qué estudiás español*), y que son respondidas en forma de breve exposición, a modo de discurso monogestionado y como si se esperara (de hecho, es evidente que los candidatos han ensayado sus presentaciones), distanciándose así de las presentaciones que se dan en interacciones reales. La finalidad transaccional, por otro lado, se evidencia en el cierre de cada una de las partes de la entrevista a cargo del profesor que evalúa la producción del candidato y anuncia el pase a la siguiente fase (E 116-7-2. *Ok está bien, vamos a pasar a la otra parte ...*). El uso de la segunda persona de cercanía (*tú y vos*) y el tono amistoso que usan los profesores evaluadores (*volveremos sobre este tema*) conforman el tono semi-formal esperado.

En segundo lugar, los rasgos situacionales describen un examen por la intrínseca desigualdad funcional que existe entre evaluador y evaluando, que, en la mayoría de los casos, no se conocen y por lo tanto, el marco de interacción es no cotidiano. Aunque hay que matizar aquí que, dado que los evaluadores son profesores, el tono semi-formal y la cercanía que se busca para que el evaluando se sienta bien, logran reproducir un ambiente similar al que existe en un aula de español, lo que redundaría en un marco de interacción familiar. La temática, desde luego, no es especializada aunque, nuevamente, se reproduzcan temáticas propias de las clases de lenguas extranjeras.

Por último, resulta interesante analizar de qué manera, a pesar de la artificialidad que resulta “conversar” en un examen, la interacción resultante se acerca mucho a la conversación entre nativos. Esto se logra con el uso de ciertos recursos que antes señalamos como rasgos indicadores de la interacción y son los siguientes:

(1) Fórmulas de tratamiento: todos los evaluadores usan el *tú* o el *vos* como forma de tratamiento y los evaluandos responden a esta propuesta. Hemos observado que aquí se produce una tensión entre las consignas de las láminas, en las que se usa el *Ud.* y la forma elegida por los evaluadores, que es el *vos* o *tú*. Esto se pone de manifiesto, sobre todo en la actividad de rol: algunos candidatos, al leer la consigna: “*Ud.* tiene que pedirle al jefe/director que aumente el sueldo a las trabajadoras”, dudan porque han realizado toda la entrevista tuteando al evaluador y de pronto, se ven en una situación comunicativa en que deben usar el *Ud.* De todos modos, la tensión la resuelve el evaluador que comanda la situación.

(2) Vacío de información: en la primera parte del examen, se produce una breve interacción de 5 minutos (recomendado por el diseño del examen) en la que el evaluador pide al candidato que se presente. En este momento, se logra una interacción real dado que el evaluador pide información personal que realmente no conoce (nacimiento, origen, familia, razones para estudiar español o para obtener la certificación) y tiene interés en saber. El objetivo de esta interacción real es reducir los nervios del candidato. El resultado de estas interacciones depende mucho del nivel y de la personalidad de ambos actores. Hay algunos que dan mucha información sobre su vida personal (decidir vivir en Argentina por enamorarse de un/a argentino/a o por amor a una ciudad y su cultura), y otros dan una información mínima y acotada a lo profesional. Los evaluadores usan marcas de cortesía para empatizar con el candidato (sobre todo en lo no verbal, como alargamiento de las vocales, suspiros, risas, *ayes* de alegría) y muchas veces, preguntan detalles sobre las historias de vida que los candidatos responden con interés.

(3) Evaluación y ajuste del discurso: en la segunda y tercera parte del examen, la intervención del evaluador es muy importante. En la segunda parte, el evaluador interviene para ayudar al candidato que no tiene fluidez, elicitando formas lingüísticas que le permitan hablar sobre la lámina elegida. En esta tarea, cuanto menor es el nivel del candidato, mayor es la intervención del evaluador (ante el silencio del candidato, el evaluador interviene). En la actividad de rol, la actuación del evaluador es crucial ya que encarna al interlocutor que no sólo va a apoyar la interlocución del candidato con la escucha, el contacto de ojos, el asentimiento de cabeza (y todo lo que constituye la comunicación no verbal que excede los límites de este trabajo), sino que va a provocar que el candidato evalúe y ajuste su discurso a la situación. El evaluador busca poner en duda y hasta contradecir al candidato para que pueda defender su postura. En general, las actividades de rol presentan situaciones comunicativas que ponen al candidato en una situación problemática o al menos incómoda, tanto desde el punto de vista comunicativo como discursivo y hasta ideológico (persuadir al otro de hacer algo que no le gusta o que no va con su personalidad como pedir aumento de sueldo al director de la empresa). El rol del evaluador, en este caso es del abogado del diablo que interrumpe con objeciones para que el candidato pueda desplegar sus estrategias argumentativas y persuasivas.

En resumen, son evidentes los siguientes rasgos propios del género textual de evaluación oral y de la situación en la que se genera.

Rasgos primarios	Rasgos situacionales
1. Planificación diseñada, con acuerdo previo de los interlocutores	1. Tratamiento desigual y no homogéneo
2. Finalidad transaccional	2. Vacío de información
3. Tono semi-formal	3. Evaluación y ajuste del discurso

En cuanto a la temática, es necesario señalar que, al igual que en las interacciones sociales, son temas libres, no predefinidos, que, además, no vienen especificados en los niveles que certifica el CELU (puede consultarse el Anexo II) aunque coinciden con los temas que se suelen tratar en los cursos de español y que se asocian a los contenidos funcionales y léxicos. Así encontramos láminas que hablan del turismo lento, de la preservación del patrimonio histórico de algunas ciudades que sufren con el turismo masivo, de la desigualdad entre los salarios que perciben las mujeres respecto de los hombres en el mismo trabajo, de la adicción a los teléfonos celulares, etc.

5. Los rasgos pragmáticos de la interacción

En cuanto a la cortesía, se puede afirmar que todos los evaluadores y todos los candidatos se involucran en los trabajos de imagen como en cualquier tipo de interacción. No parece haber una distinción entre una conversación “real” y una conversación en el contexto del examen.

Los actos de habla que se suceden en el examen son, por un lado, los que llevan a cabo ambos interlocutores: los saludos, las presentaciones y las opiniones. Y por otro lado, el que realiza sólo el evaluador: dar instrucciones. Lo saludos, tanto de apertura como de cierre, son informales y convencionales. En cuanto a las presentaciones, se realizan sólo con el nombre y a veces con el rol, en el caso de los evaluadores (E 116-7-2 *Yo soy Glauca, soy profesora de español y ella es Vanessa, también profesora de español*; E 116- 6- 4 *Bueno, qué tal Andrea, mi nombre es Daniel, yo soy Enrique, si vamos a hacer tus evaluadores ...*), y es más detallada por parte de los candidatos (C 116 6 3 *mi nombre es Luciano ... soy abogado, tengo 43 años y hoy estudio un curso de postgrado en Derecho*). Como hemos mencionado en el punto anterior, en la forma de las presentaciones, que son profusas y detalladas en los candidatos y sólo con el nombre y a veces la profesión, por parte de los evaluadores, se evidencia, una vez más, la asimetría. La asimetría de tratamiento corresponde a una asimetría de la información compartida. Por último, en lo que atañe al intercambio de opiniones en la interacción, ambos actores son corteses y expresan sus opiniones de manera indirecta o muy indirecta. Incluso en los momentos en los que los evaluadores buscan la contraargumentación del candidato, siempre lo hacen de manera de mantener a salvo su imagen positiva.

Por otro lado, las instrucciones siempre se realizan como si fueran pedidos corteses³. Todos los evaluadores usan formas indirectas, atenuadas y actos que refuerzan la imagen (FFAs [FFAi]), a través del elogio directo y de manifestaciones de acuerdo con las ideas del candidato. Las formas de cierre son también corteses aunque rutinarias, propias del discurso de aula (E 116-7-2 *Elegi, mirala ... Decime cuál tomate un momento para preparar tu presentación (...)*. *Al dorso de la página tenés leé por favor la consigna*; E 212 11 3 *Cuando vos elijas una, te vas a tomar un momento para preparar la presentación del tema*; E 216-46-1 *Te voy a dar a elegir dos láminas, vas a tener que comentarlas ahora tenés dos minutos para preparar, tranquila. Vamos a ver, qué te sugiere esta lámina ...*).

³ Cabe aclarar la diferencia entre instrucciones, órdenes y pedidos, dada la similitud. Mientras que las órdenes y los pedidos son actos de habla directivos impositivos, en los que el oyente hace algo en favor o beneficio del oyente, las instrucciones son actos de habla directivos no impositivos en los que la acción la realiza el oyente en beneficio propio, razón por la que se pueden hacer sin mitigación. Es el caso de las instrucciones de aparatos, recetas e indicaciones en la calle. Por su parte, existen contextos en los que las instrucciones y las órdenes son difíciles de diferenciar porque si bien el beneficiario de la acción es el oyente, el acto de habla es emitido por un hablante que tiene mayor jerarquía que su interlocutor. Por ejemplo, las instrucciones de madres a hijos, docentes a estudiantes o médicos a pacientes.

5.1. Las formas de tratamiento como atenuación

El análisis revela que tanto evaluador como evaluando recurren a la atenuación para los trabajos de imagen. Los evaluadores, sobre todo, buscan generar una empatía con el candidato, a modo de atenuación de la relación asimétrica propia del examen. Creemos que es la razón por la que todos seleccionan el uso del *tú* o *vos* frente al *Ud.* De esta manera, el interlocutor de mayor jerarquía determina un estilo de la interacción (+ confianza, + cercanía), acorde, además, con el estilo predominante en las universidades argentinas en las que predomina el uso del *vos*, a diferencia de otros lugares en los que se prefiere el *Ud.* en situaciones similares.

En cuanto a la producción de los candidatos señalamos que los italianos usaron siempre el *vos*, frente a la previsión de que usaran el *Ud.* respetando el uso de esta forma en el contexto universitario italiano. El hecho de que 6 de los 7 exámenes analizados se hayan tomado todos en situación de inmersión (Mar del Plata, Buenos Aires y San Martín) y que todos los candidatos llevaran bastante tiempo de residencia en dicha ciudad, puede ser suficiente para explicar la no transferencia de la forma de tratamiento. Desgraciadamente, no tenemos datos suficientemente detallados acerca de la proveniencia dialectal de los candidatos. En el uso de los dialectos del Sur de Italia la forma de segunda persona singular formal “Voi” es la de elección respecto al “Lei”, utilizado en el centro norte. El uso de esa forma en la LM podría reforzar la preferencia por la forma “vos” en el tratamiento al docente. Por otra parte, los candidatos brasileños, que eligen siempre el pronombre *vos*, usan terminaciones de tercera persona, propios del *Ud.* por transferencia de su propia lengua. En ambas poblaciones, italiano y portugués existen rasgos de equivalencia de usos que podrían sesgar el fenómeno del tratamiento pronominal por parte del no nativo.

Un detalle más para señalar es que, mientras los expertos que examinaron a los candidatos italianos, eran todas profesoras argentinas que usaban el *vos*, los que examinaron a los brasileños en Brasil (Curitiba, San Pablo, Río de Janeiro), usaron el pronombre *tú*, y en menor medida el *vos*, alternando con formas verbales de *vos*. Creemos que esta inconsistencia se debe a que los examinadores son profesores de español argentinos que viven en Brasil, que van adoptando una variedad del español al uso “internacional” que se usa mayormente en manuales de ELE, es decir, fuera de su contexto de inmersión. La candidata 116-4-1, le pide a la examinadora si puede tratarla de *vos* (C 116-4-1 *Una cosa yo que quiero decir ehh no sé si es un problema, por que yo estoy acostumbrada a hablar el vos*), aunque nunca la examinadora la trató de *Ud.* sino que alternó las formas de tratamiento (E 116-4-1 *Cómo estás?/Entonces, contáme dónde aprendiste español/pero te comunicas bien, estás hablando/y vos qué estudias? Estás contenta .../y bueno, tienes la ventaja de que argentina es cerca/yo te estoy tratando de vos*). Es probable que la alumna no perciba este tratamiento debido a la alternancia, o simplemente, a imposición de la propia situación de examen y a la jerarquía del rol del evaluador. Otra tensión que queremos mencionar que se da en cuanto a las formas de tratamiento es la que se produce entre la consigna de la segunda tarea del examen (tercera parte del examen) en la que se le propone al alumno una dramatización en la que el profesor encarna a su interlocutor. En muchos casos, este interlocutor es un amigo del enunciador (examinando) y por lo tanto, las fórmulas de tratamiento seleccionadas el *vos* y las formas de cercanía y confianza, fluyen fácilmente. La tensión surge cuando la situación planteada exige el uso de las formas de menos confianza o cercanía como el jefe o el director de alguna empresa o similar. El candidato pasa por momentos de duda al comprobar que tiene que tratar de *Ud.* a quién venía tratando de *vos* en toda la entrevista. Las fórmulas adecuadas no siempre fluyen de la misma manera.

6. Conclusiones

El análisis hasta aquí realizado, aunque exploratorio dado el tamaño del corpus, nos confirma, por un lado, que la entrevista en situación de examen genera un tipo de interacción que se acerca mucho a una interacción real, pero que no lo es. La marca más fuerte es que el no nativo, que es examinado, no tiene la libertad de iniciar turno de palabra y no interrumpe al interlocutor examinador. Por otro lado, el examinador logra, con su actitud, que la interacción que tiene una finalidad transaccional, se parezca mucho a una interacción social real entre nativos. Fundamentalmente, creemos que esto se logra con los trabajos de imagen que realizan los interlocutores en la realización de los actos de habla. Pensamos que, en parte, existe una fuerte relación entre la lengua y la cultura de los docentes examinadores y las de los candidatos, ambas lenguas cercanas. Lo que nos abre el interrogante, para futuras investigaciones sobre cómo se daría esta relación con candidatos de lenguas no cercanas como hablantes de chino, inglés o alemán, por ejemplo.

Además, hemos notado que existen diferencias en el tipo de interacción que logran mantener los candidatos brasileños y los italianos con sus evaluadores. En las entrevistas a los candidatos italianos, los evaluadores intervienen menos. Tal vez por la mayor fluidez que demuestran en sus producciones, en oposición a los candidatos brasileños que suelen frenarse más en sus alocuciones. Hemos pensado que la explicación puede encontrarse en grado de dominio del español de ambos grupos, dado que, como se puede ver en el anexo, los candidatos italianos mostraron mayor nivel de dominio que los candidatos brasileños. Aunque con estos pocos datos no pueda sostenerse tal afirmación.

Finalmente, cabe mencionar que existe una variable, que no estaba prevista originalmente en el análisis ya que no formaba parte de la hipótesis inicial y que esperamos poder investigar en un futuro. Se trata del estilo del evaluador. Hemos encontrado evaluadores que intervienen menos en todas las partes del examen. Incluso las intervenciones de apoyo (exclamaciones, frases de asentimiento, risas, suspiros), que tienden sólo a la búsqueda de la empatía, son menores. Habría que hacer otra investigación en la que se indague sobre el perfil del evaluador que tenga en cuenta la edad, la formación en ELE y en evaluación en particular, la experiencia en docencia y en evaluación para averiguar qué variable determina la forma en que el evaluador va a intervenir en la entrevista.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainciburu, M. C. (2007). *El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula ELE*. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 175-190). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- Chiapello, S., González Royo, C., Martín Sánchez, T., & Pascual Escagedo, C. (2012). *La evaluación de la interacción oral: la conversación diádica nativo/no-nativo (aprendizaje colaborativo a distancia)*. MT Ibáñez Tortosa, JD Alvarez Teruel, N. Pellín Buades (Coords.), *X Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria*, 2006-2021. Alicante : Universidad de Alicante.
- Chiapello, S., González Royo, C., Martín Sánchez, T., & Pascual Escagedo, C. (2013). *Evaluación de la interacción oral nativo/no nativo: aplicación de escalas específicas*. Alicante: Redes de Investigación.

- Fernández Silva, C; Jalil, A de. Maldonado, S; Moreno, J. Pilán, M.C, Borkosky M.M.; Palazzo M. G; Faeda, S. (2016). *El nivel intermedio y las competencias académicas en ELSE*. Bariloche: Octavo Coloquio CELU.
- Gargallo, I. S., & Chaparro, M. (2014). *Análisis descriptivo de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral*. "Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages", (3), 111-135.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MEC-D-Anaya. 2002. [Council Of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe][en línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. [en línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Pinilla Gómez, R. P. (2007). *La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación*. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 89-96). Logroño: Universidad de La Rioja.

ANEXO I

Detalle sobre los exámenes, lugar de examinación y nivel obtenido. Se han borrado los nombres de los candidatos para proteger su identidad.

Candidatos brasileños		
116-6-3	Curitiba (Brasil)	Básico
116-6-4	Curitiba (Brasil)	Básico
116-6-5	Curitiba (Brasil)	Intermedio
116-7-8	San Pablo (Brasil)	Intermedio
116-4-1	Rio de Janeiro	Intermedio alto
116-4-2	Rio de Janeiro	Intermedio alto
116-7-2	San Pablo (Brasil)	Avanzado
116-7-5	San Pablo (Brasil)	Avanzado
Candidatos italianos		
212-10-1	San Martín (Argentina)	Intermedio
212-11-3	Mar del Plata (Argentina)	Intermedio
216-46-1	Roma (Italia)	Intermedio
212-11-2	Mar del Plata (Argentina)	Intermedio Alto
212-11-1	Mar del Plata (Argentina)	Avanzado
212-3-19	Buenos Aires (Argentina)	Avanzado

ANEXO II

Descripción general de los niveles acreditados por el examen CELU, extraído de <http://www.celu.edu.ar/es/content/niveles>

NIVEL INTERMEDIO

El hablante de Nivel Intermedio puede desenvolverse con cierta fluidez y naturalidad en situaciones familiares, sociales y de servicios, aunque vacile en contextos desconocidos o ante la necesidad de matizar o precisar sus enunciados. Puede desempeñarse de manera aceptable en ámbitos laborales y de estudio.

Se considera este nivel el correspondiente al umbral universitario. Comprende textos informativos en los que distingue temas generales de detalles específicos. Comprende también textos simples de opinión, narraciones, artículos y ensayos de divulgación o de estudio, aunque pueda requerir la ayuda del diccionario para detalles específicos. Puede redactar, con poca complejidad y poco detalle, distintos tipos de textos: cartas informales y formales, instructivos, relatos, ensayos, artículos de opinión, informes en general.

Comprende el registro estándar de distintas variedades dialectales y puede distinguir, de manera básica, el estilo formal del informal. Entiende la expresión de deseos, consejos, órdenes y diferentes puntos de vista en una discusión.

Participa con cierta fluidez y naturalidad en conversaciones con hablantes nativos sobre temas cotidianos o específicos de su área de trabajo o estudio. En la conversación utiliza el registro formal e informal de manera suficientemente adecuada. Puede narrar, expresar y comprender deseos, pedidos y órdenes, fundamentar una opinión y discutir una opinión de otro, expresar hipótesis y eventualidad, describir o definir, con alguna precisión, objetos, lugares o personas conocidas, reales o imaginarias.

NIVEL AVANZADO

El hablante se desempeña cómoda y espontáneamente en la lengua en una amplia gama de situaciones familiares y sociales. Se desempeña adecuadamente en el ámbito laboral y en el ámbito académico.

Su comprensión lectora es amplia y variada: lee textos informativos, técnicos y de especialidad. Comprende textos de opinión, literarios y de discurso académico, aunque su velocidad de lectura puede ser menor que la de un nativo instruido. Puede entender casi siempre el humor y la ironía, excepto cuando desconoce referencias culturales específicas.

Puede redactar una amplia variedad de textos claros, precisos y adecuados: cartas informales y formales, instructivos, relatos, ensayos, resúmenes, artículos de opinión, informes laborales o académicos.

Puede interactuar con hablantes nativos de distintas variedades dialectales, aunque pierda algunos detalles. Distingue el registro formal del informal. Entiende diferentes puntos de vista en una discusión, argumentaciones y explicaciones.

Se desempeña adecuadamente en áreas laborales y académicas. Es capaz de explicar el malentendido que pueda producirse por alguna inadecuación en su expresión. Puede exponer un tema frente al público e intervenir activamente en conversaciones y discusiones formales e informales entre hablantes nativos.

<http://www.celu.edu.ar/es/content/niveles>