

Silvina A. Morales

SET-IDIOMAS, Córdoba- Argentina

silvina@set-idiomas.com.ar, moralessil@hotmail.com

Tema: Impacto de la evaluación en la investigación relacionada con la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera.

La preparación del examen CELU a partir del enfoque por tareas

La evaluación de dominio de una lengua segunda o extranjera pretende determinar lo que un usuario es capaz de hacer en relación a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido en dicha lengua (Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas, 2002). Se entiende entonces que los candidatos que se presentan a estas evaluaciones no necesitarían una preparación específica. Así, un hablante no nativo de español podría presentarse a un examen de este tipo “provisto” de lo aprendido o “aprehendido” hasta ese momento, ya sea a través de cursos tomados, en inmersión o no, como autodidacta o por el contacto directo con la lengua española por cuestiones geográficas, familiares, personales o laborales. Pero ¿cuántos de estos candidatos estarían en condiciones de escribir con éxito un artículo para una revista o una noticia para un periódico local? ¿Lo harían la mayoría de los estudiantes (hablantes nativos) de carreras no afines a las lenguas o a la comunicación?

La relativamente reciente creación e implementación del CELU, examen que acredita la competencia comunicativa de los hablantes de español no nativos, y su rápida difusión en Argentina, Brasil y otros países, principalmente europeos, nos ha encontrado a investigadores, docentes y estudiantes sin recursos ni herramientas de apoyo suficientes para la preparación adecuada de dicho examen.

Formados para la preparación de exámenes que apuntan a evaluar el *conocimiento* que los hablantes de otras lenguas tienen sobre el español, y no su *dominio*, estamos ante un examen de características particulares, en el que el/la candidato/a deberá llevar a cabo una serie de *tareas* que, incluso un hablante nativo, no podría desarrollar fácilmente sin un entrenamiento específico. Estas *tareas* representan justamente la particularidad del examen, en el cual se propone a los candidatos *actuar* correcta y adecuadamente a través de la lengua, con un objetivo claro de comunicación.

De esta orientación a la *acción* se desprende que los evaluados deberán dominar, más que en otros tipos de exámenes, las competencias sociolingüísticas (cortesía, registros, marcas lingüísticas de relaciones sociales, dialectos, etc.) y pragmáticas (discursiva, funcional y

organizativa), según la clasificación realizada en el MRE (2002: 106-126) o puntualmente, la competencia discursiva que incluye a su vez, según el modelo de Alcón (en I. Alonso Belmonte, 2005: 557), las competencias lingüística, textual y pragmática.

En este sentido, el uso adecuado de diferentes tipos de textos orales (conversación, discurso, debates, etc.) y escritos (artículo, mensajes, cartas, etc.) en situaciones comunicativas concretas requerirá, tal como lo aclara Swales (en Id. 564), *“una apropiada interrelación de los sistemas de género y registro”*.

Desde una perspectiva funcional, hablamos de géneros para referirnos a modelos comunicativos que responden a una necesidad de comunicación verbal determinada (Swales, 1990; Bathia, 1993; Eggins, 1994; Eggins y Martin, 1997 en Alonso Belmonte, 2005: 563). La noción de género está ligada a la comunidad sociolingüística y a la cultura que lo construye. Según Castellà Lidon (en A. Tissera), *“los géneros funcionan a modo de recipientes socioculturales o formatos convencionales en los que se materializan los tipos de textos y los registros”*. Así, podemos hablar de género epistolar, periodístico, literario, etc. Algunos investigadores afirman que la noción de género tiene una base cognitiva que permite que los usuarios activen sus conocimientos previos (vocabulario, estructuras gramaticales, etc.) en relación a un género determinado. (Bathia, 1993; Paltridge, 1997 en Id.).

En cuanto a los registros, podríamos definirlos como variaciones sistemáticas que se producen en el uso del lenguaje de acuerdo al contexto.

Entonces, los usuarios de una lengua eligen intuitivamente para sus realizaciones lingüísticas entre un repertorio de tipos de textos. Para ello reconocen, y producen los esquemas de tales textos, a los que Van Dijk (en Castro del Castillo y Puiatti de Gómez, 2000:71) llama “superestructuras”: narrativa, argumentativa, expositiva e instructiva y, más tarde, J.M. Adam (1992 en Ticera de Molina año s/d) define como “estructuras secuenciales” o “secuencias”, incluyendo además de las anteriores las categorías dialogal y descriptiva. Las superestructuras textuales se pueden clasificar en globales o locales (Castro del Castillo y Puiatti de Gómez, 2000). Las globales son esquemas abstractos que funcionan como moldes de los textos. Por ejemplo, la narración es la superestructura global de un cuento, una anécdota, una crónica, pero también puede intercalarse en un texto argumentativo a modo de ejemplo, como superestructura local. Asimismo en un cuento o una anécdota pueden aparecer superestructuras locales descriptivas. Ahora bien, estas estructuras también son convencionales, son aprendidas por los usuarios de una lengua y distan de ser idénticas para todas las culturas.

La ineludible relación que los conceptos de registro, tipo de textos, género y superestructuras tienen con la cultura en la que se producen nos lleva a confirmar la necesidad de una formación específica de los hablantes no nativos en este sentido, a fin de cumplimentar con las *tareas* solicitadas en el examen CELU. Pero aquí surgen nuevamente los interrogantes acerca de cómo se prepara un estudiante para desarrollar suficientemente las competencias comunicativas requeridas para estas tareas y de qué marco teórico y recursos pedagógicos nos valdremos los docentes.

Parrondo Rodríguez (1994: 980) afirma que “si las especificaciones de las pruebas de examen están basadas en una concepción comunicativa de la competencia lingüística, será más probable que la práctica docente relacionada con la actividad preparadora de las pruebas se oriente hacia ese tipo de constructo”.

En el caso del CELU, debemos pensar en el enfoque orientado a la acción que se observa en las tareas a realizar. La tarea, como se especifica en el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (2002), “*se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación, o la consecución de un objetivo*”. Ejemplos del tipo de tareas del CELU pueden ser: escribir una carta a un amigo para contar un viaje, escuchar una noticia y escribir una carta del lector a un periódico local para opinar o comentar el asunto planteado, leer una publicidad, comentarla y dar la opinión a otro, leer y explicar a otra persona un gráfico, etc. Además, como podemos observar, la realización de estas tareas implica la integración de destrezas, aspecto fundamental en la concepción de este examen.

En la preparación del CELU podríamos considerar cada una de estas tareas lingüísticas como producto final, una tarea final de una unidad que funciona como motor de todo el trabajo. Para lograr este objetivo tendremos que realizar una serie de actividades o tareas preparatorias, es decir, trabajar los aspectos que consideremos necesarios para que los estudiantes sean capaces de realizar dicha tarea (Zanón J. 1999: 16). En el caso, por ejemplo, de escribir una noticia a partir de la audición de una entrevista radiofónica, entre las actividades preparatorias, tanto de comunicación como de aprendizaje, podrían incluirse: la lectura de una selección de noticias del periódico y su narración a un compañero o profesor, el análisis del tipo textual “noticia” y sus componentes, la reflexión sobre el registro utilizado en el género periodístico, el ejercicio sistemático de conectores discursivos y de los tiempos verbales en pasado, el análisis contrastivo entre la superestructura global de una noticia en español y en la lengua materna, la comparación de una misma noticia en diferentes

periódicos, la búsqueda de noticias en un periódico para diferenciarla de otros tipos textuales pertenecientes al género periodístico, etc. Éstas son sólo algunas ideas surgidas a priori.

Para definir qué tipos de *tareas preparatorias* pueden conducir a nuestros estudiantes a lograr con éxito las *tareas finales* debemos delimitar qué aspectos lingüísticos, textuales y pragmáticos predominan en la misma y qué tareas pueden ayudar al desarrollo de las destrezas implicadas. Al mismo tiempo, evaluar qué son capaces de *hacer* nuestros aprendices a través del uso del español y qué les falta tanto por *hacer* como *saber*. Será necesario, además, crear conjuntamente con los estudiantes un metalenguaje a fin de intercambiar experiencias y opiniones sobre el trabajo que se está realizando, hacer propuestas y colaborar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. Y no podemos pasar por alto la importancia que tanto estudiantes como profesores conozcan los descriptores en función de los cuales las tareas serán consideradas más o menos correctas y adecuadas, más allá de que esto ayuda a garantizar la transparencia de los exámenes.

Para terminar, sería demasiado apresurado afirmar que el *enfoque por tareas* es un procedimiento pedagógico válido para la preparación del CELU. Sin embargo, esta afirmación sí podría plantearse como una hipótesis que sienta lineamientos de investigación tendientes a generar recursos teóricos y pedagógicos a partir de los cuales los docentes puedan estar preparados, valga la redundancia, para la preparación de dicho examen.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTRO DE CASTILLO, E. Y PUIATTI DE GÓMEZ, H. (2000) “Estrategias superestructurales o esquemáticas” en Leo pero no comprendo, Ed. De la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, San Juan, pp. 69-155.
- CONSEJO DE EUROPA (2001) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Estrasburgo. (2002) Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, cultura y deporte, Anaya, Madrid.
- <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice/htm>
- MELERO ABADÍA, P. (2004) “De los programas nocio-funcionales a la enseñanza comunicativa” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.), Vademécum para la formación de profesores, Madrid, Sgel, pp. 689-714.
- PARRONDO RODRÍGUEZ, J. (2004) “Modelos, tipos y escalas de evaluación” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.), Vademécum para la formación de profesores, Madrid, Sgel, pp. 967-982.
- TISSERA DE MOLINA, A. (año s/d) El texto escrito en la clase de lengua extranjera. Los géneros y tipos textuales
<http://www.unsa.edu.ar/bibhuman/cuadernos/cuad12/Tisera02.htm>
- ZANÓN, J. (1999) “La enseñanza del español mediante tareas” en Zanón J. (coord.) La enseñanza del español mediante tareas, Edinumen, Madrid, pp. 13-23.