

## PROCESO DE ADMISIÓN AL MÁSTER UNIVERSITARIO LAEELE

**La prueba de admisión al Máster consta de dos partes:**

**1. Cuestiones referentes a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).** Esta prueba es necesaria para aceptar su candidatura. Una vez abierta la prueba deberá realizarla de forma continua y finalizarla en ese momento. Dispone de un único intento.

**2. Comprensión lectora en inglés.** Esta prueba no es determinante para la admisión, sin embargo, es importante que comprobemos si su nivel de lectura en inglés es suficiente para que pueda leer bibliografía. Si cree que su nivel de inglés es insuficiente para manejar bibliografía específica en este idioma, le aconsejamos que refuerce sus conocimientos de inglés.

### DATOS DEL CANDIDATO

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Apellido:** \_\_\_\_\_

**Formación universitaria:** \_\_\_\_\_

**Fecha de realización de la prueba:** \_\_\_\_\_

## CUESTIONES SOBRE ELE

### 1. ENSEÑANZA DEL LÉXICO

Relaciona el campo léxico que puede tener una aplicación didáctica para cada uno de los siguientes grupos meta.

#### GRUPOS META

**Grupo meta A.** Dos ingenieros de software alemanes de 30 años (hombre y mujer) que vienen una semana a España por placer (nivel A1 - inicial). **Campo léxico** número \_\_\_\_\_

**Grupo meta B.** Grupo de inmigrantes de diferentes edades entre (18 y 55 años) que van a presentarse a un examen de lengua española para trabajadores inmigrantes (nivel A2 – inicial avanzado). **Campo léxico** número \_\_\_\_\_

**Grupo meta C.** Grupo de enfermeras estadounidenses que quieren mejorar su español para tratar con sus pacientes (nivel B2 – intermedio avanzado). **Campo léxico** número \_\_\_\_\_

**Grupo meta D.** Un grupo de investigadores de Historia de España de origen británico que estudian español en su país de origen y necesitan leer textos académicos en L2 (nivel C1 – superior). **Campo léxico** número \_\_\_\_\_

**Grupo meta E.** Grupo de guías turísticos con conocimiento de español que desean hacer un curso de español con fines específicos (nivel B1 – intermedio). **Campo léxico** número \_\_\_\_\_

#### CAMPOS LÉXICOS

**Campo léxico 1.** Formularios, contrato, horarios, salario, solicitud, jornada laboral, empresa, turnos, extranjería, paro.

**Campo léxico 2.** Batalla, conquistar, soldado, Reyes Católicos, franquismo, Constitución, dictadura, siglo, gobernar, invadir.

**Campo léxico 3.** Oficina, correo electrónico, programación, ordenador, sistemas, antivirus, trabajo, plataforma, spyware, disco duro.

**Campo léxico 4.** Hospital, ambulatorio, dolor, estómago, rayos x, sufrir, inyección, pastillas, jarabe, farmacia.

**Campo léxico 5.** Sistema sanitario, hospitalización, traumatólogo, diagnóstico, síntomas, medicamentos, antihistamínico, desinfectar, administrar, padecer.

**Campo léxico 6.** Periodo de transición, monarquía parlamentaria, abdicar, pruebas manuscritas, recopilación bibliográfica, estudio monográfico, autoproclamarse, revistas indexadas, publicaciones científicas, sublevar.

**Campo léxico 7.** Visita guiada, oficina de turismo, hostelería, acreditación, renacentista, romanticismo, estilo gótico, construirse, abordar, congestión del tráfico aéreo.

**Campo léxico 8.** Tren, barco, operadores, reservar, traslados, aeropuerto, check-in, tour, overbooking, llegada.

**Campo léxico 9.** Aprendiz, cheque, quehaceres, desempeñar, vacante, ocupación, redistribuirse, delegar, convenio, estipulado.

**Campo léxico 10.** Plaza, visitar, desayuno, hotel, tapas, necesitar, guía, espectáculo, camarero, toalla.

## **2. ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA**

Uno de los problemas clásicos en la didáctica del español LE es la enseñanza de los diferentes usos de los verbos SER y ESTAR. Todo profesor de español, no importa cuál sea la lengua materna de sus alumnos, no importa la situación de enseñanza en la que esté inmerso, tarde o temprano tiene que encontrar una explicación convincente sobre la diferencia entre “soy soltera” y “estoy soltera”.

**Observa los siguientes ejemplos:**

- 1. Ten cuidado con las bromas porque Juan (es/está) muy serio.**
- 2. Gumersinda (es/está) buena.**
- 3. Pedro y Juan (son/están) pesados.**

**¿Cómo cree que debería un profesor de ELE enseñar esta diferencia? Seleccione entre las siguientes la explicación que crea que puede dar cuenta de la selección de *ser* o *estar* en los ejemplos.**

a. El uso de *ser* o *estar* en los tres ejemplos corresponde al mismo criterio subyacente, que tiene que ver con la temporalidad: mientras que *ser* se refiere a cualidades consideradas como permanentes y, por tanto, expresa temporalidad, el verbo *estar* expresa algo transitorio.

b. El criterio subyacente a la elección de uno u otro verbo es diferente en los tres ejemplos: en (1) la decisión para la selección entre *ser* y *estar* es de tipo pragmático, es decir, depende del contexto y la intención del hablante; en (2) al elegir un verbo u otro se produce un cambio de significado; en (3) el uso de *estar* expresa un estado emocional.

c. En (1) y (3) la selección de *ser* y *estar* responde al mismo criterio subyacente: utilizamos *estar* para referirnos a estados físicos o emocionales. En (2) la selección de uno u otro verbo es de tipo pragmático, es decir, depende del contexto y la intención del hablante.

d. La diferencia entre la cualidad permanente (decisión de uso de *ser*) y la adquirida (decisión de uso de *estar*) reside en que la segunda ha sido producto de un cambio, sin que ello implique la obligatoriedad de que el cambio pueda revertirse. La temporalidad, entonces, no necesariamente influye en la decisión de uso.

e. Las respuestas (b) y (d) son correctas.

**Es necesario que justifique su respuesta a la pregunta anterior.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### 3. DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Revise las siguientes actividades y después marque la opción correcta de las cuatro propuestas.

#### ACTIVIDAD 1

##### Hablar de amor en subjuntivo

Por Alicia Clavel Martínez

		Literalia	
<b>Clasificación</b> <b>Contenido:</b> Gramatical <b>Apartado:</b> Subjuntivo <b>Nivel:</b> Intermedio <b>Destreza que predomina:</b> Varias <b>Destinatarios:</b> Jóvenes y adultos <b>Tipo de agrupamiento en clase:</b> Gran grupo <b>Preparación</b> <b>Tiempo de preparación:</b> 20 minutos <b>Material necesario:</b> Fotocopia de la canción <b>Duración de la actividad en clase:</b> Dos sesiones de 50 minutos			

##### Descripción

La siguiente actividad se puede enmarcar en una serie de sesiones en las que se trabaje el presente de subjuntivo en oraciones subordinadas y puede servir también para practicar estas estructuras con verbos del tipo *importar, gustar, dar igual...* tanto en oraciones afirmativas como en negativas.

Inicia la clase con una actividad de sensibilización sobre el tema que se va abordar en la clase de ese día. Para ello pregunta a tus alumnos qué diferencias encuentran ellos en cómo afrontan hombres y mujeres una relación de pareja, si creen que las distintas formas de concebir una relación sentimental se deben más a formas de carácter o de personalidad, es decir a aspectos individuales e independientes de una cuestión de sexos o si, por el contrario, existe alguna consideración que se pueda generalizar del hecho de cómo hombres y mujeres entienden el amor o las relaciones personales. Intenta no caer en tópicos y motiva la discusión en este sentido. Durante el debate, introduce en tus intervenciones estructuras con subjuntivo del tipo «A mí no me importa que mi pareja sea celosa» o «Pues a mí me gusta que mi pareja me diga siempre la verdad».

Entrega después a los alumnos el texto en el que faltan algunos versos de la canción *No me importa nada* de Luz Casal. Pide a los estudiantes que lean la letra de la canción y que, obviando las partes que faltan, intenten inferir cuál es el problema amoroso que se plantea en ella. Para ello, los alumnos deberán hacer distintas hipótesis. Entrégales después los *versos que faltan* y anímalos a que los intenten colocar donde corresponden. Déjalos para ello unos cinco minutos.

Pon después la audición para comprobar las respuestas de los alumnos y para que puedan comprobar si sus hipótesis anteriores sobre el problema que planteaba la canción eran correctas o no.

Para terminar, puedes organizar un debate dividiendo la clase en dos grupos. Cada grupo ha de preparar una lista con aspectos, cualidades, comportamientos que les gustan o no, les importan o no, les dan igual o no, de sus relaciones con su pareja.

## Comentarios

La actividad final puede ser también de expresión escrita, por ejemplo, puede pedirse a los alumnos que escriban una carta dirigida a su pareja con información de lo que les gusta o no en asuntos amorosos, de convivencia...

ENLACE: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto\\_02/21082002.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_02/21082002.htm)

## ACTIVIDAD 2

Consultarla completa a través del siguiente ENLACE:  
<http://formespa.rediris.es/canciones/pdfs/chavelavargas.pdf>

por pedir que no quede (más sobre el subjuntivo)

AGUSTÍN YAGUE, 2003

### OBJETIVOS GENERALES

Actividad concebida para estudiantes de nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencia* avanzado, para practicar el uso del subjuntivo en determinadas estructuras. Para ello se sirve de una canción que actúa en esta ocasión como estímulo motivador y modelo. Expresión de deseos y consejos.

Comprensión auditiva / expresión oral / expresión escrita / comprensión lectora / interacción entre iguales / trabajo gramatical.

### MATERIALES

La canción *Noche de bodas*, en el disco *Entre todas las mujeres. Voces de mujer cantan a Joaquín Sabina* (© Ariola, 2003), interpretada por la cantante mexicana Chavela Vargas (se puede adquirir en diversas tiendas que venden por internet).

### DURACIÓN

Una sesión de clase de 50 minutos, aproximadamente.

### PROCEDIMIENTO:

Se les anuncia a los estudiantes que se van a trabajar algunos contenidos gramaticales relacionados con uno de los usos del subjuntivo con el apoyo de una canción.

Este uso del subjuntivo supone la intervención de información conocida (temática), y este aspecto se tendrá en cuenta en todo el trabajo de esta audición.

**Actividad 1.** Se presenta como revisión de la conjugación del presente de subjuntivo y como aproximación a la comprensión de la canción. Los estudiantes deben completar los huecos y comprobar la corrección de sus respuestas mediante la audición. El profesor supervisará que la audición ha servido para que las formas sean correctas.

**Actividad 2.** Se les pide a los estudiantes que, en parejas o grupos o de tres, comenten determinados pasajes de la canción y que los asocien con las frases que consideren que más se acercan al significado.

**Tras la revisión de las actividades 1 y 2 anteriores marque la opción correcta de las cuatro propuestas.**

**1. La actividad proporciona contenido (input) rico, atractivo, motivador.**

- a. Actividad 1
- b. Actividad 2
- c. Ambas
- d. Ninguna de las dos

**2. La actividad puede adaptarse fácilmente al aula.**

- a. Actividad 1
- b. Actividad 2
- c. Ambas
- d. Ninguna de las dos

**3. La actividad NO presenta, con relevancia formal y semántica, los exponentes nuevos de determinada función comunicativa.**

- a. Actividad 1
- b. Actividad 2
- c. Ambas
- d. Ninguna de las dos

**4. La actividad constituye un contexto funcional, social y cultural coherente.**

- a. Actividad 1
- b. Actividad 2
- c. Ambas
- d. Ninguna de las dos

**5. La secuencia de las actividades es suficiente para que pueda comprender, producir, y automatizar ciertos hábitos lingüísticos de ELE que ofrezcan especial dificultad.**

- a. Actividad 1
- b. Actividad 2
- c. Ambas
- d. Ninguna de las dos

**6. La actividad es “comunicativa” por la interacción, por la situación, la necesidad y la imprevisibilidad.**

- a. Actividad 1
- b. Actividad 2
- c. Ambas
- d. Ninguna de las dos



## PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS

**Esta prueba no es determinante para la admisión, pero te servirá para valorar si tu nivel de comprensión lectora en inglés es suficiente para consultar aquellas lecturas obligatorias del Máster que estén en este idioma.**

**Read the following text from Kenneth R. Rose and Gabriele Kasper (2001) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, and then answer the questions**

### ***Introduction***

By such milestones as the appearance of the Threshold Level for English (Van Ek, 1975) and Wilkins's Notional Syllabus (1976), communicative language teaching (CLT) has been with us for nearly three decades. A strong theoretical impetus for the development of CLT came from the social sciences and humanities outside language pedagogy. Different notions of communicative competence, proposed by Hymes from the perspective of linguistic anthropology (1971) and by Habermas (1984) from the vantage point of social philosophy, served as guiding constructs for the design of communicative competence as the overall goal of language teaching and assessment. An influential and comprehensive review of communicative competence and related notions was offered by Canale and Swain (1980), who also proposed a widely cited framework of communicative competence for language instruction and testing. While pragmatics does not figure as a term among their three components of communicative competence (grammatical, sociolinguistic, and strategic competence), pragmatic ability is included under "sociolinguistic competence," called "rules of use". Canale (1983) expanded the earlier version of the framework by adding discourse competence as a fourth component. A decade after the original framework had been published, Bachman (1990, pp. 87ff.) suggested a model of communicative ability that not only includes pragmatic competence as one of the two main components of "language competence," parallel to "organizational competence," but subsumes "sociolinguistic competence" and "illocutionary competence" under pragmatic competence. The prominence of pragmatic ability has been maintained in a revision of this model by Bachman and Palmer (1996, pp. 66ff.).



### ***Defining pragmatics in Language Teaching.***

What exactly is the communicative ability that has gained such attention in second language pedagogy? Pragmatics has been defined in various ways, reflecting authors' theoretical orientation and audience. A definition that appeals to us, not least for its usefulness for second language pedagogy, has been offered by Crystal (1997, p. 301), who proposes that pragmatics is "the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication". In other words, pragmatics is defined as the study of communicative action in its sociocultural context. Communicative action includes not only using speech acts (such as apologizing, complaining, complimenting, and requesting), but also engaging in different types of discourse and participating in speech events of varying length and complexity. Following Leech (1983), this book will focus on pragmatics as interpersonal rhetoric – the way speakers and writers accomplish goals as social actors who do not just need to get things done but must attend to their interpersonal relationships with other participants at the same time.

As a means of mapping out the relevant territory for the study of how people accomplish their goals and attend to interpersonal relationships while using language, Leech (1983) and Thomas (1983) divided pragmatics into two components: *pragmalinguistics* and *sociopragmatics*. *Pragmalinguistics* refers to the resources for conveying communicative acts and relational or interpersonal meanings. Such resources include pragmatic strategies such as directness and indirectness, routines, and a large range of linguistic forms which can intensify or soften communicative acts. For one example, compare these two versions of an apology: the terse *Sorry* versus the Wildean *I'm absolutely devastated – could you possibly find it in your heart to forgive me?* In both versions, the speaker chooses from among the available pragmalinguistic resources of English which serve the function of apologizing (which would also include other items, such as *It was my fault* or *I won't let it happen again*), but she indexes a very different attitude and social relationship in each of the apologies (e.g., Fraser, 1981; House & Kasper, 1981a; Brown & Levinson, 1987; Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989), which is where sociopragmatics comes into the picture. *Sociopragmatics* has been described by Leech (1983, p. 10) as "the sociological interface of pragmatics," referring to the social perceptions underlying participants' interpretation

and performance of communicative action. Speech communities differ in their assessment of speakers' and hearers' social distance and social power, their rights and obligations, and the degree of imposition involved in particular communicative acts (Blum-Kulka & 2 Gabriele Kasper and Kenneth R. Rose House, 1989; Olshtain, 1989; Takahashi & Beebe, 1993; Kasper & Rose, 1999, for review). The values of context factors are negotiable; they are subject to change through the dynamics of conversational interaction, as captured in Fraser's (1990) notion of the "conversational contract" and in Myers-Scotton's Markedness Model (1993). As Thomas (1983) points out, although pragmalinguistics is, in a sense, akin to grammar in that it consists of linguistic forms and their respective functions, sociopragmatics is very much about proper social behavior, making it a far more thorny issue to deal with in the classroom – it is one thing to teach people what functions bits of language serve, but it is entirely different to teach people how to behave "properly." Here learners must be made aware of the consequences of making pragmatic choices, but the choice to act a certain way should be theirs alone (Siegal, 1994, 1996).

**Please answer the following questions by circling (a) (b) or (c)**

**Questions:**

**1. In the field of communicative language teaching, the text refers to Van Ek's and Wilkins's Studies as:**

- a) the two first studies in the field.
- b) two important publications in the development of the field.
- c) two studies that they encourage everyone to read.

**2. CLT (Communicative Language teaching) was encouraged by empirical studies in the field of:**

- a) language pedagogy only.
- b) humanities and social sciences.
- c) anthropology, linguistics, and language pedagogy.

**3. Following Hymes and Habermans's proposals, the objective of language teaching and evaluation would be:**

- a) communicative competence.
- b) guiding constructs.
- c) designing a grid for evaluating competence.

**4. In Canale & Swain's framework, pragmatics is:**

- a) one of the three elements of the communicative competence.
- b) not an element of the communicative competence in itself, but it is included in the one referring to sociolinguistic competence.
- c) defined as the "sociolinguistic competence", also known as "rules of use".

**5. Canale & Swales framework differs from Bachman's model:**

- a) in nothing at all, both include pragmatic competence as a component of communicative or language competence.
- b) in that Bachman's model of communicative ability has two main components: pragmatic competence and organizational competence.
- c) in that language competence in Bachman's model has a main component, the pragmatic competence, which includes the sociolinguistic competence and the illocutionary force.

**6. The author considers Crystal's (1987) definition for pragmatics important:**

- a) only because it is useful for second language pedagogy.
- b) because it is useful for their field of study and other reasons that are explained later in the text.
- c) because it is useful for their field of study and other reasons that are not specified.

**7. Leech and Thomas divide pragmatics in two components in order to:**

- a) establish the area to be studied and analyse how participants, through the use of language, achieve their objectives in interpersonal relationships.
- b) delimit the territory of study and observe how people maintain their objectives when talking to others.
- c) analyse how speaker and listener change roles and objectives during communicative interaction.

**8. Pragmalinguistics refers to:**

- a) linguistic items used for expressing attitudes and social relationships in communicative acts.
- b) resources that enable them to transfer relational or interpersonal meanings into communicative acts.
- c) linguistic items that serve to apologize in a softer way.

**9. The difference between pragmalinguistics and sociopragmatics is that:**

- a) the former refers to socio-cultural elements.
- b) the latter refers to grammatical and linguistic forms, as well as their functions.
- c) the latter refers to socio-cultural issues and appropriateness.

**10. Regarding sociopragmatic issues, students need to:**

- a) learn about the importance of choosing one pragmatic element or another.
- b) be exposed to the different pragmatic alternatives in context.
- c) be conscious about the importance of not making pragmatic choices of results and acting always in the same way.