Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE:

investigación, enseñanza, evaluación y certificación

Ana María ÁVILA
Carlos E. CASTILLA

Compiladores

CELU
Certificado de Español
Lengua y Uso

CiN ELSE
Consorcio Español
Lengua Segunda
o Extranjera

HUMANITAS
Filosofía y Letras | UNT

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

RECTOR
Ing. Sergio Pagani

VICERRECTORA
Dra. Mercedes Leal

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DECANO
Prof. Sergio Robin

VICEDECANA
Mg. Nélida Sibaldi

SECRETARIA ACADÉMICA
Prof. Irene Josefina Lanzi

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

DIRECTORA
Dra. Elena Victoria Acevedo

COORDINADOR
Daniel Ferullo

INTEGRANTES DEL CONSEJO DE REDACCIÓN

Dra. María Eugenia Bestani
Mg. Ana María Blunda Grubert
Dra. Sandra Faedda
Dra. Valeria Mozzoni
Mg. María del Huerto Ragonesi
Prof. Sergio Jeréz
Prof. Sonia Saracho
Prof. Fabián Silva Molina
Lic. Noemí Liliana Soraire
Dra. Agustina Garnica
Mg. Fátima Forté

COMISIÓN DE LECTURA Y REVISIÓN DE TRABAJOS

Dra. Elena Victoria Acevedo de Bomba
Dra. María del Carmen Pilán
Dra. Silvina Douglas
Dra, Sandra Faedda

Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE:
Investigación, enseñanza, evaluación y certificación

Ana María ÁVILA
Carlos E. CASTILLA
COMPILADORES

HUMANITAS
Filosofía y Letras | UNT

Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE : investigación, enseñanza, evaluación y certificación / Raquel Alarcón ... [et al.] ; compilación de Ana María Ávila ; Carlos Enrique Castilla. - 1a ed. - San Miguel de Tucumán : Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-754-317-9

1. Español para Extranjeros. 2. Lingüística. 3. Medios de Enseñanza. I. Alarcón, Raquel. II. Ávila, Ana María, comp. III. Castilla, Carlos Enrique, comp.
CDD 468.007

Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE : investigación, enseñanza, evaluación y certificación

© 2022 Editorial Humanitas

Departamento Publicaciones

publicacionesfilosofiayletras@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Tucumán

Av. Benjamín Aráoz 800

San Miguel de Tucumán

Diseño de portada: Dúplex, casa editora

Maquetación: Álvaro Astudillo

ISBN 978-987-754-305-6

Impreso en Argentina / Printed in Argentina

Índice

Palabras preliminares 7

Adquisición, enseñanza y aprendizaje de ELSE

La causalidad en ELE. Aproximaciones discursivas, lógico-semánticas y lingüísticas / Raquel Alarcón 10

La DIPLELE en la Universidad Nacional del Comahue / María Teresa Araya / Silvia Iummato / Lucía Valls 22

ELSE en la formación de grado en el contexto de la UNT. El caso de *Introducción al estudio del español como lengua extranjera* / Ana Ávila 26

Enseñanza de la lengua para fines específicos: El español de la salud / Ana María Bocca / Nélida Beatriz Vasconcelo 32

El cambio de código como estrategia de comunicación en estudiantes de Español como Lengua Extranjera / María Teresa Borneo 35

Reflexión sobre la gramática en ELE en el marco de la Diplomatura Universitaria en Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera de la Universidad Nacional de Villa María / Raquel Carranza / María Gina Furlan 40

Significados situados en la conversación coloquial: estrategias de atenuación ¿Para qué reflexionamos sobre ellas en el aula de ELSE? / Silvina Douglas 46

Aspectos metodológicos en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Croacia / Estefania Perogna 54

La Enseñanza del Español en Israel / Malka Muchnik 57

Interacción oral en el aula de español lengua segunda/extranjera. Indagaciones en torno a la enseñanza de estrategias comunicativas orales / Ingrid Viñas Quiroga / María Candelaria Villagra 64

Investigación, evaluación y certificación en ELSE

La mediación en la evaluación certificativa: el caso del Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas / Angélica Alexopoulou 75

Prácticas de enseñanza que desarrollan la oralidad en el marco de la Didáctica Específica del español como Lengua Segunda, Preparación para el examen CELU en la Universidad Nacional de Río Cuarto / Camila Beatriz Berardo / Mónica Lucía Cúrtolo 83

El marcador discursivo bueno, sus funciones como pausa llena en el habla estudiantes alóglotas de español, y la percepción de la fluidez por parte de hablantes nativos / Martina Paz González Blanco 87

Certificado de Español Académico (CertEA) / Adriana Boffi / Adriana Coscarelli / Cristina Heras / María Leticia Móccero / Guillermina Piatti / Ana Sofía Príncipi 95

Hacia una evaluación del impacto del CELU Digital / Vera Jacovkis / Lorena Mattiauda / Esteban Niedojadlo / Silvia Prati 104

Validar el CELU cuando es digital / Silvia Prati 115

Toma Examen CELU Virtual: Miradas desde la UNSAM Gabriela Leiton / Carla Montoya / Noelia Agüero 125

Diseño y elaboración de Materiales Didácticos ELSE

Textos instructivos en la clase de ELE: recetas de cocina y variación léxica en Hispanoamérica. Algunas propuestas didácticas / Elena V. Acevedo / Carlos E. Castilla / María del Carmen Pilán 134

Narración oral de experiencias pasadas. Una propuesta didáctica para estudiantes de ELSE de nivel básico / Paula Inés Actis / Lucía Isabel Figueroa **142**

Formas breves en ELSE / Gabriela F. Krickeberg **155**

Proyecto de manual de la entonación del español rioplatense / Bettiana A. Blázquez / Alejandra E. Dabrowski / Israel R. Lagos / Leopoldo O. Labastía **160**

Investigación, enseñanza evaluación y certificación en ELSE: Nuevos escenarios, nuevos desafíos / Martín Carlos Marusich **166**

CELU DIGITAL: diseño e implementación / Laura Ascenzi / Alejandra Elichabe / Letizia Russo **178**

Particularidades semióticas del aula de ELSE en la región NEA: análisis de nuestras propuestas didácticas / Gonzalo Casco / Carla González **187**

Una escuela para el Mercosur: Contacto Quechua-Español / María Inés Quevedo **196**

ELE en el Nivel Superior / Nora Vera / Sandra Faedda **204**

Gobernanza Lingüística Para ELSE: Política Lingüística e Internacionalización de la Educación Superior

Nuevos desafíos frente a la digitalización del examen CELU: impacto en su proyección internacional / Ana Pacagnini **212**

Gobernanza lingüística: la relevancia de una matriz ideológico-discursiva en la interacción Estado - Institución de Educación Superior / Fabio Daniel Dandrea **220**

Devenires ELSE en la región NEA de Argentina / Raquel Alarcón / Hugo R. Wingeyer **228**

Um panorama das políticas linguísticas, da internacionalização e da mobildade acadêmica nos centros federais de educação em tecnología e de qualificação profissional no Brasil: o caso do espanhol como língua estrangeira/adicional / Luiziane da Silva Rosa **238**

La lucha de los profesores de español en el sur de Brasil como iniciativa glotopolítica de resistencia frente a las disposiciones oficiales / María de los Ángeles Corradi **246**

El CELU en Brasil: Actualidad y potencia de una red / Alejandro N. Lorenzetti **254**

Palabras preliminares

La formación en docencia e investigación en la enseñanza de español como lengua extranjera tiene en nuestro país una fructífera trayectoria que se ha ido consolidando paulatinamente desde la creación del Consorcio Interuniversitario ELSE en el año 2004 hasta la actualidad. A este proyecto, iniciado por las universidades de Buenos Aires, de Córdoba y del Litoral, más el compromiso y acompañamiento del Ministerio de Educación con ayuda financiera, fueron sumándose aquellas otras que compartían los objetivos del Consorcio y creían en un trabajo mancomunado. Así, hasta el año 2018, antes de su integración al CIN, el Consorcio estaba integrado por treinta y siete universidades nacionales. Hoy, ya red del CIN, integrada a la Comisión de Asuntos Internacionales, se encuentra conformada por cincuenta y nueve universidades, la mayoría trabajando en el área. Este crecimiento da cuenta del reconocimiento al trabajo sostenido del Consorcio, desde sus inicios, que favorece el desempeño de una política lingüística ELSE nacional, regional e internacional que se proyecta fundamentalmente a través del examen CELU.

Los trabajos reunidos en este volumen corresponden a la convocatoria para publicar las investigaciones y relatorías de experiencias en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en los últimos años, principalmente en nuestro país, pero también en países vecinos y del otro lado del Atlántico. Todos estos aportes contribuyen a crear un campo de conocimientos anclado en el contexto local, sin descontar los vínculos con la dimensión global, en un contexto en que cada vez más el español es una de las lenguas elegidas mayoritariamente para su aprendizaje como lengua segunda y extranjera.

Entre marzo y abril de 2022 se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán el XI Coloquio CELU: "Investigación, enseñanza, evaluación y certificación en ELSE: Nuevos escenarios, nuevos desafíos". De esta manera, se dio continuidad a estos encuentros académicos que desde el año 2005 se vienen realizando periódicamente, organizados por las universidades nacionales miembros del Consorcio ELSE-CIN, con el objetivo de propiciar un espacio de intercambio y reflexión sobre el área de enseñanza y evaluación del español como lengua segunda y extranjera, la cual se halla en permanente desarrollo. En este sentido, la convocatoria atrajo a docentes, investigadores, estudiantes y gestores institucionales a fin de contribuir al desarrollo del estado de la cuestión en relación con los distintos campos del conocimiento y de las prácticas vinculados estrechamente con los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera y el desarrollo de dispositivos y estrategias que se despliegan en los diferentes niveles lingüístico-discursivos. En esa misma línea de trabajo, el contexto de pandemia y postpandemia habilitaron nuevas dinámicas de funcionamiento que requirieron y requieren de investigaciones y prácticas que permitan reflexionar y poner en diálogo propuestas alternativas con propuestas ya existentes y acordar líneas de acción posibles de desarrollo para nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Hemos agrupado los trabajos en cuatro núcleos temáticos que articulan problemas en torno a preguntas clave que orientan las investigaciones y las propuestas de didactización en función de centros de interés o focos de atención que nos han parecido relevantes en este contexto de innovación en ELSE. La primera sección está destinada a la Adquisición, enseñanza y aprendizaje de ELSE; en ella la atención se centra en resaltar los escenarios en que acontece la práctica de enseñanza y de cómo los espacios y los roles se resignifican y reactualizan en función de diferentes factores pedagógicos y contextuales que habilitan también determinadas planificaciones estratégicas.

La segunda sección incluye trabajos relacionados con la Investigación, evaluación y certificación en ELSE en la medida en que cada uno de ellos aporta datos para pensar y repensar las estrategias con las que se abordan los procesos de reflexión y acreditación. En esta sección tienen un lugar especial los avances en torno a los procesos de evaluación y validación de los conocimientos en ELE a partir del CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) otorgado por el consorcio ELSE-CIN.

El tercer bloque de trabajos se organiza sobre el eje del Diseño y elaboración de materiales didácticos ELSE, allí los docentes e investigadores ofrecen diferentes propuestas de didactización de conteni-

dos que abarcan el amplio abanico de los niveles del lenguaje desde el fonético-fonológico hasta el pragmático, pasando por la exploración de diferentes géneros discursivos y problematizando las condiciones de implementación y evaluación de esas propuestas, considerando además las variables sociales que problematizan la enseñanza en contextos de lenguas en contacto o en escenarios especiales de la formación superior.

El cuarto bloque reúne una serie de trabajos que ponen en la mesa de debate los problemas e incidencias de la Gobernanza lingüística para ELSE: política lingüística e internacionalización de la Educación Superior. Esto supone pensar y problematizar la enseñanza del español como lengua extranjera en el marco de las políticas lingüísticas y educativas, especialmente en el contexto de la integración latinoamericana y el MERCOSUR.

Desde la organización del Coloquio, agradecemos a los docentes e investigadores que han contribuido con sus trabajos a incrementar el campo de conocimiento relacionado con los objetivos del Consorcio y del CELU.

Dra. Ana María Avila de Jalil

Dr. Carlos Enrique Castilla

ADQUISICIÓN, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ELSE

La causalidad en ELE. Aproximaciones discursivas, lógico-semánticas y lingüísticas

Raquel Alarcón
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones

El punto de partida

Iniciamos nuestro abordaje a partir de un rastreo del tema de la causalidad en los manuales de ELE y en las gramáticas de español[1]. Este análisis comparativo nos llevó a sistematizar un diagnóstico con las siguientes características:

.-Los manuales mencionan y reconocen los avances en el campo del lenguaje de disciplinas que atienden a la enunciación y lo comunicativo, aunque los abordajes no se apoyan en estos enfoques. Si bien el tratamiento de los temas prioriza la dimensión formal, en todos los casos podemos encontrar "guiños" que orientan a la semántica y a la dimensión pragmática, pero no se ofrece un desarrollo profundo con foco en el uso.

.-Los ejemplos o casos refieren a oraciones y, en las pocas ocasiones en que aparecen textos "reales", la ejercitación se limita a marcar y reponer conectores.

.-La descripción de los conectores no avanza en un nivel que muestre las sutilezas o los matices que se resuelven en un nivel pragmático.

.-Los ejemplos y ejercitaciones plantean diferentes niveles de complejidad sin llegar a una explícita reflexión metalingüística.

.-La forma de abordaje es similar a la que se da en las gramáticas teóricas del español, aun cuando el recorte de contenidos y la intención están orientados a enseñar la lengua a extranjeros.

.-Pese a ser la causalidad una expresión muy común en el uso, tanto cotidiano como de géneros elaborados, su abordaje en los manuales es más bien periférico y general.

Consultados los trabajos sobre el tema de referentes como Santiago Guervós (2004), Gaviño Rodríguez (2017) y Patrick Charaudeau (2013), encontramos referencias acerca de un tratamiento de la causalidad en manuales y gramáticas de ELE como "superficial, incompleto, mecánico y poco reflexivo", que no "recoge información de tipo pragmático o sociolingüístico" (Guervós, p. 115) sino más bien una centralidad del "foco de interés en la estructura gramatical lineal de los enunciados", es decir, un estudio desde un punto de vista tradicional o clásico. Por su parte, la propuesta de Charaudeau desde una gramática semántica trabaja las categorías lingüísticas, las particularidades semánticas y los hechos del discurso, interesado sobre todo en la organización de la lógica argumentativa. El autor señala y cuestiona la tradición escolar que privilegia "una gramática general prescriptiva y morfológica […] centrada en el descubrimiento y la descripción de las formas" (p. 12).

Los tres autores hacen referencia a las nuevas líneas de estudio en el campo relativas a la comunicación, a la expresión, al uso, pero señalan que en el tratamiento gramatical se observa una disociación entre formas y contenidos o entre sistema y estructuras o entre norma y uso. Llevar estos encuadres a la enseñanza implica una estrategia de abordaje particular.

Tales observaciones nos conminan a profundizar en las gramáticas del español la descripción y explicación tanto de la causalidad como de las tramas o secuencias explicativo-argumentativas y sus articulaciones para encontrar o elaborar herramientas teórico-metodológicas que colaboren en el diseño de propuestas de enseñanza superadoras de las brechas entre lo formal y lo comunicativo. Nos proponemos problematizar el *cómo* de un abordaje teórico metodológico que sustente su enseñanza en las aulas de ELE.

1 El trabajo documental y contrastivo se realizó con un corpus de manuales de ELE a partir de una matriz analítica que nos permitió transitar el escenario discursivo de los mismos.

La causalidad: una construcción discursiva, lógico- semántica y lingüística

Instalamos un recorrido reflexivo teórico-metodológico que nos sitúe desde el inicio en el compromiso de establecer puentes entre el uso pragmático y las reglas formales que habilitan la materialización de una intención comunicativa, es decir, estudiar la causalidad en la escena discursiva.

Empezamos el tejido de esta trama con la presentación de un texto periodístico cuya temática anticipa el universo de sentidos en torno del cual propondremos la enseñanza en el aula de ELE[2].

Tragedia en el Urugua-í: conductor chocó y mató a una yaguareté preñada sobre la ruta 19
Marzo 25,2018 7:36 PM

Sucedió esta tarde alrededor de las 17, en inmediaciones del arroyo El Falso, ubicado en el Parque Provincial Urugua-í. Se trataba de una hembra joven que estaba preñada.

1.La imprudencia al volante se llevó a una nueva víctima*:* en esta ocasión, a un querido miembro del reino animal de nuestra provincia. Un joven ejemplar de yaguareté hembra que estaba preñada murió en el acto esta tarde sobre la ruta 19 ***luego de*** ser atropellado por un conductor que circulaba en sentido Andresito-Wanda.
2.El hecho sucedió en inmediaciones del arroyo El Falso, ubicado en el corazón del parque provincial Urugua-í, a 38 kilómetros de Wanda. El hombre, que viajaba acompañado por su familia, se detuvo a unos 500 metros del lugar, ***aunque*** aún se desconoce si intentó darse a la fuga o paró por voluntad propia. (…)
3.La noticia conmociona particularmente ***ya que*** la situación del felino más grande de América en nuestra provincia es muy delicada, se estipula que quedan menos de cien ejemplares adultos viviendo en estado salvaje.
4.Asimismo, significa una nueva advertencia sobre el trazado que cruza la reserva provincial, ***porque*** es regularmente "aprovechado" por muchos conductores ***para*** ir más rápido de lo permitido, lo que ***consecuentemente*** alienta este tipo de tragedias para nuestra fauna.
5.El Ministerio de Ecología informó que se llevan adelante las actuaciones administrativas, ***frente a*** la lamentable pérdida de una especie Monumento Natural Provincial y en peligro de extinción en el país. "La muerte fue ocasionada ***por*** la conducta desaprensiva de la persona al volante y ***por*** la violación de los límites de velocidad dentro de las Áreas protegidas", confirmaron desde el organismo que dio intervención al Juzgado de Instrucción Penal de la ciudad de Iguazú. El equipo de científicos de la subcomisión para la Conservación del Yaguareté procederá a la identificación del animal, así como a otras características del mismo.
6.La **indignación y las críticas en las redes no se hicieron esperar.** Cientos de usuarios manifestaron su indignación ***por*** la imprudencia y el fatal episodio.
7.Diego Varela, biólogo y coordinador del Proyecto Corredor Biológico Urugua-í-Foerster, comentó a través de las redes sociales que "aún hay mucho por hacer. En la ruta 19 hay obras de pasos de fauna, ecoductos y reductores de velocidad pero ***como*** vienen demoradas desde hace un par de años, seguimos lamentando estos hechos. Aunque creo que solo esto no garantizaría evitar la extinción de la fauna".
8.El director de Yacutinga Lodge, Carlos Sandoval, compartió crudas imágenes del accidente y expresó: "Hay que buscar la concientización de quienes manejan por las rutas del norte de Misiones, o en cualquier ruta donde la fauna silvestre está presente. (…) **Si** continuamos exprimiendo el planeta ***para*** atender nuestras superficialidades, estamos destruyendo la casa de todos".

Misiones on-line. Diario digital

http://misionesonline.net/2018/03/25/tragedia-en-el-urugua-i-conductor-choco-y-mato-a-un-cachorro-de-yaguarete-sobre-la-ruta-19/

2 Este texto integra el input textual con el que trabajamos la Unidad didáctica. Enumeramos los párrafos a efectos de señalar con mayor precisión los ejemplos referidos en la explicación.

El titular de la noticia pone en escena un hecho, evento o "*efecto*" (Tragedia en el Uruguaí) cuya "*causa*" (La imprudencia al volante) aparece como foco en el inicio del primer párrafo.

A partir de esta presentación, la progresión temática incorpora información específica refiriendo a los protagonistas y al episodio con diferentes recursos lexicales y gramaticales que sostienen –estrategias discursivas mediante– la trama informativa con matices argumentativos. En torno al eje de la causalidad, nos detendremos en algunos párrafos para describir las operaciones formales y lógico-semánticas e intentaremos desde el ejemplar empírico una exposición-explicación general sobre la temática.

Entendemos que el proceso causa-efecto es una manifestación relacional cuyo ámbito semántico abarca, según Carmen Galán Rodríguez (1999), cinco relaciones diferentes: **causales** propiamente dichas, **condicionales**, **concesivas**, **finales** y **consecutivas** "que se organizan según la particular concepción que en cada una de ellas se establece entre la causa y el efecto, pues todas, aunque desde distintas perspectivas, inciden en uno u otro contenido" (3599).

La mirada relacional nos posiciona ya en un modo diferente de abordar la causalidad, mostrando que las oraciones o proposiciones causales, condicionales y concesivas expresan aquello que desencadena una acción (origen, causa) y las finales y consecutivas se basan en el efecto.

Podemos presentar varios enunciados del mismo texto para analizar juntos, reflexionar, conceptualizar y ejemplificar.

clasificación	concepto	ejemplos
Causales	Expresan la causa, origen o motivo cuyo efecto se expone en la oración principal.	*Se recomienda poner controles en las rutas ***porque*** *muchos conductores van a gran velocidad.* *La noticia conmociona ***ya que*** *el yaguareté está en extinción.*
Condicionales	Expresan una causa como hipotética. El mismo factor se somete a hipótesis, la relación entre exprimir el planeta y destruirlo o entre terminar las obras y evitar accidentes, puede ser o no un hecho real y puede que se cumpla el 1º y no el 2º, o a la inversa. Lo hipotético sostiene las relaciones contrafácticas.	**Si** *continuamos exprimiendo el planeta*, destruiremos la casa de todos. ***Si** se terminan las obras*, se evitarán accidentes.
Concesivas	Niegan la implicación causa-efecto expresando una relación no operante, una causa negada porque no se cumplen expectativas habituales. La figura retórica denominada concesión consiste en la secuencia formada por una tesis y una antítesis: el que habla admite que el adversario puede estar en lo cierto, pero avanza su argumentación en sentido contrario. Estas construcciones habilitan razonamientos argumentativos en los cuales los miembros apuntan a posturas opuestas.	***Aunque** se terminen las obras*, no evitaríamos la extinción de la fauna.
Finales	Expresan el propósito de las acciones, los sucesos o la intención final, aquello que se supone como punto de llegada (efecto o resultado) al que conduce lo expresado por el verbo principal. La intencionalidad exige un sujeto agentivo.	*Exprimimos el planeta ***para*** *atender nuestras superficialidades.*
Consecutivas, ilativas o continuativas	Permiten establecer relaciones de causa-consecuencia entre dos enunciados, presentan informaciones como efectos o consecuencias lógicas o naturales de otras aseveraciones de las que se derivan. El efecto puede sobrevenir o suceder sin que exista tal voluntad, sin valor prospectivo sino como una mera constatación o descripción de un hecho del que se deducen sus consecuencias. A diferencia de las finales no es imprescindible el sujeto agentivo.	*No se colocaron los radares, ***así que*** *no hay control de velocidad.* *El vehículo venía ***tan*** rápido ***que*** *no pudo frenar.*

Cuadro de tipos de relaciones causales

Según Serafina García (2003), un hablante utiliza el recurso relacional de la causalidad para enunciar un motivo causal en diversas circunstancias y con variados sentidos. En el caso del texto inicial no debemos perder de vista estos elementos en la dinámica del escenario que se está significando discursivamente.

En el centro de la escena se sitúa el **evento**, ***la tragedia*** (Párr. 1)/*el hecho* (Párr. 2)/*lamentable pérdida* (Párr. 5)/*fatal episodio* (Párr. 6).

El **agente** aparece como ***el conductor*** (titular)/ *la imprudencia al volante* (Párr.1- alusión metonímica)/ *el hombre* (Párr. 2)/ *persona al volante* (Párr. 5)/ *quienes manejan*[3] (Párr. 8-generalización).

El **sujeto paciente**, ***yaguareté*** (títular)/ *hembra joven* (volanta)/*víctima* (Párr. 1)/*querido miembro del reino animal* (Párr. 1)/*joven ejemplar de yaguareté hembra* (Párr. 1)/ *felino más grande de América* (Párr. 3)/*nuestra fauna* (Párr. 4-generalización)/*una especie Monumento Natural Provincial* (Párr. 5)/ *animal* (Párr. 5)/ *fauna silvestre* (Párr. 8-generalización o hiperonimia).

A esta esquematización podemos incorporar las voces y opiniones de quienes reaccionaron ante el hecho: *cientos de usuarios* (Párr. 6) /*coordinador del Proyecto Corredor Biológico* (Párr. 7) / *director de un Lodge* (Párr. 8) cuyas declaraciones en estilo directo acentúan las relaciones de causa-efecto desde una posición compartida por el enunciador del texto.

Veamos en un gráfico los papeles temáticos de la estructura argumental:

Agente/causa	*Hecho/tema*	*Paciente/destinatario*[4]
Conductor *-imprudencia al volante /hombre/ persona al volante-*	***Tragedia*** *-hecho /lamentable pérdida / fatal episodio-*	***Yaguareté*** *-hembra joven /víctima/ miembro del reino animal /joven ejemplar de yaguareté hembra /felino más grande de América / especie Monumento Natural Provincial/ animal-*
	(caso particular) generalizaciones-hipótesis	
quienes manejan		*nuestra fauna/ fauna silvestre*
Usuarios de redes: Toma de posición *coordinador del Corredor Biológico/ director de un Lodge*		

Matriz para interpretar el entramado causal del texto

En esta cartografía discursiva del texto las expresiones lógico-semánticas y las operaciones de la lengua van dando forma a un tejido de significaciones cuya urdimbre da cuenta de opciones y recursos formales. La configuración de la escena construida oficia como matriz para que interpretemos las diferentes formas verbales en que se realiza la causalidad.

Como podemos advertir –sin entrar en un análisis exhaustivo– el ingreso en/desde los textos evita un análisis aislado de las causas y efectos tan solo por las marcas lingüísticas de determinadas conjunciones o conectores, y habilita a hacerlo desde un intento por articular diferentes niveles como las nominalizaciones (los sintagmas que refieren a agente y paciente), las construcciones sintácticas, las proposiciones lógico semánticas y el guion argumental de base que se encuadra en una determinada situación de enunciación. La simultaneidad de cruces y relaciones orientan al enunciatario desde distintas direcciones, permitiendo una deconstrucción no lineal ni unívoca de las significaciones.

Por ejemplo, en la construcción:

"Un joven ejemplar… murió en el acto… **luego de** ser atropellado por un conductor…", podemos advertir que la posición del enunciador o el punto de vista desde el cual enuncia sostiene el juego argumental de agente y paciente entre conductor y animal ya sea desde las opciones lexicales (*murió*) como desde las sintagmáticas/sintácticas (*ser atropellado por un conductor*). Entre estas dos proposiciones, la locución *luego de* opera con una carga muy fuerte de matiz causal, si bien su significación es temporal, pudiendo ser reemplazada por el conector prototípico de causalidad *porque*. El valor temporal del adverbio *luego* (más tarde o más alejado en el tiempo) se modifica cualitativamente al oponerse a la frase *en el acto* (inmediatamente, en seguida, al instante), agregando dramatismo al relato.

3 La generalización en plural puede ser leída con matiz impersonal involucrando a todos los conductores imprudentes.

4 Según Di Tullio (2012) sería un destinatario malefactivo puesto que resulta perjudicado.

En la mayoría de las gramáticas de la lengua española las formas de expresión de la causalidad se corresponden con las llamadas subordinadas adverbiales impropias, en los apartados dedicados a la sintaxis. Esto se complementa con la presentación de las conjunciones y su función de conectores subordinantes. Sin embargo, la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, de Bosque y Demonte aborda estas construcciones subordinadas en la cuarta parte bajo el título "Entre la oración y el discurso", en un intento de una reflexión inter enfoques y una invitación a complejizar el tratamiento teórico de las relaciones de causa desde un abordaje integral de las opciones lingüísticas y discursivas que las habilitan.

Nos ubicamos entonces en la intersección de fronteras para exponer brevemente algunas consideraciones sobre los marcadores de causalidad, la bipolaridad y las interoperabilidades entre fases.

Marcadores y conectores de causalidad

Los marcadores discursivos, en tanto bisagras o puentes entre la gramática y el discurso, funcionan como *guiños para inferir sentidos*.

Una de las propiedades de estas piezas lingüístico-discursivas es su *heterogeneidad* puesto que comprenden varias clases de palabras y adquieren significados y sentidos precisamente en las materializaciones de producción discursiva en diferentes contextos. El texto de referencia de este tema es el trabajo de María Antonia Martín Zorraquino y José Portolés Lázaro (1999)[5], a partir del cual ponemos en conversación otros aportes sobre comparaciones y matices entre algunos tipos/clases de marcadores (Portolés, Casado Velarde, Lieberman, Calsamiglia y Tusón) que trabajan precisamente a partir de la diversidad que caracteriza a estas partículas o construcciones[6].

Para Antonia M. Zorraquino estas heterogeneidades constituyen una dificultad a la hora de elaborar una definición como así también al intentar sistematizar su tratamiento lexicográfico; esto agrega un desafío a la hora de pensar estrategias de enseñanza para alumnos extranjeros. La conceptualización que proponen expone de algún modo esa complejidad, a la vez que ofrece deslindes para su tratamiento:

> Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4057)

Situados, a partir de esta definición, en un enfoque comunicacional, podemos analizar sus **propiedades** en diferentes niveles:

a.-Desde un punto de vista *entonacional* o *prosódico*: se encuentran limitados por pausas en la entonación que, en la escritura se señalan con puntuación.

b.-Desde lo *morfológico*: los define su invariabilidad. En el proceso de evolución pierden posibilidades de flexión y de combinación.

c.-*Sintácticamente*: subordinan la construcción que conectan al verbo de la oración principal como complemento circunstancial, no pueden recibir especificadores ni adyacentes complementarios. Tampoco pueden ocupar solos un turno de palabra, excepto en algunos discursos conversacionales.

d.-*Semánticamente*: no presentan contenido referencial o denotativo, sino un significado de procesamiento que guían –de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas– las inferencias discursivas que conectan.

e.-*Pragmática* y *discursivamente:* constituyen marcas de la progresión temática y decisiones del enunciador en el modo relacional de exponer sus pensamientos y sus intenciones. Proporcionan

5 La autora y el autor realizan un estudio bastante exhaustivo que inicia con un breve panorama diacrónico con aportes de reconocidos gramáticos -como Gili Gaya y Alcina y Blecua-; exponen una definición a partir de la cual despliegan las propiedades gramaticales y de significados para, finalmente, ofrecer una sistematización en un cuadro clasificador a partir de criterios comunicacionales seguido de una extensa descripción de las distintas subclases con abundante ejemplificación.

6 Múltiples nombres refieren a esta clase de palabras: marcadores del discurso, enlaces extraoracionales, operadores pragmáticos, conectores, elementos de cohesión, partículas discursivas, entre otros. Otra heterogeneidad son las múltiples categorías gramaticales a las que pertenecen: conjunciones, locuciones conjuntivas, adverbios, locuciones adverbiales y otros tipos de signos gramaticalizados.

cohesión a la estructura y sirven de guía o instructivo para la interpretación del sentido. Su identificación en los textos y el deslinde de las proposiciones que introducen puede ser un buen ejercicio para ingresar en los aspectos textuales y discursivos y para aprovechar su valor en el procesamiento de la progresión informativa e interpretación de los puntos de vista del enunciador.

Si bien la tradición considera que los marcadores discursivos son elementos expletivos (sin función), desde un enfoque funcional discursivo se ponen en valor las diferentes funciones en relación con el enunciado y con la enunciación. Ducrot (1980), citado por Zorraquino y Portolés, destaca los significados de procesamiento como una "serie de instrucciones semánticas que guían las inferencias" (p. 4072) y colaboran en el desempeño activo tanto del enunciador como del enunciatario que decodifica e interpreta. Portolés (1993) diferencia las instrucciones convencionales (forzadas lingüísticamente) de las conversacionales (dependientes del contexto)[7]. En muchos casos, son los rasgos suprasegmentales los que operan en el contexto para matizar el contenido instruccional y ajustar las inferencias. Señalamos entonces la doble faceta de los conectores: una gramatical proporcionada por la significación y otra pragmática que desencadena procesos de comprensión de acuerdo con el contexto (*op cit*., p. 144), habilitando un estudio de la función de los conectores desde la intención del hablante de ofrecer marcas de interpretación al enunciatario.

En la mayoría de los textos consultados se reproduce y utiliza la clasificación de marcadores propuesta por Zorraquino y Portolés: estructuradores de la información - conectores - reformuladores -argumentativos - conversacionales; también encontramos que las conjunciones causales aparecen como conectores de subordinación junto a las consecutivas, concesivas, finales y condicionales (Lieberman, 2015. pp. 223-237), criterio en que nos basamos en el cuadro de tipos de relaciones causales[8].

Casado Velarde (2000), por su parte, realiza un análisis textual –a partir de un caso argumentativo– para mostrar la función de los marcadores textuales como punto de confluencia entre la lingüística y la gramática del texto.

> En los cambios de una función discursiva a otra aparecen con gran frecuencia unas piezas lingüísticas (*o sea*, *además*, *vamos*, *porque*, *pero*, *porque*, *por ejemplo*, *en fin*, *entonces*, *claro*, *y*, *además*, *pero*, *es que*, *además*) que contribuyen decisivamente a explicitar el tipo de oficio que desempeñan, en el plan general del texto, los segmentos por ellas afectados. (p. 250)

Si bien pretende delimitar conectores y marcadores como objetos de estudio de dos disciplinas, insiste en señalar que su objetivo es mostrar cómo ambos pueden "acoplarse y unir sus esfuerzos para la mejor comprensión de los mecanismos implicados en la construcción e interpretación de los discursos" (p. 251) .

Para Calsamiglia y Tusón (1999) los marcadores y conectores son opciones disponibles de los hablantes y cumplen funciones en la textura discursiva:

> El sistema de la lengua pone a disposición de los hablantes unas piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversas relaciones semánticas: se trata de los llamados marcadores discursivos y uno de sus tipos, los conectores. (p. 235)

El desarrollo textual va poniendo en disposición lineal unos enunciados en relación con otros y los conectores y marcadores son enlaces necesarios para establecer los sentidos, aunque no siempre son explícitos, sino que –en ocasiones– depende de los enunciatarios restablecer las relaciones implícitas. Y, en el caso de que aparezcan explícitamente, no siempre instauran los mismos matices de causa y efecto.

A continuación, reflexionamos sobre cómo operan conectores y marcadores específicamente en las fronteras de la causalidad.

7 Otra referencia para una oposición similar sugerida por el mismo Portolés es la cita a Grice (1975) quien distingue entre implicaturas (inferencias conversacionales: aplicación de máximas de la conversación) e implicaturas convencionales (significación de los elementos lingüísticos).

8 Los cuadros clasificadores pueden resultar un elemento didáctico útil y práctico para ejercicios de taller. Consideramos operativo y funcional presentar un cuadro con los conectores de base causal como herramientas para sostener y orientar la reflexión y/o la metareflexión.

En las fronteras de la causalidad: ***Una bipolaridad atenuada***

La proximidad de sentidos entre causa, consecuencia, finalidad, hipótesis y condicionalidad explica, en algún aspecto, la dificultad de las gramáticas para clasificar y proponer definiciones más específicas. Elegimos situarnos en las fronteras para configurar escenarios de cercanías, comentar afinidades entre ellas y plantear dinámicas de posibles relaciones.

En los intercambios dialógicos que protagonizamos en las distintas esferas de interacción social requerimos a menudo de opciones causales para dar cuenta de pensamientos que expliquen fenómenos, hechos, procesos o argumenten posiciones sobre la base de estas relaciones.

Las construcciones que estamos analizando ponen en tensión dos miembros interdependientes: causa y efecto, antecedente y consecuente, condicionantes y condicionado. Esta bipolaridad nos sitúa en una interfaz sintáctico-semántico-pragmática con categorías funcionales para enseñar la causalidad en el marco de procesos enunciativos. Visto así el objeto de estudio, se habilitan al menos dos vías para estudiarlo: una **semasiológica** que va de la expresión a la comprensión del destinatario (punto de vista de la recepción) y otra **onomasiológica** que va desde el contenido o la intención comunicativa a la codificación lingüística (su punto de vista prioriza la producción) (Padilla, 2012, p. 88).

Estudiar la causalidad desde un enfoque integral que atienda tanto las relaciones sintácticas conectivas como las relaciones funcionales comunicativas supone operar con varias dimensiones o dominios específicos: de la lengua y sus categorías, de las construcciones subordinadas impropias y sus relaciones, de los conectores prototípicos (relación lógico-semántica), de otros procedimientos con valores de causalidad (lexicales, puntuación, sintagmas, etc.), del discurso y sus modalidades enunciativas, de las configuraciones lingüísticas que prevalecen en los distintos tipos de textos y en las secuencias predominantes –sobre todo argumentativas– y de las interrelaciones entre todos esos dominios.

Según Padilla (2012) "El ámbito de la conexión viene siendo objeto de estudio de numerosas perspectivas teóricas, desde los distintos modelos explicativos acerca de la cohesión y coherencia textuales, hasta diferentes enfoques sobre la argumentación" (p. 101).

Entendemos la argumentación como una relación dialógica –en la que subyacen mecanismos lingüísticos de persuasión–, y el análisis e interpretación de estos textos nos permite focalizar las relaciones lógico-semánticas desplegadas discursivamente desde las cuales podemos observar y explicar los "juegos" de configuración lingüística.

A esta altura del desarrollo, recordamos la pregunta que orienta nuestro discurrir:

Ante una construcción de sentido que plantea determinadas relaciones lógico-semánticas (causalidad), de qué operaciones lingüísticas disponemos en español para comprender/interpretar y/o para producir un texto o enunciado.

En el caso de nuestro texto inicial podríamos ensayar diferentes formas de poner en escena la situación de causalidad que presenta el texto: *la muerte de un yaguareté hembra atropellado por un automóvil*.

Desde el comportamiento lingüístico, identificaríamos los "indicadores de fuerza" de la argumentación (conectores de enunciados que pueden ser clasificados según la función que cumplen dentro del discurso), señalaríamos las marcas explícitas sobre la base de estructuras sintácticas y opciones léxicas para identificar las proposiciones puestas en conexión.

Si pretendemos analizarlo como modo de razonamiento puesto en discurso buscaremos explicar cómo funciona el mecanismo del discurso explicativo-argumentativo, esto es, los componentes y procedimientos de un modo de organización que se materializa de manera particular en cada texto por medio de estrategias discursivas y retóricas.

Charaudeau (citado por Padilla, 2012) propone partir de la identificación de las relaciones lógico-semánticas y luego analizar el encadenamiento de las aserciones mediante la detección de marcas lingüísticas explícitas (conectores) e implícitas (léxico, puntuación). Las aserciones se conectan o se unen por lazos conceptuales y formales según las operaciones de pensamiento que construyen relaciones de sentidos entre seres, propiedades, acciones, universos. El contexto y la situación de enunciación aportan las especificaciones y valoraciones para configurar e interpretar el discurso que se materializa en un texto.

Desde un punto de vista semántico el autor da cuenta del mecanismo de construcción conceptual de la relación compleja de causalidad adoptando algunos procedimientos de la lógica, sin

olvidar las restricciones sintácticas de la construcción de enunciados, teniendo en cuenta siempre las circunstancias del discurso (Padilla, 2012).

Ante estos dos enfoques que ponen la mira en diferentes polos, entendemos que no hay una manera única de realizar la reflexión metalingüística, sino que son los textos mismos los que orientan los modos de desentrañarlos a partir de las pistas y guiños que a modo de balizas señalan su recorrido en un continuum sobre el cual es posible realizar múltiples deslindes.

En un enfoque pragmático la distinción entre relaciones de la **enunciación** y del **enunciado** resultan pertinentes para avanzar con nuestro propósito. En el marco de la teoría de la enunciación no podemos soslayar a Benveniste E. (citado por Gaviño Rodríguez) para recordar que el **enunciado** es un producto lingüístico que resulta de la selección llevada a cabo por el **enunciador**:

> en tanto que realización individual, la enunciación puede definirse, en relación con la lengua, como un proceso de apropiación. El locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor mediante indicios específicos, por una parte, y por medio de procedimientos accesorios, por otra. (Benveniste, citado por Gaviño Rodríguez, 1999, p. 84).

Definido este marco, el autor adopta una perspectiva enunciativa y aborda los operadores causales en español desde: la posición sintáctica de estos segmentos, el registro en que son usados, la capacidad para introducir información nueva o adquirida, el subtipo de causa que introducen, el control que el enunciador ejerce sobre las informaciones presentadas y la actitud codificada en los operadores.

Serafina García coincide con esta dimensión explicativa incorporando la diferenciación entre la causa del **enunciado** y la causa de la **enunciación**. La primera refiere a una causa real u objetiva o motivo de algo enunciado, expresado por el verbo principal (murió *porque la atropellaron*). Se inserta en el marco de **lo dicho**. La segunda es una causa lógica que hace referencia a razones o motivos por los que el hablante enuncia la oración principal. Es el resultado de una deducción que se inserta dentro del marco **del decir** ("La atropelló, *seguramente iba muy rápido*"). Desde el punto de vista sintáctico las primeras cumplen la función de complemento circunstancial (causales puras o propiamente dichas) y las del decir son incidentales o extrapredicativas (causales explicativas) puesto que predican de toda la oración.

La consideración de los elementos de la enunciación en el estudio de las causales permite incluir en la construcción lógica los tres componentes:

el causante---------- lo causado
el supuesto
(principio implícito que sustenta la relación)

Ej: El yaguareté es un animal protegido $_{\text{(causado)}}$ *porque está en extinción* $_{\textit{(causante)}}$.
las especies en extinción son protegidas $_{\text{(supuesto)}}$

Así como algunos autores identifican la *causa del enunciado* con la *causa real* y la *causa de la enunciación* con la llamada *causa lógica* o *deductiva* (nomenclatura de la gramática lógica), otros describen estos dos planos como la relación entre lo que se dice (*dictum*) y el modo de decirlo (*modus*). Lo interesante y productivo de estos puntos de vista es que favorecen la interpretación de los sentidos y nos orientan a pensar una pedagogía de la comprensión y la producción que atienda a ambas dimensiones, por medio de consignas de proceso (que ayudan a desentrañar las opciones lingüísticas) y consignas de contenidos (que apuntan a la dimensión semántica y discursiva) (Hall, 2014).

Operaciones y maniobras posibles

Operar bajo el prisma de una gramática que intenta enlazar el estudio del contenido proposicional de los enunciados con el de los aspectos comunicativos de la lengua nos desafía a pensar diversos caminos de entrada.

Encontramos trabajos sobre la causalidad que explican algunas relaciones puntuales entre las distintas clases, sobre todo causales y finales o causales y consecutivas (García Serafina, 2003; Hall Beatriz, 2014; Santiago Guervós, 2004; Gaviño Rodríguez, 2017; Llorente Pinto, 2003; Galán Rodrí-

guez, 1999; Álvarez Alfredo, 1998). Los tratamientos de manera conjunta y comparada –si bien tienen una dimensión teórica muy específica– ofrecen datos, información y estrategias que pueden resultar operativos para la enseñanza en el aula de ELE.

Por ejemplo, la percepción cronológica de las relaciones y su conexión con los modos verbales:

> si el emisor se sitúa en el "antes" (el motivo) expresa la realidad de la causa y la presuposición o certeza del cumplimiento. Si se sitúa en el después, la causa es una virtualidad cuyo efecto no puede enjuiciarse con valores de verdad. Los momentos temporales están en conexión con rasgos de modo, de ahí que las causales se construyan con Indicativo (modo de la realidad) mientras que el modo de la finalidad es el Subjuntivo (virtualidad). (Carmen Galán Rodríguez, 1999, p. 3600)

Hagamos algunos ensayos para operacionalizar este concepto tomando como puntos de anclaje los enunciados del ejemplar de la noticia de referencia.

Las siguientes proposiciones:

Manejaba a gran velocidad. No pudo evitar atropellarla.

Expresan el fenómeno causal sin conector explícito, el destinatario puede inferir la relación de causa-consecuencia (*por eso*). Intentemos establecer relaciones con los dos modos verbales:

La atropelló ***porque*** *manejaba a gran velocidad* $_{motivo}$ (Indicativo)

Se piden mayores controles ***para que*** *no atropellen más animales* $_{virtualidad}$.

(Subjuntivo)

Por otra parte, encontramos casos en los que las fronteras entre motivo y finalidad aparecen como diluidas pudiendo alternar los conectores:

(Lucho ***porque*** *soy defensora/* ***para que*** *seamos defensores/* del medio ambiente)

Sintácticamente se observa la posibilidad de que se construyan en estructuras coordinadas:

(Los accidentes suceden *porque se tienen conductas desaprensivas y porque se violan los límites de velocidad*);

donde ambas sirven como respuestas a preguntas formuladas con partículas causales: *¿****Por qué*** *se realizan campañas?* ***Para que*** *ayudemos a salvarlos.* ***Porque*** *necesitan ayuda.*

Veamos cómo operan algunos pares interesantes de conectores causales:

como / ya que

Como *no cumplió las normas,* atropelló al animal.

Ya que *no cumplió las normas*, será sancionado.

En este caso la pareja de elementos se diferencia por ejercer –o no– un control sobre la información presentada.

es que/ gracias a (que)/ por culpa de (que)/ debido a (que)

Dicen que continuarán las obras de señalización, ***es que/debido a que*** *el hecho trágico fue una advertencia.*

Por culpa de *la deforestación a mansalva,* los animales se quedan sin hábitat y sin alimentos.

Son operadores que expresan una determinada actitud por parte del enunciador.

Veamos comparativamente el efecto de sentido que produce el uso de los conectores al inicio o al interior de las oraciones en tanto introducen la causa como información conocida o información nueva:

Porque/ ya que/ puesto que/ dado que/ como + *…se depredó la selva*, el yaguareté perdió su hábitat.

La noticia conmociona ***porque*** *el yaguareté está en peligro de extinción.*

Como *el yaguareté está en peligro de extinción*, el hecho generó duras reacciones.

Pues/porque/que

El yaguareté está en extinción *porque /puesto que se depredó la selva.*

Tomen medidas, ***que*** *la selva desaparecerá* y con ella los pocos yaguaretés que sobreviven.

La oposición entre una y otra forma está, por un lado, en la posición sintáctica de los operadores, pero fundamentalmente en la diferencia en la estructura informativa que presentan los segmentos introducidos por ellos.

María del Rosario Llorente Pinto (2003) destaca algunos tratamientos destinados a la enseñanza de ELE:

.-La distinción entre ***causa activa*** (el hablante da a conocer la razón, el motivo de algo); con los nexos *porque, que, por* y ***causa pasiva*** (el hablante expresa una circunstancia que favorece la realiza-

ción de algo), con los nexos *ya que, puesto que, dado que, en vista de que, como.*

.-El uso de los nexos relacionado con los modos verbales: nexos que van con infinitivo (*por, de tanto, a fuerza de*), nexos que rigen indicativo (*porque, ya que, dado que, en vista de que, puesto que, gracias a que, a causa de que, pues*), los que llevan subjuntivo (*no porque*), y los que pueden aparecer indistintamente con indicativo o subjuntivo (*ya/bien/sea porque.....ya/bien/sea porque...*). Expresiones como *de tanto* o *a fuerza de* + infinitivo poseen un valor intensivo.

.-Los modos de presentación de la causa asociados con los nexos: los que la explican explícitamente (*porque, debido a* y *por cuanto*); los que añaden otros matices: *es que*, presenta la explicación como pretexto; *por* añade connotaciones negativas a la causa; *como, ya que, puesto que* y *en vista de que* presentan la situación previa; *gracias a* y *por culpa de* presentan la causa de algo como bien aceptado o mal aceptado respectivamente (Matte Bon, citado por Llorente Pinto, 1995, pp. 220-225)

Beatriz Hall (2014) analiza las formulaciones lingüístico-discursivas con las cuales se materializan las relaciones causales, con el objetivo de diseñar prácticas de lectura y escritura proponiendo actividades apoyadas en la conceptualización de la causalidad como la presencia o la marca de puntos de vista. Los acontecimientos, los conceptos, las situaciones, los procesos históricos se pueden explicar presentando a unos como resultados de otros. El hecho de que se mencione la relación como causa o consecuencia depende del punto de vista de quien lo dice o escribe, poniendo en escena distintas maneras de ver una misma relación (53).

La organización sintáctica de las proposiciones y el **uso de los conectores** están relacionados con variadas opciones de orden sintagmático:

Consecuencia-conector-causa: (Murió *porque* la atropellaron).

Conector-causa-consecuencia: (*Como* la atropellaron, murió).

Causa-conector de consecuencia-consecuencia: (La atropellaron, *por lo tanto*, murió).

Aparte de los conectores podemos mencionar otras formas de expresar las relaciones causales:

- Mediante **verbos** que vehiculizan relaciones causales: depende de, produce, radica en, resulta, lleva a, conduce a, determina, ese el resultado de, genera, etc.

(*La imprudencia lleva a cometer tragedias*).

- Mediante **construcciones bipolares condicionales**: si x, entonces; si…; en tanto…; al hacer x…. resulta z; cuando…entonces; etc.

(*Si tomamos conciencia, entonces hay esperanzas*).

- El primer segmento expresa la causa y el segundo la consecuencia. Es un tipo de relación lógica de implicación. Son interpretadas como cláusulas condicionales.
- Con ausencia o elipsis de toda marca conectiva: Los enunciados se yuxtaponen y se interpretan por las inferencias del lector.
- (*Tragedia en el Uruguaí: conductor chocó y mató).*
- Por medio de relaciones **causales encadenadas**: cuando a una causa le sigue una consecuencia, la cual es, a su vez, la causa de otra consecuencia.
- (*Por la deforestación indiscriminada se arruinó el hábitat natural lo que causa la extinción de las especies*).

Derivas hacia la enseñanza

En el recorrido teórico hemos expuesto la complejidad de la causalidad como fenómeno lingüístico, lógico-semántico y discursivo ante el cual los distintos parámetros estudiados sirven para diferenciar la funcionalidad de cada elemento; como así también para poner de manifiesto el potencial explicativo de un sistema descriptivo que aborda la causalidad de modo multidimensional, según diferentes grados de explicitación y atendiendo a los entrenamientos que requiere un usuario de la lengua para lograr la interpretación de sentidos que esperan ser descubiertos en los textos.

Esta ubicación fronteriza[9] entre la estructura oracional y el discurso requiere la atención en simultáneo de aspectos formales y contextuales, por lo que entendemos que la forma de realizarlo es reflexionando sobre textos auténticos con las herramientas teóricas necesarias. De ahí la importancia de construir un corpus (input) variado, significativo, flexible y el diseño de secuencias de enseñanza

9 Aclaramos que utilizamos el concepto de frontera no precisamente como un trazo separador sino como un espacio de solapamientos, como un territorio de absoluto contacto e interacción, una tercera zona que habilita la posibilidad de nuevas teorías, nuevos modos de acercarnos a los fenómenos.

muy bien pensadas, articuladas e integradoras de destrezas y desempeños comunicativos.

Como expresamos en el inicio, este dispositivo funciona como encuadre y soporte conceptual y operacional para justificar y orientar actividades para enseñar la causalidad en clases de español como lengua segunda o extranjera. El trabajo original despliega de modo exhaustivo una unidad didáctica titulada "Por la causa del yaguareté". En esta oportunidad, solamente compartiremos la hoja de ruta de la misma, con la cual cerramos nuestro desarrollo.

Sección	Objetivos	Tareas
0.- La ruta Adónde vamos	Aproximarse al para qué y al qué de la Unidad Didáctica	Conocemos los objetivos y los contenidos
I.- Momento inicial. *Instalando el tema*	Exponer saberes sobre problemas del medio ambiente y de especies en peligro de extinción. Hipotetizar causas.	Entrando en tema: conversamos y compartimos.
II.- Lectura y escucha. *Nos informamos un poco más*	Seleccionar información sobre la situación del yaguareté en la provincia. Comparar opiniones, posturas.	Nos informamos y esbozamos argumentos: escuchamos, leemos, investigamos, opinamos.
III.- Gramática. Reglas y usos *De causas, efectos y consecuencias*	Reflexionar sobre el uso en español de las construcciones causales y su función en textos expositivo-argumentativos.	Sistematizamos la lengua, ejercitamos el uso, fijamos formas.
IV. Profundizando *Ampliación de saberes*	Buscar información sobre el tema.	Leemos textos y realizamos entrevistas.
V.- Taller de producción *¿Cómo ayudamos al yaguareté?*	Producir textos expositivo-argumentativos sobre la situación de animales en peligro de extinción.	Escribimos sobre lo aprendido. Proponemos acciones de concientización.
VI.- Post-tareas: un "plus" en la mochila. *Para disfrutar y saber más… articulaciones con otros códigos*	Ampliar significaciones sobre la conservación ecológica y el cuidado del ambiente.	Establecemos conexiones y redes con situaciones críticas en otros territorios. Articulamos con otras manifestaciones: la música, el cine, la pintura, la literatura.

Unidad didáctica: "Por la causa del yaguareté". Esquema de la secuencia: Secciones y tareas

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, Raquel. (2020). "La causalidad, una cuestión de puntos de vista. Su abordaje en ELE", TIF de Especialización en enseñanza de español como lengua extranjera. USAL (inédito).

Álvarez, Alfredo. (1998). *Las construcciones consecutivas*. 2da edición. Madrid: Arco Libros.

Bajtín, M. (1997). "El problema de los géneros discursivos", en *La estética de la creación verbal,* México: Siglo XXI.

Bosque, I. y Demonte, V. (Dir.). (1999). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Tomos I-III. Madrid: Espasa Calpe.

Calsamiglia, H. y **Tusón, A**. (2016). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso.* España: Ariel Letras (3°edición).

Casado Velarde, M. (2000). "Lingüística y gramática del texto: su articulación interdisciplinar". Rev. *RILCE*-2000, 16(2), (pp. 247-262).

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Eudeba.

Charaudeau, P. (2013). "Sobre la enseñanza de una gramática del sentido", en *Estudios de lingüística aplicada*. [S.l.], p. 9-22, aug. 2016. ISSN 0185-2647
https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/446/579

Di Tullio, A. y Malcuori, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: Administración Nacional de Ed. Pública.
Diccionario de Términos Clave de ELE, publicado en el Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
Diez del Corral Areta E. (2010). Reseña "Pons Rodríguez, Lola (2010) «Los marcadores del discurso en la historia del español». Óscar Loureda Lamas y Esperanza Acín Villa (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*". Madrid: Arco/Libros, págs. 523-616. En Rev. *Res Diachronicae Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española* (AJIHLE), vol. 8, 2010, págs. 155-158.
Galán Rodríguez, C. (1999). "La subordinación causal y final", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte, (eds.). *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (pp. 3599-3642). Madrid: Espasa Calpe.
---------- (1995). "Las oraciones causales. Propuesta de clasificación" AEF XVIII (125-158). Disponible En file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasOracionesCausales-58840%20(1).pdf
García Ángel López. (1999). "Relaciones paratácticas e hipotácticas". En Bosque I- y Demonte V. *Gramática descriptiva de la lengua española* Vol. 3. Madrid: Espasa Calpe.
García Serafina. (2003). *Las expresiones causales y finales*. 2da edición. Madrid: Arco Libros.
García Fernández, L. (1999). "Los complementos adverbiales temporales. La subordinación temporal", en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española,* Vol. 2, Cap. 48. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe.
García Negroni, M. "Acerca de la teoría de la argumentación en la lengua", en: *Signo y Seña*, 9.
Gaviño Rodríguez Victoriano. (2017). "Operadores causales en español. Aproximaciones descriptivas en el nivel de los enunciados" en *Monografías marco ELE*, n° 24, disponible en https://www.redalyc.org/journal/921/92154321005/
Guervós, Javier de S. (2004). "En torno a la expresión de la causalidad en la gramática del español como lengua extranjera", en *Porta Linguarum*, n° 3, enero 2005, (pp. 111-122).
Hall Beatriz. (2014). *Modos de leer. Modos de decir*. Bs As: Eudeba.
Lieberman D. (2011). *Temas de gramática del español como lengua extranjera.* Buenos Aires: Eudeba.
Llorente Pintom María del Rosario. (2003). "De la televisión al cuaderno: los nexos causales en ELE". En ASELE. Actas XIV, (pp. 950-961) .
Martín Zorraquino, Antonia y Portalés Lázaro, José. (1999). "Los marcadores del discurso", en Bosque I- y Demonte V. *Gramática descriptiva de la lengua española* Vol 3, (pp. 4051). Madrid: Espasa Calpe,
Martín Zorraquino M. A. (2004). "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de e/le" ASELE. Actas XV.
Matte Bon F. (2016). "Cómo construimos las relaciones en la interacción: preposiciones, conjunciones, marcadores", en Biblioteca di Rassegna iberistica 1 (289-312).
https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-080-8/978-88-6969-080-8-ch-19.pdf
Meléndez Quero, Carlos. (2016). "La enseñanza de la gramática del discurso en la formación de hispanistas no nativos: el caso de los marcadores", en Ballestero de Celis C. y Piedehierro Sáez C. (eds). *Cuestiones de gramática para especialistas no nativos de español*, N° 22 Université Sorbonne Nouvelle, (pp. 89-105) - Paris 3 https://marcoele.com/descargas/22/gramatica-especialistas-no-nativos.pdf
Múgica N.(directora). (2016). *La gramática del español. Un desafío en ELE*. Bs As: Biblos.
Nieto H. y otros. (2009). *Gramática del español. Una visión del español como lengua nativa y extranjera.* Bs. As.: USAL.
Padilla, C. (2012). *Gramática del español. Perspectivas actuales. Taller de reflexión sobre el lenguaje*. Córdoba: Comunicarte.
Portolés J. (1993). "La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español", VERBA 20 (1993), pp. 141-170.
RAE. (2009). *Nueva Gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I.* Madrid: Espasa libros. (Cap. 23: 1673-1796).

La DIPLELE en la Universidad Nacional del Comahue

María Teresa Araya
Silvia Iummato
Lucía Valls
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional del Comahue

Históricamente la demana de profesionales de enseñanza de Español como Lengua Segunda o Extranjera ha sido alta en la región del Alto Valle de Río Negro y Neuquén, principalmente debido a la gran cantidad de inmigrantes que fueron conformando las comunidades que habitan nuestro territorio nacional, la creciente incorporación de estudiantes extranjeros en el ámbito universitario regional y la falta de profesionales de la enseñanza del español. En los últimos años, esta necesidad se hizo más evidente y comenzó a ser formalizada en pedidos dirigidos hacia la Universidad Nacional del Comahue. Es así que en el año 2010 se conforma el primer equipo de trabajo abocado al diseño de cursos de español.

En un primer momento, el equipo docente se dedicó a realizar capacitaciones, resultando esto en el enriquecimiento de las capacidades individuales de cada miembro en cuanto a la didáctica del español. La creación y puesta en marcha del Programa de Español en el año 2010 a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas permitió agrupar y ordenar el equipo de trabajo de una manera sistemática que luego derivó en la generación del primer Convenio de Adhesión al Consorcio Interuniversitario para la Evaluación del Conocimiento y Uso del Español como Lengua Extranjera (CELU) a través de la Ordenanza 130/2010. Con este marco normativo, el Programa de Español comenzó a llevar adelante la toma de examen CELU a través de la Facultad de Lenguas como representante, contando al día de la fecha con la toma a 38 candidatos.

Por otra parte, la Universidad Nacional del Comahue comenzó a implementar el Marco Normativo para las Diplomaturas de Extensión Universitaria (Ord. 491/19) como dispositivo de acercamiento a la comunidad en áreas no curriculares de los planes de estudio vigentes. De esta forma, la Facultad de Lenguas con su Programa de Español diseña a lo largo de un año la Diplomatura en Enseñanza de Español como LE/L2 (DIPLELE), logrando su aprobación (Res. Rectoral 135/2021) y puesta en marcha en el año 2021. Esta diplomatura, cuyo dictado de primera cohorte está en curso, está compuesta por cuatro módulos que recorren los conceptos principales sobre las distintas aristas de la enseñanza del español. Para su implementación es vital la Plataforma de Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Comahue (PEDCO). Esta plataforma nos brinda una herramienta que le permite a la diplomatura adaptarse a los nuevos entornos virtuales, permitiendo un dictado virtual ante la pandemia de COVID-19 y semi-presencial en su finalización en 2022.

Los primeros dos módulos de la diplomatura, *Fundamentos de gramática para el aula de ELSE* y *Fonología del español de la Argentina para el aula de ELSE* se dictaron de forma virtual desde agosto hasta noviembre del año 2021. La matrícula de este primer dictado de la diplomatura fue de doce personas; ocho profesionales y cuatro estudiantes avanzadas de la carrera del Profesorado en Inglés de la Facultad de Lenguas de la UNComa. De estas alumnas avanzadas, que ya han aprobado las materias pedagógicas, dos de ellas además forman parte del Programa ELSE y son integrantes de proyectos de investigación. Dado que es esencial la formación de recursos humanos que puedan volver a la universidad y contribuir a fortalecerla con sus aportes, la DIPLELE es gratuita para los estudiantes. También cursaron dos profesores de Letras que actualmente dictan cursos de ELSE. Una en un instituto privado en la ciudad de Neuquén y el otro profesor en la Universidad Nacional de Rosario donde ofrece cursos de español para estudiantes brasileños que desean cursar alguna de las carreras de grado que ofrece dicha universidad. Completan la matrícula cuatro profesoras de inglés, una traductora que trabaja en la escuela secundaria y una guía de turismo.

Los encuentros sincrónicos quincenales se ofrecieron los días sábados para facilitar la participación de los estudiantes, la mayoría de ellos docentes, cuyas obligaciones laborales durante la

semana, dificultan la formación. Estos encuentros, que fueron grabados, se complementaron con la resolución de tareas que se entregaron a través de la plataforma PEDCO. Estas tareas se realizaron en parejas para que su resolución se viera facilitada y enriquecida con la discusión previa con un compañero. En el aula virtual, los estudiantes pueden encontrar las grabaciones de los encuentros virtuales sincrónicos, las actividades que deben entregar y los materiales necesarios para ellas y las presentaciones en PowerPoint preparadas por los profesores. Las estudiantes contaron con una semana para resolver las actividades y subirlas a la plataforma. De esta manera, los docentes contaban con una semana para corregirlas y ofrecerles una devolución. Las dudas sobre una actividad constituían el punto de partida para el siguiente encuentro. Por el peso de algunos archivos, se creó además una carpeta en Drive, donde los estudiantes pudieron acceder a libros y materiales extra. Se solicitó, además de las actividades, una última instancia de evaluación llamada Trabajo Integrador Parcial o TIP con el diseño de una secuencia de actividades para desarrollar un tema gramatical y un tema fonológico a partir del mismo recurso. Se contempló una instancia de reescritura de los TIP en los casos en que fuera necesario.

Es sabido que la adquisición de una lengua segunda o extranjera implica ser competente en un sistema lingüístico distinto al propio. Como hablantes nativos de español poseemos intuiciones sobre la gramaticalidad de las producciones orales y escritas. Sin embargo, ser hablante nativo de español no es suficiente para enseñar español como lengua segunda o extranjera. Ser profesores de lenguas extranjeras tampoco es suficiente, ya que necesitamos hacer explícito (y enseñable) ese conocimiento que poseemos como hablantes nativos para poder ofrecer explicaciones fundamentadas a nuestros estudiantes de ELSE. Para comprender el complejo proceso de adquisición, en el módulo *Fundamentos de gramática para el aula de ELSE*, abordamos algunos fenómenos gramaticales básicos del español que son foco de instrucción en cualquier nivel básico o intermedio tales como la revisión de los conceptos de concordancia en el ámbito nominal (número, género y caso) y entre el sujeto y el predicado en el ámbito verbal. También revisamos las nociones de *corrección*, *gramaticalidad* y *adecuación a la situación comunicativa* para evaluar las producciones de los aprendientes de ELSE, la distinción entre miradas prescriptivas y descriptivas de la gramática y distintos tipos de gramáticas (especializadas, para hablantes nativos y pedagógicas para hablantes de español como lengua extranjera). Finalmente reflexionamos sobre el lugar y la relevancia del desarrollo de la competencia lingüística para la enseñanza de ELSE dentro de un enfoque comunicativo y compartimos algunas herramientas que le permitan al estudiante analizar reflexivamente distintos materiales didácticos y/o elaborar los propios.

Las actividades que se les propusieron a los estudiantes fueron escuchar un episodio del podcast *Hablando mal y pronto* de María López García, Juan Eduardo Bonnin y Santiago Kalinowski llamado *De por qué todo el mundo habla mal* (*menos nosotros*), analizar producciones escritas de estudiantes de ELSE con distintas lenguas maternas para descubrir lo que el aprendiente logra expresar con la lengua que posee, analizar un diccionario combinatorio para conocer las colocaciones de algunos verbos de alto frecuencia y considerar algunas propuestas pedagógicas presentadas en los Coloquios CELU y otras reuniones académicas (las lecturas se especifican en las referencias).

Dado que la adquisición de una lengua oral extranjera asume la adquisición de un sistema fonológico que difiere en mayor o menor medida de la lengua materna y los sonidos de la lengua materna pueden significar ventajas o desventajas a la hora de procesar el *input* de la lengua meta y a la hora de producir el nuevo sistema fonológico. Para ayudar al aprendiente de español es necesario conocer el inventario de sonidos, las tendencias de acentuación, los principales procesos fonológicos y, en lo posible, los patrones entonativos más productivos. En el módulo *Fonología del español de la Argentina para el aula de ELSE* abordamos estos aspectos que le permitirán al instructor de español como L2 apropiarse de herramientas para el aula de ELSE. En particular describimos los sonidos generales del español, caracterizamos la variación segmental en el territorio argentino, introdujimos aspectos entonativos típicos de Argentina y, de manera análoga a lo que planteamos para el módulo *Fundamentos de gramática para el aula de ELSE*, ofrecimos algunas herramientas para la intervención pedagógica en problemas de pronunciación en L2.

Los módulos *Fundamentos de Didáctica para el aula de ELSE* e *Introducción a la Variación Lingüística* se encuentran actualmente en curso. Recientemente se llevó a cabo el primer encuentro virtual sincrónico y el módulo terminó en junio de este año. Si bien se ofrecieron algunas herramientas para la intervención pedagógica en problemas gramaticales o de pronunciación en los módulos anteriores, el módulo *Fundamentos de Didáctica para el aula de ELSE* desarrollará y ampliará los mismos, además

de proponer un aprendizaje más duradero que se convierta en una experiencia real, respondiendo a las expectativas no sólo lingüísticas sino también culturales, en la construcción de conocimientos y habilidades en entornos que estimulen la autonomía para la enfoque de enseñanza por tareas y por proyectos integrados, para que ese aprendizaje sea expresión y creación. Una adecuada selección de tareas presupone que estas sean variadas, relevantes para la vida, persigan los objetivos que se desean y propicien la adquisición del máximo número de competencias. Los materiales didácticos se entienden a modo de "caja de herramientas", surgen del contexto próximo y en él se retroalimentan, a partir de las devoluciones inmediatas que se ofrecen en las intervenciones lingüístico-contextuales. Al identificar aquellos elementos contextuales que serán el origen para la producción de materiales, las actividades que los estudiantes realicen promoverán un modelo didáctico orientado a la construcción de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones.

El cuarto y último módulo de la DIPLELE, *Introducción a la Variación Lingüística*, se propone promover la reflexión lingüística y la argumentación, relacionar las gramáticas específicas con la Gramática Universal, reflexionar sobre ideas lingüísticas arraigadas sin asidero científico e indagar sobre las políticas lingüísticas de la región patagónica. Dado que las lenguas no son inmutables y van variando con el pasar del tiempo; no son homogéneas ni uniformes. No se habla la misma lengua en todas las regiones de un país ni se utiliza la misma variedad lingüística en todas las situaciones comunicativas. De este modo, cuando se habla del "español" o del "inglés" se está recurriendo a una figura abstracta,entendiendo que la homogeneidad es una ficción o una abstracción. En este sentido, las variedades lingüísticas son distintas formas que adquiere una misma lengua de acuerdo al lugar en que vive el hablante (o dialecto), a su edad (esta variedad se llama cronolecto) y a su grupo social donde también influye el nivel de educación (sociolecto). Las diferencias pueden estar relacionadas con el vocabulario, la entonación, la pronunciación o expresiones lingüísticas particulares; y en general se manifiestan más claramente en la oralidad que en la escritura. De esta forma, cuando se escucha hablar a alguien, es posible suponer en qué región reside (si en la zona metropolitana o la zona rural, por ejemplo), de qué grupo etario forma parte (es un niño, un adolescente, un adulto o un anciano) y qué nivel socio-educativo tiene. La forma de expresarse suele estar acompañada de representaciones lingüísticas, de valoraciones positivas o negativas, que es necesario revisar a la luz de los estudios que se vienen realizando en los últimos años. Existen ideas equivocadas, que no están fundadas en estudios científicos, sobre algunas variedades lingüísticas poco valoradas que solo pueden eliminarse conociendo sus particularidades.

Si bien estas distinciones han sido foco de estudio de la sociolingüística, la gramática también ha realizado numerosas contribuciones para dar cuenta de la falta de uniformidad y la riqueza morfosintáctica en el campo de la variación lingüística. La enseñanza del español como lengua extranjera suele caer en descripciones generales que no marcan las diferencias regionales debido a que generalmente los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para abordar las diferencias, ya sean fonológicas, léxicas o morfosintácticas. El módulo *Introducción a la Variación Lingüística* apunta a cubrir esta necesidad. Dejamos de lado el estudio del español como una lengua homogénea y uniforme, y nos focalizamos en la variedad rioplatense que es la que utiliza la población de Buenos Aires, en especial de la capital (CABA) y La Plata, así como también en la provincia de La Pampa y la mayoría de las grandes ciudades de la Argentina. Esta variedad de español se extiende a Montevideo y otras ciudades de Uruguay (Bertil Malmberg, 1970 citado en López García, 2015) y se asocia al acceso de bienes económicos y culturales que son apreciados. Sin embargo, es considerada como exagerada o afectada por la industria del doblaje (López García, 2015) por lo que en este ámbito se prefiere formas neutras como condición genérica de ciertos medios audiovisuales como la televisión y el cine. Adicionalmente, las traducciones suelen realizarse en este tipo de español "aséptico", como resultado del fenómeno de la globalización y cuestiones relativas al mercado editorial.

De este modo, después de caracterizar la variedad rioplatense, recorremos brevemente las propiedades más sobresalientes del español neutro (Kornfeld, 2019) para luego focalizarnos en diversas estructuras y variaciones léxicas que aporta el estudio del lunfardo (Conde, 2011). Lejos de ser un fenómeno histórico del siglo XIX o comienzos del XX, perimido o subestándar, nos interesa centrarnos en su productividad gramatical que va más allá de un repertorio léxico y comprende fenómenos que incluyen el habla "capicúa" (Saab, 2010), el fenómeno de dislocación local (el "vesre") (Bohrn, 2014) y cuestiones morfológicas como la paranomasia (Bohrn, 2013) que ocurre en expresiones como: "¿Qué tal? ¿Qué acelga?" (en lugar de "¿Qué tal? ¿Qué hacés?"). En síntesis, el recorrido de esta asignatura apunta a la identificación de las propiedades y características del español

rioplatense, en oposición, al español neutro, así como también en la focalización de las variedades regionales con el objetivo de poner en valor las diferencias dialectales y la eliminación de mitos y supuestos que solo logran fortalecer la inseguridad lingüística de los hablantes.

La implementación de una diplomatura en la enseñanza de español como L2/LE está motivada por la necesidad de contar con un espacio de formación específico en la región que profundice y actualice los conocimientos acerca de la enseñanza de nuestra propia lengua a extranjeros no hablantes dada la creciente demanda de nuestro medio. Esta necesidad surge a partir de los numerosos extranjeros que llegan a la universidad solicitando cursos y certificación de español y la falta de formación en recursos humanos para dictar cursos, brindar asesoramiento, facilitar inserción cultural a través del idioma, dentro y fuera de la universidad. Este recorrido por la DIPLELE evidencia no sólo la necesidad de contar con dispositivos que fortalezcan el trabajo profesional de quienes se dedican a la enseñanza de español, sino también la capacidad de respuesta de la gestión universitaria y el equipo de trabajo del Programa de Español de la Facultad de Lenguas ante la creciente demanda de la formalización y sistematización de los contenidos necesarios para encarar la enseñanza de español.

BIBLIOGRAFÍA

Bohrn, A. (2013). "¿Qué me contursi? Mi mujica se fue con un vizcacha. Paranomasia en el español rioplatense" (pp. 55-74). En L. Kornfeld e I. Kuguel (eds.) *El español rioplatense desde una perspectiva generativa*. Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

Bohrn, A. (2014). "Inversión silábica y realización de género y número. El caso del vesre". [mimeo]

Conde, O. (2010). *Lunfardo. Un estudio del habla popular de la Argentina*. Buenos Aires: Taurus.

Kornfeld, L. (2019). "Notas sobre la neutralidad lingüística en los medios". *Manuales de estilo* de Educ.ar (2012-2015). *Anclajes*, vol. XXIII, n.° 2, pp. 39-55.

López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Saab, A. (2010). "Hablar en capicúa. Algunas contribuciones al idioma universal de los argentinos". *Rasal*, vol. 1-2, pp. 73-98.

Algunas lecturas realizadas para las actividades del módulo de *Fundamentos de gramática para el aula de ELSE:*

Hael, Ma. V. (2015). "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina". *SIGNOS ELE*. pp. 1-23 http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/

Mare, M. & A. Monteserin (2015). "Consideraciones sobre la gramática del español en su enseñanza como lengua extranjera". En VIII Coloquio CELU *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación de ELSE*. UNRN. pp. 121-131.

Martínez Vázquez, J. & S. Alen (2013). *Diccionario pedagógico del español: verbos, para estudiantes y docentes de español como lengua segunda y extranjera*. Universidad del Salvador.

Menegotto, A. (coord.), Cármenes, J, Cócora, A y Ochoa, L. (2015). *El microscopio gramatical del español*. CABA: Universidad de Mar del Plata y Tinta Fresca.

Minguell de Jam Alem, E. & I. Viñas Quiroga. (2015). Gramática y Enseñanza de ELSE. Neutralización y usos del Presente en el sistema verbal español. En *VIII Coloquio CELU Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE*, pp. 141-155.

Ravelo, L. (2013). "La historieta histórica como recurso didáctico para la enseñanza de contenidos en la clase de español como lengua extranjera", en Actas de la IV Jornadas y III *Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (CELE* / J.M. Izquierdo [et.al.], pp. 80-85. Laborde Libros Editor.

Suárez Cepeda, S. (Ed). Material didáctico de Ele para hablantes brasileños. - 1a ed. Universidad Nacional de La Pampa.

ELSE en la formación de grado en el contexto de la UNT.
El caso de Introducción al estudio del español como lengua extranjera

Ana María Ávila
Facultad de Filosofía y Letras – Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas (INSIL)
Universidad Nacional de Tucumán

Sabemos del desarrollo y crecimiento sostenido del área de español lengua segunda y extranjera a partir del año 2004 con la creación del Consorcio Interuniversitario ELSE, actualmente integrado al CIN, como parte de una política educativa lingüística correspondiente a los niveles maso, meso y micro institucional.

Sin embargo, consideramos que este crecimiento significativo del área que se ha visto incrementado en la etapa de pandemia, involucra solo a una parte de los actores del sistema universitario y deja relegado otro sector no menos importante, que es el de formación profesional y docente, el nivel de grado. Creemos que la incorporación de ELSE en los diseños curriculares de los profesorados y licenciaturas en Letras y en Lenguas extranjeras es necesaria, ya que va a tener impacto en la difusión y conocimiento de este nuevo campo de acción que involucra actividades de proyección internacional enidocencia, investigación y extensión.

Justamente, la propuesta de este trabajo, de carácter descriptivo, es dar cuenta de la materia optativa de formación disciplinar *Introducción al estudio del español como lengua extranjera*, que se dicta en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT desde el año 2016 y responder a algunas preguntas planteadas al inicio del dictado de la asignatura tales como: ¿Los contenidos impartidos son los apropiados para introducir a los estudiantes en el universo ELSE?, ¿qué conocen nuestros estudiantes sobre la temática?, ¿qué aspectos consideran más relevantes para su formación? Las respuestas a estos interrogantes nos van a permitir confirmar la necesidad de introducir ELSE en la currícula del nivel de grado.

El área ELSE en nuestra institución

Podemos decir que el desarrollo en ELSE en el ámbito de nuestra facultad y de la UNT se ha visto favorecido porque Tucumán siempre ha sido y es un espacio propicio para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera, ya que recibe un importante caudal de extranjeros tanto consecuencia de la movilidad estudiantes y docentes interuniversitarios, de instituciones como el Rotary Club, la Fundación León, como por la actividad comercial e industrial de empresas extranjeras radicadas en nuestra provincia.

Hasta el año 2005, la búsqueda de profesores de ELSE por parte de estudiantes y de las empresas se orientaba hacia la universidad, particularmente a la Facultad de Filosofía y Letras; los departamentos de Letras, de Francés e Inglés, que realizaban esta actividad en forma privada, se convirtieron en referentes obligados de esa búsqueda.

A partir del año 2006, por iniciativa de la Dra. Elena M. Rojas, entonces decana de la FFy LL, el área ELSE comienza a ser reconocido y a tener un espacio institucional como parte de las actividades de extensión. El departamento de "Lenguas extranjeras e indígenas y español para extranjeros", hoy "Coordinación de lenguas para la comunidad", suma a su propuesta de cursos de lenguas extranjeras los cursos de español para extranjeras y otorga al final del cursado un certificado de aprobación.

En el año 2007, se implementa el Certificado de Español para Extranjeros (CEPE) otorgado por la UNT, cuyos niveles inicial, intermedio y superior se corresponden con los niveles del MERL.

Por otro lado, en ese mismo año, comienza a dictarse la carrera de posgrado Especialización en la enseñanza del español como lengua extranjera, cuya primera cohorte culminó en el 2010; la segunda, acreditada por la CONEAU, se inició en el 2014 y finalizó en el 2018; la tercera cohorte comenzó en el 2019 y finalizó en marzo del corriente año.

En el año 2012 la UNT ingresa al Consorcio Interuniversitario ELSE integrado hasta ese momento por 37 universidades nacionales. Esta incorporación fortaleció el área en nuestra institución, ya que implicó (1) un nuevo mecanismo de abordaje de la lengua española como objeto de discusión y difusión: docentes de la Facultad de Filosofía y Letras como evaluadores del examen CELU, tanto de la instancia escrita como la del oral; participación en los coloquios CELU y en encuentros científicos de carácter nacional e internacional. Estas acciones dan cuenta de una nueva dimensión en la que la UNT se encuentra ya comprometida y con la mirada puesta en el extranjero para trabajar en propuestas comunes que garanticen la calidad de la enseñanza-aprendizaje y evaluación del español como lengua extranjera. (2) Desde el punto de vista académico nos permitió revisar no solo los programas de los cursos de ELE, los exámenes CEPE, sino también la formulación de nuevos proyectos de investigación relacionados con las lenguas extranjeras y con el español como lengua extranjera en particular, a modo de ejemplo citamos: "Prácticas discursivas en diversos contextos presentes y pasados: español lengua extranjera (ELE), ciberespacio, medios de comunicación y otros (PIUNT 26/H504); "Prácticas discursivas, ideologías y representaciones en contextos socioculturales e institucionales: Educación lingüística (lenguas maternas, lenguas extranjeras y español lengua extranjera) y producciones culturales y mediáticas (PIUNT 26/603). Asimismo, nos posibilitó ocupar un espacio curricular en el Nuevo Doctorado en Letras, vigente desde el año 2014, en el área de lenguas extranjeras.

A partir del 2014 participamos en proyectos de la SPU. La integración al Consorcio ELSE ha favorecido la coparticipación con distintas universidades nacionales agrupadas por región, en diferentes programas de internacionalización de la educación superior.

Lo señalado nos permite observar que el desarrollo en ELSE en el contexto de la UNT se da de manera continua y sostenida debido al compromiso con una política lingüística en el sentido amplio que le da Bein (2008) al término como el "conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje"[1] que derivan, por supuesto, en este ámbito en acciones concretas de docencia, investigación, extensión y gestión que involucran a distintos actores del sistema.

Sin embargo, como hemos señalado al inicio de este trabajo, todas estas actividades implican la interacción entre distintos ámbitos y niveles de gestión institucional, pero no contempla el nivel del grado, que podría considerarse como el punto de partida de difusión y actualización de aspectos disciplinares en la formación académica.

Entre los posibles modos de introducir ELSE en el diseño curricular, hemos elegido hacerlo a través de la materia optativa de formación disciplinar *Introducción al estudio del español como lengua extranjera*, porque coincidimos con Compte G. (2013) en que las asignaturas optativas, pertenecientes al currículo de una carrera universitaria, contienen conocimientos que constituyen un valor agregado a la formación académico-profesional de los estudiantes; tienen como finalidad principal reforzar y actualizar aspectos disciplinares de la profesión relacionados estrechamente con la complejidad del objeto de la carrera, así como también, fortalecer en los estudiantes, los conocimientos, las destrezas y las competencias que les permitirán responder eficientemente a las tendencias del mercado laboral de su profesión.

Al iniciar el dictado de la materia, les pedimos a los alumnos que respondan a las preguntas: ¿Por qué han elegido *Introducción al estudio del español como lengua extranjera* como materia optativa? y ¿cuáles son sus expectativas?

A modo de ejemplo y por razones de espacio, citamos una de las respuestas de nuestros alumnos, que de alguna manera corrobora la definición anterior:

"Conocí la materia por medio de mis compañeros de la carrera que la cursaron años anteriores. Decidí hacerla porque me parece interesante analizar y estudiar nuestra lengua materna desde una perspectiva nueva y que no había analizado hasta ahora en la carrera de Letras".

Sobre los contenidos

Ha sido un desafío que hemos iniciado en el año 2016, con muchas expectativas por el mucho o poco interés que podía despertar en nuestros alumnos un área desconocida en el nivel del grado y también porque nos preguntábamos qué contenidos debíamos incluir, si estos eran los adecuados

1 Esta definición nos resulta operativa a los fines de nuestro trabajo. No es intención desarrollar el concepto de manera analítica refiriendo a distintos especialistas en el tema.

para una materia que tenía como objetivo introducir a los alumnos de manera general en el universo ELSE.

El programa tiene un abordaje interdisciplinario, está organizado en dos unidades. La unidad I, referida a la situación actual del español como lengua extranjera y su valor como lengua internacional, se nutre de los aportes de la política lingüística, de la internacionalización de la educación superior, de la evaluación y certificación en lenguas (Bein, 2008; Knight, 2013; Acuña, 2005; Larrea y Asthur, 2017; Pratti, 2007; MERL, 2002, 2020). La Unidad II aborda, en primer lugar, conceptos relacionados con la lingüística aplicada y de la didáctica de las lenguas extranjeras y en particular del español como lengua extranjera: conceptos como adquisición y aprendizaje, lengua segunda y lengua extranjera, estrategias y mediación; las distintas habilidades (comprensión auditiva y comprensión lectora; producción escrita y producción oral); en segundo lugar, las distintas orientaciones metodológicas (métodos gramática y traducción, métodos de base estructural y nocional funcionales con especial atención al enfoque comunicativo y al enfoque por tareas); en tercer lugar, tenemos en cuenta aspectos que consideramos que son transversales en el aula de ELE: temas de gramática del español como lengua extranjera, el uso de las TIC, medios audiovisuales, la cultura con C mayúscula y con c minúscula, multiculturalidad e interculturalidad , la interacción oral, la lectura y la escritura. En cuarto lugar, trabajamos los materiales didácticos: manuales de ELE en los que analizamos su estructura, las clases textuales y géneros discursivos predominantes, la información cultural y el tratamiento de la gramática; libros de gramáticas de ELE. Para esta unidad hemos tenido en cuenta las contribuciones del Diccionario de términos clave de ELE, Santos Gargallo (2004), Bosque (2004), García García (2004), Liberman (2007), Moreno García (2010), Miquel (2004), Springer (2010), Vellegal (2009), Piatti (2013) y Pastor Cesteros (2000).

Sobre las actividades. Entre la teoría y la práctica

A modo de ejemplo, en este apartado presentamos algunas de los trabajos prácticos realizados durante el dictado de la materia.

1. Trabajo práctico Nº 2

En la clase de hoy, y para continuar con el tema de la internacionalización de la Educación Superior, vamos a trabajar, en primer lugar, el tema de la movilidad interinstitucional, centrada en esta oportunidad en la movilidad estudiantil y en la importancia del conocimiento lingüístico por parte de los estudiantes; en segundo lugar, la importancia de los exámenes internacionales y de los exámenes de español en particular.

A partir de conceptos tomados de la clase anterior, reflexionar sobre el valor del conocimiento de la lengua meta en el marco de la movilidad estudiantil.

El objetivo de la movilidad, tal como lo señalan Larrea y Asthur (2017) es insertar a las instituciones de Educación Superior en ámbitos regionales o internacionales y que estas tengan una fuerte impronta de liderazgo a nivel regional e internacional, que está relacionada con el prestigio institucional, con la oferta académica y la calidad de los programas, con los objetivos propuestos en proyectos interinstitucionales y también, podríamos agregar, con el desempeño de ustedes como becarios, porque, no debemos olvidar que en todo proceso de movilidad tanto estudiantil como docente, los actores involucrados se convierten en embajadores, en representantes de su universidad en la universidad que los acoge.

Actividad 1

Como ejemplo de testimonios de movilidad estudiantil, les acerco dos enlaces correspondientes dos estudiantes de nuestra Facultad en el que comentan sus experiencias.

Observen la función y el valor que le asignan al conocimiento de las lenguas y, en particular, al conocimiento de la lengua meta. ¿Mencionan dónde la han aprendido y la acreditación de nivel para acceder a la beca?

https://www.facebook.com/notes/relaciones-internacionales-facultad-de-filosof%C3%A-

Da-y-letras-unt/mi-experiencia-en-alemania/1339724753083289/

https://www.facebook.com/notes/relaciones-internacionales-facultad-de-filosof%C3%A-Da-y-letras-unt/mi-experiencia-de-intercambio-en-k%C3%B6ln-alemania/1337240439998387/

Me gustaría, si alguno de ustedes ha participado de un intercambio, que lo comenten, y que tengan en cuenta la función y el valor que ha cumplido el conocimiento de la lengua meta, si lo han considerado necesario a nivel personal, o formaba parte de un requisito del convenio interinstitucional.

En cuanto al conocimiento del sistema de la lengua nativa, en este caso el español, me gustaría que reflexionen sobre su propio conocimiento, ya que en muchos casos la función de ustedes en la universidad extranjera es ejercer, entre otras actividades, la de asistente de idioma, es decir, de español.

Actividad 2

Obtener un certificado de competencia, dominio, desempeño en una lengua, es importante porque muchos países exigen un mínimo de nivel para residir en sus destinos, y también muchas universidades lo cuentan entre sus requisitos, nivel B1, B2+, para que un estudiante extranjero pueda realizar un intercambio académico, cursar estudios completos de grado y de posgrado en su institución. Asimismo, es imprescindible para el ámbito laboral y empresarial, ya que es el medio por el cual el trabajador puede dar cuenta de su nivel de lengua. Hay diferentes clases de certificaciones, lo importante en nuestro contexto es la obtención de una certificación oficial.

Un examen es oficial cuando el ministerio de cada país ha reconocido el contenido del examen y también cuando este examen se realiza en una entidad acreditada por el mismo ministerio. La oficialidad del título recae sobre la institución donde se ha realizado el examen y no donde se ha estudiado.

1. Busquen en internet los principales exámenes internacionales oficiales de los distintos idiomas. Señalen los países e instituciones que los aplican.
2. Visiten los siguientes sitios pertenecientes a las certificaciones de español DELE (España) y CELU (Argentina):

a) https://cvc.cervantes.es/ https://examenes.cervantes.es/es/dele/que-es
b) http://www.else.edu.ar/ y https://www.celu.edu.ar/
-Realice un paseo virtual por cada sitio institucional y sintetice las semejanzas y diferencias.
- Comparar los exámenes internacionales DELE, SIELE y CELU teniendo en cuenta la descripción realizada en cada sitio: destinatarios, objetivos, actividades de comprensión y producción.

Trabajo práctico Nº 3

Continuamos trabajando con las certificaciones internacionales de español: CELU, SIELE y DELE.

Actividades:

1. Ingrese a la página del CELU www.celu.edu.ar y realice las actividades escritas del cuadernillo 6. Describa las dos partes del examen, escrita y oral.
2. Ingrese a la página del SIELE https://siele.org/web/guest/examenes y realice el demo del examen SIELE GLOBAL. Describa el SIELE GLOBAL y las modalidades independientes.
3. Ingrese a la página de los exámenes DELE https://examenes.cervantes.es/es/dele/examenes/a1 y realice el examen completo correspondiente a los niveles B1- B2. Describa los exámenes.
4. ¿A su juicio, cuáles de los exámenes se aproxima más y da cuenta del dominio y desempeño lingüístico comunicativo del hablante? Realice una valoración crítica.

Propósito de las actividades

-Que los alumnos conozcan las pruebas internacionales de español como lengua extranjera a partir de un trabajo empírico con los exámenes.

-Familiarizar a los alumnos con los términos disciplinares, los cuales serán retomados cuando se aborde la didáctica del español como lengua extranjera.

Formas de evaluar: el parcial domiciliario

La evaluación a través de parciales adopta diferentes formas, una de ellas es el parcial domiciliario que se solicita al finalizar la materia. Lo trabajan de manera grupal para que sea una instancia de discusión en la que aparezcan las distintas voces justificando la elección del tema. El objetivo es que el alumno repasen los temas dados, revise los trabajos prácticos, la bibliografía y escoja un tema de su interés.

Consignas de trabajo

1. Revisar los temas, los trabajos prácticos presentados y la bibliografía consultada.

2. Escoger, según el interés del grupo, uno de los temas abordados en clase y profundizar bibliográficamente. Justificar la elección del tema.
3. Seleccionar dos artículos relacionados con el tema y realizar un análisis crítico que considere la posición de los autores en relación con el tema, el abordaje teórico metodológico, los resultados, las conclusiones. Ponerlos en diálogo señalando diferencias y similitudes y tomar una postura personal que puede ser integradora o no.
4. Adjuntar los artículos comentados.

Para la selección de la bibliografía se sugiere que consulten:

1. CVC. Centro Virtual Cervantes: **https://cvc.cervantes.es.** Ir a la pestaña "Enseñanza" y consultar la "Biblioteca del profesor de español".
2. Consultar en el Google académico.
3. Consultar en www.celu.edu.ar

a. Ir a la pestaña biblioteca y revisar "Bibliografía".
b. Ir a la pestaña "Profesores" y buscar en "Coloquios CELU".

Ejemplo de selección del tema:

"Elegimos el tema del debate sobre la diversidad en las variedades del español ya que partimos de un interés previo del grupo respecto al tema, que acompañó buena parte de nuestra trayectoria académica. Lo trabajamos en otros años y en diferentes materias. Muchas

de ellas tienen como eje la diversidad de lenguas y los debates que en torno a ella se dan. Además, nos planteamos indagar sobre las posibilidades no colonizadas de lectura sobre la configuración de la propia identidad y el rol del lenguaje en la misma".

Para concluir

Al finalizar el cursado, les solicitamos a los alumnos que realicen de manera grupal una valoración de la materia en cuanto a contenidos y metodología y cumplimiento de sus expectativas. Citamos como respuesta representativa la siguiente:

"la materia nos ha parecido un desafío porque ha implicado desprendernos de esta lengua como propia y nos aventuramos en diversas teorías, exámenes y sobre todo conceptos que desconocíamos y otros que conocíamos superficialmente".

Las apreciaciones de los alumnos, congruentes con las preguntas formuladas al inicio del dictado, constituyen un nuevo impulso para continuar con el dictado de la materia. Además nos permi-

te iniciar la formación de recursos humanos en el área en el nivel del grado a través de la dirección de tesis de licenciatura, de becas de investigación estudiantil, lo que de alguna manera nos conduce a desarrollar y potenciar en los alumnos el interés en ELSE en los estudios de posgrado.

Bibliografía

Acuña, Leonor (2005). La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado en *O plurilingüismo nocontexto educacional*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2005:

Diccionario de términos clave de ELE en www.centrovirtualcervantes.es,

Bosque, I. (2004). *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*. Arco Libros: Madrid.

---------- (1996). "La enseñanza de la gramática" en *ASELE, Actas IV*, Centro Virtual Cervantes.

Diccionario de términos clave de ELE en www.centrovirtualcervantes.es

García García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *Revista red ELE*, n° 0. *educación.es/redele/revista/garcia.shtm*

Fernández, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la internacionalidad de las lenguas (A propósito del español). *Estudios de lingüística del español*, vol. 16. https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/195491

Knight, J. (2013). "Internacionalización de la educación superior" http:/www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib62/1.html

Larrea y Asthur. (2017). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria en www.pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/02/Políticas-de-internacionalización-de-la-Eduación-Superior-Larrea-M-y-Astur-A.pdf

Lieberman, D. (2007). *Temas de gramática del español como lengua extranjera*. Eudeba: Argentina

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, 2019) en www.cvc.cervantes.es

Matte Bon, F. (1998). "¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?" en *Actas IX Asele.* www.cvc.cervantes.es

Miquel, L. (2004). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática. Algunos ejemplos aplicados al español. *Red ELE Revista electrónica de didáctica del español*, 2.

Moreno García. (2010). "Conocerse para respetarse. Lengua y cultura ¿elementos integradores? http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=vi

Pastor Cesteros, S. (2000). Teoría lingüística actual y enseñanza de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, n° 26. www.cvc.cervantes.es

Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*. Libros de la Araucaria: Argentina.

Santos Gargallo. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco Libros: Madrid.

Springer, B. (2010). "La comunicación intercultural y la enseñanza de lenguas", en II Encuentro Práctico de Profesores de E/LE en Alemania, Würzburg.

Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* **N° 11**. https://doi.org/10.26378/rnlael611181

Vellegal, A. (2009). Qué enseñar a nuestros alumnos para que pasen por maleducados. El componente sociocultural en la clase de ELE. *Suplementos MarcoELE*, n° 9.

Enseñanza de la lengua para fines específicos: el español de la salud

Ana María Bocca
Nélida Beatriz Vasconcelo
Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba

El español es, hoy, la segunda lengua más hablada del mundo después del inglés. Si a esta evidencia le sumamos el hecho de que vivimos una sociedad de la información, del conocimiento y la globalización del mercado, es inevitable reconocer la necesidad de la enseñanza y del aprendizaje del español para la comunicación en ámbitos académicos y profesionales, es decir, "en contextos de uso de la lengua que precisan unas destrezas y estrategias de comunicación determinadas y unos conocimientos adecuados a las convenciones de uso de estos contextos" (Aguirre Beltrán, 2012, pp. 6-5).

Los contextos que abarca el Español de la Salud, además de variados, revisten también una mayor sensibilidad que en las otras profesiones que forman parte de Español Fines Específico (EFE). El Español de la Salud presenta contextos que fluctúan entre la irritabilidad de un paciente debido a su propia percepción de desvalimiento ocasionado por su enfermedad hasta situaciones que son literalmente de vida o muerte.

Si bien la pragmática es clave en todos los ámbitos de EFE, la variedad de posibilidades que ofrece el Español de la Salud es otro factor a tener en cuenta y valorar la trascendencia de la competencia pragmática en este campo profesional. Conviene no olvidar, por otro lado, que el contexto médico-sanitario es bastante complejo y hay muchos otros contextos comunicativos importantes a considerar.

Con esta comunicación intentamos reflexionar sobre algunos de los aspectos que han de considerarse en un curso dedicado a la enseñanza y al aprendizaje de una lengua con fines específicos, concretamente en la práctica del español de los servicios de salud.

Palabra clave: español- salud- enseñanza-extranjero

El estudio del Español de la Salud implica una compleja tarea puesto que el lenguaje profesional comprende múltiples especialidades que, si bien comparten, por un lado, abundantes rasgos comunes (morfosintácticos, léxicos, pragmáticos), por otro presentan también aspectos que los diferencian (no sólo léxicos, sino funcionales y pragmáticos), por lo que la enseñanza de la lengua de las Ciencias de la Salud deberá tener en cuenta la complejidad y heterogeneidad derivadas de la variedad, de contextos profesionales, de interlocutores y de temas, así como el entorno profesional y social. Su enseñanza supone, entonces, enfrentarse a la didáctica de los lenguajes especializados, las variedades funcionales de la lengua común que se definen por el ámbito de la especialidad en el que se insertan, y además por su empleo en situaciones comunicativas concretas que determinan su nivel de uso (especialización, divulgación, vulgarización, etc.).

En la enseñanza de los lenguajes profesionales tendrán un lugar importante las características lingüísticas. Si bien es cierto que estas variedades mantienen la misma gramática, las mismas características fonético-fonológicos y prosódicos de la lengua general, es verdad que crean un metalenguaje propio entre usuarios de la lengua de especialidad que los diferencia de los usuarios de una lengua general. F. Moreno Fernández (1999) sostiene que es el plano léxico el que presenta un mayor número de elementos específicos, que en muchas ocasiones son exclusivos de cada especialidad y "suelen manifestarse en forma de terminologías" (p. 6).

Toda aproximación a las lenguas de especialidad no solo deberá hacerse desde el plano lingüístico, si no que se deben considerar los contextos de comunicación como a los usuarios que participen en el evento comunicativo. Todo alumno extranjero que haga un curso de español para las ciencias de la salud se va a encontrar con un vocabulario propio que no aparecerá en textos de la lengua común.

Toda situación comunicativa en estos ámbitos busca la objetividad y a su vez exige precisión y exactitud metalingüística que reproduzca fielmente la observación y el análisis del fenómeno evitando la polisemia y la connotación. Siguiendo a Aguirre Beltrán B. (2012) este lenguaje:

"comparte las características de las lenguas de especialidad y los rasgos del lenguaje científico pero está condicionado por la complejidad y heterogeneidad derivadas de las variedad de contextos profesionales, de interlocutores y de temas, así como por el entorno profesional y social. Se trata de un lenguaje que se caracteriza, fundamentalmente, por su precisión y sencillez sintáctica, neutralidad, economía y recursos específicos (terminología y lenguaje simbólico); de nivel culto, con un código elaborado y formas expresivas propias de la materia que se ajustan a las convenciones de estilo de la comunidad científica (objetividad, universalidad y verificabilidad) y que tiene en cuenta los conocimientos previos del receptor (especialista o no). (pp. 56-57)

Cada una de las lenguas que se desarrollan en un ámbito de especialidad determinado presenta marcas discursivas propias, rasgos sintácticos y estilísticos característicos que proporcionan orden y economía.

Las características textuales están condicionadas por el nivel del mensaje (especializado, público y familiar) y esto condiciona la estructura de la información y el grado de profundidad (materia, intención e interlocutor).

En cuanto a las principales categorías y estructuras que se pueden encontrar en los textos especializados son:

- Palabras compuestas con formantes cultos: *dermatitis, antipirético, adenoma.*
- Estructuras sintagmáticas: *Diagnóstico oftalmológico, mamografía digital. resonancia magnética.*
- Nominalizaciones: *clonación, solubilización, aislamiento*
- Siglas y fórmulas especializadas: *SIDA, ADN, TAC*
- Uso de verbos en presente, en tercera persona del singular o primera del plural, por impersonalidad o modestia.
- Construcciones impersonales.
- Creación de términos según su:

Procedencia

- Origen griego*: amorfo, patología, anorexia.*
- Neologismos: *scáner, bypass*

Formación:

- Derivados de sufijos especializados: *Otitis, psicosis.*
- Compuestos con elementos de las lenguas clásicas: *microcirugía, neoplasia*

Otro elemento que se debe añadir a la competencia lingüística es la competencia pragmática, la integración de ambas constituyen la competencia comunicativa que es la que hará posible una eficaz interacción profesional. El paradigma de la competencia pragmática, explica Aguirre Beltrán (2004), "ha tenido una gran importancia en la enseñanza de lenguas con fines específicos" (p. 509). Si bien la enseñanza de la competencia pragmática resulta imprescindible en el aula de EFE, es la variedad de posibilidades que el Español de la Salud brinda lo que la convierte en un ámbito necesario para este campo profesional.

Los contextos que abarca el Español de la Salud, además de variados, exigen al profesional una mayor sensibilidad que en otras profesiones. El profesional de la medicina debe estar preparado para enfrentar situaciones difíciles, incluso aunque no sean extremas.

La competencia pragmática se hace esencial puesto que una palabra fuera de lugar, un tono de voz inadecuado o un gesto antisonante pueden ocasionar un malestar al paciente.

El paciente en una consulta médica se encuentra en una posición de desventaja ante la figura del médico, esta situación de vulnerabilidad es la que hace necesario la protección de su imagen y de esta necesidad surge la "atenuación", estrategia pragmática destinada a minimizar los efectos de los actos de habla.

Por todo lo dicho, es conveniente dotar al alumno de los recursos lingüísticos adecuados para mitigar el mensaje y a su vez introducirlo en el contexto de la interacción médico paciente.

La funcionalidad y el contexto adquieren, por lo tanto, un lugar fundamental en cualquier planteamiento didáctico de este tipo y, de este modo, la descripción lingüística deberá ir unida a factores de índole pragmática y funcional que permitirán a los estudiantes adquirir aquellos aspec-

tos puramente lingüísticos como también el desarrollo de capacidades y habilidades propias de esta especialidad. El desarrollo de estas capacidades se sustenta en un complejo compendio de conocimientos: conocer la lengua, su contexto de uso, las características y procesos de comunicación y el uso de las tecnologías de la información. La ubicación del proceso de enseñanza y de aprendizaje en un entorno comunicativo implicará el abordaje de factores discursivos, sociolingüísticos, socioculturales e incluso gramaticales, que garantizarán en gran medida la adquisición de estas técnicas y habilidades necesarias para cada actividad profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán. B. (2012). "Aprendizaje y Enseñanza de Español con Fines específicos". Madrid: Sgel.

Moreno Fernández, F. (1999). "Lenguas de especialidad y variación lingüística", en Barrueco, S. .et. al, (Eds.), *Actas Las Lenguas para fines específicos (VI*), Universidad de Alcalá.

Ruiz Martínez, Ana M. "El español de los servicios de la salud: algunas consideraciones sobre su enseñanza". Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_38/congreso_38_24.pdf

El cambio de código como estrategia de comunicación en estudiantes de Español como Lengua Extranjera

María Teresa Borneo
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFYH)
Universidad Nacional de Córdoba

Este trabajo se enmarca en los estudios de Español como Lengua Extranjera (ELE). A partir de analizar entrevistas orales en formato audio y cuestionarios, nos propusimos estudiar las características del cambio de código (CC) en tanto estrategia comunicativa en estudiantes extranjeros de español que cursaron sus estudios en Córdoba, Argentina, en 2019 y 2020. Esta es una investigación en curso, enmarcada en un proyecto de Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional, por lo que las interpretaciones y los resultados son provisorios, y las sugerencias son más que bienvenidas.

Primero comenzaremos dando un breve panorama de los conceptos claves de la investigación, luego explicaremos la metodología empleada y por último los resultados que, como mencionamos antes, son provisorios.

Para esta investigación tenemos en consideración las nociones de competencia comunicativa, competencia estratégica, estrategias comunicativas orales (ECO) y cambio de código (CC).

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2003), la competencia comunicativa le permite al hablante desenvolverse en una lengua extranjera de manera acorde a sus intenciones comunicativas. Esto implica poseer destrezas, habilidades y conocimientos varios que le permiten al estudiante de lenguas llevar a cabo un mensaje determinado en un contexto determinado, en una lengua que no es su primera lengua (L1). Se vincula, entonces, con destrezas y conocimientos tanto lingüísticos, como sociolingüísticos y pragmáticos. Por lo tanto, al involucrarse en producciones en una lengua extranjera, el hablante hace uso de su competencia comunicativa relacionando, por un lado, destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; por otro, características socioculturales del uso de la lengua (normas y convenciones sociales, normas de cortesía, relaciones con el interlocutor, etc.); y el uso funcional de los recursos lingüísticos, es decir, en contextos e intercambios particulares con reglas particulares. Cuando alguna de las destrezas anteriores se ve comprometida, los usuarios hacen uso de su competencia estratégica. En ella se incluyen estrategias que se ponen en uso cuando el hablante necesita resolver problemas gramaticales, sociolingüísticos o discursivos, de forma verbal o no verbal. Como nos enfocamos en la producción e interacción comunicativa oral, para nuestro estudio utilizaremos el término estrategias comunicativas orales (ECO), cuya definición y presencia en el ámbito de enseñanza de lenguas ha despertado diversos debates (Dörnyei y Scott, 1995; Nakatani, 2005; Shen y Chui, 2019, entre otros) que, si bien exceden al alcance de este trabajo, son de sumo interés.

El estudio de las ECO cobra vital importancia cuando se busca analizar y mejorar el desempeño oral de aprendientes, en tanto aporta a la comprensión de los procesos lingüísticos y psicolingüísticos que tienen lugar en la producción oral en segundas lenguas o lenguas extranjeras. Aunque son numerosas las investigaciones enmarcadas en esta área, la noción misma de estrategias comunicativas ha sido ampliamente discutida desde su aparición en los años 70 hasta la actualidad. Como bien expone Nigro (2020), gran cantidad de clasificaciones y definiciones han sido propuestas por diferentes autores, con similitudes y discrepancias, sobre todo en relación a cuál es su función y el grado de consciencia que los hablantes tienen al utilizarlas. Para este trabajo, optamos por definirlas como mecanismos de resolución de problemas a los que los estudiantes acuden al encontrarse con dificultades comunicativas, gramaticales, sociolingüísticas o discursivas.

Si bien existen numerosas estrategias que resuelven distintos tipos de problemas comunicativos, este trabajo se enfoca en el uso de una estrategia particular: el cambio de código (CC). El CC consiste en la utilización directa, sin adaptaciones, de los recursos lingüísticos de la L1 cuando se está hablando en L2 (Nigro, 2020), pudiendo suceder a nivel intraoracional, interoracional o ex-

traoracional o "emblemático". Este último es expresado por Romaine (1989) como la inserción de palabras que pueden colocarse en cualquier lugar dentro de los límites de una oración o discurso. Por otra parte, el cambio interoracional implica "un cambio en una cláusula o límite de la frase" (Romaine, 1989, p. 112), mientras que el cambio intraoracional se produce cuando se insertan palabras o frases de una lengua dentro de una frase de la otra. Como mencionan Beatty Martinez y otros (2020), los patrones del cambio de código se caracterizan por una tendencia de pasar a otra lengua en determinadas fronteras sintácticas o prosódicas. Asimismo, el cambio de código está sujeto a reglas sociolingüísticas y socioculturales, siendo frecuente en algunas comunidades y hablantes, y casi ausente en otras. Es por esto que el cambio de código o *codeswitching* es estudiado también desde la sociolingüística, desde la gramática, e incluso desde la psicolingüística, para estudiar los procesos mentales que ocurren cuando los hablantes pasan de una lengua a la otra.

Por otro lado, la utilización de CC está relacionada con las habilidades lingüísticas de los hablantes (Beatty Martínez y otros, 2020). Mientras que bilingües de alta proficiencia en ambos idiomas tienden a cambiar de código de manera intraoracional, hablantes menos proficientes cambian de código entre constituyentes libres, o entre oraciones, a través del uso de marcadores verbales, muletillas o frases hechas, demostrando, además, menos control de su CC (Lipski, 2014).

En las investigaciones de lingüística aplicada, se han debatido fuertemente las ventajas y desventajas de las ECO y su rol en el aula. En ese sentido, respecto al CC, muchos autores consideran que posee ciertas ventajas y funciones, como sustituir palabras desconocidas de la lengua meta, expresar conceptos inexistentes en otra cultura, expresar identidad (Baker, 2001), enfatizar, dirigirse a otra audiencia, captar la atención de los interlocutores (Azlan y Narasuman, 2013). No obstante, otros consideran que la transferencia de la primera lengua y el intercambio de lenguas podría ser contraproducente en el aprendizaje lingüístico y que este fenómeno es cognitivamente más demandante que permanecer en una sola lengua (Gollan y Ferreira, 2009).

En los siguientes párrafos, expondremos nuestra metodología de trabajo y el procedimiento de análisis de datos, así como también los resultados encontrados. Buscamos determinar qué tipo de CC es utilizado por estos estudiantes de Español como Lengua Extranjera y qué puede decirnos esta estrategia comunicativa de la manera en la que los estudiantes enfrentan sus problemas comunicativos al encontrarse en una situación interactiva.

Metodología

Si bien existen numerosas investigaciones, sobre todo en el último tiempo, acerca del CC de personas pertenecientes a comunidades bilingües, no es tan frecuente el estudio del CC como estrategia de comunicación en contextos de aprendizaje. En nuestra investigación analizamos el tipo de CC que los estudiantes realizan y el propósito u objetivo que lo guía. Analizamos conversaciones del fin de curso de catorce estudiantes (doce mujeres y dos hombres) provenientes de Estados Unidos que estudiaron en Córdoba, Argentina, durante julio 2019 y febrero de 2020. Además, también tuvimos en consideración las respuestas de un cuestionario que los estudiantes respondieron antes de comenzar el curso. Su primera lengua era el inglés y no hablaban otra lengua además del español, que la habían aprendido y utilizado en contextos áulicos e institucionales. Por lo tanto, estos estudiantes, al realizar un intercambio académico en Córdoba, una ciudad en su mayoría hispanohablante, podrían enmarcarse en lo que se denomina "estudiantes en contexto de inmersión", en tanto cambian su contexto de uso de la lengua e ingresan profundamente en la cultura y los usos lingüísticos de, en este caso, Córdoba.

Partimos de un análisis cualitativo de pruebas orales de dominio en formato audio entre estudiantes y docente. Las del primer grupo consistieron en intercambios semiestructurados en los que la docente examinadora introducía preguntas para que los estudiantes respondieran y, de esta manera, generar una conversación. Por otro lado, al segundo grupo, la docente les pidió que eligieran y desarrollaran una lámina o un tema a elección y a continuación tenía lugar un intercambio en el que la profesora acotaba y preguntaba, y los alumnos respondían.

Además, también se empleó para este estudio otro instrumento aplicado antes del curso: un cuestionario que consistía en preguntarles a los estudiantes acerca de los procesos que llevaban a cabo a la hora de desenvolverse en español. Consistía en preguntas acerca del antes de la conversación, es decir, acerca de la planificación del habla; acerca del momento de la conversación; y el

después. Como en esta ponencia nos enfocamos en la utilización concreta del CC, las preguntas de interés son aquellas referidas al momento de la conversación, en especial la siguiente: Cuando no te acordás o no sabés una palabra, ¿usas palabras de tu lengua nativa?

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcriptas para su análisis. Lamentablemente, quedaron excluidos aquellos recursos no verbales que los estudiantes pudieron utilizar durante las conversaciones, debido a las limitaciones que el formato de audio posee.

Resultados y análisis

Según las respuestas de los cuestionarios, los catorce estudiantes declararon que incorporaban palabras de su lengua nativa a su habla en español. No obstante, no todos lo hicieron en la conversación con la docente. Consideramos que esto podría tener que ver con el contexto situacional en el que se encontraban. La docente y su mirada de evaluadora podría haber inhibido a los estudiantes si consideraban que hablar en inglés podría afectar su desempeño en el curso. Por otro lado, las conversaciones, al ser parte de un curso, estaban adecuadas al nivel conversacional de los estudiantes, por lo que quizás no presentaban muchas dificultades. Probablemente, si se hubieran encontrado en una situación un poco más problemática, en otro contexto social, hubieran recurrido a su primera lengua para hacerse entender. Además, tengamos en cuenta que esto era el final del curso, por lo que tal vez, clases intensivas de español y una inmersión en una cultura hispanohablante podrían haber ayudado a que los estudiantes se acostumbren a usar la lengua española.

Sin embargo, sí nos encontramos con que algunas estudiantes hacían uso del cambio de código e incrustaban palabras del inglés en su discurso en español. Encontramos que algunas utilizaban el CC dentro de la oración y otras entre oraciones o suboraciones. No hallamos cambios de código emblemáticos.

El cambio de código intraoracional

En primer lugar, encontramos tres tipos de CC intraoracional. Es importante mencionar que, como plantea Poplack (1980), para que se dé este tipo de CC, es necesario que aparezca en estructuras equivalentes de las lenguas; es decir, que no genere una oración agramatical en donde no se cumplan las reglas sintácticas de cada lengua. En nuestro corpus aparecieron, entonces, los siguientes usos de CC intraoracional.

Cambio a la lengua primera cuando se requería de más tiempo para recuperar la palabra deseada. Este CC permitía, a partir del sintagma en L1, acceder al deseado en la L2.

Ahora everything…todo funciona muy bien
… pero, um, eso ha resultado, en en crisis, internally… internal… interna…
literatura y linguistics…lingüística
…como él hace tea… hace té

Un CC directo y final:
…me gusta la history
Yo siento ahh… siento ahh… que estoy grateful.
…fueron fiestas de holidays
Yo lloré mucho cada día porque estab… tenía miedo a ir a la, la tienda y no sé, la pharmacy

Utilización de CC cuando no conocían el equivalente en español, o no sabían si existía la palabra y pedían ayuda para explicarse:

Hay un frase en inglés, no sé hay un frase el mismo en español, pero es un persona que tiene un rubia y es estúpido, se llama dumb blond

Me gusta oaks pero ¿cómo se llama?

Además, percibimos un tipo de CC interoracional, que consistía en la utilización de muletillas (*like, so*) para conectar dos constituyentes en el discurso en L2, para ganar tiempo y por desconocimiento de conectores o muletillas en español.

…tengo que estudiar más luego y eso es, like, lo más importante

Podemos decir, entonces, que por la situación comunicativa y el contexto educacional, que el CC se utiliza en estos casos para hacer frente a la falta de recursos lingüísticos en la L2 y no para otras funciones pragmáticas. Es decir, que estos estudiantes hacen uso del CC haciendo uso de su competencia estratégica y buscando resolver algún problema comunicativo, ya sea complicaciones para acceder a una palabra en su léxico mental, o para poder continuar con la interacción sin interrupciones a pesar de no poseer todos los recursos.

Por otro lado, vemos que el CC ocurre sobre todo a la hora de introducir sustantivos y sin romper con las reglas sintácticas de las lenguas, sin generar oraciones agramaticales. Por lo que, provisoriamente, podríamos decir que este CC parece respetar ciertas restricciones y se condice con la postura de que el CC está regido por reglas específicas (Myers-Scotton, 2002; Muysken, 2000). Esto podría implicar que, si bien estas estudiantes acuden a la estrategia del CC por falta de recursos, poseen el conocimiento suficiente de ambas lenguas para saber cuándo y cuándo no insertar palabras de su lengua nativa. Por lo tanto, consideramos que la utilización de CC no debe ser pensada como una deficiencia sino más bien como una habilidad de los estudiantes de utilizar aquellos conocimientos que sí poseen para continuar el discurso/la conversación en la L2.

Conclusiones

Los resultados de esta breve investigación demuestran que, a pesar de declarar que utilizan palabras de su L1 en su discurso en L2, no todos los estudiantes lo hacen efectivamente. Esta diferencia entre el conocimiento declarativo y la actuación concreta es un aspecto interesante para estudiar en futuras investigaciones que se enmarquen en los estudios cognitivos del bilingüismo y que enriquezcan investigaciones como la presente. Entre quienes sí utilizan el cambio de código, podemos confirmar que lo hacen para hacer frente a determinados problemas comunicativos, es decir, como una estrategia comunicativa. No obstante, al encontrarnos con diferentes tipos y funciones de esta estrategia, percibimos que las estudiantes hacen uso de los conocimientos y recursos que sí poseen en su L2 y que no constituye simplemente una pérdida de tiempo o un coste cognitivo muy alto.

Como conclusión de este estudio exploratorio, coincidimos con Azlan y Narasuman (2013) al considerar que el CC no debe ser visto como una "interferencia" o impedimento para el aprendizaje, sino como "un puente entre dos lenguas" y como una "herramienta esencial" tanto para el aprendizaje como para la enseñanza de lenguas, así también como una estrategia para desenvolverse en interacciones sociales. A su vez, como vemos en los ejemplos mencionados, este CC se genera de manera espontánea y permite continuar la comunicación, lo que podría demostrar que la transferencia de la L1 no significa un esfuerzo para los hablantes sino que permite optimizar la comunicación (como mencionan Beatty Martinez y otros, 2020).

Así, creemos que la relación entre ambas lenguas que se produce en el uso de CC como estrategia comunicativa podría ser beneficiosa tanto para asegurar la comunicación, como para el aprendizaje de la L2.

BIBLIOGRAFÍA

Azlan, N. y Narasuman, S. (2013). "The Role of Code-Switching as a Communicative Tool in an ESL Teacher Education Classroom". 6th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2012).

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters LTD.

Beatty-Martínez A.L, Navarro-Torres C.A y Dussias P.E. (2020). "Codeswitching: A Bilingual Toolkit for Opportunistic Speech Planning". Front. Psychol. 11:1699.

Consejo de Europa. (2003). "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación". Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes.

Dörnyei, Z. y Scott, M. L. (1995). "Communication strategies: What are they and what are they not?". Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics (AAAL).

Gollan, T. H., y Ferreira, V. S. (2009). "Should I stay or should I switch? A cost-benefit analysis of voluntary language switching in young and aging bilinguals". J. Exp. Psychol. Learn. Mem. Cogn. 35.

Lipski, J. M. (2014). "Spanish-English code-switching among low-fluency bilinguals: towards an expanded typology". Sociolinguist. St. 8, 23–55.
Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech: A typology of Code-Mixing*. Cambridge University Press.
Myers-Scotton, C. (2002). *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford University Press.
Nakatani, Y. (2005). "The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use". The Modern Language Journal, 89, i.
Nigro, D. (2020). "Influencia del nivel de proficiencia sobre el comportamiento estratégico en la comunicación oral de los hablantes de lengua extranjera", en Viñas Quiroga, I. (ed). *Espacio ELE II. Apuntes teóricos y propuestas prácticas para la enseñanza del español lengua segunda o extranjera*. Editorial Brujas.
Poplack, S. (1980). "Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: toward a typology of code-switching". *Linguistics*, 18.
Shen, M. y Chiu, T. (2019). "EFL Learners' English Speaking Difficulties and Strategy Use". *Education and Linguistics Research*, 5, 88.

Reflexión sobre la gramática en ELE en el marco de la Diplomatura Universitaria en Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera de la Universidad Nacional de Villa María

Raquel Carranza
María Gina Furlan
Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba

INTRODUCCIÓN

Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar las producciones finales del Módulo "Enfoques actuales de la enseñanza de la gramática del español" correspondiente a la Diplomatura Universitaria en Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera, que se dicta en la Universidad Nacional de Villa María. A través del análisis, se busca reconocer concepciones de gramática, el valor que se le atribuye en los procesos de adquisición y aprendizaje, el nivel de apropiación de los marcos teóricos abordados y el diálogo que se establece entre la teoría y la experiencia, entre otros aspectos.

El trabajo que se presenta ha sido abordado con una metodología cualitativa y un procedimiento inductivo; a partir del análisis de las producciones de los cursantes del módulo se procedió a la recolección, interpretación de los datos y elaboración de las categorías de análisis.

La Diplomatura

La Universidad Nacional de Villa María, a través de su Secretaría de Internacionalización, ofrece el Diplomado Universitario Online en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (DUELSE). Esta diplomatura tiene como objetivo general, tal como lo expresa su programa: "contribuir a la formación de posgrado en la enseñanza ELSE en contextos interculturales con una perspectiva plurilingüe a partir de una sólida formación teórica, metodológica y multidisciplinaria".

Está conformada por 4 módulos de veinte horas cada uno con la siguiente progresión:

Módulo 1: La intercomprensión e interculturalidad en la enseñanza y el aprendizaje de Lenguas.
Módulo 2: Gramática: sistema norma y uso
Módulo 3. Enfoques actuales de la enseñanza de la gramática del español
Módulo 4: Didáctica de la lengua 2

La propuesta está dirigida a docentes de lenguas, directivos de centros educativos de enseñanza de idiomas, profesionales vinculados con las áreas de lenguas y formadores de formadores; maestros, docentes de otras áreas disciplinares que deseen incursionar en la enseñanza de ELSE, o bien que deseen contar con una capacitación certificada de español como L2; también pueden acceder a esta diplomatura estudiantes de los últimos años de carreras afines.

El módulo

El módulo "Enfoques actuales en gramática" tiene como objetivos generales propiciar la reflexión y el análisis sobre el lugar que ocupa la gramática en contextos de enseñanza en ELSE; lograr una profundización de la formación teórica en la enseñanza del Español como lengua segunda y extranjera y promover una reflexión sobre aspectos didácticos de la enseñanza de ELSE .

Los objetivos específicos apuntan a profundizar aspectos relacionados con la gramática. Se presentan a continuación:

- Reflexionar sobre las distintas acepciones del término gramática.
- Conocer las distintas teorías gramaticales y los enfoques asociados a estas.
- Reflexionar sobre el tipo de actividad que propicia cada enfoque.
- Promover un acercamiento a los recursos del gramático.
- Propiciar la discusión sobre los distintos recursos para el abordaje de la gramática en la clase de ELSE.
- Analizar materiales didácticos.

Contenidos

Los contenidos fueron seleccionados de manera que atiendan los dos núcleos temáticos que confluyen en el título del módulo: la gramática y su enseñanza. Se realiza un recorrido que parte del concepto de gramática, avanza sobre los tipos de gramática, sobre las distintas teorías lingüísticas para llegar a la relación entre las distintas gramáticas y los enfoques de su enseñanza, la gramática pedagógica y a algunas herramientas para su abordaje en el aula de ELSE.

A continuación, presentamos el detalle de los contenidos:

Gramática: definiciones. Alcances del término. Partes de la gramática. Tipos de gramática: gramática histórica o diacrónica, sincrónica, descriptiva, normativa, tradicional, teórica, aplicada, contrastiva, formal, filosófica, teórica, comparada y textual. Panorama histórico de la gramática: gramática tradicional, estructural, generativa, comunicativa. Relación entre las gramáticas y los métodos o enfoques en enseñanza de lenguas extranjeras y segundas. Tipos de actividades propias de cada método. La gramática pedagógica: propósitos, criterios para la selección de contenidos.

Diferencia entre corrección y gramaticalidad. Oralidad y escritura. Recursos del gramático. La enseñanza de la gramática en la clase de ELSE: concienciación gramatical, métodos deductivos e inductivos, explicación, comparación con la L1, técnica de práctica de modelos, etc. La gramática en materiales didácticos de ELSE.

Perfil de los estudiantes

En la cohorte 2021 hubo mayoritariamente profesores formados en Lengua y Literatura Inglesas. También hubo profesores y estudiantes avanzados de Lengua y Literatura, una profesora de portugués y una doctora en Relaciones Internacionales.

Análisis

El módulo "Enfoques actuales en gramática" inicia con las siguientes preguntas que tienen como objetivo propiciar la reflexión sobre el objeto de estudio.

- ¿Debe la gramática constituir el principal foco de atención de la instrucción lingüística?
- ¿Se debe eliminar el componente gramatical de la distribución por destrezas que se suele hacer en las clases de lenguas segundas y extranjeras? (Alonso Marks, E., 2004).
- ¿Existen una teoría lingüística y una descripción gramatical más adecuadas que las demás para los intereses de quienes enseñan o aprenden una nueva lengua? (Martín Peris, E. 1998)
- Estas preguntas se retoman en la evaluación final que comprende dos partes:
- abordaje analítico de una unidad de un texto de ELE aplicando el marco teórico desarrollado en el módulo;
- elaboración de un comentario a partir de las preguntas iniciales en el cual los cursantes deben continuar con la reflexión propiciada, partiendo tanto de los contenidos trabajados como de la propia experiencia docente en ELSE.

El trabajo consistió en analizar los comentarios producidos y extraer de ellos categorías de análisis a partir de las recurrencias identificadas.

Se presentan a continuación las categorías analizadas:

- Lugar de la gramática en ELSE
- Fundamento teórico
- Referencia a procedimientos inductivos/deductivos
- Referencia a abordajes implícitos/explícitos
- Mención de la experiencia en enseñanza de lenguas segundas y extranjeras
- Referencia a la gramática pedagógica

A continuación, se presenta el análisis de cada una de ellas.

Lugar de la gramática en ELSE

Todos los participantes de la diplomatura señalaron que la gramática no debe constituirse en el foco de atención, pero a la vez consideraron que no debe eliminarse en una propuesta destinada a enseñar una lengua extranjera. Este planteo general presenta matices que se ponen de manifiesto en la superficie discursiva: en algunos casos se presentan expresiones categóricas al respecto; otras veces, a través de marcadores de carácter concesivo, se otorga en los enunciados una valoración mayor de la gramática por sobre otros componentes o a la inversa. A veces se hace alusión al conocimiento gramatical de la lengua 1 y su valor en la clase de ELE.

Los siguientes fragmentos dan cuenta de lo anteriormente expuesto:

"…Considero que es imposible el aprendizaje de la lengua sin el conocimiento explícito de la gramática..." (Estudiante 1).

"…No es el foco de la enseñanza de una lengua. Pero un conocimiento clave para la instrucción y adquisición de una lengua…" (Estudiante 2).

"…La gramática no debe constituir el principal foco de atención de la instrucción lingüística, tal como ha sucedido en muchas experiencias de aprendizaje de lengua extranjera que he transitado a lo largo de mi vida. No obstante, me resulta cada vez más claro (aún más luego de cursar este módulo) que sí debe estar presente; no se debe eliminar el componente gramatical de la distribución por destrezas tan habitual en los materiales actuales de ELE, ni se lo debe dejar librado a mecanismos inductivos implícitos…" (Estudiante 3).

Algunos cursantes indicaron que, en relación con este punto, no debiera haber posiciones dicotómicas sino atender a las múltiples dimensiones que atraviesan los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. También consideran que el foco deberá ser puesto en lo que requiera cada situación.

"…Podría decirse que la gramática debe constituir el principal foco de atención de la instrucción lingüística junto con el tratamiento de aspectos culturales como parte integrante del desarrollo de la capacidad de uso…" (Estudiante 4).

"…Es complejo hablar sobre la gramática apropiada, ya que depende de los objetivos, la finalidad y el contexto en el cual se insertan los alumnos a los que queramos enseñar. El contexto de enseñanza de español como lengua extranjera es muy amplio ya que si enseñamos español en la universidad a futuros profesores de lengua, la gramática será distinta a la enseñanza de español en un nivel secundario…" (Estudiante 1).

En este sentido, algunos enfatizaron que la gramática no debe abordarse de manera aislada sino en interrelación con el desarrollo de las subcompetencias de la competencia comunicativa y en vinculación con las cuatro destrezas.

"…la gramática no debe abordarse de manera aislada sino en interrelación con el desarrollo de la competencia discursiva, sociocultural y estratégica y en vinculación con las cuatro destrezas…." (Estudiante 5).

Algunos señalaron que la gramática permite superar niveles rudimentarios de comunicación y funciona como un conocimiento que posibilita ejercer un control y monitoreo de las producciones.

"…Pero sin ayuda de la gramática es imposible comunicarse más allá de un nivel rudimentario…." (Estudiante 6).

Fundamento teórico

En general, los comentarios hacen referencia con pertinencia al marco teórico desarrollado en el módulo. Esto supone revisar los contenidos trabajados, seleccionar los adecuados y relevantes en función de la consigna propuesta y presentarlos en una secuencia expositiva-argumentativa acorde. Se observan diferentes grados de articulación entre los distintos aportes teóricos presentados.

En algunos de los participantes se presentan confusiones relativas al papel de la gramática en la enseñanza de la lengua cuando se refieren a procesos que se dan en hablantes nativos y no en hablantes extranjeros. Quienes se han formado en la didáctica de lenguas extranjeras parten de la mirada del aprendiz de lengua dos, en tanto los profesores de lengua y literatura, en general, se han formado predominantemente en la enseñanza de la lengua a hablantes nativos por lo que han naturalizado una forma de aprendizaje.

"Piatti cita a Ángela Di Tullio, quien asegura que como hablantes nativos de una lengua, sabemos emplearla: conocemos las reglas para formar palabras y oraciones, contamos con un léxico más o menos amplio, conocemos las condiciones de la situación o del contexto lingüístico en que una emisión es adecuada. Pero este conocimiento intuitivo no resulta suficiente como competencia gramatical. Es decir, se requiere entonces de un conocimiento consciente y fundamentado acerca de cómo funciona el sistema de la lengua y de los factores que intervienen en la construcción composicional del significado, tanto para la comprensión como para la producción lingüística…" (Estudiante 2).

Referencia a procedimientos inductivos o deductivos

Si bien en muchos de los comentarios no se hace mención específica acerca de la preferencia por algún tipo de abordaje, a partir de las descripciones de los procesos que se presentan se desprende una orientación hacia los métodos inductivos. Se propone que, a partir de muestras de discurso y de un abordaje de los aspectos semánticos, las actividades se focalicen posteriormente en las formas. Se mencionan, en algunos casos, los procedimientos de formulación de hipótesis. También se señala la conveniencia de combinar procedimientos inductivos con deductivos. La mención de estos procedimientos, en general, está estrechamente vinculada con la modalidad implícita o explícita de abordar la gramática. Se inclinan, preferentemente, por el procedimiento inductivo explícito.

"…En particular me llevo el desafío de adaptar los componentes gramaticales propuestos en los materiales que ya uso, a fin de aplicar —cuando sea pertinente— el método inductivo explícito y procurar involucrar a los estudiantes en una experiencia gramatical memorable, así como la premisa de no olvidar nunca el horizonte de brindar contextos y significados y transmitirles que se trata de una herramienta para lograr un fin comunicativo..." (Estudiante 8).

Referencia a abordajes implícitos/explícitos

No todos los trabajos refieren al abordaje explícito o implícito de la gramática, pero aquellos en los que se reflexiona sobre este contenido, se inclinan por un tratamiento explícito de los contenidos gramaticales; es decir, aquellas actividades en las que se presta atención a la forma; sin embargo esta postura no excluye la consideración sobre la necesidad de reflexión y de contextualización de estas estructuras.

Por otro lado, se observa que son pocas las reflexiones que articulan esta preferencia con una consideración hacia los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esto podría resultar significativo teniendo en cuenta el perfil de los asistentes al curso.

"…Se la debe abordar explícitamente como reflexión que involucre a los estudiantes de manera activa, no como un elemento aislado sino en contexto, como un medio y no como un fin…" (Estudiante 7).

"…Sabemos que existen diferentes capacidades y diferentes estilos de aprendizaje, debe tenerse en cuenta el hecho de que no todos los alumnos aprenden igual. Esto implica la elaboración de presentaciones deductivas, inductivas, reflexivas sobre la lengua y otras de recursos mnemónico o visual…" (Estudiante 11).

Mención de la experiencia en enseñanza de lenguas segundas y extranjeras

En los comentarios solicitados no encontramos ninguna alusión a experiencias en la enseñanza de español como lengua segunda; las referencias concernientes a la enseñanza de otra lengua extranjera son escasas a pesar del perfil de los estudiantes; aun así, en los trabajos en los que se analiza la propia práctica se destaca el valor del conocimiento gramatical, incluso de la lengua 1 como herramienta para optimizar el aprendizaje de la lengua meta:

"…Este conocimiento de la propia lengua consiste en un ejercicio metalingüístico de reflexión sobre la lengua. Muchas veces los docentes demonizan el uso de la L1 en la clase de lengua extranjera sin atender a la importancia del bagaje lingüístico que ya poseen nuestros alumnos. Un ejemplo personal en el aula es el uso de la voz pasiva en inglés. Los alumnos encuentran mucha dificultad, pero cuando se compara con la L1 (español) pueden darse cuenta de las similitudes y la transferencia resulta positiva…" (Estudiante 1).

Referencia a la gramática pedagógica

Si bien en todos los trabajos se alude a la gramática pedagógica y se proveen definiciones, son pocos aquellos en los que se elabora una reflexión desde su práctica o mirada docente. La mayoría se limita a reformular el marco teórico dado sobre este contenido; incluso hay comentarios que informan sobre lo novedoso que les resulta este concepto.

En general, las reflexiones apuntan a la importancia de la gramática pedagógica como instrumento que provee al alumno de los usos actuales de la lengua; también como herramienta facilitadora para acceder a la lengua meta e, incluso, en algunos casos, la idea de que una gramática pedagógica no debe desatender los usos normativos de la lengua:

"…La gramática pedagógica no pretende que el usuario sepa cómo está construida la lengua, sino que lo ayuda a saber qué hacer con ella…" (Estudiante 4).

También resulta significativo que solo en un trabajo se aluda a la importancia del rol docente como mediador entre esta gramática pedagógica y el aprendiente.

"…Es el docente quien debe ayudar en la tarea de hacer conscientes a los estudiantes de la significación de las estructuras gramaticales y se convierta en filtro entre la lengua que se enseña y el estudiante a quien va dirigida…" (Estudiante 8).

Conclusiones

Es importante reconocer que estas reflexiones, si bien parecieran centrarse en el contenido gramatical, suponen articular conocimientos acerca del aprendizaje y de la enseñanza. Para responder qué papel cumple la gramática en la internalización de una segunda lengua, debemos conocer cómo es ese proceso ya sea de adquisición o aprendizaje. En términos de Krashen (Larsen y Freeman, 1994), cómo se puede diseñar una clase para dar lugar a esos procesos y cómo se hace ingresar la gramática para favorecerlos. En efecto, en los comentarios analizados, a menudo hay referencia a distintos procesos para el aprendizaje de la lengua, como por ejemplo, desde la exposición al *input* comprensible para luego hacer foco en las estructuras o desde la preeminencia de las reglas para luego reconocerlas en muestras de lengua.

Los desarrollos teóricos presentados en el módulo permitieron dar sustento a sus posicionamientos, aunque fue dispar el grado de apropiación de algunas de las categorías desarrolladas. Esto se vincula con la heterogeneidad de formación de los cursantes. A muchos, la diplomatura les da la oportunidad de afianzar conocimientos ya adquiridos en su formación de grado y poner en diálogo la práctica de enseñanza de una lengua extranjera con la teoría desplegada en el Módulo. Para otros, representa la primera aproximación a modelos teóricos que explican cómo se adquiere o aprende una segunda lengua o lengua extranjera y también el primer acercamiento a una concepción de gramática acorde a esos procesos. Por ejemplo, en algunos casos es muy clara la aseveración de que la gramática es constitutiva de la lengua, hace a su ontología, es decir, la gramática estructura los discursos; en otros casos, se reduce la gramática a la prescripción, a los aspectos normativos. Las nociones de gramaticalidad y agramaticalidad, ajenas a la enseñanza del español a nativos, resultan oportunas y necesarias en este caso.

Las distinciones entre modelos deductivos e inductivos, entre la enseñanza explícita o implícita de la gramática, entre los conceptos de adquisición y aprendizaje permitieron dar distintos matices a los análisis. No habría un modelo único para incorporar la gramática. Los profesores con experiencia en enseñanza de adultos señalaron que estos grupos requieren de reglas, mientras que los niños aprenderían más de la inmersión en muestras de lengua significativa, según sus impresiones.

Los contenidos que se desarrollan en el módulo se orientan a superar el conocimiento dóxico o intuitivo a la hora de enseñar una lengua extranjera. Esto no significa subestimar el conocimiento construido a partir de la experiencia sino alentar a que se pongan en diálogo teoría y práctica.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Amado y Henríquez Ureña, Pedro. (1938). *Gramática castellana*. Buenos Aires: Losada.

Gaiser, M. Cecilia. (2011). "Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza". En *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 23, pp. 87-114. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36311 2011.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos ; Baptista Lucio, Pilar . (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.

Koike, Dale; Klee, Carol. (2003). *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. New York: Wyluey. Sons. NS.

Larsen-Freeman, Diana y Long, Michael. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Littlewood, William. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. España: Cambridge University press.

Muñoz Liceras, Juana. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

Martín Peris, Ernesto. (1998). "Gramática y enseñanza de segundas lenguas". *Carabela* (43), pp. 5-32.

Programa DUELSE. En https://www.unvm.edu.ar/evento/diplomado-duelse-online/

Richards, Jack y Rodgers, Theodore. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge. University press.

Significados situados en la conversación coloquial: estrategias de atenuación ¿Para qué reflexionamos sobre atenuación en el aula de ELSE?

Silvina Douglas
Facultad de Filosofía y Letras – Instituto de investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas (INSIL)
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

Los errores pragmáticos en la lengua meta en aprendientes de ELSE son percibidos con mayor incomodidad que la que suscitan los errores gramaticales y muchos de ellos tienen que ver con la codificación ilocutiva inadecuada para los distintos actos de habla, o con modos de decir que afectan los códigos de cortesía estratégica o a la negociación de significados e imágenes.

Los atenuantes como formas lingüísticas aparecen en el juego interactivo de prevención, reparación y negociación de posibles actos que afecten la imagen. La atenuación es una categoría pragmática que actúa como una estrategia reductora de la fuerza ilocutiva de los actos comunicativos, motivada por necesidades de imagen en los participantes (Caffi, 1999, 2007; Briz 2003, 2005, 2007; Briz y Albelda 2013; Douglas, 2007; Douglas et al., 2016).

En esta oportunidad, a partir de ejemplos conversacionales reales de la variedad del español coloquial de Tucumán, nos proponemos identificar algunas estrategias de atenuación (Briz, 1995; Bravo, 1999; Douglas, 2007; Briz y Albelda, 2013) y advertir el impacto sobre la imagen, según las premisas socioculturales presentes en nuestra comunidad.

Consideramos que reconocer estrategias de atenuación en conversaciones de nativos nos permite acercarnos, desde el registro conversacional coloquial, a algunos códigos y premisas socioculturales que forman parte de la promoción de una competencia intercultural.

En esta comunicación se trabaja con dos conversaciones coloquiales en las que la presencia de estrategias de atenuación permite abordar cuestiones de imagen y algunas costumbres sociales.

Metodología

El corpus incluye muestras reales de usos lingüísticos de mujeres tucumanas de nivel sociocultural medio alto (NSC MA), con nivel universitario completo y de una conversación entre dos jóvenes universitarios de nivel sociocultural medio alto, también.

Los ejemplos pertenecen a transcripciones conversacionales realizadas para el corpus Pra. DO.

En el análisis, focalizaremos las estrategias de atenuación presentes en ambas conversaciones coloquiales de 20 minutos y haremos dialogar esas formas lingüísticas con algunas premisas y códigos culturales presentes en nuestra comunidad.

¿Por qué y para qué localizar atenuantes? Porque nos permiten llegar a la cortesía estratégica y marcan una dinámica interaccional en la que interviene la imagen.

La clasificación de los recursos de atenuación pertenece a Albelda, Briz, Cestero, Kotwica y Villalba (2014).

Resultados

Entre los atenuantes presentes en la conversación coloquial I podemos reconocer la selección de 60 diminutivos; esto corresponde a un rasgo muy marcado en la variedad tucumana (Rojas, E., 1977). En ese sentido, junto con la competencia léxica es importante señalar la presencia de la marca morfológica del diminutivo (Ejs. de la conversación I: *tecito, chiquito/a, chiquitita* 9 veces, *gorrita/o* 9, *poquito* 5, *camperita* 3, *ochito, bucito, rubita*, entre muchos otros ejemplos).

Otros recursos presentes tienen que ver con difusores del significado, impersonalizaciones, reformulaciones, construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona, partículas fático-apelativas o de control de contacto, eufemismos y lítotes, entre otros ejemplos.

Modificadores externos: cuantificadores minimizadores, aproximativos o difusores significativos	"clima m**edio** hostil **digamos**"
Impersonalizaciones, frases del acervo común	A: no↑ porque para mí es digehtivo/ **dicen que** el limón cura la gastritih ¿no? B: aa no a mi no me cura nada al contrario A: y ehtee también **dicen que** eh bueno cuando voh vah a comer// ANteh de la- del almuerzo media hora anteh dice que teneh que// ee usar el limón con aceite con aceite de oliva." A: // y sí/ dicen que las personah que son ehtee zudah o ambidiehtrah son muy inteligenteh ¿no? dicen que", "cuando sos joven sos muy audaz", A: [aa en israel] §dice que eh muy bueno ir ahí aa a jerusalem ¿no? Porque voh dice que sentíh mucho la ehpiritualidaa' ahí tocando el muro ese ¿famoso?
Movimiento de reformulación	**"pero bueno"; "No, si"**
Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona	**"yo lo que pienso"; "En mi opinión"**
Partículas discursivas y expresiones de control de contacto	"A: no↑ porque para mí es digehtivo/ dicen que el limón cura la gastritih ¿no? / **¿ves?**"
Términos más suaves/metáforas /lítotes	B: eso son las trenzah quieren que vayan las amihtadeh de ellas [()] A: "La profesora **no** nos **prestaba atención"**. B: pero y ¿por qué no te vah y lo ofreceh en las casah de comercio? A: **no** te van a **pagar mucho**/ pero bueno/ aquí tengo una casa que l´he ofrecido § B: §ajá

Cuestión de imagen

Para ejemplificar cuestiones de imagen seleccionaré fragmentos conversacionales donde se pueden evocar negociaciones de imagen entre los interlocutores.

En la conversación I entre las señoras de 55 años hay un momento en que se expone la imagen de una de ellas y entonces se advierte cómo, a partir de un elogio, prosigue un autoelogio mitigado por la risa, una categoría pragmática que permite atenuar, porque el autoelogio solo se acepta a partir de pactos lúdicos en nuestros códigos culturales.

A continuación, el fragmento conversacional de la conversación I que contiene la negociación de imagen y algunas estrategias de atenuación, destacados en negritas.

A: mirá ahí me parece que mejor vah a – mejor va a ser con la cucharita// teneh que practicar con la manoo la/ bueno ¿voh usáh las dos manoh?
B: no, yo soy zurda
A: zurda, pero ahora te estás acohtumbrando

B: NOO si ehta eh la derecha
A: aa↑ vo [hah tenido el accidente]
B: [()]
A: aa vo' hah tenido el acidente en la ootra/ ¡mirá voh!// voh usah la izquierda
B: claro por eso m´he cortado
A: te hah cortado [la(derecha)]
B: [porque ahí yo] he empezado
A: claro empezahte/ se // y sí/ dicen que las personah que son ehtee zudah o ambidiehtrah son muy inteligenteh **¿no?**
B**: ¿ves? Por eso ¿no te dah cuenta que soy inteligente? [(RIE) ()]**
A**: [claaro por eso hah ehtudiado dos carrerah maehtra y profesora**]¿() [pero nunca hah pensado en traba]jar en la faculta´? ↓
B: **[no te da cuenta que soy inteligente (RISAS) me extraña]** si he pensado cuando ee m 'he recibido
A: ¿y qué ha pasado?/¿no no había posibilidadeh? Porque el área nuehtra era muy rehtringida **¿no?**
B: en todah
A: en todah ¿a voh te pasó eso?
B: si/ pero y aparte- máh que rehtringida/ yo hubiese podido ehtee//
A: hacer invehtigación
B: sí/ pero pagabann dos mangos [nada]
A: [nada] igual que ahora
B: no sé cuánto (es)tarán pagando pero no me convenía
A: y bueno mirá una ayudantía creo que ehtá en mil/ ahora
B: no no no convenía y aparte de eso eran las trenzah tremendah/ en la faculta' son unas trenzah tremendah hay
A: y si no sé si continúan o no las- cuando yo entré con una amiga/ a veer en la parte dee/ la parte de leengua de gramática no sé qué er- y bueno era TAN ehtaba todo tan atravesado que la profesora no noh prehtaba atención y ehtaba concentrada en otra amiga de ella// entonceh un poco máh y noh corría pero bueno ella quería que participemoh/ cuant-cuando vimoh ese clima/ ese ambiente así **medio** hostil **digamoh**
B: eso son las trenzah quieren que vayan las amihtadeh de ellas [()]
A: [()] yo NUNca máh volví a la faculta' ni para un curso ¿**no?** te aviso, tampoco no tenía tiempo ni tenía ganah
B: eh que en esa época/ no sé cómo ehtará ahora la faculta'
A: pero ahora dan más participación me parece(5') hay un **poquito** máh de democrático porque aa bueno voh acordate que nosotroh hemoh vivido la parte de la dictadura militar
B: mm
A: era otro clima///además (es)tabamoh tan/// teníamoh miedo nosotroh/ ¿cómo ehtabamoh? Con miedo//
B: mhm
A: no lo sentíamoh tanto porque eramoh jóveneh
B: si↓/ **no era taanto** el miedo
A: yo me acuerdo que un amigo me decía *no vayah a la marcha/ no vayah a la marcha/ aa* le digo *yo voy// me [iba]*
B: [eh que] cuando soh joven son muy auda'

En la conversación II entre jóvenes universitarios de 27 años (NSC MA) en varias ocasiones se pronuncian actos de habla que permiten el análisis de la imagen.

De hecho, la conversación inicia con un elogio del padre de Juan (que también va un trecho de camino en el auto con ellos) a Nina por el brownie que preparó. Ella mitiga a partir de la exclamación

"N: Ee →/ A / Sí / A / sí // Ay qué bueno que te ha gustado↓"
Que se vuelve un acto de habla indirecto en tanto atenúa el elogio:
P: Muy bueno el brownie
N: (RISAS)
J: ¿Vo' lo hah hecho Nené?

N: ¿A qué?
J: Al Ba-rownie
N: Ee ← / A / Sí / A / sí // Ay **qué bueno que te ha gustado** → §
J: § (( )) §
N: § [He ehcucha'o] cualquier cosa /// Síí / lo he
P: [((ta bueno))]
N= hechoo ← // ¿Cuándo? / Anteh de ayeer ← a la noche →
(5")

Luego se abre una secuencia en la que se critica la imagen de un joven profesional encargado de proyectar escenografías en una función de Ballet.

J: ¿Cómo salió lo dee ← PR0 DANZA?
N: Aa ← // **Má' o meeno'**→
J: ((¿Ma' o meno')) por qué?→
N: Porqueem ← // Eel ← / chico que se encarga de la PROYECCIÓN→ §
J: § ((Ahá→)) §
N: § Eh MUY malo→ J: Claro →
N: E-y-tiene todoh loh errores que una persona- / en el ámbito profesional→ pue' tene'→ /// Entonce' TODOO ← sale mal→ / con él→ /// Dehde-llega tarde→ §
J: § Claro / no ← ya eh-→ §
N= § No cumple con su trabajo→ /// Ee → Eh LENTO / para resolver problema'→ /// Ee ← Se lleva mal con el rehto del equipo → §
J: § O→ / Bue- /// [(RISAS)]
N= [E-Entra a WhatsApp→ // en]
P: [Tiene todah (RISAS)]
N= medio de la función→ / Agarra el teléfono y se pone a hablar por WhatsApp // Entonce' ya lle-le ha lle-llamado de ate-de atención míía / del equipo téécnico / del director téécnico / de la directora // me han pedido que lo dehpiida→ / bueno / DESAHTRE ha sido→ §
J: § Pero yy ← /// ¿Ése eh el tipo que no sabía hacer nada / de lo que tenía quee ← §
N: § Sí→ // Yy ← que ha sido RECOMENDADO / Muy mal / recomendado / Yy ← ha entrado dentro de un grupo de [PROFESIONALE']

En este caso la crítica se intensifica y se cuestiona la imagen de excelencia de un técnico que no se ha comportado como profesional. Aquí vemos la valoración negativa del comportamiento irresponsable y poco profesional.

P: [((Bueno→ / Dejame] aquí (( )) da la vuelta acá→ (( ))
J: Bueno→
(6")
J: Bueeno→ /// Suerte entonce'[10]
P: ¿Venís adelante?→
N: Bueno→ §
J: § ((Vení Nené))→
N: Primera dama→ (GRITITO AL ASCENDER) /// ¡'Ta luego!
P: ¡'Ta luego / que leh vaya bien![11]
N: ¡Gracias!
J: Ehtá hecho un PIBE con esa remera
N: ¿A?→
J: La remera de mi papá (( )) un pibe // Remera Puma

10 Dicho a P, que está por descender del vehículo.
11 P desciende del coche.

N: (RISAS) ¿Cuánto' añoh tiene tu papá?→
J: Ee mi papá tiene sesenta yy← / TREH
N: Siempre que ehtá en la casa parece máh viejo→ ahora que sale parece máh joven→
J: Sí / se la pasa demasiado en mi ca-en la casa // Eh demasiado / sedentario yy← [(( ))]
N: [(RISAS)] /// Tiene mal alieento
J: ¿Quién? ¿El VAGO?→[12]
N: No / No el chico que todo-TODO hace MAL, ¿entendé'? Ay / no / ((horrible))
J: ¡Tiene mal aliento![13]
N: Sií→
J: ¿Ésa es una cosa que tampoco se puede hacer en el ámbito profesional?
N: ¡Claaro! Y cada veh que vah a hablar con él teneh que ehtar a UN METRO de dihtancia← /// Noo→
J: *Che / Facundoo← // Dihculpame→* [14]
(RISAS)
N: ¿Sabéh lo que hace / encima?→ // Loh equipoh de él-Llega con unoh-h-equipoh / Y EH DE-HORDENADO→ / Y ehtah en un TEATRO→ §
J: § ¿Ehtá ocupando TODO?← §
N: § Lah butacas→ // Que tienen que se' ocupadah por NIÑOH→ // y él DEJA / por ahí / lah cosah / así (en)tonce' hay que ehtar RECOGIÉNDOSE-LAH→ // Noo / Parecee→ // Parece un PENDEJO de DOCE→
J: Claaro→ /// ((Claro / sí←))
N: Y yo- / En realidad yo no TENGO que ir a lah funcioneh de la [REINALDO→]
J: [(TOCA LA BOCINA)] ((¡Dejá pasar!)) // ¡Me toca a mí!
N: *¡Me toca a mí!*→
J: ¡Y sí! ((Ehtoy)) en la rotonda / me toca a mí→
N: A no / pero acá en Tucumán le toca al que le toca! // (RISAS)
J: Noo← / No→ / Acá eh← /// Yo hago patria en la rotonda // (RISAS)
N: ¡De dieh![15]
J: Yo cuando ehtoy // Cuando no me toca yo FRENO // Hago seeñah // pongo ((así))[16]/ saco la maano / todo digo YO VOY A FRENA' acá / porque NO ME TOCA // y se arregla→ /// Bueno así que el tipo→ // Un desahtre / así →
N: Un desahtre / sií→ / sí / ma-lísimo /
J: Chee← y qué- / ¿es muy difícil aprender a usar ese programa / como para que yo aprenda y sea el único? //(RISAS)
N: E-No→/ Yoo← / No eh difícil→ / de hecho yo ya SÉ manejarlo un poco→ // pero no ehtoy APTA / de decir / *Ay sí / lo aprendo y lo uso* / No→ / Yo necesito un tieempo→ / experimentar→ // hacerlo VARIAS veeceh porque→ // Lo que pasa en Reinaldo eh / vo' manejah / eh todo ehto / EN VIVO→// Eh teatro y hay- / eh MUY PRECISO→ // (Ent)once'→ / NO HAY LUGAR / para el error→
J: Claro→ / No podéh (es)tar chateando→ porque de golpe / TENÉH que ehtar AHÍ→ / Sale la nenita con el [tutúú→ y
N:
[OBBVIO]
J= vo'] tené' que sal-poner la luh ahí / ¿o no? §
N: § [Claaro→]
J: [¿Oo→] O eh laa→ §
N: § Él eh la [pantalla]→

12 Entre risas. Surge un malentendido momentáneo: J no sabe a quién se refería N, si al padre de J o al compañero de trabajo del relato de N.

13 Entre risas.

14 Dramatización. Dicho mientras se cubre la cara con las manos, como si hablara con una persona con mal aliento.

15 Entre risas.

16 Señala las balizas del coche.

J: [La pantalla→ // Claro→]
N: Peroo / IGUALMENTE→ // Y / hay otroo / error muy grande→ / que es / que no se han alquilado loh proyectoreh adecuado→ // 'tonce' todo eso hace que no se vea bien→ // Y el productor *que noo / que bueno / que eh lo que hay* / nn[17] // Así que YO me he puehto a buhcar proyectoreh / L(e) he pasa'o al productor un montón de proyectoreh y l' dije *Vo' tené' que compra' ehto→ / porque lo amortizá en tanto' año' / nn*[18] / Hace(r)le TODO el EHQUEMA→ / porque si no se siguenn comiendo un dolor de huevo' / conn el tema de lo' [proyectore' // Ehtán
J: [Claro →// Sí / sí]
N= usando] ((proyectore'))→[19] / CASERO'→[//]Que le-le han HECHO LA GUITA[20] §
J: [((¿Qué es un proyector)) casero?] § ¿CÓMO un proyector casero?→ // O sea un proyector pa' la CASA→ / [chiquitito ee / no séé]
N: [Claaro → // Un proyector] que vo' poné' en tu CAASA // y para ver PELÍCULAH /// ((No eh un proyector))[21] para TEATRO→ /// El proyector-ello lo que quieren eh un proyector de DIEH MIL LÚMENES // Porqu'el año pasado habían usado uno de ocho mil→ // y todavía noo← no le daba el cuero→ porque tienen sesenta mil lúmeneh en iluminación // Entonce'-¿Qué? / La iluminación→ del teatro / te QUEMA la PANTALLA /// Entonce'→ / han contratado uno de / DIEH MIL LÚMENEH // ¿De cuánto eh? DOH MIL CUATROCIENTOH
J: ¡A! Se lo han dado del otro [(( ))]
N: [Le' han hecho] la RE GUITA→ // ¡y le' han cobrado como proyectoreh de DIEH MIL!→
J: Claro→
N: Doh mil cuatrociento' / culea'o / yo le he dicho *¡Noo→ / no ppodéé!* / ¡Son unn DESAHTRE! // También le-/ ¡Claro! / le-le-¡van y lah EHTAFAN!
J: Sí→ / claro (( ))
N: Entonce' ehtaban // renegando con loh proyectoreh // y TODO EHTO / de i' al teatro→ / No eh mi trabajo / Yo soy iluhtradora y animadora / yo hago loh contenido /// Se loh paso al dise-all designer de proyección / no sé qué=
J: [Claro // sí (( ))]
N= PINGO / uno al-al- / al técnico de proyección / sería→ // Y él proyecta→ /// Pero por trah de que- // llega tarde /
J: [Sí]
N= no cumple / se lleva mal co-nn[22] // Yo tengo que ehtar AHÍ→ /// Y él to'avía no sabe // pero TODOH ehtoh díah que yo ehtoy→ // se loh voy a dehcontar a él→ // O sea- / Él→ // Va a se' como que él m'ehtá contratando a mí / para que yo lo vayaa / a revisa'
J: No / peroo / Nené / eso tiene que ehtar claro d'ENTRADA /// Eso teneh que dejarlo claro porque si no dehpuéh ¿qué? Va a ser / Vah a decir *yo ehtuve acá-→* §
N: § No / el problema eh que / si yo le digoo / el chico eh TANN /// Porque yo pensaba decírselo §
J: § A / claro §
N= § Decir *Mirá / yo te lo voy a dehcontar* / Y lo hablé con loh otroh chicoh // Y me han dicho *No hagáh eso* / Porqu'el chabón se llega a CALENTAR /// Se TOMA el PALOO[23] ///
J: No / Pará pará pará // ¿A QUIÉN se lo vah a dehconect-¿A QUIÉN se lo vah a dehcontar?
N: All chico éhte §
J: § ¿Al chicoo DESAHTRE?
N: Sí /// Pero si ÉL se lle-SI ÉL se llega a CALENTAR // Se toma el palo / se va

17 La secuencia "nn→" se produce con un alargamiento vocálico muy extenso, entonado con la melodía, exagerada, que correspondería a una unidad más que se agregaría al final de la serie.

18 Idem nota 8.

19 Enunciación muy poco clara.

20 "Los han estafado".

21 Enunciación muy rápida.

22 Onomatopeya como la de las notas 8 y 9.

23 "Tomarse el palo" es una expresión coloquial local que significa, dejar de trabajar el proyecto intempestivamente.

J: Y te quedás ((sin nada de nada))
N: Y noh deja en banda[24] a todo el equipo□
(4")
J: Mm□ // Sí□ / Lo ssé // Uy□ // E' un DESAHTRE porque e' el único que supuestamente sabe ALGO / peroo□ /// Si no aa□ // Digamos / Si no le avisás con antelación y dehpué' le decís *No / mirá // te voy a dehcontar porque ehto ehto y ehto*□ §
N: § Sí□
J: Dehpuéh / obviamente se va a calenta' y no va a querer trabaja' nunca máh con nadie / y ademáh [(( ))]
N:
[Noo□ Yo
J= capah que te va a□ // Capah que te va a hacer total-una remala reputación con el grupo de gente que ya trabaja
N= tampoco trabajo nunca máh con él□]
J= acá / ¿m'entendéh?
N: ((Ehcuchá□)) // No sé / el tema eh que□ // él sabe□ /// que se lah ha mandado□ // ¿Por qué?□ / Porque le ha llamado la- / ll-l'atención / primero YO le he llamado la atención□ // Dehpué' le ha llamado la atención lah directorass / lah DOSS // Dehpué' le llamó la atención□ / el director técnico del teatro□ / y HASTA HOY loh técnicoh del teatro le llaman la atención // Por su MAL desempeño / por su MAL comportamiento / por su IMPUNTUALIDAD□ // TODO el TIEMPO / [Ell□] // ¿Cuándo ha sido-e-La última función? La-el-¿Ayer?□
J: [Sí / sí / ehtá claro eso]
N= // No□ // Antes de ayer fue la última función□ // Y loh téctnicoh□ // Me llamaron la atención a MÍ / porque□ / ÉL / estaba en whatsapp□ // Y me dicen *Nosotroh aquí somoh profesionale' / aquí NADIE agarra el celular en medio de la función y mucho menos si ehtá operando*□ // [*una máquina y una consola*□] // Entonce'□ // Y ha llevado a
J: [Claro / (( )) es un DESAHTRE desahtre□]

Este fragmento conversacional resulta pertinente para analizar cuestiones de imágenes y códigos culturales. Se cuestiona la imagen de rol del técnico, a quien se lo identifica con comportamientos poco profesionales; se elogia la apariencia física del padre de J y su vestimenta, una costumbre que no resulta invasiva, sino que es afiliativa en nuestra cultura; se menciona el tema del tránsito caótico y el poco apego a la norma del tucumano.

J: [(TOCA LA BOCINA)] ((¡Dejá pasar!)) // ¡Me toca a mí!
N: *¡Me toca a mí!*□
J: ¡Y sí! ((Ehtoy)) en la rotonda / me toca a mí□
N: A no / pero acá en Tucumán le toca al que le toca! // (RISAS)
J: Noo□ / No□ / Acá eh□ /// Yo hago patria en la rotonda // (RISAS)
N: ¡De dieh![25]

Otro tema que aparece en la conversación es la falta de excelencia y profesionalismo en el técnico quien es impuntual, desordenado, descuidado, "tiene mal aliento", no asesora bien la compra de los equipos, y por eso N expresa su deseo de descontarle honorarios. Es ese tema "nudo" el que desencadena una negociación entre J que dice que N no puede descontar si no ha pactado claramente antes del trabajo y N que considera que la actitud del técnico justifica el descuento.

Estos fragmentos conversacionales han permitido acercarnos a la idiosincrasia tucumana, a sus códigos socioculturales y no solo a su variedad diatópica, diastrática y diafásica [26]. En ese sentido, el análisis de corpus conversacionales reales supone para un nivel intermedio o avanzado, no solo un aprendizaje lingüístico, sino un aporte a su competencia intercultural.

24 "Nos deja en banda" es una expresión coloquial local que significa "nos abandona".

25 Entre risas.

26 E. Coseriu (1977) "Pueden y deben distinguirse, en una lengua histórica unidades diatópicas, diastráticas y diafásicas, es decir unidades delimitadas espacialmente (dialectos), unidades socioculturales (niveles de lengua) y unidades delimitadas según los tipos de finalidad expresiva (estilos de lengua), cada una con su sincronía y diacronía" (p. 252).

Conclusiones

Los estudios sobre atenuación en Tucumán (Douglas, 2007, 2018 y 2022; Douglas y Castilla, 2020) han podido describir la amplia presencia de atenuantes con fines estratégicos presentes en las conversaciones coloquiales.

Estas estrategias de atenuación develan convenciones socioculturales propias de la cultura meta, por eso interesan en la clase de ELSE.

Reconocemos la importancia del trabajo con corpus reales en las clases de ELSE, no solo por su aporte a la competencia lingüístico-comunicativa del estudiante, sino también por los aprendizajes de valor intercultural que pueden suscitarse a partir del estudio de los atenuantes.

En ese sentido, destacamos el valor que supone el análisis de la estrategia lingüística de la atenuación para acceder a la negociación de significados e imagen que supone toda interacción.

En tanto son las convenciones socioculturales las que llaman los usos estratégicos de atenuación y de cortesía, resulta evidente cómo el foco puesto en ciertas formulaciones lingüísticas conversacionales nos permite acceder a entornos sociales y culturales que describen las maneras en que conviven, cooperan, gestionan imágenes y representaciones del mundo los hablantes de la lengua meta.

Corpus

PRA.D.O. Silvina Douglas, Cecilia Costas. *Corpus Pra.D.O.* (Inédito).

Bibliografía

Albelda, Marta, Antonio Briz, Ana María Cestero, Dorota Kotwica y Cristina Villalba. (2014). "Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. ES.POR.ATENUACIÓN". *Oralia*, 17, pp. 1-44.

Bravo, Diana. (2005). "Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la 'cortesía comunicativa'" en Bravo (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 21-52). Buenos Aires: Dunken.

Bravo, Diana (1999). "¿Imagen 'positiva' vs. 'imagen negativa'?: Pragmática socio-cultural y componentes de FACE". *Oralia (Análisis del discurso oral)*, 2, pp. 155-184.

Briz, Antonio, y Marta Albelda. (2013). "Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués: la base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN)". *Onomázein*, 28, pp. 288-319.

Briz, Antonio. (1995). "La atenuación en la conversación coloquial: una categoría pragmática" en Crtoés Rodríguez (ed.), *El español coloquial (Actas del I SIMPOSIO sobre análisis del discurso oral*, pp. 103-122)). Universidad de Almería.

Caffi, Claudia. (1999). "On Mitigation". *Journal of Pragmatics*, 31, pp. 881-909.

Coseriu, E. (1977). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.

Douglas, Silvina (2022) "Conversaciones coloquiales: tramas y redes discursivas" en Farré, M. y P. Nigro (eds.), *El libro blanco de la conversación*. Buenos Aires: Biblos.

Douglas, Silvina y Carlos Castilla. (2020). "(Des)cortesía e imagen en textos en español: perspectivas sincrónica y diacrónica" en Pinto, Carlos Felipe (Comp.), *El español en el contexto de la integración latinoamericana: interculturalidad, diversidad lingüística, política lingüística y enseñanza* (pp. 160-174). Brasil, San Salvador de Bahía: Conserjería de Educación, Embajada de España. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/205291/ESPA%C3%91OL.pdf?sequence=1

Douglas, Silvina. (2007). *Estrategias discursivas de la atenuación en Tucumán*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Douglas, Silvina; M. Amparo Soler Bonnafont y Joaquín Vuoto. (2018). "La atenuación en conversaciones coloquiales argentinas y españolas: un estudio contrastivo". *RILCE. Revista de Filología Hispánica*. Nº extraordinario 34.3, pp.1280-1320.

Fant, L. y L. Granato. (2004). "Cortesía y gestión interrelacional y hacia un nuevo marco conceptual". www.edice.org.

Goffman, Erving(2001[1959]). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Tad. Hildergarde B. Torres Perrén y Flora Setaro. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

Rojas, Elena. (1977) "Diminutivos y aumentativos en Tucumán". *Humanitas* N° 24. Año XVIII. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Aspectos metodológicos en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Croacia

Estefania Perogna
Universidad Nacional de Rosario

Introducción

Puesto que Croacia es un país pequeño, el conocimiento de otros idiomas se considera fundamental. Gracias a su ubicación estratégica, a lo largo de la historia Croacia ha recibido una influencia determinantemente desde el exterior. Una consecuencia de ello se observa en el plano lingüístico, tanto en los numerosos dialectos que se hablan en el país como en el conocimiento de segundas y terceras lenguas extranjeras. El idioma inglés es el más hablado. Sin embargo, por razones históricas y de influencia cultural, aunque también debido a las demandas del mercado laboral, el alemán ocupa el segundo lugar. Seguido por el italiano, que gracias a su proximidad geográfica y a aspectos históricos, como el extenso dominio que tuvo en las islas del adriático, representa el tercer idioma más hablado.

Ahora bien, cabe preguntarse si es el español la cuarta lengua más hablada en Croacia, Evidentemente la respuesta es que sí lo es. El español está ligado históricamente al pueblo croata, ya que más de medio millón de croatas emigraron a Argentina y Chile. Si bien estos se integraron muy bien en el sur del continente, algunos de ellos, como así también, los descendientes de la diáspora, están retornando a sus orígenes y esa es una de las razones por las cuales los croatas hablan español. De todos modos, existe otra razón con mayor peso, las telenovelas. Muchos croatas aprendieron sus primeras palabras en español mirando telenovelas. De todos modos, esto no fue lo único que despertó su interés, también lo hicieron la música, los libros, y toda manifestación cultural popular. Como resultado de ello, su motivación para aprender no está dada solamente en términos laborales, sino que es lo opuesto. Los croatas aprenden español como una actividad relacionada con el ocio.

La enseñanza del español en Croacia

En este trabajo, se ha elegido como metodología la lingüística contrastiva (LC). Esta es una sub-disciplina de la lingüística aplicada que compara dos o más lenguas con el objetivo de describir semejanzas y diferencias entre ellas.

Está disciplina apareció en el año 1957, cuando Robert Lado publicó su obra *Linguistics across cultures*, en ella expone que un análisis contrastivo (AC) debe servir principalmente como herramienta didáctica en el aprendizaje de la otra lengua. Se justifica la utilización del análisis contrastivo debido a que las personas tienden a transferir las formas y los significados de la lengua nativa y de su cultura a la lengua y la cultura extranjera.

La idea de Lado consiste en una confrontación del sistema de la lengua materna con la lengua extranjera. El análisis contrastivo (AC) está conformado por las siguientes etapas:

- Primero, es necesario describir la forma de la lengua extranjera (L2) y de la lengua materna (L1).
- Seguidamente, hay que seleccionar las áreas de comparación de interés. Estas pueden ser fonología, fonética o morfosintaxis, vocabulario y hasta aspectos culturales.
- Por último, el investigador debe comparar las diferencias y semejanzas para acceder a la última fase: la de predecir los posibles errores.

La conclusión de Lado es que los errores son el producto de las interferencias entre la lengua madre y la lengua meta. Sin embargo, se considera que esta explicación no es del todo suficiente para dilucidar este proceso.

En 1969 aparece la "teoría de la interlengua" de Selinker, que ofrece una nueva visión del papel de la lengua materna en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. La lengua nativa no trans-

fiere mecánicamente sus estructuras en la nueva lengua, sino que entre ambas lenguas en el proceso del aprendizaje, crean una interlengua. Esta representa una fase por la que pasa el estudiante. La interlengua es un sistema que consiste en elementos de L1 y L2 y en otros factores que influyen en el aprendizaje.

Por lo tanto, gracias a la aplicación del análisis contrastivo (AC) en el presente trabajo de las L1 y L2, se ha demostrado que los errores no se han producido únicamente por la influencia de la lengua materna, sino que también existe influencia de lo que ya se ha aprendido sobre un aspecto de la lengua extranjera, en otro aspecto nuevo que se aprende.

Probablemente existe una interlengua en la mente de los estudiantes. Pareciera que el aprendizaje de lo nuevo se basa tanto en los conocimientos de la lengua materna como en lo aprendido sobre la lengua extranjera, independientemente de si este conocimiento se ha adquirido formalmente o de modo autodidacta, como en el caso de los croatas con las telenovelas.

Análisis contrastivo de las L1 y L2

La lengua croata es una lengua eslava meridional, mientras que el español es una lengua romance. Estos idiomas son muy diferentes y los caracteriza un funcionamiento gramatical distinto. El croata tiene siete casos de declinación. Ellos son: nominativo, acusativo, dativo, genitivo, vocativo, locativo e instrumental. Mientras que el español, como es sabido, no tiene casos.

Además, el género de los sustantivos también presenta diferencias, ya que aunque el croata también tiene femenino y masculino, existe además, el género neutro. Por otra parte, los croatas clasifican a los sustantivos por vivo y no vivo, esto es, *živo* y *neživo*. Esta clasificación es importante ya que cambia la terminación de sustantivos en algunos casos de declinación, dependiendo si son cosas vivas o no. Estas son algunas de las diferencias más fundamentales entre el español y el croata.

Comparación del uso de los tiempos en pasado e identificación de errores comunes

Según mi experiencia, los errores más comunes que cometen los croatas son: artículos, concordancia de género y número, tiempos del pasado, ser y estar, determinantes y pronombres, preposiciones, subjuntivo y confusiones verbales varias.

En el idioma croata el uso de pasado más frecuente es el pasado simple. Aunque, cabe mencionar que existen también otros tiempos verbales que se corresponden con el tiempo pasado. Un ejemplo de ello, es la siguiente oración:

Bila sam u Splitu. = Estuve en Split.

Si bien, el español tiene cuatro tiempos para hablar del pasado en el modo indicativo, el problema surge cuando los estudiantes deben contrastar el pretérito indefinido y pretérito imperfecto.

Los verbos en croata admiten una distinción aspectual, esto es, un aspecto perfectivo y un aspecto imperfectivo. Estos se basan en si una acción está acabada o inacabada. Por esa razón, tienden a igualar el pretérito imperfecto con la acción inacabada. Lo que en la lengua croata llamaríamos *sveršeno*, acción acabada, y *nesvršeno*, acción inacabada.

Ejemplos de errores comunes:

El domingo comía pizza.

U nedelju sam jela pizzu (acción en proceso) = El domingo comí pizza.

U nedelju sam pojela cijelu pizzu (acción acabada) = El domingo terminé de comer toda la pizza.

Cuando nos referimos a una acción puntual en el pasado, los hispanohablantes utilizamos el pretérito indefinido. Sin embargo, es común para los croatas expresar esta acción en pretérito imperfecto, ya que se asemejaría a los que ellos consideran una acción en proceso. *Jesti* es el verbo en croata para la acción "comer" que tiene aspecto imperfectivo. Mientras que *pojesti*, tiene aspecto perfectivo, es decir, representa una acción acabada. Ahora bien, cuando en español nos referimos a una acción acabada, utilizamos las perífrasis de final como en el caso del ejemplo "terminar de + infinitivo". De esto se deduce que no existiría un equivalente, en tanto tiempo verbal en sí mismo en español, para poder expresar lo que los croatas consideran una acción acabada. De allí la frecuente confusión en el uso particularmente de estos tiempos verbales.

Por lo tanto, la estrategia para prevenir este tipo de errores es a través de la explicación del uso detallado tanto del pretérito indefinido como del pretérito imperfecto. Siendo que el pretérito indefinido se usa para expresar acciones que se corresponden con ciclos cerrados en el pasado y eso, por lo general, está indicado en los marcadores temporales como "ayer", "hace dos años", etc., además que se utiliza para hablar de acciones puntuales, también en el pasado. En cambio, al pretérito imperfecto le corresponde la descripción principalmente, pero también el hablar de circunstancias y de acciones paralelas en pasado. Por ejemplo: "Como no me sentía bien, llamé al médico. Mientras hablaba, me medía la temperatura".

En el ejemplo anterior, se puede observar que en la primera oración el uso del pretérito imperfecto se corresponde con una circunstancia, en un contexto de contraste de pasados. Sin embargo, la segunda oración se corresponde con acciones paralelas, es decir, dos acciones que se desarrollaban en un mismo momento en el pasado. Lo importante aquí es poder destacar desde el comienzo del aprendizaje del contraste de pasados, que el pretérito imperfecto no se usa solo para expresar acciones de aspecto imperfectivo, sino que existen también otros usos de este tiempo verbal.

Conclusión

Gracias al interés que los croatas tienen por el español, cuentan con programas de radio como "La voz de Croacia" y su noticiero que se emite una vez al día e informa por 30 minutos las noticias locales en nuestro idioma.

Como se ha mencionado anteriormente, nuestras lenguas tienen estructuras diferentes y muchas veces eso dificulta el aprendizaje. No obstante, la incorporación del español a los medios locales indicaría que el papel que desempeña actualmente nuestro idioma en Croacia está desarrollándose de modo progresivo y sostenido. Asimismo, la voluntad por aprender no solo posibilita a los croatas disfrutar del aprendizaje de una nueva lengua, sino también de superar los obstáculos que el aprendizaje del español representa, sobre todo durante el proceso en el que la interlengua tiene mayor fuerza.

Finalmente, los croatas además de disfrutar el aprendizaje de nuestro idioma y de nuestra cultura, también tendrán la posibilidad de estar inmersos en el mercado laboral que compartirán con millones de hispanohablantes.

Bibliografía

Elías Gutiérrez, C. (2006). "El español en Croacia" en *VV. AA. Enciclopedia del español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 295-297). Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores.

Eurostat. (2018). "Foreign language learning statistics". Comisión Europea. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Foreign_language_learning_statistics.

Huertas Morales, A. (2017). "Enseñar español en Croacia. Presente y futuro" en M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (coords.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo* (Vol. 1, pp. 1-15). Europa oriental. Madrid: EnClaveELE.

Iwasaki, F. (27 de julio de 2015). "Español de gavilanes". *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2015/07/17/eps/1437127908_698478.html

Lado R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: University of Michigan Press.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage: Applied Linguistics and Language Study*. London: Longman.

La Enseñanza del Español en Israel

Malka Muchnik
Universidad de Bar-Ilán, Israel

Los inmigrantes de América Latina, en su mayoría de Argentina, representan la gran parte de hispanohablantes en Israel. Estos arribaron al país a partir del año 1948, cuando fue fundado el Estado de Israel. Un 15% de ellos se establecieron en *kibbutzim*, comunas agrícolas socialistas, como así también en *moshavim*, comunidades rurales de granjas individuales, mientras que el resto se radicó en ciudades o en otros centros urbanos. Se desconoce el número actual de hispanohablantes en Israel, pero según los datos proporcionados, habrían aproximadamente 65.000 inmigrantes latinoamericanos, que junto con sus hijos llegarían a 100.000 (Rein, 2010). Un 65% de estos inmigrantes provienen de Argentina, los restantes son oriundos de Uruguay, Chile, México, Colombia, Venezuela, Paraguay y América Central. Además hay un pequeño número de inmigrantes llegados de España.

Muchos de los integrantes de la comunidad hispanohablante en Israel mantienen la lengua, ya que concurren a actividades en el idioma español realizadas por la Organización Latinoamericana, España y Portugal en Israel (OLEI), que fue creada en el año 1955 y cuenta con 25 filiales en todo el país. Esta entidad organiza actividades sociales y culturales, entre ellas espectáculos de teatro, cine, conciertos, conferencias, seminarios y excursiones. También ofrece servicios bibliotecarios en español y publica revistas impresas y en línea. Existen otras instituciones voluntarias creadas y activadas por inmigrantes hispanohablantes, entre ellas la Asociación Israelí de Escritores en Español.

Además de los residentes permanentes, se considera que hay entre 10.000 y 20.000 trabajadores que llegan temporariamente a Israel desde Perú, Ecuador, Colombia y otros países latinoamericanos (Kalir, 2010; Paz, 2018). Para los hijos de estos trabajadores fue creada en Tel Aviv en el año 2000 una escuela especial, denominada "La Escuelita", donde estos pueden estudiar español, mientras que por las tardes se ofrecen a sus padres clases de hebreo. Además fueron creadas más de diez iglesias evangélicas, y en varias iglesias católicas de Yafo (Jaffa), una ciudad antigua que pertenece al municipio de Tel Aviv, comenzaron a brindar servicios en español.

Las primeras generaciones de inmigrantes hispanohablantes preferían usar el hebreo, especialmente con los niños, por lo cual estos no aprendieron el español y se convirtieron en monolingües en hebre (Muchnik, 2010; Muchnik, Niznik, Teferra y Gluzman, 2016). Muchos de ellos tomaron conciencia de esto cuando ya eran mayores, y comenzaron a estudiar el español, pero perdieron la oportunidad de aprenderlo naturalmente en el ámbito familiar. En cambio, las más recientes generaciones de inmigrantes latinoamericanos hablan en español con sus hijos y aún con sus nietos. Según los estudios llevados a cabo por Lerner, 82% de los latinoamericanos en Israel hablan en español con sus amigos, mientras que un 45% lo hablan con sus hijos, y sólo un 25% con sus nietos. Sin embargo, de acuerdo a Spector-Bitan, la lengua española hereditaria resurgió en Israel durante los últimos años a raíz de los viajes a países hispanohablantes. Es más, la mayoría de los miembros de esta generación declararon que se sienten pertenecer simultáneamente a dos culturas (Lerner, 2006a,b; Spector-Bitan, 2012).

Actualmente existe un gran interés por el idioma español en Israel. Esto incluye no sólo la lengua, sino también la cultura de los países hispanohablantes, su literatura, teatro, cine, música y televisión. Ello se debe, entre otros motivos, a los muy comunes viajes a América Latina realizados por jóvenes israelíes, mayormente luego de haber completado el servicio militar. Muchos de ellos permanecen allí durante largos períodos, aprovechando la oportunidad de aprender el idioma hablándolo con los residentes locales (Muchnik, 2013).

En Israel son publicados varios periódicos en español. Los más conocidos son *Aurora, Línea Directa, Piedra Libre* y *Semana*, que en los últimos años comenzaron a publicar una versión en línea. Además existen otros periódicos, dedicados a temas específicos, como ser *Economía y Negocios*, y también varias revistas, entre ellas *Ariel*, *Diálogo*, *Arteria*, *Keshet* ('arco'), *Recursos*, *Rumbos*. También las universidades de Jerusalén y Beer Sheva publican las revistas literarias *Aleph* y *Noaj* respectivamente.

Existen diferentes programas radiofónicos en español, como así también emisoras que transmiten por Internet. Cabe destacar el programa interactivo *Ñews24*, donde se pueden ver noticias de Israel y reportajes grabados, acerca de los cuales es posible agregar comentarios. Los programas musicales, tanto de canciones de América Latina como de España, son muy populares. Se destacan aún más los programas televisivos, y sobre todo las telenovelas argentinas, mexicanas y venezolanas (Muchnik, 2010; Sitman y Lerner, 1996). Es tanta la popularidad de estas en Israel que se han creado dos canales especiales, denominados Viva y Viva Platina, los cuales transmiten telenovelas todos los días de la semana, las 24 horas al día. También son populares los programas en español para niños, lo cual comenzó con la serie argentina *Chiquititas*. Debido al gran éxito obtenido por las telenovelas, el Instituto Cervantes de Tel Aviv, creado en el año 1998, publicó una serie denominada "Viva el Español", la cual contiene 250 episodios acompañados de ejercicios gramaticales que sirven como material de estudio de la lengua (Lerner, 2006a; 2006b).

Es posible que parte de la popularidad del español en Israel se deba a una cierta influencia del ladino (judeoespañol), aunque actualmente es hablado sólo por personas mayores. Sin embargo, se conservan las canciones (*kantigas* y *romanzas*) y el folklore relacionado a la lengua. Siendo que ya no es una lengua nativa en ningún país, se encuentra en peligro de extinción. Por lo tanto, se realizan muchos esfuerzos por preservar el idioma, ya sea enseñándolo en las universidades, recolectando y conservando documentos o reuniendo grupos de hablantes para llevar a cabo conversaciones (parciales) en la lengua (Lleal, 2008; Moro de Andrés y Shaul, 2006-2007; Quintana, 2010; Várvaro y Minervini, 2008).

Además de los programas en español, a partir del año 1958 se transmite diariamente un programa radiofónico en ladino de quince minutos de duración donde se pueden oír noticias, comentarios políticos y literarios, como así también música folklórica en judeo-español. Este es el único programa radiofónico en ladino en todo el mundo. Hasta el fin del siglo XX se publicaban en Israel varios periódicos en este idioma, el último de los cuales se llamaba *La Luz de Israel*, y fue publicado hasta el año 1990. La revista *Aki Yerushalayim* en judeo-español es publicada mundialmente en el presente; su publicación comenzó en 1979, y en los últimos años aparece también en línea. La revista contiene poemas, relatos, proverbios y recetas culinarias.

La lengua oficial de Israel es el hebreo, mientras que la primera lengua obligatoria en todo el sistema escolar es el inglés. La segunda lengua obligatoria es el árabe o el francés, que se estudian desde el séptimo al noveno grado. No obstante, muchos alumnos prefieren estudiar español a cambio de árabe o francés, y muchas escuelas lo permiten, gracias a la presión ejecutada por los alumnos y por sus padres (Lerner, 2006a, 2006b; 2021).

El español se enseña en más de cuarenta escuelas israelíes, y más de 1.500 alumnos anuales lo estudian. Al finalizar los estudios, los alumnos tienen la posibilidad de presentarse a los exámenes de matriculación en español para obtener entre tres y cinco créditos. Estos exámenes son obligatorios para ingresar a la universidad, por lo cual la gran mayoría elige hacerlo en el máximo de cinco créditos, para así obtener mayor puntaje (Lerner y Katz, 2003).

Tanto el español como otras lenguas electivas, como ser ruso, amhárico (la principal lengua de Etiopía), alemán, yidish (lengua judía *ashkenazí*), italiano, chino y persa. Estas lenguas se estudian en algunos casos durante el séptimo y noveno grado (colegio medio), y en otros del décimo al doceavo grado (colegio secundario), cuando el árabe o el francés ya no son considerados obligatorios. En unas pocas escuelas se enseña español también a nivel primario (Muchnik, Niznik, Teferra y Gluzman, 2016). Las horas semanales de estudio de español son entre tres (en escuelas primarias), cuatro (en escuelas medias) y cinco (en secundarias). Existe un departamento especial del Ministerio de Educación para la supervisión y la instrucción del idioma.

Casi todos los profesores de español son latinoamericanos, mayormente argentinos, y algunos españoles. Lamentablemente, la mayoría no son docentes profesionales (Lerner, 2021; Muchnik, 2019). Por ejemplo, durante la entrevista a un profesor, este comentó: "Mi especialización es en computación, pero siendo que el español es mi lengua materna, cuando surgió la necesidad comencé a enseñarlo en la escuela donde ya trabajaba". Por lo tanto, durante el ejercicio de la profesión, los profesores reciben cursos de perfeccionamiento hasta obtener el certificado del Ministerio de Educación. La inspectora de la asignatura organiza jornadas de estudio para todos los profesores y también se encarga de enviarles materiales didácticos.

Además de la enseñanza escolar, también otras instituciones ofrecen cursos de español, incluyendo casi todas las universidades, institutos terciarios e institutos privados de enseñan-

za de lenguas. Las universidades permiten elegir cursos de español o ladino como segunda lengua obligatoria. El Instituto Cervantes de Tel Aviv ofrece clases tanto para niños y adolescentes como para adultos. También es posible estudiar allí el español (sin hacerlo en la escuela) y rendir los exámenes de matriculación del Ministerio de Educación.

A continuación presentaré parte de un estudio cuantitativo y cualitativo que llevé a cabo en diferentes poblaciones del sistema escolar israelí. En este estudio fueron analizados el programa de enseñanza de español en Israel, los exámenes de matriculación, los libros de texto utilizados en las diversas escuelas y la política lingüística local y nacional. El objetivo de esta investigación fue obtener una profunda comprensión del estudio del idioma español desde el punto de vista de los alumnos, sus profesores, las escuelas y el currículo educativo.

En el estudio participaron 243 alumnos de 12 a 18 años de edad, mientras cursaban del séptimo al doceavo grado (el último año de estudios secundarios), con una distribución del 77.2% de niñas y 22.8% de niños. Los alumnos rellenaron un cuestionario de auto-estima, confeccionado especialmente para ese propósito. Además fueron entrevistados 25 de los alumnos y 20 profesores.

El cuestionario incluyó cuatro secciones. En la primera sección fueron recolectados datos personales anónimos. En la segunda sección fueron examinadas las diferentes motivaciones por el estudio del español, incluyendo lectoescritura, cultura popular, mantenimiento de la lengua, satisfacción escolar, evaluación de la lengua y exámenes de matriculación. La tercera sección se dividió en dos partes; la primera fue dedicada a la estimación de conocimientos de la lengua y de la cultura que esta representa, mientras que la segunda fue dedicada al actual uso de la lengua en diferentes contextos. La cuarta sección fue relacionada a los libros de texto y materiales didácticos utilizados para la enseñanza del español en las escuelas.

Entre los resultados cuantitativos, cabe destacar la motivación por el estudio de español, como se presenta en la Tabla 1 a continuación. La escala de Likert utilizada va del nivel 1 (el más bajo) al 5 (el más alto).

Tabla 1: Motivación de estudio

Motivación	Media	Deviación Estándar
Satisfacción escolar	3.85	1.07
Importancia de la lengua	3.38	0.73
Exámenes de matriculación	2.89	1.16
Cultura popular	2.83	1.15
Lectoescritura	2.81	1.16
Mantenimiento de la lengua	2.39	0.99

Como se puede apreciar en la Tabla 1, la mayor motivación fue el conocer la satisfacción de otros alumnos por los estudios de la lengua en la escuela. Luego sigue la importancia que los alumnos consideran que tiene la lengua española en el mundo y en Israel. En ambos casos, el resultado es superior a la mitad. En tercer lugar aparecen los exámenes de matriculación, los cuales son importantes por permitir a los alumnos acumular mayor puntaje para ingresar a la universidad. El resultado relativamente bajo en cuanto a la cultura popular fue sorprendente, ya que incluía componentes como canciones, cine, juegos y televisión. En cambio no fueron sorprendentes los bajos resultados acerca de lectoescritura y mantenimiento del español, ya que no era de esperar que fuera más alto en esta jóven generación.

La Tabla 2 presenta los resultados acerca de los conocimientos del idioma antes y después de estudiarlo en la escuela, como así también los conocimientos generales sobre los países de habla española.

Tabla 2: Conocimientos de español

Previos		Actuales		Generales	
M	DE	M	DE	M	DE
2.92	1.27	3.97	1.01	2.58	1.02

De acuerdo a la Tabla 2, los alumnos comenzaron el estudio del idioma español teniendo conocimientos previos, ya sea por pertenecer a una familia hispanohablante o por haberlo aprendido por otros medios, especialmente la televisión. Es importante notar que estos conocimientos aumentaron en gran medida después de estudiarlo (de 2.92 a 3.97). En cambio los conocimientos generales, que incluyen historia, geografía, literatura, política, deportes, cantantes, cine y fiestas relacionados con los países hispanohablantes, no variaron en ese intermedio, y siguen estando por debajo del promedio 3.

La Tabla 3 presenta los resultados referidos al uso actual de la lengua española en diferentes contextos.

Tabla 3: Uso del español

Televisión		Internet		Conversación		Lectoescritura	
M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
3.53	1.40	3.05	1.43	2.90	1.41	2.12	1.38

Como era de esperar, el mayor contexto de uso de la lengua que muestra la Tabla 3 es mirando televisión. Sorpresivamente, el segundo lugar ocupa el uso de Internet, sobre todo para mantener correspondencia con amigos de países hispanohablantes. El nivel de uso del español para conversación está por debajo del promedio 3, posiblemente por no tener oportunidad de hacerlo en Israel. No es sorprendente que la lectoescritura se encuentre en el último lugar, aunque se debe notar que en realidad los alumnos hacen uso de lectura y escritura por medio de Internet, de modo que mejoran esas habilidades.

En la Tabla 4 se pueden ver los resultados de la predicción de éxito en el estudio del español en las escuelas israelíes por medio de un análisis de regresión múltiple.

Tabla 4: Predicción de éxito

Índice	β	t(p)
Lectoescritura	15.-	2.06-*
Cultura popular	05.-	63.-
Mantenimiento de la lengua	18.-	3.06-**
Satisfacción escolar	15.	2.41**
Importancia de la lengua	14.	2.36**
Exámenes de matriculación	03.	.63
Conocimientos previos	50.	***7.14
Conocimientos generales	04.-	76.-

Conversación en la lengua	24.	**3.42
Vista de televisión	03.	.42
Lectura de la lengua	06.-	84.-
Escritura electrónica	19.	**2.34
Complacencia con los libros	16.	**2.63
F(p) R^2	33.80*** 71%	

p < .05

De acuerdo a la Tabla 4, el análisis de regresión múltiple explicó muy significativamente (71%) los factores de predicción de éxito en el estudio del español. Como se puede apreciar, fueron halladas significativas ocho de trece variantes examinadas: lectoescritura, mantenimiento de la lengua, satisfacción escolar, importancia de la lengua, conocimientos previos, conversación en la lengua, escritura electrónica y complacencia con los libros de texto. Las cinco variantes restantes, es decir la cultura popular, los exámenes de matriculación, los conocimientos generales acerca de países hispanohablantes, la vista de televisión y la lectura de la lengua, no fueron halladas significativas, de lo cual se desprende que carecen de importancia en el éxito de estudio de español.

Los libros de texto que se utilizan en las escuelas israelíes son: *Prisma, Club Prisma* o *Chicos y Chicas*. Estos libros están adaptados a los requisitos de la Unión Europea y del Instituto Cervantes, pero no a las necesidades de los alumnos en Israel. Además, se presenta una cierta diferencia de vocabulario comparado a lo que enseñan los profesores, los cuales son mayormente latinoamericanos. Otro problema es que todos los libros son importados de España, lo cual hace que los precios sean demasiado elevados. Por lo tanto, en muchas oportunidades los libros son adquiridos por las escuelas, pero no por los alumnos.

Las entrevistas a los alumnos incluyeron preguntas referentes al motivo de elección del español como asignatura de estudios en la escuela, el tiempo que llevan estudiándolo, el origen de los conocimientos previos, las expectativas acerca del estudio de español, los aspectos de estudio del español de los cuales disfrutaron o se decepcionaron, la probabilidad de continuar estudiándolo, la conformidad con la decisión de estudiarlo, la influencia que tuvo sobre ellos el estudio de español, la posibilidad de que este los ayude en el futuro, y los cambios que quisieran hacer en el estudio de la lengua.

Las entrevistas a los profesores incluyeron preguntas acerca del motivo por el cual eligieron enseñar español, el grado de conformidad con esta decisión, en caso de haber enseñado español en el exterior, cuál es la diferencia entre eso y la enseñanza en Israel, los cambios que les gustaría hacer en la enseñanza, los motivos de satisfacción en la enseñanza de español. También se interrogó acerca de la actitud de la escuela hacia la enseñanza del español, las condiciones de enseñanza, el programa de estudios, los cambios que quisieran introducir, la opinión acerca de los libros de texto y de los materiales didácticos utilizados, los problemas surgidos durante la enseñanza de español y las mejorías que se debería introducir en cuanto a las condiciones de enseñanza.

La problemática referente a los libros de texto fue elevada durante las entrevistas a los profesores, por ejemplo: "Necesitamos un libro de texto especial para Israel, para que sea uniforme y para poder ver la conexión entre la cultura española y la israelí". En cuanto al aprendizaje de la lengua, hubieron comentarios muy positivos, como ser: "La relación humana que tengo con los alumnos es lo que más me satisface. Disfruto viendo que mis alumnos entienden el idioma y comienzan a hablarlo a los tres meses. Por medio de la literatura descubren un nuevo mundo y nuevos modos de expresión". Otra profesora comentó: "Estoy actualizada en la lengua de los jóvenes. Las clases son interesantes y divertidas. En cada clase hago un stand-up corto en español, y a los chicos les encanta".

Entre los comentarios de los alumnos, conviene destacar el siguiente: "Me interesé por el español después de ver telenovelas. Me enamoré de la lengua porque es cálida y divertida. Estudiarla

en la escuela es una oportunidad de expandir mis conocimientos". Uno de los alumnos relató: "Yo leo toneladas de artículos por Internet y miro series sin subtítulos. Aprender el idioma me da una sensación de logro, y estoy muy contento de haber desarrollado esa capacidad". Otros alumnos revelaron una visión más práctica, como ser: "Es importante acostumbrarnos a la cultura de España y de Latinoamérica. Eso nos dará más posibilidad de encontrar trabajo en el futuro". Uno de los alumnos declaró: "Yo quisiera que el saber español me ayude a ser parte de la sociedad culta y educada. También quisiera poder trabajar en un lugar respetable, que me permita utilizar todo lo que aprendí". Ante la pregunta si quisieran realizar algún cambio en la enseñanza, un alumno respondió: "Yo agregaría videos cortos para oír la pronunciación y más actividades divertidas, como ser juegos adaptados al material de estudio".

En cuanto a la política lingüística, se halló que a pesar del enorme interés por el estudio de español por parte de los alumnos y de sus padres, no siempre se facilita la posibilidad de abrir nuevos cursos, sobre todo a cambio de cursos de francés. La apertura de cursos depende de la voluntad de la dirección de las escuelas. Otro problema es que no se otorgan suficientes horas de enseñanza a los profesores, por lo cual estos se ven obligados a dictar clases en varias escuelas. A diferencia de otras asignaturas, como ser el inglés, las clases de español se dictan por la tarde, cuando los alumnos ya están cansados.

Como fue dicho anteriormente, el español está muy bien valorado en Israel y goza de una expansión continua, y el estudio de la lengua en las escuelas posibilita ampliar esta popularidad. A pesar de los problemas mencionados, sobre todo técnicos y administrativos, tanto los alumnos como los profesores que participaron en este estudio reportaron que están muy conformes con el estudio del español en las escuelas israelíes.

Bibliografía

Kalir, Barak. (2010). *Latino Migrants in the Jewish State: Undocumented Lives in Israel*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Lerner, Ivonne. (2006a). "Sociolingüística del español en Israel". *España e Israel: Una Relación de Veinte Años* (pp. 31-46). Madrid: Hebraica Ediciones.

Lerner, Ivonne. (2006b). "El lugar de la lengua española en Israel". *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)* 50.

Lerner, Ivonne. (2021). *Language Attrition among Spanish Teachers in Israel: Sociolinguistic, Psychological and Professional Aspects* (PhD dissertation). Tel Aviv: Tel Aviv University.

Lerner, Ivonne y Katz, Beatriz. (2003). "La enseñanza del español como lengua extranjera en Israel". *El Español en el Mundo: Anuario del Español* (pp. 205-252). Madrid: Plaza y Janés.

Lleal, Coloma. (2008). "El judeoespañol", en Cano, Rafael (ed.), *Historia de la Lengua Española* (pp. 1139-1167). Barcelona: Ariel.

Moro de Andrés, Rosa y Shaul, Moshe. (2006-2007). "El ladino i su kultura en Israel en el anyo 2005" en María Martínez, José (ed.), *Enciclopedia del Español en el Mundo: Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 449-451). Instituto Cervantes.

Muchnik, Malka. (2010). "Is it just the *telenovelas*? Learning Spanish in Israeli schools". *Sociolinguistic Studies* 4 (1), pp. 45-62.

Muchnik, Malka. (2013). "El español como lengua electiva en Israel", en Blecua, Beatriz; Crous, Berta; Borrell, Sara y Sierra, Fermín (eds.), *Plurilingüismo y Enseñanza de ELE en Contextos Multiculturales* (pp. 624-631). Girona: ASELE.

Muchnik, Malka. (2019). "El estudio de español en Israel: Imagen sociolingüística y educacional" en Santos Rovira, José María (ed.), *Lingüística Hispánica: Raíces y Horizontes* (pp. 137-160). Lugo: Axac.

Muchnik, Malka; Niznik, Marina; Teferra, Anbessa y Gluzman, Tania. (2016). *Elective Language Learning and Policy in Israel: A Sociolinguistic and Educational Study*. London & New York: Palgrave Macmillan.

Paz, Alejandro. (2018). *Latinos in Israel: Language and Unexpected Citizenship*. Bloomington: Indiana University Press.

Quintana, Aldina. (2010). "El judeo español, una lengua pluricéntrica al márgen del español" en Díaz-Mas, Paloma y Sánchez Perez, María (eds.), *Los Sefardíes ante los Retos del Mundo Contemporáneo: Identidad y Mentalidades* (pp. 33-54). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Rein, Raanan. (2010). *Argentine Jews or Jewish Argentines? Essays on Ethnicity, Identity, and Diaspora*. Leiden: Brill.
Sitman, Rosalie y Lerner, Ivonne. (1996). "Queridas, odiadas pero nunca ignoradas: Las telenovelas en la clase de ELE" en Grande Alija, Francisco Javier; Le Men, Janick; Rueda Rueda, Mercedes y Prado Ibán, Elena (eds), *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II* (pp. 245-247). León: Universidad de León.
Spector-Bitan, Graciela. (2012). "'Los muertos que vos matáis gozan de buena salud': Changes in Spanish proficiency in early adulthood among the second generation of Latin-Americans in Israel". *Israel Studies in Language and Society* 4(1), pp. 73-97.
Várvaro, Alberto y Minervini, Laura. (2008). "Orígenes del judeoespañol: Comentario lingüístico". *Revista de Historia de la Lengua Española* 3, pp. 149-195.

Interacción oral en el aula de español lengua segunda/ extranjera. Indagaciones en torno a la enseñanza de estrategias comunicativas orales

Ingrid Viñas Quiroga
María Candelaria Villagra
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba

La evidencia obtenida en los cursos de enseñanza formal del español a estudiantes universitarios de intercambio muestra que la destreza oral resulta ser a menudo la más dificultosa de desarrollar y la menos accesible para estudiar. Se trata de una habilidad imprescindible para el estudiante en contexto de inmersión. A partir de esta situación, como docentes nos preguntamos si es posible aumentar la competencia conversacional a través de la promoción de la propia conciencia de los hablantes-estudiantes, tanto respecto de su conocimiento declarativo como procedimental. Es decir, si una propuesta de enseñanza sistemática de la destreza oral con énfasis en la metacognición conduce a un mejor rendimiento.

La literatura sobre estrategias de comunicación orales (ECO) es abundante, sobre todo en lo referente al inglés como lengua extranjera (LE). Inicialmente, los estudios tuvieron un carácter teórico y se enfocaron en definir el concepto de estrategias de comunicación y luego se buscó identificarlas y clasificarlas. Seguidamente el campo se abrió a investigaciones empíricas que relacionaron los aportes teóricos con diferentes factores que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera tales como las características de la lengua materna, el contexto de aprendizaje, los hábitos de estudio, la instrucción explícita de estrategias, entre otros. En esta diversidad de estudios se destacan el que se enfocó en los tipos de estrategias empleadas con mayor frecuencia por estudiantes asiáticos de nivel básico (González Ruiz, 2009), otros que estudiaron la relación de las estrategias de comunicación con factores como contextos de aprendizaje de la lengua meta o hábitos de estudio (Rubio, 2007; Machado, 2008). Otros más recientes, como Ospina García (2021), indagaron el empleo de las ECO en estudiantes franceses a través de informes retrospectivos. Ospina explica que las ECO permiten a los alumnos superar las lagunas léxicas, negociar el significado, resolver problemas de comunicación y relanzar o mejorar el discurso que los aprendientes y sus interlocutores producen conjuntamente. Alega que los informes retrospectivos son un instrumento óptimo para investigar estos mecanismos. Al mismo tiempo, otros investigadores se volcaron a indagar aspectos tales como la manera de potenciar el uso de la comunicación verbal en el aula de lengua extranjera y las estrategias comunicativas orales que facilitan o dificultan el desarrollo de esta habilidad (Castro Garcés y López Olivera, 2014). Se suman investigaciones sobre las herramientas más óptimas, en términos de estrategias, para una interacción dialógica entre estudiante y profesor (Casado Martín, 2013). Nacey y Graedler (2013) indagaron la relación entre las estrategias y las costumbres culturales de los alumnos y sus contextos.

Ibáñez Moreno, De Wilde y Grymonprez (2010) realizaron un estudio cuantitativo de las ECO de estudiantes de español en Flandes con el propósito de relacionarlas con factores sociopragmáticos. Descubrieron que la tradición multilingüe hace que estos aprendices se expresen con fluidez y usen estrategias comunicativas variadas para poder comunicarse, mientras que su timidez social hace que tiendan a no reaccionar cuando no entienden algo, por inseguridad y por temor a demostrar un nivel bajo de aprendizaje. La conexión entre las emociones de estudiantes ecuatorianos y la producción oral en inglés fue el objeto de investigación de Coutinho, Veiga y Vélez, (2020). Enfatizaron que los docentes deben tenerlas en cuenta para lograr un mejor desempeño de sus aprendices. El impacto de la enseñanza de estrategias de comunicación en clase fue abordado por Rodríguez Cervantes y Roux Rodriguez (2012). Estas investigadoras examinaron las ECO empleadas por dos docentes de inglés LE con sus estudiantes de nivel básico; y los factores que influyen en las estrategias de comunicación que utilizan las docentes. En la

bibliografía también se hallan investigaciones que relacionaron el nivel de dominio de la lengua meta con el tipo de estrategias empleadas por los estudiantes. Zhu et al. (2019), basándose en el análisis de transcripciones, determinaron que los estudiantes con mayor dominio de la lengua meta usaron estrategias como la de pedido de aclaración al interlocutor con más frecuencia que aquellos de nivel intermedio, lo que indica, según estos autores, que las estrategias de negociación son una señal de aprendientes con dominio oral más avanzado. Nigro (2021) indagó la influencia del nivel de dominio sobre el comportamiento estratégico en la comunicación oral de los hablantes de ELE durante las pruebas orales del examen internacional CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Trabajó con estudiantes extranjeros de la Universidad de Córdoba, Argentina, y descubrió que el nivel de proficiencia en español afecta la frecuencia, la cantidad y el tipo de ECO seleccionadas creando una encerrona, puesto que, ante la escasez de recursos lingüísticos, los hablantes de nivel más bajo recurren a mayor cantidad de ECO, pero estas son menos eficaces; en tanto que los de nivel intermedio y avanzado, con mayor dominio lingüístico, emplean menor cantidad de estrategias pero con resultados más efectivos (mecanismos directamente relacionados con la L2, más holísticos y de mayor demanda cognitiva, orientados hacia la fluidez y la negociación de significado). Por otra parte, el estudio de Uztosun y Erten (2014) sobre ECO en estudiantes turcos llegó a la conclusión de que los sujetos recurren a estrategias específicas tales como uso de rellenos, autocorrecciones y autorepeticiones. El nivel de dominio de la lengua no fue un factor que tuvo impacto significativo en la elección de las estrategias, pero hallaron diferencias significativas en tres tipos de estrategias: reducción del mensaje, evitación del tema y mímica.

En las últimas décadas, han surgido varias investigaciones empíricas que vincularon los aportes teóricos con la enseñanza de las ECO. No obstante, no existe un acuerdo en cuanto a los beneficios que la enseñanza de las ECO brinda al estudiante de lengua extranjera. Algunos investigadores sostienen que, por tratarse de procesos cognitivos inconscientes e imposibles de ser diferenciados de manera empírica, las ECO no pueden ser enseñadas. Ridgay (2010) afirma que si las estrategias son usadas inconsciente y automáticamente, un entrenamiento en estrategias explícitas tiene poco o ningún sentido. Incluso estudios sobre casos de entrenamiento en estrategias de comprensión auditiva (Robb and Susser, 1989) indicaron que el grupo que fue explícitamente entrenado en estrategias lectoras tuvo un desempeño peor que aquel que no fue intervenido. En la misma línea, Rees Miller (2015) argumenta que entre otros factores que complican la implementación del entrenamiento de estudiantes en ECO están las diferencias culturales, de edad, diferentes antecedentes de los estudiantes, creencias de docentes y estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas y estilos cognitivos diversos. En esta línea ubicamos a Plonky (2011), quien señala que la efectividad del entrenamiento en ECO es inocuo en niveles bajos de dominio de la lengua extranjera. Alega que son fenómenos que dependen de una variedad de factores contextuales. También se argumenta que el rol de las ECO en la comunicación es incierto y por lo tanto no contribuyen a mejorar la competencia lingüística (Ellis y Barkhuizen, 2005).

Por contraposición, varios estudios en entrenamiento en uso de ECO en LE subrayan cómo la elevación de la consciencia puede facilitar la habilidad comunicativa verbal. Un trabajo destacado es el de Nakatami (2005), quien trabajó con estudiantes japoneses de inglés L2. Ofreció suficientes evidencias sobre la utilidad de entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias. Se rescata la importancia de su exploración porque usó múltiples procedimientos de recolección de datos. Benali (2013), por su parte, se enfocó no solo en la competencia oral, sino también escrita de estudiantes españoles de inglés L2. El objetivo de enseñar estrategias fue mejorar la fluidez y la confianza de los estudiantes. Navarro Martí (2012) muestra de forma práctica cómo entrenar estratégicamente a los alumnos de los niveles A1 y A2 en interacción oral. Otros investigadores probaron cómo el uso de estrategias de comunicación les ofrecía a los aprendientes oportunidades para colaborar en la solución de problemas y en practicar su competencia en la lengua meta. Ibañez Bosch (2013), por ejemplo, afirma que si al estudiante se le presentan y enseñan ECO, las consecuencias son la activación del proceso de aprendizaje, la eficacia en la interacción oral y una mayor autonomía en la lengua extranjera. Entre las investigaciones que siguen esta última línea, se destacan aquellas más actuales que estudian cuáles son los problemas a los que se enfrentan los estudiantes de lenguas extranjeras y cómo a través de la enseñanza de ECO podrían solucionarse (Al-Tamimi, 2020; Shen y Chiu, 2019).

En síntesis, de la revisión de la bibliografía se concluye que el campo de estudios de tipo experimental sobre ECO en estudiantes universitarios de español de variedad rioplatense, de

nivel intermedio, que participan de un programa de inmersión no ha sido abordado. Surge, por tanto, la necesidad de indagarlo.

Este artículo guarda la siguiente estructura. Después de esta introducción con el repaso de la literatura sobre el tema, exponemos la metodología empleada. Seguidamente, analizamos los resultados. En primer lugar, presentamos los resultados del cuestionario en grupo control y experimental y luego, los de la prueba de proficiencia oral en ambos grupos. Finalmente, discutimos los resultados, exponemos una explicación, así como las limitaciones e implicancias de nuestros hallazgos y realizamos sugerencias. En la conclusión, destacaremos la contribución de este estudio a la didáctica de las lenguas extranjeras.

Metodología

El presente trabajo trata de dar respuesta a los siguientes interrogantes de investigación:

1. ¿Hay diferencias entre el grupo de control y el experimental en las estrategias que declaran usar?
2. ¿Un programa de enseñanza estrategias de comunicación oral con énfasis en la reflexión metacognitiva tiene efectos positivos en el desempeño final de los estudiantes?

Participantes: 24 estudiantes extranjeros (hombres y mujeres de entre 19 y 30 años) de nacionalidad estadounidense, hablantes de inglés L1, divididos en grupo experimental (10 participantes) y grupo de control (14 participantes) con nivel intermedio de dominio de español. Se usó un muestreo de conveniencia dada la accesibilidad y proximidad de las investigadoras con los participantes.

Procedimientos: La recolección de datos se llevó a cabo en las instalaciones de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Para descartar la posibilidad de que, en caso de que hubiera una mejora en el desempeño oral, esta no se debiera a la intervención, se trabajó con un grupo de control. Los estudiantes estaban matriculados en el curso *Español por Niveles 3,* perteneciente al Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA). En él se trabajan las destrezas de comprensión auditiva/lectora y de producción oral/escrita. Se dicta de modo regular durante los semestres de otoño y primavera, y con modalidad intensiva en los meses de febrero y julio. El grupo experimental participó del curso intensivo (80 horas de duración) dictado el mes de julio del 2019. Se cotejó con un grupo de control también de modalidad intensiva de febrero de 2020. Se desestimó realizar la intervención educativa en un tercer grupo de cursado regular debido a que había más estudiantes brasileños hablantes de portugués L1 y el español era su L3, todos tenían conocimiento de inglés como L2**.** En cambio, en el grupo que tomamos como control, todos los estudiantes eran hablantes de inglés L1 y el español era su L2.

Cabe aclarar que el *Syllabus* (programa del curso vigente) fue el mismo tanto en el grupo experimental como en el de control, así como también las actividades, los ejercicios, el material didáctico y las evaluaciones. Solo que, en el grupo experimental, a la planificación normal del curso (40 sesiones de 120 minutos) se le insertó una propuesta de instrucción sistemática de las ECO, en la que las actividades de práctica eran antecedidas o seguidas por otras de reflexión metacognitiva. Esto es, en las instancias destinadas al trabajo de la competencia oral, la docente debía hacer reflexionar a los participantes, por medio de preguntas, sobre los mecanismos mentales que serían utilizados y su relación con el proceso de aprendizaje lingüístico. El propósito fue fomentar, de forma guiada, sostenida y permanente, el desarrollo metacognitivo. Resultaba una suerte de entrenamiento. La planificación del curso contemplaba actividades de tipo monológico (descripción de una imagen o narración de un suceso) y dialógico, que involucran como mínimo a dos interlocutores activos. Este último tipo de actividades eran las predominantes.

En el siguiente cuadro se presenta lo realizado en una de las clases. La actividad oral pautada por el manual para esa clase consistía en el desarrollo de un diálogo entre dos estudiantes. Un estudiante representaría el papel de un agente de viajes y otro, el de un cliente. La docente realizó estas preguntas antes y después del diálogo que entablaron los dos estudiantes.

Son las mismas que repetía cada vez que se trabajaba la habilidad oral:

Preguntas previas a la actividad oral programada:

¿Qué sentido creés que tiene, para tu proceso de aprendizaje, realizar estas actividades?

¿Empezás sólo cuando has comprendido tu rol y lo que debés hacer?

¿Planeás un orden tentativo en tu discurso?

Preguntas posteriores a la actividad oral programada:

¿Considerás que se logró el objetivo de la conversación?

a. Totalmente b. En parte c. No se logró

¿En qué aspecto estimás que te desempeñaste mejor?, ¿y tu interlocutor?

¿Qué aspecto te resultó más difícil?

Instrumentos: a) Pre test**:** en esta instancia se aplicó como instrumento una prueba oral.

Fueron entrevistas individuales de 7' minutos (grabadas y posteriormente transcriptas para facilitar su análisis) tomadas al inicio del cursado por una evaluadora acreditada bajo los parámetros del examen internacional de proficiencia *CELU* (Certificado de Español Lengua y Uso). Con el objetivo de determinar el nivel de habilidad conversacional de los candidatos se apeló a la grilla analítica del CELU que evalúa cinco habilidades: interacción, fluidez, pronunciación, adecuación gramatical y léxico. Se asignó un puntaje de 1 a 5 a cada una de estas habilidades, siendo 1 el mínimo y 5 el máximo. b) Post test**:** al finalizar el período de intervención, se aplicó nuevamente la prueba de proficiencia oral y un segundo instrumento. Este es un cuestionario —adaptado de Navarro Martí (2012)— que indaga acerca del conocimiento declarativo de los estudiantes sobre su propia producción oral, a saber: a qué mecanismos recurren al planificar su acto de habla y para reparar/compensar las fallas producidas mientras participan del acto comunicativo. Empleamos un cuestionario como instrumento de recogida de datos porque presenta la ventaja de la aplicación simultánea a diferentes informantes. Trabajamos con preguntas cuyas respuestas podían ser sí/no, por diferentes motivos. Por un lado, son más fáciles de contestar y, por el otro, agilizan el análisis de los resultados, así como el tratamiento estadístico. Cabe agregar que incluimos al inicio del cuestionario una breve nota introductoria dirigida a los informantes en la que les explicamos el objetivo del estudio y les agradecimos su participación. Se entregó el cuestionario en la lengua nativa de los participantes para facilitar la interpretación de las preguntas.

Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos utilizados en ambos grupos se registraron en tablas, una referente al propio conocimiento declarativo de las estrategias comunicativas expresadas por los estudiantes y otras relativas a su desempeño oral.

Tenemos así que, en lo atinente al test oral, en cada ítem se analiza tanto del grupo experimental como al de control, al inicio y al final del curso:

- la sumatoria del puntaje obtenido en esa competencia por todos los estudiantes.
- el promedio del puntaje obtenido por todos los estudiantes.
- la mejora de la nota final expresada en porcentajes sobre el puntaje de la nota inicial.
- la mejora global, entendida esta como la sumatoria porcentual de todas las competencias dividido el número de competencias.

En el caso del grupo experimental el puntaje máximo posible en cada ítem es 50 puntos (10 alumnos con un puntaje máximo de 5 puntos por ítem).

En el caso del grupo de control el puntaje máximo posible en cada ítem es 70 puntos (14 alumnos con un puntaje máximo de 5 puntos por ítem).

Resultados

Desglosamos los resultados siguiendo nuestras preguntas de investigación.

i. ¿Hay diferencias entre el grupo de control y el experimental en las estrategias que declaran usar?

El siguiente gráfico presenta las principales estrategias por grupo:

Tabla 1. Estrategias por grupo

Hallazgos

I. ECO que presentan diferencias entre ambos grupos son:

a) A favor grupo de control

1. Tienden más a acuñar nuevos términos basados en su lengua materna.
2. Manifiestan con frecuencia reiniciar su enunciado en el caso de cometer errores o no estar seguro de él.
3. Utilizan lenguaje no verbal para acompañar o suplir su mensaje en mayor medida que el otro grupo.

b) A favor del grupo experimental

1. Los participantes socializan las dificultades, es decir, comunican en gran medida a sus pares o al profesor las dificultades que encuentran en el desempeño de la oralidad.
2. Solicitan a su interlocutor la disminución de la velocidad en caso que lo requirieran para comprenderlo mejor.
3. Se valen de ejemplos y explicaciones para transmitir el mensaje.
4. Utilizan más muletillas o expresiones de relleno.

II. ECO que no presentan diferencias entre ambos grupos

1. Ambos grupos manifiestan usar estrategias comunicativas orales.
2. Deciden preparar la conversación mentalmente previa a la interacción.
3. Los dos grupos recurren a sinónimos, explicaciones o paráfrasis en caso de no contar con el término deseado.
4. Suelen solicitar la repetición del mensaje del interlocutor.
5. Ambos grupos expresan tener en cuenta su objetivo durante la conversación y tener conciencia de su progreso.
6. Ambos grupos manifiestan monitorear su proceso de producción oral.

i. ¿Un programa de enseñanza estrategias de comunicación oral con énfasis en la reflexión metacognitiva tiene efectos positivos en el desempeño final de los estudiantes?

Presentamos el análisis y los resultados de las pruebas orales administradas al comienzo y al final de ambos cursos: Grupo control n° 14

1. Interacción:

Inicio 68/70 (97%). Final 70/70 (100%). Aumento sobre la nota inicial: 2.9%

2. Fluidez:
Inicio: 58/70 (82%). Final 63/70 (90%). Aumento sobre la nota inicial: 8.6%

3. Pronunciación:
Inicio 51/70 (69.9%). Final 53/70 (75.7%). Aumento sobre la nota inicial: 3.9%

4. Gramática:
Inicio 53/70 (75%). Final 59/70 (84.3%) Aumento sobre la nota inicial: 11.3%

5. Léxico:
Inicio: 56/70 (80%). Final 57/70 (81.4). Aumento sobre la nota inicial: 1.25%

Mejora global 5.59%

Tabla 2. Resultados prueba oral del grupo de control al inicio y fin de la cursada

Grupo experimental n° 10

4. Pronunciación:
Puntaje inicial: 36/50 (72%). Puntaje final: 39/50 (78%). Aumento sobre la nota inicial: 8.3 %

5. Interacción:
Puntaje inicial: 42/50 (84%). Puntaje final 50/50 (100%). Aumento sobre la nota inicial: 19%

3. Fluidez:
Puntaje inicial: 41/50 (82%). Puntaje final: 46/50 (94%). Aumento sobre la nota inicial: 12.19%

2. Gramática:
Puntaje inicial 35/50 (70%). Final 43/50 (85%). Aumento sobre la nota inicial: 22.86%

1.Léxico:
Puntaje inicial 36/50 (72%). Final 45/50 (90%). Aumento sobre la nota inicial: 25%

Mejora global 17.47%

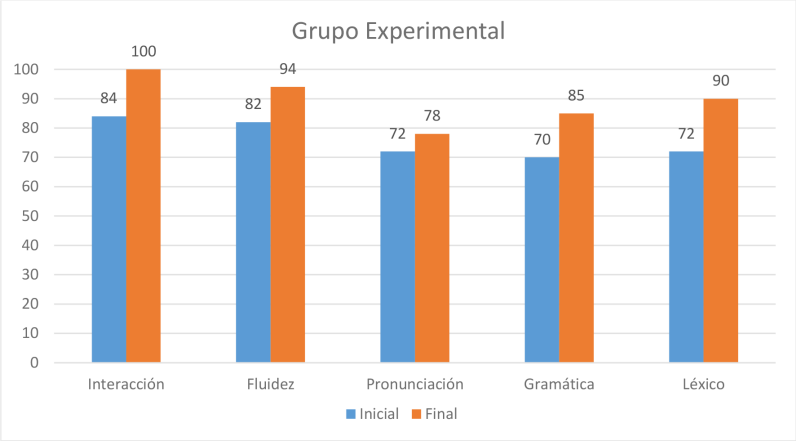


Tabla 3. Resultados prueba oral del grupo experimental al inicio y fin de la cursada

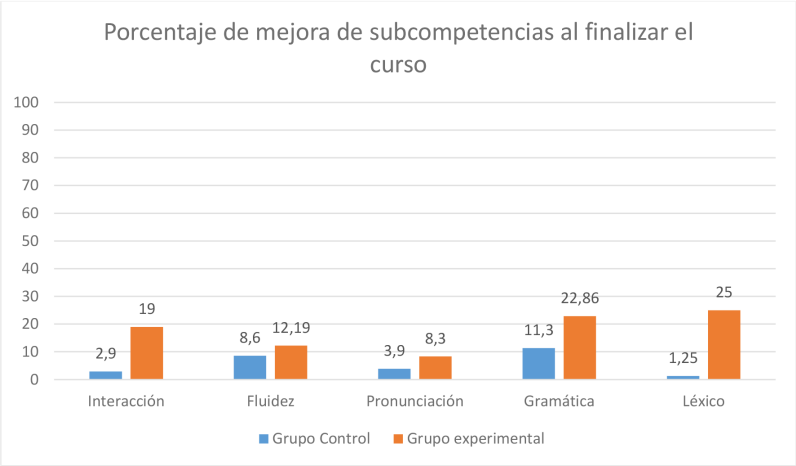


Tabla 4. Porcentaje de mejora por subcompetencias en cada grupo al finalizar la cursada

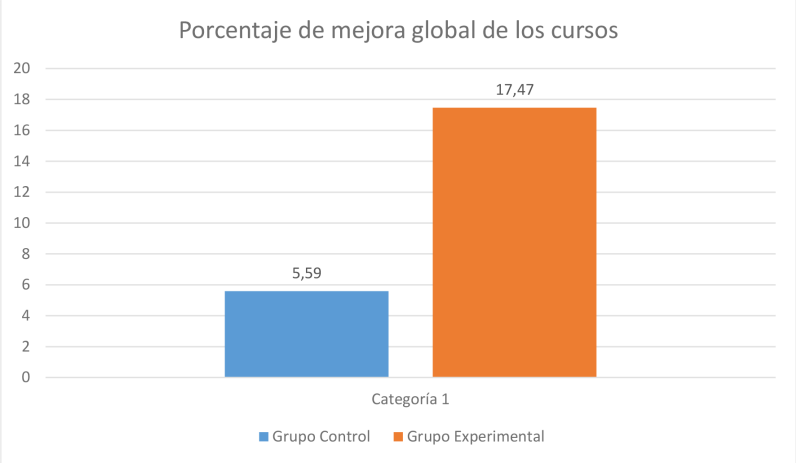


Tabla 5. Porcentaje de mejora en proficiencia comunicativa oral en cada grupo al finalizar la cursada.

Grupo de control

Se constató que hubo una mejora en el nivel de dominio oral en las competencias investigadas. La mejora más notable se da en lo relativo a la adecuación gramatical (11,3 %). También hay progreso en la fluidez (8,6 %). Luego se observa un progreso en la pronunciación (3,9 %) y en la interacción (2,9 %). No hay mejoras muy notables en el empleo del léxico (1,25%), lo que difiere del grupo experimental.

Grupo experimental

Se constató que todos los estudiantes han mejorado su desempeño, con predominancia de puntuaciones más altas en léxico (25%) y adecuación gramatical (22,86%), seguidas por progresos en interacción (19%) y fluidez (12,19). Menos notable es la mejora en pronunciación (8,3).

El promedio general del grupo de control es de 5,59 y el del experimental es de 17,47; lo que indica una mejora en promedio del 11,88 % a favor del segundo grupo.

Discusión

Partimos del interrogante sobre si hay diferencias en el tipo de estrategias entre el grupo de control y el experimental. Del análisis de los cuestionarios concluimos que es mayor la cantidad de estrategias en común entre los grupos que las específicas de cada uno: monitoreo de su proceso de producción oral, preparación mental previa de la conversación, establecimiento de objetivos, consciencia de su progreso, empleo de sinónimos, explicaciones y paráfrasis, solicitud de repetición cuando no comprenden el mensaje. Si lo declarado por los estudiantes fuera lo mismo que lo que efectivamente hacen, este resultado se explica porque todos los estudiantes poseen, antes de ingresar, nivel intermedio de español y reafirmaría investigaciones previas que comparten el supuesto de la influencia de la variable nivel de proficiencia sobre la selección de ECO durante la producción oral en L2 por parte de hablantes no nativos (Nigro, 2021; Zhu et al., 2019), y se contradiría con lo hallado por Uztosun y Erten (2014) quienes defienden que el nivel de dominio de la lengua no es un factor que tiene impacto significativo en la elección de las estrategias. No obstante, cabe acotar que el grupo de control manifestó emplear mayormente dos tipos de estrategias: apelan a lenguaje no verbal para suplir o acompañar su mensaje y además inventan términos basados en su lengua nativa, estrategias que se asocian con niveles menos avanzados de dominio oral. Esto podría deberse a la ausencia de entrenamiento en ECO; pero debemos ser cautos al generalizar dado que hablamos de solo dos ECO y de lo que ellos informan. Por su parte, lo más destacado del grupo experimental es que afirman que socializan sus dificultades, es decir, las comparten con sus pares y/o docentes, las reconocen, hablan de ellas. Pensamos que esto apoyaría una de las conclusiones de Benali (2013) de que la instrucción en estrategias de comunicación oral mejora la confianza en el uso de la lengua extranjera. De todos modos, resta comparar si lo declarado en el cuestionario coincide con las estrategias efectivamente usadas en la prueba oral e indagar asimismo si hay diferencias entre el grupo que recibió la intervención y el de control en cuanto al tipo de ECO empleadas, cuestiones que, al momento de escribir estas líneas, están siendo respondidas por otras integrantes de este proyecto.

En cuanto a nuestro segundo interrogante, este es, si un programa de enseñanza estrategias de comunicación oral con énfasis en la reflexión metacognitiva tiene efectos positivos en el desempeño final de los estudiantes, podemos aseverar, por el análisis de las pruebas orales, que la competencia comunicativa de los estudiantes de los dos grupos ha aumentado; aunque hubo una diferencia del 11,88% en el desempeño comunicativo a favor del grupo experimental. Las mejoras más notables se dieron en léxico, luego en adecuación gramatical, seguidos por progresos en interacción, fluidez y en menor medida en pronunciación. El menor impacto en la pronunciación lo atribuimos a que *Español por Niveles 3* es un curso de destrezas integradas en el que se trabajan también la lectura, la escritura y la comprensión auditiva, por lo tanto, la docente debe distribuir el tiempo de sus clases a trabajar todas ellas y no se trata explícitamente la pronunciación. La mejora en ambos grupos en la adecuación gramatical se explica porque es un contenido que tiene una presencia destacada en la planificación y en los materiales didácticos empleados. Pero dado que en el grupo experimental el progreso en esa habilidad fue mayor, concluimos que el fomento de la metacognición oral tuvo un efecto positivo.

Estos resultados apoyan investigaciones previas sobre cómo la elevación de la conciencia puede facilitar la habilidad comunicativa verbal (Nakatami, 2005; Ibañéz Bosh, 2013; AlTamimi, 2020; Shen y Chiu, 2019).

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, encontramos las siguientes. Por empezar, los cuestionarios e informes verbales tienen dificultades. Por ejemplo, si el participante ha respondido positivamente, no sabemos si emplea efectivamente esta estrategia o es una reflexión posterior que no responde a su conducta real; si infiere lo que ha realizado o supone que es la respuesta esperada. Del mismo modo, la interpretación de las respuestas negativas también podría deberse a la no presencia de esa estrategia, a que la haya empleado de modo automático, a que no comprenda la pregunta, a que encuentre dificultades para expresar de forma verbal la respuesta o a que se haya olvidado la estrategia a la que recurrió. Por ello resta determinar qué relación existe entre el uso efectivo que los estudiantes hacen de las ECO con el conocimiento declarativo acerca de estas que ellos manifiestan utilizar.

Otra limitación, es el tamaño de la muestra. La investigación debería repetirse con más participantes para obtener resultados más generalizables.

Por otro lado, coincidimos con Ospina García (2016) en que, si bien por medio de grabaciones de audio y transcripciones se pueden obtener datos observables de la actividad lingüística y estos datos obtenidos son un material valioso para la investigación, no bastan para el acceso a los mecanismos cognitivos y metacognitivos o a las creencias y sentimientos de los estudiantes. Los mecanismos involucrados en el habla son invisibles, por eso los métodos de recolección de datos como los cuestionarios y la observación tienen sus limitaciones y se deben complementar con otros instrumentos como podría ser un informe retrospectivo.

Otras preguntas como "¿cuáles son las estrategias comunicativas orales utilizadas por aprendientes de ELE en un contexto de evaluación?", "¿con qué frecuencia de uso las emplean?", "¿estos resultados son aplicables sólo a la enseñanza de estrategias orales en español o a lenguas extranjeras en general?" quedan pendientes para futuras indagaciones.

Otro aspecto importante que hemos dejado de lado en esta investigación es el de la comprensión auditiva, es decir, cómo un hablante es capaz de percibir, procesar e interpretar enunciados. Como la producción oral, dicho proceso también supone el empleo de estrategias**.** Esto debería ser tenido en cuenta en nuestras próximas indagaciones. Si bien no enfocamos nuestra atención en la escucha, dicha capacidad permeó las conductas de nuestros participantes y ha dejado rastros en el material analizado al que sería muy productivo volver desde una teoría de la comprensión auditiva en una lengua extranjera.

Finalmente, consideramos que son necesarios estudios longitudinales para determinar el impacto en las ECO luego de intervenciones didácticas para ver si el entrenamiento tiene un efecto a largo plazo o se pierde con el tiempo.

Conclusiones

Nuestro objetivo es enfocarnos en modelos de aprendizajes orientados hacia la adquisición de mecanismos de autorregulación. Como ya se señaló al exponer la literatura científica en la introducción, no hay consenso sobre si la enseñanza de las ECO conlleva a mejoras en el desempeño interaccional de los hablantes. Para investigarlo, diseñamos un proyecto de desarrollo sistemático y sostenido de estrategias comunicativas orales, con énfasis en la metacognición, y buscamos indagar su impacto en el desarrollo conversacional de estudiantes universitarios de español. Se pudo verificar un efecto positivo. Los estudiantes lograron hablar con más fluidez, mejoraron su comportamiento interaccional, su vocabulario aumentó y principalmente demostraron un gran progreso en su conocimiento gramatical. Suponemos que han trasladado estos logros a situaciones comunicativas reales.

Pese a los límites que reconocemos en este estudio, entendemos que aporta a una mejor comprensión del desarrollo de la competencia comunicativa en LE y su didáctica y da sustento a ciertas prácticas áulicas. A la vez contribuye al conocimiento de los procesos cognitivos, lingüísticos y extralingüísticos implicados en la producción oral en español tanto lengua extranjera como primera.

Bibliografía

Benali, Hanane. (2013). *Enseñanza de las estrategias de comunicación oral y escrita para mejorar la fluidez y la confianza de los estudiantes españoles de inglés* [Resumen de tesis doctoral supervisado por María Jesús Sánchez Manzano].

Casado Martín, Miriam. (2013). *Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés* [Tesis de grado]. Universidad de Valladolid.

Castro Garcés, Angela Yiceli y Silvio Fabián López Olivera. (2014). "Communication Strategies Used by Pre-Service English Teachers of Different Proficiency Levels", *HOW, 21(1)*, pp. 10-25.

Coutinho dos Santos, Jardel, Veiga de Souza, Vanessa, y Vélez-Ruiz, Mayra. (2020). "Evaluación de las emociones que impiden que estudiantes ecuatorianos hablen inglés en clase: Caso Provincia de Los Ríos". *Maskana*, *11*(1), pp. 5-14.

Ibáñez Moreno, Ana, July de Wilde, y Pol Grymonprez. (2010). "Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantes neerlandófonos en Bélgica: un estudio de caso", *IANUA Revista Philologica Romanica,* 10, pp. 123-141.

Machado, Roselia del Risco. (2008). *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Martínez-Delgado, María. (2014). *Uso de estrategias de comunicación oral de los candidatos de ELE de nivel inicial (A1) en situación de evaluación.* [Tesina final de Maestría no publicada]. Universidad Antonio Nebrija.

Nacey, Susan y Anne - Line Graedler. (2013). "Communication strategies used by Norwegian students of English", *Corpora and Language in Use,* 1, pp. 345-356.

Nakatani, Yasuo. (2005). "The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use", *The Modern Language Journal,* 89 (1), pp. 76-91.

Nakatani, Yasuo. (2010). "Developing an oral communication strategy inventory", *The Modern Language Journal, 90* (2), pp. 151-168.

Navarro Martí, Tomás. (2012). "¿Cómo llevar a cabo un entrenamiento estratégico específico de la interacción oral para los niveles A1 y A2?". Instituto Cervantes.

Ospina García, Santiago. (2021). "Estrategias de comunicación oral en clase de ele: análisis empírico mediante comentarios retrospectivos". *Conference: Internalización y enseñanza del español como lengua extranjera: plurilingüismo y comunicación intercultural.* At: Universidad de Oporto.

Plonsky, Luke. (2011). "The Effectiveness of Second Language Strategy Instruction: A Meta-analysis". *Language Learning* 61:4, pp. 993-1038.

Rees-Miller, Janie. (2015). "A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications", *TESOL Quarterly*, 27 (4), pp. 679-689.

Rigway, Tony. (2010). "Listening strategies. I beg your pardon?", *ELT Journal*, 54 (2), pp. 179-185.

Rodríguez Cervantes, Carmen A. y Ruth Roux Rodríguez(2012). "The Use of Communication Strategies in the Beginner EFL Classroom", *Gist Education and Learning Research Journal,* 6, pp. 111-128.

Rubio, Fernando. (2007). "El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español", *CIRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac), 29*, pp. 44-62.

Viñas Quiroga, Ingrid y Villagra, Candelaria. (2019). "Impacto de una propuesta de fomento de estrategias comunicativas en progreso conversacional", en Barroso, Silvina y Dandrea, Fabio (Comp). *Enseñanza y evaluación en ELSE: aportes para una política orientada a la integración regional* (pp. 147-161). Río Cuarto: UniRio Editora.

Viñas Quiroga, Ingrid y Nigro, Daniela. (2021). **"**Desarrollo conversacional en estudiantes universitarios de español como lengua extranjera" en Del Moral, Rafael y Pérez-Bravo, Adriana (Dir.). *El español por el mundo. N° 3,* pp. 259-27. España: Publicaciones de la Asociación Europea de Profesores de Español.

Uztosun, Mehmet & Erten, İsmail. (2014). "The impact of English proficiency on the use of communication strategies: An interaction-based study in Turkish EFL context". *Journal of Language and Linguistic Studie*s, 10(2), pp. 169–182.

INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN EN ELSE

La mediación en la evaluación certificativa: el caso del Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas

Angélica Alexopoulou
Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas

Introducción

La internacionalización de los mercados junto con los vertiginosos avances tecnológicos son hechos que han creado en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras demandas de adaptación a las nuevas realidades. Por otro lado, la internacionalización de los mercados "a diferencia de lo que cabría esperar, no ha consolidado el monopolio total del inglés, sino que ha puesto de manifiesto la necesidad de conocimientos lingüísticos más flexibles y plurales" (Calvi, 2003, p. 107). La globalización, que ha puesto a los individuos en contacto unos con otros a una escala sin precedentes, ha generado la necesidad de impulsar una educación plurilingüe e intercultural. En este contexto el concepto de mediación lingüística adquiere cada vez más relevancia.

El enfoque plurilingüe

Las realidades cada vez más complejas que surgen en el seno de la globalización imponen a los sistemas educativos el desafío de proporcionar una educación de calidad que atienda las necesidades de los educandos, pero que sepa, al mismo tiempo, tener en cuenta las demandas sociales, culturales y políticas (UNESCO, 2003). En este contexto, el enfoque plurilingüe es una vía necesaria hacia la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y, a su vez, la mediación se erige como una de las herramientas más potentes para fomentar la enseñanza plurilingüe e intercultural.

El término de *plurilingüismo* se define como la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo. Implica la conciencia de la interrelación que existe entre las distintas lenguas que se van aprendiendo: presupone que conforme una persona va aprendiendo nuevas lenguas y culturas, esa experiencia de aprendizaje lo va enriqueciendo de tal manera que sus conocimientos lingüísticos y culturales, así como sus "capacidades de relacionarse en distintos idiomas, dialectos y contextos" (De Arriba García y Cantero, 2004, p. 10) no se almacenan en compartimentos estancos, sino que puede relacionarlos entre sí a través de destrezas integradas para agilizar y facilitar su aprendizaje, así como para ampliar su experiencia lingüística. Desde esta perspectiva, el plurilingüismo se entiende como un repertorio dinámico y en constante evolución, y se distingue claramente del *multilingüismo*, concepto que se limita al conocimiento que un hablante puede tener, de forma aislada e independiente, de varias lenguas o a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad.

Como se afirma en el *Volumen Complementario* del MCER (Consejo de Europa, 2021):

> El plurilingüismo se puede considerar, de hecho, desde diferentes perspectivas: como un hecho sociológico e histórico, como una característica o aspiración personal, como una filosofía o enfoque educativo o, fundamentalmente, como el objetivo sociopolítico de preservar la diversidad lingüística.

En consonancia con este enfoque, las nuevas orientaciones metodológicas han ido abandonando la idea del *hablante nativo ideal* como modelo, al que supuestamente el aprendiente de una L2 debía aspirar, y proponen orientar al estudiante hacia su formación como *hablante plurilingüe*, concepto asumido por el Consejo de Europa (2001) en el *Marco común europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas* (MCER)[27], que alude a la competencia que cada hablante va construyendo,

27 Los conceptos de plurilingüismo y pluriculturalismo se introdujeron por primera vez en la enseñanza de lenguas en la segunda versión provisional del MCER en 1996.

integrando en su biografía lingüística los nuevos conocimientos de la lengua con la que cada vez entra en contacto, sin que sea necesario que tenga el mismo nivel de dominio en todas las lenguas que posee. De hecho, la naturaleza de la competencia de cada individuo cambia en función de la actividad social en la que participa, de sus intenciones comunicativas, de la distancia lingüística que separa las lenguas y los grupos socioculturales, de la actitud frente a cada L2, etc. De esta manera, la competencia plurilingüe resulta enriquecedora para todas las lenguas que domina el individuo. Por otro lado, la sensibilización del aprendiente hacia la diversidad lingüística y, por ende, cultural —puesto que el concepto de plurilingüismo no puede sino concebirse en el marco más general del pluriculturalismo—, contribuye al desarrollo simultáneo de su competencia intercultural. Como afirman Byram y Fleming (2001), este nuevo aprendiente es capaz, a través de la *sensibilización intercultural*, de comprender los sistemas culturales del Otro, interactuar con la alteridad, aceptar la diferencia y desempeñar la función de *mediador* entre la cultura propia y la ajena.

Enfoque plurilingüe y mediación

Trovato (2016) afirma que la importancia del Concepto de *plurilingüismo* puede ser la justificación de que se le conceda a la mediación lingüística un lugar destacado en el MCER. De acuerdo con el MCER, la competencia plurilingüe implica la capacidad de utilizar con flexibilidad un repertorio interrelacionado, irregular y plurilingüe que permite realizar una serie de actividades, entre las cuales se incluye *mediar* entre individuos que no tienen ninguna lengua (o dialecto o variedad lingüística) en común, incluso si los conocimientos que se poseen son escasos. Esta competencia les permite comunicarse en una situación determinada explotando la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra (Consejo de Europa, 2002; 2021)[28].

Por lo tanto, la mediación lingüística propicia el desarrollo de la educación plurilingüe y se convierte en un recurso facilitador para el alcance efectivo de dicho objetivo, ya que la idea no es separar las lenguas sino utilizarlas intercambiándolas (Stathopoulou, 2020) y relacionándolas de forma dinámica. Este proceso se ve facilitado por el hecho de que la mediación es un proceso natural para la comunicación real que tiene lugar fuera del aula. Como señalan Cantero y Arriba (2004), se trata de una "actividad esencial de supervivencia en las relaciones humanas que se desarrollan en contextos plurilingües". En tanto hablantes plurilingües, a menudo nos vemos obligados a actuar como mediadores entre dos partes en nuestras interacciones cotidianas. De hecho, es lo que hacemos cuando es necesario aclarar, interpretar un mensaje, resumir un texto o simplemente hacer accesible una información que un amigo, un colega o un pariente no puede captar.

Siguiendo a Littlewood, quien afirma que "la enseñanza de idiomas se ha de ocupar de la realidad: de la realidad de la comunicación tal como tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes tal como son fuera y dentro del aula" (Littlewood, 1998, p. 91), las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (Consejo de Europa, 2001, 2.1.3.) y por este motivo, promueven la enseñanza comunicativa. En otras palabras, la mediación se concibe como una habilidad que los estudiantes de una lengua extranjera deben desarrollar durante su proceso de aprendizaje.

El alumno como agente social

Partiendo de un enfoque centrado en la acción, el MCER se hace eco de las características plurilingües y pluriculturales de las sociedades europeas actuales e impulsa la enseñanza plurilingüe e intercultural. Desde esta perspectiva, considera al alumno como *agente social* y *hablante intercultural* cuyo objetivo debe ser llegar a convertirse en un hablante plurilingüe, es decir, en un usuario que a lo largo del proceso de adquisición de la L2 va desarrollando un repertorio lingüístico múltiple, en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas.

28 Las otras actividades que se mencionan son las siguientes: pasar de una lengua o dialecto (o variedad lingüística) a otra; expresarse en una lengua (o en un dialecto o variedad lingüística) y entender a una persona que habla en otra; recurrir al conocimiento de diferentes lenguas (o dialectos o variedades lingüísticas) para comprender un texto; reconocer palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva; aportar la totalidad de su bagaje lingüístico, experimentando con formas alternativas de expresión; utilizar recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.). (Consejo de Europa, 2002; 2021).

La consideración del alumno como agente social genera un cambio de paradigma y modifica profundamente la enseñanza de L2. En efecto, el usuario/aprendiente de la lengua se concibe a partir de ahora como un agente que actúa en el ámbito social, co-construye el significado en la interacción y ejerce una función en el proceso de aprendizaje. En este contexto, se espera que el aprendiente pueda actuar como mediador, tienda puentes y facilite la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua o entre lenguas distintas.

Concepto y alcance de la mediación lingüística como actividad y estrategia comunicativa

El término "mediación" aparece con significados variados que van desde la mediación lingüística, hasta la mediación cultural, o incluso la mediación pedagógica (Ramos y Salamanca, 2019). La mediación lingüística, por su parte, no se refiere solamente al uso de la lengua, sino que implica, entre otras, la competencia intercultural, puesto que, de acuerdo con Kohler (2015), se trata de un proceso de aprender a "leer" un nuevo sistema lingüístico y cultural, y transferir estos significados a otro sistema lingüístico y cultural.

De acuerdo con Trovato, la mediación lingüística se define como una operación que, mediante los elementos lingüísticos que posibilitan la comunicación verbal, permite poner en contacto a dos o más individuos que de otra manera no conseguirían interactuar. Como la acción de mediar remite a la idea de conciliar, de llegar a un entendimiento mutuo, dicha operación conlleva el acercamiento de dos partes —en las que están involucradas dos lenguas y dos culturas— que no logran comunicarse debido a las barreras lingüísticas y culturales y hace necesaria la presencia de *una tercera figura,* sin la cual la comunicación quedaría obstaculizada. Asimismo, implica la dimensión cultural, así como una amplia gama de factores de índole pragmática, social y cognitiva (Trovato, 2016; 2020).

Al subrayar la importancia del plurilingüismo, el MCER es el primer documento oficial que hace referencia explícita al concepto de actividades de mediación en su edición de 2001, concretándolas en el plano de la traducción, la interpretación, la toma de notas o la reformulación de textos. Como se explica en el apartado 4.4.4.:

> En las *actividades de mediación*, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente) hablantes de distintas lenguas. (Consejo de Europa, 2001).

Una de las contribuciones del MCER es la ampliación del modelo descriptivo tradicional de las cuatro destrezas lingüísticas (de comprensión y expresión orales y escritas) y su sustitución por el constructo de habilidad lingüística basado en cuatro modos de comunicación (comprensión, expresión, interacción y mediación) desarrollados en actividades comunicativas de la lengua y estrategias, siendo la mediación lingüística uno de los modos más complejos, puesto que, además de formar parte intrínseca de la propia comunicación, se basa en los otros tres modos para el intercambio y la construcción del significado.

El MCER, por consiguiente, "sienta las bases del concepto de mediación como actividad de lengua que facilita la comunicación entre personas que no pueden hacerlo directamente, considerando a los aprendices como agentes sociales y esbozando actividades y estrategias para su desarrollo" (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020, p. 93).

A pesar de todo, esta primera referencia a la mediación lingüística estaba apenas esbozada y quedó pobremente delimitada, sobre todo porque, por un lado, se reducía a las actividades de traducción e interpretación y, por otro lado, no disponía de escalas descriptivas. Esta carencia llevó a una reconsideración de su importancia en la última versión ampliada del MCER publicada en el año 2020 (traducción al español, 2021) bajo el título *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*.

El concepto de mediación en el *Volumen Complementario* del MCER

La nueva versión del MCER, con el objetivo de incluir aspectos que no se habían incorporado en la edición de 2001, profundiza en la mediación y presenta una visión más rica, interpretándola

como "cualquier procedimiento, organización o acción diseñada para reducir la distancia entre dos (o más) polos de alteridad" y "un facilitador del acceso al conocimiento, de la reducción de las tensiones y de los bloqueos afectivos y de la construcción de puentes hacia lo que es nuevo, hacia el otro" (Coste y Cavalli, 2015).

De acuerdo con este documento, las características de la mediación se resumen de la siguiente manera:

> En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional. (Consejo de Europa, 2020, p. 103)

Entre las aportaciones más novedosas del *Volumen Complementario* del MCER cabe señalar un aparato de escalas de descriptores validados y calibrados dedicados a la mediación, intentando así cubrir una de las lagunas de la edición de 2001. Más concretamente, este documento aporta 19 escalas de actividades comunicativas y 5 escalas de estrategias comunicativas[29]. Por otro lado, las escalas de mediación se presentan divididas en tres grupos, que reflejan la manera en que la mediación suele ocurrir, a saber:

- Mediar textos: para transmitir información basándose en un texto.
- Mediar conceptos: para transmitir ideas.
- Mediar la comunicación: para conseguir una comunicación efectiva adecuándose al contexto sociolingüístico.

Más concretamente, en el grupo dedicado a "mediar textos", el *Volumen Complementario* del MCER recoge las siguientes actividades:

- Transmitir información específica
- Explicar datos
- Resumir y explicar textos
- Traducir un texto escrito
- Tomar notas
- Expresar una reacción personal a textos creativos
- Analizar y criticar textos creativos

Tipos y actividades de mediación

En función de las lenguas involucradas, la mediación lingüística se distingue en intralingüística e interlingüística. Tanto la primera como la segunda, pueden realizarse de forma oral y/o escrita.

La mediación de tipo *intralingüístico* se lleva a cabo entre distintos códigos de la misma lengua. Es el caso del hablante que actúa como mediador entre personas que utilizan diferentes variedades diafásicas o diastráticas. El mediador, en este caso, puede parafrasear o resumir el contenido del mensaje que desea transmitir. Por ejemplo, hacer accesible un texto científico a un grupo de hablantes que no tiene conocimientos específicos.

La mediación de tipo *interlingüístico*, por su parte, es una actividad social de transmisión de información desde un sistema lingüístico de partida a otro sistema distinto de llegada con una finalidad determinada, pero es ante todo un acto de comunicación, y también un medio para la realización de actividades/acciones comunicativas. Un ejemplo de mediación interlingüística sería en varias situaciones sociales actuar como mediador para amigos, invitados o colaboradores extranjeros.

En los dos casos, las actividades de mediación favorecen el proceso de aprendizaje de una L2, ya que implican una reflexión del funcionamiento de las dos lenguas en cuestión.

29 Ver apartado 3.4 (Consejo de Europa, 2020).

La complejidad de la competencia mediadora implica que los aprendientes se vean obligados a activar varias competencias relacionadas con distintos ámbitos. Dicho de otra manera, y de acuerdo con Trovato, se trata de la expresión más evidente de la integración de las destrezas, ya que para llevar a cabo una actividad de mediación, es necesario realizar varias operaciones simultáneamente (2020), a saber, captar el significado del mensaje, así como la intención del emisor, adaptarse a la situación comunicativa, comprender una amplia gama de elementos lingüísticos, discursivos, socioculturales y pragmáticos, negociar la mutua comprensión de significados, interactuar y al mismo tiempo producir otro mensaje.

Se trata, en definitiva, de un triple proceso que consiste en: a) seleccionar la información pertinente a partir de un texto fuente; b) construir un nuevo significado; y c) transformar el texto fuente en otro texto adaptándolo a la situación comunicativa.

A la hora de llevar a cabo una tarea de mediación es necesario activar una serie de microhabilidades dependiendo del tipo de mediación y de la modalidad lingüística (oral o escrita). De Arriba García y Cantero Serena (2004) han recogido las microhabilidades a través de las cuales se manifiestan y se concretan los tipos de mediación lingüística la Tabla 1.

Tabla 1

MICROHABILIDADES ORALES	MICROHABILIDADES ESCRITAS[30]
Resumir / Sintetizar	Resumir / Sintetizar
Parafrasear	Parafrasear
Apostillar	Citar
Intermediar	Traducir
Interpretar	Apostillar
Negociar	Adecuar

Las microhabilidades orales y escritas. Adaptado de De Arriba García y Cantero Serena (2004)

La evaluación de la mediación lingüística: el ejemplo del Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas

En algunos países la práctica de la mediación lingüística ha conseguido llegar a centros educativos y a universidades. Un ejemplo representativo de la evaluación de la mediación es el de los exámenes del Certificado Estatal de Lenguas Extranjeras (Kratiko Pistopiitiko Glossomathias (KPG), un sistema de certificación multilingüe que se lleva a cabo en Grecia desde 2003 y que expide el Ministerio de Educación griego. Dicho sistema certifica 6 niveles (A1, A2, B1, B2, C1 Y C2) de forma graduada (A, B, C) en 6 lenguas (inglés, francés, alemán, español, italiano y turco) y cuenta con especificaciones comunes para todas las lenguas y niveles. En los exámenes del KPG la mediación es un componente básico de los exámenes que incluye la evaluación del desempeño de mediación interlingüística oral y escrita de los candidatos a partir del nivel B

Tanto en la mediación oral como en mediación escrita, a partir de un texto griego, se les asigna una tarea que proporciona el propósito comunicativo sobre la base del cual se espera que los candidatos funcionen como mediadores seleccionando la información relevante para el/la destinatario/a con el objetivo de retransmitir en español un mensaje oral (Anexo I) o de producir otro texto en español (Anexo II).

Esta "idea de mezcla de idiomas" hace que este sistema se considere "glocal" -global + local- (Karavas y Mitsikopoulou, 2019), diferenciándolo así de la mayoría de los sistemas de exámenes internacionales, que se administran en un solo idioma (Stathopoulou, 2020).

30 Los autores denominan este tipo de microhabilidades "textuales".

Conclusión

La mediación se entiende como un proceso comunicativo y social que implica la participación de los hablantes como agentes sociales; a la vez, es un proceso de índole intercultural, ya que presupone por parte del mediador una sensibilización hacia las culturas de los interlocutores que no comparten la misma lengua y entre las que media para facilitar la comprensión mutua. La tendencia de nuestras sociedades hacia el plurilingüismo explica la importancia que ha cobrado en los últimos años la mediación lingüística en la enseñanza de L2. Su importancia se ve reflejada en la primera edición del MCER y sobre todo en el *Volumen Complementario* del mismo documento, donde se recoge una delimitación conceptual mucho más completa y se incluye un sistema de escalas descriptivas. Sin embargo, aunque se aplica tanto en el aprendizaje como en la certificación de lenguas, sigue siendo una de las competencias menos trabajadas. Pensamos que incluir la competencia mediadora en la clase de lenguas extranjeras, y en concreto para la clase de español como lengua extranjera, no puede sino redundar en beneficio para los aprendientes del siglo XXI.

Bibliografía

Byram, Michael. (2000). "Assessing intercultural competence in language teaching", *Sprogforum* 18(6), pp. 8–13. http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html

Byram, Michael y Fleming, Michael. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press.

Calvi, Maria Victoria. (2003). "El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos", en *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 107-122).

Cantero Serena, Francisco José y De Arriba, Clara. (2004). "Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE", *Revista redELE*, 2. http://www.mec.es/redele/revista2/cantero_arriba.shtml.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya e Instituto Cervantes.

Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Coste, Daniel y Cavalli, Marisa. (2015). *Education, mobility, otherness – The mediation functions of schools*. Estrasburgo: Language Policy Unit, Council of Europe. https://rm.coe.int/16807367ee.

De Arriba García, Clara y Cantero Serena, Francisco José. (2004). "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas", *DiLL. Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, pp. 9-21.

Iglesias Casal, Isabel y Ramos Méndez, Carmen. (2020). "Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2", *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), pp. 89-98.

Karavas, Evdokia y Mitsikopoulou, Bessie (eds.). (2019). *Developments in glocal language testing: The case of the Greek national foreign language exam system*. Oxford: Peter Lang.

Kohler, Michelle. (2015). *Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.

Littlewood, William. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo.* Madrid: Cambridge University Press.

North, Brian y Piccardo, Enrica. (2016). *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors or Aspects of Mediation for the CEFR*. Estrasburgo: Council of Europe. https://rm.coe.int/168073ff31.

Ramos, Carmen y Salamanca, Pilar. (2019). "La mediación como forma de comunicación para el aprendizaje de la lengua y como competencia profesional", *Les Cahiers du GÉRES* 11, pp. 99–108. https://www.geres-sup.com/revue/les-cahiers-du-geresn-11/

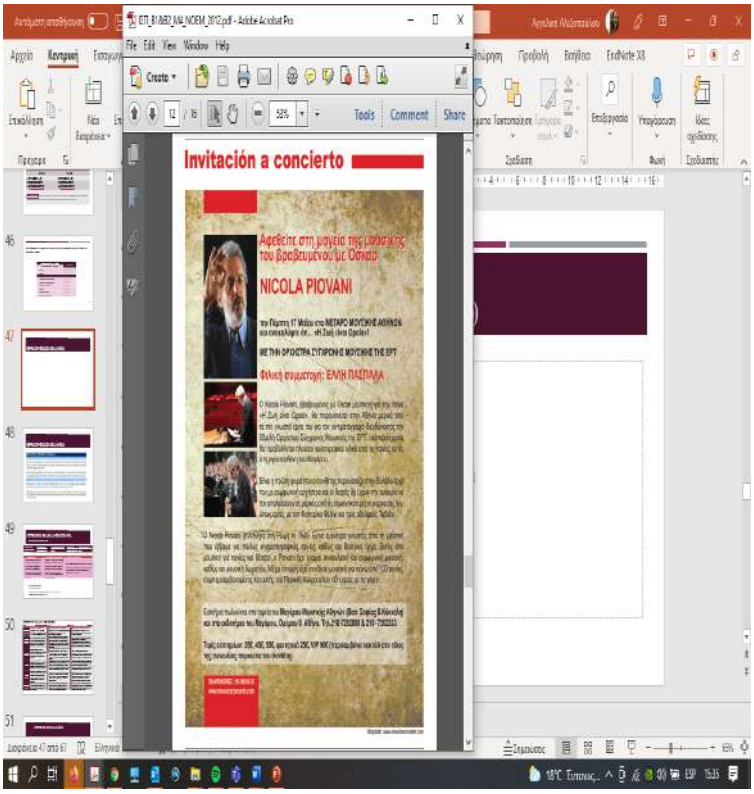
Stathopoulou, María. (2020). "The new CEFR descriptors for the assessment of written mediation: Exploring their applicability in a local context in an effort towards multilingual testing", *CEFR Journal – Research and Practice 2*.

Trovato, Giuseppe. (2020). "Una aproximación a un modelo de evaluación para la mediación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)", *Tonos Digital*, 39(II).

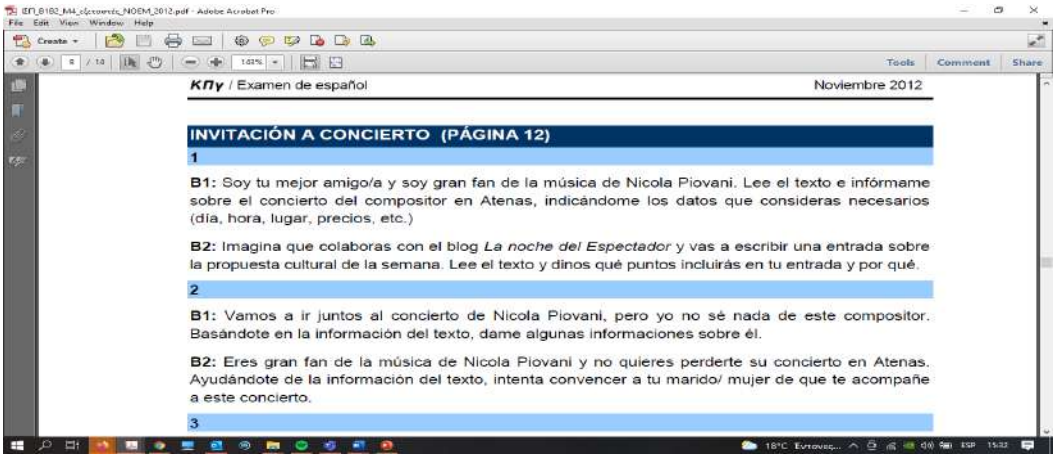
Trovato, Giuseppe. (2016). *Mediación lingüística y enseñanza de español*. Madrid: Arco/Libros.

ANEXO I: ejemplo de tarea de mediación interlingüística oral

Texto griego



Tareas



ΚΠγ / Examen de español — Noviembre 2012

INVITACIÓN A CONCIERTO (PÁGINA 12)

1

B1: Soy tu mejor amigo/a y soy gran fan de la música de Nicola Piovani. Lee el texto e infórmame sobre el concierto del compositor en Atenas, indicándome los datos que consideras necesarios (día, hora, lugar, precios, etc.)

B2: Imagina que colaboras con el blog *La noche del Espectador* y vas a escribir una entrada sobre la propuesta cultural de la semana. Lee el texto y dinos qué puntos incluirás en tu entrada y por qué.

2

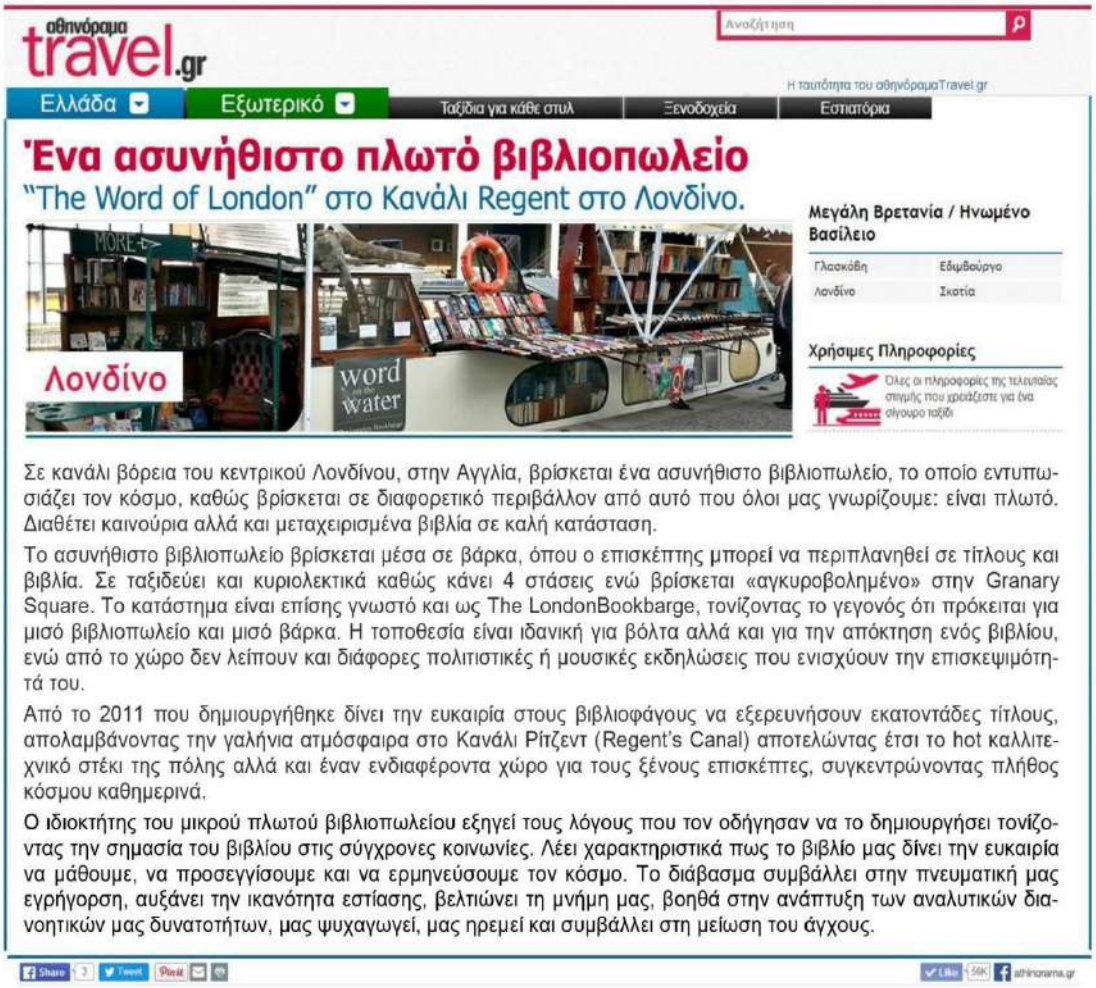
B1: Vamos a ir juntos al concierto de Nicola Piovani, pero yo no sé nada de este compositor. Basándote en la información del texto, dame algunas informaciones sobre él.

B2: Eres gran fan de la música de Nicola Piovani y no quieres perderte su concierto en Atenas. Ayudándote de la información del texto, intenta convencer a tu marido/ mujer de que te acompañe a este concierto.

3

ANEXO II: ejemplo de tarea de mediación interlingüística escrita

Texto griego



αθηνόραμα travel.gr

Αναζήτηση

Η ταυτότητα του αθηνόραμαTravel.gr

Ελλάδα | Εξωτερικό | Ταξίδια για κάθε στυλ | Ξενοδοχεία | Εστιατόρια

Ένα ασυνήθιστο πλωτό βιβλιοπωλείο

"The Word of London" στο Κανάλι Regent στο Λονδίνο.

Λονδίνο

word on the water

Μεγάλη Βρετανία / Ηνωμένο Βασίλειο

Γλασκόβη	Εδιμβούργο
Λονδίνο	Σκοτία

Χρήσιμες Πληροφορίες

Όλες οι πληροφορίες της τελευταίας στιγμής που χρειάζεστε για ένα σύντομο ταξίδι

Σε κανάλι βόρεια του κεντρικού Λονδίνου, στην Αγγλία, βρίσκεται ένα ασυνήθιστο βιβλιοπωλείο, το οποίο εντυπωσιάζει τον κόσμο, καθώς βρίσκεται σε διαφορετικό περιβάλλον από αυτό που όλοι μας γνωρίζουμε: είναι πλωτό. Διαθέτει καινούρια αλλά και μεταχειρισμένα βιβλία σε καλή κατάσταση.

Το ασυνήθιστο βιβλιοπωλείο βρίσκεται μέσα σε βάρκα, όπου ο επισκέπτης μπορεί να περιπλανηθεί σε τίτλους και βιβλία. Σε ταξιδεύει και κυριολεκτικά καθώς κάνει 4 στάσεις ενώ βρίσκεται «αγκυροβολημένο» στην Granary Square. Το κατάστημα είναι επίσης γνωστό και ως The LondonBookbarge, τονίζοντας το γεγονός ότι πρόκειται για μισό βιβλιοπωλείο και μισό βάρκα. Η τοποθεσία είναι ιδανική για βόλτα αλλά και για την απόκτηση ενός βιβλίου, ενώ από το χώρο δεν λείπουν και διάφορες πολιτιστικές ή μουσικές εκδηλώσεις που ενισχύουν την επισκεψιμότητά του.

Από το 2011 που δημιουργήθηκε δίνει την ευκαιρία στους βιβλιοφάγους να εξερευνήσουν εκατοντάδες τίτλους, απολαμβάνοντας την γαλήνια ατμόσφαιρα στο Κανάλι Ρίτζεντ (Regent's Canal) αποτελώντας έτσι το hot καλλιτεχνικό στέκι της πόλης αλλά και έναν ενδιαφέροντα χώρο για τους ξένους επισκέπτες, συγκεντρώνοντας πλήθος κόσμου καθημερινά.

Ο ιδιοκτήτης του μικρού πλωτού βιβλιοπωλείου εξηγεί τους λόγους που τον οδήγησαν να το δημιουργήσει τονίζοντας την σημασία του βιβλίου στις σύγχρονες κοινωνίες. Λέει χαρακτηριστικά πως το βιβλίο μας δίνει την ευκαιρία να μάθουμε, να προσεγγίσουμε και να ερμηνεύσουμε τον κόσμο. Το διάβασμα συμβάλλει στην πνευματική μας εγρήγορση, αυξάνει την ικανότητα εστίασης, βελτιώνει τη μνήμη μας, βοηθά στην ανάπτυξη των αναλυτικών διανοητικών μας δυνατοτήτων, μας ψυχαγωγεί, μας ηρεμεί και συμβάλλει στη μείωση του άγχους.

Share | Tweet | Pin it | Like 56K athinorama.gr

Tareas

(B1)

Escribe un correo electrónico (unas 80 palabras) a tu amiga Ana que está de Erasmus en Londres para hablarle de la librería flotante en el Canal Regent. Basándote en la información del siguiente texto, tienes que:

- describir la librería
- proponerle que la visite
- pedirle que te escriba sus impresiones.

(B2)

Vives en una isla griega y los alumnos de tu clase de español, tras leer este texto, han decidido crear una librería flotante en el puerto de tu isla. Decides escribir una carta (unas 100 palabras) al alcalde para que subvencione la idea. Tienes que presentar tres argumentos para apoyar tu propuesta.

Prácticas de enseñanza que desarrollan la oralidad en el marco de la Didáctica Específica del Español como Lengua Segunda. Preparación para el examen CELU en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Camila Beatriz Berardo
Mónica Lucía Cúrtolo
Universidad Nacional de Río Cuarto

A modo de introducción

Queremos compartir algunas reflexiones e inquietudes sobre la Enseñanza del Español como Lengua Segunda (ELSE) y sobre la Certificación de Español Lengua y Uso (CELU) en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Sintetizamos las nociones teóricas a las que adherimos en relación con las prácticas y con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, incorporamos al diálogo algunos pensamientos relacionados con el lenguaje, la lengua, las visiones de mundo y la interculturalidad. Estas concepciones son las que subyacen y emergen para dar coherencia a las prácticas que se desarrollan en el examen CELU. Señalamos que se establecen relaciones dialógicas entre la Didáctica General, la Didáctica de la lengua materna y la Didáctica específica del español como lengua segunda.

Orientaciones teóricas que fundamentan nuestras prácticas

Como docentes del Profesorado en Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto del área de formación docente, sostenemos que toda práctica de enseñanza es una práctica socialmente construida y contextuada socio-históricamente. También entendemos que cada práctica conlleva un proceso y una construcción subjetiva entre sujetos epistémicos, individuales, sociales y contextuados.

Consideramos también, que las prácticas de enseñanza suponen la coexistencia de tres componentes que interactúan entre sí: 1) los sujetos que aprenden: aprendices; 2) sujetos que enseñan: enseñantes; y 3) los contenidos o conocimientos enseñados y aprendidos (Buchelli y Marín, 2009). Resignificando esta concepción sobre el sistema o tríada didáctica —concepto retomado por Chevallard (1991)— reconocemos la importancia del contexto en todo proceso de enseñanza, ya que advertimos que este proceso está siempre situado o contextuado.

Desde nuestra perspectiva, sostenemos que el aprendiz es el protagonista de su propio aprendizaje, que el enseñante es el guía y protagonista del proceso de enseñanza para la comprensión y que el contenido se encuentra en relación con los sujetos que intervienen en el acto educativo. Asimismo, este acto se lleva a cabo en un determinado contexto con sus características particulares. En relación con el contenido, el enseñante realiza una transposición didáctica (Chevallard, 1991) al transformar el saber erudito en saber enseñable y observando una vigilancia epistemológica. A la vez, el sujeto aprendiz transforma ese saber sabio en un saber aprendible (Araujo, 2014). Esto significa que el saber se resignifica por el sujeto aprendiz mientras que, simultáneamente, construye su propio conocimiento.

Así, nos proponemos pensar en la lengua —o en las lenguas— como objeto de conocimiento; en la construcción metodológica que realiza el enseñante; en las características de los sujetos aprendices y en los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo; y en el contexto en el que se realizan las prácticas de enseñanza: una universidad nacional, pública, situada en el sur de provincia de Córdoba, República Argentina.

En relación con el objeto de conocimiento, somos conscientes que, por medio del uso de la lengua, los saberes son transmitidos por las anteriores generaciones y también por nuestros pares.

Es mediante el uso del lenguaje que los hablantes nos constituimos como sujetos individuales y así nos podemos diferenciar de nuestros interlocutores. A la vez, también consideramos que el lenguaje nombra y crea de manera permanente. Los hablantes, hombres y mujeres, intercambian formas lingüísticas que comparten por ser miembros de una misma comunidad. Estas formas lingüísticas transmiten concepciones de mundo, y el lenguaje es el soporte material de esas visiones de mundo.

Coincidimos en que "somos iguales a otros seres humanos y a la vez somos diferentes porque —si bien nos une la condición de ser hablantes— nos separa el hecho de hablar distintos dialectos que nos hacen ver el mundo con otras *lentes* (Raiter y Zullo, 2004).

Al mismo tiempo, estamos sujetos a las reglas de comunicación que cada comunidad posee. Así, el uso lingüístico ofrece posibilidades, y, simultáneamente, limita y regula nuestra actividad comunicativa. Adherimos al pensamiento del genial Barthes (1993) quien expresa que "por su estructura misma, la lengua implica una fatal relación de alienación. Hablar, y con más razón discurrir, no es como se repite demasiado a menudo comunicar sino sujetar: toda la lengua es una acción rectora generalizada". Por eso, también afirma "soy simultáneamente amo y esclavo" (de la lengua).

A partir de estas consideraciones, nos enfocamos en la lengua, en cuanto objeto de aprendizaje. Entendemos el proceso de aprendizaje de una lengua en el sentido de lengua y uso. Esta concepción se deja leer en el nombre del examen CELU. Es decir, aprender una lengua significa poder comunicarse con otros por medio de mensajes en distintas situaciones sociales. Diferenciamos la lengua materna que también llamamos primera lengua -L1-; de la lengua del país donde se reside, la Lengua Segunda (L2); de la lengua extranjera, es decir de la lengua de otros países.

Sabemos que un hablante nativo adquiere el uso del lenguaje porque vive en un grupo social en el que los integrantes le hablan e intentan comunicarse con él desde temprana edad. De la misma manera, un aprendiz de la lengua segunda necesita estar en un grupo en el que se le hable y se le escuche. Una lengua primera o segunda o extranjera se aprende si se la escucha y se la habla en distintas situaciones sociales y comunicativas.

En la primera lengua, el sujeto realiza aprendizajes lingüísticos generales de tal manera que desarrolla su competencia o capacidad lingüística. Esta capacidad lingüística puede vincularse con una segunda lengua. Esto se debe a la existencia de una relación de interdependencia entre la competencia lingüística en dos o más lenguas (Cummins, 1979).

En relación con el enseñante, adherimos al concepto de "construcción metodológica" (Edelstein, 2006). La construcción metodológica implica tener en cuenta el objeto de conocimiento, las características de los sujetos aprendices y el ámbito o contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza. Cobra relevancia, el rol del enseñante quien tendrá un estilo particular de enseñanza que deviene de su trayectoria académica y su modo particular de ver y situarse en el mundo (Berardo y Cúrtolo, 2019).

La construcción metodológica puede leerse en la puesta en marcha del programa en general y en cada clase en particular. Es decir, los procesos de enseñanza de cada encuentro son contextuados y responden a las necesidades de los alumnos como así también a la organización peculiar que realiza cada docente de acuerdo a los objetivos que persigue. Esta organización incluye la preparación de las actividades, el tiempo destinado a cada una, los tópicos que propone en las conversaciones y las distintas interacciones que facilita. Al mismo tiempo, cada clase es cerrada y autónoma en sí misma. Esto significa que comienza y concluye en el mismo día. De esta manera, se propicia que el estudiante pueda continuar con el cursado, aunque haya estado ausente en alguna clase.

En relación con el contexto, señalamos que los alumnos que toman el curso en la Universidad Nacional de Río Cuarto son en su mayoría brasileños, alemanes o ingleses. Algunos de ellos asisten a la escuela secundaria mientras que otros, cursan alguna carrera de grado o posgrado en la universidad. Podemos decir que los rasgos de los candidatos son muy diferenciados porque, por un lado, las edades son diferentes y por el otro, sus rasgos culturales también difieren. En consecuencia, la construcción metodológica atiende a tales particularidades.

Entonces, el aula se configura desde las diferentes lenguas y culturas que los candidatos comparten generándose así un espacio multicultural que permite la reproducción de circunstancias sociales donde se realizan diferentes intercambios (Williams, 1961).

Prácticas de oralidad para el examen CELU

En esta sección recuperamos algunas reflexiones que fueron compartidas en el X Coloquio CELU de 2019. Como ya aclaramos, el CELU - Certificación de Español Lengua y Uso- es un examen

de dominio que se propone acreditar la capacidad lingüística actual del estudiante para leer, escribir y hablar en contextos de la vida real. Su objetivo es valorar el uso adecuado de la lengua española en tres niveles, básico, intermedio y avanzado. En el examen se evalúa en qué grado el candidato o aprendiz puede cumplir con las tareas que se le presentan tanto en la instancia oral como escrita.

La Universidad Nacional de Río Cuarto ofrece distintos cursos en el marco del examen CELU para preparar a los estudiantes para que puedan lograr un buen dominio de la lengua española y así acceder a la acreditación por medio del examen. En estos cursos, los textos con los que trabaja en las diferentes clases son auténticos, ya que son los que circulan en diferentes medios periodísticos, académicos y laborales. De esta manera se originan distintas situaciones comunicativas en las que participan los estudiantes.

Uno de estos cursos tiene el objetivo de desarrollar la competencia oral de los postulantes que participarán en el examen. Para ello se persigue explicitar la modalidad de evaluación en la instancia oral; comprender y producir diferentes usos orales del español y propiciar diferentes situaciones comunicativas de intercambio oral que impliquen producción y también recepción. Cabe aclarar que se evalúa el grado de dominio que poseen de la oralidad en lo fónico, léxico y gramatical.

Hacemos referencia, entonces, a la segunda parte de la evaluación, es decir al uso oral de la lengua española: la escucha y el habla. Sabemos que el uso de la lengua implica la integración de las distintas capacidades comunicativas ya que estas no se utilizan de manera aislada. En una misma situación, el usuario de una lengua puede desplegar las cuatro destrezas comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar. Además, en estas situaciones comunicativas se intercambian los roles de productor y de receptor. Por eso, centrar la propuesta de enseñanza en actividades orales es solo con el fin didáctico de desarrollar la comunicación oral.

En esta segunda instancia, el candidato tiene una entrevista con dos profesores que evalúan su desempeño oral en español. Las actividades orales receptivas se focalizan en la comprensión de los textos orales en las distintas situaciones de comunicación. La finalidad de las propuestas orales productivas es valorar la adecuación contextual e interactiva. También se atiende a la fluidez, la pronunciación, la entonación, las construcciones gramaticales y el uso del vocabulario. Se trabaja, entonces, para desarrollar el dominio de la lengua en diferentes situaciones: académicas, laborales y/o informativas.

La presentación del profesor, de los objetivos del programa y de la modalidad del cursado se lleva a cabo al comienzo del dictado del curso. Cuando se presentan los estudiantes, se puede evaluar el nivel de competencia oral que manifiestan en los aspectos fónicos, lexicales y gramaticales. En los primeros encuentros, las intervenciones de los alumnos suelen ser escasas, cortas y simples. Con el transcurso de las clases los participantes, paulatinamente, hablan, exponen, opinan, preguntan y responden de manera más completa. De esta forma, se produce el desarrollo de la competencia oral de cada uno de los aprendices. Por medio de la propuesta de diferentes tópicos, el docente orienta el aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo encauza la conversación, identifica y corrige errores fónicos, lexicales y gramaticales. Al mismo tiempo, cada estudiante lleva a cabo su propio proceso de aprendizaje que es único y particular, con sus propias fortalezas y habilidades.

Los procesos de enseñanza de cada encuentro son contextuados y responden a las necesidades de los alumnos y a la organización de la enseñanza que realiza cada docente. Esta organización incluye la preparación de las actividades, el tiempo destinado a cada una, los tópicos que propone en las conversaciones y las distintas interacciones que facilita.

Entre las actividades propuestas se pueden mencionar: el comienzo de una conversación, la presentación personal y de otras personas; la narración de rutinas, anécdotas, libros leídos; la descripción; opiniones personales; agradecimientos y respuestas a un agradecimiento; invitación; aceptación o declinación de una invitación; expresión de sorpresa u órdenes; pedido de disculpas; expresión de agrado o desagrado, de gustos y preferencias, asombro y alegría; fórmulas de despedida.

Para propiciar el desarrollo fonológico nos basamos en diferentes estrategias metodológicas. Una de ellas consiste en oposiciones fonológicas. Se procede a presentar a los estudiantes pares mínimos en los cuales el cambio de un fonema por otro conduce un significado diferente. Se seleccionan pares con fonemas que ofrecen dificultades en la percepción y en la pronunciación específicamente para cada alumno. Aquí subyace la concepción de que la capacidad de discriminación auditiva es el paso previo a la correcta producción de sonidos. Otra estrategia metodológica es la fono-articulatoria. Esta consiste en la posición consciente del alumno en relación con sus órganos articulatorios en el momento de emitir un sonido específico. El aprendiz debe identificar cuáles son los

órganos articulatorios y poder modificar su posición conscientemente. De esta manera, se convierte en un instrumento de información ya que pone de manifiesto cuáles son los sonidos que presentan mayores dificultades para la diferenciación auditiva y para su pronunciación. Se centra fundamentalmente en la percepción.

En el caso de los candidatos o aprendices de nuestra universidad, podemos observar que el trabajo con los adolescentes se acentúa en mayor medida en la segunda parte del examen, que es la entrevista, ya que necesitan más preparación para instancias formales del uso de la lengua mientras que el juego de roles les resulta más fácil y muestran mayor interés en el mismo. Caso contrario ocurre con los candidatos universitarios. Creemos que se debe a la formación académica de los mismos y a la intención que motiva rendir el examen CELU.

El docente tiene que analizar, reflexionar sobre sus propias prácticas para construir conocimientos específicos y situados que atiendan al proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y también a sus necesidades como candidatos en la instancia oral del examen CELU.

A modo de conclusión

Para finalizar, podemos afirmar que la lectura y el análisis de las prácticas de enseñanza que se realizan para la preparación del examen CELU nos brindan valiosos aportes para reflexionar sobre la enseñanza específica del español como lengua segunda o extranjera.

Asimismo, podemos observar que la Didáctica de una lengua segunda comparte algunas problemáticas con la Didáctica de la lengua materna, y que el campo de la Didáctica deviene así enriquecido por el diálogo constante entre las Didácticas especiales y la Didáctica General. Estos saberes didácticos específicos y situados enriquecen las prácticas profesionales docentes y a la vez, la formación del profesorado.

Por medio de este trabajo, hemos querido poner en diálogo y hacer visibles las concepciones que subyacen y emergen para dar coherencia a las prácticas que se desarrollan en el examen CELU. Sostenemos que habilitar aulas multiculturales, considerando la clase como un espacio de construcción de significados, nos convierte en sujetos de lengua que valoramos las palabras como modo de entendimiento entre sujetos individuales que pertenecemos a diferentes pueblos. Es decir, apelamos a habilitar la palabra para habilitar la paz entre los pueblos.

Bibliografía

Araujo, S. (2014). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la enseñanza*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Barthés, R. (1993). *El placer del texto y lección inaugural*. Madrid. Siglo XXI.

Berardo, C. y Cúrtolo, M. (2019). "La construcción metodológica en la enseñanza de español para extranjeros. Algunas reflexiones sobre prácticas de enseñanza realizadas en la UNRC" en Barroso y Dandrea, (compiladores). *X Coloquio CELU. Enseñanza y evaluación ELSE: aportes para una política orientada a la integración regional.* Ed. UniRïo, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Buchelli, G.A. y Marín, J. J. (2009). "Transposición Didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica. I parte". *Revista Académica e Institucional*, Páginas de la UCPR, 85, pp. 17-38.

Cummins, J. (1997). *Linguistic interdependance and the educational development of bilingual children. Revista de educación* en Cassany, D. y otros. *Enseñar lengua*. Barcelona. Ed. Grao.

Chevallard, Y. en Buchelli y Marín. (2009). "Transposición Didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica. I parte". En *Revista Académica e Institucional*, Páginas de la UCPR, 85, pp. 17-38.

Edelstein, Gloria. (2006). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As. Ed. Paidós, 7º ed.

Raiter, A. y Zullo J. (2004). *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso.* Barcelona. Ed. Gedisa.

Williams, R. (1961). *La larga Revolución*. Bs. As. Editorial Nueva visión.

El marcador discursivo *bueno*, sus funciones como *pausa llena* en el habla estudiantes alóglotas de español, y la percepción de la fluidez por parte de hablantes nativos

Martina Paz González Blanco
Centro de Estudios de Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE) - Universidad Nacional de Río Negro – Sede Andina

Introducción

El marcador *bueno* ha sido clasificado dentro del tipo de marcadores conversacionales y se caracteriza, a diferencia de otras unidades con usos más restringidos, por una versatilidad semántica que le permite adoptar múltiples funciones en el discurso. Esta polifuncionalidad se manifiesta en tres valores fundamentales de interpretación: *indicador de la modalidad deóntica, indicador metadiscursivo* y *enfocador de la alteridad* (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4163). Se lo suele definir también como una "partícula reactiva", ya que implica, incluso en el caso en el que sirve para iniciar una intervención, la aceptación de hacer uso de la palabra, que a su vez está condicionada por el contexto extralingüístico (Montolío, 2002; Rodríguez Ramalle, 2005; Portolés, 2016).

Ahora bien, además de esta caracterización tradicional, en la oralidad es posible reconocer un fenómeno que se aleja de estos valores de interpretación, y es cuando un marcador, en particular *bueno*, aparece con una frecuencia repetida, con el cometido de "cubrir" determinados espacios en el discurso, construyendo otro tipo de inferencias para el interlocutor. Silvia Planas (2013) define como *pausas llenas* (p. 75) a estos movimientos en los que una unidad busca "llenar" esos lugares del discurso en los que de otro modo habría silencios, que pueden ser pragmáticamente menos aceptados.

En el área específica de ELSE, las *pausas llenas* pueden ser consideradas un inconveniente para el desempeño oral de un hablante, dado que una persona de habla "no fluida" suele producir pausas frecuentes, repeticiones y autocorrecciones, o bien recurrir a "rellenos" (*fillers*) (Hedge, 1993). Analizado en contexto de evaluación, se demostró que los factores "cuantificables" (como la velocidad de elocución, las pausas vacías y llenas, entre otros) determinan la percepción del oyente-evaluador (Sánchez Avendaño, 2002; Pacagnini 2016, 2017a, 2017b) también conocida como *fluidez percibida* (Lennon, 2000).

La presente investigación constituye un acercamiento preliminar en el estudio de los marcadores discursivos en la interlengua fónica de estudiantes alóglotas analizando su impacto en los niveles prosódico y pragmático-discursivo desde el marco teórico que brinda el enfoque fonopragmático (Briz e Hidalgo, 2008; Hidalgo Navarro, 2017). En particular, nos centraremos en el uso del marcador discursivo *bueno* siguiendo su interpretación como *pausa llena* (Planas, 2013) en el contexto del examen oral CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso del Consorcio ELSE-CIN) y en cómo este uso incide en la *fluidez percibida* (Lennon, 2000) de hablantes nativos del español. La elección del contexto de evaluación es crucial para el análisis de la presente investigación dado que es en este marco en el que es más factible la producción de *pausas llenas*, y no así en otros contextos de habla espontánea o relajada, en los que los hablantes no precisan valerse de un recurso de "apoyo".

Con todo esto, el objetivo de este trabajo es analizar el uso del marcador discursivo *bueno* en su interpretación como *pausa llena* en la interlengua de aprendientes de ELSE observando su incidencia en la percepción de la fluidez por parte de sus evaluadores durante el examen CELU. En total se utilizaron siete (7) registros en audio correspondientes a la instancia oral del examen CELU en los que se analizaron un total de ochenta y seis (86) realizaciones del marcador discursivo *bueno* en contexto (no de manera aislada). De este total, un pequeño porcentaje consideramos puede analizarse bajo el concepto de *pausa llena*. Para el análisis se optó por seguir los lineamientos de Hidalgo Navarro (2010), que serán desarrollados en el apartado de Metodología (§3).

Marco teórico

El marco teórico inicial para esta investigación parte de considerar la problemática dentro de la didáctica de las segundas lenguas que ubica a la prosodia como uno de los componentes más relegados en el área. Históricamente, las principales corrientes que han abordado el estudio de la interlengua fónica (Trubetzkoy, 1939; Fries, 1945; Lado, 1957; Flege, 1987, 2003; [en español] Llisterri, 2003; Gil, 2007), salvando las distancias que puedan tener entre sí, han puesto el foco mayoritariamente en el componente segmental en detrimento del suprasegmental (dentro del que se ubica la prosodia), lo que ha repercutido en que, tanto en la enseñanza como en la evaluación de la pronunciación en ELSE, se hayan priorizado los rasgos segmentales por sobre los prosódicos (Pacagnini, 2019). De esta manera, se produjo una carencia, ya que los elementos prosódicos ofrecen una amplia gama de recursos para que la comunicación sea eficaz y juegan un papel esencial en la interacción (Hidalgo Navarro, 2015). Actualmente, en contexto de evaluación los factores segmentales prevalecen como indicadores de nivel de proficiencia en el área fonético-fonológica, mientras que los prosódicos suelen asociarse a la fluidez más que a la pronunciación (Sánchez Avendaño, 2002; Pacagnini, 2016, 2017a).

Caracterizar el término *fluidez* constituye una difícil tarea, dado que abarca parámetros complejos de medir y puede haber desacuerdos en cuanto a la perspectiva desde la cual se lo analiza (Sánchez Avendaño, 2002; Pacagnini 2016, 2017a, 2017b). Lennon (2000) estableció la distinción entre *fluidez cognoscitiva* y *fluidez percibida*, según la cual la primera refiere a los factores cuantificables y "objetivos", en tanto que la segunda considera la percepción del interlocutor. Los factores "cuantificables" producidos por el hablante son la velocidad de elocución, pausas vacías y llenas, entre otros, los cuales pueden cruzarse con algunos considerados más "subjetivos", como por ejemplo un hablante con "pocas ganas de expresarse", y que tienden a determinar la percepción del oyente-evaluador (Sánchez Avendaño, 2002; Pacagnini 2016, 2017a, 2017b):

> Partimos de la consideración de que evaluar la fluidez deviene en un proceso complejo, dado que la misma no debería "medirse" considerando únicamente las características del hablante-evaluado (factores lingüísticos no siempre "cuantificables"), sino fundamentalmente desde la perspectiva del oyente-evaluador (es decir, desde la llamada "fluidez percibida"). De acuerdo con estudios previos, si bien la fluidez suele ser percibida como "una totalidad" por parte de los hablantes nativos, por lo general la percepción de "falta de fluidez" suele surgir del déficit en un aspecto particular. (Pacagnini, 2017, p. 2)

De esta forma, un hablante considerado como "no fluido" suele producir pausas frecuentes, repeticiones y autocorrecciones, o bien recurrir a "rellenos" (*fillers*) (Hedge, 1993). El concepto de *pausa llena* (Planas, 2013, p. 75) remite a la estrategia utilizada por un hablante para "llenar" esos lugares del discurso en los que de otro modo habría silencios, con el objetivo de ganar tiempo para buscar las palabras que le permitan expresar lo que quiere comunicar, y hacer más fluida su intervención. Respecto a esto, sería preciso plantear en qué punto son considerados como indicadores de proficiencia factores como las *pausas llenas*, cuando en situaciones determinadas un hablante que se expresa en su lengua materna también puede producir pausas llenas, vacías, o adoptar una velocidad de elocución distinta que en un contexto desprovisto de presión u otros factores que puedan influir en su desempeño comunicativo.

Siguiendo esta línea, dado que el marcador *bueno* se distingue por su polifuncionalidad en el discurso, que se manifiesta en los significados varios que puede adoptar según el contexto (Montolío, 2002; Rodríguez Ramalle, 2005; Portolés, 2016), constituye uno de los marcadores más propensos a desplazarse de las caracterizaciones tradicionales que lo definen dentro de esta clase de palabras. En la oralidad es posible reconocer que además de los valores de interpretación definidos —*indicador de la modalidad deóntica, indicador metadiscursivo* y *enfocador de la alteridad* (Zorraquino y Portolés, 1999)— se produce este fenómeno de desplazamiento que se distingue por su aparición con una frecuencia repetida en el discurso cumpliendo el cometido de "llenar" determinados espacios, u otras características prosódicas que construyen inferencias varias para el interlocutor.

El marco teórico que brinda el enfoque fonopragmático (Briz e Hidalgo, 2008; Hidalgo Navarro, 2017) permite abarcar la relación entre pragmática, semántica y prosodia, determinando lineamientos precisos para el estudio de marcadores en contexto de uso, y atendiendo a cómo elementos suprasegmentales pueden dar cuenta de las inferencias que el hablante busca comunicar.

Metodología

Se trabajó con registros obtenidos del *Archivo CELU*, correspondientes a exámenes orales de candidatos y candidatas alóglotas aprendices de español que han rendido el examen CELU en distintas ciudades de Argentina. En un principio, se solicitaron exámenes y planillas de evaluación pertenecientes a la sede de la ciudad de San Carlos de Bariloche, pero ante la necesidad de realizar un contraste de mayor amplitud se buscó acceder a exámenes de otros puntos del país. El número de registros de audio conseguidos con datos pertinentes para esta investigación asciende a siete (7).

De esta forma, se trabajó específicamente sobre los registros en audio provenientes de las actividades 2 (descripción e interacción sobre una lámina) y 3 (*role-playing*) del examen. Los audios fueron reproducidos por el software *Praat*, programa en el cual se realizó el análisis acústico a partir de las curvas melódicas estilizadas de cada una de las unidades y en su contexto de aparición. Para la exposición de los ejemplos se trabajó siguiendo las convenciones de transcripción del *Grupo Val. Es.Co.* (Briz Gómez y Grupo Val.Es.Co., 2002).

En relación al análisis propiamente dicho, se consideró en principio la clasificación semántico-pragmática definida por Martín Zorraquino y Portolés (1999) para distinguir aquellas realizaciones del *bueno* que se correspondían con los valores de interpretación como marcador discursivo ya estudiadas en hablantes nativos. Esta taxonomía fue puesta en relación con los lineamientos establecidos por Hidalgo Navarro (2010), quien señala que cualquier propuesta metodológica para el análisis de la interfaz marcador- prosodia debería incluir:

- Posición del marcador: inicial, medial, o final de grupo entonativo.

b. Constitución o no de contorno melódico propio por parte del marcador.

c. En caso de constituir contorno melódico propio, tipo de perfil del marcador (la diversidad de perfiles puede depender del modelo de análisis entonativo escogido para la descripción).

- Análisis del entorno prosódico del marcador: contexto anterior: *Con/Sin Reajuste tonal; Con/Sin Pausa* - contexto posterior: *Con/Sin Reajuste tonal; Con/Sin Pausa*; e) Reducción fónica del marcador: presencia o ausencia.

Posterior a esto se analizaron con los mismos lineamientos prosódicos los ejemplos restantes que consideramos pueden clasificarse como *pausas llenas*. Sin embargo, tal como se desarrollará en el siguiente apartado, fue posible observar que algunas realizaciones que presentaban un valor de interpretación determinado también cumplían características del concepto de Planas (2013).

Análisis de corpus

El marcador *bueno* como *pausa llena*

En el siguiente ejemplo es posible observar de qué manera, ante una pregunta de la evaluadora, el candidato demuestra una dificultad al responder:

(82)

E: ¿Y por qué decías que cuesta mucho depende el país?/ un perro es un perro igual en todas partes del mundo, ¿no?

C: Ahh// supongo que sí pero/ es que/ ah/ los labradores ah // no sé ah (5'') ***bueno***→ *-interrumpido por la evaluadora- pero…*

(*Hablante estadounidense 03 - Nivel Básico)*

En este caso, el marcador se produce luego de una pausa muy prolongada (de 5,7 segundos) luego de una velocidad de elocución lenta y con muchas pausas que son silencios (desde los 0.5 ms), hasta la ya mencionada. También aparecen reiteradas pausas llenas (*"Ahh"*, *"ah"*). Finalmente, el enunciado queda inconcluso y es retomado por la interlocutora. Algo similar ocurre en este otro ejemplo, en el que el mismo estudiante *(Hablante estadounidense 03 - Nivel Básico)* intenta comenzar su intervención en la tercera parte de su examen (juego de roles):

(83)

C: Ahh sí/ ah estaba pensando en comprar un perro y (risa baja)

E: ¿De verdad me estás diciendo? (risas) ¿Por qué?

C: *Bueno*→/// am porque/ me siento muy solo y// quiero compañía, así que...

(*Hablante estadounidense 03 - Nivel Básico)*

En este ejemplo, *bueno* se encuentra al inicio de la intervención y presenta una pausa prolongada posterior (en este caso, de poco más de un segundo), la velocidad elocución del hablante es muy lenta y pausada, aparecen varias pausas llenas (*"ahh"* y *"em"*), y el enunciado queda inconcluso. Tanto en este caso (83) como en el ejemplo (82), el marcador constituye un contorno melódico propio, ya que se encuentra entre pausas claramente delimitadas y presenta curva tonal suspendida.

Es posible que la presencia de *bueno* entre pausas prolongadas adopte significados pragmáticos que, en este caso, funcionan como "pistas" al interlocutor o "señales de balizamiento" como señala Montolío (2001, p. 25) para explicar la función prototípica de los marcadores del discurso. En (82) "las pistas" al interlocutor, según nuestra perspectiva, sugieren algo distinto: la necesidad por parte del hablante de que este continúe o intervenga en el discurso, ya que el hablante no encuentra la forma de continuar. Esto se refuerza con el perfil entonativo suspendido.

Por otro lado, en (83) el hablante logra continuar con su alocución, pero utiliza *bueno* para "ganar tiempo" en la búsqueda de palabras. A través de la tonalidad suspendida indica a su interlocutora que aún no ha terminado su turno de habla. En los ejemplos (84) y (85), ambos producidos por el mismo estudiante *(Hablante chino 02 - Nivel Básico)*, es posible observar algo similar:

(84)
E: ¿Y vos has viajado como mochilero alguna vez?
C: Ehhh sí// via viajé una vez con mochila pero/ no tanto to no tanta cosa
E: Mmm
C: Mmm// bueno →/ehh
E: ¿A dónde fuiste? ¿cómo fue ese viaje?
C: Ahh ehh/yo viajé a/ Mendoza [...]
(*Hablante chino 02 - Nivel Básico)*

En (84) la evaluadora realiza una pregunta al candidato y, ante su breve respuesta, lo alienta a explayarse (a través de la vocalización *"mmm"*, que le indica que siga). El candidato duda, a través de la emisión de varias pausas llenas (incluida *bueno*) con las que indica a su interlocutora que está pensando su respuesta *"Mmm//* bueno *→/ehh"*. Tras esto, la interlocutora realiza otra pregunta que indica al candidato cómo ampliar su respuesta. El marcador presenta una pausa anterior media (de aproximadamente un segundo) y otra pausa posterior corta (que permiten delimitar su frontera prosódica). Adopta una pendiente tonal suspendida.

En (85), *bueno* se produce tras una pausa prolongada (mayor a un segundo) y luego se produce una pausa llena (*"ehh"*). El marcador presenta contorno melódico propio ya que en el inicio de la pausa llena que sigue (*"ehh"*) se produce un reajuste tonal positivo, lo que permite delimitar la frontera prosódica. En este caso, adopta una pendiente tonal descendente:

(85)
E: ¿Y en general cómo te gusta viajar/ a vos?
C: Ehh/ me gusta viajar/// bueno↓ ehh ↑//es importante es cómodo.
(Hablante chino 02 - Nivel Básico)

Este caso es similar al ejemplo (83), ya que el candidato también logra continuar con su alocución, pero se vale de las pausas llenas para indicar a su interlocutora que aún no ha terminado de hablar.

En el ejemplo (86), *bueno* también aparece, pero en forma distinta a la de los ejemplos anteriores. En este caso el hablante está leyendo la consigna 3 (juego de roles) en voz alta. En medio de su lectura, *bueno* aparece una vez más para evitar producir un silencio, y darse tiempo para continuar. En este caso, el marcador presenta el contorno melódico propio determinado por un reajuste tonal positivo en su inicio, y una pausa corta posterior a su emisión. Presenta un perfil entonativo circunflejo: asciende aproximadamente 40 Hz en la primera sílaba, y después presenta, en la segunda sílaba, una curva tonal suspendida.

(86)
C: Situación bue↑no→ /usted/tiene un amigo que está muy nervioso […] (sigue leyendo)
(Hablante árabe 02 - Nivel Básico)

De esta forma, en estos cinco casos presentados, *bueno* aparece para llenar un espacio en el

que de otro modo se produciría una pausa silenciosa, adoptando una función similar a la de *"ahh"* o *"em"*, prototípicas "pausas llenas", lo cual responde a la definición de Silvia Planas, ya señalada en los Capítulos 1 y 3, según la cual: "En el caso que no haya terminado de decir todo lo que quería decir porque tiene dudas de cómo continuar, se producen lo que se denominan pausas llenas *(eeehhh, mmmm)*" (Planas, 2013, p. 75). En estos ejemplos, según nuestra perspectiva, *bueno* funciona, fundamentalmente, como un "apoyo" para el hablante que le da tiempo en medio de su alocución para la búsqueda de palabras, y en otros casos, indica al interlocutor que no sabe cómo proseguir. Creemos que estos ejemplos se diferencian de los demás presentes en el corpus ya que, además de no responder a un valor de interpretación dentro de la taxonomía, tienen lugar en un contexto de habla entrecortado, de abundantes pausas llenas y silenciosas prolongadas, que se producen, fundamentalmente, antes y después de la presencia del marcador. Es por esto que, en este contexto de pausas, el marcador aparece para "llenar" ese espacio y compensar la presencia de tantos silencios, ya que no es lo mismo una vocalización (*"mmm" o "ehh"*) que un lexema con mayor contenido semántico, que puede dar la impresión de mayor fluidez en el discurso.

Ahora bien, además de estos casos en los que *bueno* aparece en el discurso con las típicas características de *pausa llena*, creemos pertinente hacer mención a otros ejemplos de los presentes en el corpus, ya analizados dentro de la clasificación presentada en el apartado anterior. En el siguiente ejemplo, es posible observar un total de cinco representaciones del marcador dentro de un enunciado, que se corresponden con los valores de *apertura* (32) y de *ruptura secuencial* (48-51):

(32/ 48-51)

C: ***Bueno*** eh/la lámina trata deel/ del uso de la Internet/eh/ eh ***bueno*** el principalmente/la lo los chicos/ah con el ah ***bueno*** el uso de los de la Internet/ trata de ***bueno*** básicamente del/ uso de la Internet /yy/ah ***bueno*** básicamente/los chicos con las ehh/ yy y cómo la familia tiene que orientar/ a los chicos para usar Internet.

(Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio)

Algo similar es posible observar en el siguiente ejemplo, en el que también aparecen cinco representaciones del marcador en un único enunciado, y en el que abundan también las pausas cortas, antes o después de la emisión del marcador (excepto en un caso), así como las llenas (*"ahh"*):

(53- 57)

C: Yyy/ no no ***bueno***/yy los padres no quieren que los chicos/ ahh (inentendible) en la Internet pero ***bueno***/ como ***bueno***/ como ya saben que hay muchas co…/hay muchas eh/ sí hay muchas/ página páginas deep web/ quee ***bueno*** tienen/ cosas/ malas como la pornografía y también//ahh/ ***bueno*** el uso de las drogas y como see/como se hace y las drogas y eso.

(Hablante árabe 01 – Nivel Intermedio)

Si bien se señaló que en estos casos ha sido posible establecer valores que se corresponden con la taxonomía de análisis presentada, es necesario advertir que la repetida aparición del marcador en estos breves fragmentos responde, según nuestra perspectiva, a un caso similar a los anteriores en los que *bueno* funciona como una "apoyatura" en el discurso del hablante. En (32/ 48-51) es posible observar reiterados falsos comienzos: *"eh **bueno** el principalmente la lo los chicos (...)"*, o *"trata de **bueno** básicamente (...)"*, en los que el marcador da cuenta del *procesamiento* que el hablante realiza en la búsqueda de las palabras y frases para expresar una respuesta adecuada; lo que también sucede en (53-57): *"pero **bueno**/ como **bueno**/ como ya saben que hay muchas co…/hay muchas eh/ sí hay muchas (...)"*. En estos casos, la idea que el hablante busca transmitir avanza muy lentamente, pero se da la "impresión" de que sabe lo que quiere decir al "llenar" esos espacios en los que, como se observó en los ejemplos del (82) al (85), es factible que los hablantes produzcan pausas silenciosas prolongadas, y menos falsos comienzos a costa de estas últimas.

En estos casos, también aparecen una considerable cantidad de pausas llenas y silenciosas, pero mucho más cortas que en los casos previos, que se corresponden con una velocidad de elocución menos pausada. Por último, en ninguna de estas representaciones, a diferencia de las anteriores, *bueno* presenta contorno melódico propio.

Como se verá en el siguiente apartado, el hablante a quien corresponden estos últimos ejemplos presentados es uno de los estudiantes que ha producido una gran cantidad de representacio-

nes del marcador. De esta forma, es posible que se trate de un recurso personal adquirido por este hablante al cual recurre en forma reiterada, quizás no en todo momento, pero sí en determinados contextos, como el de evaluación.

Relación entre la aparición de *bueno* y la percepción de la fluidez

En este apartado, nos referiremos a lo hallado en las planillas de evaluación —holística y analítica— en las que se otorga una calificación —y por consiguiente, un nivel de proficiencia— a los estudiantes. Puntualmente, en el caso de la grilla analítica, se hará referencia a los factores consignados por los evaluadores correspondientes a cada uno de los estudiantes evaluados, presentes en los descriptores *Pronunciación/ Entonación* y *Fluidez* —considerando el lábil límite entre ambos (Pacagnini 2015, 2016, 2017)— del examen CELU, con el fin de observar la incidencia de *bueno* en la evaluación de la fluidez. Es necesario señalar que en muchos casos los evaluadores no habían incluido en las grillas comentarios referidos a estos descriptores, que son los pertinentes para los fines de esta investigación.

En las muestras analizadas, cuatro de los candidatos obtuvieron 2 puntos tanto en *Fluidez* como en *Pronunciación/ Entonación*, mientras que los otros tres (*hablantes estadounidense 01* y *02,* y *el hablante árabe 01*) fueron calificados con 3 puntos en *Fluidez*, pero con 2 dos puntos en *Pronunciación/ Entonación*. Los *hablantes chino 01* y *02, árabe 02* y *estadounidense 03* obtuvieron un nivel Básico, en tanto que los *hablantes árabe 01,* y *estadounidense 01* y *02* fueron calificados con nivel Intermedio, que son quienes obtuvieron un punto más en *Fluidez* que los otros estudiantes.

En las grillas analíticas, en el ítem *Fluidez*, los evaluadores (en cuatro ocasiones) se refirieron en gran medida a cuestiones de tipo prosódico, en particular, considerando la presencia o ausencia de pausas y vacilaciones: "bastantes pausas y vacilaciones" (*hablante estadounidense 01*); "Poco fluido, discurso entrecortado" (*hablante estadounidense 03*); "no se producen pausas" (*hablante árabe 02*). Además, en uno de los descriptores se encontró una apreciación que relaciona lo prosódico (pausas) con el léxico: "hay bastantes pausas (búsqueda de palabras o frases)" (*hablante árabe 02*).

Asimismo, se consignaron referencias al manejo exclusivo del léxico (en tres ocasiones): "el léxico que utiliza es el adecuado (...) vacilaciones de vocabulario" (*hablante estadounidense 02*); "a pesar de admitir que no conocía el significado de una palabra pudo superar la interacción respondiendo con ritmo y precisión" (*hablante árabe 01*).

Con respecto al ítem *Pronunciación/Entonación*, los evaluadores en en tres ocasiones hacen referencia a "interferencias" o "marcas" de la lengua materna. También hay menciones a cuestiones fonético-fonológicas, por ejemplo, en este caso, en el que también se alude a la esfera del léxico: "(…) debido a problemas en la pronunciación de algunas palabras o algunas vacilaciones de vocabulario se interrumpe la fluidez. Confunde vocales e – i, oclusivas, bilabiales [p] y [b]" (*hablante árabe 02*). En este ítem también se consignó una referencia exclusiva al léxico: "se advierten algunos problemas de interlengua ("function") función y de expresiones como cambie la mente, por cambio de opinión" (*hablante estadounidense 02*).

Por otro lado, en las planillas holísticas (sobre las que se ha hecho un recorte considerando las apreciaciones pertinentes para este estudio, ya que justamente por ser holísticas hacen referencia a la totalidad de su apreciación del candidato) los evaluadores consignaron cuestiones fonético-fonológicas vinculadas con la lengua materna: "La pronunciación y entonación tienen marcas de la L1, que por lo general no dificultan la comprensión del mensaje (apertura vocálica y líquidas, sobre todo vibrantes retroflejas)" (*hablante estadounidense 02*). Sin embargo, también hay observaciones que no consideran la L1: "Su pronunciación tiene algunas marcas (apertura vocálica, uso de palatales) que solo por algunos momentos dificultan la comprensión del mensaje" (*hablante árabe 01*).

Con todo esto, es posible observar que prácticamente la totalidad de los factores señalados hacen referencia a los factores denominados "cuantificables o identificables" (Pacagnini, 2015, p. 5). En los casos en los que se ha encontrado una preponderancia considerable del marcador *bueno*, como en el caso del *hablante árabe 01*, con un total de 36 realizaciones —prácticamente la mitad del corpus, varias de ellas analizadas en el apartado anterior, con valor de "muletilla"—, no se han "quitado" puntos en Fluidez por su presencia, ni tampoco se menciona la presencia de pausas o "muletillas", sino que se llama la atención, fundamentalmente, a inadecuaciones del tipo fonético-fonológicas.

Los *hablantes chino 01* y *02,* que han producido diez y dieciocho representaciones del marcador respectivamente —sumando en este último los ejemplos (84) y (85) considerados "pausas llenas"—, tampoco obtuvieron comentarios significativos en relación al uso de *bueno*. Mientras que el *hablante chino 01* no obtuvo apreciación alguna en ninguno de los descriptores, en la grilla del *hablante chino 02*, en el ítem

de *Pronunciación/Entonación*, su evaluadora consignó "marcas de la L1". En este caso, también es posible advertir una apreciación difícil de cuantificar: "hay que esforzarse para entenderlo", señaló la evaluadora, en relación a estas marcas de la lengua materna.

En el caso del *hablante árabe 02*, que produjo diez representaciones del marcador —entre las cuales se contabiliza una consignada como "pausa llena" (86)— en *Fluidez* se hace referencia a las "pausas y vacilaciones" para buscar palabras o frases. En la evaluación de la *hablante estadounidense 02*, quien produjo un total de cinco realizaciones del marcador presentes en el corpus, se señala la presencia de "algunas vacilaciones de vocabulario interrumpen la fluidez".

En el ítem *Fluidez* correspondiente a la grilla analítica de la *hablante estadounidense 01* se consignan "bastantes pausas y vacilaciones", aunque solo haya producido tres realizaciones de *bueno* —lo cual debe responder a otros factores presentes en su discurso que exceden los analizados en este estudio—. Por último, en el caso del *hablante estadounidense 03*, quien produjo dos de las "pausas llenas" presentadas analizadas en el apartado anterior —(82) y (83)— se señala en el ítem *Fluidez*: "poco fluido, discurso entrecortado". En el siguiente apartado se presentan las conclusiones de este trabajo, las implicancias para el campo de estudio y posibles proyecciones hacia futuros trabajos.

Conclusiones

Tras el análisis mencionado fue posible corroborar —según nuestra perspectiva y pese a la poca cantidad de ejemplos relevados— la existencia de *bueno* como *pausa llena* en cinco de los ejemplos presentes en el corpus y precisar algunas de sus características prosódicas. En este caso, fue posible constatar que *bueno,* en su función como típica *pausa llena*, suele estar rodeado de pausas medias y prolongadas, generalmente silencios, pero también de otras "pausas llenas" (como "*mmm*", "*ahhh*"). Por lo general, estas representaciones aparecen en un contexto de elocución lenta, ante una pregunta del evaluador o al iniciar una intervención. Siguiendo los lineamientos establecidos por Hidalgo Navarro (2010), en estos cinco casos *bueno* se caracterizó por constituir contorno melódico propio y presentar perfiles entonativos descendentes y suspendidos.

Asimismo, siguiendo esta línea de interpretación, se identificaron otras apariciones de *bueno,* contenidas en cuatro fragmentos presentes en el corpus, las cuales, a pesar de estar relacionadas con los valores consignados en la taxonomía de análisis utilizada, cumplen una notoria función de "apoyatura" en el discurso, similar a la señalada en los casos anteriores. Estos casos se caracterizaron por una presencia repetida en el discurso, en el contexto de una velocidad de elocución considerable, sin pausas silenciosas (aunque sí algunas llenas). En ninguno de estos casos, *bueno* presentó frontera prosódica delimitada y, en consecuencia, no fue posible asignar un perfil entonativo a ninguno de ellos.

Ahora bien, con respecto a la relación entre estos últimos casos y su incidencia en la evaluación de la fluidez en los exámenes, fue posible constatar que la mayor cantidad de representaciones contabilizadas de *bueno* (también con el valor que consideramos *pausa llena* o *muletilla*) no ha tenido una influencia relevante en la evaluación de la fluidez, ya que el examen en el que se detectaron corresponde a uno de los estudiantes con mejor evaluación (nivel intermedio) del corpus.

Se considera que este estudio abrió interrogantes significativos en relación a la necesidad de precisar el concepto trabajado en relación al marcador *bueno*, que posiblemente pueda extenderse a otros marcadores de uso frecuente en la oralidad. Con todo esto, creemos que es importante avanzar en trabajos relacionados a esta temática, que posibiliten ampliar y continuar refinando la clasificación de este y otros marcadores del discurso, así como continuar ahondando en la relación entre estos fenómenos y la *fluidez percibida*.

Bibliografía

Butragueño, P. M. (2006). "Prosodia del marcador *bueno*". *Anuario de Letras: Lingüística y filología*, ISSN 2448-6418, ISSN-e 2448-8224, 44, pp. 17-76.

Briz Gómez, A. y A. Hidalgo Navarro. (2008) "Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modalizador atenuante" en Albelda Marco, M. y otros (eds.), *Estudios de cortesía sobre el español: de lo oral a lo escrito*. Valencia: Universidad de Valencia. Publicación electrónica.

Cortés Moreno, M. (2002). "Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente". *Didáctica (Lengua y Literatura)* 14, pp. 65-75.

Flege, J. (1987). "The production of 'new' and 'similar' phones in foreign language: evidence for the effect

of equivalence classification". *Journal of Phonetics* 15, pp. 47-65.
Flege, J. (2003). "Interaction between the native and second language phonectic subsystems" *Speech Communication,* 40, pp. 467-491.
Gil Fernández, J. (2007), Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica, Madrid: Arco/ Libros.
González Blanco, M. P. (2020). *Un análisis prosódico del marcador discursivo bueno en estudiantes alóglotas de español* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina.
Hedge, T. (1993). "Key concepts in ELT". *ELT Journal*, Volume 47/3, OUP, pp. 275-277.
Hidalgo Navarro, A. (2010) "Los marcadores y su significante. En torno a la interfaz marcadores-prosodia en español" en O. Loureda Lamas y E. Acín Villa (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 61-92). Madrid: Arco Libros.
Hidalgo Navarro, A. (2017). "Marcadores discursivos y prosodia: parámetros acústicos y especialización funcional de partículas atenuantes en español". *Verba*, ISSN 0210-377X, (44), pp. 35-70.
Lennon, P. (2000). "The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency" en Riggenbach, H (ed.), *Perspectives on Fluency* (pp. 25-42). Michigan: The University of Michigan Press.
Llisterri, J. (2003). "La enseñanza de la pronunciación". *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), pp. 91-114.
Lleó, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjera.* Madrid: Visor.
Marcovecchio, A. (2012). "De las circunstancias de los eventos a las de la emisión: gramaticalización y evidencialidad" en Vucheva, E. (Coord.). *El español: territorio de encuentros* (pp. 65-75). Sofía: Editorial de la Universidad San Clemente de Ojrid.
Martínez Hernández, D. (2015). "La importancia del factor prosódico en el estudio de los marcadores del discurso: algunos problemas de su análisis acústico-melódico". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación,* 62, pp. 105-124.
Martínez Hernández, D. (2016). "Análisis pragmaprosódico del marcador discursivo bueno". *Verba*, ISSN 0210-377X, (43), pp. 77-106.
Martín Zorraquino, A y J.Portolés. (1999) "Los marcadores del discurso" en Bosque, I. y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa-Calpe.
Montolío, E. (2002 [2000]). "La conexión en el texto escrito académico" en *Manual práctico de escritura académica. Vol.II* (pp. 105- 160). Barcelona, Ariel.
Pacagnini, A. (2012). "¿Cómo enseñar la pronunciación en la clase de Español como Lengua Extranjera?", ms. para Proyecto de Investigación y desarrollo (PID) ELSE Industria Editorial, en el marco del Programa Área Estratégica (PAE) "Desarrollo del Español Lengua Segunda (ELSE) y Extranjera como Industria Cultural".
Pacagnini, A. (2016). "Hacia una revisión del concepto de "fluidez" en el examen CELU" en *Actas VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso*). Ensenada, octubre de 2016.
Pacagnini, A. (2017a). "¿Qué factores actúan como 'filtros' en la percepción de la fluidez? Hacia una propuesta de abordaje de la evaluación de la fluidez en el examen CELU" en A. Pacagnini (Comp.), *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE* (pp. 89-98) . Viedma: UNRN.
Pacagnini, A. (2017b). "¿Qué entendemos por fluidez en un examen de dominio del español? Acerca de la evaluación de la fluidez en el examen CELU oral" en *Actas del IX Coloquio CELU* (en prensa).
Pacagnini, A. (2019). "Didáctica de la prosodia en ELSE: desafíos y estrategias". *Letras*, 79, pp. 44-60.
Pereira, D. I. (2011). "Análisis acústico de los marcadores discursivos a ver, bueno, claro, vale, ¿cómo? y ya" en *Onomázein* 24/2, pp. 85-100.
Perea Siller, F. (2018). "Enseñanza del componente fonético-fonológico" en M. Martínez y A. Zamorano Águila (Eds.), *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular (II). Enseñanza de los componentes lingüísticos* (r) (pp. 13-42). Madrid: En CLAVE/ELE.
Planas Morales, S. (2013). "El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n°2, diciembre 2013, pp. 67-80.
Portolés, J. (2016). "Los marcadores del discurso" en Gutiérrez Rexach, J. (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 413-417). London & New York: Routledge.
Rodríguez Ramalle, T.M. (2005) "Los índices del habla" en *Manual de Sintaxis del Español* (pp. 523-526). Madrid: Editorial Castalia.
Sánchez Avendaño, C. (2002). La percepción de la fluidez en español como segunda lengua. *Filología y Lingüística*, XXVIII (1), pp. 137-160.

Certificado de Español Académico (CertEA)

Adriana Boffi
Adriana Coscarelli
Cristina Heras
María Leticia Móccero
Guillermina Piatti
Ana Sofía Príncipi
Universidad Nacional de La Plata

A modo de fundamentación

El CertEA nace como respuesta a la demanda institucional de la UNLP ante el incremento de estudiantes extranjeros no hispanohablantes, ya sea ingresantes a carreras de grado y posgrado o postulantes para realizar estancias que propicien la movilidad estudiantil derivada de convenios con otras universidades del exterior.

Tal como establece la Resolución de Ingreso de Aspirantes Extranjeros en su artículo 5to. (2021):

> Los/as aspirantes cuya lengua nativa no sea el español deberán acreditar un dominio adecuado de dicha lengua. A tal efecto, la UNLP reconoce como válidos y suficientes el Certificado de Español: Lengua y uso (CELU), ofrecido por el Consorcio Interuniversitario ELSE de la República Argentina o el Certificado de Español Académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP (CertEA). Las Unidades Académicas determinarán el nivel del uso de la lengua a acreditar para cada una de ellas y podrán aceptar también otras certificaciones equivalentes[31].

Esto determina que el examen se inscriba dentro de las certificaciones del español con fines específicos, concretamente del español con fines académicos, debido al perfil de sus destinatarios: estudiantes que tienen al español como lengua segunda o extranjera y quieren ingresar a la UNLP, de acuerdo con lo expresado antes.

Cabe destacar, por lo tanto, ciertos aspectos que confluyen en la fundamentación del CertEA, los cuales le imprimen un carácter muy particular, y lo diferencian de otras certificaciones que evalúan el conocimiento del español con fines generales:

a. La diferenciación entre alfabetización en lectoescritura y alfabetización académica: existe al respecto una vasta bibliografía en la que se subrayan las dificultades que presentan los estudiantes a nivel universitario, aun siendo hablantes nativos de español, escolarizados previamente en esta lengua, para interpretar y producir textos.

De acuerdo con Carlino, la alfabetización académica implica un "conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas y en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad", es decir, que involucra aquellas prácticas del lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Este concepto se refiere a un proceso en constante construcción y desarrollo, no a un producto o resultado, mediante el cual "se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso" (Carlino 2003, p. 410)".

b. El reconocimiento de que comprender y producir textos académicos, tanto orales como escritos, en una lengua segunda o extranjera es una competencia más compleja todavía, ya que muchas veces las técnicas de escritura y los conocimientos relacionados con los diversos géneros no pueden transferirse directamente de la lengua materna del estudiante a la lengua meta, debido a la diver-

31 Ver versión actualizada de 2011 en https://unlp.edu.ar/frontend/media/14/39114/5ccf932fa85d4fa23956af52e-0b109b5.pdf

sidad y variabilidad en el ámbito académico o propio de cada disciplina, en lenguas y contextos culturales diferentes.

c. La distinción entre el español como lengua general de comunicación y el español con fines específicos: sin duda, el uso de una lengua varía de acuerdo con el contexto en el que se la utiliza, es decir, con el ámbito (esferas de acción o áreas de interés) de nuestra vida social, ya sea, por ejemplo, el ámbito personal, el público, el profesional o el educativo (MCER, 2001).

En este sentido, medir la actuación de los estudiantes involucra mucho más que evaluar sus conocimientos gramaticales o el manejo del léxico específico; también deben considerarse las características discursivas, en este caso, de los géneros propios del ámbito académico.

Si bien parte de los usuarios de la lengua con fines específicos pueden demostrar un dominio muy alto en pruebas realizadas para la certificación con fines generales, esto no garantiza que sean capaces de poner este conocimiento en juego cuando deben realizar tareas propias de su área de especialidad, académica o profesional (Long, 2003).

Asimismo, los modos de leer y escribir no son homogéneos ni siquiera en un mismo ámbito como el académico, sino que pueden presentar ciertas variaciones según la disciplina específica.

De estas tres distinciones se deriva pues, la necesidad de certificación que intenta cubrir el CertEA, al medir la actuación de sus candidatos en la confluencia de los conocimientos lingüísticos del español y las características de los géneros discursivos en los que se configura el conocimiento en el ámbito académico.

El género discursivo, en este sentido, resulta esencial porque "aglutina cuestiones gramaticales, discursivas, pragmáticas y socioculturales" (Cassany 2003, p. 56) y, por otra parte, permite el diseño de tareas de examen que procuran "replicar" situaciones de uso similares a las que el estudiante estará expuesto a lo largo de su vida universitaria.

Al respecto, Llorián González (2012), destaca que "quienes están a favor de este tipo de exámenes (McNamara, 1996, 1997; Douglas, 2000, 2001b; O´Sullivan, 2005, 2006, entre otros) focalizan la especificidad en el concepto de autenticidad, en sus dimensiones situacional e interactiva".

Es por ello que, tanto en el examen escrito como en el oral, el CertEA propone tareas a partir de material auténtico extraídos de cuadernillos de los cursos de ingreso a diferentes carreras de grado de la UNLP con el fin de que las/los candidatas/os demuestren el control de la morfología, la sintaxis, la semántica, la pragmática y el vocabulario de la lengua general, estándar y normalizada y de textos (semi) especializados. Estos textos que funcionan como aducto o *input* (por lo general información institucional, artículos, resúmenes de trabajos, gráficos ilustrativos, entre otros) y las consignas propuestas implican la comprensión y producción de géneros académicos (respuesta a cuestionario, artículo, ensayo breve, informe, resumen, síntesis, reseña, nota, carta de pedido a autoridades, reclamo, solicitud, artículo de opinión, con la incorporación de la información de las fuentes).

De este modo, el examen responde a fines específicos en la medida en que las tareas que se plantean en las pruebas reflejan aquellas que se dan, por lo general, en las situaciones de la vida real, académica, de los futuros alumnos. Esto implica, de algún modo, en términos del impacto esperado, traccionar hacia una enseñanza, aprendizaje y evaluación del español particular cuyo fin último pretende garantizar o, al menos, colaborar en el éxito de los estudiantes extranjeros durante sus estudios universitarios.

Desarrollo del proyecto

El proyecto comenzó a gestarse en marzo de 2019 a partir de la necesidad de los alumnos extranjeros no hispanohablantes de obtener una certificación de español, solicitada como requisito de ingreso a la Universidad Nacional de La Plata. Hasta ese momento, la mayoría de los aspirantes rendían el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Las distintas unidades académicas estaban facultadas a admitir otras certificaciones y a establecer el nivel de desempeño requerido. La Facultad de Medicina de la UNLP aceptaba también el SIELE y CEI de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

En ese marco, en el Área de Español (IdIHCS–FaHCE) surgió la idea de que un certificado más específico, que evaluara el nivel de alfabetización académica, podría resultar de gran utilidad.

Fig. 1. Desarrollo del examen CerTEA

Como puede verse en la Fig. 1, el equipo del Área comenzó a elaborar el examen en marzo de 2019. Se decidió utilizar materiales auténticos de cursos de ingreso de las diferentes carreras de la UNLP (información institucional, artículos, resúmenes de trabajos, gráficos ilustrativos, etc.) teniendo en cuenta el perfil de los destinatarios. Varias facultades contribuyeron con sus materiales de ingreso y también se seleccionaron textos de las páginas web de la Universidad y de las distintas facultades.

En diciembre de 2019 se comenzaron a probar los materiales con estudiantes voluntarios de los cursos de ELSE de la FaHCE. A partir de la devolución de los examinadores y estudiantes, se decidió el diseño final del examen y se calibraron las escalas de evaluación.

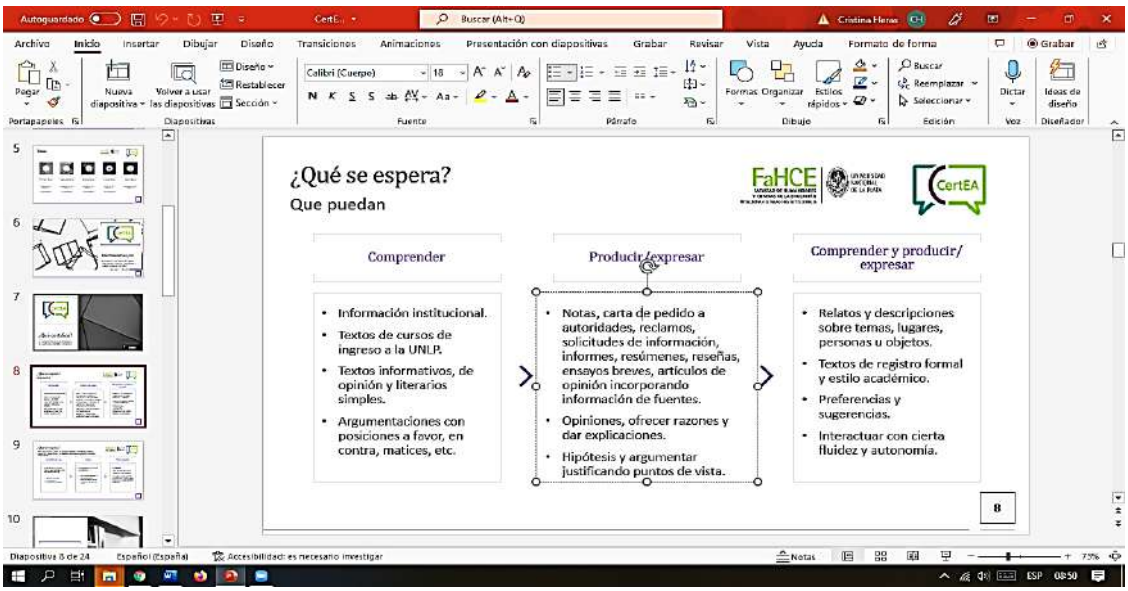
En octubre del mismo año se realizó el proceso de capacitación de los/las evaluadores/as y la estandarización de las evaluaciones orales.

Todo estaba listo para la primera toma, que se llevó a cabo en febrero de 2021, en la que se presentaron 83 candidatos. En la segunda toma –septiembre de 2021– se evaluaron 64 estudiantes, en la tercera –diciembre de 2021– 18, y en la cuarta –febrero de 2022– 214. La quinta toma está programada para septiembre de 2022 (Fig. 3). Como puede observarse a partir de estos datos, el examen se encuentra en plena expansión.

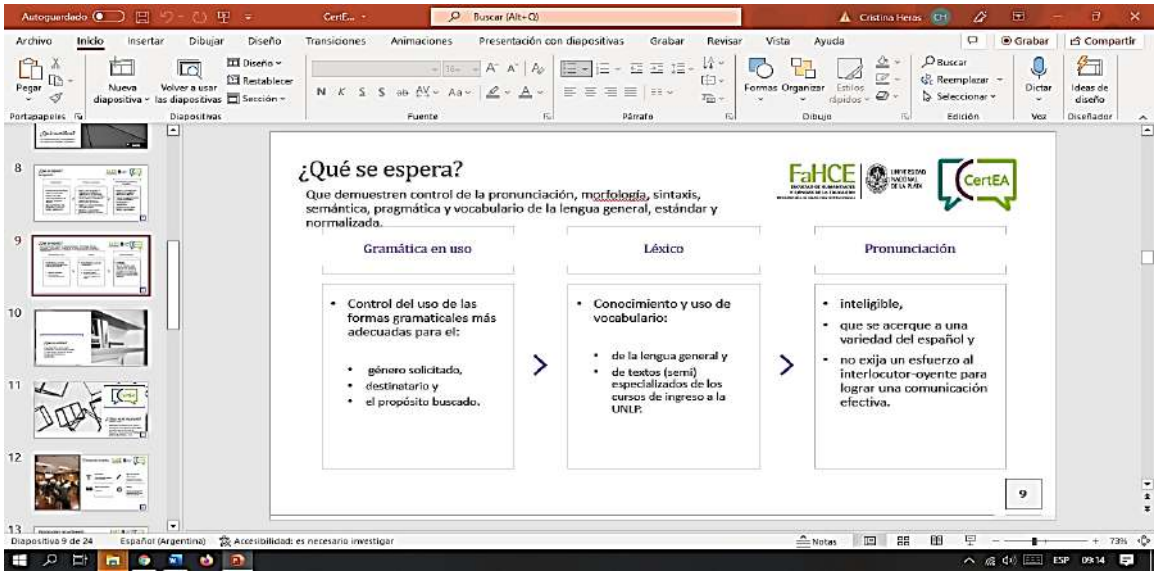
Fig. 2 Tomas del examen CerTEA desde Febrero de 2021.

Objetivos del CertEA

El CertEA certifica el dominio de español con fines específicos académicos de grado. Está pensado para ingresantes a la universidad.



- Se espera que los aspirantes puedan comprender textos en los que dominan las secuencias informativa, expositiva, instructiva así como textos en los que domina la secuencia argumentativa y en los que se expresen posturas a favor y en contra de un tema determinado. Asimismo, se espera que puedan producir textos que se encuadren dentro de los géneros específicos del ámbito universitario como una carta de pedido a autoridades, reclamos o solicitudes, ensayos, resúmenes, reseñas, artículos de opinión respetando la modalidad de cita de fuentes bibliográficas. También se espera que formulen hipótesis y argumentaciones justificando puntos de vista. En la oralidad se espera que comprendan y produzcan relatos y descripciones sobre temas, lugares, personas u objetos. También se espera que, partiendo de textos de registro formal y estilo académico, puedan expresar preferencias y sugerencias e interactuar con cierta fluidez y autonomía.



Se espera que demuestren control de la pronunciación, la sintaxis y tengan un manejo del léxico general no especializado tomando los textos utilizados en los cursos de ingreso de las distintas carreras de la UNLP. Específicamente a nivel gramatical se espera que las formas gramaticales se adecuen al género solicitado, y a la situación de enunciación: el destinatario y el propósito. En

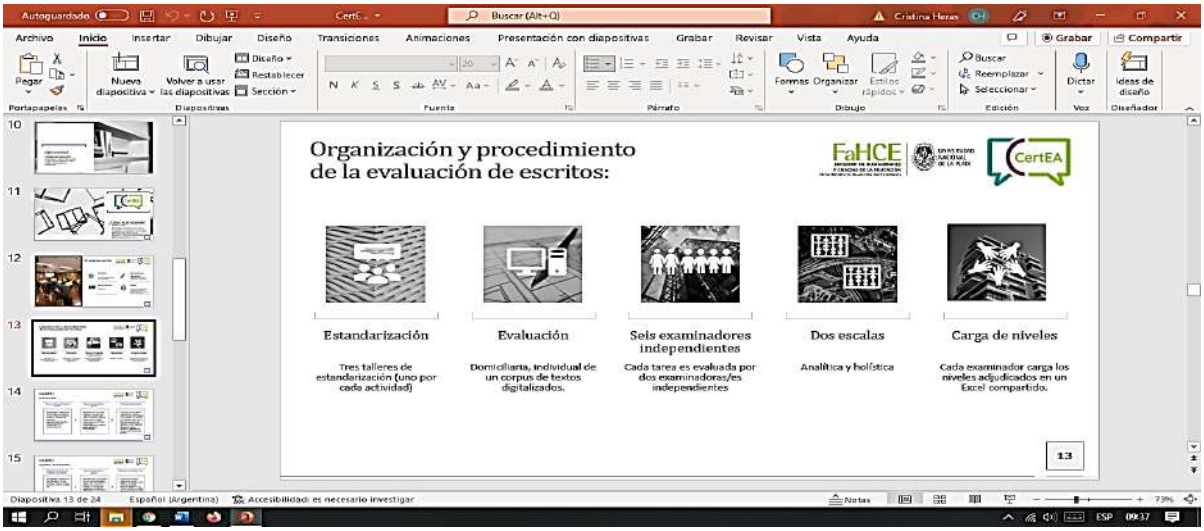
cuanto al aspecto fonético/fonológico se espera que se acerque a una variedad de español que pueda concretar una comunicación efectiva y que no demande un gran esfuerzo al interlocutor para su comprensión.

Evaluación

¿Qué se evalúa? La comprensión, producción, mediación e interacción escrita y oral dentro del rango de los niveles intermedios y avanzados con fines específicos académicos.

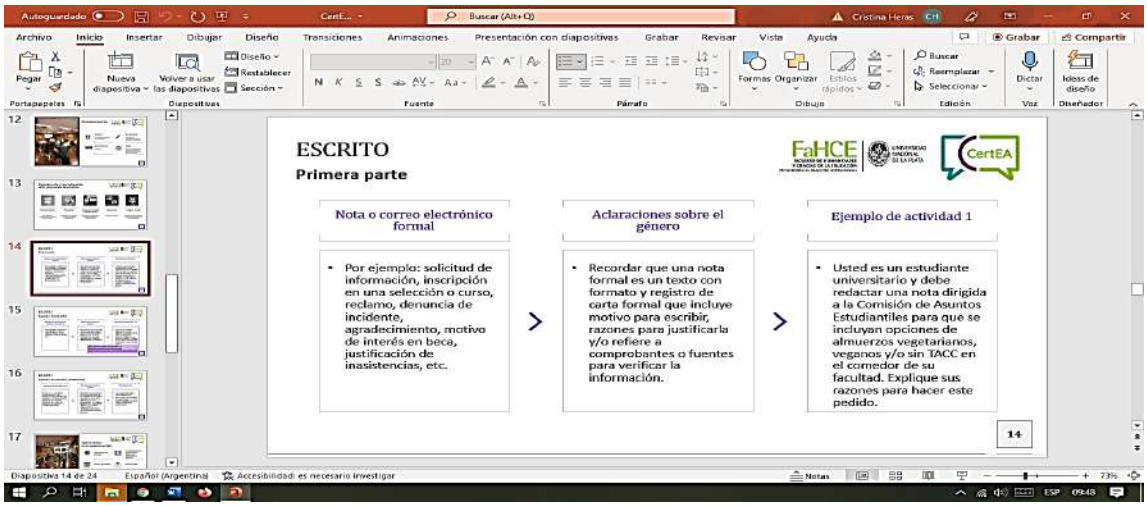
El examen es escrito y oral. Se administra primero el escrito y si alcanzan el nivel intermedio, pasan a la instancia oral.

El examen escrito tiene una duración de tres horas en las que se resuelven tres actividades. Es presencial y se evalúa tanto la lectocomprensión como la capacidad de mediación elaborando en forma escrita un texto que resuma o reformule el texto fuente.



En cuanto a la organización y procedimiento de la evaluación escrita se respetan los pasos que vemos: en primer lugar se realiza un taller de estandarización de las tres actividades en el que participan todas/os las/os evaluadoras/es. Luego se lleva a cabo la aplicación (en modalidad presencial) de la parte escrita y, a continuación, la evaluación de las producciones escritas digitalizadas se lleva a cabo en forma individual y a distancia. Cada tarea es evaluada por dos examinadores independientes, o sea que son seis para las tres tareas y se basan en dos escalas: una analítica y la otra holística.

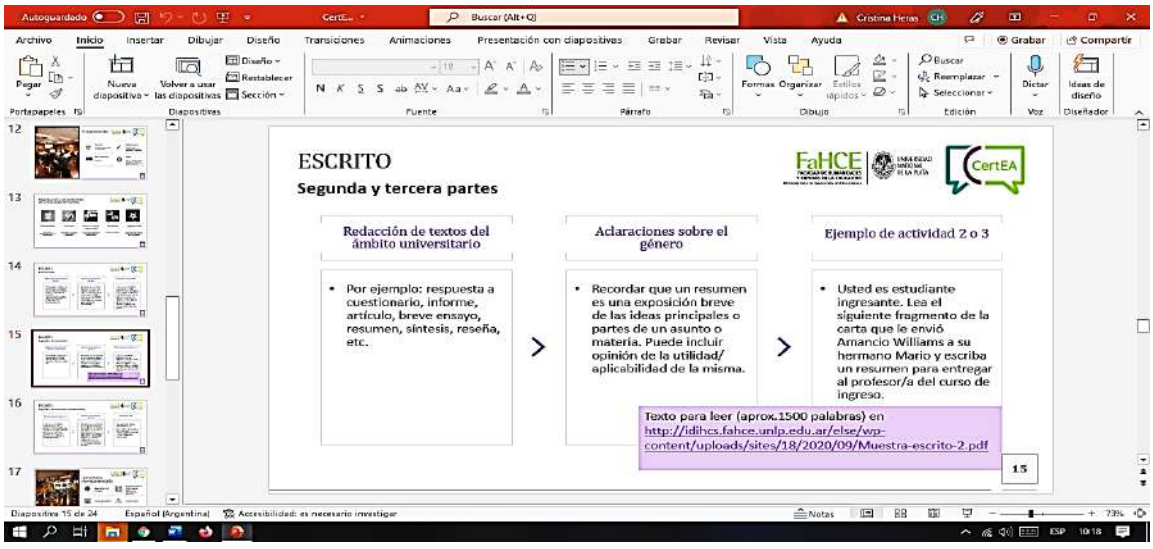
Finalmente, cada examinador carga los niveles adjudicados en una planilla Excel compartida.



Aquí podemos observar los pasos y un ejemplo de la primera parte de la evaluación escrita. Lo que se espera que produzcan puede ser uno de los siguientes tipos textuales: solicitud de información, inscripción en una selección o curso, reclamo, denuncia de incidente, agradecimiento, motivo de interés por beca, justificación de inasistencia, etc. Antes de que comiencen a escribir se les aclara, a modo de recordatorio, las características del género discursivo que se está solicitando. En este caso, la nota formal: un texto con formato y registro de carta/correo electrónico formal que incluye motivo para escribir, razones para justificarla y/o refiere a comprobantes o fuentes para verificar la información.

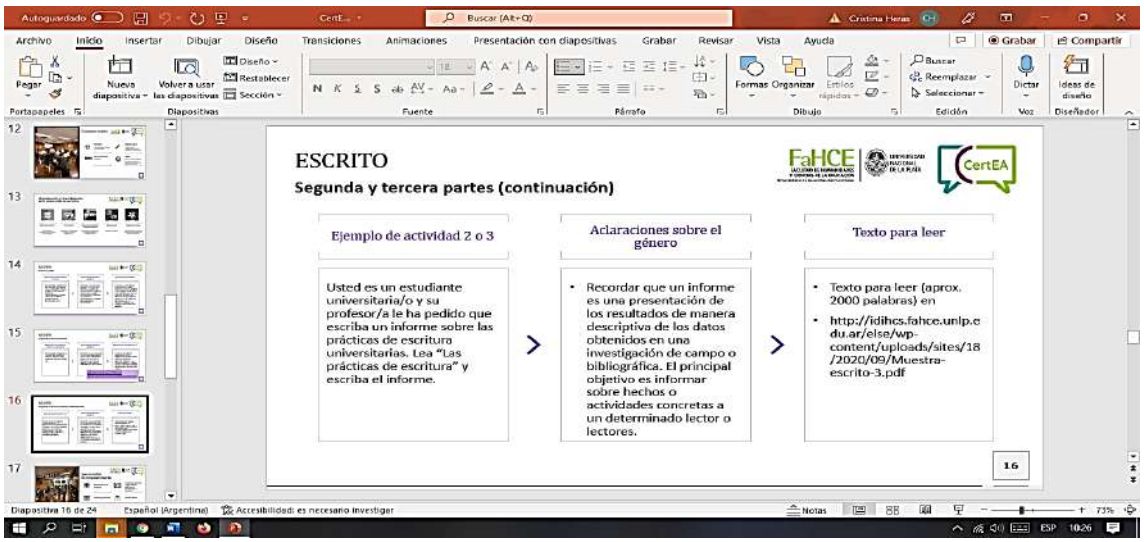
En el tercer recuadro mostramos un ejemplo de la primera actividad:

- *Usted es un estudiante universitario y debe redactar una nota dirigida a la Comisión de Asuntos Estudiantiles para que se incluyan opciones de almuerzos vegetarianos, veganos y/o sin TACC en el comedor de su facultad. Explique sus razones para hacer este pedido.*



En cuanto a las actividades dos o tres, consisten en la producción de textos propios del ámbito universitario que pueden ser respuestas a cuestionarios, informe, artículo, un ensayo breve, resumen, síntesis, reseña, etc. En un segundo paso se aportan las características fundamentales del género que se está solicitando, como por ejemplo, el resumen: una exposición breve de las ideas principales o partes de un asunto o materia. En el tercer recuadro se ve la consigna que en este caso dice:

Usted es estudiante ingresante. Lea el siguiente fragmento de la carta que le envió Amancio Williams a su hermano Mario y escriba un resumen para entregar al profesor/a del curso de ingreso.



En este caso se le solicita al candidato que escriba un informe sobre las prácticas de escritura universitarias partiendo de un texto dado.

Los aspectos que se toman en cuenta al momento de la evaluación son:

- Adecuación a la consigna
- Control gramatical
- Fluidez de lectura,
- Organización/ jerarquización de la información
- Relevancia de la información incluida
- Cohesión y coherencia.
- Control y adecuación del léxico utilizado

EL EXAMEN ORAL

El examen oral es administrado en forma virtual por dos evaluadores, uno de los cuales es el interlocutor. Se lleva a cabo en alrededor de 12 minutos, y consta de tres partes. En la primera, la presentación (2 a 3 minutos), se formulan preguntas de índole personal sobre lugar de procedencia, intereses, deportes, hábitos de lectura, entretenimiento, celebraciones, viajes, actividades pasadas y planes futuros. Esta sección, en la que se abordan temas familiares para el postulante, cumple la doble función de evaluar la producción oral y de crear un clima ameno y relajado.

La segunda sección consiste en un intercambio guiado. Se presentan al postulante dos textos, de los que debe elegir uno, y se le indica que lo lea para luego interactuar con el/la examinador/a. Lo primero que debe hacer una vez finalizada la lectura es realizar un breve resumen o explicación para un/a compañero/a interesado/a en el tema. Luego el/la examinador/a formulará preguntas relacionadas con el texto hasta completar aproximadamente 7 minutos. En esta sección se espera que el/la postulante no solamente comprenda el texto sino que pueda realizar la mediación entre el texto y un potencial receptor.

La tercera parte consiste en una exposición individual de hasta 3 minutos sobre un tema relacionado indirectamente con el texto. Se ofrecen sugerencias que el alumno puede o no utilizar, y se espera que pueda expresar sus puntos de vista y fundamentarlos.

Como puede verse, se parte de una interacción guiada y se avanza progresivamente hacia una producción con diferentes grados de autonomía.

En los siguientes links se puede acceder a muestras de exámenes orales:

- http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/else/wp-content/uploads/sites/18/2020/09/Muestra-oral-1-1.pdf
- http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/else/wp-content/uploads/sites/18/2020/09/Muestra-oral-2-1.pdf

ORGANIZACIÓN Y PROCEDIMIENTO DE LA EVALUACIÓN DE ORALES

Una vez al año se realizan talleres de capacitación y estandarización de examinadores. En ellos se trabaja con los aspectos que se toman en cuenta para la evaluación oral: *Interacción* –toma de turnos, pedido de opiniones, superposiciones, interrupciones– , *fluidez* –habilidad de hablar extendido, con emisiones adecuadas en una gama de contextos (MCER 2018)–, *control léxicogramatical y fonológico* –capacidad de utilizar las selecciones léxicas, gramaticales y fonológicas apropiadas y de advertir usos inapropiados– y *reparación de inadecuaciones o errores* –capacidad de monitorear su propia producción.

En los talleres se analiza el foco de cada una de las partes del examen, se analiza la escala única elaborada ad hoc y se discuten los descriptores para cada uno de los niveles (Avanzado, Intermedio Alto, Intermedio, Básico), con especial hincapié en las diferencias entre ellos.

Una vez administrado el examen, los evaluadores completan una planilla Excel donde consignan individualmente la asignación del nivel alcanzado y enumeran los rasgos positivos y negativos del desempeño del estudiante.

Los resultados de los exámenes se publican en el sitio web una semana después del oral. Se otorgan certificados a los niveles Intermedio, Intermedio Alto y Avanzado.

Bibliografía

Bachmann, L & A Palmer. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford University Press.

Carlino, Paula (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, vol. 6(20), enero-marzo 2003, pp. 409-420. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Cassany, D. (2003). "La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE". *Actas del II Congreso CIEFE*, Ámsterdam, noviembre de 2003, pp. 40-64. http://ciefe.com/wp-content/uploads/2014/05/Actas_II_CIEFE.pdf

Consejo de Europa. (2001). *"Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas"* en *Aprendizaje, en-*

señanza, evaluación. (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes. Madrid: Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/marco
Council of Europe. (2018). Companion to the CEFR. Recuperado de: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
Douglas, D. (2000). *Assessing English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
---------- (2001). "Three problems in testing language for specific purposes: Authenticity, specificity and inseparability" en Elder, C. et al (2001), *Experimenting with Uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies* (pp. 45-52). Cambridge: Cambridge University Press.
Examen CELU en www.celu.edu.ar
Examen CEI en http://www.idiomas.filo.uba.ar/en/cei-certificacion-de-espanol-para-extranjeros
Long, M.H. (2003). "Español para fines específicos: ¿textos o tareas?" en *Actas del II Congreso CIEFE*, Ámsterdam, noviembre de 2003; pp. 15-39. Recuperado de http://ciefe.com/wp-content/uploads/2014/05/Actas_II_CIEFE.pdf
Llorián González, S. (2012). Los retos de la certificación del español con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (12). Recuperado de https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/187/157
Luoma, S. (2004). *Acdemic Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
McNamara, T.F. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
---------- (1997). Problematising content validity: the Occupational English Test (OET) as a Measure of Medical Communication. *Melbourne Papers in Language Testing*, 6(1), pp. 19-43.
O´Sullivan, B. (2005). Testing Language for Business: A critical Overview of Current Practice. *ESP Malaysia*, 11, pp. 17-31.
---------- (2006). *Issues in Testing Business English: The revision of Business English Certificates*. Cambridge: Cambridge University Press.
Prati, S. (2007). *La Evaluación en Español Lengua Extranjera.* Libros de la Araucaria.
Schoffen, Juliana. (2009). "Generos do discurso e parámetros de avaliacao de proficiencia en portugués como lingua estrangeira no examen CELPE-BRAS. Cap. 1. UFRGS.

Hacia una evaluación del impacto del CELU Digital

Vera Jacovkis
Lorena Mattiauda
Esteban Niedojadlo
Silvia Prati (asesora)
Comisión Técnica CELU

Introducción

Es indiscutible la importancia que los exámenes de certificación de lenguas segundas tienen en la vida de un individuo, ya sea en tanto confirmación de las habilidades adquiridas como por el impacto que pueden tener en la vida académica y profesional. Igualmente indiscutible es la importancia que tienen dichos exámenes en un plano social, desde las instituciones que lo exigen como requisito, las que elaboran planes de estudio en función del examen o las que desarrollan materiales didácticos, hasta aquellas que definen políticas públicas en función de la acreditación del uso de una lengua. En todos estos sentidos, el impacto de un examen es un fenómeno complejo, múltiple y difícil de mensurar que genera un aluvión de acciones y consecuencias previsibles y otras que a menudo se escapan de las expectativas iniciales.

Por eso, el crecimiento de una certificación como la que ofrece el CELU debe estar acompañado de una serie de procesos orientados a medir el impacto del examen, ordenar y encuadrar su desarrollo y corroborar que los puntajes estén reflejando aquello que el examen intenta medir.

Los puntajes[32] de un examen son utilizados de formas diversas y las inferencias que se realizan sobre ellos tienen consecuencias sociales externas al propio examen. El término de "impacto", tal como lo proponen Shaw & Weir (2007) es utilizado para referirse a la influencia general de los exámenes sobre una comunidad. Estudiar el impacto de un examen implica poner en marcha un proceso de validación de dicho examen con el objetivo de constatar lo que la bibliografía especializada denomina "Validez consecutiva".

En su artículo paradigmático de 1989, Messick conceptualizó la validez según el valor de las implicaciones y las consecuencias sociales de los resultados de un examen. Desde su perspectiva, la validez se comprende como un proceso evaluativo enfocado en las inferencias realizadas sobre los puntajes de una evaluación (no sobre la evaluación en sí misma) y las acciones que se toman luego en función de dichas inferencias. Messick sostiene así que la validez se extiende más allá del significado de los puntajes de un examen e incluye aspectos relacionados con la relevancia, la utilidad, el valor y las consecuencias sociales de dichos puntajes.

Siguiendo la línea de Messick, nos proponemos realizar un estudio de impacto, en particular del impacto del examen CELU en su versión digital.

El examen CELU se toma desde el año 2004, sus fechas ordinarias y extraordinarias suman 86[33] administraciones, de las cuales 83 fueron presenciales y 3 digitales. Este cambio a la digitalidad en la administración del examen ha producido, sin lugar a dudas, un impacto cuyas características deben ser estudiadas. Siguiendo el enfoque de validación iniciado por Messick, en el que el impacto es entendido como validez consecutiva, nos proponemos estudiar e interpretar los datos provenientes tanto de los puntajes de exámenes CELU como de encuestas a candidatos, candidatas, evaluadoras y evaluadores, a fin de contribuir al proceso de validación de esta etapa del examen y definir futuras líneas de acción.

32 El concepto de puntaje (scores) no alude simplemente al sentido cuantitativo de un examen. Un puntaje es un registro, una marca o "punto" que tiene un significado particular. Los puntajes indican, por ejemplo, qué significa un determinado nivel, qué capacidades lingüísticas destaca (relevancia) y para qué se usa (utilidad). Comúnmente, pensamos en el ingreso a la universidad, pero también hay que pensar en la inserción laboral y social que tiene quien domina una segunda lengua y, comunitariamente, la posibilidad de interactuar con otras comunidades. Todo esto parte de los puntajes y no del examen en sí mismo.

33 Una toma anual en 2004 y 2005, tres tomas anuales de 2006 a 2008, 6 tomas anuales entre 2009 y 2015, 7 tomas anuales de 2016 a 2018, 8 tomas en 2019, 2 tomas en 2020 (una presencial y una digital) y 2 tomas digitales en 2021

1. Marco teórico

La investigación del impacto del examen es un aporte relevante para su validación. Teniendo en cuenta el foco puesto por Messick (1989, 1994) y a partir de él por otros teóricos de la evaluación, señalamos la trascendencia de la interpretación de los puntajes mediante el estudio de sus implicancias sociales, en un sentido amplio que intentaremos delimitar en una breve exposición del marco teórico que nos guía en este trabajo.

Tal como mencionamos en la introducción, Shaw & Weir (2007) utilizan el término "impacto" para referirse a la influencia de un examen sobre una comunidad. En este uso, el concepto de impacto presenta cierta generalidad y es utilizado en la bibliografía especializada para abarcar toda influencia que pueda tener un examen en distintas esferas de la sociedad, ya sea en instituciones educativas como en el sector privado o incluso en las políticas públicas de una nación (es decir, el efecto que genera tanto en personas como en políticas y en prácticas).

Relacionado con la noción general de impacto, el concepto de *Washback*[34] (Shaw & Weir, 2007, p. 218) o "efecto retroactivo" se usa específicamente para referirse a la influencia de un examen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la influencia sobre profesores, estudiantes, currículum y materiales didácticos. En este sentido, el concepto se utiliza tan sólo para referirse al efecto de un examen sobre la enseñanza. Se trata de un concepto neutral, que puede referirse tanto a la influencia positiva como negativa de un examen. Si bien nuestro trabajo se focalizará en el impacto general del examen y no particularmente en el efecto retroactivo sobre la situación de enseñanza-aprendizaje, tendremos presente esta dimensión al analizar los datos cualitativos y cuantitativos del examen digital para esbozar una serie de hipótesis y líneas de investigación que podrán retomarse en el futuro. El interés de estudiar el impacto general del examen es crucial para su validación[35].

Las teorías sobre la validez (Girard & Haniford, 2006) pueden ser comprendidas como un marco epistemológico o un conjunto de herramientas conceptuales que dan forma tanto a nuestra comprensión como a nuestras acciones. Desde esta perspectiva, la validez implica una instancia filosófica que contempla la naturaleza y la justificación de ciertas declaraciones sobre el conocimiento, esto es, una filosofía de la ciencia.

La definición de validez propuesta por Messick (1989) resulta un punto de partida ineludible: la validez es "un juicio evaluativo integrado del grado en que la evidencia empírica y los fundamentos teóricos apoyan la adecuación de inferencias y acciones basadas en los puntajes de un examen o en otros modos de evaluación"[36]. Desde este abordaje (y en coincidencia con Cronbach [1971], según lo cita), Messick (1994) explica que

> la validez no es una propiedad del examen como tal, sino una propiedad del significado de sus puntajes. Estos puntajes son una función no solo de los ítems o consignas de un examen, sino de las personas que lo responden y del contexto de la evaluación. Para ser más precisos, lo que necesita validarse es el sentido o la interpretación de los puntajes y de cualquier implicación sobre las acciones que esa interpretación pueda suponer. (p. 6, traducción personal)[37]

A su vez, Messick sostiene que la "validez es una propiedad que evoluciona, y la validación es un proceso continuo" (1989, p. 13, traducción personal)[38]. Por eso, la concepción contemporánea

34 El concepto de *Washback* es retomado por Matilde Scaramucci (2004) y denominado en portugués *efeito retroativo*. Los trabajos de Scaramucci sobre el efecto retroactivo de la evaluación componen históricamente un pilar fundamental para el desarrollo del examen CELU. Entre otros: Scaramucci, M. (2004).

35 Schlatter et al (2005) eligen traducir al portugués el término *"consequential validity"* como *"validade de impacto"* explicando que este aspecto de la validez se refiere a todas las consecuencias de la aplicación de un examen. Schlatter afirma: *A validade de impacto diz respeito a todas as consequências da aplicação de um teste. Entre elas estão, o seu impacto na preparação de candidatos, as consequências sociais pretendidas (ou não) com relação ao uso público do teste e da interpretação de seus resultados, e a criação de manuais de cursos preparatórios, por exemplo(2005, p. 18)*. Y distingue también el impacto del efecto retroactivo, para los contextos de enseñanza y aprendizaje.

36 *An integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores or other modes of assessment* (1989, p. 13).

37 *Validity is not a property of the test or assessment as such, but rather of the meaning of the test scores. These scores are a function not only of the items or stimulus conditions, but also of the persons responding as well as the context of the assessment. In particular, what needs to be valid is the meaning or interpretation of the scores as well as any implications for action that this meaning entails* (Cronbach, 1971 en En Messick 1994, p. 6)

38 *The extent to which score meaning and action implications hold across persons or population groups and across settings or contexts is a persistent and perennial empirical question. This is the main reason that validity is an evolving property and validation a continuing process* (p. 6).

de validez no puede ser considerada como definitiva, sino como un estadio de la noción aceptada en un momento determinado, capaz de sufrir cambios y revisiones a lo largo del tiempo. Desde el marco propuesto por Kane (2006), la actividad de validación requiere evidencia suficiente de que los exámenes realmente miden lo que dicen medir, de que los puntajes de un examen son confiables (demuestran confiabilidad) y que pueden asociarse a otras variables de una forma que sea compatible con sus propiedades predictivas.

Shaw & Crisp (2011) corroboran lo antedicho y sostienen que la validez se refiere a los usos específicos de un examen con un propósito determinado y hace referencia a las interpretaciones o acciones propuestas que se realizan sobre los puntajes de los exámenes. Para evaluar la idoneidad y la utilidad de un examen con un objetivo determinado se necesitan múltiples fuentes de evidencia empírica y su consecuente procesamiento y análisis en función del propósito del examen.

El concepto de validez consecutiva (*Consequential validity*) es utilizado, entonces, para referirse al proceso de validación que tiene como objetivo cerciorarse de que las consecuencias sociales del uso y la interpretación del examen son consecuentes con los propósitos del examen y son consistentes con otros valores sociales. Messick(1994) sostiene que

> El aspecto consecutivo de la validez de constructo incluye evidencia empírica y fundamentos teóricos para evaluar las consecuencias deseadas y no deseadas de la interpretación de los puntajes de un examen y su uso tanto a corto como a largo plazo, especialmente aquellas asociadas a sesgos en los puntajes y en la interpretación o con el uso injusto de un examen. (1994, p. 22, traducción personal)[39]

Con el objetivo de acumular dicha evidencia empírica, Lee, Patel et al. (2021)[40], a cargo de las investigaciones en torno a la administración digital del IELTS, señalan la necesidad de confeccionar un marco evaluativo que guíe los procesos de recogida y procesamiento de datos. Este marco evaluativo debe prestar atención, al menos, a las siguientes dimensiones:

- Quiénes están tomando el examen (definición y descripción del perfil del candidato).
- Quiénes están usando el examen y con qué propósitos.
- Quiénes están preparando a los candidatos para rendir el examen y cómo.
- Qué tipo de cursos y materiales se están diseñando para uso de los candidatos.
- Qué visión tienen del examen los actores involucrados en su proceso.
- Cómo es visto el examen por la sociedad fuera del ámbito de la educación (políticos, gente de negocios, etc.).

A su vez, los autores señalan la importancia de analizar la percepción de los candidatos, candidatas, examinadores y examinadoras sobre la toma del examen (Lee, Patel et al, 2021,p. 8).

2. Evaluación de impacto sobre el CELU digital

2.1 Marco evaluativo

Para medir el impacto del CELU digital, elaboramos un marco evaluativo conformado por diferentes herramientas, con el objetivo de obtener evidencia empírica. Los instrumentos utilizados para este propósito fueron los siguientes:

- Estadísticas de tomas presenciales de los últimos años (2018-2019) y de las tomas digitales (2020-2021).
- Encuestas a candidatos y candidatas.
- Encuestas a evaluadores y evaluadoras.

39 *The consequential aspect of construct validity includes evidence and rationales for evaluating the intended and unintended consequences of score interpretation and USE in both the short- and long-term, especially those associated with bias in scoring and interpretation or with unfairness in test use. For example, because performance assessments in education promise potential benefits for teaching and learning, it is important to accrue evidence of such positive consequences as well as evidence that adverse consequences are minimal* (Messick, 1994, p. 22).

40 Este trabajo, "*IELTS Partnership Research Papers*" presenta una investigación del impacto del IELTS digital a partir del análisis de la evidencia empírica recogida durante una serie de tomas piloto del IELTS realizadas en Reino Unido e India.

Los diversos documentos producidos durante y después de cada toma del CELU con el objetivo de registrar la percepción de sus participantes contribuirán de manera significativa al proceso de validación del examen.

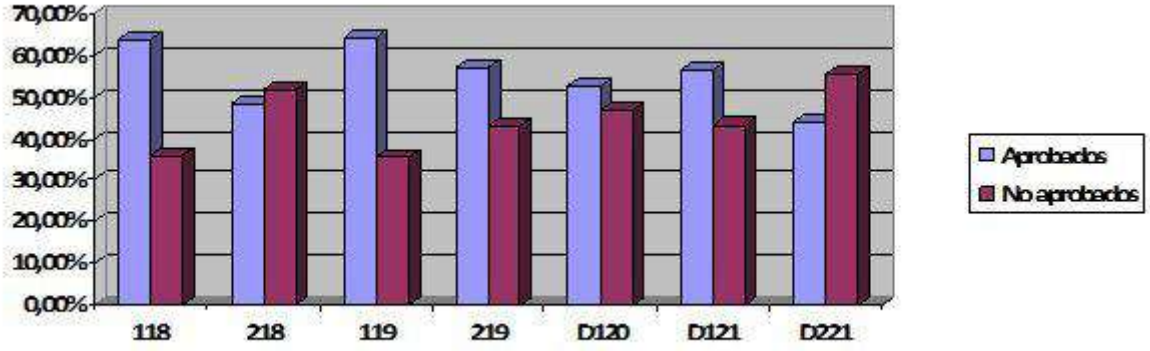
2.2 Estadísticas sobre las tomas CELU

Para elaborar estadísticas que permitan analizar la diferencia entre las tomas presenciales y digitales del examen CELU, observamos los números de los exámenes de las tomas ordinarias de 2018 (CELU 118 y 218), 2019 (CELU 119 y 219), 2020 (CELU D120) y 2021 (CELU D121 y D221).

En 2018 hubo 287 inscriptos e inscriptas en la primera toma (CELU 118) y 905 en la segunda (CELU 218). Es importante tener en cuenta esta enorme diferencia en número porque se vincula con la aplicación desde 2018 del requisito de certificación del nivel Intermedio para el ingreso en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad de Buenos Aires (UBA) de estudiantes no hispanohablantes. En 2019, por su parte, la inscripción en la primera toma (CELU 119) fue de 419 candidatos y candidatas, mientras que en la segunda (CELU 219) fue de 513.

En relación con las tomas digitales, en la primera y única toma de 2020, que se realizó en noviembre, se inscribieron 286 personas, mientras que en las tomas de 2021 se inscribieron 445 y 385 respectivamente. Cabe aclarar que las tomas digitales, a diferencia de lo que ocurría con las tomas presenciales, se realizaron con un cupo para asegurar la factibilidad del examen.

A continuación podemos ver los porcentajes de aprobación de los candidatos y candidatas en cada toma. Estos porcentajes están tomados sobre el total de evaluados y evaluadas (sin contar las ausencias) y no sobre el total de personas inscriptas.



En la primera toma del año 2018 (CELU 118), aprobó casi el 64% de los examinados y examinadas, mientras que en la segunda (CELU 218) el porcentaje de aprobación bajó al 48%. Si bien esta baja resulta llamativa, se condice con la inscripción masiva de estudiantes, en su mayoría brasileños, que precisaban el certificado de nivel intermedio para inscribirse en las universidades argentinas. Es nuestra hipótesis que muchos, probablemente, se apuraron a presentarse a dar el examen CELU para cumplir con el requisito de las casas superiores de estudios sin una preparación adecuada.

En la toma 119, los números de aprobación son muy similares a los del CELU 118, apenas por encima del 64%; sin embargo, en la segunda toma ordinaria de 2019, la aprobación descendió al 57%. La diferencia del 7% entre las dos tomas del año 2019 no es significativa, en principio, porque por un lado, hay factores varios que pueden incidir en esta diferencia (perfiles, protocolos, evaluadores y otra circunstancias del contexto de evaluación) y, por el otro, porque el porcentaje de aprobación aún se mantiene por encima del 50%.

En relación con las tomas digitales, en la toma única de 2020, el porcentaje de aprobados fue del 52,8%. En 2021, por su parte, se realizaron dos tomas. En la primera, aprobó el 56, 56% de los candidatos y candidatas que rindieron pero en la segunda el porcentaje de aprobación descendió al 44, 21%. Como se observa, los porcentajes de aprobación resultan relativamente variables.

Si bien podemos señalar una variación alta entre algunas de las tomas (de casi un 20% en el número relativo de aprobados en el 119 con respecto al 221), no se puede atribuir esta variación de manera directa al paso de una toma presencial a una digital, puesto que esa misma variación ya se

encontraba, en un caso, al comparar las tomas presenciales entre sí. Como se ha dicho anteriormente, la hipótesis del impacto del requisito de certificación para el ingreso a las universidades incidió no sólo sobre el número sino también sobre la preparación de los candidatos a la toma del 118. Una hipótesis similar podemos plantear para la última toma digital (D221) sobre el perfil de los candidatos. La explicación para la baja en el porcentaje de aprobados podría deberse al hecho de que, ante el anuncio del gobierno argentino de abrir las fronteras hacia fines del año 2021 post pandemia y de volver a la presencialidad en las universidades de nuestro país en el año 2022, un número significativo de candidatos se haya presentado aun sin contar con los conocimientos necesarios para acreditar el nivel intermedio, como había ocurrido en 2018 ante el anuncio del requisito de certificación. Esta hipótesis se apoya también en el dato de que la gran mayoría de los aspirantes al CELU son brasileños con interés de estudiar en Argentina. En este sentido, un aspecto a investigar para el futuro sería el grado de preparación o los cursos tomados por los candidatos de forma previa a rendir el examen.

Sin negar la importancia de estos estudios, pensamos que las diferencias circunstanciales en el número de aprobación en estos dos casos no desequilibran la media histórica del examen ni afectan de manera directa al examen en entorno digital.

2.3 Encuestas

2.3.a. Encuestas a candidatos y candidatas

Lee-Patel el at. (2021) afirman que las opiniones acerca de los exámenes de los y las participantes son muy importantes (2021, p. 8) para conocer el impacto que aquellos mismos tienen. En este sentido, las encuestas son herramientas útiles para recoger datos empíricos cualitativos y cuantitativos que complementen otras fuentes de información útiles para el análisis de la validez.

La encuesta que analizaremos para este trabajo se realizó a los candidatos y las candidatas que rindieron el examen CELU D221, es decir, tercer CELU digital.

De un total de 338 candidatos y candidatas que se presentaron a rendir respondieron 284, lo que representa el 84%, un porcentaje definitivamente significativo.

El sondeo se desarrolló sobre un formulario google que fue enviado una vez finalizada la instancia oral de evaluación y antes de la publicación de resultados. La participación en la misma se propuso como una instancia voluntaria.

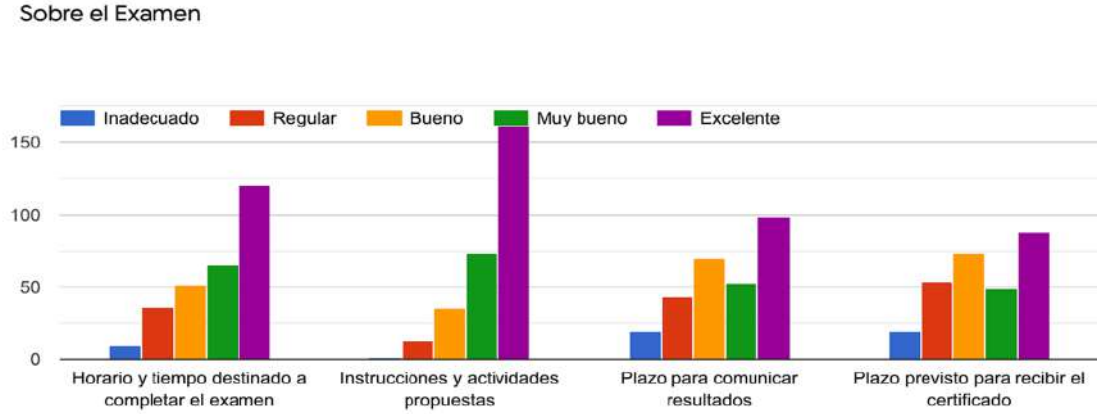
La encuesta consta de 8 ítems con preguntas abiertas y otras con opciones que giran sobre tres grandes temas:

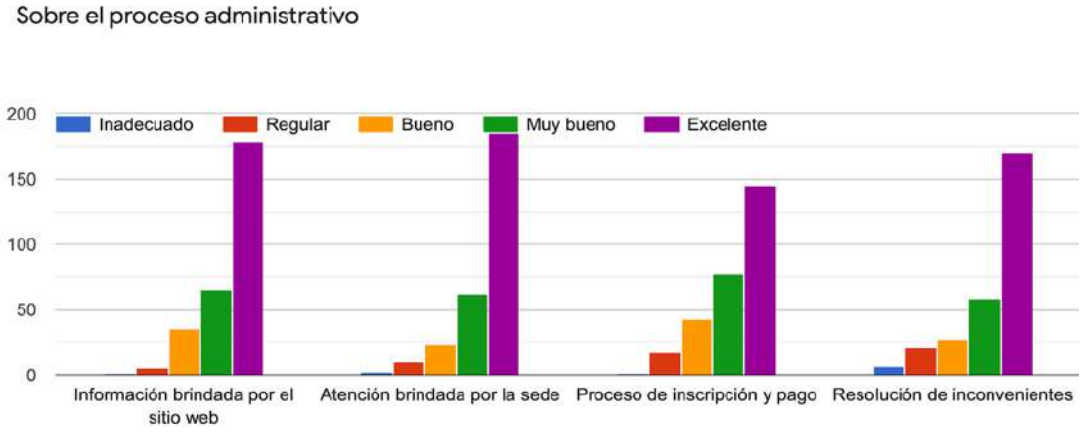
a. El proceso administrativo

b. La implementación digital del examen CELU

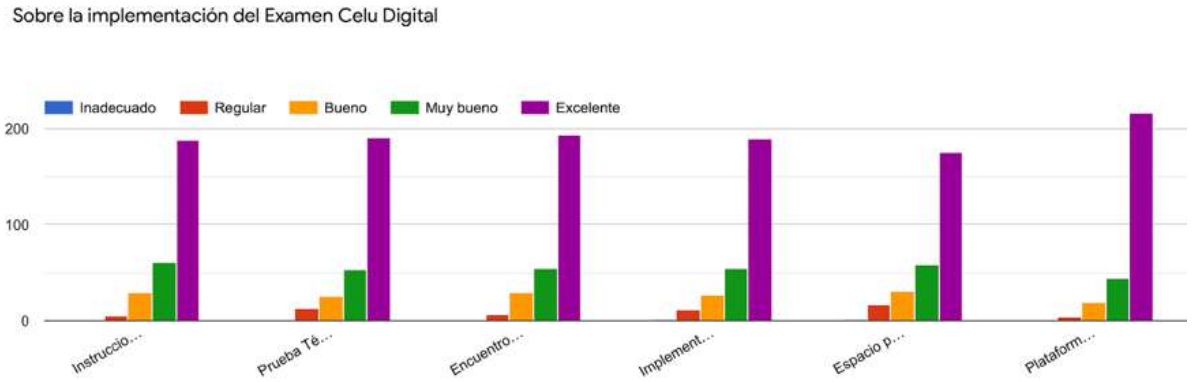
c. El método de examen

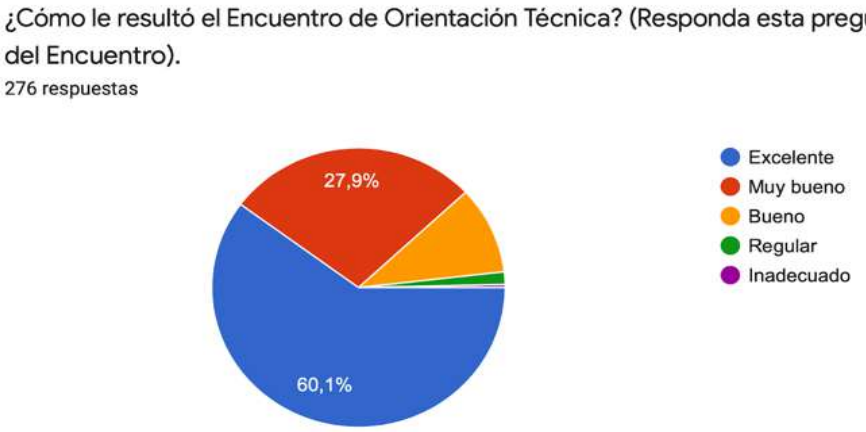
En cuanto al primer tema, las preguntas indagaron en cuestiones relativas a la información sobre el examen y la atención a candidatos y candidatas, el proceso de inscripción y pago, y la resolución de inconvenientes. Las mayoría de las respuestas consideraron "excelente", "muy bueno" o "bueno" los diferentes aspectos del proceso administrativo, poniendo de manifiesto un alto grado de conformidad con el mismo aunque hay todavía aspectos por revisar como, por ejemplo, los mecanismos para dar soluciones a los problemas ocasionados en esta etapa, el plazo para comunicar resultados y el plazo para recibir el certificado.





El segundo gran tema sobre el que indagamos se refiere a la implementación digital del examen CELU. Las preguntas a los candidatos y a las candidatas se orientaron a recabar datos sobre el proceso de preparación para el examen (instrucciones previas al examen, prueba técnica en el aula virtual y Encuentro de Orientación Técnica) y sobre la accesibilidad de las plataformas usadas para el escrito y para el oral. Como puede observarse en el gráfico siguiente, un mínimo porcentaje de los encuestados consideró inadecuada o regular cualquiera de las instancias previas de preparación para la toma digital del CELU.}





El tercer grupo de preguntas permitió obtener información sobre el examen en sí mismo. Por

un lado, sobre el método de evaluación: tiempo para completar el examen, instrucciones y actividades. Por el otro, sobre su imagen e impacto. Estos últimos datos son los más relevantes para el presente trabajo y se describen a continuación.

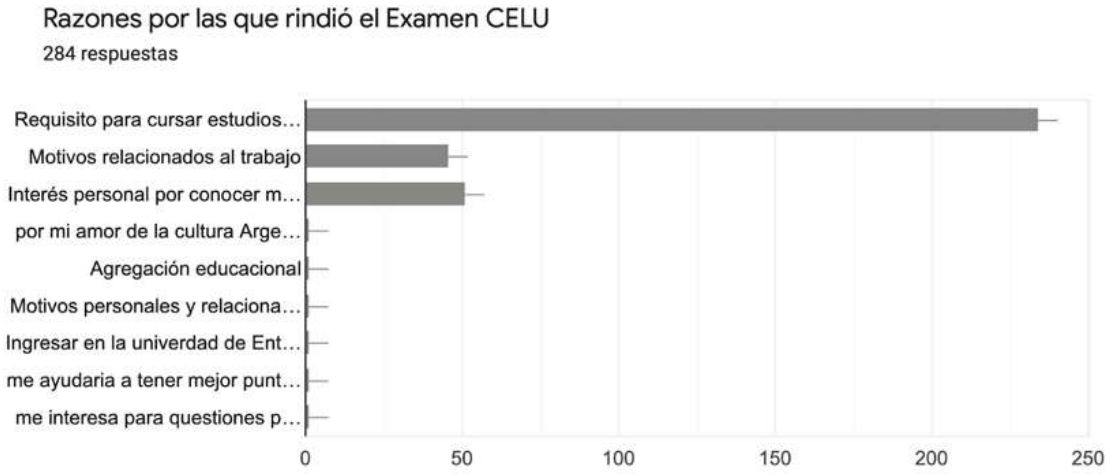
En los datos que llamamos de "imagen e impacto", se encuentra información sobre:

a. razones para la elección del CELU digital
b. fuentes de información sobre el examen CELU
c. valoración del examen y recomendaciones

Dentro las causas por las que se elige el CELU, la opción más señalada tiene que ver con el hecho de que es un "requisito para cursar estudios en universidades hispanohablantes". Más del 82% de los candidatos y de las candidatas señaló que había optado por el CELU para poder realizar estudios universitarios.

Las otras dos razones que aparecen reflejadas en la encuesta, aunque en un porcentaje significativamente menor, se refieren al "interés por conocer el desempeño en español" y a "motivos vinculados con el trabajo", que recibieron un 18% y un 16% de las respuestas respectivamente.

Por su parte, la pregunta por las fuentes de información sobre el CELU está en línea con lo señalado más arriba ya que en el 46% de los casos los encuestados y las encuestadas indicaron haber conocido el CELU por "recomendaciones de otras personas" y "a través de la universidad", mientras que solo el 22% lo hizo "a través del sitio web" y el 15% por "redes sociales".



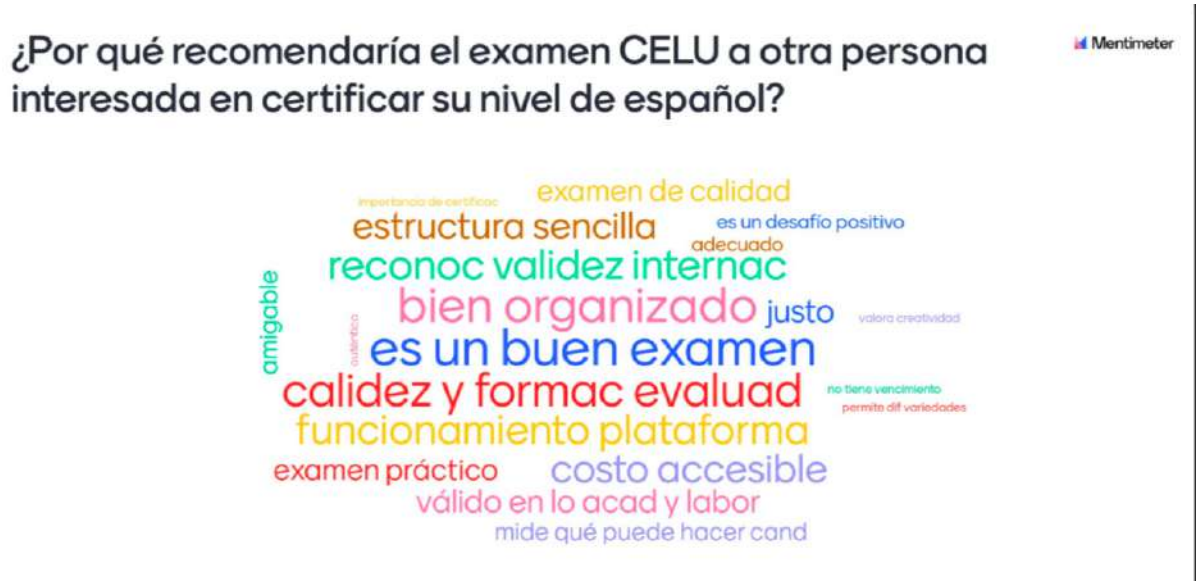
La última pregunta de la encuesta busca medir el grado de conformidad con la experiencia CELU y cómo los candidatos y las candidatas valoran el examen. Se trata de una pregunta abierta que indaga acerca de las razones por las cuales lo recomendarían. En líneas generales, se destaca el alto grado de satisfacción que los candidatos muestran. La causa que aparece mencionada en mayor medida es que el examen es "bueno". Algunas maneras en que esto aparece expresado son: Porque el examen es muy bueno / es completo/ es muy copado / es un examen justo para evaluar el nivel de la persona (la palabra "justo" aparece mencionada en numerosas ocasiones) / es una prueba buenísima / prueba bien elaborada / es un examen práctico y de buena didáctica / examen completo / de buena competencia / porque el CELU es una buena opción y competente, entre otras.

En segundo lugar, los candidatos recomendarían el CELU por su organización y porque es fácil de rendir: buena organización y sedes en todo el mundo / me encantó la organización / organización de todo el proceso / muy organizado / es menos burocrático de ingresar / excelente / la atención brindada durante todo el examen fue excelente / muy bien organizado y profesional.

La tercera razón que más veces se menciona tiene que ver con la calidez y la formación de los evaluadores. Esto aparece formulado, por ejemplo, de las siguientes maneras: "los profesores son muy buenos, hacen que la prueba sea tranquila y divertida / excelentes evaluadores / la percepción humana que hay / las personas que realizan pruebas orales son increíbles / los examinadores son muy amables / los monitores son muy simpáticos y aclaran todas las dudas antes del examen / los examinadores dejan a los candidatos tranquilos / profesores simpáticos y educados / agradables y comprensivos.

En cuarto lugar, los encuestados y las encuestadas se refieren al hecho de que es un examen digital, amigable y sencillo. En quinto lugar, se menciona la causa que remite al reconocimiento internacional del examen y a la validez del certificado para ser presentado en instituciones educativas o ámbitos laborales. Otras cuestiones que aparecen expresadas en la encuesta tienen que ver con la interacción humana, el constructo que busca evaluar el uso efectivo de la lengua y no la gramática, y el bajo costo.

El siguiente gráfico realizado con la herramienta digital *Mentimeter* muestra la ponderación de las palabras que aparecen mencionadas con mayor frecuencia en las encuestas y da cuenta visualmente de lo expresado más arriba.



2.3.b. Encuestas a evaluadores y evaluadoras

En este apartado analizamos las encuestas voluntarias que completaron los evaluadores y evaluadoras de los exámenes D120 y D221, que corresponden a la primera toma digital y a la última —hasta la fecha—.

La encuesta está compuesta por 9 preguntas de respuesta abierta que tienen el propósito de recolectar información sobre:

a. Implementación digital del examen CELU
- entorno
- problemas tecnológicos y su resolución
- capacitación para los evaluadores

b. administración del examen
- distribución de roles y tareas
- administración del tiempo
- interacción evaluadores-candidatos

Sobre el entorno virtual para trabajar, durante la única toma del 2020 (D120), la mayoría de los evaluadores y las evaluadoras indicaron que les pareció cómodo y eficiente, aunque algunos destacaron que la plataforma de videollamada utilizada Google Meet no les había resultado "amigable", principalmente porque podía bloquearse en algunos momentos y porque no les permitía ver al candidato o la candidata durante los momentos en que se compartía pantalla para mostrar la lámina. Pero había otras razones también que hacían que esta herramienta no fuera la más idónea, como por ejemplo, que no tenía sala de espera tampoco. En la segunda toma de noviembre de 2021 (D221), por el contrario, la totalidad de los evaluadores y de las evaluadoras expresó su conformidad con el entorno virtual y señaló que la utilización de Zoom había resultado mejor que la de Google Meet. Cabe mencionar que en ambas tomas muchos evaluadores y evaluadoras destacaron la importancia del apoyo que la coordinación había brindado por Whatsapp durante el desarrollo de los exámenes.

Durante la toma D120, parte de los evaluadores y evaluadoras (4/25) señalaron que habían tenido problemas con la grabación del examen, ya que esta se pausaba cuando un candidato pedía ingresar a la sala. En la toma D221, en cambio, el único problema manifestado en relación a la grabación de los exámenes se refirió a la lentitud de la carga de los archivos en el formulario. Una evaluadora decidió finalmente hacer la carga con otro método (enviándola por wetransfer), ya que por medio del formulario de Google se le hacía imposible.

Sobre la capacitación recibida en la toma D120, 10 de 25 evaluadoras consideraron que había sido adecuada y no realizaron ninguna sugerencia al respecto, mientras que otras (4/10) señalaron que aunque les había parecido breve, el tiempo de práctica les había ayudado a evacuar dudas. Otros comentarios hicieron énfasis en la necesidad de contar con un poco más de práctica o de una práctica más guiada o con más tiempo. Además, algunas evaluadoras destacaron la importancia de realizar cursos de estandarización para la toma de orales en las plataformas digitales, tal como se hizo. En la toma D221 las sugerencias sobre la capacitación son complejas y a menudo se contradicen entre sí, lo cual da cuenta de las diferentes experiencias de cada uno con las herramientas y de las diferencias también en estilos de aprendizaje. Por ejemplo, algunos evaluadores y evaluadoras prefieren materiales con video e instructivos escritos y menos práctica sincrónica, mientras que otras prefieren más práctica y menos instructivos.

En relación con la organización del examen oral, la totalidad de los evaluadores y las evaluadoras indicaron no haber tenido ningún problema en ninguna de las dos tomas, y destacaron la importancia de recibir los materiales con antelación para poder prepararse.

Sobre la distribución de roles y tareas, la mayoría de evaluadores y evaluadoras de la toma D120 señalan que les resultó adecuada, aunque algunas personas comentan que el rol de anfitrión y anfitriona de la sala les había resultado cansador por la sobrecarga de tareas y que preferirían haberlo compartido. Esto no sucedió durante la toma D221, en la cual la totalidad de los evaluadores y las evaluadoras se sintió cómoda y a gusto con la distribución de roles y tareas.

Muchos evaluadores y evaluadoras (7/25) de la toma D120 indicaron que el tiempo de evaluación les había parecido ajustado. Destacaron que no tuvieron tiempo de tomar notas en las planillas de la misma forma que lo hacían en la presencialidad. En la toma D221, por el contrario, la gran mayoría de las evaluadoras y los evaluadores (19/20) indicó que el tiempo del examen fue suficiente, aunque algunas personas agregaron que en casos aislados, si el candidato ingresaba tarde a la sala, el tiempo se les hacía un tanto escaso.

En relación con los incidentes y problemas con candidatos y candidatas (asistencia, puntualidad, dificultades de ingreso, conexión, resolución de problemas), durante la toma D120 los evaluadores y las evaluadoras mencionaron que hubo ausentes, candidatos y candidatas con problemas de conexión (mencionado por 10 de 25 evaluadores) y con problemas de audio (2/25). Otro problema que se presentó con frecuencia fue el hecho que muchos candidatos y candidatas intentaban ingresar a la sala de examen fuera de su horario, y esto generaba distracciones en quienes estaban dando y rindiendo el oral, y conflictos con la plataforma digital. En estos casos, los evaluadores y evaluadoras señalan la importancia de la sala de asistencia para poder absorber a los candidatos y las candidatas que deseaban entrar de forma insistente fuera de su turno. Durante la toma D221, algunos evaluadores y evaluadoras señalaron problemas de conexión y de audio de los candidatos o candidatas, que fueron resueltos sin problema.

Como sugerencias para los próximos exámenes en entorno virtual durante la toma D120, una buena cantidad de evaluadores y evaluadoras (5/25) señaló que sería bueno utilizar otra plataforma digital. En la toma D221 ya no se manifiestan sugerencias sobre el cambio de plataformas, lo que es un claro indicador de que los evaluadores y las evaluadoras se sintieron mejor con la plataforma Zoom (D221) que con Meet (D120). Tampoco hay sugerencias para aumentar el tiempo de duración del examen, como en la primera toma.

3. Conclusiones

El propósito de este trabajo fue presentar algunos de los resultados preliminares de un estudio de impacto del examen CELU luego de su implementación digital a partir del año 2020.

El impacto de un examen es un aporte necesario para su validación. Como hemos podido observar al analizar las diversas fuentes de recogida de datos, el impacto es un fenómeno complejo y difícil de mensurar que influye en diversos ámbitos de la acción humana. Los procesos de validación

deben ser constantes y planificados; en este sentido, nuestro trabajo representa una instancia más de dichos procesos y es necesario para tomar decisiones en relación al crecimiento del examen CELU.

Para el estudio de impacto del examen CELU digital elaboramos un marco evaluativo con el objetivo de obtener y analizar datos sobre las tomas digitales, y contrastarlos con los de las tomas presenciales de los últimos años (2018-2019).

El análisis de la información obtenida nos permite arribar a las siguientes conclusiones hasta el momento. En primer lugar, a partir de las estadísticas generales de las tomas del examen CELU en los últimos 4 años, podemos observar que existe una variación significativa en el porcentaje de aprobados y desaprobados; sin embargo, este no es un fenómeno presente únicamente en la toma del CELU digital, sino que se comprueba también en las tomas presenciales. Esto indica la influencia de otros factores que determinan la variabilidad y que deben ser estudiados. Uno de ellos, creemos, tiene que ver con los requisitos de ingreso a muchas de las universidades argentinas que empuja a los candidatos a presentarse a rendir el examen CELU sin la adecuada preparación para certificar un nivel intermedio o avanzado. Para acompañar esta hipótesis que se apoya en los cambios evidentes en requisitos sociales y académicos que producen impacto en los resultados individuales y generales del examen, sería importante contrastar con mayor detalle las sedes, países y regiones de donde provienen los candidatos de cada toma, investigar su estudio o capacitación previa en la lengua, la información recibida al inscribirse y todo dato que agregue a su perfil y desempeño. A su vez, y desde otra perspectiva, sería importante investigar también la confiabilidad de las tomas 118 y D221, es decir, las circunstancias de cada examen (distinto número de evaluados y de evaluadores) y en qué medida los ajustes requeridos pueden haber impactado en el acto de asignar puntajes.

En segundo lugar, el examen CELU es valorado positivamente, tanto por los candidatos como por los evaluadores. Es significativo que el 46% de los encuestados indicaron haber conocido el examen CELU por recomendación de otras personas. Además, destacamos la percepción de los candidatos de que se trata de un examen justo y de reconocimiento internacional.

En tercer lugar, uno de los principales recaudos a la hora de tomar un examen digital tenía que ver con mantener la interacción entre candidato y evaluador sin que esta se viera afectada. Al respecto, cabe señalar que tanto candidatos como evaluadores indicaron haberse sentido cómodos y distendidos con la toma del examen oral en el entorno digital. Los abundantes comentarios sobre la sólida formación y empatía de los evaluadores dan cuenta de esto. En cuarto lugar, si bien en líneas generales el proceso administrativo fue percibido por los candidatos como adecuado, hemos recogido numerosos comentarios en relación con la necesidad de disminuir los tiempos de entrega de los certificados.

Por último, en relación con la implementación digital propiamente dicha (EOT, Instructivos, prueba técnica, plataforma de orales y escritos), fue ponderada muy positivamente por parte de los candidatos y también por los evaluadores en la última toma (D221), lo que demuestra que algunas dificultades presentes en la primera toma digital (D120) pudieron solucionarse satisfactoriamente.

Creemos que un examen digital debe maximizar las capacidades de la tecnología para conectar candidatos y examinadores, y preservar el constructo de la interacción del examen. Si ese desafío se logra, el examen digital puede contribuir a la toma más equitativa y justa del examen. Las primeras conclusiones de nuestro análisis de impacto parecen mostrar que por buen camino va el CELU aunque quedan muchas cosas por mejorar y sobre las que seguir investigando.

Bibliografía

Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, H., Patel, M., Lynch, J., y Galaczi, E. (2021). "Development of the IELTS Video Call Speaking Test: Phase 4 operational research trial and overall summary of a four-phase test development cycle". IELTS Partnership Research Papers, 2021/1. IELTS Partners: British Council, Cambridge Assessment English and IDP: IELTS Australia. Disponible en:https://www.ielts.org/teaching-and-research/research-reports

Messick, S. (1989). "Validity" en R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement. 3ra ed.* (pp. 13-103). New York: American Council on Education/Macmillan.

Messick, S. (1994). "The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments". *Educational Researcher*, 23(2), pp. 13-23.

Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera: elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Scaramucci M. V. R. (2004). "Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte". *Trabalhos em Lingüistica Aplicada* 43, pp. 203-226.
Schlatter, M. (2006). "O sistema de avaliação Celpe-Bras: características, implementação e perspectivas" en *Congresso Internacional de Política Lingüistica na América do Sul, Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade, João Pessoa* (pp. 171–175). Idéia.
Schlatter, M., Almeida, A., Fortes, M. y Schoffen, J. (2005). "Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo" en Flores, V. et al. *A redação no contexto do vestibular. 2005: A avaliação em perspetiva* (pp. 11-35). UFRGS.
Schlatter, M., Scaramucci, M. V. R., Judice, N. y Dell'isola, R.L.O. (2003). "A Avaliação de Proficiência em Português Língua Estrangeira: o Exame CELPE-Bras". *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* 3, pp. 153-164.
Shaw, S. y Crisp, V. (2011). "Tracing the evolution of validity in educational measurement: past issues and contemporary challenges". *Research Matters: A Cambridge Assessment publication,* 11, pp. 14-17.
Shaw, S.D. y Weir, C.J. (2007). Examining writing: research and practice in assessing second language writing. *Studies in Language Testing*, vol. 26. Cambridge University Press.

Validar el CELU cuando es digital

Silvia Prati
Consorcio ELSE

Desde el año 2004 se aplica el examen CELU con el fin de certificar el dominio efectivo de la lengua española como lengua segunda y extranjera, en un nivel Intermedio o Avanzado, la capacidad de desempeño lingüístico de estudiantes o docentes, de trabajadores o profesionales que tienen una lengua distinta de la lengua española, alóglotas que puedan usar el español en sus ámbitos de estudio y trabajo respectivos.

El Consorcio ELSE de Universidades Nacionales, dependiente del CIN y avalado por el Ministerio de Educación, propuso y propone este examen para posibilitar —en lo que respecta a la comunicación y la expresión— su inserción social, académica y laboral.

En su recorrido de diecisiete años el examen ha sido administrado a más de diez mil hablantes, en 86 tomas, con la intervención de cientos de profesores de español, lo que a su vez permitió que muchos docentes fueran capacitados específicamente para la evaluación y para la investigación en temáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en las universidades nacionales que participan activamente en el desarrollo y la aplicación del examen.

El CELU se toma desde sus orígenes de manera presencial. La posibilidad de tomarlo a distancia se concretó durante la pandemia, circunstancia que empujó mundialmente a todos a actuar de maneras creativas y desafiantes, fundadas no obstante en años de trabajo e investigación. El CELU se toma en modalidad digital por primera vez en noviembre 2020, segunda en julio 2021, y tercera en noviembre de 2021.

El objetivo de esta ponencia es plantear la validez del CELU cuando es digital. Es decir, responder las preguntas del primer día en que se esbozó la idea de su digitalización:

- ¿es el mismo examen cuando es digital y cuando es presencial?
- ¿es válido y confiable el examen CELU en su versión digital?

Validez

¿Qué hace a un examen válido y confiable? La respuesta establecida, la más usual para quienes se forman en evaluación, es "Un examen es válido si mide lo que dice medir" (Lado, 1961).

Para ampliar este concepto, después de varias re-conceptualizaciones históricas (Shaw y Crisp, 2011; Schlatter et al., 2005) se afirma que un examen es válido, es idóneo, cuando la inferencia (o deducción hipotética) que el evaluador hace de la capacidad lingüística de los examinandos es adecuada (precisa, justa, confiable) y apropiada para los usos que se les dará a los resultados de examen. Validar un examen es entonces probar con argumentos que el examen es adecuado en sus interpretaciones y que los usos que se le den son apropiados a lo que el examen se propone. Otra perspectiva de la misma idea surge de Fulcher (2010) quien desarrolla un interesante marco de análisis de diseño del examen sobre la base de la adecuación o coherencia del mismo con el propósito de evaluación.

Autores como Bachman (1990, 2010), Hughes (1989) y McNamara (2000) acuerdan en que la validez es más que "medir lo que se dice medir" y desarrollan otros aspectos de la validez que agregan a la evidencia de la argumentación.

La validez de una evaluación se construye, en principio, sobre la base de una tríada formada por el contenido, el criterio y el constructo:

- Validar el contenido de un examen es preguntarse si las muestras de desempeño solicitado son relevantes y representativas del propósito del examen. Esta validación se hace mediante investigación del campo lingüístico evaluado y juicios de expertos en enseñanza y evaluación (MCER, p. 178).

- Validar el criterio es poner el foco en el modo en que se obtienen los resultados (el método de examen, el tipo de ítem, de producción elicitada, de interacción, y todas las cuestiones que hacen al enfoque lingüístico del examen) así como el significado de los puntajes (descripción y nivelación de las habilidades, de las competencias o conocimientos, y el modo de adjudicación de puntajes). La metodología para validar el criterio de un examen es principalmente comparativa: ¿la evaluación es equiparable a los logros obtenidos en situaciones de la vida real?, ¿los puntajes son equiparables a los obtenidos en otras pruebas paralelas? Si bien agrega pruebas al argumento de validez, este tipo de validación por comparación termina resultando un circuito cerrado cuando se aplica en relación a otros marcos descriptivos.
- Validar el constructo se presenta, entonces, como un método "más científico" (Shaw y Crisp, 2011), un camino hipotético-deductivo, que relaciona teoría y desempeño. Se trata de investigar si la interpretación del resultado del examen es adecuada al constructo de evaluación. Se basa en una descripción teórica del objeto que se va a medir (Bachman, 1990). El constructo de un examen será la definición específica de las habilidades sobre las que se basa el examen así como de la interpretación que se dará de las pruebas tomadas. La validación será la corroboración de la relación adecuada entre la definición de las habilidades y las pruebas tomadas. La validación debe estudiar y fundamentar los indicadores de habilidades desarrollados así como la generalizabilidad tanto de las pruebas propuestas como de los resultados (muestras obtenidas y puntajes).

A partir de un artículo histórico de Messick (1989) (que propone una perspectiva unificadora de los distintos aspectos de la validez)[41] se abre el juego más allá de la tríada mencionada:

- Validar las consecuencias: para saber si un examen es apropiado, se requiere argumentar si las consecuencias sociales del uso y la interpretación del examen corresponden al propósito requerido por el examen y si los efectos son consistentes con otros valores sociales. En relación con las consecuencias, los términos de *washback*, efecto retroactivo e impacto referidos a nuestra área, fueron entendidos por nuestra comunidad evaluadora (permítase llamarla así) de la mano de seminarios y publicaciones de Matilde Scaramucci, Margarete Schlatter y Juliana Schoffen, y aportaron una visión fundamental para que nuestra comunidad docente desarrollara el examen y lo validara.

Por otra parte —sin ahondar en la relación entre validez y confiabilidad, el par siempre exigido en un examen— se agrega que la previsión e investigación de la confiabilidad es requisito imprescindible de la validez; ya que si la confiabilidad cae, arrastra a la validez: por ejemplo, un examen con puntajes mal copiados en la planilla es inválido.

Validez del CELU Digital

A través de los años y sustentados por los coloquios CELU, se realizaron numerosos trabajos de validación del examen, de los cuales se brinda una bibliografía en el Anexo 1 a este artículo. La comunidad académica de las universidades argentinas y algunos investigadores interesados en su desarrollo contribuyeron con trabajos de validación de constructo, de impacto, de imagen, de criterio y otros, agregando la interpretación de estadísticas y de resultados.

Iniciado el año 2020 el examen estaba validado y robusto ante circunstancias externas como fueron la aparición de nuevos exámenes de español, el crecimiento de la demanda de ingreso a universidades argentinas, los cambios por la anexión al CIN. Y ese mismo año, la distancia pandémica.

En abril 2020 cobran importancia esbozos anteriores de un CELU digital. Con esta trayectoria, aparecen inmediatamente las preguntas por la validación:

41 El constructo fue tomando el lugar principal en la validación por varias razones pero especialmente a partir de Messick (1989) quien destacó que toda validación debería referenciarse con el constructo, donde se encuentran la trama de inferencias relativas a la interpretación de los puntajes con el contenido y al criterio, inferencias que son específicas para las decisiones y acciones basadas en los puntajes de examen.

- *¿es el mismo examen cuando es digital y cuando es presencial?* ¿Se modifica el constructo? ¿se pueden hacer las mismas inferencias a partir del desempeño que aparece en la pantalla y ya no en el papel, de la interacción mediada por la computadora y no presencial?
- *¿es válido y confiable el examen CELU en su versión digital?* Si el entorno digital aporta modificaciones, ¿cómo medir la validez y la confiabilidad del examen?

La primera respuesta sienta las bases de la validación: será el mismo examen porque proviene del mismo constructo, con el mismo propósito de evaluación. Indudablemente la interfaz de la computadora debe ser por una parte estudiada, planificada y controlada para no distorsionar o desviar los objetivos de evaluación del CELU (Chapelle y Douglas, 2006) y por otra, aprovechada para ampliar las posibilidades del desempeño del hablante en un examen que sirva para certificar la capacidad de uso de la lengua hablada y escrita en situaciones profesionales y académicas (Proyecto, 2020).

En la etapa de desarrollo del examen se corroboraron paso a paso los lineamientos del proyecto de digitalización aprobado por la Comisión Académica los cuales explícitamente sostienen que el examen mantiene su constructo y sus criterios: el propósito (laboral y académico), el enfoque de desempeño (evaluar el desempeño generalizable en situaciones futuras de actuación e interacción), los criterios de evaluación (3 niveles descriptos de adecuación de género y gramática, descriptores holísticos, consenso de evaluadores, mismos balances de puntajes).

Estos lineamientos fueron analizados y establecidos como base para toda la práctica interactiva de equipos académico, técnico y tecnológico. Se vigiló especialmente lo siguiente:

(1) por concepción y constructo del examen la inferencia de la capacidad lingüística se obtiene en el CELU de textos producidos por los candidatos en interacción.

La tecnología se puso al servicio de lograr la producción individual y autónoma de cada candidato, con *inputs* provenientes de textos del mundo real y por interacción con evaluadores.

(2) La evaluación se realiza con criterios consensuados por la mesa de evaluadores en cada aplicación (y no por métodos cuantitativos). Se mantiene entonces una evaluación no computarizada y la dinámica de la evaluación en equipo, ahora favorecida en su logística por sesiones de *zoom* para estandarización, planillas más eficientes y encuestas de varios tipos.

Con todo, la nueva interfaz entre candidato y evaluador debe ser estudiada, planificada y controlada para no distorsionar o desviar los objetivos de evaluación del CELU (Chapelle y Douglas, 2006). Si todo uso de la lengua se ve afectado por su contexto, en un examen el uso de la lengua se ve condicionado también por el entorno, es decir, por el método elegido para que el candidato demuestre su competencia. Cuando los métodos se alejan significativamente del uso de la lengua en el mundo real o interfieren con la medición de las capacidades lingüísticas deseadas, el efecto del método es un factor negativo, señalan Chapelle y Douglas. Para controlar ese efecto, es preciso agregar a los procesos de validación habituales el estudio de los posibles condicionamientos de la interfaz computadora ubicada entre la recepción y la producción y entre textos y hablantes que interactúan.

Los mismos autores proponen un marco para evaluar ventajas y desventajas de la interfaz (op.cit., p. 23) del cual se tomaron sugerencias para el CELU digital en particular:

Análisis	Ventajas para el CELU	Dificultades a resolver
circunstancias físicas y temporales: locación, tiempo, personal	multiplicación de espacios, disponibilidad y unificación de recursos, menores costos de logística, adaptabilidad temporal, reuniones de evaluadores, etc.	previsiones de seguridad, equipamiento no estandarizado ni tan disponible, capacitación necesaria, continuidad.
rúbricas/instrucciones	uniformidad, consistencia, llegada a todos de la misma manera	necesidad de disponer de mesas de asistencia para auxiliar ante problemas inevitables. Mejorar la comunicación para la preparación al examen.

input y respuesta esperada	mayor variedad en los inputs, mayor autenticidad en el procesamiento de la escritura, facilidad de archivo para evaluadores y diseñadores	limitaciones de la pantalla revisión de las características de los ítems rediseño de láminas
interacción entre input y respuesta	disponibilidad de inputs para facilitar la interacción que propone el CELU	la interfaz provoca problemas o ansiedad que pueden interferir en la interacción aparece el prejuicio del plagio o de la copia "facilitada por internet"
características de la evaluación: definición de constructo, criterios de corrección, procedimientos de puntaje	mismo enfoque de uso y evaluación de desempeño en tareas generalizables, mismos criterios de corrección, procedimientos "humanos" de puntajes	se incorpora la noción de alfabetización digital, como descriptor necesario para el propósito de inserción laboral y académica

Cuadro 1: Marco de revisión del examen CELU digital para su validación

Otro marco para trabajar la validación es el que propone Fulcher (2003, citado por Chapelle, 2006) para exámenes digitales. Se enfoca en el diseño del examen, y analiza la interfaz durante el proceso de diseño. Tres fases: (1) planear el diseño; (2) dispositivos para su uso; y (3) pruebas y ajustes. Este marco es útil aunque el objetivo de Fulcher es desarrollar una interfaz digital que no interfiera en la evaluación. Se propone "hacer invisible la interfaz". Sin embargo, seguimos a Chapelle (2006) en su advertencia de que "la interfaz no debe pasar desapercibida ya que de ser así, se oculta la posibilidad de que sea fuente de variación deseada en el desempeño" (p. 83). Si el propósito real es evaluar el desempeño en escritura de textos, el candidato debe poder utilizar las ventajas de la interfaz para mejorar su producción y no simular que está escribiendo en papel. Y el diseñador de examen, aprovechar los recursos que puede brindar la tecnología para aumentar las posibilidades al hablante. De manera que toda investigación de validez incluirá los datos que puedan surgir del "condicionamiento" de la interfaz (la traducción del marco de Fulcher citado por Chapelle se da en el Anexo 2).

Validación continua

La validez del examen CELU se ha ido construyendo en años de trabajos, pero la validación debe ser continua. Si se enfoca la validez en cuanto a contenido del examen, como se ha dicho más arriba, el CELU digital mantiene la evaluación de las macrohabilidades: leer, escribir y conversar, y evalúa de manera integrada los modos del habla: comprender, producir, interactuar, mediar. Las funciones del habla solicitadas por las consignas para situaciones lingüísticas de la vida real son similares: pedir, informar, explicar, protestar y más. Se agrega además que todos los géneros seleccionados deben ser posibles en las redes y/o en interacciones digitales. Sin embargo, hay que profundizar la investigación tanto de la autenticidad de las tareas como de su procesamiento. Se harán nuevos estudios de generalizabilidad de las habilidades evaluadas en dichas tareas, las cuales fueron discutidas y aceptadas como auténticas hasta hoy por la comunidad académica. Sin embargo estos criterios exigidos para todo examen de desempeño deben ser reforzados en la digitalidad.

Ahora se agrega la siguiente duda para la validación de contenido: ¿estamos evaluando (¿y eso es necesario?) sólo géneros de la digitalidad? Se necesita más investigación con respecto a los parámetros de géneros en entornos digitales.

Y otra pregunta que asedia en el rediseño del examen: ¿es posible, necesario, adecuado al propósito de examen, solicitar textos construidos a partir de la hipertextualidad que propone internet? No hay aún respuesta definitiva a esta pregunta.

En referencia a la validez del constructo, es importante no desviarse de la interacción que implica la lengua en uso evaluada. Es por eso que se insiste en exámenes orales "cara a cara" aunque estén mediados por la pantalla. Y se estudian los rasgos, características o condicionamientos que asumirá este tipo de interacción en talleres de evaluadores CELU.

Otro pilar constructivo del examen es el desempeño real en el uso de la lengua, lo que acelera

nuevas preguntas: ¿se modificaría el constructo, quedaría herido, si incorporáramos tareas que elaboraran textos a partir de la navegación por Internet, como ya podemos hacer tanto en las clases de lengua como en las situaciones de escritura de la vida real? Básicamente no se modificaría el enfoque de lengua en uso de origen bakhtiniano, pero habría que repensar y modificar de manera decisiva los criterios de confiabilidad, revisar descriptores y niveles y estudiar nuevamente los ámbitos de uso de la lengua que proponemos hoy en día. Serán discusiones de próximos coloquios.

En cuanto a la validez de impacto, es interesante leer el trabajo presentado en este mismo coloquio "Hacia una validez de impacto", del Equipo Técnico del CELU, con el estudio de estadísticas y encuestas, y conclusiones que validan el examen digital que se tomó hasta ahora.

Con respecto a la confiabilidad, la otra cara de la validez en un examen digital se constituye a través de los documentos que, con criterios preestablecidos, articulan todos los procedimientos tecnológicos del CELU (instructivos, tutoriales, descripción de operaciones, planillas de evaluación, véase la presentación del Panel de Evaluación digital en este Coloquio) con los protocolos de evaluadores, desde la convocatoria, los talleres, el monitoreo, las revisiones, etc.

Conclusiones

La validación como método de trabajo plantea las preguntas que se hacen los diseñadores, los evaluadores y los usuarios. Hay una pregunta que aparece con frecuencia. Por ser tan concreta puede ser útil para iluminar el tema arduo de la validación: ¿Escribir textos en la computadora implica las mismas habilidades que escribir textos en papel?

Es innegable que un examen digital implica una "alfabetización digital", mayor o menor según el tipo de test. La selección múltiple parece más sencilla, el candidato sólo necesita hacer un clic. Con la escritura extensa del examen de desempeño, en cambio, necesita saber usar el editor de texto para escribir, corregir, formatear, entre otras cosas.

¿Está amenazada la validez del examen si evaluamos a un alumno que no sabe usar un teclado? En otras palabras, ¿es que los resultados pueden derivar de una proficiencia lingüística que carezca de la capacidad de lidiar mejor o peor con la navegación o con el alfabeto digital? ¿Acaso estamos exigiendo algo que no corresponde a la proficiencia lingüística adecuada para actuar en medios académicos o profesionales?

Una respuesta cierta, que sólo sirve para esquivar la pregunta, sería: "es difícil que el público meta del CELU no tenga la alfabetización digital básica para esta prueba. Se trata de estudiantes que irán a la universidad o de profesionales que usan la computadora todos los días".

Pero obviamente, no saber usar una computadora puede ser un problema. Podemos decir que el constructo del examen debe ser ampliado en ese sentido. "Al elaborar una versión digital del examen estamos automáticamente ampliando su constructo, o aquello que está siendo evaluado. No sólo proficiencia en la lengua entendida como capacidad de usar la lengua en situaciones variadas sino también alfabetización digital" (Matilde Scaramucci, 2021, ponencia para profesores de PLE, 33' 26").

Y por qué no pensar que también en el examen presencial hay partes del constructo implicadas, competencias que siempre dimos por supuestas, y corresponden a una tecnología de más de 4000 años: la escritura concreta, reconocer las letras, poder dibujarlas con un lápiz (piénsese en estudiantes que vienen de lenguas con otro alfabeto u otras grafías). No se podrá evitar que la alfabetización digital básica forme parte del constructo de un examen de desempeño en lengua y resulte indirectamente certificada en el resultado de los exámenes CELU.

Bibliografía

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.

Bachman, L. y Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice.* Oxford: OUP.

Chapelle, C. y Douglas, D. (2006). *Assessing Language through Computer Technology* Cambridge: CUP.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y (2021) Volumen Complementario. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele

Fulcher, G. (2010). *Practical Language Testing*. Hodder Education.

Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book*. Bristol, Longmans: Green and Company.

Hughes, A . (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
McNamara, T. (2000). *Language Testing* Oxford: OUP.
Messick, S. (1989). "Validity" en R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement. 3ra ed.* (pp. 13–103). New York: American Council on Education/Macmillan.
Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), pp. 13–23.
Scaramucci, M. (2004). "Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte". *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 43, pp. 203–226.
Scaramucci, M. (2021). "Perspectivas e desafios da Avaliação e da Certificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)" en *Ciclo de diálogos sobre PLE Brasil e Argentina,* CCBA Embaixada do Brasil, 19-11-2021, www.youtube
Schlatter, M., Almeida, A., Fortes, M. y Schoffen, J. (2005). "Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo" en Flores, V. et al. *A redação no contexto do vestibular. 2005: A avaliação em perspectiva* (pp. 11-35). UFRGS.
Shaw, S. y Crisp, V. (2011). "Tracing the evolution of validity in educational measurement: past issues and contemporary challenges". *Research Matters: A Cambridge Assessment publication,* 11, pp. 14-17.

Anexo 1

Trabajos de validación del CELU

Validaciones consecutivas o de impacto

Moser, Karolin. "El CELU: Examen de ELE argentino con orientación pluricéntrica" En: E.Leitzke-Ungerer und C.Polzin-Haumann, ed Variäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht, Stuttgart, 2017, p 283-301) *.

Schlatter M., Scaramucci, M., Prati, S., Acuña, L. "Celpe-Bras and CELU proficiency exams: implementation, characteristics and impacts of the exams on Brazil-Argentina relations" ALTE 3rd International Congress, Cambridge, 2008 *.

Castelano Rodrigues - Dos Santos, F. "La integración Brasil-Argentina alrededor del CELU" Quinto Coloquio CELU: Lengua, identidad y procesos de integración regional. Integración a partir de esos procesos, Córdoba, 2009 *.

Dandrea, F. y Barroso, S. "La gestión institucional de Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) como dispositivo de Internacionalización de la Educación Superior (IES)" En: Pacagnini, A. (comp.) *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE*, VIII Coloquio CELU, UNRN, 2017, p. 215.

Efecto retroactivo en la enseñanza, materiales y evaluación:

Gómez, S.M.; Príncipi, A. y Stefanetti, E. "El CELU y el diseño de materiales de enseñanza". Tercer Coloquio CELU: Impacto de la evaluación de español como lengua segunda y extranjera. La Plata, 2007 *.

Rioja, L. "Impacto del CELU en las estrategias didácticas con estudiantes chinos" Quinto Coloquio CELU: Lengua, identidad y procesos de integración regional. Integración a partir de esos procesos, Córdoba, 2009*.

Garau, G. y Gauna, M.B. "Perspectiva CELU: lengua en uso desde los primeros pasos" Séptimo Coloquio CELU: El desarrollo de las competencias en ELSE: Diálogos entre la teoría, la interacción didáctica y la evaluación, Mendoza, 2013*.

Alen, S. "La necesidad de capacitación docente como impacto del CELU: taller de diseño de grillas de evaluación para capacitación docente de la USAL". Tercer Coloquio CELU: Impacto de la evaluación de español como lengua segunda y extranjera, 2007 *.

Martínez Vázquez, J. "Impacto del examen CELU en la construcción de la tipología del error". Tercer Coloquio CELU: Impacto de la evaluación de español como lengua segundad y extranjera, 2007 *.

Morales, S. "La preparación del examen CELU a partir del enfoque por tareas". Tercer Coloquio CELU: Impacto de la evaluación de español como lengua segunda y extranjera. La Plata, 2007 *.

Moreno, J y Ferraresi Curotto, M. Enseñanza-aprendizaje de una lengua muy diferente de la propia. De la competencia estratégica al enfoque del examen CELU" En: Pacagnini, A. (comp.) *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE*, VIII Coloquio CELU, UNRN, 2017, p. 157

Unger, L. y Miazzo, J. "¿Material para la preparación del CELU? Reflexiones a partir de una propuesta" En: Pacagnini, A. (comp.) *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE*, VIII Coloquio CELU, UNRN, 2017, p. 167.

Bassi, R., Rosa, M.B. y Rebechi, L. "Diseño de un aula virtual para la preparación del examen CELU en la UNER" En: *Comunicación y Tecnologías en la Enseñanza y Evaluación en ELSE" IX Coloquio Internacional CELU*, IX Coloquio CELU, Catamarca, 2017, p. 103.

Validación de las evaluaciones mediante análisis estadístico

Cabrera, Daniel. "Examen CELU: Análisis estadístico" Primer Coloquio CELU: Investigaciones en evaluación de Español Lengua Segunda y Extranjera, Buenos Aires, 2005*.

Validación de la evaluación en relación con los perfiles de los candidatos

Cabrera, D. "El examen CELU y sus factores exógenos. Segundo Coloquio CELU: Investigaciones en evaluación de Español Lengua Segunda y Extranjera, Mar del Plata, 2006*.

Validación de las inferencias y del constructo por comparación con otras evaluaciones

Krsul, L. "Para una validación concurrente del examen CELU" Primer Coloquio CELU: Investigaciones en evaluación de Español Lengua Segunda y Extranjera, Buenos Aires, 2005*.

Cuenca Montesinos, J.M. "Dissonances de mesurabilité des certifications linguistiques en Espagnol Langue Étrangère" XIIe Rencontre Internationale du GERES, ENIM, Metz. "L'espagnol et le monde du travail", 2016.

Jakovkis, V. y Niedojadlo, E. Estudio de validez concurrente CELU/CEI. X Coloquio CELU, Río Cuarto, 2019.

Validación de imagen

Krsul, L. "La validez de imagen del examen CELU". Tercer Coloquio CELU: Impacto de la evaluación de español como lengua segundad y extranjera, 2007*.

Validación del constructo: investigaciones en torno al constructo de proficiencia

Lapalma, María Gabriela. "La representación de las competencias académicas en el examen CELU" Primer Coloquio CELU: Investigaciones en evaluación de Español Lengua Segunda y Extranjera, Buenos Aires, 2005 *.

Lapalma, G. y Prati, S "Género y propósito en el Examen CELU: ¿qué nos muestran las producciones de los estudiantes avanzados?" En: Pacagnini, A. (comp.) Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE, VIII Coloquio CELU, UNRN, 2017, p. 57.

Trincheri, M. y Brown, A. "La visión de lengua del CELU: construyendo sujetos activos en ELSE" En: Academia.edu = https://www.academia.edu/44240608 /La_visi%C3%B3n_de_lengua_del _CELU_construyendo_sujetos_activos_en_ ELSE

Avellana, A.; Lapalma, M.G. ; Mattiauda, L.; Pellegrini, M.P. ;Shimabukuro, S. C.: "El CELU y las competencias académicas: una experiencia de diagnóstico" Segundo Coloquio CELU: Investigaciones en evaluación de Español Lengua Segunda y Extranjera, Mar del Plata, 2006 *.

Bierbrauer, F., Bocca, A. M., Compagnoni, P., Ordano, S., "Las producciones de la actividad 4 ¿contemplan las estrategias pertinentes? " Segundo Coloquio CELU: Investigaciones en evaluación de Español Lengua Segunda y Extranjera, Mar del Plata, 2006 *.

Kandel, V. "La comprensión en el examen escrito CELU: análisis de respuestas a dos consignas" En: *Comunicación y Tecnologías en la Enseñanza y Evaluación en ELSE" IX Coloquio Internacional CELU*, IX Coloquio CELU, Publicación digital UNCa, Catamarca, 2017, p. 75.

Chighizola, C. "La destreza de comprensión auditiva: hacia la situación de enunciación" Tercer Coloquio CELU: Impacto de la evaluación de español como lengua segundad y extranjera. La Plata, 2007 *.

Furlan, M. G. y Compagnoni, P. "Evaluación de actividades que contemplan la comprensión auditiva en el CELU" Segundo Coloquio CELU: Investigaciones en evaluación de Español Lengua Segunda y Extranjera, Mar del Plata, 2006.

Furlan, M.G. "CELU: Análisis de producciones de artículos periodísticos en examen" Sexto Coloquio CELU: De la adecuación morfosintáctica a la política lingüística, San Martín, 2011 *.

Ochoa, L.; Martinenghi, L.; Colello, L.; Isern, A. "Análisis de microhabilidades involucradas en la resolución de la consigna 1 del CELU" En: Pacagnini, A. (comp) *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE*, VIII Coloquio CELU, UNRN, 2017, p. 81.

Bierbrauer, F. *Estudio de estrategias en los juegos de rol en situación de examen. Caso Certificado de Español Lengua y Uso*. Tesis de Maestría en EELE, UNC, 2013 https://rdu.unc.edu.ar

Lizabe, G: "Mirar el mundo y decirlo en ele: el caso de las láminas en el examen oral del CELU" Séptimo Coloquio CELU: El desarrollo de las competencias en ELSE: Diálogos entre la teoría, la interacción didáctica y la evaluación, Mendoza, 2013 *.

Abate Daga, V.; Berardo, C.; Di Gulio, M. "El juego de roles en el examen CELU: ¿qué supone la competencia comunicativa?" En: Pacagnini, A. (comp) *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE*, VIII Coloquio CELU, UNRN, 2017, p. 17.

Abate Daga, V., Berardo, C.B. y Di Giulio, M.M. "La conversación en el juego de roles del examen CELU" En: *Comunicación y Tecnologías en la Enseñanza y Evaluación en ELSE" IX Coloquio Internacional CELU*, IX Coloquio CELU, Catamarca, 2017, p. 62.

Ferreira, L.M.L. "Validade de conteúdo e especificação das propostas de interação oral dos exames Celpe-Bras e CELU" (Expuesto en el X Coloquio CELU). https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5787?show=full

Investigaciones en torno al constructo de evaluación y niveles

Avellana, A., Castro Alonso, U. y Pellegrini, M.P. "Especificaciones de los niveles de competencia en escritura en el examen CELU" Primer Coloquio CELU: Investigaciones en evaluación de Español Lengua Segunda y Extranjera, Buenos Aires, 2005 *.

Lapalma, G. "La escritura en el nivel básico en el examen CELU: ¿qué logran hacer los estudiantes con los recursos lingüísticos disponibles?" En: Pacagnini, A. (comp.) Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE, VIII Coloquio CELU, UNRN, 2017, p. 47.

Pacagnini, A.: "¿Cómo se evalúa la pronunciación en los exámenes de proficiencia de ELSE?" Sexto Coloquio CELU: De la adecuación morfosintáctica a la política lingüística, San Martín, 2011*.

Pacagnini, A.: ¿Cómo abordar la evaluación de la interlengua fónica en un examen como el CELU? ¿Es posible clasificar y jerarquizar "errores" de pronunciación?" Séptimo Coloquio CELU: El desarrollo de las competencias en ELSE: Diálogos entre la teoría, la interacción didáctica y la evaluación, Bariloche, 2013*.

Elichabe, A.; Lapalma, G. y Prati, S. "El punto de corte entre el básico y el intermedio: grilla y posición de los evaluadores" En: *Comunicación y Tecnologías en la Enseñanza y Evaluación en ELSE" IX Coloquio Internacional CELU*, IX Coloquio CELU, Catamarca, 2017, p. 69.

Coscarelli, A., Santilli, M. y Starck, M. "Actualización de los descriptores holísticos de la parte escrita del examen CELU: análisis e interrogantes" En: *Comunicación y Tecnologías en la Enseñanza y Evaluación en ELSE" IX Coloquio Internacional CELU*, IX Coloquio CELU, Catamarca, 2017, p. 53.

Pacagnini, A. y Brown, A. "Comparación de bandas de evaluación de Avanzado e Intermedio Alto en dos géneros solicitados: correo electrónico y carta de lectores" En: *Comunicación y Tecnologías en la Enseñanza y Evaluación en ELSE" IX Coloquio Internacional CELU*, IX Coloquio CELU, Publicación digital UNCa, Catamarca, 2017, p. 96.

Prati, S. y Trincheri, M. "La escritura de lusohablantes en el CELU: análisis de desempeño por niveles" En: Academia.edu https://www.academia.edu /29725601/

Investigaciones en torno a la confiabilidad

Furlan, M.G. *El examen CELU. Estudio sobre la validez y la fiabilidad* Tesis de Maestría en EELE,

UNC, 2013. https://rdu.unc.edu.ar

Lanzoni, M.L. y López Camelo, C. "Exámenes escritos de desempeño en L2: incidencia de las divergencias en la corrección" Tercer Coloquio CELU: Impacto de la evaluación de español como lengua segundad y extranjera. La Plata, 2007*.

Pacagnini, A. "¿Cómo puede llegar a influir en un examen de proficiencia del español la posible disparidad entre la competencia fónica y otras competencias lingüísticas?" Tercer Coloquio CELU: Impacto de la evaluación de español como lengua segunda y extranjera. La Plata, 2007*.

Pacagnini, A. "¿Qué factores actúan como "filtros" en la percepción de la fluidez? Hacia una propuesta de abordaje de la evaluación de la fluidez en el examen CELU". En: Pacagnini, A. (comp.) *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE*, VIII Coloquio CELU, UNRN, 2017, p.89.

Anexo 2

Marco para el diseño de un examen digital, según Fulcher (2003)

Diseño	Consideraciones y procesos generales	Cuidados y advertencias a los diseñadores
1- diseñar prototipo	de Hardware y Software	Especificaciones de la computadora, resolución de la pantalla, compatibilidad de computadoras, etc.
2- diseño detallado de interfaz	Navegación	botones, íconos, instrucciones, facilidad y velocidad de navegación, claridad de los títulos de las páginas, decisiones explícitas acerca de revisitar páginas durante el examen, seguridad para minimizar mala navegación
	Terminología	establecer palabras especiales para la interfaz
	Diseño de página	el texto en una casilla, minimizar scrolling, casilla superior pequeña
	texto	Evitar animación compleja y distractora, usar una fuente mayor de 10 ptos., decisiones sobre cambios que puedan o no hacer los examinandos, usar una fuente conocida, evitar la mezcla.
	color del texto	¿maximizar contraste entre colores si el color es significativo? (por ej.: instrucciones vs. texto)
	panel de control y herramientas	presentar la menor cantidad de opciones y poner la información más importante primero.
	íconos y gráficos	minimizar el uso de íconos; optimizar el tamaño para buena visión y tiempo de descarga; evitar imágenes animadas y titilantes; ofrecer íconos para informar al candidato durante los tiempos de espera.
	ayuda	planear y decidir acerca de la disponibilidad de ayuda durante el examen.
	navegar fuera del examen	considerar la posibilidad de uso de fuentes externas al examen, según el constructo del CELU
	tipos de ítems	elegir el o los tipos necesarios según el constructo y probarlos en pantalla.
	formas de escritura y tareas de respuesta extensa	dejar espacio suficiente para la respuesta y accesibilidad simple
	feedback	planear el tipo, el momento y el lugar del feedback
3- Actividades concurrentes de la Fase 1	Desarrollo de sistemas de análisis de puntaje, archivo de data, análisis de evaluadores, etc.	(tecnología)
Las fases 2 y 3 son equivalentes a las de todos los exámenes: 2: escribir y archivar los ítems, convocar evaluadores a capacitaciones, pre-testing, etc. 3: verificar la interfaz en sitios y plataformas, buscar fuentes de variación que puedan estar relacionadas con la interfaz, desarrollar tutoriales, producir exámenes de práctica, desarrollar los documentos y entrenamiento de evaluadores, estudiar las escalas y cómo se publicará el puntaje, planear más estudios de validación.		

Toma Examen CELU Virtual: Miradas desde la UNSAM

Gabriela Leiton
Carla Montoya
Noelia Agüero
Centro para el Estudio de Lenguas (CePEL). Escuela de Humanidades - Universidad Nacional de San Martín

Introducción

Argentina cuenta con una certificación de español de validez internacional: el CELU, Certificado de Español: Lengua y Uso. Es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todxs lxs extranjerxs cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio. El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Esta certificación es ofrecida por las Universidades Nacionales argentinas.

Desde el año 2004, la UNSAM, Universidad Nacional de General San Martín, desde el Centro para el Estudio de Lenguas (CePEL) perteneciente a la Escuela de Humanidades, toma el examen CELU. El Centro se dedica al desarrollo de la enseñanza, evaluación, investigación y certificación de las lenguas extranjeras. Así, el trabajo del equipo del CePEL en la Red ELSE han impulsado el desarrollo de líneas de investigación sobre lengua en uso y exámenes de desempeño de lenguas extranjeras. Es en el marco de dichas investigaciones que surge esta ponencia.

Siguiendo una política lingüística en lenguas extranjeras desde perspectivas posmodernas y poscoloniales, la presente propuesta se dispone a dar a conocer su mirada sobre las tomas de examen CELU virtuales realizadas en la UNSAM por las evaluadoras de esta casa de estudios. En primer lugar, se abordarán los lineamientos académicos fundamentales del CELU: el examen de desempeño y la proficiencia en lengua extranjera. Luego, se delinearán algunos conceptos sobre la toma del examen CELU en sus dos instancias virtuales de examen, oral y escrita. Finalmente, cercaremos algunas reflexiones sobre la virtualidad de la toma como espacio que propició una experiencia de construcción del conocimiento colectiva.

Es de saber común que la pandemia de COVID-19 ha acentuado las desigualdades sociales, al tiempo que también se convirtió, paradójicamente, en una oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones sociales, guiadas por los sentimientos de solidaridad y colaboración. La actual situación de postpandemia plantea retos importantes para la educación, que ofrecen la posibilidad de analizar distintas experiencias y propuestas en torno a la evaluación.

En estas páginas nos proponemos recuperar nuestro recorrido de construcción del conocimiento teniendo en cuenta las miradas de la UNSAM en las tomas virtuales, orales y escritas del Examen CELU 2020-2021. Es por ello que desarrollaremos nuestra mirada desde una posición enunciativa de involucramiento directo y experiencia colectiva universitaria respecto del tema que nos interpela en este escrito.

El examen de desempeño oral y escrito CELU

El examen CELU es el resultado de la aplicación de políticas lingüísticas en Argentina, cuyo constructo es el del uso de la lengua, más que el de su conocimiento, y la evaluación del desempeño adecuado que se realiza mediante tareas que simulan situaciones de interacción cotidiana en contextos orales y escritos, integrando comprensión y producción oral y escrita. Afirma en tal sentido Margarette Schlatter (2009) que las especificaciones y el formato de las tareas de los exámenes, así como las orientaciones relativas a la corrección, presentan características compatibles con la visión bakhtiniana de que "cada enunciado es único e individual, pero cada dominio de uso del lenguaje crea tipos relativamente estables de enunciados, que son llamados géneros de discurso" (Bakhtin, 2003,p. 262). O sea, los enunciados, a diferencia de las sentencias, son producidos en una situación comunicativa específica, por alguien con un papel específico en esa situación, y son dirigidos a interlocutores con propósitos específicos y también producidos en un contexto, que también produce sentido.

En el marco de acciones de políticas institucionales, y dentro de entender el derecho sobre la propia lengua, un examen como el que aquí consideramos puede proveernos elementos hacia el "conocimiento del otro", mediante la detección de rasgos que caracterizan el funcionamiento de subjetividades y discursividades de forma predominante, además de un conocimiento que pueda tener un impacto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de español en el país, y que puede transponerse al trabajo de formación de docentes.

El CELU es el único examen reconocido oficialmente por la República Argentina. Es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todxs lxs extranjerxs cuya primera lengua no sea el español y tiene validez internacional. Está destinado a quienes quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio. En la Argentina, trabajan sobre este examen todas las Universidades Nacionales que conforman la Red ELSE dependiente de la Comisión de Cooperación Internacional del Consejo Interuniversitario Nacional. Los certificados CELU pueden presentarse como comprobantes de competencia en lengua española ante entidades académicas e instituciones o empresas públicas y privadas.

La/el estudiante o hablante de una lengua extranjera puede rendir el CELU cuando necesita una certificación de su capacidad lingüística para ingresar en ámbitos de trabajo o de estudio, que propone evaluar la capacidad lingüística actual para leer, escribir y hablar en contextos de la vida real. En tal sentido, no supone un programa cerrado o materiales específicos para aprender. Todos los textos propuestos son auténticos y comprensibles como lengua general, utilizada en medios periodísticos, académicos y laborales. Es más, no se presentan preguntas específicas sobre la lengua y su gramática. Con una sola prueba escrita y oral se evalúa en qué grado la/el candidata/o puede cumplir con las tareas lingüísticas que se proponen. De acuerdo a su desempeño, puede alcanzar los niveles Básico, Intermedio o Avanzado. El CELU entonces es una evaluación de desempeño que mide la proficiencia de los candidatos. Dice Matilde Scaramucci que "en vez de una proficiencia única, absoluta, monolítica, basada en la del hablante ideal, tendríamos varias, dependiendo de la especificidad de la situación de uso de la lengua" (2000, p. 14). Y agrega "de este modo, una definición más adecuada de proficiencia debería incluir el propósito de situación de uso" (p. 14). Es decir, proficiencia entendida como la capacidad general de emplear la lengua en uno, varios o diferentes ámbitos sociales del mundo real, en situaciones de uso de la lengua, con interlocutores reales y con un propósito determinado o fin específico.

Si entendemos que el propósito de un instrumento de evaluación es, por un lado, hacer inferencias sobre lo que alguien puede hacer al desempeñar tareas en un ámbito específico, y por otro tomar decisiones, o sea calificar y/o certificar nivel de lenguaje, la mejor evaluación debería permitir entonces que el/la candidato/a pudiera mostrar lo que podría hacer en una situación real de uso. Esta entrada conlleva la renuncia a la búsqueda del éxito académico que depende solamente del logro de la superación educativa basada en una evaluación de resultado, donde exista lo "incorrecto" y el "error". Entonces, la evaluación, como toda práctica educativa, es una construcción social, y, por otro lado, son las y los docentes, formados *en* y *por* una historia social y cultural determinada, lxs que diseñan situaciones evaluativas. Entendido el lenguaje como el sistema de mediación simbólica que funciona como instrumento de comunicación, planificación y autorregulación en el que el individuo se apropia del mundo externo, es en la comunicación, en la interacción, donde ocurren las negociaciones, las reinterpretaciones de las informaciones, de los conceptos y de los significados. Como evaluadores "hay que crear situaciones de evaluación en la que la persona a evaluar se enfrente a tipos de tareas con las que se encontrará en cuanto se convierta en actor" (Chevallard, 2012, p. 24). Se pone de manifiesto "hacer funcionar" a las/los evaluadxs en situaciones similares a las que se enfrenten en el mundo real. De igual modo lo comprende Juliana Schoffen (2018) del Instituto de Letras, UFRGS, al afirmar que el

uso del lenguaje es realmente una forma de acción conjunta, es la acción tomada por un grupo de personas que actúan en coordinación entre sí. Tal concepto de uso del lenguaje, sumado a la noción de géneros de discurso, se refleja en las especificaciones de un examen de desempeño y en el concepto mismo de tarea adoptado por el examen, según el cual la situación comunicativa propuesta debería hacer explícito el propósito y la relación de la interlocución con establecido en el texto solicitado. (2018, p. 6)

Es menester incluir aquí el concepto de autenticidad propuesto por Timothy McNamara (2000) y definido como "el grado en que los materiales y las condiciones de evaluación logran replicar la situación de uso a la que se apunta". De esta manera, la evaluación se torna más próxima a lo real y,

contextualizada, puede evaluar un conjunto de competencias y contenidos necesarios para la situación de uso. Analizar la autenticidad de una determinada actividad o tarea de evaluación significa hacer surgir el uso de la lengua de un modo similar al que se da en situaciones del mundo real; es decir, de acuerdo con Silvia Prati (2011), "deben ser actividades auténticas (posibles), indicadoras de cómo se desempeñaría una persona en una tarea similar o relacionada con el mundo real". Esa proximidad estaría definida por la verosimilitud de la tarea, su relevancia académica, personal o profesional y su cercanía a las prácticas usuales.

Se resalta la importancia de una evaluación de desempeño que se basa en una visión de uso del lenguaje, según la cual, "el habla es una acción conjunta de los hablantes con un propósito social" y "los hablantes proficientes pueden usar la lengua de modo adecuado para desempeñar acciones en el mundo" (Scaramucci, 2000, p. 43). En un examen de dominio, se propone evaluar la capacidad lingüística actual del/la estudiante para desarrollarse en contextos de la vida real y, al usar la lengua de un modo similar al que se da en situaciones del mundo real, podemos evaluar en qué grado se puede cumplir con la tarea o actividad lingüística propuesta.

El examen CELU consiste en un examen de desempeño en la que el/la candidato/a lee y escribe textos de distintos géneros, escucha una grabación que puede ser de la radio o de algún otro medio, y tiene una entrevista oral de quince minutos con dos docentes que evaluarán su desempeño oral en español. Dicho examen se puede resolver en un solo día: tiene una duración de tres horas y los candidatos tienen que escuchar textos orales, leer y producir textos escritos, con una finalidad determinada y para interlocutores específicos. Como se mencionó en el párrafo anterior, se trata de un solo examen, y el nivel que se acredite estará dado a partir del desempeño de cada candidato/a. Así, se evalúa el dominio de la lengua en su uso académico, laboral o informativo de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER). De manera escueta, podemos decir que el examen presenta un conjunto de actividades orales y escritas: las primeras comprueban la adecuación contextual e interactiva, fluidez, pronunciación y entonación, gramática, léxico; tiene una duración de 15 a 20 minutos y las/los candidatas/os deben leer textos breves y conversar sobre ellos. Las actividades relacionadas con el examen escrito valoran la adecuación discursiva, gramatical y léxica de contenido.

Un párrafo aparte merece la corrección del examen CELU con sus bases y sus parámetros de evaluación. Como hemos mencionado ya, el CELU es un examen comunicativo que se propone evaluar la capacidad de uso de la lengua en la vida real. Sus bases se asientan sobre el supuesto de que la proficiencia de las/los candidatas/os se demuestra a través de su desempeño en actividades que suponen acciones e interacciones en diversos contextos, en situaciones cotidianas, para leer y redactar textos, interactuando oralmente y por escrito. Así, los criterios de evaluación se derivan del contexto comunicativo creado por las actividades en cada instancia: el dominio temático, los propósitos de comprensión y de producción textual, la posición enunciativa, el interlocutor y el formato. Es siguiendo estos lineamientos que se corrige con criterios de evaluación estipulados en grillas y bandas. Cada grilla y cada banda es distinta en su descripción, pero cuenta con los mismos criterios de evaluación: criterios de adecuación contextual (comprensión y producción adecuadas a las exigencias de la propuesta), discursiva (producción de textos coherentes y cohesivos), gramatical y léxica (adecuación de los recursos lingüísticos que tiene el hablante a la situación de comunicación). La diferencia de los niveles radica en la cualidad del desempeño en las tareas de comprensión y producción textual en los cuatro aspectos referidos.

Los niveles otorgados por el CELU cuentan con el reconocimiento del Ministerio de Educación (Res.28/05). El certificado de aprobación incluye el nombre, documento y nacionalidad del candidato, la fecha del examen, el nivel alcanzado (Intermedio o Avanzado) y una mención de distinción en cada nivel (bueno, muy bueno, excelente). Sólo se certifican los dos últimos. Es importante destacar que el nivel Intermedio CELU es Comparable al Nivel B2 del MCER y al Advanced Low del ACTFL; por su parte, el nivel Avanzado CELU Comparable al Nivel C1 del MCER y al Superior del ACTFL.

Habiendo conceptualizado la evaluación de desempeño, entendida desde una perspectiva social, estamos en posición de adentrarnos a la descripción de las características de las tomas virtuales escrita y oral del examen CELU.

Exámenes CELU virtuales: Contextos

El Centro para el Estudio de Lenguas (CePEL) busca completar la formación de docentes,

traductores/as y profesionales de lenguas extranjeras, y abrir un espacio de análisis y reflexión que permita formular propuestas teóricas y prácticas que enriquezcan el conocimiento de las lenguas que conforman el Centro: alemán, español, inglés, italiano, francés y portugués, y a la vez promover un espacio de investigación y búsqueda de conocimiento en el área.

Desde el año 2004 la Universidad Nacional de General San Martín, desde el Centro para el Estudio de Lenguas (CePEL) perteneciente a la Escuela de Humanidades, toma el examen CELU para acreditar el nivel de desempeño en español de un candidato extranjero. Esto tiene como eje de trabajo al equipo del CePEL en la Red ELSE, y el estudio y desarrollo del examen CELU. Este marco ha impulsado la conformación de líneas de investigación sobre lengua en uso y exámenes de desempeño de lenguas extranjeras. En junio de 2008 se realizó la primera toma de CELU en la entonces sede CABA de la universidad, y en junio de 2019 se aplicó el examen ya en el Campus Miguelete, luego de muchos esfuerzos conjuntos.

Pero los siguientes dos años, atravesados por la pandemia a nivel global, impusieron tomas distintas a las que se venían dando, ahora en formatos virtuales. Dichas decisiones dieron lugar a iniciativas innovadoras y prácticas prometedoras en torno al examen CELU. Tal como se afirma en "La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19", informe del CEPAL-UNESCO, en el ámbito educativo se ha dado origen al "despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas" (2020, p. 1). La crisis provocada por el virus COVID-19 ha tenido efectos de gran alcance en casi todos los ámbitos sociales, incluida la educación por supuesto. En el contexto de esa nueva y desafiante situación de entornos digitales provocada por el confinamiento por el COVID-19, la experiencia de la pandemia puso sobre la mesa discusiones sobre el sentido de la enseñanza y la evaluación. Se puede pensar en una transformación que ya estaba en marcha, pero que se aceleró debido al confinamiento y a la llegada de docentes, estudiantes e instituciones a la virtualidad.

Dado este marco, definimos ciertas preguntas en torno a la Evaluación CELU online: ¿Cómo se construyeron las propuestas que desafiaron las tomas orales y escritas y los conocimientos de los/las candidatos/as? ¿Qué sentidos darle a la integración tecnológica y lograr ir más allá de una función instrumental? ¿Qué posiciones asumimos como evaluadores en un entorno flexible y en movimiento permanente? Tal como anunciaba Michel Serres en su libro *Pulgarcita:* "el espacio de las escuelas, de los colegios, de los campus, se reformateaba" (2014, pp. 50-51), dando lugar a nuevos espacios, diferentes de los que habitaban generaciones anteriores, en donde

> se ubicaba la pesada densidad del saber, casi nulo en la periferia. Ahora distribuido en todas partes, el saber se expande en un espacio homogéneo, descentrado, libre de movimientos. El aula de antaño ha muerto, aun cuando todavía no se ve otra cosa. (2014, p. 52)

Serres así nos remite a los ámbitos educativos que se reabren. Resulta imprescindible revisar las cuestiones que operan sobre nuestras prácticas evaluativas para deconstruirlas y así comprender el profundo sentido social que tienen los exámenes CELU. En el trayecto de la pandemia aprendimos mucho más que a usar plataformas tecnológicas para enseñar y aprender. En palabras de Serres, aprendimos a descentralizar y a darle libertad al saber. Bajo la dirección del CEPEL por parte de la Dra. Gabriela Leiton, y la toma CELU virtual a cargo de la Mg. Carla Montoya y la Prof. Noelia Agüero, los próximos párrafos quieren dar cuenta de las características salientes de las tomas virtuales desde nuestra perspectiva UNSAM.

Características de las Tomas Escritos y Orales del CELU virtual

En los años 2020-2021 los exámenes CELU se realizaron de manera virtual debido a los condicionamientos de los protocolos nacionales, primero la DISPO y luego ASPO[42], que dieron lugar a que las y los evaluadores realizaran talleres de capacitación on-line sobre las tomas escritas y orales virtual, en las que se compartieron experiencias con colegas que habían participado en instancias anteriores de exámenes virtuales y/o tomas presenciales. Estas experiencias fueron sumamente enriquecedoras.

Más allá de los cambios y la evolución que ha experimentado el CELU en sus dieciocho años de trayectoria, no cabe ninguna duda de que estos años pandémicos nos enfrentaron a un desafío

42 https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/medidas-gobierno

muy importante que fue la necesidad de tomar el examen de manera no presencial. Al respecto, sobre exámenes a gran escala como el CELU virtual, Silvia Prati indica que:

> Deberán no sólo modificar la tecnología de examen a distancia sino renovar creativamente la investigación del uso de la lengua en las interacciones en nuevas modalidades, a fin de poder realizar evaluaciones válidas y confiables y no meras transferencias de lo conocido a una plataforma virtual. De todos modos, aunque no se haga, la propia inercia de semejantes proyectos hará que se sigan produciendo y pareciendo a sí mismos. (Prati en Dandrea y Lizabe, 2020, p. 58)

Así, se debió unificar de manera sostenida e integrada el trabajo de muchas personas que pertenecen a distintos grupos y equipos de trabajo de diferentes comisiones de la Red ELSE. Se buscó garantizar no sólo las características del examen sino fundamentalmente su validez y confiabilidad dentro del entorno virtual. Por eso, y para recrear esa situación de evaluación segura, la Comisión Técnica utilizó tres componentes: en primer lugar, una videoconferencia en *Google Meet* (en el año 2021, *Zoom*); en segundo lugar, la supervisión y la creación de un aula virtual mediante la plataforma *Moodle*, y por último, el tráfico seguro de la información a través del navegador *Safe Exam Browser* (SEB) que impide que el/la candidata/a pueda abrir otra página de internet u otra ventana mientras se está realizando el examen CELU.

Es menester destacar que, tanto las características como las partes y el formato del examen no variaron mucho respecto de la toma presencial; sí se modificó el entorno, dentro de una videoconferencia con el uso del navegador seguro y a través de una actividad llamada cuestionario que permite el aula *Moodle*, bajo la forma de ensayo con temporizador y secuencia fija. Con ello, se observa siempre el tiempo real del examen para el desarrollo de las cuatro actividades de 2 horas y 20 minutos. Y también, se conserva el espíritu del examen y la consigna CELU, ya que el/la candidata/a toma un rol específico y escribe un texto con un género determinado y una finalidad y destinatario/a específicos.

En lo que respecta al examen escrito digital, es importante conocer que antes de acceder al examen los/las candidatos/as tuvieron que realizar algunos pasos previos a la fecha del examen, que consistían en cargar la foto de su documento de identidad en el registro de inscripción en el aula, cargar una foto actual de su rostro donde se los veía claramente, aceptar los términos del acuerdo de conducta ética, a fin de incrementar la seguridad y confiabilidad del examen. Además, debían realizar una prueba técnica en el aula virtual del examen CELU donde probaran el micrófono y la descarga del navegador seguro SEB y otras cuestiones técnicas. Finalmente, era menester asistir al encuentro de orientación técnica obligatorio donde podían consultar las dudas surgidas durante la realización de esa prueba técnica. El día del escrito los monitores y monitoras se presentaron a las nueve horas y cada candidato/a se dirigió a la sala que le fue asignada para habilitar el ingreso de las/los candidatas/os. Cada monitor/a controló la identidad de un/a candidato/a por vez de modo tal que se pudiera constatar no sólo la identidad cuando estaba frente a la cámara y mostrara su rostro junto al documento con el cual se inscribió, sino también para dejar asentado el presente. A medida que las/los candidatas/os ingresaron a la sala, el/la monitor/a proporcionó las instrucciones y reglas generales del escrito: se silenciaron los micrófonos y se dejó activada la cámara en segundo plano para ser monitoreado/a durante todo su examen. Luego, se procedió a la toma del escrito bajo la atenta mirada del/la monitor/a a través de la cámara. Respecto de la primera actividad con audio, se previó que la/el candidata/o tuviera un tiempo adicional de diez segundos al comenzar: esto se pensó así para ingresar a la actividad y garantizar que la/el candidata/o pudiese estar preparado/a para ver la consigna desde que empieza a escuchar. Las demás actividades del escrito son de secuencia fija, es decir, la/el candidata/o tenía que finalizar una actividad, enviarla y luego comenzar la próxima.

Por otra parte, la toma oral se realizó en un entorno digital con videoconferencia y pantalla compartida para mostrarle las láminas al/a candidato/a. En la pestaña Examen Oral del AVEC (Aula Virtual del Examen Celu) las/los candidatas/os tenían la hora y enlace para la videoconferencia en la que realizaría la instancia oral de su examen. Así, en el horario señalado, se conectaron a esa sala de *Google Meet*/ *Zoom* y mostraron su identificación para acreditar su identidad (del mismo modo en que lo hicieron en el examen escrito). En esa instancia recibieron instrucciones específicas del equipo evaluador para realizar el Examen Oral y contaron con una Sala de Asistencia para

acceder ante cualquier demora o dificultad para ingresar a la de su examen. El equipo técnico se encargó de revisar los requisitos, realizar las convocatorias y talleres, disponer el armado de pares y adjudicación de tareas, convocar a evaluadores, etcétera. Las mesas orales se organizaron en bloques de dos horas con dos examinadores: en cada bloque se evaluaron 6 candidatos/as (20 minutos por examen). Ambos/as se encontraron en la sala *Google Meet/Zoom* asignada en la que cada cual ingresó en el horario correspondiente. El/la examinador/a Nº1 se constituyó como interlocutor/a y evaluador/a holístico/a, y se encargó de dirigir las partes I, II y III del oral. Mientras el/la examinador/a N°1 interactuaba con la/el candidata/o, el/la examinador/a N°2, con funciones de observador/a y evaluador/a analítico/a, tomó notas. Cuando terminó el examen las y los examinadoras/es, en su rol de evaluadoras/es, adjudicaron nivel en la planilla online correspondiente, y sólo después pudieron intercambiar opiniones sobre el desempeño de cada candidato/a, dado que la evaluación es individual. El examen oral fue grabado a fines de registrar la toma en caso de que hubiera discrepancia o revisiones pautadas, y también para constituir el archivo de examen CELU destinado a la investigación y la capacitación. La/el evaluador/a que ingresó como anfitrión/a en la sala estuvo a cargo de la grabación y, al terminar todos los exámenes, debía renombrar los archivos de video con los números de inscripción de cada candidato y subir las grabaciones a través del formulario compartido por el equipo técnico CELU.

La próxima sección se dedica a mencionar la importancia de la capacitación y entrenamiento virtual de los evaluadores CELU, a fin de estar a la altura de la implementación del examen en un entorno digital, así como la posibilidad de actualizarse e integrar distintas herramientas para administrar y tomar el examen.

Talleres virtuales CELU

La Red ELSE perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) argentino tomó la decisión de adaptar el examen CELU a la nueva realidad imperante con la pandemia para dar respuesta a la necesidad de candidatas/os, no solo en nuestro país, sino en distintos lugares del mundo a fin de acreditar su uso de español como lengua segunda. Esto implicó la articulación interdisciplinaria de equipos académicos, administrativos y técnicos, quienes trabajaron en cada etapa de su implementación para garantizar la validez y la confiabilidad que caracterizan al examen.

La elaboración de evaluaciones en entornos digitales requiere de un razonamiento claro, creativo, de métodos rigurosos y de una cuidadosa planificación. Cuando la tecnología es la mediadora, se requiere de una evaluación con una perspectiva integral, que se focalice en los distintos aspectos como la organización, la estructura, la modalidad y las potencialidades que ofrece la virtualidad. Como afirma Maggio en torno al tema, "las y los docentes abrazamos las tecnologías cuando vimos que de eso dependía el derecho a la educación. Nos venía tomando tiempo, es cierto, pero la pandemia nos dio un empujón y empezó a despabilarnos" (Maggio, 2021, p. 36). Así, las nuevas tecnologías ofrecen posibilidades valiosas para una evaluación que se caracterice por la transparencia y el intercambio de las y los actores involucrados.

En esta línea, un párrafo destacado merece el dictado de los talleres de capacitación y entrenamiento por parte de la Comisión Técnica en los años de referencia pandémica. La capacitación ofreció múltiples beneficios, así como la oportunidad para las y los evaluadoras/es que integran el Consorcio de continuar ampliando sus conocimientos sobre evaluación. Los talleres de entrenamiento para orales y escritos jugaron un papel primordial para el logro de la tarea, dado que resultó un entorno ameno en el que se fortaleció la capacidad de respuesta de las y los evaluadoras/es ante los cambios del entorno educativo debido a la pandemia y a los requerimientos digitales CELU. Se hizo mucho hincapié en la preparación de las salas virtuales antes de dejar ingresar a las y los candidatas/os a las mismas. En esta instancia de los talleres, algunas/os colegas manifestaron que no conocían la aplicación *Zoom* porque anteriormente habían evaluado por la plataforma *Google Meet*. Entonces, para eliminar cualquier tipo de duda o dificultad las y los capacitadoras/os solicitaron trabajos en parejas en la plataforma *Zoom* y probaron los recursos que se necesitarían poner en práctica al momento del examen. A las y los evaluadoras/es se les remarcó que se debían llamar la atención a aquel o aquella candidato/a que no estuviera mirando hacia el frente por un tiempo largo o se ausentara de la sala, o si tuvieran sospechas de que estén consultando otro dispositivo, un libro o un diccionario, o si hubiera otra persona en el lugar, o si se hacía uso de auriculares o anteojos de sol. Otra de las cuestiones esenciales que se destacó en las capacitaciones del examen CELU fue que

mientras las y los candidatas/os estuvieran haciendo el examen solo se podrían comunicar con las y los monitoras/es en el caso que esto fuera estrictamente necesario, y que de ningún modo debían salir del AVEC. Y en el caso que las y los candidatas/os tuvieran alguna dificultad debían comunicarse con la sala técnica del CELU. Asimismo, se aclaró en el taller de capacitación que las parejas evaluadoras de cada sala de examen debían mantenerse comunicadas entre ellas por *Whatsapp* con el/la coordinador/a de su sala de examen.

Algunas reflexiones para finalizar

Siguiendo perspectivas en políticas lingüísticas que promueven la valoración de la diversidad en lenguas extranjeras, el CePEL desea contribuir al aporte de conocimiento académico en el campo de los estudios relacionados con la evaluación de español como lengua segunda y extranjera y su certificación. En sintonía, esta ponencia se propuso dar a conocer nuestra mirada UNSAM sobre las tomas de examen CELU virtuales realizadas durante los años 2020 y 2021. También, se describieron las características salientes de esas dos instancias de examen virtual, oral y escrita, así como los lineamientos académicos fundamentales del CELU: el examen de desempeño y la proficiencia en lengua extranjera.

Desde UNSAM, hemos querido compartir nuestra propia experiencia como punto de partida para el análisis de las tomas virtuales con el objetivo de repensar y teorizar nuestras prácticas. Posicionarnos como analistas de nuestra propia práctica de evaluación constituyó "un proceso de investigación-acción en el cual el docente en su contexto de intervención intenta comprender de forma crítica las situaciones con las que se enfrenta" (Domingo Roget y Anijovich, 2017, p. 40). Entendemos que desde la comunidad CELU emerge la necesidad de mejorar las tomas, no solo a partir de capacitaciones y talleres CELU, sino desde el propio trabajo de objetivación y transformación de cada equipo de evaluación de las universidades que conforman el Consorcio.

La crisis ocasionada por la pandemia del Covid-19 nos enfrentó a una experiencia inédita donde la UNSAM, dentro del marco de la Red ELSE, emprendió un enorme trabajo para adecuarse a las tomas de exámenes, adaptándolas a las circunstancias excepcionales. Conocemos los dilemas y los desafíos que el uso de la virtualidad puede generar en las propuestas de evaluación. En línea con Lipsman (2015) "la evaluación nos interpela a pensar cuestiones de evaluación más colaborativa, de aprovechar la interacción humana y cómo otros actores también pueden validar y dar sentido al proceso educativo a través de la evaluación" (p. 221). Sostener la evaluación en la virtualidad se presenta como una nueva instancia para revisar cuáles fueron las decisiones sobre la prueba, qué aspectos de esas modificaciones introducidas en la virtualidad redundan en beneficios para favorecer las tomas de nuestros/as candidato/as y, por tanto, factibles de continuar en esta modalidad.

En la tercera sección de este escrito, mencionaremos algunas preguntas disparadoras en cuanto a los desafíos propuestos por las tomas, la integración tecnológica y la posición asumida como evaluadores virtuales. En esa línea, encontramos una estrecha relación entre la evaluación y la interactividad. Si bien el concepto de interactividad es complejo y polisémico, se entiende como un diálogo que puede ocurrir sincrónicamente, si entendemos a la tecnología educativa como una interfaz. Así, y dentro del marco de la interactividad, se pueden generar producciones e intercambios con significados construidos socialmente, en línea con los preceptos CELU. De este modo, se pueden propiciar y producir construcciones nuevas a partir de las tareas y consignas, así como de la interacción con otros/as candidatos/as, así como con las y los evaluadoras/es. Es imperioso considerar la relación entre la interactividad y la evaluación mediada por plataformas para entender los procesos de construcción de conocimientos. En consecuencia, las y los evaluadores adquieren especial relevancia como facilitadores de la interacción entre quienes participan en las tomas.

El Centro para el Estudio de Lenguas (CEPEL) trabaja de modo permanente en actividades que se relacionan con las dimensiones de evaluación y su investigación, que giran en torno a la enseñanza y certificación del español como lengua segunda y extranjera. Estas tomas CELU virtuales demuestran la consolidación del CEPEL en evaluación de español como lengua segunda y extranjera. Su objetivo institucional de contribuir a la investigación sobre la enseñanza, evaluación y certificación del español para extranjeros se fortalece, al conformar un espacio de análisis y de reflexión formula propuestas teóricas y prácticas para enriquecer el conocimiento de las lenguas. La experiencia de tomas ha sido sumamente exitosa y enriquecedora.

Bibliografía

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. Disponible en: https://dialogo.fflch.usp.br/sites/dialogo.fflch.usp.br/files/upload/paginas/BAKHTIN%2C%20M.%20GE%CC%82NEROS%20DO%20DISCURSO%201-%20co%CC%81pia_0.pdf

CEPAL UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Chevallard, I. (2012). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? En Fioriti, G. y Cuesta, C. (compiladoras) *La evaluación como problema*. Buenos Aires: Unsam Edita.

Consejo de Europa. (2001). *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.* (Texto completo traducido por el Instituto Cervantes en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume with new Descriptors. Strasbourg: Council of Europe.

Dandrea, F. y Lizabe, G. (Eds.). (2020). *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto. Aportes para su estudio y desarrollo*. Digital: descarga y online ISBN 978-987-688-418-1. Río Cuarto: UniRío Editora. Disponible en: http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/03/Internacionalizacion-y-gobernanza-ling%C3%BCistica-UniR%C3%ADo-editora.pdf

Domingo Roget, A. y Anijovich, R. (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires: Aique.

Leiton, G. y Montoya, C. (2015). "Las políticas lingüísticas y su impacto: ideas acerca de las producciones de Celpe Bras y CELU" en Ana María Pacagnini et. al. (comp.). (2017), *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE -VIII Coloquio CELU*. 1ra. edición. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro,. Libro digital, epub. Congresos y Jornadas. ISBN 978-987-3667-54-1.

Leiton, G., Montoya, C. (2017). "La Evaluación como agente transformador: evaluar desde una perspectiva de género" en Mercedes Fernández Beschtedt et al (Eds.), *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación*. Prefacio de Paola Formiga [et al.]. - 1a ed. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. ISBN: 978-987-46558-0-6

Lipsman, M. (2014).El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario. Disponible en: https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3127

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires: Paidós.

McNamara, T. (2008). *Language Assessment as Social Practice*. Conferencia dictada el 5 de agosto de 2008 en la Universidad Nacional de San Martín.

McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

McNamara, T.F & C. Roever. (2006). *Language testing: The social dimension*. Malden, MA & Oxford: Blackwell.

Prati, S. (2007). *La Evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.

Prati, S. (2011). Taller de Evaluadores: Exámenes CELU- Comisión Académica. Dictado para el Sexto Coloquio CELU de la Adecuación Morfosintáctica a la Política Lingüística: 5 y 6 de agosto de 2011 en la Universidad Nacional de San Martín.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Scaramucci, M. (2000). "Proficiência" en LE: Considerações Terminológicas e Conceituais". En *Trabalhos Lingüística Aplicada*. Campinas.

Scaramucci, M. (2004). "Efeito Retroativo da Avalição no Ensino/Aprendizagem de Línguas: O Estado da Arte." En *Trabalhos Lingüística Aplicada*. Campinas.

Schlatter et al. (2009). "Celpe-Bras e CELU: Impactos da Construcao de Parametros Comuns de Avaliacao de Proficiencia em Portugues e em Espanhol". En: Zoppi Fontana, org. *O Portugues do Brasil como Lingua Transnacional*. Editora RG16:35.

Schoffen, Juliana; Schlatter, Margarete; Kunrath, Simone Paula; Nagasawa, Ellen Yurika; Sirianni, Gabrielle Rodrigues; Mendel, Kaiane; Truyllio, Luana Ramos; Divino, Luiza Sarmento. Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018. Recuperado de
http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40395/22380

DISEÑO Y ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS ELSE

Textos instructivos en la clase de ELE: recetas de cocina y variación léxica en Hispanoamérica. Algunas propuestas didácticas

Elena Acevedo de Bomba
María del Carmen Pilán
Carlos E. Castilla
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Tucumán

1. Introducción

Antes de desplegar las propuestas de trabajo que proponemos en esta oportunidad, consideramos pertinente dar cuenta de los encuadres epistémicos y metodológicos que orientan la propuesta en el marco de acciones de investigación y difusión de los avances que nuestro equipo de investigación y de nuestras propias prácticas docentes. Esta presentación se encuadra en el marco de las acciones previstas por el Proyecto H601: "Glotodidáctica del italiano y del español como lenguas extranjeras: discursos, textos y contextos" de la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán. Dichas acciones se sostienen en una mirada sobre los procesos de adquisición de lenguas en un contexto global que entiende las prácticas lingüísticas como prácticas sociales que tienden a la comprensión, comunicación y cooperación. Para ello, asumimos el enfoque multimodal y los principios del aprendizaje situado. Este campo de reflexiones teóricas y propuestas didácticas son fuente de recursos y herramientas para la comprensión y la acción en torno a la enseñanza de la lengua española que se transfieren al campo de la formación profesional en la Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ESPELE) de la FFyL – UNT.

El punto de partida para el diseño de nuestra propuesta consiste en la reflexión sobre hechos del lenguaje desde lo local hacia lo global, y se asienta en la lingüística pragmática como sustrato transversal que permite abordar la enseñanza de la lengua situada en escenas comunicativas concretas. A la vez, habilita la comprensión de que el sentido de las expresiones lingüísticas se construyen en la interacción de los sujetos puestos en una situación dada. Entendemos la lengua no solo como constructo sistémico-normativo, sino también como *praxis*. La organización de las secuencias de acciones educativas tiene como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y las indicaciones y sugerencias del Portal de Política Lingüística del Consejo de Europa cuando expresa las misiones y objetivos de la enseñanza de las lenguas y que sintetizamos en estas dos grandes líneas:

1. Los derechos de las personas están pensados en la necesidad de favorecer prácticas que permitan la cohesión social e inclusión, la comprensión intercultural y la igualdad de acceso a una educación de calidad.
2. La importancia de dar cuenta del multilingüismo dado que todas las lenguas se toman en consideración: lenguas extranjeras, lenguas principales de escolarización, lenguas familiares, lenguas minoritarias o regionales.

Por otra parte, y en relación con la dimensión lingüística, se asume la enseñanza del español en el contexto de los complejos intercambios culturales en el mundo globalizado que ponen en la escena educativa y social las tensiones entre lo global y lo local, culturas y lenguas en contacto, lenguas migrantes, etc. Se considera, entonces, la diversidad de registros del español como diasistemas lingüísticos que se integran a la lengua estándar y amplían sus áreas de uso. Estos diasistemas lingüísticos aportan matices diatópicos, diastráticos, diacrónicos. En este sentido, sostenemos que

la diversidad aporta valor al aprendizaje y experticia en el uso de la lengua española ya que advertimos que es el resultado de procesos históricos y sociales que aportan sentidos, más allá de los significados de diccionario.

Desde el punto de vista de la enseñanza, las pedagogías psicogenéticas aportan a la construcción de aprendizajes en términos de significatividad para el sujeto. Este aprendizaje significativo se caracteriza por cuatro rasgos: a) se construye sobre otras experiencias de aprendizaje, b) anclado a la experiencia vital, c) se articula con la *praxis*; y d) abierto a lo imprevisto/imprevisible.

De lo antedicho entendemos, pues, la didactización como proceso de selección, organización y jerarquización de contenidos lingüístico-culturales que apuntan a la adquisición de competencias lingüísticas (sistema) y pragmático-comunicativas (uso). En esta oportunidad, el recorte se hace en torno al léxico: palabras, sintagmas y expresiones del campo culinario constituyen unidades significativas que dan cuenta de prácticas sociales: comunidades que cocinan / comunidades de hablantes.

2. Toponimia y gastronomía hispanoamericana

Dentro del léxico referido a la gastronomía hispanoamericana encontramos términos que remiten a historias, anécdotas, tradiciones, y que seguramente resultarán un *input*, un dato de información lingüístico-cultural relevante en las clases de ELE. En la comunicación cotidiana escuchamos hablar de merengue italiano, budín inglés, tarta bretona, ensalada chilena, sopa paraguaya o suspiro limeño. Son términos culinarios que forman parte de la mesa de cada día. Esta riqueza y variedad en las expresiones léxicas en torno a la cocina se debe a que esta es un claro marcador de identidad. Las identidades colectivas son un constructo y un proceso, permiten dar a los individuos sentido de pertenencia respecto a un grupo o comunidad.

En el proyecto de preparación de materiales para manuales de español, hemos dado un lugar especial a la gastronomía porque esta forma parte de la cultura de un pueblo, además, recurre a textos instructivos particularmente accesibles a los aprendientes de una lengua extranjera.

A finales de 2010, tanto la cocina michoacana (una de las mexicanas) como la cocina mediterránea (que incluye a la catalana) fueron declaradas patrimonio de la humanidad por la UNESCO. En el fondo, ambos reconocimientos vienen a ser uno: la cocina (con sus elementos de base, es decir los alimentos y el saber sobre ellos y sobre su manejo) ha contribuido, y contribuye, poderosamente no solo a sustentarnos y mantenernos, sino también a hacernos como somos, a darnos identidad cultural[1].

El objetivo de este apartado es mostrar de qué manera la toponimia se entrama con la gastronomía con la finalidad de contribuir a esa identidad cultural. Analizaremos la construcción morfosintáctica de algunos casos seleccionados de un corpus de recetas hispanoamericanas donde están presentes las marcas toponímicas de origen, las cuales resultan orientadoras para la comprensión y contextualización de las recetas de cocina.

Como ha dicho muy bien María Teresa Cabré: "La terminología se centra únicamente en los términos, o palabras propias de un campo de especialidad (como la física, la química, la antropología o el dibujo artístico), o de un área profesional (como el comercio, la industria, los deportes, etc.)[2]. Nos centraremos particularmente en los términos de la gastronomía que se construyen con gentilicios o nombres toponímicos para indicar lugar de origen o procedencia.

Como también ha señalado María Teresa Cabré, la distinción entre palabras y términos puede hacerse a partir de los aspectos pragmáticos: los usuarios, las situaciones en que se utilizan, la temática que vehiculan y el tipo de discurso en el que aparecen:

1. Según los usuarios: los usuarios de una lengua son los hablantes de la lengua, mientras que los términos se usan en un sector, en este caso, corresponde al ámbito de la gastronomía y se hacen extensivos a posibles consumidores de esos platos.
2. Según las situaciones en que se utilizan: las palabras se utilizan en situaciones comunicativas muy variadas, los términos en determinados ámbitos.
3. En cuanto a la temática, los repertorios de términos se suelen utilizar para referirse a una

1 Joan Vallès, Teresa Garnatje, Esperança Carrió, Montse Parada, Montse Rigat: Identidad propia e identidad con medios adoptados Plantas de siempre y plantas nuevas en la cultura alimentaria del área lingüística catalana. https://www.biodiversidad.gob.mx/publicaciones/versiones_digitales/Identidad.pdf

2 María Teresa Cabré (1999): *La terminología.* Barcelona: IULA.Pág.25.

materia de especialidad a diferencia de los repertorios léxicos que abarcan numerosos temas de la vida cotidiana e incluso para referirse al lenguaje mismo.

4. Los términos aparecen en determinados discursos, en este caso, en textos instructivos orales y escritos con fines perlocutivos.

2.1. Algunos términos y expresiones de Hispanoamérica y España

"Cada cultura posee una cocina específica que implica clasificaciones, taxonomía particulares y un conjunto complejo de reglas que atienden no sólo a su preparación y combinación de alimentos, sino también a su cosecha y consumo" (Fischler, 1995, p. 34). Veamos algunos casos, comenzamos por la gastronomía chilena:

Chilenitos con manjar: gentilicio diminutivo en función sustantiva (interesante marcar este punto porque ya no solo designa una procedencia, sino que asume el rol de nombre al designar, señalar e identificar hasta el punto de convertirse en su denominación frecuente. Así la palabra *tucumanas* se usa para designar a las empanadas en el sur de Bolivia, lo cual nos habla de un fenómeno frecuente de metábasis. En Chile se advierte también el gentilicio *Nortino*).

Ensalada chilena nortina: término en la que se juntan dos adjetivos que indican país y zona del mismo (aquí también podemos hablar de algunos rasgos morfológicos no sólo del lugar de procedencia y la referencia a una región según los puntos cardinales, sino también hacer foco en los morfemas/sufijos -ino / -eño que dan cuenta de usos de esas formas en diferente regiones, lo cual es una marca de señalamiento de identidad geográfica de los hablantes/usuarios).

Ensalada de zapallitos italianos: designa a los zucchini.

Chileno y chilena se aplican a numerosos platos de este país, tales como carbonada chilena, tomaticán chileno, niños envueltos chilenos.

En el caso de las sopaipillas se indica la zona de proveniencia: *Sopaipillas del Norte, Sopaipillas del Centro y Sopaipillas del Sur.*

Chupe de centolla magallánica: Del Sur de Chile, zona austral.

Machas a la parmesana: las machas son moluscos bivalvos de concha alargada, estos moluscos se obtienen en las costas chilenas, la preparación a la parmesana indica que se cuecen al horno con queso parmesano rallado.

Valdiviano: un plato de las huestes españolas asentadas en la ciudad de Valdivia. Se trata de una sopa en base a charqui, cebolla y papas. Actualmente se sirve con agregado de huevo escalfado.

Pulmay de Chiloé con salsa de merquén: un plato del sur de Chile, precisamente de la isla de Chiloé. Lleva mariscos, carne de cerdo, pollo, pescado, papas y hortalizas se complementan en sabor y desprenden un caldo único, bien nutrido de vino blanco.

En Perú y en toda Hispanoamérica son muy conocidas las *Papas a la huancaína*: Según la historia, este plato se originó en el siglo XIX, durante la construcción del Ferrocarril Central, el cual tenía como destino la ciudad de Huancayo. Decenas de obreros e ingenieros se dedicaban a su construcción. Un grupo de mujeres de la zona de Junín, conmovidas por el esfuerzo de aquellos hombres, se organizaron para abastecerlos de alimentos. Entre los insumos nativos, escogieron y combinaron papa, rocoto y ají.

Causa limeña: hay dos posibles orígenes de este plato. Por un lado se sostiene que su origen data del año 1820, durante la Expedición Libertadora del Perú liderada por el general José de San Martín que tenía como objetivo independizar al Perú y liberarlo del régimen español. Con el fin de apoyar a los soldados peruanos, las mujeres comenzaron a organizarse para recaudar insumos y emplearlos para preparar platillos que luego eran vendidos. Esa ganancia era invertida en la compra de medicinas, ropa y alimento para los hombres de guerra.

Otros historiadores sugieren que la Causa estuvo presente en la Guerra del Pacífico, en 1879. La gente comenzó a juntar alimentos para emplearlos en comidas que eran vendidas con el propósito de recolectar dinero para las campañas.

Suspiro limeño: cuenta la historia que el postre fue bautizado así por el escritor y poeta peruano José Gálvez quien, al probar un dulce preparado por su esposa Amparo, lo encontró suave como suspiro de mujer, por ello se lo conoce también como *Suspiro de limeña***.** Algunos historiadores afirman que al merengue se lo conoce también como suspiro. El primer dato que se tiene respecto a su elaboración se encuentra reseñado en el *Nuevo Diccionario Americano de Cocina* de 1868 bajo el nombre de Manjar Real del Perú.

En Colombia y Venezuela son muy apreciadas las arepas, tortas de pan de maíz fritas, a la

plancha o a la parrilla. Este término proviene de lenguas originarias, del cumanagoto derivado del taíno «erepa» que significa maíz. En Colombia, por su parte, la gastronomía se enriquece con los dulces producto de una situación histórica especial: "En un principio el azúcar fue considerado más como un producto de farmacia que como base de cocina, y bajo la paradójica denominación de "sal india'' revolucionó la cocina occidental, convirtiéndose al mismo tiempo en una de las especias de mayor demanda" (Estrada, 1987)[3]. Son muy conocidos los dulces santandereanos o santanderes y el *Ajiaco santafereño*. Se trata de un plato emblemático de la ciudad de Bogotá. Se preparaba para ocasiones especiales (Corpus Christi y Navidad), e incluso se vendía en lugares aledaños a las principales iglesias. El nombre Santafereño se refiere al nombre original de la ciudad de Bogotá, llamada precisamente Santa Fe de Bogotá.

En Ecuador encontramos el *Mote pillo cuencano,* se trata de un plato típico del desayuno y también como guarnición. Típico de Cuenca, es muy conocido como comida de la zona serrana de Ecuador. El *mote pillo s*e prepara con maíz mote pelado, huevos, leche, cebollita, manteca, sal y pimienta. Se puede servir como desayuno con una buena tajada de queso y café. También se suele servir como guarnición para chuletas de cerdo. El mote es parte de la identidad culinaria azuaya, se obtiene de la cocción del maíz.

De México, tomamos a modo de ejemplo el gentilicio referido a Aguascalientes. El Diccionario del español de México registra:

hidrocálido: adj y s Aguascalentense: *la capital hidrocálida, un torero hidrocálido*

aguascalentense: adj. y s. m y f: Que es natural de Aguascalientes, que pertenece o se relaciona con este estado o con su capital, la ciudad del mismo nombre; hidrocálido: *un notable aguascalentense, artesanía aguascalentense.*

Encontramos variados ejemplos de uso en:

- Gastronomía aquicalidense
- Comidas típicas hidrocálidas
- Chile de Aguascalientes
- *Chile aguascalentense* (chile poblano, chile jalapeño: es decir de la ciudad de Xalapa / Jalapa, capital del estado de Veracruz)
- El *pozole de lengua al estilo Aguascalientes*
- *Sopa campesina (con chile poblano / chile aguascaletense)*
- *Mole de Aguascalientes*
- *Tacos hidrocálidos*.

En España también observamos que los platos tienen marcas geográfico-identitarias que indican el lugar de origen y también aluden al modo de preparación. Así reconocemos platos típicos como: callos a la madrileña, cocido madrileño, merluza a la gallega, habas a la catalana, paella valenciana de la huerta, gazpacho andaluz, sopa de ajo castellana, caldereta extremeña, pisto manchego o fabada asturiana, para citar algunos ejemplos.

2.2. Consultando libros de cocina

El arte de cocinar de la congregación de las hijas de María y Santa Filomena de Tucumán (EDUNT, 1920) registra ya su sexta edición y puede ser considerado un clásico de la cultura tucumana, en él encontramos los siguientes términos referidos a platos que tienen la marca de su lugar de origen:

Dulce de leche salteño, dulce de leche tucumano, turrón de Alicante, budín Mar del Plata, sopa argentina, sopa paraguaya, pejerrey relleno a la brasileña, filet de pejerrey a la porteña, pollo a la salteña, pastel de pollo norteño, carbonada criolla, porotos peruanos, arroz a la cubana, tamales tucumanos, empanadas de Famaillá, empanadas tucumanas, cordobesas, salteñas y jujeñas. Alfajores cordobeses y santafesinos.

Este libro es una obra colectiva de indudable valor antropológico e histórico que muestra también las prácticas sociales y los cambios en la sociedad tucumana. En efecto, en la introducción de Amalia Prebisch de Piossek, se leen los siguientes parágrafos: *Cómo arreglar la mesa, Manera de servir, La hora del té, Manera de servir los vinos.* Se incluyen también los términos referidos a la cocina, dieci-

3 Julián Estrada: "Geografía dulce de Colombia". Boletín cultural y bibliográfico, N° 11, vol. xxiv . Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango (1987).

séis capítulos de recetas ordenadas y un capítulo referido a economía doméstica. La congregación de Hijas de María y de Santa Filomena de Tucumán es una institución cuyo propósito es recaudar fondos para el funcionamiento de la Iglesia Matriz.

Como vemos hay diversas maneras en español para indicar la marca de procedencia de un plato:

1- **El uso del gentilicio** para indicar país, provincia, región: *sopa argentina*, *porotos peruanos*, *carbonada criolla*, *pastel de pollo norteño* (para referirse al Norte argentino) o, en el ámbito peninsular español, *gazpacho andaluz*. Una situación particular podemos referir a partir de @RAEinforma en su consulta de la semana (13 de febrero 2021), pregunta a los usuarios sobre el nombre del fruto de la imagen.

Las respuestas son las siguientes: *Palta* en Perú, Chile, Argentina, mientras que en México, Venezuela y Paraguay: *Aguacate.* Resulta interesante un tuit ecuatoriano donde se aclara que en Ecuador se llama "aguacate", "aguacate guatemalteco" al centroamericano. Si viene de Chile "aguacate chileno".

2- **La expresión a + la** (a la manera de): arroz a la cubana.

3- **Sustantivo + preposición de + sustantivo propio geográfico:**
Turrón de Alicante, Empanadas de Famaillá.

4- **Sustantivo + Sustantivo propio Geográfico:** Budín Mar del Plata.

3. A cocinar se aprende… ¡Cocinando y hablando!

En esta tercera parte del trabajo vamos a concentrar nuestra atención en el uso de las recetas —texto instructivo por excelencia— y de textos informativos que hacen referencia a la historia culinaria de distintos países de Hispanoamérica.

Para la selección del material y la organización de las actividades hemos tenido en cuenta los ejes que estructuran nuestro manual (Acevedo, Castilla y Pilán, 2019, p. 241):

Las zonas geo lingüísticas: en este caso nos circunscribimos a la región del caribe insular (Cuba) y a la región del Istmo (Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras y Guatemala).

La cultura gastronómica como patrimonio inmaterial.

Del mismo modo, tal como lo hemos realizado en los libros anteriores, las actividades y textos que proponemos intentan incorporar las diferentes variedades diatópicas de nuestras Américas, porque, en un todo de acuerdo con las afirmaciones de Medina Gracia, Rubio Ardanaz y Martínez Ortega (2016) "el español de América merece, porque así lo demandan quienes aprenden el idioma y porque así lo exige nuestra historia y cultura común, una atención mayor y más sistemática en los libros de texto destinados a la enseñanza del idioma".

Para la diagramación de nuestra unidad didáctica hemos seleccionado algunos textos presentes en el sitio visitcubago.com "un blog que te hace sentir en Cuba sin estar en ella". Si bien su finalidad es dar a conocer los distintos aspectos de una de las islas que forman el grupo de las Antillas Mayores[4], su estructura, su navegabilidad y el contenido favorecen su empleo en la clase de ELE.

Para la diagramación y secuenciación de actividades hemos tenido en cuenta también las recomendaciones para los niveles C1-C2 del volumen complementario del MCER (2020) en lo que se refiere a:

1. Comprensión de la lectura general: el/la estudiante comprende cualquier tipo de textos, incluidos textos abstractos y de estructuras complejas, textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos.

2. Hablar en público: el/la estudiante realiza presentaciones claras y bien estructuradas que facilitan el seguimiento por parte del público de la secuencia de ideas y la comprensión del texto instructivo en general.

3. Con respecto al alcance léxico, en este nivel el/la estudiante debe tener un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluya expresiones idiomáticas y coloquiales.

4. Favorecer la actuación del aprendiente como "un agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua (y agregamos,

4 La América insular o Islas del Caribe está formado por dos archipiélagos: las Antillas mayores, grupo compuesto por la isla de Cuba, la Isla de las Mujeres, Jamaica, La Española y Puerto Rico; las Antillas menores: grupo de islas menores que forman un arco insular al sudeste de las Antillas Mayores.

variedades) entre diferentes modalidades lingüísticas o de una lengua a otra (103).

Por otra parte, recordamos también que las unidades de nuestros manuales se dividen en las siguientes secciones: Textos en contextos, aventuras gramaticales, expediciones culturales, espacios para la lectura y la escritura y para trabajar en la web. Las actividades que presentamos corresponden a la tercera y cuarta sección. Las habilidades que tomamos en consideración fundamentalmente son las de comprensión lectora, producción oral y escrita y el trabajo con el léxico

Receta 1: Ajiaco cubano

a) Visita el sitio www.visitcubago.com. Luego de navegar realiza las siguientes actividades

1) Describe la estructura del sitio: ¿en cuántas partes se divide? ¿Están relacionadas entre sí? ¿Cuál es el propósito que persiguen sus autores?

2) Detente en la lectura de la receta del Ajiaco cubano. En su *Diccionario de americanismos*, María Moliner define a esta comida como "guiso de legumbres y carnes cortadas en trozos pequeños y sazonados con ají". ¿Cuál es la definición que ofrece el sitio web? ¿Por qué lo compara con la isla de Cuba?

3) En breves oraciones, resume la historia de este plato tradicional de la isla. Te ayudamos con la primera

- Procedencia: se remonta a los pueblos aborígenes….

b) Para trabajar con el léxico

La receta presenta algunos términos típicos de la región cubana. Te proponemos sus significados y fotografías para que los conozcas. Prepara después un breve video con una explicación de los ingredientes que se utilizan para este delicioso plato teniendo en cuenta que te diriges a un público de compañeros y compañeras que viven en Argentina.

Palabra	Significado	Imagen
Tasajo	Trozo de carne salada y seca	
Tocino	Carne grasa de cerdo	
Boniato	Tubérculo similar a la papa o al ñame que tiene un sabor dulzón	
Ñame	Planta trepadora cuyos tubérculos se utilizan en platos variados salados y dulces.	
Yuca	Es un tubérculo que se cultiva en algunos países de América, Asia y África. Se la llama también mandioca	
Malanga	Planta americana de tubérculo comestible	

¡Para saber más!

Visita el blog https://fogonesenlahistoria.com/2018/12/12/la-gran-olla-podrida/ donde se cuenta la historia y se describe el plato español "Olla podrida". ¿Encuentras similitudes entre los ingredientes, la preparación, lo que ambos platos simbolizan? Escribe un breve texto que te sirva como guía de una exposición oral para después socializarlo en el aula.

Una propuesta personal:

Luego de explorar todo el sitio y de acuerdo a las sugerencias que allí encuentres, planea un almuerzo en el que incluyas el plato principal, el postre y la bebida con la cual las acompañarías. Explica brevemente el porqué de tu elección. ¡Buen apetito!

4. A modo de conclusión

Todos sabemos que los manuales de enseñanza son una guía, una herramienta, un espacio desde el que se abren caminos para el aprendizaje de una lengua-cultura, en este caso, el español. Como docentes y autores de esta serie de manuales nuestro objetivo es, a través de propuestas de actividades variadas que se complementan y amplían pensadas en contextos reales, el empleo de material auténtico de distinta índole y la incorporación de herramientas de la web 3.0, mostrar la riquísima y casi inabarcable variedad cultural y, sobre todo, lingüística de Hispanoamérica. Sostenemos que las prácticas culinarias son importantes en la formación de la identidad cultural personal y colectiva en la medida en que podemos afirmar que:

A sistemas culturales diferentes corresponden sistemas alimentarios distintos; en este sentido, cada cultura genera una cocina específica, que va desde la recolección, técnicas de preparación, consumo, formas de servir y horarios de comer[5].

En relación con la afirmación anterior cabe la pregunta: ¿Para qué nos sirve la terminología en relación a la glotodidáctica? Respondemos en estos términos:

La terminología es un conjunto de unidades de comunicación, útiles y prácticas, y cuya evaluación se mide en función de criterios de economía, precisión y adecuación de la expresión. Para el planificador lingüístico la terminología es un aspecto del lenguaje en el "que se debe intervenir para reafirmar la realidad, utilización y modernización de un idioma" (Cabré, 1999)[6].

Bibliografía

Acevedo de Bomba, E, Castilla, C. y Pilán, M del C. (2019). "Organización y selección de materiales para un manual de ELE niveles C1-C2: dificultades y propuestas en *Enseñanza y evaluación ELSE: aportes para una política orientada a la integración regional*. Río Cuarto. UniRío Editora.

Consejo de Europa. (2021). *Marco Común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Recuperable en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Council of Europe. (2022). Language Policy Portal, Languages are a fundamental aspect of people's lives and the democratic functioning of society. https://www.coe.int/en/web/language-policy/home

Medina Gracia, J. Rubio Ardanaz, D. y Martínez Ortega, S. (2016). "El español de América en la enseñanza de E/LE". Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperable en https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcz9181

Fischler, Claude. (1995). *El (h) omnivoro: el gusto, la cocina y el cuerpo.* Barcelona: Anagrama.

Sitios web consultados

Cubago: www.visitcubago.com

Fogones en la historia: https://fogonesenlahistoria.com/2018/12/12/la-gran-olla-podrida/

La cocina chilena de Pilar Hernández: https://www.enmicocinahoy.cl/recetas-chilenas/

Mapa gastronómico de Ecuador: https://chefs.ec/wp-content/uploads/2018/05/folleto-gastron%C3%B3mico.pdf

5 Las mujeres indígenas: transmisoras y protectoras de identidad y cultura alimentaria. Montserrat Gispert Cruells en: https://www.biodiversidad.gob.mx/publicaciones/versiones_digitales/Identidad.pdf

6 Cabré, María Teresa (1999): La terminología. Representación y comunicación. IULA. Barcelona: Univ. Pompeu Fabra. Unión Latina y RITerm

Narración oral de experiencias pasadas. Una propuesta didáctica para estudiantes de ELSE de nivel básico

Paula Inés Actis
Lucía Isabel Figueroa
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Esta comunicación presenta una unidad didáctica pensada para un curso de español como lengua segunda/extranjera (ELSE) de nivel básico que pretende alcanzar el nivel intermedio, según los niveles establecidos por el examen de Certificado Español Lengua y Uso (CELU). El eje central de esta secuencia se basa en la narración oral de recuerdos, eventos, personas o situaciones del pasado. El desempeño en esta habilidad conlleva el aprendizaje de diversas destrezas y contenidos y, para lograrlo, nuestro trabajo sigue determinadas metodologías de enseñanza y se provee de variados recursos didácticos; todo lo cual se expondrá más adelante.

Con este objetivo en mente, en primer lugar daremos cuenta de la fundamentación de esta propuesta y de sus características generales (eje temático, objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos y evaluación). A continuación, expondremos, a modo de cuadro, el cronograma a seguir durante las tres clases de dos horas cada una determinadas para el dictado de esta unidad. Por último, presentaremos el material didáctico para una de las clases previstas (la primera) junto con las actividades extra-áulicas que la acompañan.

Fundamentación

La intención educativa de esta unidad es el desarrollo de las competencias necesarias para que los alumnos se desempeñen en situaciones comunicativas que requieran de ellos la descripción de eventos o aspectos de su pasado en términos sencillos, correspondientes al nivel intermedio estipulado por el examen CELU. Esto implica la utilización de determinadas estructuras gramaticales y de cierto léxico específico junto con el conocimiento de tipologías textuales como la narración o la entrevista. Seleccionamos como contenido los tiempos pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto en modo indicativo y voz activa debido a que son las formas verbales básicas para la expresión del pasado. Además, presentar estos tiempos en conjunto posibilita la distinción entre un hecho o acción puntual del pasado y acciones que poseen cierta duración y cuyo inicio y fin no está precisado.

De este modo, esta unidad didáctica podrá consolidarse como la primera aproximación de los estudiantes al universo de formas y mecanismos para expresar y relatar acciones, memorias, personas y lugares del pasado en español. Este primer tratamiento del tema resulta sumamente importante ya que la expresión del pasado es un aspecto de la lengua que puede ser especialmente problemático debido a la irregularidad y la variación de las formas verbales del español respecto a persona y número.

Asimismo, la elección de una metodología basada en el enfoque por tareas y enriquecida por aportes del método directo se relaciona con un enfoque de tipo comunicativo que se pretende fomentar con esta propuesta didáctica. Por un lado, el enfoque por tareas permite lograr un aprendizaje progresivo de lo más simple a lo más complejo mediante tareas posibilitadoras. Por otro lado, el método directo también resulta adecuado ya que toma como modelo la lengua cotidiana y parte del manejo de la lengua oral en primer lugar.

Eje Temático

El nombre de la unidad a desarrollar es: *¿Qué recuerdos tenés de tu infancia?*

De esta manera, el eje o gran tema que estructura esta unidad es la narración oral de recuerdos, acciones, personas, momentos o situaciones del pasado.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar diversas destrezas, en particular la oral, que posibiliten a los estudiantes comprender y producir expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes.

Objetivos específicos

- Describir en términos sencillos aspectos de su pasado.
- Familiarizarse con las estructuras sintácticas y morfológicas del español que permiten expresar eventos pasados.
- Conocer y desempeñarse en el tipo de texto de la narración.
- Desenvolverse en la situación comunicativa de una entrevista.
- Adquirir y utilizar léxico o vocabulario relacionado con los recuerdos, la memoria, la infancia, el pasado.

Contenidos

- Verbos para narrar el pasado: recordar, acordarse.
- Pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto de modo indicativo, voz activa.
- Conectores narrativos y expresiones temporales: una vez, la primera vez, al final, hace tiempo, cuando era niño/a, hace (cantidad) de años, después, antes, luego.
- Formulación de preguntas sobre eventos pasados.
- Contenido sociocultural vinculado a la vida cotidiana y los recuerdos.

Metodología de enseñanza y aprendizaje

La elección de una estrategia metodológica centrada en una orientación comunicativa se relaciona con la intención de que los estudiantes aprendan los usos orales reales y cotidianos de las formas de expresarse en tiempo pasado. En concordancia con esto, el método directo permite un acercamiento a la lengua familiar y coloquial en situaciones habituales de comunicación, proponiendo herramientas para afrontarlas y haciendo hincapié en la oralidad. Además, en este primer acercamiento a la temática resulta provechoso que este método no se centre en la corrección explícita de errores en el desempeño oral sino que los subordine al objetivo de la comunicación. Respecto de la corrección de errores, entonces, la estrategia que se llevará a cabo se basa en mecanismos propios de la corrección implícita, tales como peticiones de aclaración, repeticiones (destacando el error del estudiante con la entonación), reformulaciones o traducción. En especial, consideramos que las reformulaciones pueden ser instancias de aprendizaje muy productivas ya que posibilitan a los estudiantes ver las diferencias entre su interlengua y la lengua meta.

A su vez, en el marco de los contenidos y objetivos de la unidad que presentamos resulta provechoso proceder mediante el enfoque por tareas proponiendo como meta una tarea final que consiste en la narración de un recuerdo de su pasado mediante una serie de tareas intermedias y facilitadoras relacionadas tanto al vocabulario, las formas gramaticales y las tipologías textuales presentadas. De esta forma, esta estrategia posibilita un trabajo centrado en la trayectoria del proceso de aprendizaje y no solo en los contenidos.

Descripción general de actividades

Se realizarán actividades de lecto-comprensión, de identificación de elementos lingüísticos en dichos textos, actividades de *roleplay* en grupos pequeños, de escucha de narraciones y de producción oral.

Recursos didácticos

- Pizarra
- Equipo de audio
- Proyector para PowerPoint y video
- Material de base modificado: *Una mezcla milagrosa. Entrevistas de radio* de Emiliano Albertini (https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/999/986/3258-1)
- Cuadernillo de actividades (material expuesto al final de este trabajo)

Evaluación

Al finalizar la unidad se propondrá una actividad integradora que consistirá en la narración de un recuerdo del pasado (de su infancia, unas vacaciones, un evento particular) frente al resto de la clase. Deberán acompañar su narración con alguna presentación de tipo PowerPoint, video, fotografías, comida, objetos. Se espera que sea una narración corta de algún aspecto de su pasado realizada en términos sencillos de acuerdo a su nivel. Esto se corresponde con lo planteado respecto al método de enfoque por tareas en tanto meta final de comunicación.

CRONOGRAMA

FECHA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES PRESENCIALES	TAREAS EXTRA ÁULICAS
CLASE 1	Verbos para narrar el pasado: acordarse, recordar Pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto de modo indicativo voz activa Contenido sociocultural Expresiones temporales: identificación y uso	Presentación del tema de la unidad mediante la pregunta: "¿Qué recuerdos tienen de su infancia?" y conversación grupal con la guía del docente (15 minutos) Lectura en voz alta en conjunto de entrevistas cortas acerca de recuerdos de la infancia (15 minutos) Identificación en grupos de 3 integrantes de elementos utilizados en las respuestas de los entrevistados (verbos utilizados, tiempos verbales, conectores) y posterior puesta en común con la clase (20 minutos) Recapitulación de la docente: uso de verbos recordar y acordarse; conjugación de tiempos verbales en pretérito simple e imperfecto (30 minutos) Presentación y descripción de las imágenes de elementos relacionados a los recuerdos del cuadernillo de actividades (5 minutos) Cada estudiante deberá seleccionar una imagen que evoque un recuerdo y en base a lo trabajado anteriormente, elaborar una narración breve (15 minutos) Narrar al resto de la clase su recuerdo (15 minutos) Explicar la tarea para la próxima clase (5 minutos)	Ejercicios de conjugación de verbos en tiempos pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto Ejercicios de utilización de verbos recordar y acordarse
CLASE 2	Formulación de preguntas sobre eventos pasados Conectores narrativos: identificación y uso Contenido sociocultural	Corrección en conjunto de la tarea extra-áulica (10 minutos) Retomar las respuestas de la entrevista de la clase pasada para identificar qué preguntas pueden formularse para saber acerca del pasado de alguien más. Exposición de diferentes modos de preguntar sobre este tema (30 minutos) En grupos de 3 realizar preguntas sobre lo que hicieron el fin de semana pasado o el verano pasado o cuando tenían (x cantidad) de años y responder. Recrear la entrevista en voz alta al resto de la clase (20 minutos)	Elaboración de una narración acerca de algún aspecto de su pasado acompañada de alguna presentación, imágenes, objetos, comida, etc.

FECHA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES PRESENCIALES	TAREAS EXTRA ÁULICAS
CLASE 2	Formulación de preguntas sobre eventos pasados Conectores narrativos: identificación y uso Contenido sociocultural	Proyectar un video en el que un informante narra un recuerdo de su pasado (la transcripción de dicho video estará disponible en el cuadernillo de actividades) (5 minutos) Reproducir el video nuevamente con la consigna de prestar atención a qué conectores utiliza el sujeto para estructurar su relato (5 minutos) Puesta en común de sus notas en base al video y recapitulación de esto acompañada de explicación y presentación de otros conectores por parte del docente (la lista de conectores posibles estará en el cuadernillo de actividades) (20 minutos) Presentación de las pautas de la actividad a realizar en la última clase a modo de cierre de la unidad (10 minutos) Proponer espacio de taller en donde los estudiantes comienzan a pensar en su narración y puedan consultar con otros compañeros y la docente dudas que puedan surgir (20 minutos)	Elaboración de una narración acerca de algún aspecto de su pasado acompañada de alguna presentación, imágenes, objetos, comida, etc.
CLASE 3	- Verbos para narrar el pasado: recordar, acordarse - Pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto de modo indicativo, voz activa - Conectores narrativos y expresiones temporales - Formulación de preguntas sobre eventos pasados - Contenido sociocultural vinculado a la vida cotidiana y los recuerdos - Desarrollo de la destreza de narración oral	Las dos horas de la clase se destinarán a las exposiciones de los 15 estudiantes. Cada estudiante tendrá a su disposición 10 minutos aunque no se pretende que realicen una exposición de esa duración sino que se prevé tiempo extra ante posibles eventualidades.	

A continuación presentamos el cuadernillo de actividades que se constituye como el material didáctico de la primera clase prevista para esta unidad. Resulta importante aclarar que este material fue desarrollado teniendo en cuenta al docente como figura que guía el desarrollo de esta clase (y de la unidad completa) y que se apoya en el material previsto por el cuadernillo. Es decir, este material no ha sido pensado para que los estudiantes trabajen solos sino siempre acompañados por indicaciones y explicaciones del docente, tal como se menciona en el cronograma de las tres clases.

Cuadernillo de actividades UNIDAD: *¿Qué recuerdos tenés de tu infancia?*

Emiliano Albertini es un locutor de radio que realizó una serie de entrevistas. Al final el entrevistador siempre demanda: "Contame un recuerdo de tu infancia"

Y vos ¿qué recuerdos tenés de tu infancia?

1. Leé algunas de las respuestas de los entrevistados.

Me acuerdo *de la primera vez que mi papá me llevó a la cancha a ver a Gimnasia. Él es de Boca, pero siempre le gustó Gimnasia. Fue una experiencia maravillosa. No* ***recuerdo*** *al otro equipo, pero perdíamos 2 a 0 ¡Al final, ganamos 3 a 2!* Ramón, 55 años, La Plata.	*Mis padres me regalaron un carting a pedal para Navidad. Yo choqué y rompí la rueda delantera derecha. No la arreglamos y por eso pedalee varios años con tres ruedas. Mi mamá todavía* ***se acuerda*** *y no lo puede creer.* Juan Carlos, 41 años, Santa Fe.
Todos los días salíamos de la escuela con mis amigas y cada una iba a su casa. Yo me sacaba el guardapolvos, dejaba la mochila, merendaba y después salía corriendo a la plaza donde me encontraba de nuevo con las chicas. Soledad, 52 años, Buenos Aires.	***Recuerdo*** *cuando los Reyes Magos me trajeron una bicicleta y aprendí a andar en bicicleta sin rueditas.* ***Me acuerdo*** *de que mi abuelo corría atrás de la bicicleta mientras yo pedaleaba; eso me ayudaba a no caer.* Elena, 34 años, Córdoba.
Recuerdo *que en Tucumán tenía un grupo de amigos con los que hacíamos campamentos de aventuras, de supervivencia. Los hacíamos los fines de semana, durante varios años. Nos íbamos al río con la naturaleza. El lugar era hermoso, hice un montón de amigos en esa época.* Mariano, 48 años, Tucumán.	

Yo recuerdo… Yo me acuerdo…

1. Prestá atención a las palabras que están marcadas en los fragmentos ¿Qué creés que quieren decir en cada caso? ¿Cómo podés relacionarlo con estas imágenes?

2. Completá el siguiente cuadro

Recordar quiere decir……. Recordar se puede formar: persona + recordar conjugado + que /……/ cuando + ……
Acordarse quiere decir…… Acordarse se puede formar: persona + acordarse conjugado + de + ……/…….

¿Era o fui?

1. Releé las respuestas y subrayá con la ayuda de dos de tus compañeros los verbos en pasado que encuentres. ¿Son todos iguales?

2. Prestá atención a estos fragmentos ¿Qué podés observar?

3.

Fue una experiencia maravillosa	El lugar *era* hermoso
… por eso *pedalee* varios años con tres ruedas	…yo *pedaleaba*…
…*hacíamos* campamentos de aventuras…	…*hice* un montón de amigos…

4. Completá el siguiente cuadro en conjunto con tus compañeros:

- El **PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE** expresa:…… …… ……
- Puede estar acompañado de: la primera vez, al final, en Navidad…… …… ……
- Por ejemplo: gustó, rompí, regalaron, arreglamos…….. ……

- El **PRETÉRITO IMPERFECTO** expresa:…… ……
- Puede estar acompañado de: todos los días, los fines de semana, durante varios años…….. …… ……
- Por ejemplo: corría, encontraba, salíamos …….. …… ……

5. Observá las formas que adquieren los verbos regulares terminados en -AR, -ER e -IR en cada pasado:

Pretérito perfecto simple		
	Verbos en -AR	Verbos en -ER y en -IR
Yo	-é	-í
Tú, vos	-aste	-iste
Ella, él, usted	-ó	-ió
Nosotros	-amos	-imos
Vosotros	-asteis	-isteis
Ustedes, ellas, ellos	-aron	-ieron

Pretérito imperfecto		
	Verbos en -AR	Verbos en -ER y en -IR
Yo	-aba	-ía
Tú, vos	-abas	-ías
Ella, él, usted	-aba	-ía
Nosotros	-ábamos	-íamos
Vosotros	-abais	-íais
Ustedes, ellas, ellos	-aban	-ían

6. Te ofrecemos algunas conjugaciones del verbo regular *correr* en ambos tiempos pasados ¿Podés completar las que faltan en conjunto con tus compañeros?

	Pretérito perfecto simple	Pretérito imperfecto
Yo	….	corría
Tú, vos	corriste	….
Él, ella, usted	corrió	….
Nosotros	….	corríamos
Vosotros	….	corríais
Ustedes, ellas, ellos	corrieron	….

6. ¿Podés completar las conjugaciones del verbo irregular ir?

	Pretérito perfecto simple	Pretérito imperfecto
Yo	fui	….
Tú, vos	….	ibas
Él, ella, usted	….	iba
Nosotros	fuimos	….
Vosotros	….	ibais
Ustedes, ellas, ellos	….	iban

¡Tiempos difíciles!

1. Releé las respuestas y buscá las expresiones que indican el tiempo, la época, la fecha o la duración.
2. Conectá estas expresiones según corresponda.

La primera vez que	• regalaron juguetes
Todos los días	• rompí mi bicicleta
Al final	• íbamos a la escuela
Durante varios años	• dormíamos hasta el mediodía
En Navidad	• ayudábamos a mi abuelo
Los fines de semana	• se me cayó un diente

Cuando hablamos del pasado…

- Expresiones como *la primera vez* y *al final* expresan eventos puntuales que empiezan y terminan y en general van seguidos de verbos en……
……

- Frases como *los fines de semana* y *todos los días* expresan duración, es decir un hecho que se extendió en el tiempo y en general van seguidos de……
……..

- Expresiones como *en Navidad* y *durante muchos años* pueden expresar tanto un hecho puntual como también un evento que se extendió en el tiempo y por lo tanto pueden ir seguidos de verbos en…… y también en…….

Ahora les toca a ustedes…

1. Observá las siguientes imágenes y seleccioná una que puedas relacionar con algún recuerdo de tu infancia. Puede ser una situación, un lugar, una persona, un objeto...

2. Ahora imaginá que Emiliano Albertini, el locutor de radio, te invita a su programa y al final de la entrevista te dice:

Contame un recuerdo de tu infancia

Elaborá una narración breve en la que cuentes un recuerdo de tu infancia en base a la imagen que elegiste en el punto anterior.

¡Es momento de poner en práctica lo que aprendimos hasta ahora!

¡A practicar!

1. Conjugá los siguientes verbos según se indica:

a. REGALAR

- 3º persona singular, pretérito perfecto simple: ***él/ella regaló***
- 1º persona singular, pretérito imperfecto: _____

b. ENCONTRAR

- 1º persona singular, pretérito perfecto simple: _____
- 3º persona plural, pretérito perfecto simple: _____

c. VISITAR

- 1º persona plural, pretérito imperfecto: _____
- 2º persona plural, pretérito perfecto simple: _____

d. COMER

- 3º persona singular, pretérito imperfecto: ___________________________________

- 1º persona plural, pretérito perfecto simple: _________________________________

e. SALIR

- 1º persona singular, pretérito imperfecto: ___________________________________

- 2º persona singular, pretérito perfecto simple: _______________________________

f. COMPARTIR

- 3º persona plural, pretérito perfecto simple: _________________________________

- 1º persona singular, pretérito perfecto simple: _______________________________

2. Conectá algunas de las formas verbales del ejercicio anterior con las siguientes expresiones temporales para formar oraciones:

***~~al final~~* - una vez- en Nochebuena - hace diez años**

todos los sábados - en mi cumpleaños

Por ejemplo: ***Al final*** *mi mamá* ***regaló*** *todos mis juguetes viejos.*

_ _
_ _
_ _
_ _
_ _

	Pretérito perfecto simple	Pretérito imperfecto
Yo	….	corría
Tú, vos	corriste	….
Él, ella, usted	corrió	….
Nosotros	….	corríamos
Vosotros	….	corríais
Ustedes, ellas, ellos	corrieron	….

6. ¿Podés completar las conjugaciones del verbo irregular *ir*?

	Pretérito perfecto simple	Pretérito imperfecto
Yo	fui	….
Tú, vos	….	ibas
Él, ella, usted	….	iba
Nosotros	fuimos	….
Vosotros	….	ibais
Ustedes, ellas, ellos	….	iban

3. Completá el siguiente texto con los verbos en el tiempo (pretérito perfecto simple o pretérito imperfecto), persona y número que consideres correcto:

Cuando yo …….. **(SER)** chica, …… **(IR)** al colegio con mis hermanos a la mañana temprano. Mi mamá nos ……. **(DESPERTAR)** a las 6:30 y …….. **(PREPARAR)** el desayuno. Mis hermanos siempre se …….. **(DEMORAR)** porque no ……. **(ENCONTRAR)** sus cosas, ……. **(SER)** muy desordenados. Por esa razón, siempre todos …….. **(LLEGAR)** tarde a la escuela.

Esta rutina …… **(SER)** igual todos los días. Pero …… **(RECORDAR)** que en mi décimo cumpleaños, mamá me …… **(DEJAR)** dormir hasta tarde y papá nos ……. **(LLEVAR)** a mis hermanos y a mí al parque de diversiones. Mis hermanos y yo ……. **(SUBIR)** a todos los juegos y…….. **(TERMINAR)**

muy cansados, pero felices. ¡…… **(SER)** el mejor cumpleaños de mi vida!

Bibliografía

González Hermoso, Alfredo y Romero Dueñas, Carlos. (2004). *ECO. Curso Modular de Español Lengua Extranjera. Libro del profesor*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.

Pereda Gutierrez, Andrea. (2018). "Metodología por proyectos en el aula de ele: propuesta didáctica enfocada hacia las festividades del mundo hispanohablante". [Tesis de Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera]. Universidad de Cantabria, Santander.

Sánchez Pérez, Aquilino. (2016). "Metodología: conceptos y fundamentos" en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (comp.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Viñas Quiroga, Ingrid. (2015). "Teorías, modelos, enfoques y perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera" en C. Defagó (comp.), *Estudios sobre el lenguaje y la gramática.* Córdoba: Ed. Brujas.

Formas breves en ELSE

Gabriela F. Krickeberg
Universidad Nacional de General Sarmiento

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto actual de investigación de la UNGS[1] que tiene entre sus objetivos armar una propuesta en español como lengua segunda y extranjera (ELSE) para estudiantes universitarios no hispanohablantes. Con el fin de revisar los tipos de textos a considerar, nos preguntamos acerca de la pertinencia de la inclusión de textos literarios, por lo que se revisó material didáctico propio, entre otros materiales consultados.

Aunque la revisión de este material para docentes de español como lengua extranjera no es tema del presente artículo, recuperaré las orientaciones que seguimos para su elaboración en 2004. En cuanto a la selección de textos, tomamos de una antología de Brasca y Chitarroni (2001) el criterio de ser flexibles para incluir relatos breves de autores argentinos que estuvieran tanto dentro como fuera del canon literario, además tuvimos en cuenta la posibilidad de "extraer" un relato breve recortándolo de uno mayor, siempre y cuando permitiera una lectura autónoma. En relación con las consignas, el libro de Duff y Maley (1999) confirmaba que los textos literarios podían considerarse recursos valiosos en el aula de lenguas extranjeras, en tanto eran punto de partida para tareas orales y escritas[2]. A la vez, consultamos las propuestas de escritura en español como lengua materna surgidas a fines de los 90, entre ellos *El nuevo Escriturón* (Alvarado et al., 1997), que también ofrecían un tratamiento innovador para la época[3].

Si bien buscábamos en un principio discutir, a partir de la revisión de materiales, la vigencia de la inclusión de literatura para la enseñar la lengua y, en todo caso, los modos de hacerlo, nuestro eje inicial fue desplazado hacia preguntas más generales que nos fuimos planteando para dar cuenta de la relación entre literatura, enseñanza y evaluación en ELSE, esto último especialmente considerando la propuesta del examen CELU, dada su relevancia en el desarrollo del área en Argentina. Este trabajo, entonces, reconstruye algunas de las preguntas que fueron surgiendo, para lo cual en primer lugar, señalaremos las razones y las dificultades para la inclusión de textos ficcionales narrativos breves en la enseñanza de las lenguas extranjeras; en segundo lugar, analizaremos el lugar de estos textos en el examen CELU, considerando la información publicada para los candidatos y una muestra de cinco consignas de la parte escrita del examen; finalmente, esbozaremos líneas para continuar este trabajo que se encuentra en una etapa incipiente de indagación.

2. Literatura y enseñanza en ELSE

Existen antecedentes en investigación acerca de la literatura y la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera, así como también propuestas didácticas de diverso tipo[4]. En 1999, Sitman y Lerner, por ejemplo, publican un artículo en el que se preguntan por el uso de la literatura his-

1 La discusión se enmarca en el Proyecto "Enseñar español como lengua segunda y extranjera" de la Universidad Nacional de General Sarmiento (2020-2022).

2 Los autores, que escriben para docentes de inglés como lengua segunda o extranjera aclaran que sus actividades se alejan del típico cuestionario para el trabajo con los textos. Hoy podríamos considerar que se alejarían también de repetir una misma tipología de abordaje para todos los textos, como la que habitualmente se hace en forma de prelectura, lectura y poslectura. A su vez, los autores señalan en la introducción de su libro que aunque su propuesta sigue una orientación diferente, no invalidan las clases de Literatura y explican las diferencias implicadas.

3 Algunos ejemplos de actividades de *El nuevo Escriturón*, aunque no siempre de literatura, que han resultado muy productivos para ELSE, y que merecerían un análisis son: "Las cartas del señor Eliseo" (consiste en el pasaje de un estilo epistolar formal a uno informal), "Desventajas y ventajas" (permite armar una argumentación simple en niveles elementales) y "A restaurar el sótano" (propone reponer las frases extraídas de un cuento de Silvina Ocampo).

4 A tal fin, pueden consultarse los trabajos presentados en ediciones anteriores de los Coloquios Celu en https://www.celu.edu.ar.

panoamericana en el aula de ELE y como respuesta exponen las razones por las que consideran inseparable la tríada lengua- literatura-cultura, a la vez que aportan ejemplos de actividades. En nuestro país, dos década más tarde, Natoli (2019) quizás sea quien más haya analizado exhaustivamente la cuestión de la enseñanza de la literatura en ELSE, en tanto estudia sus aplicaciones al campo cultural argentino, por lo que da cuenta de una multiplicidad de abordajes, entre los cuales señala la relación con la glotopolítica, la didáctica de la lengua, la teoría literaria y los enfoques actuales para la enseñanza de español como lengua extranjera. Asimismo analiza materiales de ELSE editados y elabora múltiples propuestas didácticas a partir de una amplia diversidad de géneros literarios en todos los niveles de lengua, tanto para el desarrollo de competencias, entre las que destaca la competencia comunicativa intercultural, como para las cuatro macrodestrezas lingüísticas.

Ahora bien, en el presente trabajo retomaremos la propuesta de Duff y Maley, mencionada anteriormente, porque sintetiza un modo de trabajar con los textos literarios que consideramos vigente. Estos autores afirman que el interés por la literatura en las lenguas extranjeras volvió a surgir a principios de la década del 90 como uno de los recursos, no el único, en el desarrollo de los enfoques comunicativos, aunque en el período inicial, es decir durante el enfoque nocio-funcional, la literatura era considerada irrelevante. Atrás habían quedado el llamado método de gramática-traducción que tomaba a la literatura de autores consagrados como modelo de escritura e ilustración de reglas gramaticales, como también el período estructuralista que le siguió y que optó por alejarse de la literatura por ser vista como parte de los métodos tradicionales que le precedieron. En relación a la pregunta por las razones para trabajar con textos literarios en el aula de lenguas segundas y extranjeras, encuentran que hay tres tipos de justificaciones: lingüística, ya que son ejemplos genuinos de un amplio rango de registros, estilos y tipos de textos con distintos niveles de dificultad; metodológica, porque son textos que permiten múltiples interpretaciones, lo que permite una genuina interacción con las interpretaciones de otros estudiantes y del mismo docente; y finalmente, motivacional dado que no son textos triviales en el sentido en cómo los escritores tratan ciertos hechos, como pueden serlo, se lamentan Duff y Maley, otros materiales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según estos autores, la literatura es un recurso motivador poderoso que permite a los estudiantes tener una respuesta personal desde sus propias experiencias, percepciones y opiniones. Claramente encontramos aquí los criterios que suelen recomendarse para el diseño de materiales comunicativos para la clase de ELSE, tales como la autenticidad (o verosimilitud), la integración de las destrezas lingüísticas, la flexibilidad de resolución, la implicación, el vacío de información, entre otros, que pueden leerse, por ejemplo, en Lozano y Ruiz Campillo (1996).

Por otra parte, Duff y Maley indican que las dificultades en el uso de los textos literarios breves pueden deberse a que, a diferencia de los textos más extensos, no presentan tanto apoyo contextual ni repeticiones; también en el nivel de lengua podrían implicar mayor complejidad en relación a otros tipos de textos, en cuanto a la sintaxis, densidad léxica y organización discursiva. Asimismo las referencias culturales podrían no ser compartidas para los lectores y, por último, mencionan la dificultad conceptual de ciertos textos, lo que no siempre coincide con una dificultad en la lengua. De todos modos, nada de todo esto es excusa para dejar de lado los textos literarios sino que, según los autores, toda dificultad razonable es entendida como oportunidad de exploración, de formulación de hipótesis y conjeturas que necesariamente provocan la interacción entre los participantes de una clase. Solamente lectores atentos y enfocados en la lengua pueden resolver los desafíos que se les presentan bajo la forma de consignas para todos los niveles, desde básicos hasta avanzados. Los procedimientos que detallan y ejemplifican concretamente para las actividades de lengua son los siguientes: reconstruir, reducir, expandir, reemplazar, unir con flechas (*matching*, cotejar), transferir información de un formato a otro, seleccionar, ordenar, comparar / contrastar y analizar[5]. La diversidad de géneros literarios que proponen resulta amplia: poemas, líneas de diálogo, fragmentos, relatos, memorias, entre otros. Algunos ejemplos consisten en adivinar posibles contextos para un fragmento, decidir qué texto no forma parte de un grupo dado, sugerir palabras más apropiadas para un contexto específico, reponer palabras perdidas de un relato o predecir cómo reaccionarían ciertos personajes. Es decir, la tarea que se proponga y no solamente el texto literario del que se parte es lo que definirá, en todo caso, el nivel de lengua requerido para la producción que se espera.

Por todo lo dicho hasta aquí, afirmamos que existe un amplio consenso en las últimas décadas en valorar los textos literarios para la enseñanza de lengua segunda y extranjera, no restringidos a

5 Algunas de estos procedimientos serían estrategias de mediación, según el MCRE VC (2020).

los niveles avanzados ni banalizados al momento de proponer actividades. La creación de consignas específicas para cada uno de los textos breves permite un trabajo diverso y sostenido en el aula[6]. La pregunta que nos hacemos es si esto cambia o no cuando ya no se trata de enseñanza sino de evaluación. Puesto que no puede confundirse el aula de aprendizaje con un examen, es esperable que los criterios de selección de textos y de elaboración de tareas no siempre coincidan. De hecho, al inicio del presente trabajo no sabíamos si en la bibliografía y en los materiales sobre evaluación se incluían textos literarios para su discusión.

3. Literatura y evaluación en ELSE

Si, como señala Shoffen (2009), el marco teórico bajtiniano es adecuado para pensar un examen de proficiencia como el Celpe-Bras y, por lo tanto, también el CELU, al considerarlos como géneros secundarios que reelaboran en su composición otros géneros, resulta interesante tener en cuenta la complejidad de géneros discursivos que estos exámenes ponen en juego, tanto los que sirven de punto de partida como aquellos que los candidatos tienen que producir al resolver las actividades. En este caso, nos proponemos, dada su indiscutida relevancia en el desarrollo del área en Argentina, ya prevista por Prati en los primeros años de esta certificación (2007), revisar el lugar de los textos literarios, teniendo en cuenta la información publicada para los candidatos y una muestra acotada de cinco consignas de la parte escrita del examen[7].

En la página institucional del CELU, encontramos la mención a la literatura solamente en el nivel avanzado, que a continuación se transcribe:

> 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.

En cuanto a los tipos de textos que se encuentran en el examen, en las preguntas frecuentes sobre la parte escrita, se aclara que pueden ser:

> Textos auténticos, tales como anuncios, mensajes, folletos, instrucciones, encuestas, noticias, entrevistas, artículos de información general, artículos de opinión, cartas personales y de trabajo, diarios personales, biografías, fragmentos de cuentos o novelas, informes laborales, informes, reseñas y ensayos de temas académicos o de conocimiento general.

A partir de esta información destinada a los interesados en el examen, nos preguntarnos por los motivos de la presencia de la literatura solamente en uno de los niveles que se certifica. Además, si la adaptación (fragmentación) solamente se hace en los textos literarios y no en otros géneros discursivos que suelen ser extensos. También, si esta reducción de un texto incide o no en la resolución de una actividad, es decir, si complejiza el *input* o lo presenta en forma más clara.

En relación a las actividades, tomamos una muestra acotada de cinco ejemplos de la parte escrita del examen, en la que efectivamente se incluyen textos literarios. La diversidad se encuentra no solamente en los autores, consagrados y no tanto, sino también en los géneros, lo que también influye en la variedad de registros y estilos, aunque siempre dentro del español rioplatense[8]. En cuanto a la producción solicitada, también resulta variada y aunque no reproducimos aquí las consignas, señalaremos que en los cuatro casos en los que es necesario asumir el papel de periodista, la actividad a resolver es diferente: mientras que en una de las consignas la noticia debe escribirse a partir de la información explícita, en la otra esta información es implícita. Además de hacer suposiciones y conjeturas, una de las actividades consiste en escribir un correo electrónico a uno de los personajes

6 De todos modos, como señala Natoli (2019) el empleo de la literatura para ELSE sigue siendo un área de vacancia.

7 Los fragmentos con la información para los candidatos fueron tomados de la página del CELU: www. Celu.edu.ar [última consulta, 20 de marzo de 2022].

8 La afirmación sobre la variedad regional del español es válida, al menos, para la muestra acotada que tuvimos en cuenta.

que lógicamente no es ya parte de la ficción del cuento sino de la realidad del examen. En la quinta consigna hay que escribir la entrada de un diario íntimo desde el punto de vista de un personaje, por lo que lo solicitado se aproximaría a un tipo escritura con ciertos rasgos literarios. En cuanto a la adaptación, solamente en uno de los ejemplos el texto se presenta completo, como se observa en el siguiente cuadro que sintetiza los datos principales de las actividades:

Examen CELU	Autoría	Input	Adaptación	Producción
112	Claudia Piñeiro	Novela *Tuya*	Fragmento	Noticia policial
E1C13	Silvina Ocampo	Cuento "Amancio Luna, el sacerdote"	Se suprime una parte y el final	Correo electrónico
E2C15	Pablo Krantz	Cuento "El cuarto que se expandía"	Fragmento	Noticia
205	Julio Cortázar	Cuento "Las buenas inversiones"	Se suprime una parte	Noticia
219	Silvina Ocampo	Cuento "Rhadamanthos"	No	Diario íntimo

Ejemplos de actividades de la parte escrita del CELU con *input* literario

Entonces, sin duda el examen CELU propone actividades coherentes con el enfoque que sostiene, por lo que no deja de lado los textos literarios al ser también textos que circulan socialmente. Como las actividades son pensadas específicamente para cada input en particular, la pregunta que agregamos en este punto es si el CELU concibe un lector entrenado en la lectura literaria para la resolución de sus actividades, es decir, que sepa reconocer bajo la superficie de lo narrado, por ejemplo, los implícitos, las frases clave, el juego de narradores y los guiños al lector (como sucede, por ejemplo, en la narradora que se autoengaña en "Rhadamanthos"), los pasajes irónicos o polisémicos y las estrategias de los relatos que cuentan una historia mientras van cifrando otra (Piglia, 1999) o, de lo contrario, si el tratamiento que se propone es similar al de los otros tipos de textos que el examen presenta.

4. Conclusiones. Para continuar

Tal como señalé al principio, considerar a la literatura como recurso válido en el aula de ELSE nos lleva a preguntarnos qué sucede con estos textos cuando son parte de una evaluación, es decir cuando quien escribe se relaciona únicamente con los textos y no con otros participantes, por lo que la multiplicidad de interpretaciones, a la que se referían Duff y Maley, queda reducida a la interacción con los evaluadores, en ausencia, en un momento posterior y con un fin diferente al de la enseñanza. Dada las características del CELU y su influencia en las aulas de ELSE en nuestro contexto, hicimos un mínimo recorrido por la información que reciben los candidatos y por algunas actividades para comprobar la presencia de input literario en la parte escrita del examen.

Las preguntas que nos hicimos son las siguientes: en primer lugar, si para la enseñanza en ELSE los textos literarios se incluyen en todos los niveles, por qué en la evaluación solamente se los considera en el nivel avanzado, más si se trata de un único examen que evalúa distintos niveles; en segundo lugar, si hay alguna razón para que solamente se supriman fragmentos en los textos literarios y no en otros tipos de textos y, en tercer lugar, y en relación con las preguntas anteriores, nos preguntamos si hay una evaluación diferenciada cuando los textos son literarios.

Algunas líneas que podrían continuar este trabajo serían las siguientes: por un lado, un análisis en profundidad de la resolución de actividades con *input* literario nos llevaría a comprender el alcance de nuestras preguntas. Sería fundamental, además, las consultas con quienes elaboran el examen y establecen los criterios de evaluación. Por otro lado, resulta necesario ampliar la consulta de bibliografía especializada sobre evaluación de textos literarios[9], así como también analizar la propuesta del MCRE VC (2020, p. 70-71), que agrega tres nuevas escalas para los "textos creativos y la

9 Me refiero a la búsqueda de bibliografía sobre cómo se evalúan los textos literarios cuando se incluyen en los exámenes.

literatura", entre las que se encuentra "Leer por placer". Puesto que existe una discusión desde hace tiempo en la didáctica de la literatura en español como lengua materna acerca de la escolarización y descolarización de los textos literarios (paradigmas historicistas y estructuralistas vs. paradigma del placer de la lectura literaria, según Díaz Súnico, 2002), sería interesante para completar una lectura crítica del *Marco* recuperar esta discusión también en español como lengua segunda y extranjera.

Bibliografía

Alvarado, M., Bombini, G., Feldman, D. e Istvan. (1997). *El nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.

Brasca, R. y L. Chitarroni (comps.). (2001). *Antología del cuento breve y oculto*. Buenos Aires: Sudamericana.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Día Súnico, M. (2002). "Un manoseado y poco claro concepto de placer" en Bombini, *Enseñanza de literatura*. Ficha de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, pp. 35-43.

Duff, A. & A. Maley. (1999). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Lozano, G. y P. Ruiz Campillo. (1996). "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos" en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre. E/LE 3* (pp. 127-155). Madrid: Fundación Actilibre.

Natoli, C. (2019). La literatura en el marco de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera: Aplicaciones al campo cultural argentino [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de la Plata.

Piglia, R. (1999). *Formas breves*. Buenos Aires: Temas.

Prati, S. (2007). *La evaluación en Español Lengua Extranjera*: *Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Shoffen, J. (2009). *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação em proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe Bras* [Tesis de doctorado en Lingüística Aplicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Sitman, R. e I. Lerner. (1999). "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro". *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 12.

Proyecto de manual de la entonación del español rioplatense

Bettiana A Blázquez
Alejandra E. Dabrowski
Israel R. Lagos
Leopoldo O. Labastía
Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Desde el año 2006 hemos estudiado la entonación del español rioplatense, es decir, el fraseo, la selección de sílabas acentuadas en la frase y la selección del acento tonal nuclear (o melodía de la frase, que comienza en la última sílaba acentuada o prominente de la misma). Hemos tratado de lograr una explicación sistemática del significado de la entonación rioplatense desde un marco teórico cognitivo, tomando en cuenta las características discursivas del corpus estudiado. Si bien hemos desarrollado algunas guías didácticas –dadas a conocer en reuniones científicas y a través de publicaciones–, se trata de propuestas aisladas, no sistematizadas.

Sabemos de la escasez de materiales didácticos dedicados a la enseñanza de la pronunciación del español rioplatense y, en especial, la enseñanza de la entonación. Según Pacagnini (2019) la prosodia (que incluye la entonación) sigue siendo una asignatura pendiente en la currícula de ELSE. Por lo general, se ha prestado atención a los aspectos segmentales de la fonología del español rioplatense, dejando de lado los rasgos prosódicos. Una de las causas posibles que plantea Pacagnini reside en la formación del docente, durante la cual se debería priorizar la instrucción en los aspectos suprasegmentales.

Esta situación nos plantea un nuevo desafío: la elaboración de un manual de entonación del español rioplatense, tomando como punto de partida las investigaciones realizadas hasta el momento y reelaborándolas con fines didácticos de manera sistemática.

El objetivo del presente trabajo es presentar las actividades propuestas en el primer capítulo del manual de entonación del español rioplatense. En primer lugar, detallaremos algunos antecedentes en el área de la investigación de la entonación que han influido en la nuestra y expondremos el marco teórico prosódico y pragmático utilizado en nuestro análisis, como así también el resultado de nuestras investigaciones. Luego, nos ocuparemos de la descripción general de la estructura del manual y de la metodología de la enseñanza implementada. Finalmente, presentaremos la secuencia de actividades didácticas del primer capítulo del manual y algunas observaciones finales.

Antecedentes y Marco Teórico para el estudio de la Entonación

La investigación de la entonación del español rioplatense cuenta con numerosos trabajos que van desde los comentarios de Vidal de Battini (1964) y los estudios de Fontanella de Weinberg (1966; 1980) hasta trabajos más recientes como los de Granato (2005), que analiza la función de las curvas entonativas en el habla espontánea desde una perspectiva pragmático-discursiva, los trabajos de Toledo (1989; 1997) sobre las señales prosódicas del foco, Labastía (2006) sobre la ubicación del acento tonal nuclear, Toledo y Gurlekian (2009) sobre las oraciones interrogativas absolutas, o los trabajos de Enbe (2009) y Enbe y Tobin (2008; 2013) sobre la variación sociolingüística, entre otros.

Dentro del modelo métrico-autosegmental (AM) de la entonación (Pierrehumbert, 1980; Ladd, 2008), encontramos también diversos trabajos. Sosa (1999) es un pionero en la aplicación del modelo a diferentes variedades del español, entre las que también se encuentra el español rioplatense. Entre los trabajos específicamente sobre esta variedad, contamos con trabajos como el de Kaisse (2001) sobre un tono característico del español de Buenos Aires, los de Toledo (2000; 2008a; 2008b) sobre la entonación y el fraseo del español rioplatense, la tesis de Barjam (2004) sobre la fonología entonativa

del español porteño, el trabajo de Colantoni y Gurlekian (2004) sobre las características que ligan al español de Buenos Aires con el italiano, y de Colantoni (2011) sobre las características de diferentes variedades del español argentino en contacto con otras lenguas, y Lee (2010) y Lee, Martinez-Gil y Beckman (2010) sobre la entonación en las preguntas, entre otros. De especial interés para nuestro proyecto son los trabajos de Gabriel et al. (2010; 2013) sobre los principales patrones entonativos en diferentes tipos de enunciados, Gabriel et al. (2011) y Pešková et al. (2011) sobre el fraseo prosódico, Pešková et al. (2012) sobre los cambios diacrónicos en la prosodia del español porteño, y Gabriel (2012) sobre el corpus del español argentino de la universidad de Hamburgo.

Los trabajos que informan nuestro proyecto de manual de la entonación del español rioplatense parten del análisis del significado pragmático que realizamos dentro del marco de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1995; Wilson y Sperber, 2004), con aportes de la Teoría del Componente Informativo (Vallduví, 1992; 1995), y aplicando el modelo métrico-autosegmental de la entonación. Partimos de la idea que la prosodia en lenguas como el español tiene significado pragmático (Prieto, 2003), y que esta transmite significados tanto lingüísticos como paralingüísticos (Wilson & Wharton, 2006; Escandell-Vidal, 2011). Por una parte, los significados lingüísticos se codifican a través de diferentes configuraciones tonales e identifican distintos tipos de enunciados declarativos, interrogativos, exclamativos, imperativos, etc. (Gabriel et al., 2010). Por otra parte, estos ayudan a estructurar el discurso organizándolo en secuencias de frases entonativas con diferentes funciones (Dabrowski y Labastía, 2013; Labastía, 2011, 2016, 2018, 2020; Labastía et al., 2017) y en diferentes prácticas discursivas (Espinosa y Dabrowski, 2019; Labastía et al., en prensa). La declinación tonal también contribuye a organizar el discurso y a separar secuencias de frases (Dabrowski et al., 2015). La variación en la ubicación del acento tonal nuclear también responde a diferentes condiciones del contexto (Labastía, 2006; Lagos et al., 2021). Con respecto a los significados paralingüísticos, hemos abordado los recursos de énfasis en un trabajo inédito. También hemos realizado propuestas de aplicación didáctica a la clase de inglés y español como L2 (Dabrowski et al., 2020).

Estructura general del manual y metodología utilizada

El propósito de este manual es ofrecer oportunidades para explorar y aprender la entonación del español rioplatense a partir de una serie de guías didácticas que articulan la teoría con la práctica. Este manual está destinado a docentes de español como lengua extranjera, así como a estudiantes avanzados y futuros docentes que desean familiarizarse con los aspectos prosódicos del español de manera autónoma.

Uno de los rasgos distintivos de este manual es que hace uso de material auténtico, es decir, aquel que no ha sido diseñado con propósitos educativos, sino más bien originado en la comunicación genuina o real (Nunan, 1988). Este recurso se caracteriza por suministrar situaciones contextualizadas que muestran las características propias del lenguaje espontáneo, tales como velocidad, volumen, gestos, contacto visual y proximidad, entre otras (Massi & Blázquez, 2008; 2010; 2012), hecho que posibilita la percepción y la práctica de diferentes aspectos, entre ellos, la entonación (Celce-Murcia et al., 2010) y su dimensión social.

El material auténtico seleccionado actúa como un elemento estructurador dado que determina la organización de las guías didácticas que conforman los capítulos de este manual. Éstas responden a los lineamientos propuestos por Mendelsohn (1994), Rubin (1995) y Stempleski (2002), quienes aseveran que el procesamiento de la información ocurre en tres fases: antes de escuchar/ver, mientras escucho/veo y después de escuchar/ver. La primera etapa, "antes de escuchar/ver", consiste en activar el conocimiento previo, por lo que las actividades propuestas introducen un tema, generan especulaciones acerca de personajes o lugares o crean expectativas acerca del material que los estudiantes van a ver o escuchar (Massi & Blázquez, 2010). La segunda fase, "mientras escucho o veo", comprende el procesamiento *on-line*, es decir, induce a los estudiantes a examinar la información provista por el material de audio o audiovisual. Las actividades incluidas en esta fase comprenden la toma de notas y elección de la respuesta correcta, entre otras (Massi & Blázquez, 2010). Finalmente, la etapa "después de escuchar/ver" constituye un momento esencial en el que los alumnos utilizan su conocimiento previo y el nuevo para interpretar, reflexionar, establecer relaciones y transferir este conocimiento a nuevas situaciones. Ejemplos de estas actividades de consolidación y transpolación son lectura en voz alta, dramatizaciones, entre otras (Massi & Blázquez, 2010). A su vez, las guías di-

dácticas están organizadas en función de las tres habilidades que se desean desarrollar. La primera sección, denominada comprensión, invita a los estudiantes a ahondar en el significado del texto que se está explorando. La segunda parte, percepción, procura focalizar la atención de los aprendientes en un estímulo auditivo para promover el desarrollo del reconocimiento del aspecto prosódico en cuestión. Por último, la sección producción, tiene la finalidad de desarrollar la destreza oral de los estudiantes mediante la puesta en práctica del fenómeno examinado.

En líneas generales, nuestro manual adopta un enfoque ecléctico, ya que sus actividades tienden a favorecer tanto la concepción intuitiva-imitativa basada en la exposición a la lengua, como la analítica-lingüística sustentada por reglas y la instrucción explícita. En este punto, es necesario recordar que uno de los beneficios de la enseñanza explícita de la pronunciación radica en que ayuda a los aprendientes a orientar la atención a un aspecto determinado y a notar (*noticing*) la diferencia entre lo observado en el *input* y su propia producción (*output*) (Rogerson-Revell, 2011). Por tanto, gran parte de las actividades presentes en este manual recurren a la reflexión y a la concientización de los rasgos prosódicos y discursivos/pragmáticos de la lengua meta por parte de los aprendientes.

Aunque el análisis del corpus se realiza siguiendo los lineamientos del modelo AM y el sistema de etiquetaje Sp_ToBI, este manual implementa una adaptación de la notación utilizada por Brazil (1985, 1994) para representar los aspectos prosódicos explorados. Esta notación indica los contornos entonativos con flechas y las sílabas acentuadas de la frase con letras mayúsculas. En relación con su contenido, el manual ofrece, a modo de introducción, una descripción general y un glosario de términos. Posteriormente, las guías didácticas se organizan en torno a 6 capítulos. El capítulo 1 denominado "Organizar la información" desarrolla aspectos prosódicos como segmentación, prominencia y núcleo. El capítulo 2, "Destacar información", examina la variación en la posición del núcleo. En los capítulos 3, 4 y 5, "Dar información", "Crear el contexto" y "Recuperar el contexto" respectivamente, se introducen las configuraciones descendente, suspensiva y ascendente. Por último, el capítulo 6, denominado "Recabar información", se centra en las interrogativas y el conocimiento previo. El manual cuenta también con instrucciones para el profesor, respuestas y una grilla que incluye las configuraciones tonales del español y sus funciones.

Descripción del capítulo 1

A continuación, presentamos la secuencia didáctica del Capítulo 1 del manual de entonación del español rioplatense, que tiene como objetivo introducir y ejercitar las nociones de fraseo (sección "1.1 Segmentación"), acentuación de frase (sección "1.2 Prominencia") y selección del acento tonal nuclear (sección "1.3 Núcleo"). A su vez, cada sección está agrupada en actividades de comprensión general del texto oral que será abordado, con foco en el significado ("Actividad A"), en actividades de percepción ("Actividad B") con el foco en la forma, y actividades de producción y reflexión metacognitiva ("Actividad C"). Por último, la sección "1.4 Actividad final" tiene como objetivo la aplicación de los conceptos trabajados en las secciones 1.1 a 1.3.

(Actividades didácticas del capítulo 1 en APÉNDICE).

Observaciones finales

En este trabajo hemos presentado las actividades que conforman el primer capítulo del manual de entonación del español rioplatense, con el objeto de contribuir al diseño de materiales didácticos en el campo de la prosodia.

A través de esta propuesta de manual, buscamos proveer a los estudiantes avanzados y profesores de español como lengua segunda o extranjera de una herramienta práctica para el aprendizaje de la entonación de esta variedad del español. Esta propuesta didáctica involucra la dimensión fonético-fonológica de la entonación, analizada desde una perspectiva pragmático-discursiva. Esto, creemos, facilitará el abordaje de este aspecto de la pronunciación.

Para finalizar, y atendiendo a la necesidad de capacitar a los profesores de español como lengua extranjera, parece imperativa la elaboración de un manual teórico que plasme los resultados de las investigaciones sobre la prosodia del español rioplatense de una manera más amigable con los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto significaría un valioso aporte al ámbito de formación de profesores de ELSE en un área tan relegada hasta el día de hoy.

Bibliografía

Barjam, John Patrick. (2004). *The Intonational Phonology of Porteño Spanish* [MA Thesis]. University of California in Los Angeles.

Brazil, David. (1985). *The Communicative Value of Intonation in English.* Cambridge: Cambridge University Press.

Brazil, David. (1994). *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, Marianne, Brinton, Donna y Goodwin, Janet. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide*. New York, USA: Cambridge University Press.

Colantoni, Laura y Gurlekian, Jorge. (2004). "Convergence and intonation: historical evidence from Buenos Aires Spanish. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7 (2), pp. 107-119.

Colantoni, Laura. (2011). "Broad-focus declaratives in Argentine Spanish. Contact and non-contact varieties" en Gabriel, C. y Lleó, C. (eds.), *Intonational Phrasing in Romance and Germanic: Crosslinguistic and Bilingual Studies* (pp.183-212). Amsterdam: John Benjamins.

Dabrowski, Alejandra, Blázquez, Bettiana y Lagos Israel. (2020). "Comprensión oral en las clases de inglés y español como L2: Una mirada desde la fonología" en Brandani, Lucía, Califa, Martín y Magno, Cristina (Eds.), *La adquisición y la enseñanza de lenguas. Reflexiones teóricas y propuestas didácticas* (pp. 67-88). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Dabrowski, Alejandra y Labastía, Leopoldo. (2013). "Prosodia y relevancia en el discurso: selecciones tonales y altura tonal en el español rioplatense" en Labastía, Leopoldo (editor), *Cuestiones de fonética, fonología y oralidad. Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística* (pp. 71-87) (publicación digital, 2012). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras – UNCUYO.

Dabrowski, Alejandra, Guglielmone, María de los Ángeles, Allende, María Paula. y Labastía, Leopoldo. (2015). "Estructuración del discurso: Declinación y selección tonal en el español rioplatense" en Luchini, Pedro, García Jurado, María Amalia y Kickhöfel Alves, Ubirata (eds.), *Fonética y fonología: articulación entre enseñanza e investigación* (pp. 244-255). Mar del Plata: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Enbe, Claudia y Tobin, Yishai. (2008). "Sociolinguistic variation in the prosody of Buenos Aires Spanish according to the theory of phonology as human behavior" en Colantoni, Laura y Steele, Jeffrey (eds.), *Selected Proceedings of the 3rd Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonology* (pp. 140-154). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Enbe, Claudia. (2009). *The prosody of Buenos Aires Spanish in typical and atypical speech according to the theory of phonology as human behavior* [PhD Dissertation]. Ben Gurion University.

Enbe, Claudia y Tobin Yishai. (2013). "Variación sociolingüística en la entonación en el habla de Buenos Aires" en Colantoni, Laura y Rodríguez Louro, Celeste (eds.), *Perspectivas teóricas y experimentales sobre el español de la Argentina* (pp. 381-395). Madrid y Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.

Escandell-Vidal, María Victoria. (2011). "Prosodia y Pragmática". *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 4 (1), pp. 193-208.

Espinosa, Gonzalo y Dabrowski, Alejandra. (2019). "¿La práctica discursiva condiciona la prosodia? Evidencia de una conferencia y una entrevista del español rioplatense". *RASAL Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 2019 (1), pp. 7-31.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz. (1966). "Comparación de dos entonaciones regionales argentinas". *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 21, pp. 17-29.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz. (1980). "Three intonational systems of Argentinian Spanish" en Waigh, Linda y Van Schooneveld, Cornelis (eds.), *The Melody of Language* (pp. 115-126). Baltimore: University Park Press.

Gabriel, Christoph. (2012). "The Hamburg Corpus of Argentinean Spanish" en Schmidt, Thomas. y Wörner, Kai (eds.), *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis* (pp. 183-197). Amsterdam: John Benjamins.

Gabriel, Christoph, Feldhausen, Ingo y Pešková, Andrea.(2011). "Prosodic phrasing in *Porteño* Spanish en Gabriel, Christoph y Lleó, Conchita (eds.), *Intonational Phrasing in Romance and Germanic: Crosslinguistic and bilingual studies* (pp. 153-182). Amsterdam: John Benjamins.

Gabriel, Christoph, Feldhausen, Ingo, Pešková, Andrea, Colantoni, Laura, Lee, Su-Ar, Arana, Valeria y Labastía, Leopoldo. (2010). "Argentinian Spanish Intonation" en Prieto, P. y Roseano, P.

(eds.), *Transcription of Intonation of the Spanish Language* (pp. 285-317). Muenchen: Lincom.
Gabriel, Christoph, Feldhausen, Ingo, Pešková, Andrea, Labastía, Leopoldo y Blázquez, Bettiana. (2013). "La entonación en el español de Buenos Aires" en Colantoni, Laura y Rodríguez Louro, Celeste (eds.), *Perspectivas teóricas y experimentales sobre el español de la Argentina* (pp. 99-115). Madrid y Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.
Granato, Luisa. (2005). "Aportes de la entonación al significado del discurso". *RASAL Lingüística*, (1), pp. 85-109.
Kaisse, Ellen. (2001). "The long fall: an intonational melody of Argentinian Spanish" en Herschensohn, Julia, Mallen, Enrique y Zagona, Karen (eds.), *Features and interfaces in Romance* (pp.148-160). Amsterdam, John Benjamins.
Labastía, Leopoldo. (2011). "Procedural encoding and tone choice in Buenos Aires Spanish"en Escandell-Vidal, María Victoria, Leonetti, Manuel y Ahern, Aoife (eds.), *Procedural Meaning: Problems and Perspectives* (pp. 383-413). Bingley (U.K.): Current Research in Semantics and Pragmatics. Emerald.
Labastía, Leopoldo. (2016). "Declarative Utterances in Buenos Aires Spanish" en Armstrong, Meghan, Henriksen, Nicholas, y Vanrell, María del Mar (eds.), *Interdisciplinary Approaches to Intonational Grammar in Ibero-Romance* (pp. 207-226). Amsterdam: John Benjamins.
Labastía, Leopoldo. (2020). "Prosodia y estructura informativa" en Escandell Vidal, María Victoria, Amenós Pons, José, y Ahern, Aoife (eds.), *Pragmática* (pp. 234-258). Madrid: Akal.
Labastía, Leopoldo. (2006). "Prosodic prominence in Argentinian Spanish". *Journal of Pragmatics*, 28, pp. 1677-1705.
Labastía, L. (2018). *Entonación y estructura informativa en el español rioplatense* [Tesis de doctorado]. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Labastía, Leopoldo, Dabrowski, Alejandra, Espinosa, Gonzalo y Martínez, Alex (2022). "Características prosódicas de dos prácticas discursivas en el ámbito político", *Anales de Lingüística* (en prensa). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
Labastía, Leopoldo, Dabrowski, Alejandra, Valls, Lucía y Tassile, Valentín. (2018). "Configuraciones tonales descendentes en el español rioplatense y su significado pragmático". *RASAL Lingüística, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 2015. Publicado en 2018, pp. 155-181.
Ladd, Dwight Robert. (2008). *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
Lagos, Israel, Blázquez, Bettiana y Arana, Valeria. (2021). "Ubicación del acento tonal nuclear en español como L1 e inglés como L2: Estudio comparativo de la lectura en voz alta de estudiantes universitarios argentinos". *Anales de Lingüística*, segunda época Nº 5,. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, pp. 61-86.
Lee, Su-Ar. (2010). *Absolute question intonations in Buenos Aires Spanish* [PhD Dissertation]. The Ohio State University.
Lee, Su-Ar, Martinez-Gil, Fernando y Beckman, Mary. (2010). "The intonational expression of incredulity in absolute interrogatives in Buenos Aires Spanish" en Ortega-Llebaria, Marta (ed.), *Selected Proceedings of the 4th Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonology* (pp. 47-56). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
Massi, María Palmira y Blázquez, Bettiana. (2008). "Exploiting DVDs' extra features: An added bonus in the EFL class". *Humanising Language Teaching (HLT). Free Online EFL Magazine for Teachers*, *10*(4). Recuperado de http://www.hltmag.co.uk/aug08/mart03.doc
Massi, María Palmira y Blázquez, Bettiana. (2010). The shorter the better: Using shorts in ELT. *Modern English Teacher*, *19*(2), pp. 36–42.
Massi, María Palmira & Blázquez, Bettiana. (2012). A short is worth a thousand films!. *Teaching English with Technology (TEwT). Free Online Journal for TESOL Teachers*, *12*(3), pp. 62–86.
Mendelsohn, David. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego, USA: Dominie Press.
Nunan, David. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Pacagnini, Ana. (2019). "Didáctica de la prosodia en ELSE: desafíos y estartegias". *Letras*, enero-junio, nº 79, ISSN electrónico 2683-7897, pp. 44-60.
Pešková, Andrea, Feldhausen, Ingo, Kireva, Elena y Gabriel, Christoph. (2012). "Diachronic prosody of a contact variety. Analyzing Porteño Spanish spontaneous speech" en Braunmüller, Kurt y

Gabriel, Christoph (eds.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies* (pp. 365-389). Amsterdam: John Benjamins.
Pešková, Andrea, Gabriel, Christoph y Feldhausen, Ingo. (2011). "Fraseo prosódico en el español porteño. Evidencia de datos leídos y semiespontáneos" en Di Tullio, Ángela y Kailuweit, Rolf (eds.), *El español rioplatense: lengua, literatura, expresiones culturales* (pp. 77-102). Madrid y Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.
Pierrehumbert, J. (1980). *The Phonology and Phonetics of English Intonation* [PhD Dissertation]. Massachussets Institute of Technology.
Prieto, Pilar. (2003). "Teorías lingüísticas de la entonación" en Prieto, Pilar (ed.), *Teorías de la Entonación* (pp. 13-33). Barcelona: Ariel Lingüística.
Rogerson-Revell, Pamela. (2011). *English phonology and pronunciation teaching*. London, Great Britain: Bloomsbury Publishing.
Rubin, Joan. (1995). The contribution of video to the development of competence in listening en Mendelsohn, David & Rubin, Joan (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 151–165). San Diego, USA: Dominie Press, Inc.
Sosa, J. (1999). *La entonación del español*. Madrid: Cátedra.
Sperber, Dan y Wilson, Deirdre. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. 2nd Edition. Cambridge (MA) y Oxford (UK): Blackwell Publishers.
Stempleski, Susan. (2002). *Video in the ELT classroom: The role of the teacher* en J. C. Richards, Jack y Renandya, Willy (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 354–367). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Toledo, Guillermo. (1989). Señales prosódicas del foco. *Revista Argentina de Lingüística*, 5 (1-2), pp. 205-230.
Toledo, Guilllermo. (1997). Contrato informativo y prosodia en el español de Buenos Aires. *Estudios Filológicos*, 32, pp. 15-25.
Toledo, Guillermo. (2000). H en el español de Buenos Aires. *Langues et Linguistique*, 26, pp. 107-127.
Toledo, Guillermo. (2008a). Fonología entonativa: Los acentos tonales finales de frase entonativa intermedia (ipt*) frente al tono de frontera H- en discursos y textos leídos en el español de Buenos Aires. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 9 (2), pp. 129-136.
Toledo, Guillermo. (2008b). Fonología de la entonación. Asociación primaria y secundaria en acentos antípodas: español de Buenos Aires y de España. *Revista Española de Lingüística*, 38 (2), pp. 145-170.
Toledo, Guillermo, y Gurlekian, Jorge. (2009). "AMPER-Argentina: tonemas en oraciones interrogativas absolutas". *Estudios de fonética experimental XVIII*, pp. 401-415.
Vallduví, Enric. (1992). *The Informational Component*. New York y London: Garland Publishing.
Vallduví, Enric. (1995). "Aspects of information structure in a dynamic setting". *Actas del XI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, pp. 145-162.
Vidal de Battini, Berta. (1964). *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
Wilson, Deirdre y Sperber, Dan. (2004). "Relevance Theory" en Horn, Lawrence y Ward, Gregory (eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 607-632). Malden (MA) & Oxford (UK): Blackwell Publishers.
Wilson, Deirdre y Wharton, Tim. (2006). "Relevance and Prosody". *Journal of Pragmatics*, 38 (10), pp. 1559-1579.

Incidencia del chino mandarín en la adquisición de verbos de movimiento en ELSE. Una propuesta de aprendizaje basada en la cognición corporizada

Martín Carlos Marusich
Facultad de Ciencias Humanas - Equipo de Español para Extranjeros
Universidad Nacional de La Pampa

1. Introducción

Año a año, la Universidad Nacional de La Pampa recibe estudiantes de intercambio provenientes de Francia, el Reino Unido, Bélgica, Estados Unidos y Brasil. Como equipo de docentes de Español para Extranjeros de Rectorado dictamos cursos de español en preparación a rendir el examen CELU. Al momento de elaborar las secuencias didácticas, solemos planificar nuestras clases teniendo en mente un público heterogéneo, sin reparar en las particularidades ni en la "distancia"entre las lenguas en contacto. En otros términos, se enseña español de la misma manera a todos. No obstante, estos sujetos, ¿aprenden español de la misma manera? La relativa cercanía lingüística con el francés y especialmente con el portugués de Brasil, puede hacernos creer que sí. Muy distinta es la realidad si se piensa en hablantes chinos. En los últimos años, las relaciones comerciales y estratégicas entre Argentina y la República Popular China se han intensificado notablemente, y por ende, es probable que en la brevedad recibamos estudiantes sinohablantes. Por tratarse el chino mandarín de una lengua aislante y analítica, los aprendientes sinohablantes representan un desafío singular para la enseñanza de ELSE.

Sustentado en los postulados de la *lingüística cognitiva*, el presente estudio indaga básicamente sobre los procesos de "pensar para hablar" (Slobin, 1996a; b) y las restricciones que cada lengua "impone" a los hablantes para representar la realidad. La atención se dirige especialmente a las particularidades del chino mandarín. Se analizan en clave contrastiva las narrativas orales de un grupo de sujetos sinohablantes aprendientes de español y otro grupo, conformado por hispanohablantes, como respuesta a la visualización de un mismo estímulo dinámico estructurado. La mirada se centra particularmente en la verbalización de eventos de movimiento. A partir del análisis de las construcciones prototípicas del chino mandarín (Chen & Guo, 2009; Chang, 2007; Tai, 2003) y las del español (Suárez Cepeda y París, 2016; París, 2015), este estudio intenta arrojar luz sobre el grado de incidencia del chino mandarín en la adquisición de los patrones de lexicalización de verbos de movimiento en español por parte de sujetos sinohablantes. Creemos firmemente que contar con ese conocimiento posibilita elaborar propuestas didácticas de ELSE más acordes a las características y necesidades de los hablantes chinos.

2. Encuadre teórico

Slobin (2003) propone la noción de "pensar para hablar" como el resultado de hábitos lingüísticos que los hablantes adquieren mediante rutinas de preparación, producción e interpretación de mensajes verbales a lo largo de la vida. Estas se basan en la codificación mental de experiencias para describirlas más tarde, según las limitaciones que nos imponga nuestra lengua. El uso frecuente de determinadas formas lingüísticas dirige la atención hacia sus funciones semánticas y discursivas y hace que estas sean más prominentes a nivel conceptual. Dichas funciones se organizan como sistemas cognitivos compactos, que incluyen ciertos rasgos y excluyen otros, y determinan la manera de pensar del hablante, condicionando sus elecciones lingüísticas al momento de hablar.

El primer objetivo en el siguiente trabajo es mostrar cómo los estilos diferenciales del español y del chino pueden generar estructuras narrativas de un mismo estímulo que varíen en cuanto a la información que registran y a la prominencia que le otorgan a la misma en el discurso. Asumimos que en español es des-composicional o substractivo: el léxico nos entrega un todo complejo que la derivación morfológica descompone en formas más simples. La construcción de gerundio en español cumple la función de explicitar un rasgo léxico-semántico (*Aktionsart)* que implícitamente ya está contenida en el verbo principal. Es decir, el verbo principal (p. ej., *entrar* en *entrar corriendo*) alude a un evento, mientras que el gerundio *corriendo* especifica una parte de ese evento y no suma un

(sub)evento (París, 2011). El chino, por otra parte, utiliza una suma de verbos combinados en CVS (construcciones verbales seriales) que conforman un apilamiento de eventos que, en algunos casos, se superponen o solapan, para finalmente cerrarse con un resultado y el marcador perfectivo *le*, que indica que toda la acción concluyó. Esta estrategia discursiva les confiere un rasgo de simultaneidad y de progresión a las secuencias narrativas, como ocurre en la instancia narrativa: ¨*tái tóu jìxù xiàng qián kàn yòu fāxiàn le lìng yì duǒ* ¨ [ella-levantar-cabeza-seguir-hacia-delante-mirar-otra vez-encontrar-PERF-otra-un-CLA] "levantó la cabeza, miró hacia adelante y volvió a encontrar otra (flor)". Un segundo objetivo es fundamentar empíricamente estas variaciones a partir del análisis de las variaciones tipológicas observadas en datos experimentales sobre narraciones orales de eventos dinámicos realizados por sinohablantes y hablantes de español como L1 para dar cuenta de las estructuras y los sesgos atencionales y lingüísticos propios de cada lengua.

2.1. Propiedades léxico-semánticas del español para eventos de movimiento (EM).

Los componentes cognitivos del movimiento representan las propiedades de los eventos: el participante que se traslada (Figura o Tema), el espacio recorrido (Trayecto) con un Origen y una Meta como límites, una Manera de recorrerlo, o un cambio de Lugar (de algún modo superpuesto al Tema y a los componentes del Trayecto). Talmy (2000; 2009) plantea que el español codifica el cambio de Lugar, y por ende la Meta, en el verbo principal mientras obvia la información sobre Manera. En (1) el verbo principal *entró* codifica Tema y cambio de Lugar. Trayecto y Manera de movimiento son, por el contrario, soslayados:

(1) El niño entró a su dormitorio.

Si bien no se especifica el Trayecto, el mismo está conceptualmente presente. Una estrategia similar se observa para la expresión de Manera: el español obliga a obviar Manera si puede inferirse (o es irrelevante):

(2) El niño *entró corriendo* a su dormitorio

En línea con la teoría de Talmy, se ha observado que las lenguas manifiestan una tendencia universal a *evitar* la codificación conjunta de información específica sobre Manera y Resultado en la semántica de un mismo verbo (Rappaport y Levin, 2010; Beavers, 2012; París, 2016). En consecuencia, si la oración se estructura a partir de Manera, el Resultado sólo puede aparecer como adjunto. Del mismo modo, si el núcleo verbal introduce Resultado, la Manera sólo puede ser un adjunto.

París (2015), en una reinterpretación y generalización de la tipología de Talmy, ha propuesto que el español tiende a verbalizar Eventos, tesis que el autor denomina *preferencia aspectual*. No se afirma que el español no codifique Actividades, sino que lo hace en un número relativamente menor. Como contraparte, el español compensa su "Austeridad léxica" respecto a Actividades con una estrategia que París (2015) denomina la Construcción (adverbial) de Gerundio Interno (CGI) representada en los ejemplos extraídos del autor, en (3a, b):

(3) a. Pedro *construyó* el puente *juntando* troncos.
b. Pedro *llegó sonriendo* a la reunión.

En (3a) la frase de gerundio expresa el Medio por el cual se llevó a cabo el evento principal: los dos eventos están en el mismo curso de eventos (París, 2006b). En cambio, en (3b) el evento principal *llegar* y el evento gerundio *sonreír* están en diferentes cursos eventivos, mantienen una relación "incidental" (París, 2006c) y pueden eventualmente ser expresados por construcciones adverbiales con un orden invertido: 'Pedro sonreía al llegar' (París, 2013). El gerundio –que es aquí un adjunto, es decir, un elemento sintáctica y semánticamente opcional–, opera en esta construcción como un complemento sintáctico (París y Koenig, 2003; París, 2016). Sin embargo, en todos los casos, el evento de la construcción de gerundio es interpretado como parte propia del evento principal, para lo cual resulta crucial el aspecto 'imperfectivo' del gerundio que focaliza los estadios intermedios de desarrollo del evento mientras deja sin especificar sus límites (inicial o final) (París, 2015).

2.2. Configuración morfosintáctica de eventos de movimiento en chino mandarín.

El chino mandarín permite combinar más de un morfema de movimiento para expresar desplazamiento en el espacio. Por ejemplo, la información sobre Manera y Trayecto puede ser expresada por dos morfemas de movimiento individuales, como se observa en (4 a, b).

Los trabajos de Talmy (2000), Lamarre (2009), Peyraube (2006), Tai (2003), Chen and Guo (2008) y

Hsiao (2009) presentan diferentes perspectivas sobre los patrones de lexicalización que gobiernan la estructura de la frase verbal en chino. La posición tradicional de Talmy (2000), que considera al chino mandarín como una lengua de tipo satélite, se sustenta en el argumento de que el primer morfema que expresa manera es el verbo principal mientras que el morfema que expresa trayecto es el complemento del verbo principal. En contraposición, autores como Tai (2003) postulan que lo que Talmy denomina trayectos satélites son, en realidad, verbos principales que pueden ocurrir solos y ser marcados con el prefijo perfectivo 了*le*. Una tercera posición, la de Chen y Guo (2009), propone al chino como una lengua equilibrada (*equipollently-framed language*). A partir de un análisis estadístico de las construcciones de movimiento en novelas, los autores observan que los morfemas de manera y los de trayecto tienen la misma frecuencia de ocurrencia.

(4) a. 小猫跑过房间.
xiǎomāo pǎo-guò fángjiān.
gatito correr-atravesar habitación
'El gatito cruzó la habitación'

b. 学生走进教室.
xuéshēng zǒu-jìn jiàoshi.
estudiante caminar-entrar clase
'El estudiante entró a clase'

2.2.1. Compuestos verbales

El chino también es rico en compuestos verbales de dos o más morfemas que se combinan para formar una palabra y pueden ser:

1) los compuestos resultativos, en los cuales el segundo verbo expresa el resultado de la acción enunciada por el primero (por ejemplo, *pò* 'romper' en *dǎ-pò huāpíng* golpear-romper jarrón' 'rompió el jarrón golpeándolo') y

2) las construcciones verbales paralelas, en las que dos morfemas verbales se comportan como sinónimos o expresan el mismo tipo de predicado (por ej., 购买*gòu- mǎi* adquirir-comprar, 'comprar') (Li and Thompson 1989). Ambos tipos de construcciones –las CVS y los compuestos verbales– son muy frecuentes en las expresiones de movimiento. Por su similitud, se han establecido criterios para diferenciar un tipo del otro sobre la base de la posición que puede tomar el marcador perfectivo 了*le*. Básicamente, en cualquier combinación, si el primer morfema de movimiento no puede ser modificado por el sufijo perfectivo 了*le*, la combinación es tratada como una palabra compuesta (por ej., *jiàng-huí* "descender-volver" en 降回 昆明 jiàng-huí Kūnmíng 'descender volver a Kunming' es un compuesto porque *-le* no puede ser insertado entre *jiàng* 'descender' y *huí* 'volver'. En contraposición, en 走了 ┌┌ *zǒu jìn-lái* "caminar-entrar-venir [caminar hacia un centro deíctico –el hablante–]), *el sufijo* 了*le* puede ser insertado entre *zǒu* 'caminar' y *jìn-lái* 'entrar-venir', de manera que *zǒu* y jìn-lái son dos morfemas independientes que se combinan en una CVS.

3. El estudio experimental

Para este estudio se contó con un universo de catorce (14) sujetos sinohablantes y catorce (14) hispanohablantes, quienes luego de observar un video breve, y habiendo transcurrido un lapso de 5-10 minutos, procedieron a relatar lo observado en español. Las narrativas fueron registradas en archivos de audio. El video empleado para esta tarea se titula *Frozen First-Look Trailer* y fue publicado en el sitio YouTube por Official Disney UK, el 18 de junio de 2013. El cortometraje tiene una duración de 1.50 minutos. Se puede acceder al video a través del siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=-WdC4DaYIeQ

Fig.1. Imágen video *Frozen First-Look Trailer*

4. Resultados

El análisis detallado de las narrativas –transcriptas de manera literal– parece comprobar nuestras presuposiciones iniciales. Los sujetos sinohablantes emplean en sus producciones en español algunas estructuras no prototípicas que dan cuenta de una posible interferencia de su L1. En particular, se observa en algunas construcciones un 'apilamiento' de verbos para expresar eventos que en español sólo requieren un único morfema verbal, como se observa en (5a, b):

(5) a. Una animal mirá *ve veí había* más o menos *querés comer* la zanahoria
Había un animal (reno) que *miró vio quiso* comer la zanahoria.

b. Una muñeco de nieve sacar de sacar su a nariz de zanahoria y mientras la una el ciervo vi *vino* y *vio quiere ir buscar*
Un muñeco de nieve pierde su nariz de zanahoria y mientras un ciervo *vino y vio* (esta situación) y *quiere ir a/y buscar* (la zanahoria).

A nuestro criterio, en (5a) la selección léxica de verbos presenta una combinación de tres verbos ("mirar", "ver" y "haber") y, de manera similar, en (5b) la noción expresada combina eventos ("venir", "ver", "querer", "ir" y "buscar") que dejan traslucir un 'apilamiento' léxico que se contrapone sustancialmente con las propiedades del español y se asemeja a la composicionalidad multimorfémica del chino.

A nivel léixco-semántico, los ejemplos que se transcriben en (6a, b) presentan dos usos idiosincráticos de los verbos "tocar" y "tener" que pueden ser atribuibles a dos intenciones comunicativas diferentes. Por un lado, es factible pensar que se trata simplemente de una selección incorrecta debido a una competencia lingüística elemental. No obstante, estas construcciones bien pueden remitir al empleo de compuestos verbales paralelos, verbalizados de manera incompleta en español, en los cuales los dos morfemas se combinan para expresar un mismo predicado (tocar = agarrar, tener = agarrar).

(6) a. otra animales quiere quiere ***a tocar*** y la nieve también quiere *tocar*
otro animal quiere agarrar (la zanahoria) y el muñeco de nieve también quiere agarrar (la zanahoria).

b. entre los dos quer queri todos los dos *querían incon tener tener* ese esa zanahoria.
los dos querían encontrar agarrar esa zanahoria.

En contraposición, hemos observado en los relatos ejemplos de selección léxica que dan cuenta de un efecto de composición léxica del movimiento más compleja presente en el chino mandarín que se transfiere a la expresión en español. Si bien el ejemplo de (7) no resulta extraño o inadecuado por su configuración sintáctica, no existe una correspondencia exacta y total entre las dos lenguas en relación al significado del verbo "marchar".
(7) El muñeco de eh nieve y el animal *estaba marchando por* lo la zanahoria.
El muñeco de nieve y el animal *corrieron* tras la zanahoria.

En español, el verbo "marchar" no marca direccionalidad sino manera de movimiento. En chino mandarín, la equivalencia de "marchar" resulta de combinar 前 qián jìnk (hacia adelante + avanzar), interpretándose como "avanzar". Su uso en (7) puede interpretarse como resultado de una selección léxica que le permite al hablante expresar la noción de "movimiento hacia la zanahoria".

En otras instancias, como se observa en (8), se evidencia el empleo de construcciones composicionales de dos morfemas verbales donde el primer verbo (V1) es de alta frecuencia y amplia denotación, como "ir", que simultáneamente permite expresar la dirección y establece la perspectiva del hablante. El segundo verbo (V2), en cambio, codifica Manera y Resultado. La combinatoria verbal en (8) remite a construcciones multimorfémicas en chino mandarín de dos verbos en las que el segundo componente introduce el resultado. El evento descripto con V1 y V2 no es prototípico del español, ya que este sólo exige emplear el segundo verbo, como se observa en la reinterpretación abajo:

(8) Su nariz de zanahoria ahh mmm se se se fue y ah se cayó sobre eo piso de hielo.
V1 V2
Su nariz de zanahoria cayó sobre el lago de hielo.

Es posible inferir, a partir del ejemplo de (8), que ambos morfemas son necesarios para el chino mandarín. De esta manera, el tipo de estructura en español que empleó el hablante podría dar cuenta de un estadio intermedio en su proceso de aprendizaje de una L2, entre los patrones prototípicos del chino mandarín como su L1 y los propios del español como lengua meta.

Del análisis de los datos mostrados podemos observar que los sujetos sinohablantes ocasionalmente 'se apoyan' en el repertorio de su propia lengua para expresar en español L2 los eventos principales del estímulo visual dinámico estructurado. En algunas instancias se observa con mayor claridad la recurrencia a estructuras más prototípicas del chino mandarín. En otras ocasiones, se evidencia un proceso de construcción nobel y tentativo que parece no obedecer a los patrones de ninguna de las lenguas en contraste y que da cuenta del proceso de construcción de su interlengua. Por esta razón, puede afirmarse que la L1, de una manera u otra, sí interfiere y condiciona la producción de los sujetos en español, aun en casos en los que su nivel de competencia en la lengua meta y su riqueza léxica es claramente limitada.

Para concluir, creemos firmemente que atender a la distancia tipológica entre el español como lengua sintética flexiva y el chino mandarín como ejemplo de lengua analítica, y reconocer los patrones prototípicos de lexicalización de eventos de movimiento de cada lengua constituye un pilar fundamental por sus implicancias didácticas. Sin lugar a dudas, dicho conocimiento resulta invaluable para quienes deseen pensar y desarrollar secuencias didácticas de enseñanza de español como L2 más en consonancia con las características y necesidades de los aprendientes sinohablantes.

4. La propuesta didáctica: mente y cuerpo en el aprendizaje.

La secuencia didáctica que aquí se propone tiene su fundamento en las experiencias y conclusiones de Barsalou (2009), Macedonia y Mueller (2016); Trevisan, Sedeño, Birva, Ibáñez y García (2017), quienes desaconsejan el aprendizaje de nuevo vocabulario en la lengua meta basado en la memorización de listas bilingües; por el contrario, propenden una "cognición corporizada" (*bodily/grounded cognition*) que, apelando a la percepción de eventos a través de múltiples estímulos sensorio-motores, permita que las/los aprendientes generen una representación mental multimodal de lo aprendido.

La propuesta didáctica consta de una serie de etapas en las cuales se promueve de manera gradual el aprendizaje, su posterior activación y aplicación en la producción de narrativas escritas y orales de vocabulario y estructuras sintácticas, a partir del mismo estímulo visual estructurado dinámico (video breve) que fue empleado en la fase experimental (cortometraje de *Frozen*, First-Look Trailer). La selección de ítems verbales de movimiento (desplazamiento espacial) que se propone trabajar surge en parte de los resultados obtenidos en la etapa experimental. Es decir, se utilizan los datos obtenidos de las narrativas para 'presuponer' una producción modelo y trabajar sobre ese modelo. Se incorporan también otros verbos no utilizados por ningún grupo para expandir el léxico en función del estímulo visual. Las distintas etapas del plan intentan promover el aprendizaje de expresiones de movimiento siguiendo las estructuras prototípicas del español.

4.1. Primera Etapa

En la fase inicial, se les solicitará los sujetos que observen el cortometraje de *Frozen First-Look Trailer* tantas veces como sea necesario para recordar el contenido del relato. Posteriormente, y habiendo transcurrido un lapso de tiempo aproximado de 10 minutos, se les requerirá que de manera individual consignen por escrito o relaten de manera oral lo observado. De esta manera se podrá contar con un primer relato que pueda ser comparado luego con la producción requerida en las sucesivas etapas de la propuesta a fin de dar cuenta del proceso gradual de adquisición de construcciones verbales de movimiento en ELSE. En esta primera parte, se otorgará a cada estudiante sinohablante una hoja volante con una selección de los principales macro eventos del relato, expresados en imágenes discretas y acompañados de espacios en blanco para la escritura de sus narrativas. Es necesario aclarar que en esta primera actividad no se introducirá ningún ítem léxico en soporte visual ni se permitirá utilizar diccionarios bilingües.

4.2. Segunda Etapa

En una primera instancia, se propone presentar una serie acotada de verbos de movimiento, presentes en el cortometraje. Seguidamente, se procederá a analizar esos verbos en sus rasgos semánticos más relevantes. El listado de ítems verbales está compuesto por cuatro grupos de verbos, a saber: a) los tres verbos de movimiento más utilizados por los sujetos sinohablantes en sus narrativas: *caer(se)*, *correr*, e *ir(se)*; b) dos verbos de movimiento con menor frecuencia de uso por parte de los HHCh: *pasear* y *resbalar(se)*; c) dos de los verbos con mayor frecuencia de uso por parte de los sujetos hispanoblantes: *llegar* y *salir* y d) dos verbos no utilizados por ninguno de los dos grupos de hablantes, a fin de expandir la riqueza léxica que contiene el cortometraje: *arrastrarse* y *rodar*. Para ampliar el repertorio léxico de los estudiantes se propone introducir estos ítems léxicos a través de material audiovisual (videos breves), acompañando su presentación con la representación o actuación de cada acción por parte de las/os estudiantes. Seguidamente otros estudiantes relatarán oralmente las representaciones de sus compañeras/os. La Tabla 1 contiene los videos breves a utilizar en la presentación de los ítems verbales.

Tabla 1

Videos ilustrativos – Verbos de Movimiento

V1. Arrastrarse	V2. Caer(se)	V3. Correr
V4. Ir(se)	V5. Llegar	V6. Pasear
V7. Resbalar(se)	V8. Rodar	V9. Salir

Una vez que los aprendientes se han familiarizado con los nuevos términos, se procederá a descomponer el contenido semántico de los predicados introducidos a fin de contribuir a un aprendizaje más efectivo del nuevo vocabulario. Por ejemplo, si se descompone el verbo *rodar*, se puede obtener la siguiente información:

a) [+Trayecto]: el objeto o la figura se mueve en una dirección, lo que implica un Trayecto;
b) [+Manera]: lo hace como si fuera un cuerpo cilíndrico, una esfera o bola;
c) [-Origen, -Meta]

Puede afirmarse que la verbalización de movimiento en chino mandarín reviste mayor complejidad léxica que en español, específicamente en lo que respecta a la expresión de Meta y Dirección. Las CVS combinan dos verbos para indicar tipo de movimiento y traslación. A modo de ejemplo, en chino 滚下来 gǔn xiàlái significa "rodar hacia abajo". La construcción está conformada por el verbo 滚gǔn "rodar", seguido de la preposición 下xià "abajo" y por último el verbo 来lái "venir" que indica Dirección y también cumple una función deíctica puesto que incorpora al hablante. Por esta razón, resulta importante poder introducir en un próximo paso sintagmas preposicionales y/o adverbiales que permitan a los sujetos sinohablantes narrar el evento denotado por el verbo siguiendo los patrones prototípicos del español que no habilitan una construcción de apilamiento de piezas verbales.

4.3. Tercera Etapa

En la tercera etapa se trabajará con sintagmas preposicionales para verbalizar información relativa a Origen, Trayecto, Dirección y Meta. En repetidas ocasiones, estas nociones han quedado sin especificar en las narrativas orales en español de los sujetos entrevistados. Como explica Suárez Cepeda (2020), algunos verbos en chino mandarín, que pueden denominarse direccionales, operan como sintagma preposicional. Los verbos 来 lái and 去 qù se utilizan para expresar la dirección del movimiento desde la perspectiva del hablante. 来 lái significa "venir" (en dirección al hablante) mientras que 去 qù significa "ir" (alejarse del hablante). Pueden usarse como verbos principales en la oración, seguidos por el lugar al que el hablante hace referencia. A modo de ejemplo, el orden sintáctico sería como se muestra en (9):

(9) 来lái / 去qù + Lugar

Por otra parte, 来 lái y 去 qù pueden también combinarse con otros verbos para indicar la dirección del movimiento de acuerdo a la perspectiva del hablante. En los ejemplos de la Tabla 2, debe entenderse que cuando se emplea 去 qù el hablante no está en el lugar de referencia, mientras que sí está incorporado cuando emplea来 lái.

Tabla 2

Combinatoria de verbos para indicar dirección en chino mandarín (citada en Suárez Cepeda, tesis doctoral en prensa)

Verbo	Verbo+complemento	Explicación
下 *xià Descender*	下来 *xiàlái*	"descender en dirección al hablante"
	下去 *xiàqù*	"descender alejándose del hablante"
上 *shàng Subir*	上来 *shànglái*	"subir en dirección al hablante"
	上去 *shàngqù*	"subir alejándose del hablante"
出 *chū Salir*	出来 *chūlái*	"salir en dirección al hablante"
	出去 *chūqù*	"salir alejándose del hablante"

Las frases o sintagmas preposicionales salientes en el cortometraje de Frozen se introducirán siguiendo un procedimiento similar al aplicado para trabajar los verbos de movimiento en la Segunda Etapa. Se elegirá un conjunto acotado de preposiciones y frases preposicionales que permitan indicar Origen, Trayecto y Meta/Destino, como las que se muestran en la Tabla 3 a continuación:

Tabla 3

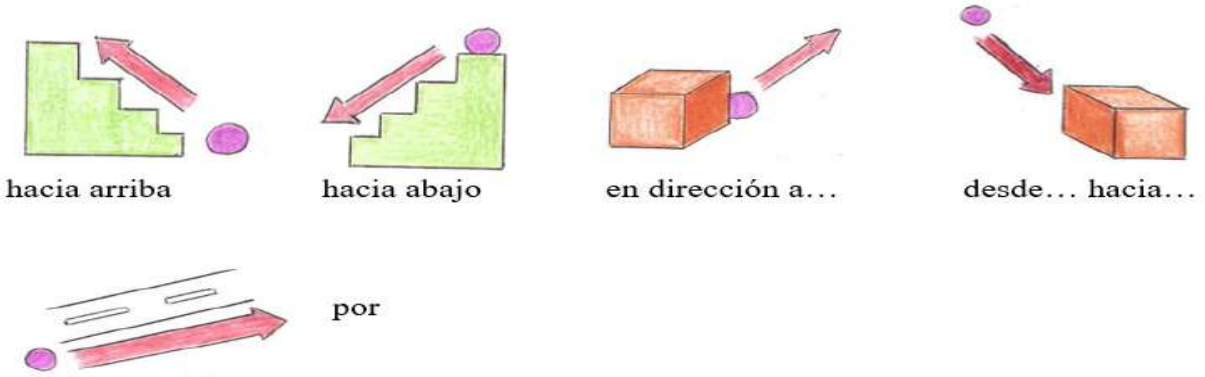
Propiedades semánticas de las preposiciones/sintagmas preposicionales en español.

Origen/locación	Trayecto	Meta/Destino
desde en a partir de	durante a lo largo de por	hacia en dirección a hasta

Para su presentación también se emplearán láminas con imágenes o videos breves que ilustren el significado de las distintas preposiciones o frases preposicionales. Seguidamente se les solicitará a las/os aprendientes que actúen los movimientos que implican dichos sintagmas, con el objetivo de propiciar que el sujeto experimente la acción con su cuerpo y pueda, a partir de sus propias deducciones/intuiciones, comprender la combinatoria de movimiento + Dirección/Trayecto/Meta.

Figura 1

Láminas ilustrativas – Preposiciones de movimiento.



Teniendo en cuenta que los sujetos sinohablantes cuentan con dos formas de verbalizar Dirección en función de la perspectiva del hablante, resulta interesante trabajar los binomios *subir/bajar*, *ir/venir*, para destacar que en español esa direccionalidad se codifica en el verbo, y no se utilizan otros verbos de perspectiva como 'lai' o 'qù' para expresar dichos movimientos. A modo de ejemplo, resulta interesante que las/os aprendientes puedan experimentar y diferenciar entre *correr hacia*, donde se especifica Trayecto y *correr hasta*, que requiere especificar Meta. Por otra parte, la introducción de frases preposicionales y adjuntos adverbiales posibilitará, por ejemplo, transformar una Actividad en Realización o Logro. De esta manera, una acción durativa, sin límite intrínseco, adquiere el rasgo télico. A modo de ejemplo, se puede transformar la Actividad *corrió sobre el hielo* en una Realización *corrió sobre el piso congelado hasta donde estaba su nariz de zanahoria,* en la cual el Trayecto es introducido por la preposición *sobre* especificando las propiedades del Medio (es un piso congelado, por eso usa *sobre* y no *por*) y la preposición *hasta* introduce el límite del Trayecto.

4.4. Cuarta Etapa

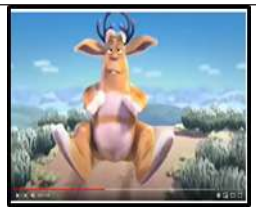
En esta sección se propone trabajar con el componente Manera. En español, la noción de Manera suele no codificarse en el verbo de movimiento, sino más bien, en una estructura en posición postverbal, la que puede estar realizada por un sintagma preposicional, un adjunto adverbial o una Construcción de Gerundio Interno (CGI) (París, 2016). Si bien la verbalización de Manera en español ocurre sólo cuando su presencia es pragmáticamente necesaria, la activación de estructuras complementarias para expresar esta noción aportará sin duda mayor riqueza léxica a las narrativas iniciales

de las/los aprendientes.

A modo ilustrativo, se seleccionan los verbos *salir* y *llegar*. Estos ítems léxicos implican un cambio locativo, pero no codifican Manera y para introducir dicha información, se sugiere trabajar con material audiovisual (videos breves) que ilustre las acciones de *salir* y de *llegar* con un rango acotado de formas de realizar dichas acciones, por ejemplo: *salir corriendo/arrastrándose*; *llegar saltando/rengueando*. La dinámica que se propone implica que las/os aprendientes visualicen los videos breves y luego imiten la acción en el aula. En la Tabla 4 se consignan a continuación ejemplos de videos que ilustran las combinaciones de verbo de movimiento + CGI.

Tabla 4

Videos breves – Combinación verbos de movimiento con CGI.

			
V10. Salir corriendo	V11. Salir arrastrándose	V12. Llegar saltando	V13. Llegar rengueando

En una tercera instancia, y en clave de integración de los distintos exponentes lingüísticos, se pueden incorporar las construcciones preposicionales que aportan información sobre Origen, Trayecto y Meta que se trabajaron en la Segunda Etapa. Su inclusión permite obtener combinaciones como se detalla en la Tabla 5:

Tabla 5

Combinación de verbos de movimiento + CGI + sintagmas preposicionales.

Verbo	Manera (CGI)	Origen	Trayecto + Meta
salir	*corriendo/volando*	desde el lago congelado	hacia donde estaba la zanahoria
llegar	*saltando/rengueando*	(0)	a donde estaba el muñeco de nieve

Para determinar el acceso de los sujetos a las nuevas combinatorias de predicado + sintagmas preposicionales/adverbiales/CGI, será necesario que, inmediatamente después de representar corporalmente las distintas estructuras para expresar movimiento, otros sujetos describan oralmente los que sus compañeras/os actúan.

4.5. Quinta Etapa

En esta sección se propone trabajar con algunas escenas del video cuyo desarrollo temporal permita el empleo de manera combinada de distintos tiempos pretéritos para producir textos narrativos con mayor riqueza léxica. En primer lugar, se reproducirá el segmento del video de cada escena seleccionada y se recuperará mediante las láminas ilustrativas los distintos ítems léxicos presentes en la escena (verbos, frases preposicionales y adverbiales). Seguidamente, se les solicitará a las/los estudiantes que representen cada secuencia de eventos, replicando las características de cada acción tal como se observa en el video. Al momento de la representación corporal (*enactment*), se procurará distinguir, mediante gestos, movimientos y distintos tiempos de duración, una acción puntual de otra acción que implique un desarrollo temporal. La cognición corporizada de cada escena estará acompañada por líneas de tiempo que permitan ubicar los distintos eventos en un eje de temporalidad y de esa manera destacar, según corresponda, los rasgos de simultaneidad,

anterioridad, posterioridad, progresión y puntualidad. Seguidamente se propone una escena para ejemplificar la actividad a realizar:

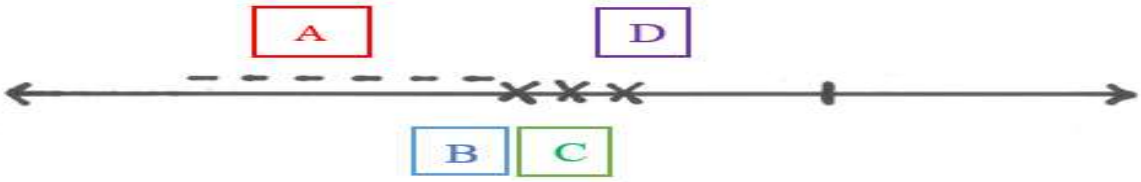
a)

ME1	Un muñeco de nieve A caminaba/estaba caminando felizmente por la nieve cuando de repente B vio una flor y se detuvo. Entonces, C se agachó y D la olió.

Con la escena comprendida en el ME1 se propone que las/os aprendientes puedan comprender el uso de distintos tiempos pretéritos, distinguiendo primero entre caminaba/estaba caminando y caminó. A tal efecto, un sujeto deberá representar la primera opción caminando sin interrupción durante un trayecto y otro sujeto deberá después caminar durante un lapso de tiempo breve y detenerse. Inmediatamente, otros sujetos describirán lo actuado para enmarcar la representación en el pasado. En un segundo momento, dos aprendientes representarán la combinatoria del pretérito imperfecto o la perífrasis progresiva con el pretérito perfecto simple. En esta ocasión, el primer sujeto deberá caminar sin interrupción por un trayecto hasta encontrarse con el segundo sujeto –que representará la flor– y allí detenerse. Nuevamente, los demás aprendientes deberán describir oralmente la escena representada. En una última instancia, un sujeto representará al muñeco que habiendo visto la flor se agacha y la huele, realizando de esta manera dos acciones consecutivas de corta duración. Una vez más, el resto de los aprendientes describirá la secuencia de eventos representada. Para finalizar se les solicitará a las/os participantes que ubiquen en la línea de tiempos los distintos eventos trabajados.

Figura 2

Línea de tiempo. Contraste entre tiempos pretéritos.



4.6. Sexta Etapa

En esta instancia se propone llevar a cabo una integración de lo trabajado en las etapas previas, con el objetivo de recuperar las experiencias de aprendizaje. La intención es que las/os aprendientes visualicen nuevamente algunas escenas seleccionadas del cortometraje de *Frozen First-Look Trailer*, seguidamente recreen actoralmente los eventos de la escena y por último narren oralmente lo actuado. Si tomamos como ejemplo la escena comprendida en el ME15, las/os aprendientes podrían relatar la escena recreada combinando los vocablos y estructuras trabajadas en una construcción que incluya los siguientes componentes:

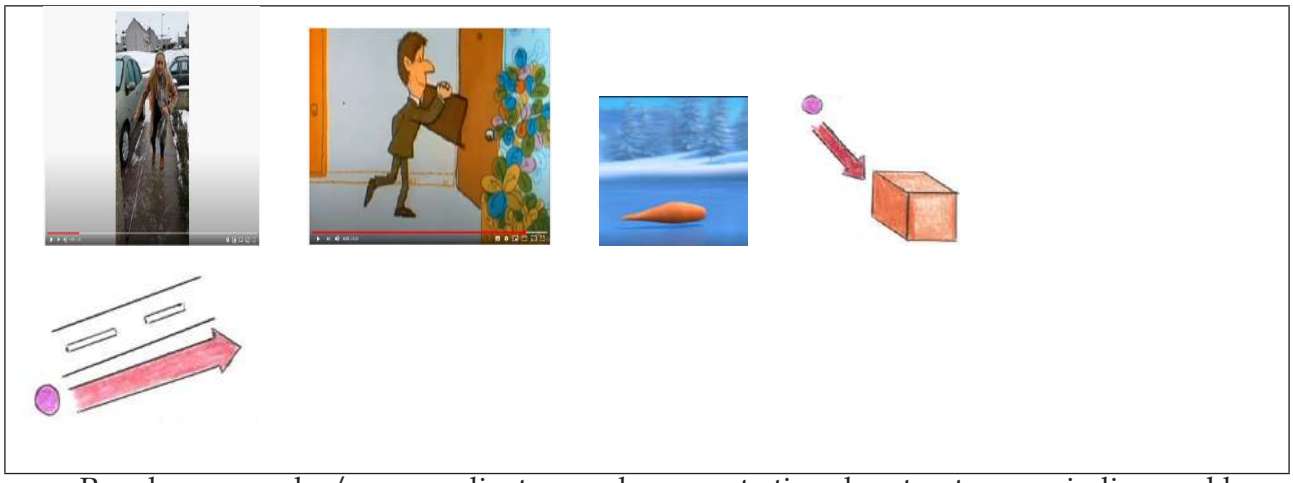
{[verbo movimiento + manera CGI] Tiempo verbal + Aspecto} + Trayecto (por/en/sobre) + Origen (de/desde) + Meta (hacia/hasta)

Siguiendo la secuencia anterior, se intenta promover que las/os aprendientes produzcan de forma oral y escrita oraciones complejas como el siguiente modelo:

El reno {[salió/caminó/caminaba/estaba caminando/resbalándose] [por/sobre la nieve/el lago congelado/el agua helada] [desde el borde/el centro/el costado] [hacia/hasta el centro/donde estaba la nariz]} Una vez visualizadas la escena, se prevé entregarle a cada participante una tarjeta ilustrada que combine un verbo de movimiento + CGI + Trayecto + Origen/Meta para que los sujetos representen la secuencia completa y posteriormente otro participante relate lo actuado. La Figura 3 constituye un ejemplo de tarjeta ilustrada para representar la secuencia descripta anteriormente:

Figura 3

Modelo de Tarjeta Ilustrada (Integración)



Para lograr que las/os aprendientes produzcan este tipo de estructuras es indispensable un entrenamiento en el aula que gradualmente promueva la incorporación e integración de todos los exponentes lingüísticos en construcciones significativas y más complejas.

6.7. Séptima Etapa

En la última sección y habiendo transcurrido un plazo estimado de 10 días, se les pedirá a los sujetos que nuevamente narren por escrito el cortometraje de *Frozen*. Las narrativas resultantes serán archivadas como protocolos de escritura que evidenciarán el grado de incidencia de la cognición corporizada como alternativa didáctica para el aprendizaje de verbos de movimientos y los componentes básicos de un Evento de Movimiento. La intención subyacente es que cada estudiante diseñe un portafolio evaluativo de su propio proceso de aprendizaje en el cual se pueda comparar las producciones últimas con las primeras versiones del mismo relato a fin de dar cuenta de la construcción procesual, no lineal, de su interlengua.

5. Bibliografía

Barsalou, Lawrence W. (2009). "Simulation, situated conceptualization, and prediction" en *Philosophical Transactions of the Royal Society B* (pp. 1281–1289). doi:10.1098/rstb.2008.0319)

Beavers, John. (2012). "Lexical aspect and multiple incremental themes" en Demonte, V. y I. McNally, I. (Eds.), *Telicity, Change and State: A Cross-categorial View of Event Structure* (pp. 23-59). Oxford: Oxford University Press.

Chang, Jung-hsing. (2007). Linking Semantics and Syntax in Mandarin Serial Verbs: A Role and Reference Grammar Account. *Language and Linguistics*, 8 (1), pp. 235-266. National Chung Cheng University.

Chen, Liang y Guo, Jiansheng. (2009). "Motion events in Chinese novels: Evidence for an equipollently-framed language. *Journal of Pragmatics*, 41, pp.1749-1766.

Hsiao, Hui-Chen Sabrina. (2009). *Motion Event Descriptions and Manner-of-motion Verbs in Mandarin* [Ph.D. Dissertation]. The State University of New York at Buffalo.

Lamarre, Christine. (2009). "The typological status of Sinitic directional". Paper presented at The Workshop on Chinese Directionals: History and Dialectal Variations, in Conjunction with the 6th Cross-Strait Conference on Chinese Historical Grammar, Institute of Linguistics, Academia Sinica, Taipei.

Li, Charles N., and Sandra A. Thompson. (1989). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar. Vol. 3*. Univ of California Press.

Macedonia, Manuela y Karsten Mueller. (2016). Exploring the Neural Representation
of Novel Words Learned through Enactment in a Word Recognition Task. *Frontiers in Psychology*, 7, 953.

París, Luis. (2015). Preferencia aspectual en el léxico y compensación morro-sintáctica: el contraste inglés-español. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 53 (1).

París, Luis. (013). "Adjuncts and the Syntax-Semantics Interface: Spanish Gerund Constructions" en *XIII Role and Reference Grammar International Conference*, Friburgo, Alemania.

París, Luis. (2011). "Invisibilidad semántica de lo conceptual" en Jaichenco V. y Sevilla Y. (Eds.), *Primer Encuentro de Procesamiento del lenguaje* (pp. 192-201). Buenos Aires: Editorial de la FFyL, UBA.
París, Luis. (2006a). "Implicating and Focusing on Underspecified Lexical Information" en von Heusinger, K. y Turner, K. (Eds.), *When Semantics Meets Pragmatics* (pp. 421-444). Oxford: Elsevier.
París, Luis. (2006b). La codificación gramatical de eventos. *Signos,* 39 (61), pp.259-262.
París, Luis. y Jean-Pierre Koenig. (2003). "What does it mean to be a dependent?" en *Proceedings of the 10th International Conference on Head Driven Phrase Structure Grammar* (pp. 298-317). Stanford: CSLI.
Peyraube, Alain. (2006). "Motion events in Chinese: A diachronic study of directional complements." en M. Hickmann, H y Robert, S. (Eds.), *Space in Languages,* 6.
Rappaport Hovav, Marka y Levin, Beth. (2010). "Reflections on manner/result complementarity" en Doron, E., M. Rappaport Hovav, M. y Siche, I. (Eds.), *Syntax, Lexical Semantics, and Event Structure* (pp. 21-38). Oxford: Oxford University Press.
Slobin, Dan I. (1996a). "Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish" en Shibatani M. y Tompson, S. (Eds.), *Grammatical constructions: Their form and meaning* (pp. 195-219). Oxford: Oxford University Press.
Slobin, Dan I. (2006a). "What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition" en M. Hickmann, M. y Robert, S. (Eds.), *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories* (pp. 59-81). Ámsterdam: John Benjamins.
Slobin, Dan I. (2003). "Language and thought on-line: Cognitive consequences of linguistic relativity" en D. Gentner, D. y Goldin-Meadow, S. (Eds.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought* (pp. 157-192). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
Slobin, Dan I. (1996b). "From «thought and language» to «thinking for speaking»" en
Gumperz, J.J. y Levinson, S. C. (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70-96). Cambridge:Cambridge University Press.
Suárez Cepeda, Sonia. (2021). *Lenguaje y cognición: estudio experimental comparativo de patrones de lexicalización en español, inglés y chino mandarín* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
Suárez Cepeda, Sonia y Luis París. (2016). "Diferencias en el motor semántico de las lenguas: efectos perceptibles y narrativos" en A. García A. y. Suárez Cepeda, Sonia (Eds.), *Mente bilingüe: Abordajes psicolinguísticos y cognitivistas* (pp. 251-280). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
Tai, James H.Y. (2003). Cognitive relativism: Resultative construction in Chinese. *Language and Linguistics,* 4(2), pp. 301-316.
Talmy, Leonard. (2009). "Main Verb Properties and Equipollent Framing" en Guo, J., Lieven, E., Budwig, N., Ervin-Tripp, S., Nakamura, K. y. Özçalışkan, Ş (Eds.), *Cognitive Approaches to the Psychology of Language* (pp. 389-403). New York: Psychology Press.
Talmy, Leonard. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
Trevisan, Piergiorgio, Sedeño, Lucas, Birba, Agustina., Ibáñez, Agustín. y García, Adolfo, M. (2017). A moving story: Whole-body motor training selectively improves the appraisal of action meanings in naturalistic narratives. *Scientific Reports* 7, 12538. doi:10.1038/s41598-017-12928-w.

CELU DIGITAL: diseño e implementación

Laura Ascenzi
Letizia Russo
Equipo Tecnológico CELU
Alejandra Elichabe
Comisión Técnica CELU

Momento de definiciones

En marzo de 2020, la toma extraordinaria del Examen CELU se postergó por tiempo indeterminado debido a las noticias sobre el avance del virus COVID-19 que obligaron a diversas dependencias universitarias a tomar medidas similares. Este hecho marcó un hito de relevancia para el cronograma de tomas previsto para el año 2020.

Una vez declarada la pandemia y con las universidades nacionales virtualizando sus actividades cotidianas a contrarreloj, la Coordinación Ejecutiva del Consorcio ELSE realizó una serie de reuniones en las que se analizó la factibilidad de digitalizar el Examen CELU, considerando que debía hacerse de manera ágil y con los recursos a disposición. En este sentido, contar con el apoyo técnico del Sistema de Información Universitaria (SIU) y la experiencia adquirida por integrantes del equipo al interior de sus universidades fue de vital importancia para proyectar el primer modelo de desarrollo del CELU Digital y presentarlo ante la Comisión Ejecutiva de ese momento, quienes apoyaron la propuesta en un marco de consenso respecto a la necesidad de preservar la continuidad del Examen CELU. En función de las reuniones y acuerdos que se fueron alcanzando, el plazo de desarrollo e implementación se estipuló para asegurar la toma del mes de noviembre de 2020.

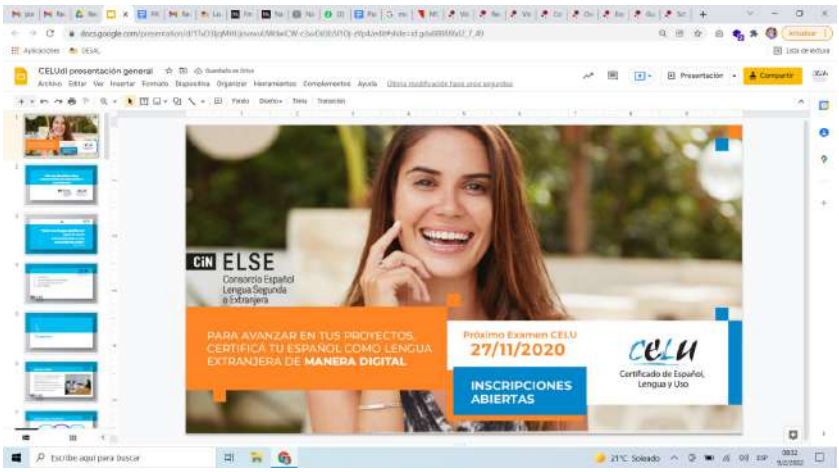
La decisión del Consorcio ELSE-CIN de implementar el CELU digital implicó la conformación de un equipo interdisciplinario integrado por la Comisión Técnica, la Comisión Ejecutiva y la Coordinación Ejecutiva, además de un equipo de especialistas en tecnología educativa, quienes establecieron algunas pautas para que su implementación garantizara la validez y la confiabilidad que caracterizan al Examen, contando con el apoyo y el acompañamiento de la Secretaría Ejecutiva del Consejo Interuniversitario nacional (CIN), y del Sistema de Información Universitaria (SIU).

A través de un trabajo sistemático y colectivo de análisis, reflexión y aprendizaje, se redactó la primera versión de la idea-proyecto de Examen CELU Digital, que incorporó aspectos relativos a la modalidad del examen, requerimientos técnicos y etapas administrativas que servirían de base para guiar a candidatos, candidatas y evaluadores en la implementación del primer examen digital, a realizarse en noviembre de 2020.

Al desarrollo de la innovación se sumó la complejidad de trabajar todo el diseño a través de encuentros remotos y de incorporar dos perfiles al equipo tecnológico: un perfil de webmaster con experiencia en seguridad informática, a cargo de las configuraciones de la plataforma Moodle y su acceso a través de un navegador seguro, y un perfil tecnológico pedagógico que pudiera adecuar las características estructurales del Examen CELU a un sistema digital, trabajando en articulación permanente con el equipo académico. La plataforma de gestión de aprendizajes Moodle fue la elegida para alojar el examen digital, ya que la gran mayoría de las universidades argentinas la utilizaban y el SIU contaba con una instalación de este sistema en un servidor propio. De esta manera, con el acceso a Moodle otorgado por el SIU, comenzaron a realizarse configuraciones y pruebas que semanalmente se validaban en reuniones con la Comisión Técnica mientras se realizaba la curva interna de aprendizaje que respaldaría la transformación digital del Examen CELU.

El desarrollo se extendió durante muchas semanas, en las que se iba robusteciendo la propuesta a partir de la revisión de las distintas facetas de la plataforma y los procesos. Simultáneamente, a través del trabajo comunicacional, se realizó un rediseño gráfico de las piezas de difusión para acompañar el relanzamiento del examen en su versión digital, y se desarrollaron instructivos y tutoriales para que quienes se interesaban por el examen digital conocieran sus características y requerimientos antes de inscribirse.

En paralelo, a través de la coordinación de sedes se difundió el instructivo del examen digital con el propósito de socializar el desarrollo para que otras instituciones se sumaran a la toma y promover una red de trabajo informada que pudiera difundir y orientar a personas interesadas en el CELU D120 (Digital, 1ra. toma del año 2020).



El primer Examen CELU Digital

El CELU D120 se modelizó en base a las tomas regulares, estimando una cantidad máxima de 300 inscripciones. Este límite permitió contener la demanda informando que habría cupos limitados, estimar los requerimientos del sistema digital y prever la organización y logística de la plataforma Moodle.

En función de esta proyección se calcularon recursos, plazos y procesos. Además, se monitoreó la inscripción en colaboración con las sedes, generando múltiples contactos con las personas preinscriptas para que confirmaran su participación en el examen dentro del plazo previsto y así respetar los plazos establecidos en la planificación.

El primer formato del Examen CELU Digital incorporó una serie de procedimientos para constatar la identidad de quienes rendían el examen y el monitoreo a lo largo de la prueba, tomando en consideración los protocolos de exámenes virtuales validados y publicados por distintas universidades.

Para ello, se dispuso el uso de salas de videoconferencia, tanto en la instancia escrita como en la oral, y se definió, en un primer momento, la utilización de un navegador seguro (*Safe Exam Browser* - SEB) a través del cual los candidatos accederían al examen escrito montado en la plataforma Moodle.

Las salas de videoconferencia permitían observar a cada persona mientras realizaba el examen, a fin de asegurar su presencia permanente frente a la cámara y su concentración exclusivamente en la pantalla de la prueba, así como validar su identidad en la instancia de toma de asistencia. En este sentido, se definió organizar el acompañamiento de un equipo de 2 Monitores cada 25 candidatos/as durante el examen escrito, de manera de asegurar una mejor cobertura y seguimiento de todas las instancias y momentos del examen. Además, se decidió grabar todas las videoconferencias, con el consentimiento previo de candidatos y candidatas, y con la finalidad de contar con un registro de las instancias escrita y oral que aporte una mayor confiabilidad al examen y, a su vez, pudiera ser utilizado con fines de docencia e investigación académica.

La incorporación de SEB implicaba la instalación por parte de cada persona que rendía de un explorador de internet que bloquea ventanas adicionales, así como la posibilidad de utilizar comandos rápidos como copiar y pegar. El uso de estas distintas plataformas implicó incluir requerimientos técnicos para los dispositivos de los candidatos y candidatas que se comunicaron en la campaña de difusión para asegurar su conocimiento y adecuación a las pautas del examen digital previo a la instancia de inscripción.

Posteriormente, impactaron en el armado y configuración del Aula Virtual del Examen CELU (AVEC), que se constituyó en el centro de la información y la plataforma principal para la administración del examen.

A su vez, se estableció que cada toma digital requeriría del armado de una nueva AVEC. La

matriculación automática de los candidatos inscriptos en cada toma se efectivizaba a partir de un desarrollo realizado por el SIU que vinculaba el sistema de inscripción al aula virtual asignada a cada examen.

El CELU D120 Paso a Paso

En primer lugar, y después de haber hecho efectiva su inscripción, los candidatos y candidatas recibieron un instructivo que los acompañaba desde su acceso al AVEC hasta la descarga del certificado digital. Este instructivo constaba de 15 pasos a cumplimentar para ir avanzando en el proceso de la toma. En el momento de la determinación de estos pasos se tomaron en cuenta los plazos administrativos previos para asegurar la inscripción, y una serie de comunicaciones a través del sistema de gestión que guiaban a los inscriptos hasta el momento de su ingreso en el aula virtual.

Con el propósito de asegurar la comprensión de todos los pasos a seguir en cada momento del examen, se desarrollaron y disponibilizaron en el AVEC dos videotutoriales con tres versiones de subtitulado: español, inglés y portugués. Estos videos brindaron un acompañamiento fundamental a candidatos y candidatas, ya que indicaban de forma clara y detallada dónde, cuándo y cómo completar cada paso del proceso. El primero incluía los pasos 1 a 5, que son aquellos que debían completarse antes del examen, mientras que el segundo especificaba los pasos a seguir durante el examen y después de haberlo realizado.

En consonancia con el instructivo y los tutoriales, el AVEC se estructuró en torno a los diferentes momentos del examen desde la perspectiva de los usuarios de la interfaz, incluyendo así 4 pestañas: *Antes del Examen, Examen Escrito, Examen Oral y Después del Examen*. Dentro de ellas se organizaron y replicaron los 15 pasos ya mencionados, facilitando de este modo su cumplimiento en tiempo y forma, y unificando la comunicación de las instrucciones.

En la pestaña *Antes del Examen* se incluyeron los primeros 5 pasos y el videotutorial correspondiente. Estos primeros pasos se focalizaban en la configuración del perfil personal a partir de la carga de imágenes del rostro y del documento de identidad con el que rendirían el examen (pautando que se aceptaría únicamente el documento de identidad declarado en el formulario de inscripción), la suscripción de un acuerdo consistente en una serie de compromisos y normas a cumplir durante el examen, y la preparación del dispositivo a utilizar para rendir.

El seguimiento de candidatos y candidatas relacionado con el cumplimiento de los primeros pasos y la resolución de posibles consultas de índole tecnológica se organizó mediante la participación obligatoria en un Encuentro sincrónico virtual de Orientación Técnica (EOT). El EOT fue

realizado en la semana previa al examen en dos horarios diferentes para posibilitar la participación de todas las personas inscriptas y durante el mismo se recorrieron nuevamente los pasos 1 a 15, se mostraron los procedimientos de manera detallada y se resolvieron inquietudes generadas al completar los pasos en intercambio con el equipo tecnológico.

En la pestaña *Examen Escrito* se incluyeron los pasos 6 a 12 y el video tutorial 2 como guía para realizarlos, y también información recordatoria acerca de la modalidad y formato del examen, horarios y pautas previstas. Además, esta pestaña funcionó como distribuidor dinámico de vínculos a las salas de videoconferencia para monitoreo del examen, ya que mediante parametrizaciones en el AVEC se configuró que cada candidato/a visualizara el enlace correspondiente a su sala, y accediera con un clic desde allí. De esta manera, se evitó la duplicación de información y el envío de estos datos por otro canal de comunicación, centralizando la actividad en el AVEC. Se disponibilizó asimismo el enlace a una sala de asistencia técnica, prevista para brindar soporte tecnológico a candidatos y candidatas que presentaran alguna dificultad durante el examen. Finalmente, se dispusieron las 4 actividades del examen. Estas actividades se configuraron como preguntas de ensayo en 4 cuestionarios con las siguientes características:

- el acceso a cada actividad en formato cuestionario a través del navegador seguro SEB.
- un tiempo máximo de duración de 35 minutos para la resolución de cada actividad.
- una sola posibilidad para responder una vez que se confirmaba el envío.
- la realización de las actividades en forma secuencial, es decir que solo se podía acceder a la siguiente actividad una vez que se había completado y enviado la anterior o cuando se hubiera cumplido el tiempo límite de 35 minutos. En este caso, la actividad se cerraba automáticamente pero en el sistema quedaba registrado todo lo que los candidatos y candidatas habían alcanzado a realizar.

La pestaña *Examen Oral* describía el paso 13 y, del mismo modo que la de *Examen Escrito*, contenía información segmentada que permitía que cada candidato/a visualizara únicamente los datos correspondientes a su sala de examen oral y su horario asignado, además de instrucciones para acceder a esa sala desde el AVEC y el enlace respectivo. También se facilitaba el vínculo a la sala de asistencia técnica para quienes vieran demorada su admisión a la sala de examen o tuvieran alguna dificultad.

Por último, la pestaña *Después del Examen,* a través de los pasos 14 y 15, les recordaba a quienes rendían cómo acceder a los resultados y descargar el certificado digital en caso de que aprobaran el examen, innovación que también se puso en marcha en paralelo al desarrollo del examen digital y significó un enorme aporte a la transformación de la propuesta de valor del CELU.

Otras mejoras sustanciales del sistema de inscripción (carga de comprobantes, envío de notificaciones, acceso a resultados), realizadas con apoyo del SIU, complementaron el sistema digital del Examen CELU, permitiendo articular plataformas y procesos virtuales para mejor acompañamiento y trazabilidad de todas las operaciones en torno al examen.

Un aspecto adicional que se consideró fue que las videoconferencias se realizaran desde cuentas institucionales @cin.edu.ar, ya que al contar con todas las herramientas de Google, permitían registrar las grabaciones de las tomas escritas y orales en el espacio de almacenamiento en la nube del SIU-CIN. Esto requirió crear cuentas y usuarios de prueba y definitivos que se utilizaron para las capacitaciones y en las instancias de implementación del examen.

El modelado del proceso del examen digital incorporó plazos específicos para el procesamiento de la información sobre candidatos y candidatas, su matriculación en el espacio virtual preparado para el examen y diversas instancias de control y monitoreo sobre el avance que iban realizando en el AVEC.

Estas instancias de control implicaron mucha dedicación por parte del equipo tecnológico, que emitió reportes y generó notificaciones individuales a quienes aún no habían cumplido algún paso, gracias a los datos brindados por la plataforma Moodle y la posibilidad de cruzarlos con reportes adicionales, como el informe de asistencia generado en el EOT.

El Equipo de Trabajo

Las mejoras mencionadas se articularon en un contexto de trabajo mancomunado entre los diversos equipos del CELU (SIU, administración CIN, Comisión Técnica, Equipo Tecnológico) con el permanente apoyo y visión de la Coordinación y Comisión Ejecutiva del Consorcio ELSE, y la Secretaría Ejecutiva del CIN.

Si bien el proyecto se planificó y desarrolló en el contexto de aislamiento social producto de la si-

tuación sanitaria, se pudo sortear esta dificultad mediante las nuevas herramientas de comunicación digital que permitieron la realización de reuniones periódicas remotas acortando las distancias y facilitando el trabajo conjunto. Estas nuevas herramientas facilitaron el contacto entre profesionales procedentes de distintas instituciones universitarias miembros del Consorcio ELSE CIN, lo que permitió enriquecer el nuevo proyecto con las experiencias adquiridas con anterioridad por parte de los miembros de los equipos a cargo del diseño e implementación del examen.

A fin de organizar el trabajo, se propuso un cronograma que fue analizado y consensuado en las primeras reuniones de los equipos técnico, tecnológico, administrativo y de comunicación. Este cronograma proponía una cuidadosa planificación para el desarrollo del examen CELU digital en la que se detallaban los objetivos, las distintas etapas de trabajo, las tareas para alcanzar los resultados previstos que, por su interdependencia requerían de un trabajo interdisciplinario y consensuado entre los distintos equipos. Además, se incluyó en la planificación la cuidadosa definición de los perfiles de los nuevos técnicos que debían ser convocados para la tarea.

La dinámica de trabajo se caracterizó por la interacción constante para el intercambio de ideas y la implementación de acciones conjuntas. De este modo se potenció la creatividad del equipo ya que los resultados se construían en base a la cooperación y el intercambio de saberes específicos propios de distintos ámbitos y experiencias.

La Comisión Técnica se concentró en el desarrollo del constructo de evaluación, la elaboración del examen oral y escrito, el entrenamiento de evaluadores, la redacción de grillas y planillas de evaluación, la organización de la toma de examen y su corrección, la revisión de exámenes y la supervisión del archivo.

El Equipo Tecnológico contribuyó significativamente con su creatividad y saberes específicos acerca del entorno online a través del aporte de nuevas ideas y procedimientos que resultaron esenciales para la concreción del proyecto. También estableció los requerimientos técnicos que debía exigirse a candidatos y candidatas, y estuvo a cargo del entrenamiento de los usuarios a fin de que pudieran realizar el examen.

Además, junto con la Comisión Técnica, el Equipo Tecnológico coordinó las acciones para la implementación del examen en la plataforma, la parametrización de las tareas y la secuenciación de las actividades.

Colaboró también con el SIU en el desarrollo del sistema de inscripción y pagos, la publicación de resultados y el desarrollo del certificado digital.

Asimismo, el equipo de comunicación elaboró distintas piezas de difusión que permitieron dar a conocer el examen y estuvo a cargo de la interacción con los usuarios a lo largo de todo el proceso.

El equipo administrativo, en relación directa con la dirección del CIN y la Coordinación Ejecutiva del Consorcio, gestionó la administración de los procesos de inscripción y pagos, y colaboró en forma permanente para resolver los pedidos de todos los equipos y en la orientación de los candidatos en las distintas instancias de estos procesos.

Si bien la digitalización resultó en una centralización de la gestión del examen, en todo momento se trabajó con la coordinación de sedes para promover su participación y mantener informadas a las instituciones integrantes del Consorcio y a candidatos y candidatas de cada sede sobre las características del examen y su aplicación.

A través de la articulación de todos los equipos y la comunicación constante y fluida se constituyó una red de intercambio colaborativo caracterizada por la participación activa de todos los integrantes y el compromiso profundo con el proyecto.

De este modo, se alcanzó satisfactoriamente el objetivo de desarrollo y puesta en funcionamiento de una nueva estructura de aplicación del examen en entorno digital a través de la cual se propusieron a lo largo de las tomas realizadas nuevos desarrollos para la mejora y crecimiento continuo del CELU.

Además de la articulación y coordinación internas, apoyada en los roles decisorios, la experiencia y trayectoria de quienes integraban la Comisión Técnica y los aportes innovadores del equipo tecnológico, otro aspecto fundamental fue el desarrollo de capacitaciones y acompañamiento para la red de evaluadores CELU en su nuevo rol de monitores del examen digital.

En este sentido, la Comisión Técnica retomó el formato de talleres de estandarización que anteceden a cada toma del Examen CELU y desarrolló materiales y entornos de prueba en conjunto con el equipo tecnológico para entrenar a unos 50 evaluadores y evaluadoras en el rol de pares de monitores para realizar el acompañamiento, registro y control del desarrollo del examen digital.

Es importante destacar que, al momento de la preparación del CELU D120, no todas las univer-

sidades tenían experiencia en exámenes digitales con monitoreo en línea y sistemas de seguridad, por lo que la capacitación preparó a docentes con variados grados de experiencia en la administración de evaluaciones virtuales.

Hubo una importante respuesta a la convocatoria realizada y gran compromiso por parte de la red de evaluadores/as CELU. En este punto del proceso, el equipo tecnológico se abocó mayormente a cubrir requerimientos asociados a candidatos/as mientras que la Comisión Técnica coordinó la logística de organización de salas de monitoreo, y administración del examen oral por videoconferencia resolviendo inquietudes y generando espacios de intercambio específicos para docentes.

La articulación entre estos dos equipos de trabajo se fortaleció a través de la realización de reuniones semanales de actualización e intercambio, en las que se afianzaron los aprendizajes colectivos mientras se comentaban los avances realizados, los aspectos pendientes y los puntos de mejora a cubrir. Este intercambio fue generando una verdadera infraestructura digital de documentos de trabajo, con archivos maestros distribuidores de información, carpetas organizadoras de registros y planillas que anticipaban procesos como el del monitoreo en línea (actas y registros virtuales) y la corrección del examen.

Lecciones aprendidas

En el mes de noviembre de 2020 se tomó el Examen CELU de manera completamente digital por primera vez en sus 16 años de trayectoria.

286 candidatos y candidatas rindieron el examen escrito y la instancia oral desde distintos países de origen o tránsito. Los resultados se publicaron en un sistema de gestión renovado, que le permitió a cada usuario y usuaria realizar su inscripción, conocer su calificación y posteriormente descargar su certificado, firmado digitalmente por el organismo y las autoridades institucionales correspondientes.

No obstante los notables logros alcanzados, la primera toma del CELU Digital permitió detectar algunos aspectos de mejora que se fueron trabajando en la misma toma y resolviendo en las tomas siguientes.

En primer lugar, en las 72 horas previas al día del examen debió realizarse un seguimiento individualizado de quienes aún no habían completado los primeros pasos requeridos para rendir. En algunos casos, no se registraban accesos al AVEC, la asistencia al EOT no había sido total y en múltiples casos faltaba la realización de la prueba técnica, un aspecto clave para confirmar la instalación y correcto funcionamiento del SEB en los dispositivos que los candidatos debían preparar para rendir el examen. En consecuencia, se debió generar un correo electrónico para cada una de estas personas dándoles un nuevo plazo para completar las tareas.

El día del examen escrito, el equipo tecnológico habilitó la sala de asistencia técnica al mismo tiempo que se abría cada sala de VC, en las que monitores y monitoras comenzaban a chequear los documentos de identidad, tomar asistencia y recordar las pautas establecidas para rendir el examen en la modalidad virtual. Ingresaron a la sala de asistencia candidatos y candidatas con dificultades con sus computadoras y/o dispositivos de audio y video, problemas de conectividad, y también con dificultades de comprensión y técnicas para ejecutar el navegador seguro y comenzar el examen a la hora pautada. No obstante, a la hora de inicio del examen en el aula Moodle se constató que la gran mayoría (aproximadamente 260) habían podido comenzar a realizar la prueba y avanzaban en la secuencia de 4 tareas de las que se compone la prueba escrita en el entorno digital.

En paralelo, se organizó un formulario de incidencias para registrar ordenadamente las dificultades expresadas por candidatos y candidatas y procesar posteriormente las respuestas y/o alternativas posibles.

Promediando el horario dispuesto para la realización de la prueba escrita, la gran mayoría avanzó secuencialmente y sin dificultades en la resolución del examen. Las salas de monitoreo funcionaron correctamente, registrándose cualquier aspecto a informar en las actas previstas a tal fin.

Una vez finalizado el examen escrito, se remitieron nuevos recordatorios a candidatos/as con la información pertinente para la toma del oral, que se realizaría el lunes siguiente. Por la modalidad del examen oral, se requería un operativo muy ajustado de turnos secuenciales por sala y el cumplimiento del horario era clave para avanzar en la programación informada.

El examen oral se desarrolló de acuerdo a lo previsto, la sala de asistencia dio respuesta a las dificultades técnicas de audio/video/conectividad expresadas por algunos candidatos y se reprogramaron algunos turnos de examen gracias a la cobertura de una sala extra de orales prevista para la evaluación.

En definitiva, la primera toma del CELU Digital cumplió en tiempo y forma con la evaluación

de un alto número de candidatos y candidatas con una nueva modalidad de trabajo implementada de manera completamente virtual. Luego del procesamiento de las incidencias se brindaron alternativas a quienes habían presentado dificultades, pudiendo avanzar sobre el operativo de corrección y digitalización de resultados.

Algunos aspectos de mejora que se definieron en la instancia de evaluación posterior fueron:

- Reforzar la obligatoriedad del cumplimiento de los pasos relacionados con los requerimientos técnicos por parte de los candidatos y potencialmente desmatricular a quienes no los habían cumplido en los dos días previos al examen.
- Acentuar la responsabilidad legal de cumplir con las pautas éticas establecidas como normas para la realización del examen.
- Cambiar el orden de la actividad de audio para que se realizara en un momento de mayor avance de la prueba.
- Implementar el formulario de incidencias dentro del sistema de gestión del CELU, para favorecer la trazabilidad y resolución de los casos.
- Configurar la duración fija (35 minutos, no modificable si terminaban antes) para cada tarea del examen.
- Evaluar la incorporación de cuentas de Zoom en reemplazo de las de GMeet para la toma de examen oral.

La evaluación posterior por parte de monitores y monitoras fue un aliciente para el equipo técnico-tecnológico, ya que confirmaban su experiencia positiva en la curva de aprendizaje y la posibilidad de seguir avanzando en la administración del examen a partir de las lecciones aprendidas.

La corrección se realizó generando un paralelo digital con la dinámica presencial, que requirió la organización de nuevas instancias de entrenamiento para la Comisión Técnica junto al equipo de correctores, así como la generación de nuevos archivos y dinámicas de trabajo. De esta forma, se pudo cumplir con los plazos previstos para la publicación de las notas obteniendo resultados análogos a los de las tomas presenciales,

La Coordinadora Ejecutiva del Consorcio ELSE, con la experiencia aportada por el SIU y el apoyo brindado por los roles administrativos del CIN, logró además avanzar con la certificación digital del Examen CELU, lo que exigió la implementación de sistemas y procesos que aseguran la firma digital. El sistema de certificación actualmente vigente permite que cada certificado pueda descargarse en PDF todas las veces que sea necesario. Además, cuenta con un código QR que le permite a las instituciones acceder a una consulta pública que muestra los datos de la persona y el estado de su certificación. Este logro marcó un hito de relevancia en el fortalecimiento del certificado por su confiabilidad, validez y accesibilidad desde cualquier lugar del mundo, así como por la despapelización y eliminación de los envíos por correo postal.

Proyección futura

La primera toma digital del Examen CELU representó una innovación fundacional para el futuro del examen. A partir de la experiencia lograda por los equipos y el trabajo de evaluación y retroalimentación posterior, se implementaron ajustes para darle continuidad y permanencia a las tomas regulares, a sabiendas del éxito de la adecuación digital.

El CELU D120 se modelizó para un máximo de 300 candidatos, mientras que en la toma D121 se admitieron 445. La escalabilidad de la propuesta demostró requerir de tiempos más extensos para la preparación de los procesos internos (matriculación a Moodle, envío de información relativa al examen, armado del AVEC, operativo de evaluación/corrección, entre otras) pero es factible de realizar con el diseño digital del examen pautado, incorporando cambios que hacen a su mejora continua.

Algunos ajustes derivaron de constatar que el perfil de candidatos y candidatas precisa de acompañamiento cercano para el cumplimiento de las pautas y requerimientos técnicos a cubrir. El diseño presentado requería la preparación del dispositivo y altas competencias técnicas por parte de candidatos y candidatas, además de su compromiso y responsabilidad para con el examen. Además, las profusas instrucciones y pautas se destinan a un público que no necesariamente maneja bien el español.

En este sentido, el aporte de las sedes CELU permitió articular un modelo de centralización técnica y apoyo descentralizado para candidatos/as, destacando nuevamente la importancia de la sinergia institucional para el logro de objetivos superiores.

Algunos aspectos se robustecieron a partir de la consulta permanente con autoridades del CIN, cuyo apoyo al CELU Digital posibilitó su desarrollo e implementación. En este sentido, se recurrió a la asesoría legal del CIN y se redactaron los "Términos y Condiciones del CELU Digital" que los candidatos debían leer y aceptar en el momento de la inscripción. De esta manera, se construyó un respaldo legal para la resolución de cuestiones relacionadas con posibles incumplimientos por parte de candidatos y candidatas (como la posibilidad de su desmatriculación del AVEC) y de eventualidades que se encontraran por fuera de la responsabilidad del Consorcio (como cortes de electricidad o problemas de conexión a internet). Así, se avanzó en garantizar la seguridad y fluidez de las condiciones de la prueba.

También se realizaron actualizaciones en la plataforma y algunos cambios de configuración de la evaluación en Moodle, y el SIU comprometió monitoreo de redes y soporte adicional para la plataforma de la prueba. Quizás una de las circunstancias más desafiantes del diseño de examen digital es la configuración y compatibilidad entre plataformas tecnológicas no propias y sus diferentes versiones, como el sistema operativo de cada dispositivo (Windows o MacOS), el navegador utilizado para internet (Mozilla Firefox, Google Chrome, Microsoft Edge), Moodle, el servicio de videoconferencia (Google Meet o Zoom), el navegador seguro SEB (cada una con sus condiciones de servicio y restricciones); mientras que el sistema de inscripción, corrección y certificación está desarrollado a medida de los requerimientos del CELU. Con relación a estos aspectos, el respaldo técnico del SIU y administrativo del CIN han permitido ir generando soluciones para la interoperabilidad de las plataformas, pero esta revisión debe repetirse antes de cada toma para descartar posibles dificultades generadas por actualizaciones de último momento.

En este sentido, un aspecto fundamental a destacar es que el constructo del examen demostró una vez más su validez y confiabilidad. En relación al desempeño observado, la modalidad digital permite la evaluación de habilidades integradas y su generalizabilidad en ámbitos académicos y profesionales de manera similar a las tomas presenciales. Un cambio significativo en la implementación del examen en modalidad digital fue el acortamiento del tiempo de resolución de las tareas en función de fortalecer la confiabilidad. Asimismo, la implementación de las tareas a través de cuestionarios implicó un cambio en relación a la planificación y posibilidad de revisión, ya que una vez enviadas, los candidatos y candidatas no tenían la posibilidad de volver atrás para revisar sus textos. Estos aspectos reafirman la modelización de las actividades en Moodle, y permitieron reevaluar en tomas futuras la necesidad de utilizar navegadores seguros por parte de los candidatos, ya que ofrecían una barrera de acceso tecnológico y una variable que agrega estrés al examen.

El incremento en el número de personas y dedicación del equipo tecnológico se manifestó como un aspecto imprescindible, ya que cada integrante asume múltiples roles y responsabilidades

crecientes a medida que aumenta la demanda del examen. La Comisión Técnica, por su parte, trabaja en afianzar y acrecentar la red de evaluadores/correctores a través de la capacitación e intercambio permanentes que permitan aumentar el número de candidatos y candidatas y promueva el fortalecimiento de las habilidades digitales necesarias para su aplicación a mayor escala.

Cabe destacar que la definición político-institucional sobre la digitalización del CELU en el contexto de incertidumbre global que representó la pandemia abrió un ámbito de posibilidades y crecimiento significativos para el Examen. Este nuevo desarrollo, resultado del trabajo mancomunado de la Comisión y Coordinación Ejecutiva del Consorcio ELSE, la Secretaría Ejecutiva del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), las áreas de administración y comunicación del CIN, la Comisión Técnica y el Equipo Tecnológico, posibilitó la transformación digital y proyección futura del examen, profundizando su alcance, vínculos y expansión geográfica.

Bibliografía

Dussel, Inés. (2015). "Nativos e inmigrantes digitales – Nuevas miradas sobre una vieja metáfora". Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=ahTfhuqIn30

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. (10-06-2020). *Reglamento de Exámenes Virtuales* - RHCD 177/20. Universidad Nacional del Litoral.

Facultad de Ciencias Económicas. (2020). *Protocolo para la Recepción de Exámenes Virtuales* - RHCD 223/2020. Universidad Nacional de Córdoba.

Lee, H., Patel, M., Lynch, J., and Galaczi, E. (2021). "Development of the IELTS Video Call Speaking Test: Phase 4 operational research trial and overall summary of a four-phase test development cycle". IELTS Partnership Research Papers.

Lezcano, Laura & Vilanova, Gabriela. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. en *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, 9 (1), pp. 1-36.

Prensky, Mark. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On The Horizon*, 9, pp. 3-6.

Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA-CIN). (2020). *Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19*.

Universidad Nacional de Córdoba. (2020). *Pautas de evaluación para exámenes finales mediante modalidad virtual*. Resolución Rectoral Nº 641/2020.

White, David & Le Cornu, Alison. (20119. Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday* 9(16).

Particularidades semióticas del aula de ELSE en la región NEA: análisis de nuestras propuestas didácticas.

Casco Gonzalo
González Carla
Universidad Nacional de Misiones

Resumen:

Ubicamos esta comunicación en un contexto de interacción particular donde estamos inmersos. Se trata del trabajo sostenido que realizamos desde el 2016 en la Universidad Nacional de Misiones dictando cursos de ELSE, evaluando y ejecutando las tomas CELU, investigando en el área, participando de reuniones científicas, etc. En esta oportunidad queremos reflexionar sobre las características y las peculiaridades del lenguaje de uso que utilizamos para enseñar, aprender, evaluar e investigar en ESLE.

Lo primero que nos interesa traer a colación es que nuestras prácticas formales de enseñanza del español se dan en situación de inmersión en una sociedad hispanohablante, con características dialectales muy marcadas. En la región del NEA, el español se materializa en una variedad que mezcla el guaraní y el portugués (según en qué zona se ubique la observación), y entre esta variedad y las lenguas inmigrantes. Se trata de un lenguaje mixturado y heterogéneo que posee ciertas hibridaciones lexicales, semánticas, sintácticas, y fonológicas con las demás lenguas en contacto.

Articulamos esta indagación a partir de estos interrogantes: ¿Cómo construimos el método de enseñanza en este contexto? y ¿Cuáles son las características dialectales particulares que direccionan nuestra metodología? Para responder estas preguntas, analizaremos nuestra producción de materiales para el aula de ELSE.

Una primera hipótesis que arriesgamos es que el contexto de inmersión lingüística, significa para nosotros motivar interacciones que integren registros, variedades y géneros discursivos diversos con prácticas semióticas específicas. Es necesario explotar la conversación y el diálogo que se establecen entre las semiósferas que atraviesa nuestro alumno extranjero, para poder enriquecer su saber cultural, además del lingüístico.

Palabras clave: lenguas en contacto – variedades del español – contexto de inmersión – análisis de materiales.

Contextualización

En el año 2016, la Universidad Nacional de Misiones y la Universidad Nacional del Nordeste, ingresan al Consorcio ELSE, con lo cual, nos convertimos en sedes de la toma de exámenes CELU. A partir de este hito, la enseñanza del español a extranjeros se configuró paulatinamente a través del acercamiento a los exámenes estandarizados, el análisis de los enfoques teórico-metodológicos sobre los cuales están elaboradas las consignas de CELU y a la preparación de alumnos. (Alarcón-Wingeyer, 2018, p. 95).

En este contexto, nace la necesidad de construir modos situados de enseñanza del español en nuestro particular contexto plurilingüe. Así, desde el 2017 comenzamos un trabajo sostenido con clases de español destinadas a estudiantes del mundo que llegaran a la Provincia de Misiones por variados motivos; actividad que se vio interrumpida en el contexto de pandemia 2020-2021.

Para construir un equipo de trabajo hemos desarrollado algunas actividades de formación, como la participación en los talleres CELU, en cursos, seminarios y Jornadas; todos funcionaron como instancias de formación que nos permitieron fortalecer el grupo y construir una metodología de enseñanza. Todas estas acciones son el objeto de estudio de proyectos de

investigación[10] que problematizan las tensiones entre las formas estándares del español y sus variaciones regionales; y los modos de construir la enseñanza situada en nuestro particular contexto multiétnico y plurilingüe.

Comenzamos con un panorama interesante puesto que se trata de los primeros contactos con la enseñanza del español como una lengua extranjera, contenidos que no forman parte del currículum de la carrera de letras. Los estudios sobre alfabetización inicial llevados a cabo en el marco del Programa de Semiótica[11], nos permitieron pensar a la enseñanza del español en dinámicas que ponen en relación significados y sentidos. Recuperamos algunos postulados que pueden relacionarse en las enseñanzas del español, por ejemplo, el hecho de que las formas discursivas de la conversación y el relato constituyan andamiajes privilegiados para el desafío de configurar aulas alfabetizadoras: "el diálogo habilitará al alumno como un interlocutor válido, con autoridad para hablar de su vida cotidiana, explicando en qué consiste su mundo y qué hábitos construyen su experiencia" (Fernandez, 2012, p. 105). Continúa subrayando el autor, la importancia del relato como un "elemento cardinal dentro de la conversación y mecanismo que permite la posibilidad de seguir dialogando'' (Op. Cit).

La *conversación,* es un mecanismo didáctico que se desata a partir de relatos de la vida cotidiana, rituales, experiencias, mitos, creencias, etc; que transforman nuestros hábitos en un posible recurso de explotación áulica. En estas dinámicas, expresa Camblong (2012):

> se produce un encuentro-desencontrado que solicita diversas condiciones para su tratamiento pero ante todo requiere traducciones y conversaciones. Las traducciones semióticas intervienen en el tratamiento de los signos, no solo con el lenguaje, sino en las interpretaciones que intercambiamos en las semiósferas de la vida práctica. (p. 45)

Con esto queremos decir que, a partir de estas situaciones enunciativas, confluyen diálogos y traducciones que producen, modifican y movilizan la dinámica pedagógica constantemente. Para habilitar este postulado, nos apoyamos en la oralidad a partir de los usos de los *géneros discursivos primarios* que permiten al estudiante extranjero la comprensión del contexto y su adecuación a éste.

El trabajo en relación con los géneros discursivos se articula con las líneas bajtinianas de nuestras investigaciones y también con los supuestos teórico-prácticos planteados en las capacitaciones y evaluaciones del CELU que establecen sus criterios según las características genéricas de los textos que se interpretan y se producen, apelando en términos de Cassany (2005) a "los múltiples conocimientos lingüísticos y socioculturales que debe poseer un lector-escritor para poder comunicarse eficazmente en una determinada comunidad idiomática y cultural" (p. 25).

Misiones es una provincia formada por hablantes de un español "mixturado", con una riqueza forjada a partir de, en primer lugar, la confluencia de lenguas y dialectos vecinales en contacto, y en segundo lugar, por un bagaje histórico de lenguas de inmigrantes.

El emplazamiento de la provincia conecta el territorio del nordeste argentino, sureste paraguayo y suroeste brasileño, lo que genera que los países vecinos planteen una realidad lingüística muy interesante que desdibuja los límites geográficos. Entonces, estamos ante lo que Camblong (2012) resalta como la frontera: "[un] límite, una discontinuidad en el continuo, un deslinde que determina la diferencia, determinantes diferenciales, pero a la vez siempre disponibles para el corrimiento, el replanteo y la fusión" (p. 32).

De esta manera, pensamos a las fronteras no como límites absolutos, sino más bien como zonas que se desplazan, se difuminan o se borran y como espacios que posibilitan la hibridación, los cambios y las traducciones. Por esto, los modos de enseñar español nos ponen a reflexionar, en primera instancia, en términos semióticos de *fronteras* lingüísticas, la *traducción* de estas esferas que se encuentran y mezclan y cómo todo esto se convierte en *texto*, en términos de Lotman, y por extensión en fronteras culturales donde los encuentros entre estudiantes y docentes nos ponen en una zona *inter*.

10 (16/H481)- Enseñanza del español para extranjeros en el NEA. Dinámica de frontera, dirigido por el Dr. Hugo Wingeyer. (16H1575)-PI El español de uso en el NEA –lengua materna y extranjera. Interoperabilidades lingüísticas, discursivas y semióticas. Dirigido por Alarcón y Wingeyer.

11 Mencionamos aquí al grupo de trabajo de Alfabetización Semiótica en fronteras que realiza en la Universidad Nacional de Misiones un trabajo continuo con la enseñanza del español en el contexto de fronteras difusas y de territorios rurales.

Postulados de una clase

Enseñar español en el contexto anteriormente descrito es, sobre todas las cosas, un desafío. Como hemos indicado, nuestra propuesta es abordar el lenguaje de uso en la región para promover la adquisición de la segunda lengua de nuestros extranjeros y su posterior certificación CELU. Así, nos encontramos ante la dificultad de homogeneizar -lo más posible- un lenguaje de uso que se caracteriza por la mixtura y el contacto, aspectos que se reproducen cuando tratamos de caracterizar nuestro grupo meta[12]. Generalmente son adolescentes de 15 o 16 años, que se acercan a la provincia gracias a un intercambio estudiantil en la escuela media. Así también contamos con la presencia de algún inmigrante (brasileño, en general) pero casi siempre son estudiantes de intercambio de naciones europeas o de Estados Unidos que necesitan certificar el aprendizaje de la lengua. Todos llegan a nuestras clases con distintos conocimientos de la cultura de inmersión y distintos niveles de proficiencia.

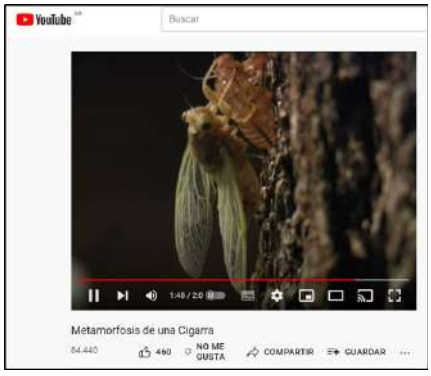
La situación se complejiza al momento de planificar y producir recursos adecuados para cumplir nuestros propósitos. En la actualidad no es muy difícil acceder a materiales didácticos para el aprendizaje del español como L2; el problema radica en que se trata de recursos con enfoques centralistas (enfocados en la lengua y la cultura de España, o en un exótico Buenos Aires de tangos y milongas), descontextualizados (y alejados de nuestras aulas) y estructurados (según planes de estudios ajenos que no nos permiten trabajar con nuestro grupo meta multinivel). Ante este panorama, nos comprometemos con la adecuación de estos materiales y la producción de recursos propios de diseño artesanal.

La clave en la producción de materiales es poder observar los ejemplos disponibles para analizarlos y deconstruirlos. El lenguaje de uso aparece en la selección de textos de circulación cotidiana (y no tan cotidiana); lo importante es que sean textos reales: notas periodísticas, chismes[13], canciones, películas, obras de arte, protocolos, conversaciones de todo tipo, etc. La elaboración de los materiales a partir de géneros discursivos concretos asegura que nuestros alumnos puedan dar cuenta de su rendimiento lingüístico a partir de ellos, mientras practican una interacción efectiva con los textos. Todas nuestras propuestas de trabajo operan sobre las diferentes competencias de nuestros estudiantes, prestando especial atención a los criterios presentados en las grillas analíticas y holísticas del CELU.

La metamorfosis

Se trata de una unidad didáctica secuenciada en dos o tres sesiones de clase de dos horas, ubicada en la tercera parte del programa; previamente ya hemos desarrollado contenidos más sencillos que serán evaluados a partir de esta unidad. Comenzamos la unidad observando el siguiente video:

1. Veamos el siguiente video:



https://www.youtube.com/watch?v=rDcFP_33_AE

Conversemos: ¿Conocen al insecto del video? ¿Cómo lo llaman en tu lengua? ¿Conocías su proceso de metamorfosis? .

12 Si bien atendemos a grupos de estudiantes universitarios que por proyectos de movilidad asisten a carreras en nuestras Facultades, en esta ocasión, nos referiremos a experiencias de un curso de verano (2020) que estuvo destinado a estudiantes secundarios de los últimos años.

13 El análisis de las secuencias generadas a partir del chisme ya fue presentado en el X Coloquio CELU.

Seleccionamos este video que funciona como una excusa para la conversación posterior que parte de las preguntas disparadoras.

La mayoría de las veces decidimos comenzar nuestras clases *conversando* para abrir el tema y empezar a trabajar de una manera dinámica. A partir de esto se pueden diagnosticar niveles, necesidades lingüístico-discursivas, motivaciones, gustos e intereses de los estudiantes. La pregunta sobre *¿cómo se nombra a este insecto en tu lengua?* nos obliga a realizar procesos de traducción para encontrar semejanzas y diferencias. A su vez nos permite conversar sobre lo cotidiano relacionado con el contexto y jugar con imitaciones de sonidos onomatopéyicos que reconstruyen un cronotopo (el canto de una cigarra siempre determina un contexto específico de verano).

Intentamos instaurar la idea de la metamorfosis para retomarla más adelante, pero nos detenemos en las características del insecto para trabajarlas metafóricamente en la siguiente actividad de escucha y completamiento. Nuevamente la chicharra sirve de excusa, en este caso para retomar el uso verbal del pretérito perfecto simple y las frases verbales con gerundio trabajadas en las unidades anteriores:

2. Escuchemos a Mercedes Sosa y completemos los espacios con verbos en pretérito perfecto simple y frases verbales formadas con gerundio:

https://www.youtube.com/watch?v=FnxfPBIbcek

Tantas veces me _____

Tantas veces me _____
Sin embargo estoy aquí
_____

Gracias doy a la desgracia
Y a la mano con puñal
Porque me _____ tan mal
Y _____ _____

_____ al sol
Como la cigarra
Después de un año
Bajo la tierra
Igual que sobreviviente
Que vuelve de la guerra

Tantas veces me _____
Tantas _____
A mi propio entierro _____

Sola y _____

_____un nudo del pañuelo
Pero me _____después
Que no era la única vez
Y _____ _____

_____ al sol
Como la cigarra
Después de un año
Bajo la tierra
Igual que sobreviviente
Que vuelve de la guerra

Tantas veces te _____
Tantas resucitarás
Cuántas noches pasarás
_____

Y a la hora del naufragio
Y la de la oscuridad

Alguien te rescatará
Para _____ _____.

_____ al sol
Como la cigarra
Después de un año
Bajo la tierra
Igual que sobreviviente
Que vuelve de la guerra

Esta actividad también se enfoca en el desarrollo de la competencia auditiva de la recepción. La siguiente tarea funciona como una síntesis del trabajo metafórico que aparece en la canción. La intención es retomar lo escuchado y trabajar desde la comparación entre la cigarra y la historia de vida de la cantante. La canción interpretada por Mercedes Sosa abre todo un mundo de trabajo para el desarrollo de la competencia intercultural ya que refleja el eco de una época muy oscura de la historia argentina que trata de muertes, desapariciones, censuras, exilios.

3. Escuchemos la canción nuevamente:

Anotemos las características de la cigarra que aparecen de manera metafórica en la canción.

La cuarta consigna nos invita a revisar la definición del término metamorfosis. Primero leemos las acepciones que propone el DRAE y luego realizamos una definición propia. La idea es operar sobre la competencia estratégica para desarrollar formatos de síntesis con nuestros estudiantes.

4. Observemos la definición metamorfosis extraída del DRAE. Luego redactemos una definición propia de la misma.

Tb. metamorfosi, desus.

Del lat. metamorphōsis, y este del gr. μεταμόρφωσις metamórphōsis.

1. f. Transformación de algo en otra cosa.
2. f. Mudanza que hace alguien o algo de un estado a otro, como de la avaricia a la liberalidad o de la pobreza a la riqueza.
3. f. Zool. Cambio que experimentan muchos animales durante su desarrollo, y que se manifiesta no solo en la variación de forma, sino también en las funciones y en el género de vida.

Para integrar otros códigos a la conversación y establecer conexiones, decidimos sumar la obra "La metamorfosis de Narciso" del pintor español Salvador Dalí.

5. Conversemos: Interpretemos este famoso cuadro de Salvador Dalí:

¿Qué elementos se involucran en esta metamorfosis? ¿Cómo imaginan que se desarrolla la metamorfosis en este cuadro? ¿Conocen a qué mito hace referencia este cuadro? ¿Saben quién es el autor?

Nuestra intención es poder relacionar distintos tipos de textos para conversar y profundizar sobre el tema de la metamorfosis que rápidamente se retoma en la siguiente consigna:

6. La metamorfosis es un tema que interesa en la literatura también: existen algunos libros como "La metamorfosis" de Ovidio o "La metamorfosis" de Franz Kafka, entre otros. A su vez hay un género específico que opera sobre la metamorfosis como temática: la leyenda.

Una leyenda es un relato que se transmite por tradición oral, el cual combina elementos reales con elementos imaginarios o maravillosos, enmarcados en un contexto geográfico e histórico concreto. Un elemento característico del género es la presencia de una metamorfosis que explica la creación de algún elemento de la cultura en la que se encuentra inmerso.

Leamos la siguiente leyenda. Prestemos especial atención a:

¿Cómo y en qué momentos ocurre la transformación/metamorfosis? ¿Por qué se lo debe temer? ¿Cómo es su aspecto? ¿Cómo se logra vencerlo o matarlo? ¿Conocés otra versión de la leyenda?

Como podemos observar, el énfasis está puesto en las posibilidades intertextuales que propone la temática de la metamorfosis para adentrarnos en un género nuevo en nuestra clase, como lo son las leyendas. Por eso proponemos una pequeña definición del género que nos permitirá abordar el trabajo con la escritura en las consignas posteriores.

Realizamos al menos dos lecturas del texto y nos detenemos en los fragmentos o palabras que necesiten explicaciones. La tarea opera sobre las competencias culturales y lexicales para ejercitar destreza lectora. Entra en escena Ambrosetti, un etnólogo entrerriano que dedicó su obra al folklore popular argentino. Se trata de un texto[14] que describe la leyenda del Lobisome, en el cual se relata su historia. Este texto no es propiamente una leyenda, en realidad, es un relato etnográfico sobre el contacto del autor con la narración de transmisión oral. Podemos notar la descripción de todos los elementos mágicos de la leyenda. La intención es mediar el texto para transformarlo en otros: leyenda, carta o e-mail.

14 Ubicamos en el anexo de esta ponencia el texto completo.

7. Escritura creativa.

Tarea 1: Luego de haber realizado este recorrido sobre los distintos tipos de textos que tienen como temática a la metamorfosis y leído la Leyenda del Lobizón, pensemos y escribamos una leyenda nueva que integre todos los componentes/características que se estuvieron trabajando. Te proponemos algunas metamorfosis posibles:

HOMBRE-GALLINA **GALLINA-ZOMBIE** **HOMBRE-BURRO**

HOMBRE-RATÒN **HOMBRE-CERDO**
EXTRATERRESTRE-ANIMAL

La escritura creativa nos adentra en la narración como trama textual y mecanismo semiótico amigable para la producción escrita. Retomamos los postulados básicos de la alfabetización semiótica para incursionar en la práctica escritural que continúa en la siguiente tarea:

Tarea 2: Leamos una carta escrita por la novia del lobizón, prestando atención a las características del género carta. Pensemos ¿Qué haríamos si viésemos al lobizón en la actualidad? ¿Qué le diríamos? Te proponemos que escribas una carta o un e-mail teniendo en cuenta estos interrogantes.

Con esta última tarea[15] incorporamos un género trabajado en clases anteriores sobre los textos epistolares. Nuestra intención, en estas últimas dos consignas, es realizar una dinámica de evaluación sumativa para diagnosticar las destrezas en la producción escrita de nuestros alumnos. Este tipo de actividades se relaciona directamente con la evaluación CELU que propone a los estudiantes mediatizar textos para reescribirlos. La escritura como proceso desarrollado en un taller de producción pone el foco en los borradores y las sucesivas versiones que se van revisando y reformulando.

Conclusión

Enseñar español implica un posicionamiento sobre la lengua y sus variedades de uso e invita a cada docente a ensayar diferentes estrategias que aborden las relaciones entre la norma y el uso en contextos reales. Estos desafíos se agudizan en los procesos de adquisición del español como lengua segunda para un extranjero, que representa una otredad distinta y que forma parte de nuevas dinámicas de interacción y traducción con nuestro contexto cultural.

Secuenciamos nuestras actividades a partir de la integración de competencias, destrezas y habilidades de nuestros alumnos. Nos encontramos ante un quehacer pedagógico fundamental de la práctica profesional para configurar agendas de trabajo significativas y adecuadas que, creemos, deben ser llevadas a cabo por el docente de forma consciente y reflexiva, (re)utilizando y (re)creando materiales audiovisuales, manuales, tareas, etc.

Con esto queremos decir que nuestro trabajo en la producción de materiales da como resultado un docente multifuncional, que no solo enseña y evalúa, sino que observa, analiza, relaciona, investiga, produce y reflexiona sobre su desempeño y el de sus estudiantes (esta enumeración de acciones no implica un orden secuencial).

No pretendemos instalar recetas ni modelos, sino postulados semióticos y discursivos específicos que habilitan modalidades estratégicas, flexibles y adaptables de trabajo en el aula de ELE, a partir de géneros discursivos y entramados textuales verbales y no verbales. La versatilidad de este tipo de secuencia nos permite atravesar fronteras, trabajar con un lenguaje mixturado, en diferentes niveles, con diferentes estudiantes, haciendo que la diferencia y la heterogeneidad enriquezcan y potencien los aprendizajes en contextos de lenguas en contacto.

Bibliografía

Alarcón R. y Wingeyer H. (2018). Perfiles de estudiantes y profesores de ELE en la región NEA de Argentina. Aproximaciones a resultados y necesidades. *Revista La Rivada*, 6 (10), pp. 93-104. Disponible en: http://www.larivada.com.ar/index.php/numero-10-julio-2018/92-2-dossier/181-perfiles-deestudiantes-y-profesores-de-ele

Alarcón R. y Casco G. (2019). "El chisme como género discursivo en la enseñanza de ELSE. Abor-

15 Ubicamos en el anexo de esta ponencia la carta completa.

dajes desde la investigación" en Barroso S. y Dandrea, F. (2019), *Actas del X Coloquio CELU: enseñanza y evaluación ELSE: aportes para una política orientada a la integración regional* (pp. 193-203). Río Cuarto: Editora UniRío.
Ambrosetti J. (1994). "VIII – El lobisome" en *Supersticiones y leyendas* (pp. 69-71). Buenos Aires: Cinco ediciones.
Bajtín, M. (1998). "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires. Ed Siglo XXI.
Camblong, A. y Fernández, F. (2012). *Dinámicas del relato en semiosferas escolares en Alfabetización semiótica en las fronteras*. Vol. 1. Dinámicas de la significación y el sentido. Posadas, Misiones: EdUNaM.
Casco G. (2020). *El relato y sus posibilidades discursivas: indagaciones en la práctica educativa de ELE desde un aprendizaje por contenidos* [Tesis de Maestría en Español como lengua extranjera: enseñanza e investigación]. Universidad de Valladolid.
Cassany D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros Editorial.
Lotman, I. (1996). *La semiosfera I.* Madrid: Cátedra.

ANEXO 1: Leyenda del lobizome (Ambrosetti, Juan b.)

El lobisome
Dentro do meu peito tenho
una dor que me consome;
ando comprindo o meu fado
en trages de lobisome

Los versos anteriores, que oí cantar una vez en la provincia de Río Grande del Sur a un paisano en un baile, me llamaron fuertemente la atención, sobre todo la palabra lobisome, cuyo significado traté de averiguar. Mucha extrañeza causó mi pregunta sobre una cosa tan sabida por allí, y a fuerza de instancia, conseguí que me diera la siguiente explicación:

El ser lobisome es condición fatal del séptimo hijo varón seguido, y si es la séptima hija mujer seguida, será en vez, bruja.

El lobizón es la metamorfosis que sufre el varón en un animal parecido al perro y al cerdo, con grandes orejas que le tapan la cara y con las que produce un ruido especial. Su color varía en bayo o negro, según sea el individuo blanco o negro.

Todos los viernes a las 12 de la noche, que es cuando se produce esta transformación, sale el lobizón para dirigirse a los estercoleros y gallineros, donde come excremento de toda clase que constituyen su principal alimento como también las criaturas aún no bautizadas.

En estas correrías, sostiene formidables combates con los perros, que a pesar de su destreza nunca pueden hacerle nada pues el lobizome los aterroriza con el ruido producido con sus grandes orejas.

Si alguno de noche encontrase a lobizón y sin conocerlo, lo hiriese inmediatamente cesaría El encanto y recobraría su forma primitiva de hombre manifestándole en medio de las más vivas protestas su profunda gratitud por haber hecho desaparecer la fatalidad que pesaba sobre él.

La gratitud del lobizón redimido es sin embargo de las más funestas consecuencias pues tratara de exterminar por todos los medios posibles a su bienhechor. De modo que lo mejor cuando se le encuentre es matarlo sin exponerse a esas desagradables de gratitudes.

El individuo que es lobisome, por lo general es delgado, alto, de mal color y enfermo del estómago, pues dicen que, dada su alimentación, es consiguiente esta afección y todos los sábados tiene que guardar cama forzosamente como resultado de las aventuras de la noche pasada.

Esta creencia está tan arraigada entre algunas de esa gente que no solo aseguran haber visto, sino que también con gran misterio señalan el individuo sindicado de lobisome mostrándolo con recelo y hacen de ese hombre una especie de paria.

ANEXO 2: Carta al Luisón[16]

16 Material de circulación interna producido por Raquel Alarcón para el curso de verano.

Posadas, Misiones, 20 de enero 2020

Mi querido Luisón Delaluna:
Lamento decirte que lo nuestro no da para más. Desde hace un tiempo comencé a sospechar de tu identidad. Los días martes y viernes siempre tenés algún compromiso y nunca podemos disfrutar de una cena romántica mirando la luna llena. Cada vez soporto menos ese olor tan feo que emanan tus ropas. Tus seis hermanos menores me contaron que, aunque el presidente fue tu padrino de bautismo nunca pudieron sacarte la maña de aullar por cualquier cosa. Mis hermanas menores me dicen que por tu culpa los perros ladran toda la noche y amanecen muertas nuestras gallinas en el gallinero y nuestros cerditos en el chiquero.
Esta carta es un adiós definitivo y por favor, no insistas en buscarme, ni andes merodeando por acá, ni me dejes mensajes de whathsapp.
Chau, adiós.

Tu ex, Séptima Maléfica

Una escuela para el Mercosur: Contacto Quechua-Español

María Inés Quevedo
Facultad de Humanidades y Ciencias sociales – Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

1. Introducción

Esta ponencia sintetiza resultados obtenidos mediante varios proyectos de investigación sobre la constitución plurilingüe y multicultural de las instituciones escolares de la cuenca del Golfo San Jorge, en las ciudades de Caleta Olivia y Comodoro Rivadavia. Nos propusimos reconocer y analizar, por un lado, representaciones sociales, creencias y prácticas que tienen como efecto procesos de inclusión/exclusión de los colectivos minoritarios que integran las comunidades educativas. Por otro, abordamos datos lingüístico-comunicativos que dan cuenta de los usos de variedades dialectales y lenguas en situación de contacto.

Toda situación de contacto entre lenguas o dialectos supone una situación de conflicto. En este caso, esto sucedería con relación al español hablado en la Patagonia o considerado estándar en la región patagónica, como lengua hegemónica frente a la lengua de una minoría, como lo es el quechua, el aymara o el guaraní en esta región.

Desde hace décadas han ingresado a la zona del golfo San Jorge migraciones de las naciones vecinas. Estos ciudadanos migran, dada la demanda de mano de obra que genera la construcción alrededor de la actividad petrolera. Una vez que estas personas logran la estabilidad laboral y económica, traen posteriormente a sus familias. Así llegan a las ciudades costeras niños hablantes nativos de lenguas originarias, que no siempre son hablantes fluidos del español como segunda lengua. También se da el caso de niños hablantes de una lengua originaria que hablan el español, en una variedad diferente de la considerada estándar en Patagonia, la denominada español andino.

En nuestra tradición escolar, estas circunstancias no son novedosas, ya que ponen en relación lenguas y culturas en contacto por migración en el contexto del Mercosur. Sin embargo, sucede que la escuela está poco preparada para la integración cultural y lingüística. En este trabajo nos centraremos en el conflicto quechua-español y las variedades dialectales del español en contacto y sus formas de ser invisibilizado o abordado:

- por parte de los padres que les prohíben a sus hijos hablar en quechua en la escuela por temor a la discriminación,
- por parte de los docentes que no reciben capacitación específica para la enseñanza del español lengua segunda; por lo que observan los aspectos conflictivos del contacto, pero por desconocimiento depositan el problema en el estudiante.

los estudiantes que callan sus dificultades para entender el léxico escolar o el del docente cuando no lo comparten en su variante dialectal, lo que repercute en su rendimiento escolar.

A continuación, exponemos el problema y proponemos algunos tópicos generales para el desarrollo de una capacitación más situada en el entramado social de la comunidad escolar.

1.1 Contacto quechua–español en la institución escolar

Como se indicó, la Patagonia es una región multicultural, no solo por la presencia de las culturas originarias, sino también por su conformación a través de constantes migraciones tanto internas, de unas provincias (centro-norte del país) a otras (Patagonia sur); como, también, externas de ciudadanos de países limítrofes. La complejidad del contexto pluricultural de la cuenca petrolera del golfo San Jorge, básicamente la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia del Chubut y Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, posee características comunes:

Las migraciones de las naciones vecinas como Paraguay, Bolivia y Perú, República Dominica-

na y otros colectivos de manera más constante, como es el caso del pueblo cíngaro, se acercan a estas zonas debido a la demanda de mano de obra que genera la construcción alrededor de la actividad petrolera; al cruzar la frontera, dejan su tierra, pero no así su cultura, y de este modo traen consigo su propia cosmovisión, costumbres e idiosincrasia arraigadas en variedades lingüísticas específicas.

En tal sentido nos propusimos analizar principalmente los usos que el idioma quechua mantiene en ese contexto, y las actitudes de los migrantes hacia esta lengua, que, en estas ciudades, se convierte en una lengua minorizada frente a la comunidad monolingüe del español.

Observamos que el migrante, en términos generales, no les enseña a sus hijo/as el quechua. Y como estrategia de defensa, ante la escuela, prefiere no declarar que él/ella o sus hijo/as hablan quechua. Y en algunos casos, les prohíben a sus hijo/as hablarlo en la escuela:

" pero la mamá después se enojó con nosotros porque la nena había hablado en quechua acá, no fue en el aula, fue con nosotros (por la dirección del colegio) porque necesitábamos que nos diga que estaba diciendo la abuela, así que, bueno, eso fue complicado" (Directora de la escuela).

Detrás de estas conductas extendidas en las comunidades boliviana subyace una representación lingüística del hablante en función del contexto socio cultural en el que está inmerso y es el hecho de ubicarse en una región donde se habla mayoritariamente español: "Hoy, en día, no conviene que nuestros hijos hablen el quechua. ¿O vos qué decís? ¿Que aprendan en quechua y se queden en Bolivia? Qué tal si uno estudia y sale profesional, quiere salir al extranjero, más va hablar el quechua o el inglés o otro idioma" (Entrevistado nº1. Padre-comunidad boliviana).

En ese aspecto debemos distinguir que la no transmisión del quechua implica una actitud afectiva de protección hacia sus hijo/as para evitar las situaciones de discriminación de las que es objeto quien carga con la situación asimétrica de cualquier migrante, ser hablante de una lengua minorizada o de una variedad no estándar de la lengua hegemónica.

Las representaciones sociales entendidas como "una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos" subsume al migrante boliviano en "una percepción del lenguaje y del discurso que es construida en base al interés de un grupo social o cultural dominante" (Kroskrity, 2004, p. 497) que condiciona su inclusión como migrantes a la subalternidad. Así la lengua de sus orígenes que lo vincula al pasado anterior a su migración se opone, al ahora, de su destino migratorio. Tal como señala un entrevistado, "nuestros hijos o la gente de ahora ya está más actualizada y algunos ya lo ignoran" (Entrevistado N°2. Madre-comunidad boliviana). La representación vincula a la lengua originaria, quechua, como refractaria, en oposición a la actualidad, relacionado al ascenso social y progreso económico. El sentimiento de inferioridad que subyace en los discursos de esto/as migrantes adultos se fundamenta en representaciones que vinculan el uso de una lengua minorizada con lo viejo, con la imposibilidad de progresar y con un estatus social inferior. Mientras que, la noción de progreso y modernidad está asociada a otras lenguas como el español y el inglés.

Esta situación se produce en toda situación de contacto en donde según Moreno Fernández "las lenguas tienen un significado o unas connotaciones sociales, es natural que sean apreciadas y evaluadas de acuerdo con los estatus o las características sociales de sus usuarios" (Moreno Fernández, 2009, p. 179).

Los migrantes poseen conciencia lingüística del estatus y funcionalidad social de su lengua materna minorizada en su territorio de migración, como de la posición hegemónica del español, lengua oficial; sino que además es una lengua estigmatizada como causante, aún hoy, de fracaso escolar.

Estas representaciones sociales que operan para su inclusión o exclusión impactan en la comunidad educativa de las instituciones en donde las comunidades minoritarias migrantes como la boliviana pueden ser estigmatizadas.

Si la escuela no cuenta con un dispositivo de integración intercultural, no puede atender solo con buena voluntad, a un niño/a hablante de otra lengua. Si no se facilita el aprendizaje del español como segunda lengua es posible que se produzcan casos de fracaso escolar en tanto se interpreten como problemas de aprendizaje cuestiones que están ligadas a la variedad que los hablantes migrantes manejan.

1.2 Contacto – conflicto – lenguas y dialectos minorizados

En el desarrollo de esta investigación trabajamos en particular con una escuela de Caleta Olivia y otra de Comodoro Rivadavia donde está presente el plurilingüismo y la multiculturalidad de

la comunidad educativa. Mediante entrevistas semiestructuradas en base a un cuestionario diseñado por el equipo pudimos conversar con docentes y directivos sobre las situaciones de contacto multicultural. En el trabajo de campo realizado hemos observado los siguientes temas comunes:

La primera cuestión más común a todas las escuelas es que ninguna se plantea la necesidad de generar dispositivos institucionales que faciliten la recepción e inclusión de estudiantes migrantes. Tampoco visualizan la necesidad de desarrollar una pedagogía del contacto lingüístico y del español como segunda lengua, a pesar de que identifican el conflicto del contacto entre lenguas o variedades diferentes de la misma.

"sí, sí, sí porque muchos hablan su lengua materna en la casa, sobre todo en el primer ciclo afecta ¿sí? En el segundo es como que los nenes ya están más habituados ¿sí? Y bueno les lleva más tiempo porque obviamente tienen que hacer el pasaje de un lenguaje a otro y muchos papás esconden esto que hablan, no nos dicen de que se manejan en quechua entonces los chicos es imposible que puedan comprendernos" (Entrevistada N°3. Directora de escuela).

Otra cuestión común son las representaciones lingüísticas de los docentes en cuanto a la detección de barreras socioculturales que obstaculicen la socialización lingüística y el aprendizaje de los/as niños/as migrantes. En general, los docentes visualizan dos razones. En unos pocos casos, una postura minoritaria, justifica en que hay diferencias vinculadas al origen biológico, madurativo y a que la familia no colabora con la educación del estudiante.

En general la postura mayoritaria está representada por la explicación de esta directora en cuanto a que el condicionamiento y las dificultades de aprendizaje están vinculadas al contacto entre lenguas; lo que no se visualiza es que el contacto se produce entre dialectos diferentes del español.

"por lo general son muy buenos, el problema es el idioma, una vez que engancharon el idioma son excelentes alumnos ¿sí? pero el problema es más que nada el primer ciclo, hasta que ellos se habitúan al idioma" (Entrevistada N°3. Directora de escuela).

"En este caso condiciona al niño, porque debe expresarse en forma oral y escrita y a veces no entiende que significa esa palabra o en sí las oraciones completas. Por lo que a veces debo utilizar como recursos fotocopias y /o láminas para que reconozca objetos" (Entrevistada N°4. Docente de primer grado).

El docente puede describir las situaciones de multiculturalidad y los conflictos que provoca la diversidad emergente; lo que no integra en esa descripción del contacto, cuando habla de los padres y de los estudiantes, no incluye, en ese triángulo, la posición de la escuela. Esta ausencia posiblemente responde a la concepción homogeneizadora del sistema educativo que caracteriza no solo la práctica docente sino también la concepción hegemónica del uso de la lengua oficial con que se forma a los docentes. La descripción de esta escena puede amplificarlo:

"por ejemplo, después de, ya, casi, un año, una mamá eh… porque lo estábamos investigando porque el nene no avanzaba, este…. Ahí, recién, bueno, dio la casualidad que la vicedirectora preguntó si hablaba en otra, en otra lengua. Y le dijo que sí. Y, de ahí, pudimos eh… detectar porqué le costaba más ¿sí? Porque tenía dos ambientes donde obviamente eso estaba generando ese conflicto" (Entrevistada N°5. Docente de segundo grado B).

La descripción de la escena focaliza el conflicto en la diferencia, mostrando a esta como una desventaja del estudiante que debe adaptarse a la cultural escolar. No se visualiza a la escuela, como una institución que piensa qué puede hacer por ese niño/a ¿Cuáles pueden ser las barreras que limiten su integración? ¿Qué herramientas teórico-prácticas se pueden poner en práctica que le permitan atender a la diversidad cultural de sus estudiantes y entorno familiar desde el momento de su ingreso? Sin embargo, la docente, de manera intuitiva, lee en clave de contacto entre lenguas o dialectos diferentes, el conflicto; pero lo expone como un problema del estudiante y no toma una perspectiva sociolingüística desde la que puede repensar el proceso de enseñanza. De este modo, se puede observar una interpretación de la diferencia o diversidad cultural desde una mirada ideológica homogénea del mundo escolar que transforma esa diversidad en una desigualdad para el estudiante.

"No, no condiciona digamos desde la enseñanza, sí desde el aprendizaje, ellos por ahí traen más limitaciones con respecto al lenguaje [….] dificultades en la oralidad, escritura porque ellos hablan otro idioma en la casa. Si ellos hablan mal van a escribir mal" (Entrevistada N°6. Docente de segundo grado A).

La descripción del conflicto puesto en el estudiante que es el que debe adaptarse a la lengua estándar, hegemónica, sin mediar ningún tipo de adecuación de contenidos, ni estrategia pedagógica,

en términos de la enseñanza del español como lengua segunda, no interpela ni a la práctica docente, la propuesta de clase, ni a la escuela en general con su política educativa.

Se reconoce la diversidad áulica; pero interpretada jerárquicamente desde la lógica escolar, desvalorizando las cultura y lengua originarias, con lo que se plantea una posición asimilacionista, es el estudiante migrante el que debe adaptarse a la cultura o norma imperante. Devalle de Rendo y Vega plantean que "la escuela no genera las jerarquías de excelencia ni son su patrimonio exclusivo (…) pero es evidente que las jerarquías escolares no son aisladas de las significaciones sociales" (Devalle de Rendo y Vega 1998, p. 79).

Si triangulamos las respuestas podemos vincular el alto grado de reticencia por parte de los padres para trasmitir la lengua materna quechua debido a la creencia de que la lengua quechua sería un obstáculo para el desarrollo y la adquisición de competencias para la adaptación al sistema escolar. Dicha representación lingüística en términos de creencia que la lengua materna quechua pueda interferir en el aprendizaje de la lengua de escolarización el español se encuentra aún hoy afincada también en las representaciones de los docentes con respecto a la población estudiantil de la comunidad boliviana y, a nuestro juicio, se convierte en una barrera socio- educativa para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Primero porque no permite notar que no es el conocimiento de otra lengua el que obstaculiza el proceso de aprendizaje; sino que el conflicto del contacto se da entre la variedad oficial del español estándar de Patagonia y la variedad andina del español hablado por la comunidad migrante.

Segundo, porque funciona como una representación social que le impide a la escuela encontrar herramientas para trabajar, operativamente, con las diferencias culturales. Otra escena narrada por la directora de la escuela expone cómo la institución descubre intuitivamente una herramienta a su alcance: el intérprete o traductor, mediador necesario entre ambos universos culturales, que siempre aparece en las escuelas sean, padres que ayudan a otros padres, estudiantes que ayudan a otros estudiantes, incluso el personal auxiliar muchas veces se ofrece como intérprete traductor para mediar entre la cultura institucional y sus requisitos y el universo cultural de los grupos minorizados:

"Hay otro que lo ayuda, sí, sí, sí. Con este nene que te digo de 4to, justamente, lo dejamos en un 4to porque hay un nene que nos ayudaba y le entendía bien. Entonces, bueno, ahí, se hizo todo un grupo y todos ayudan, hasta que el nene (…) Pero en realidad en vez de adaptarse la escuela al chico, se adaptó el chico a la escuela, es así. Porque es así, lamentablemente, la escuela, no tenemos recursos como para hablar en quechua" (Entrevistada N°3. Directora de escuela).

El comentario final describe la ausencia de herramientas de la práctica docente, la ausencia de metodologías pedagógicas de la alfabetización inicial para trabajar la enseñanza del español como lengua segunda, y la ausencia de formación lingüística en la formación docente.

Otra cuestión común en el trabajo de campo es que hemos indagado a los docentes acerca de la necesidad de adecuación de la propuesta de clase, para abordar esta diversidad cultural que presentan los estudiantes migrantes o los conflictos del contacto plurilingüe. En términos generales los docentes reconocen por adecuación didáctica a estas dificultades este tipo de respuesta recurrente:

"Hablando no más, tratando de explicarles con gráficos, con señas y por ahí entre ellos, porque hay varios, entre ellos se explican hay algunos que entienden más" (Entrevistada 5. Docente de segundo grado).

"En este caso condiciona al niño, porque debe expresarse en forma oral y escrita y a veces no entiende qué significa esas palabras o en sí las oraciones completas. Por lo que a veces debo utilizar como recursos fotocopias y /o láminas para que reconozca objetos" (Entrevistada N° 7. Docente de primer grado).

La adecuación didáctica de la propuesta de clase que atienda la diversidad cultural y plurilingüe vincula al recurso para lograr la comprensión mutua, pero no cuestiona la metodología, ni las prácticas, ni el currículum. Tal vez podemos relacionar esta situación a otro comentario que nos hace la directora de una de las escuelas consultadas.

"claro, en ese momento que hicimos la capacitación; lo que pasa que después es como que queda todo en la nada. Hicimos la capacitación y quedó. Todo queda en la nada. Entonces estaría buenísimo que pudiéramos tener un profesional, que trabaje con la lengua. Aparte vos tenés ese profesional y se levanta la autoestima de ese chico, que por eso son tan…tiene una autoestima baja porque no pueden expresarse. Y bueno nosotros trabajamos en la autoestima que tiene que ver con este proyecto que te digo/ la oralidad" (Entrevistada N°3. Directora de escuela).

Debemos agregar a esta observación que en la formación docente, ni el campo de la sociolin-

güística, ni la enseñanza del español como lengua segunda tienen espacios curriculares propios. Las implicancias del enfoque de la educación intercultural son abordadas por distintas disciplinas en la fase de formación, pero no se garantiza una vinculación con el enfoque sociolingüístico de la enseñanza de la lengua para brindar herramientas teórico-prácticas para abordar en el aula la diversidad plurilingüe. En el mismo sentido, observamos el siguiente comentario:

"se trabajó una vez que tuvimos el curso de interculturalidad, y ahí está. Quedó certificado el curso" (Entrevistada N°8. Docente de sexto grado).

Las imágenes "y todo queda en la nada", "Y ahí está. Quedó certificado el curso" pueden poner de manifiesto la desconexión entre la realidad del aula y la capacitación. El desarrollo de la modalidad EIB, en particular la del ministerio del Chubut que brinda capacitación a los docentes ha focalizado la inclusión de la diversidad en cuanto a las culturas originarias; pero no incluye en el concepto de pueblos originarios a los migrantes de origen quechua o aymara o guaraní. Esta ausencia puede deberse a la falta de personal formado que pueda adecuar la capacitación a la constitución cultural de la población estudiantil de las escuelas. Esta falencia puede ser una de las causas que provoca que la capacitación no tenga un impacto en el aula, y las herramientas que permiten abordar las dificultades del contacto entre lenguas no estén tan disponibles para el docente:

"Por ahí tenés algunos eh… conceptos de lo que es otra lengua. Estaría bueno, porque no lo podés trabajar, y eso trata la diversidad cultural; pero nosotros no estamos preparados para eso. Es la realidad" (Entrevistada N°5. Docente de segundo B).

En el diagnóstico que las docentes hacen de las dificultades del contacto una de las más recurrentes es las diferencias léxicas entre el dialecto estándar del español patagónico y el dialecto del español andino, la siguiente cita ejemplifica:

"Digamos eh, nombres de otras cosas que ellos, por ejemplo, de la ropa del hogar o de los útiles escolares. Ellos tienen otros nombres. Entonces en cualquier momento a ellos se los escucha que dicen préstame el borrador y es, yo pensaba el borrador del pizarrón, y es la goma. El gorrito tiene otro nombre eh, hay juegos que tienen otros nombres. Entonces ellos, por ahí, se nombran. Y entre ellos, sí saben de qué están hablando. Y cuando uno les dice «¿cómo es ese juego?», «¡ah, seño, es este!». Te lo explican con otras palabras. Se nota, digamos, en que son palabras que ellos utilizan cotidianamente en la casa. Eso es lo que se nota; pero no dificulta para nada, digamos, lo que es el quehacer áulico y lo…estas expresiones que yo puse, por ahí, al principio sí; pero, bueno, conversando es como te digo; ya es como que lo hemos conversado en el aula. Y después ya no presentó dificultades" (Entrevistada N°5. Docente de segundo grado A).

Otro ítem del diagnóstico que los docentes plantean como recurrente en el contacto entre variedades dialectales son aspectos sintácticos en el manejo del código escrito, uno de ellos es la ausencia de artículos determinantes:

"Lo que más les cuesta es la escritura, porque, bueno, el idioma es de… (interrupción) más que nada es la escritura. Porque el idioma de ellos, no sé, no usan artículo, no sé cómo es el idioma de ellos, realmente desconozco. Entonces en la escritura vos ves, cómo se expresan" (Entrevistada 8. Docente de sexto grado).

Una formación lingüística más amplia podría dotar al docente de un abordaje de los temas como determinación del nombre con un enfoque amplio que supere la mera clasificación estructural de los artículos definidos o indefinidos. Como también la vinculación de los fenómenos de determinación propios del español a los distintos tipos de significados léxicos y la diferencia con el significado referencial. En tal sentido el docente podría comprender mejor la dificultad en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita que es común a todos los niño/as al aprender a manejar en la escritura la determinación del nombre, y el uso de las palabras con significado funcional.

"Son mejores en matemática que en lengua. Osea, en matemática si te entendieron, van re bien. Se hizo mecánico, se hizo la tabla de multiplicar, son reglas. Entonces ellos lo entendieron. Son genios. En general aprueban matemáticas, ¿sí?; pero bueno como te digo al escribir, al tener que expresarse por escrito, ahí está la dificultad. Si yo les doy un problema y tienen que escribir la respuesta. Quizás la respuesta la tienen correcta; pero se enredaron en las palabras al tratar de responder; pero quizás la respuesta estaba bien. Y el procedimiento que hicieron estaba bien" (Entrevistada N° 8. Docente de sexto grado).

Sería necesario encuadrar este comentario en el marco general de la escuela en donde la enseñanza de la escritura es una deuda. El proceso de enseñanza de una redacción autónoma es una aspiración sobre la que se ha desarrollado gran cantidad de material didáctico, con la inclusión de

ricas reflexiones sobre alfabetización inicial, la metodología del taller de escritura como también las reflexiones sobre la gramática textual y las tipologías textuales; sin embargo, la redacción de respuestas y otras tipologías de textos escolares no es un logro homogéneo en los estudiantes que egresan del nivel primario.

Por último, otra cuestión recurrente que puede estar vinculada a una posible interferencia entre dialectos diferentes que se visualiza como un conflicto del contacto entre lenguas es el orden de palabra, ilustrado en el comentario de está docente:

"No nos condiciona en realidad a nosotros es buscar otra forma de enseñar, eh, ¿sí? Porque hay que buscar otra llegada ¿sí? Principalmente, bueno, tratar cuando hablamos con ellos utilizar mucho material gráfico mucho material visual, eh. Y después cuando ellos hablan o nos cuentan algo reestructurar esa oración esa frase eso que dijeron como para acomodarle y poder comprenderle y que el resto pueda entender; porque la realidad yo no quiero entenderla yo sola como maestra […] tienen que entender todos sus compañeros también. Entonces, ahí, está bueno ¿vos querés decir entonces que el perro mordió a tu mamá? Suponte, bueno, entonces, sería el perro de mi vecino mordió a mi mamá, ¿a ver cómo lo dirías? Entonces, ahí, lo estás ayudando a realizar la forma correcta de la estructura del lenguaje" (Entrevistada N°9. Vice directora).

Nos planteamos si estas descripciones que hacen las docentes corresponden a interferencias que provocan conflictos en la intercomprensión. También si estas podrían vincularse a algunos aspectos importantes del contacto entre el español y el quechua que han dado lugar a que se hable del dialecto conocido como español andino.

Esta variedad dialectal del español se habla en varios paiíses: Ecuador, Perú y Bolivia, en menor medida en el norte de Argentina y el suroeste de Colombia. Explica Anna María Escobar: "En Perú y en Bolivia el quechua y el aimara tienen estatus oficial, aunque especialmente en las regiones donde el quechua es la lengua dominante de la población. En estas zonas predominantemente quechuas (y aymaras), el español ocupa el papel de lengua para comunicación en instituciones gubernamentales y sociales" (Escobar, 2010, p. 432). Según la autora entre otras características de la variante andina destaca el uso del posesivo redundante: "su padre de mi padre, mi chacra de mí"; y la secuencia, demostrativo/ posesivo /N: "este mi ganado, esos mis hijos". Una hipótesis de nuestra investigación es si para el docente, que desconoce que se trata de una variante dialectal, interpreta como un error de redacción, el manejo de la estructura redundante del posesivo o la secuencia demostrativo-posesivo nombre en la escritura o el habla de sus estudiantes.

Y, por otra parte, en la morfología quechua no hay afijos flexivos ni tampoco artículos determinantes. Las funciones se indexan con afijos que se posponen al sustantivo. Las características de lengua flexiva es una dificultad propia del español no del quechua. Los mecanismos de concordancia como la flexión de género en artículos y adjetivos para la concordancia sintáctica requieren de una explicitación y una nutrida ejercitación que llevan su tiempo de aprendizaje y maduración del fenómeno, para todo/as lo/as hablantes. No se descarta que estos estudiantes puedan realizar construcciones anómalas en español, por la dificultad intrínseca de aprender palabras de significado funcional como los artículos y preposiciones que no tiene el quechua.

Otra hipótesis que tenemos en función de la mención al orden de palabra en la oración que realiza la docente es la que explicamos a continuación: Sí el orden típico en español es SVO; en quechua es SOV, pero a veces por contacto se altera. Por ejemplo, en quechua:

Mamay papawkiwan pukllan

Quechua: Mama – pelota- jugar SOV

En español: Mi mama juega con la pelota SVO

Este fenómeno de contacto, según Escobar, ha producido en la variedad del español andino:

- el pronombre de objeto directo redundante (como en el cono sur): vémelo el asado, lo visité a mi papa´.
- la tendencia a mover el objeto, expresiones adverbiales y las frases preposicionales al inicio del enunciado: "Harto hemos correteado. Yo de nada me enojo. Porque poca preparación tiene"
- La tendencia a omitir el pronombre de objeto: "—¿Sabes que el señor Quispe se murió? —No he sabio" (Escobar, 2010, p. 433).

Si estas variantes aparecen en la escritura de los estudiantes cuando redactan, es muy posible que los docentes los interpreten en clave de errores y dificulten la mutua comprensión, ya que el

docente desconoce que se trata de variantes del dialecto andino que los estudiantes están habituados a escuchar en sus hogares y entorno comunal. De la misma forma que las variantes del español estándar de Patagonia, con su orden no marcado de palabra, diferencias léxicas (borrador -goma) sus usos del voseo y otros usos que aquí no consignamos les dificultan a los niño/as su comprensión, y se constituyen en barreras que deben sortear sin poder decir que no comprenden.

1.3. Los estudiantes migración y silencio

El vértice más vulnerable en esta relación triangular son los estudiantes migrantes que callan. Todos los docentes coinciden en destacar la sumisión, el respeto y la disciplina de los estudiantes de origen boliviano. Los mismos ya han logrado destacarse por sus propias habilidades y desempeño escolar ganando los puestos de abanderados y escoltas en más de una institución.

"No, no...no... por ahí les cuesta un poco más en cuanto a los términos... porque se ve que en la casa hay términos que no los manejan. Entonces les cuesta más familiarizarse con esos conceptos más que nada; pero son nenes muy aplicados. Entonces le ponen todo el empeño y la garra para aprenderlo y por ahí hay situaciones… nosotros acá en el colegio tenemos maestra de apoyo, entonces, tratamos que la maestra de apoyo también los ayude... para que ellos no se sientan atrasados. Lo que nosotros vemos es que ellos buscan rápido una alternativa por lo menos con estas familias que hemos tenido y los papás también son muy preocupados" (Entrevistada N°9. Directora de escuela).

Pero la estrategia, más difundida para poder internarse en el universo escolar y sobrevivir a la incomprensión de él y en él, sigue siendo el resguardo en el silencio, no la palabra, sino el callar para invisibilizar la diferencia, ocultar el desconcierto y desconocimiento, no hacer saber que no se entiende porque no se habla de la misma forma, la misma lengua.

"Sí y sí hay que estar muy atentos, ¿sí? porque no tienen que pasar desapercibidos. Porque si no a veces pasa que como son calladitos, ¿sí? Por mucho por, por cultura también son calladitos; pero porque como no se pueden comunicar se mantienen calladitos. Y como, como no molesta, a veces, quedan olvidados y eso no puede pasar ¿sí? Tienen que visibilizarse, entonces, hay que hacer muchas propuestas de oralidad"(Entrevistada N°10. Vice directora).

También aquí nos falta la voz de estos estudiantes que se esfuerzan por entender y ser partícipes protagonistas de un universo cultural que en principio les es esquivo, por las barreras invisibles que los separan de su entorno cultural conocido. En tal sentido queremos ilustrar el concepto de barrera socio-lingüística con que creemos que la escuela debe repensarse en función de una inclusión efectiva de las diferencias. Una docente, directora de la institución al momento de entrevistada nos comenta la siguiente situación ilustrativa que vivió:

"Como maestra tuve alumnas bolivianas […] (referida a una estudiante), ella no nos entendía lo que le queríamos comentar, lo que le queríamos enseñar… de hecho primer grado lo repite y cuando pasan los años y ella iba a quinto o sexto grado lo que ella nos cuenta es que nosotros hablamos muy rápido y que cuando ella recién llegó no nos entendía… entonces que le había costado mucho, doblemente le había costado aprender porque era un doble trabajo… escucharnos a nosotros, pasarlo por su cabeza en su idioma y después ponerlo en el papel". (Entrevistada N°12. Vice directora).

La anécdota, además, de ponderar, el carácter, esfuerzo, esmero y logros de la estudiante, muestra lo que puede ser una barrera socio- lingüística: la velocidad con que hablamos. Un/a docente de segundas lenguas tiene clara conciencia de este fenómeno, un/a docente de lengua materna español pocas veces se detiene a meditar sobre este hecho.

Conclusiones

Tanto los cuerpos docentes como los equipos directivos de las escuelas no son indiferentes a estas situaciones; pero necesitan ser acompañados por capacitación más situadas que les permitan repensar la institución en función de la inclusión de sus comunidades educativas multiculturales.

- en el plano de su política institucional para revisar aquellas prácticas culturales que puedan ser barrera para la inclusión de la diversidad emergente en su comunidad educativa.
- en el plano de las prácticas áulicas para incorporar metodología propia de la enseñanza del español como segunda lengua, y reconocer las variedades del español en contacto en el aula.
- en el plano de su cultura institucional para tamizar lo que es esencial a la tarea docente de todas aquellas cuestiones que se llevan adelante porque son normas o costumbres esta-

blecidas por la cultura imperante, ponerlas en tela de juicio: si las mismas no son barreras socio-culturales para incluir a la diversidad cultural que caracteriza a su comunidad educativa.

En tal sentido este grupo de investigación ha elaborado un protocolo para la autoevaluación de las prácticas de los cuerpos docente y directivo que ayude a detectar de manera más situada en la realidad escolar de cada escuela las posibles barreras socio-culturales para la integración, que se encuentra en proceso de ser publicado.

Bibliografía

Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (1998[1995]). *La capacitación docente: ¿Una práctica sin evaluación?*. Buenos Aires: Magisterio de la Plata.

Escobar, Anna María. (2010). "El español en contacto con el quechua/aimara" en Hualde, José Ignacio, Antón Olarrea, Anna María Escobar y Catherine E. Travis (Eds.), *Introducción a la lingüística hispánica* (pp. 432-434). Cambridge: Cambridge University Press.

Kroskrity, P. (2004). Language Ideologies. En Duranti, Alessandro A Companion to Linguistic Anthropology. Oxford: Blackwell, 496-517

Moreno Fernández, Francisco. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Madrid: Ariel.

ELE en el Nivel Superior

Nora Vera
Sandra Faedda
Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán
IES Lola Mora - Tucumán

Introducción

En lo que respecta a la implementación de ELE en el Nivel Superior No Universitario, cabe señalar que en el I.E.S. "Lola Mora" este tipo de curso cuenta con una fundamentación decididamente moderna y ecléctica. En efecto, tal como señalan Bataller Català y Ramos Torres (2020:2) "*En el panorama actual de la didáctica de la lengua confluyen trayectorias docentes e investigadoras que apuntan tanto a las lenguas primeras como a las lenguas segundas o extranjeras*". Partiendo del concepto de multiliteracidades planteado por el New London Group (NLG) en 1996 y de la propuesta de Richard Kern en su obra Literacy and Language Teaching (2000) para la enseñanza de las lenguas, estos autores ponen énfasis en que la formación de los futuros maestros debe integrar una pedagogía que desarrolle la capacidad de los alumnos para leer, interpretar, hablar, pensar y escribir de manera crítica. Nos interesó el hecho de que Bataller Catalá y Ramos Torres consideraran la preparación de los maestros como un nivel de actuación de los recursos formados en base a este nuevo modo de encarar la interacción formativa en el que se produce una transición teórica importante. Esa consolidación de un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas que inició su camino en el contexto de las lenguas primeras y que, en los últimos tiempos tiene su reflejo en las lenguas segundas. Entre los cambios sobrevenidos se confirman la consideración del lector, el valor educativo de la experiencia estética, la relevancia de la educación literaria y la pedagogía de las multiliteracidades como aspectos claves de un nuevo enfoque que avanza a través de la formación de los futuros maestros.

En los últimos tiempos tiene su reflejo en las lenguas segundas tiene como líneas directrices la consideración del lector, el valor educativo de la experiencia estética, la relevancia de la educación literaria y la pedagogía de las multiliteracidades como aspectos claves que confluyen en este nuevo enfoque que avanza a través de la formación de los futuros maestros. En efecto, se produce la transición entre la "alfabetización" a la "literacidad".

De este modo queda configurado un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas. Puesto que no puedo desprenderme del primer nivel de definición de los objetivos y finalidades formativas, preparar un graduado en FLE que se adapte plenamente a los desafíos de la Educación del S. XXI (Cf. Documentos de la ONU).

En cuanto a la Especialización que se ofrece en la UNT, nos centramos en los contenidos que brindamos en el Curso de Los Diccionarios y la Enseñanza de ELE, desde un enfoque lexicológico, lexicográfico, y posicionadas desde la interculturalidad, las lenguas en contacto en la enseñanza y el Español LE. Esta perspectiva nos permite abordar la importancia del diccionario desde un enfoque didáctico, y relevar su función desde un enfoque traductológico, no sólo como instrumento en la traducción de una lengua a otra, sino además como herramienta de apoyo y de consulta y como obra lexicográfica clave para la adquisición de la competencia léxica, gramatical y comunicativa en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

En nuestro Curso de Postgrado proponemos reflexionar sobre el concepto de diccionario como un elemento de control de la lengua al servicio de los usuarios y su importancia en la enseñanza de ELE. Realizamos análisis sobre los estudios investigativos que incorporamos con la intención de proporcionar desarrollos científicos y documentación internacional. Destacamos la aplicación práctica y didáctica del diccionario en el procesamiento de la información lexicográfica en lengua extranjera y en lengua materna. En este ámbito, brindamos a los alumnos estrategias de uso de diccionarios, lo que implicaría la adquisición de un conjunto de estrategias de diversos componentes: lingüísticos, textuales, descriptivos, referenciales, situacionales, relacionales; y la posibilidad de evaluar este enfoque como un tema de relevancia en el ámbito educativo, y en el medio social y cultural actual.

Objetivos propuestos en el Curso de la Especialización en ELE

a. Relevar los aspectos fundamentales: ideológicos y tipológicos de los diccionarios;
b. Poner en evidencia aspectos comunicativos de la lexicología, la lexicografía, la traducción y la terminología;
c. Proporcionar a los investigadores, docentes y estudiantes, recursos didácticos de utilización prácticos e inmediatos;
d. Elaborar propuestas didácticas en ELE, teniendo en cuenta el uso de diccionarios.

Antecedentes y Marco teórico

Como bibliografía de relevancia para nuestro Curso y en este marco teórico, consideramos los valiosos trabajos de investigación de la Dra. Elena Rojas en torno al estudio del Español, sus variantes, a la investigación en el campo lexicográfico, entre los numerosos y célebres aportes en múltiples áreas del conocimiento. Uno de estos aportes significativos lo constituye el Tomo II del *Nuevo Diccionario de Argentinismos.*

En América, el *Nuevo Diccionario de Americanismos* dirigido por Günther Haensch y Reinhold Werner (1993) se manifiesta como un diccionario general de americanismos, resultante de la integración de una serie de diccionarios nacionales, publicados por separado. El criterio diferencial es lo que caracteriza a esta producción. Dicho criterio se explica a través *de "lo que es y lo que no es diferencial respecto a España en los usos léxicos de tal o cual país americano"* (Günther y Werner, 1993)[34].

> La lexicografía americana, salvo el proyecto del Diccionario del español de México, se ha atenido siempre al criterio diferencial, tomando como referencia el léxico español peninsular. Como el único registro general que se conoce del léxico peninsular es el Diccionario de la Academia Española, los lexicógrafos y vocabulistas han solido dar como de su tierra respectiva todo lo que, usado en ella, no figuraba en el venerable repertorio. (Haensch y Werner, 1993)

Para este diccionario, los autores tomaron como referencia el español de España como lengua estándar de la comunidad hispanohablante que cuenta con una descripción extensa del léxico. En tal sentido, se considera que esta referencia es "el único subsistema que puede servir de referencia externa para todos los estándares americanos".

En el caso puntual del *Diccionario de Argentinismos*, Tomo II (Rojas Mayer, 2000) se concedió un lugar importante al lenguaje de los tangos y a la huella del lunfardo en la lengua coloquial:

"Se estudia la lengua en una etapa concreta de su devenir, la segunda mitad del siglo XX. Esto implica la exclusión de toda clase de vestigios diacrónicos, en los vocablos hispanoamericanos, desde los americanismos históricos (tipo cacao, batata) hasta las etimologías y se aplica un criterio descriptivo, de manera que el factor aceptabilidad cede el paso a la realidad del uso".

Cada entrada o artículo ha sido analizado, para cada uso, según los criterios de su argentinidad, su difusión nacional o regional, su contenido preciso, su sinonimia, su comportamiento gramatical. Este diccionario fue una herramienta importante de consulta para los alumnos, durante la etapa de elaboración del trabajo final.

Los caracteres diferenciales, descriptivos y sincrónicos de la lexicografía contrastiva del español de América, constituyen criterios fundamentales considerados en nuestro curso y esta temática fue una de las seleccionadas por los alumnos de postgrado para desarrollar en su trabajo final de la Especialización en ELE.

A los fines de ilustrar algunos aspectos del trabajo que se llevó a cabo en el curso Los diccionarios y la enseñanza de ELE (2020) observamos interrogantes y propuestas didácticas interesantes de los alumnos, en la organización del Plan del trabajo final, entre ellos mencionamos los siguientes:

1. ¿Cuáles serían los diccionarios más apropiados para la enseñanza de las locuciones verbales y las colocaciones en español ya que me resulta muy difícil enseñar sus usos más adecuados a los alumnos? ¿Con qué tipo de macro y micro estructuras debería contar el diccionario?
2. ¿Utilizaríamos diccionarios específicos para analizar esas estructuras que queremos transmitir, de manera tal que los estudiantes puedan tener al alcance instrumentos de comprensión, de consulta y de comunicación contextualizada?
3. Tomando otros abordajes, una alumna se ha cuestionado sobre la adquisición del léxico

en LE, y en este contexto sobre ELE, sobre la internalización de los vocablos, la indexación de los términos, la vinculación de correspondencia entre lexicografía y la terminología, la aplicabilidad y la propiedad de las palabras en diferentes contextos socio-culturales, en contextos académicos, o en contextos familiares: "Probablemente, todos éstos fueron los aspectos que más me dificultaron en el momento de aprender una lengua extranjera; y por ello, día a día me desafían y me exigen creatividad en la clase de ELE, y en la propuesta didáctica que debo presentar para este curso".

4. "Me plantearía como desafío investigar y constatar si en el plano de la virtualidad los diccionarios online y las últimas aplicaciones disponibles funcionan de la misma manera; ya sean programas o apps para celulares o tablets". En este tema, el alumno trabajó con Duolingo y Babel, y según sus consideraciones estas aplicaciones presentarían con frecuencia la repetición de contextos no específicos, y en escasos ejemplos llegarían a asegurar los aprendizajes de vocablos en su amplitud real, debido a la falta de adecuación del léxico.
5. "Después de haber leído la introducción del material bibliográfico de este curso, estuve reflexionando sobre algunos temas que me interesan, entre ellos, la revisión de diccionarios bilingües (inglés- español, italiano-español) donde se pueda observar un tratamiento relevante en cuanto a la importancia de las variantes coloquiales del español, haciendo referencia a los aspectos etnográfico-regional argentino desde el punto de vista pragmático".

En relación a los interrogantes y a las propuestas didácticas de los alumnos, destacamos las siguientes:

Un grupo propuso el estudio de una serie de unidades fraseológicas y las colocaciones, a los fines de analizar *la real eficiencia de los recursos que existen hoy en internet,* en la adquisición de ELE (Español Lengua Extranjera).

Otro grupo propuso desarrollar un corpus que cumpla con el objetivo de describir las funciones y los componentes que nos permitan una comprensión más amplia del léxico en ELE teniendo en cuenta la complejidad que implica transmitir la carga semántica- cultural de una lengua extranjera. Para lograr esta finalidad, se analizó un diccionario online descriptivo contextual y se presentó una breve investigación sobre las aplicaciones digitales.

En otra propuesta, el grupo precisó el objetivo particular de facilitar la traducción e interpretación de léxicos en cuanto a su aplicación y uso en frases coloquiales o colocaciones, desde un enfoque pragmático-descriptivo-explicativo, haciendo hincapié en el aspecto sincrónico del léxico, usos actuales, variantes y nuevas entradas en Español. Se prestó especial atención a los modismos argentinos, ya que muchas veces encontramos las acepciones a nivel de la variante argentina, pero sólo a nivel informativo, sin lograr profundizar ni centrar el contexto de empleo o estilo con adecuación a nuestro regionalismo nacional. En este sentido, se planteó buscar, observar y analizar diccionarios en soporte papel y digitales que se centren en este tema, con la finalidad de comparar las entradas y las actualizaciones a nivel lexicográfico y lexicológico, reflexionar sobre su aplicación didáctica, teniendo especialmente en cuenta la adecuación de los ejemplos y citas de frases coloquiales en el ámbito regional argentino.

Partiendo del concepto de multiliteracidades planteado por el New London Group (NLG) en 1996 y de la propuesta de Richard Kern en su obra Literacy and Language Teaching (2000) para la enseñanza de las lenguas, estos autores ponen énfasis en que la formación de los futuros docentes debe integrar una pedagogía que desarrolle la capacidad de los alumnos para leer, interpretar, hablar, pensar y escribir de manera crítica. Nos interesó el hecho de que Bataller Catalá y Ramos Torres consideraran la preparación de los maestros como un nivel de actuación de los recursos formados en base a este nuevo modo de encarar la interacción formativa en el que se produce una transición teórica importante. Esa consolidación de un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas que inició su camino en el contexto de las lenguas primeras y que, en los últimos tiempos tiene su reflejo en las lenguas segundas. Entre los cambios sobrevenidos se confirman la consideración del lector, el valor educativo de la experiencia estética, la relevancia de la educación literaria y la pedagogía de las multiliteracidades como aspectos claves de un nuevo enfoque que avanza a través de la formación de los futuros educadores.

En nuestro trabajo consideramos todos los recursos para fijar una representación de la lengua/cultura a enseñar en la etapa de intervención profesional de un modo nítido y eficiente. Se destaca la importancia del cambio de paradigma producido en la enseñanza de lenguas. En este sentido,

partimos de la definición de los objetivos y finalidades formativas para preparar a un graduado en LE que se adapte plenamente a los desafíos de la Educación del S. XXI (Cf. Documentos de la O.N.U. 2004, 2017, 2019, entre otros) así como los desarrollos del Abordaje Neurolingüístico. En efecto, los creadores de este abordaje han desarrollado una pedagogía de la literacía específica de la L2 así como de la LE. Los informes presentados en reuniones científicas internacionales sobre los resultados obtenidos en la aplicación de este abordaje atestiguan la riqueza de la elaboración metacognitiva e interlingüística posible con este tipo de trabajo (Cf. Ricordel, 2018; Germain et Netten, 2019; Netten et Germain, 2017).

En lo que respecta a la implementación de ELE en el Nivel Superior No Universitario, cabe señalar que en el I.E.S. "Lola Mora" este tipo de curso cuenta con una fundamentación decididamente moderna y ecléctica. En efecto, tal como señalan Bataller Català y Ramos Torres (2020): "En el panorama actual de la didáctica de la lengua confluyen trayectorias docentes e investigadoras que apuntan tanto a las lenguas primeras como a las lenguas segundas o extranjeras" (p. 2).

En el marco de los contenidos propuestos en nuestros cursos, rescatamos los siguientes:

Descriptores: Contenidos

1. Los rasgos lingüísticos y socioculturales más destacados del español en España y en América.
2. Las variantes y los cambios lingüísticos. Factores diastráticos, diacrónicos y diatópicos.
3. La literatura en la enseñanza del Español Lengua Extranjera.
4. La didáctica del Español Lengua Extranjera. La planificación de clases de Español para alumnos extranjeros.
5. Los recursos y las Tic en la enseñanza de ELE. Los Métodos y los Manuales.
6. Los diccionarios de español para extranjeros. El rol de los diccionarios en la enseñanza de ELE.
7. La lectura y la escritura en la clase de ELE.

El trabajo con el grupo de clases, en el IES Lola Mora, en el primer cuatrimestre, se expone la descripción del español / lengua moderna en francés. Los trabajos prácticos retoman sucesivamente los niveles fonológico, morfológico, semántico, y sintáctico por medio de consignas que estimulan la reflexión metalingüística y se desarrollan en francés. Es decir, en esta primera parte del curso el español es estudiado desde un punto de vista sistémico. Los contenidos son evaluados con un cuestionario de doble alternativa (V/F) y justificación de la opción tomada. El beneficio que esta actividad procura en el plano metalingüístico es evidente y doble pues los estudiantes reflexionan sobre tópicos propios de los dos sistemas lingüísticos desde una perspectiva general y comparada, debiendo además continuar desarrollando la competencia de expresión escrita.

En el segundo cuatrimestre, considerando que este E.D.I (Espacio de Desarrollo Institucional) es propuesto en 3er año del Profesorado de Francés, es decir que los alumnos ya han estado expuestos a la gestión de la comunicación en francés así como a numerosas asignaturas de los ejes del Campo de Formación General, Pedagógico y Orientado, así como el Eje de las Prácticas, la actividad se orienta a la selección de un artículo de revista especializada de ELE, con el propósito de efectuar una síntesis de la temática abordada en el mismo para presentarlo en forma oral al grupo de clase y compartir con los otros estudiantes el aporte al estado del conocimiento que el artículo implica. La selección de un artículo se efectúa en base a parámetros a explicitar en la versión papel del trabajo presentado. La finalidad de tal procedimiento es suscitar en los estudiantes la movilización y la síntesis de los conocimientos y habilidades que construyó a partir de diferentes cursos de Fonética, Lengua o Prácticas Discursivas, Gramática, pero también de Pedagogía, Didáctica General y Didáctica Específica del Francés, Historia de la Educación, Sujeto de la Educación Inicial, Primaria, Secundaria, de sujetos con capacidades diferentes, de diferentes líneas de gestión educativa (Educación en Contexto de Encierro, Educación Domiciliaria y Hospitalaria, Educación en Contexto Rural).

De este modo, se pone al estudiante en situación de reflexionar, de elegir, de construir autonomía en una interacción con sus pares en las que las preguntas no faltan, aunque eventualmente sea al docente quien deba formularlas o hacer alguna observación. Consecuentemente, la Pedagogía Diferenciada (Meirieu, 1991; 1993; 1996; 1999; 2001a; 2001b; 2003; 2005; 2006, entre otros) y el aprendizaje por proyectos son integrados en la medida de lo plausible. La Pedagogía Diferenciada, porque la acreditación de espacios curriculares se hace en relación con las trayectorias de aprendizaje (Cf. Perrenoud 1997, Zakhartchouk, 2001, Meyniac, 2014). Estos itinerarios intervienen en el momento

de efectuar la aplicación de los contenidos teóricos sistémicos sobre la lengua/objeto de estudio, el español. En efecto, los estudiantes eligen un artículo de una revista especializada o de publicación de Actas de reuniones científicas de la especialidad (Panhispanismo y variedades en la enseñanza de español L2-LE, 2017, por ejemplo) para presentar y deben efectuar un análisis pormenorizado del nivel lingüístico o didáctico que tiene el despliegue del texto. De este modo integran contenidos trabajados en Lingüística General, Didáctica General, Didáctica del Francés, Gramática Francesa I y II, Prácticas Discursivas en Francés Lengua Extranjera I, Prácticas Discursivas en Francés Lengua Extranjera II, Prácticas Discursivas en Francés Lengua Extranjera III, Fonética Francesa I y II, Sujeto de la Educación en Nivel Inicial y Primario, Sujeto de la Educación en Nivel Secundario y Superior, y las asignaturas del eje de las Prácticas Profesionales, Práctica I, Práctica II, Práctica III cursadas hasta ese momento. La preparación, redacción y presentación en formato coloquio del artículo elegido, que tiene lugar en LM, constituye el cierre de una serie de contenidos, actividades y observaciones idiolectales que son ocasión de desarrollo de la competencia de producción escrita y oral de un formato académico, como también la ocasión de practicar la autoevaluación y la coevaluación.

En suma, esta instancia de evaluación, adecuadamente llevada a cabo, permite poner en escena los nuevos formatos de evaluación, conforme a las Normativas Ministeriales para el nivel de referencia, así como la cognición situada, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje por problemas.

En el *Curso de Diccionarios y Enseñanza de ELE* que se dicta en la Especialización y Didáctica de ELE, y en el *EDI de ELE* que se dicta en el IES Lola Mora, la evaluación final toma en este punto la forma de un proyecto que los estudiantes deben desarrollar integrando todos los contenidos trabajados en otros ejes, espacios curriculares y cursos. La presentación del artículo o trabajo final en formato coloquio, implica una etapa de redacción que es objeto de un monitoreo por parte del docente responsable del curso. Luego de la elaboración del artículo, tienen lugar las exposiciones orales cuya finalidad es que los estudiantes se familiaricen con la redacción y comunicación de una ponencia. La versión escrita del trabajo contiene las observaciones pormenorizadas, que sirven para tener una idea del nivel de logro de los objetivos de la evaluación, del curso y de la nota final. Asimismo, la justificación de la elección realizada los lleva a dar una forma concreta al punto de vista de un docente de lenguas que es un concepto clave para el despliegue de la estrategia enunciativa.

Conclusión

En estos trayectos de enseñanza de ELE en el Nivel Superior, desde el punto de vista didáctico, destacamos las propuestas didácticas y el manejo de diccionarios que podrían utilizarse en la enseñanza de español para extranjeros, como una herramienta que facilita la calidad de las producciones orales y escritas. Por otra parte, apelamos a la reflexión y análisis de los componentes y estructuras de los diccionarios, de los ejemplos y contextos propuestos en las entradas. Las observaciones registradas en los trabajos finales en el *Curso de Diccionarios y Enseñanza de ELE*, nos brindaron respuestas acerca de la necesidad de los usuarios de contar con un mayor número de obras lexicográficas que respondan a dificultades que debe resolver el público extranjero, puesto que se observa una vacancia en cuanto a la producción de diccionarios de ELE y recursos lexicográficos que brinden la posibilidad de acercarnos a las diferentes variantes del Español con el objeto de mejorar las prácticas discursivas de los usuarios de una LE, en este caso de ELE.

El trabajo con el grupo de clase, en el IES Lola Mora, se orienta esencialmente a superar ciertas representaciones que impactan negativamente en las competencias a desarrollar en base a los modelos de enseñanza/ aprendizaje de lenguas establecidos en el medio. Se observa el uso no consciente de la LM, la intervención decisiva de los hábitos discursivos adquiridos en LM sobre itinerarios de aprendizaje y movilización de otros sistemas lingüísticos, la rentabilidad que presenta el trabajo consistente en los diferentes niveles de descripción gramatical del Syllabus canónico. En vista de tal situación se organizó la implementación de un curso de ELE en el que este sistema lingüístico es a la vez objeto de estudio e instrumento de elaboración de las competencias requeridas en un graduado de FLE que puede intervenir en Nivel Primario, Secundario y Superior No Universitario de los servicios educativos de la jurisdicción, como así también se pensó en la posibilidad de brindar una formación complementaria que pudiera capacitar a nuestros futuros docentes y permitirles el acceso a la formación académica de Postgrado en la Especialización de ELE que se dicta en el INSIL (Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Dra. Elena Rojas Mayer) en la Facultad de Filosofía y Letras UNT.

Bibliografía

Alvar Ezquerra, Manuel. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario.* Cuadernos de Didáctica del Español / LE. Madrid: Arco / Libros, S.L.

Alvar Ezquerra, Manuel. (2008). Función del diccionario en la enseñanza de la lengua. *Revista de Bachillerato*. Recogido en Lexicografía descriptiva. Barcelona.

Ayala Castro, Antonia y Medina Guerra, María. (2008). *Una aproximación hacia la lexicografía didáctica: Los últimos diccionarios para la enseñanza secundaria.* Alicante.

Azorín Fernández, Dolores. (2006). El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo en *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica.* Alicante.

Balmaceda Maetsu et al. (2017). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2, LE.* Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Fundación San Millán de la Cogolla. Copisan.

Baralo, Marta. (2005). Aspectos de la adquisición de léxico y su aplicación en el aula. Primer Congreso internacional: el español como lengua del futuro". Toledo: FIAPE. Disponible en: http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/baralo.pdf. Última consulta el día 10 de Junio de 2022.

Bataller Catalá, A. y Reyes Torres,A. (2020). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista NEBRIJA*.

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcwm1t2. Última consulta el día 10 de Junio de 2022.

Bosque, I. Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo. Madrid: Ediciones SM., 2006. Disponible en: http://diccionariopractico.grupo-sm.com. Última consulta el día 10 de Junio de 2022.

Cabré, María Teresa. (1999). *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa.* Barcelona: IULA.

Cabré, María Teresa. (2009). La teoría comunicativa de la terminología, una aproximación lingüística a los términos. *Revue Françoise de linguistique appliquée*, Vol. XIV, pp. 9-15. Disponible en: https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-aplliquee-2009-2-page-9.htm Última consulta el día 10 de Junio de 2022.

Academia Argentina de Letras (2003). *Diccionario del habla de los argentinos*. Argentina: Editorial Espasa.

Faedda, Sandra. (2020). "Curso de Postgrado Los diccionarios en la clase de ELE. Especialización en Didáctica de ELE". San Miguel de Tucumán: INSIL, Facultad de Filosofía y Letras UNT.

Germain, C. (2017). Acquisition ou apprentissage de la grammaire? en Melba Libia Cárdenas, Nora y M. Basurto Santos (Eds.), *Investigación Recherche en lenguas extranjeras y lingüística aplicada*. Primera edición. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Lenguas Extranjeras.

Germain, C., et J. Netten. (2019). Une pédagogie de la littératie en L2 en *REFLEXIONS ACPLS/CASLT*.

Higueras, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.

López-Sánchez, A. (2006). *Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group*. Hispania.

Meirieu, Philippe. (1991). *Individualisation, différenciation, personnalisation: de l exploration d un champ sémantique aux paradoxes de la formation*. Conférence donnée lors du Colloque de l AECSE à Lyon.

Meirieu, Philippe. La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture?. Dans les entretiens Nathan. Actes VI. École, diversités et cohérence. París: Nathan.

Meirieu, Philippe. (1999). Pourquoi le travail en groupe des élèves? Objectifs et méthodes du travail en groupe pour les pratiques de clase. Dans *Repères pour enseigner aujourd hui.* Paris: INRP.

Meirieu, Philippe. (Novembre 2001a). Éduquer á l environnement: pourquoi? Comment? Du monde objet au monde sujet. Conférence donnée lors du Congrès International Planète. Paris: UNESCO .

Meirieu, Philippe. (Mai-Juin-Juillet 2001b). Nouvelles missions et nouveaux défis pour l École et les enseignants. Dans la Revue du GRIP nº 9. Paris.

Meyniac, J-P. (2014). *Enseigner avec la pédagogie différenciée*. Pdf.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: design ing social futures. *Harvard Edu-*

cational Review, (66)1, pp. 60-92.
Perrenoud, Philippe. (1997). Pédagogie différenciée. Des intentions à l□action. Coll. Pédagogies. ESF.
Ricordel, I. (2018). *Application de l'approche neurolinguistique en milieu exolingue.*. Disponible en el sitio: www.bulletin.auf.org/index.php?id=1041#t Última consulta el día 10 de Junio de 2022.
Rojas Mayer, Elena Malvina. (2000). *Diccionario de Argentinismos*, Tomo II.
Rojas Mayer, Elena Malvina. (1981). *Americanismos usados en Tucumán*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

GOBERNANZA LINGÜÍSTICA PARA ELSE: POLÍTICA LINGÜÍSTICA E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Nuevos desafíos frente a la digitalización del examen CELU: impacto en su proyección internacional

Ana Pacagnini
Universidad Nacional de Río Negro - CELLAE
Consorcio ELSE-CIN

1- Introducción: puntos de partida

El Consorcio ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), en consonancia con las políticas lingüísticas y educativas enmarcadas en el Eje 2 del Plan Estratégico Institucional del CIN (*Integración, fortalecimiento y nuevos desafíos de la educación superior*), ha venido impulsando una serie de acciones de promoción y consolidación del área de ELSE a nivel regional, nacional e internacional, que apuntan a articular a las Universidades Nacionales (sedes naturales) que lo constituyen con las sedes adherentes del exterior. Ello incluye cuatro pilares fundamentales que sustentan el trabajo del Consorcio: la investigación, la enseñanza, la evaluación y la certificación. Es en estas dos últimas dimensiones que más se visibilizan los dieciocho años consecutivos de crecimiento en el área, en particular a través del examen CELU (*Certificado de Español Lengua y Uso*), que se implementó por primera vez en 2004 en las tres Universidades Nacionales que entonces conformaban el Consorcio, número que en la actualidad asciende a cincuenta y nueve, a las que se suman más de veinticinco sedes internacionales, repartidas entre América, Europa y Asia. Dos hitos fundamentales para este desarrollo han sido, por un lado, el ingreso del Consorcio ELSE al CIN en 2018, y por otro, la digitalización del examen CELU en el año 2020, lo cual, frente a la situación devenida de la pandemia de COVID 19, permitió tomarlo de manera remota y lo posicionó como la única certificación de español en formato digital reconocida por algunos países europeos (por ejemplo, Italia). Esto ha tenido un impacto muy alto, tanto en el récord de preinscripciones (que se evidenció sobre todo en las tomas de 2021) como en la demanda de un gran número de instituciones en el exterior que desean constituirse en Sedes CELU, entre las que se destacan las procedentes de Italia, Brasil, China y Estados Unidos. Entre las ventajas de la nueva modalidad, cabe destacar que más de mil candidatos/as (tanto ingresantes a universidades argentinas como provenientes de sedes extranjeras) han podido rendir el examen escrito y la instancia oral desde distintos países de origen o tránsito. La innovación también se ha trasladado a los certificados, que se emiten firmados digitalmente: los resultados se publican en un sistema de gestión renovado, que permite a cada usuaria/o gestionar su inscripción, conocer su nota y posteriormente descargar su certificado.

En este sentido, en la presente comunicación nos proponemos, como principal objetivo, dar cuenta del impacto que la digitalización del Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), iniciada en 2020, ha tenido en la proyección internacional del examen.

Para ello,

a) se analizarán factores como el *número* y la *nacionalidad* de las/los candidatas/os: preinscripciones e inscripciones de los exámenes D120-D121-D221;

b) se considerarán otros aspectos relacionados con políticas lingüísticas, como el reconocimiento de nuestro examen a nivel internacional, en particular por parte de Italia.

2- El CELU frente al desafío de la digitalización (2020-2021)

Como hemos señalado más arriba, la digitalización del examen en el año 2020, si bien devenida de una situación de crisis como fue la pandemia de COVID 19, fue un punto clave en su crecimiento y desarrollo, ya que su administración en modalidad remota lo convirtió en ese momento en la única certificación de dominio de la lengua española *online* con reconocimiento en algunos países de Europa, como Italia. Durante 2021 se evidenció el acierto de la decisión de digitalizar el examen,

sobre todo por el impacto internacional que se tradujo en una demanda cada vez mayor de sedes del extranjero.

2.1- El examen CELU D120: primeros pasos en la innovación digital

En los meses de noviembre y diciembre de 2020, se tomó el examen CELU de manera completamente digital, por primera vez en 16 años de trayectoria. Más de 280 candidatas/os rindieron el examen escrito y oral desde diferentes puntos de América, Europa y Asia, ya que solo les fue solicitada una serie de requisitos mínimos (entre los que se incluían el uso de cámara, micrófono y conexión a Internet).

Ello ha implicado la articulación interdisciplinaria de los equipos académicos, administrativos y técnicos, quienes trabajaron en cada etapa de su implementación para garantizar la validez y la confiabilidad del examen digital.

2.2- El examen CELU D121: consolidación y desarrollo

Conforme con la línea abordada en noviembre de 2020, cuando se decidió implementar el examen CELU en formato digital, en julio y agosto de 2021 se realizó la segunda toma en modalidad remota (examen D121).

Esta toma implicó un récord de preinscriptos respecto de la toma anterior (782), de los cuales, por razones de cupo, quedaron efectivamente inscriptos 445 (por sobre los 280 del examen D120). De estos, desde distintos países de origen o tránsito, 352 rindieron en la primera toma del 2 de julio (protocolo A) del examen (instancia escrita y oral), mientras que 38 resultaron ausentes (califican como *ausentes* quienes no han rendido alguna de las dos partes del examen o ninguna de las dos). De estos 352 candidatos, 204 obtuvieron el certificado, 179 con nivel *Intermedio* y 25 con nivel *Avanzado*. Es importante destacar que es necesario acreditar un nivel intermedio o avanzado de dominio del español para acceder al certificado.

A principios de agosto de 2021 se ofreció el protocolo B del CELU (consistente en alguna de las partes del examen, oral y/o escrita según el caso) a 55 personas, que habían tenido alguna dificultad (tecnológica o por razones de fuerza mayor) en la primera toma. De estos 55 candidatos, rindieron 37 (el resto estuvo ausente en alguna de las dos instancias, escrita u oral) y 16 obtuvieron el certificado con nivel *Intermedio*.

2.3- El examen CELU D221: avances y proyecciones

En el mes de noviembre se realizó la segunda toma anual del examen CELU en formato digital (CELU D221). La misma se llevó a cabo el día 12 de noviembre, con la aplicación de los exámenes escritos, y en los días 18 y 19 de noviembre se realizaron los exámenes orales. De este modo se completó el calendario previsto para el año 2021, habiéndose cumplido con las fechas regulares de julio y noviembre en entorno virtual. En esta oportunidad, se inscribieron 385 candidatas/os, ya que se estipuló *a priori* un cupo y se cerró preventivamente la preinscripción (que quedó en 595), a fin de evitar incidencias técnicas como las ocurridas en la primera toma. De este número, hubo 149 candidatas/os que obtuvieron el certificado (127 de nivel intermedio y 22 de nivel avanzado).

Como novedad, en esta toma se estipuló la condición de la obligatoriedad de una prueba técnica previa a la admisión del candidato a la toma digital, lo que favoreció la realización del examen sin mayores incidencias. Por esa razón, no hizo falta la aplicación de un protocolo B. Esto se sumó a una serie de mejoras técnicas en el armado y administración del examen, que fortalecieron y afianzaron su implementación en modalidad remota.

Es importante destacar que cada certificado (que se entrega aproximadamente 45 días después de cada toma) se emite firmado digitalmente por las autoridades institucionales correspondientes (de modo de garantizar su validez e integridad) y puede descargarse en PDF todas las veces que sea necesario. Además, cuenta con un código QR que les permite a las instituciones acceder a una consulta pública que muestra los datos de cada candidato y el estado de su certificación (véase gráfico 1).

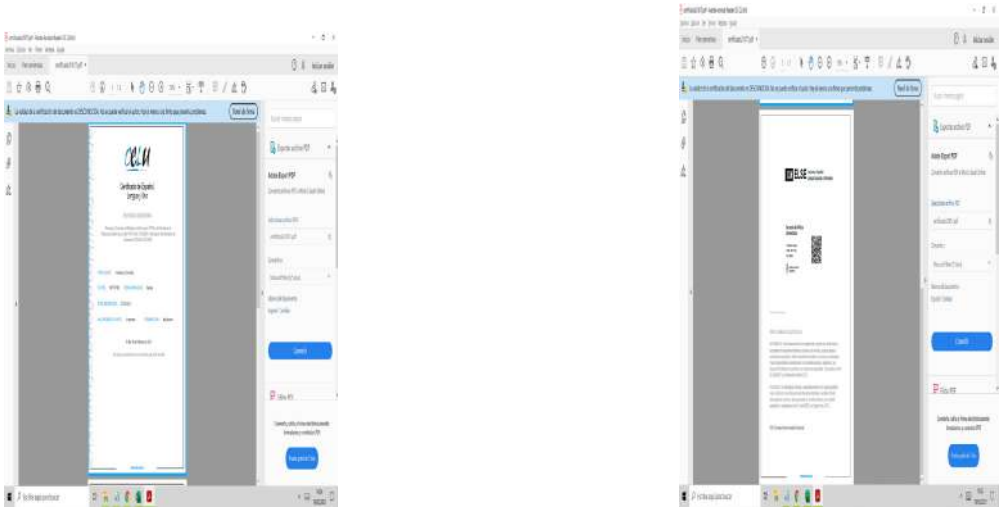


Gráfico 1: El certificado CELU digital

En esta etapa, además del desarrollo e implementación del examen CELU, los equipos técnico-académico y tecnológico del Consorcio han llevado a cabo diversas actividades de capacitación, sin las cuales no hubiera sido posible el crecimiento sostenido de la certificación en modalidad digital:

a) Encuentro informativo con Personas Responsables de Sedes (PR) del examen CELU, tanto del país como del exterior (mayo 2021).

b) Dictado de talleres preparatorios para el entrenamiento de evaluadores de orales (junio y noviembre 2021).

c) Dictado de talleres preparatorios para la formación de monitores de exámenes escritos (junio y noviembre 2021).

d) Encuentros de Orientación Técnica con candidatos al examen CELU (julio- agosto y noviembre de 2021).

Los siguientes gráficos ilustran el crecimiento sostenido de las inscripciones y los niveles de los certificados otorgados entre 2020 y 2021:

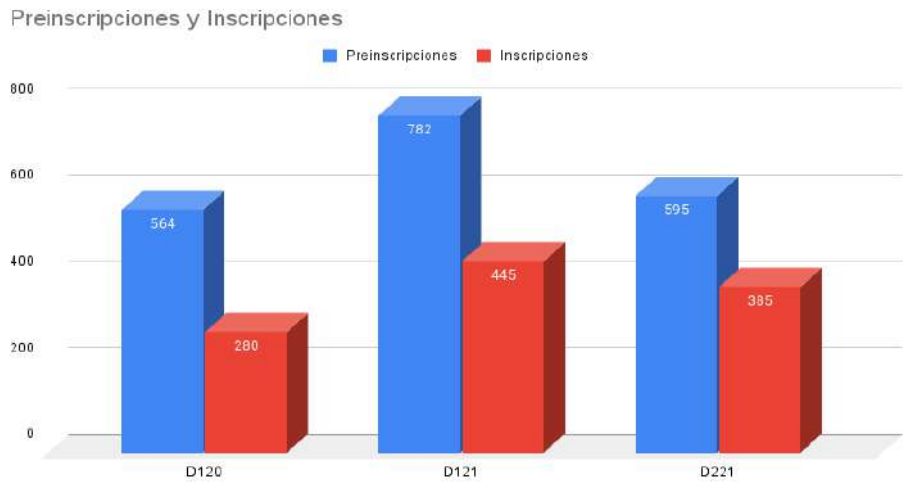


Gráfico 2: Impacto del CELU digital- (Pre)inscripciones D120-D121-D221

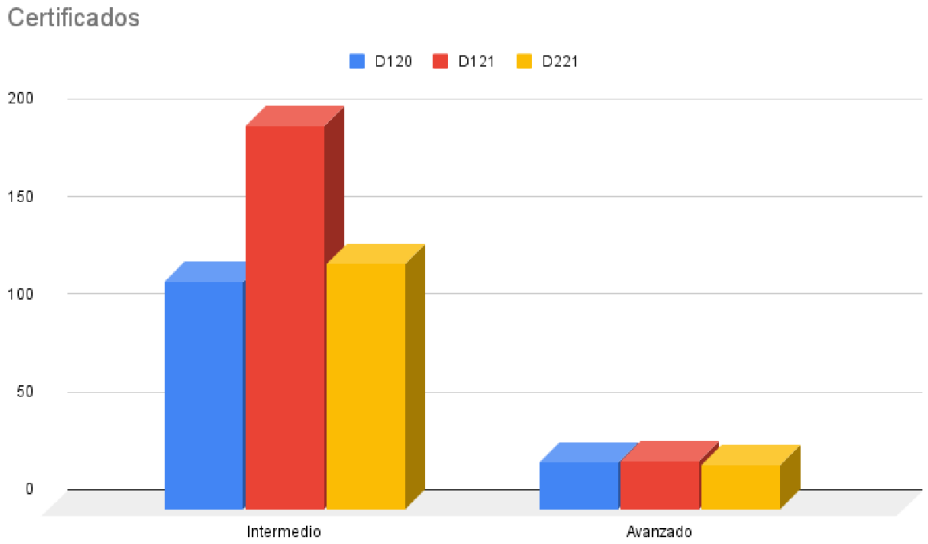


Gráfico 3: Certificados otorgados CELU D120-D121-D221 (por niveles)

3- Gestiones y mejoras en pos de la proyección del examen: acciones de difusión

Dentro de las acciones llevadas a cabo por parte de la Comisión Ejecutiva[1] y la Coordinación Ejecutiva del Consorcio, en conjunto con la Secretaría Ejecutiva del CIN, cabe destacar una serie de gestiones tendientes a cubrir las áreas de vacancia en diseño, perfiles tecnológicos específicos, locución y manejo de las redes. De este modo, se ha procurado continuar con la promoción del examen en el país y en el exterior, mejorando los recursos gráficos digitalizados y audiovisuales para la participación en ferias internacionales y locales, como así también el manejo de la promoción del examen en redes sociales.

Asimismo, durante este período se ha desarrollado un conjunto de actividades (presentaciones, exposición de investigaciones, organización de eventos, etc.) que hacen a la difusión de las actividades del Consorcio, en particular del examen CELU. Dentro de las más relevantes, podemos destacar:

a) Emisión de los números 1 y 2 del *Boletín informativo del Consorcio ELSE* (agosto y diciembre 2021), en el que se detallan actualizaciones de la red e información en torno al examen CELU digital, como así también participación en congresos, eventos y actividades de difusión del Consorcio.

b) Participación en el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional *Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral* (PIESCI-SPU), a través de la presentación por parte de la Comisión Ejecutiva del Consorcio ELSE (en tanto equipo interuniversitario abocado al desarrollo del área de ELSE, coordinado por Gustavo Zonana) del Plan de Trabajo Institucional (PTI) *El examen CELU digital: desarrollo de estrategias de virtualización para un programa de internacionalización comprehensiva basada en un modelo sustentable de gobernanza lingüística*, el cual ha sido aprobado y financiado por el PIESCI. Ello ha implicado la participación del equipo en el Ciclo de Acompañamiento en el marco de la *Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral* (PIESCI-SPU) entre agosto y octubre de 2021.

c) Presentaciones del examen CELU en ferias y eventos internacionales:

-Participación en dos eventos vinculados con *Study in Argentina*: I) Presentación del examen

1 Actualmente, la Comisión Ejecutiva del Consorcio ELSE se halla integrada por representantes de las siguientes Universidades Nacionales (ordenadas alfabéticamente): UNaM, UNCuyo, UNER, UNL, UNLP, UNNE, UNPSJB, UNRN (a cargo de la Coordinación Ejecutiva desde 2021) y UNT. Durante 2020 la Coordinación Ejecutiva estuvo a cargo de UNNOBA. En el período analizado en este trabajo, los Rectores Coordinadores dentro del CIN han sido los Rectores de UNNOBA (2020) y de UNER (2021).

CELU en FAUBAI junto a representantes de SPU e INPROTUR (mayo de 2021); II) Presentación del examen CELU en el marco de la 7ma edición del *Congreso de las Américas para la Educación Internacional* (CAEI), octubre de 2021.

-Presentación del CELU en formato digital en la reunión plenaria de la RedCIUN (mayo de 2021).

-Presentación de las acciones del Consorcio y el examen CELU en el marco del Encuentro de Vinculación Universitaria Internacional organizado por *Study in Buenos Aires* a distintas universidades chinas que se encuentran interesadas en la certificación del español como lengua segunda y extranjera (junio 2021).

-Presentación del examen CELU en el pabellón argentino en *Expo Dubai* (diciembre de 2021).

d) Contacto permanente con la Dirección de Asuntos Culturales de Cancillería (a cargo de la difusión y promoción en el exterior del Certificado); pueden destacarse reuniones con el Consulado Argentino en Bonn y representantes del Departamento de Romanística de la Universidad *Johannes Gutenberg*, de Mainz (septiembre 2021) y con la Embajada Argentina en Washington y la ONG CEDA (octubre de 2021).

e) Conversaciones con Representaciones Diplomáticas en China. Siguiendo la línea de las conversaciones previas que la Coordinadora Ejecutiva ha tenido en los meses de mayo, junio y agosto de 2021 con el Cónsul Adjunto en Guangzhou, y con representantes del Consulado General y Centro de Promoción Argentina en Shanghái, en el mes de noviembre se han establecido contactos con el área de Asuntos Culturales de la Embajada Argentina en Beijing, por la difusión del CELU en las cuentas de la Embajada en redes chinas (*Weibo*, *Wechat*). Para 2022 ha quedado pendiente una reunión con la Coordinación del Programa de Relaciones Bilaterales de la Subsecretaría de Políticas de Cooperación Internacional, y con representantes del Consulado Argentino en Shanghái, con el objeto de coordinar acciones conjuntas de difusión del examen.

f) Participación de los miembros de la Comisión Ejecutiva y de los equipos CELU en congresos, eventos y capacitaciones del área de ELSE:

-Participación de miembros de la Comisión Ejecutiva en varios simposios, mesas redondas y paneles del *XVII Congreso SAEL* y *I Congreso Internacional SAEL en línea 2021* (organizado por la UNT del 17 al 20 de mayo de 2021) y de miembros de la Comisión Ejecutiva y equipo académico CELU en el *XVIII Encuentro Internacional del GERES (Groupe d' Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)*, evento en el que se hizo una presentación del examen CELU en la mesa redonda a cargo de Ana Pacagnini, Ana Principi y Silvia Prati sobre "La variación en la evaluación dentro del área de la enseñanza de español de la especialidad" (18 de junio de 2021).

-Aval y acompañamiento del Consorcio ELSE-CIN al *Ciclo de webinarios ELSE,* organizado por la UNaM y la UNNE, desarrollado durante los meses de septiembre, octubre y noviembre, destinado a estudiantes de Letras de ambas instituciones y abierto al público interesado como proyecto de extensión. Entre sus disertantes, participaron Silvia Prati, Ana Ávila, Ana Pacagnini y Ana Principi. Las charlas, disponibles en Boletín_FHyCS - YouTube, fueron coordinadas por Raquel Alarcón y Hugo Wingeyer, con sus equipos de cátedra y de investigación.

-Presentación de la Prof. Silvia Prati, Asesora Académica del CELU, junto con la Dra. Matilde Scaramucci (CELPE BRAS, Unicamp) en el ciclo de *Diálogos sobre PLE Brasil-Argentina*, que tuvo como objetivo proporcionar el análisis de temas relevantes en el área de PLE y contribuir a las perspectivas de profesionalización de profesores y estudiantes en Argentina y Brasil, con interés en la cultura, los idiomas, la evaluación y la política lingüística (noviembre de 2021).

-Organización del *XI Coloquio CELU*- Tucumán 2022. Durante 2021, el Consorcio ELSE y la Facultad de Filosofía y Letras (UNT) han organizado el XI Coloquio CELU *Investigación, enseñanza, evaluación y certificación en ELSE: Nuevos escenarios, nuevos desafíos*, que se ha realizado en la Universidad Nacional de Tucumán los días 30, 31 de marzo y 1 de abril de 2022.

4- Impacto en la proyección internacional: aumento de solicitudes de instituciones del exterior para constituirse como sedes CELU

Como ya se ha señalado, durante todo 2021 fueron recibidos numerosos pedidos de sedes nuevas en el extranjero. Este crecimiento se debe al hecho de que en el marco del contexto de pandemia se ha incrementado la necesidad de una certificación de dominio del español en modalidad remota. Por ello, se han reformulado las condiciones de los convenios con sedes extranjeras, que contemplan

esta nueva modalidad. De este modo, se han enviado los nuevos modelos de convenios de colaboración recíproca a todas las sedes del extranjero incorporando la digitalización del examen.

Todas las instituciones interesadas han sido notificadas de las condiciones para ser sede de aplicación del examen CELU; algunas se encuentran en proceso de envío de la documentación requerida y otras ya han firmado convenio y se han constituido en nuevas sedes.

En particular, el aumento de demanda ha provenido de sedes italianas, ya que el *Ministero dell' Istruzione* italiano (MIUR) exige que quienes se postulen a cargos docentes presenten certificado de dominio de lenguas extranjeras. Al ser nuestro examen digital y estar reconocido por el MIUR, se produjo un requerimiento constante por parte de instituciones de Italia, sobre todo de la zona sur de este país. En el gráfico que se presenta a continuación, puede observarse el impacto que esto ha tenido en la procedencia de los candidatos que se han presentado a rendir el CELU después de la digitalización (Italia ha pasado a ser el país con mayor cantidad de candidatos después de Brasil, mientras que anteriormente estaba en cuarto lugar después de Estados Unidos y Francia):

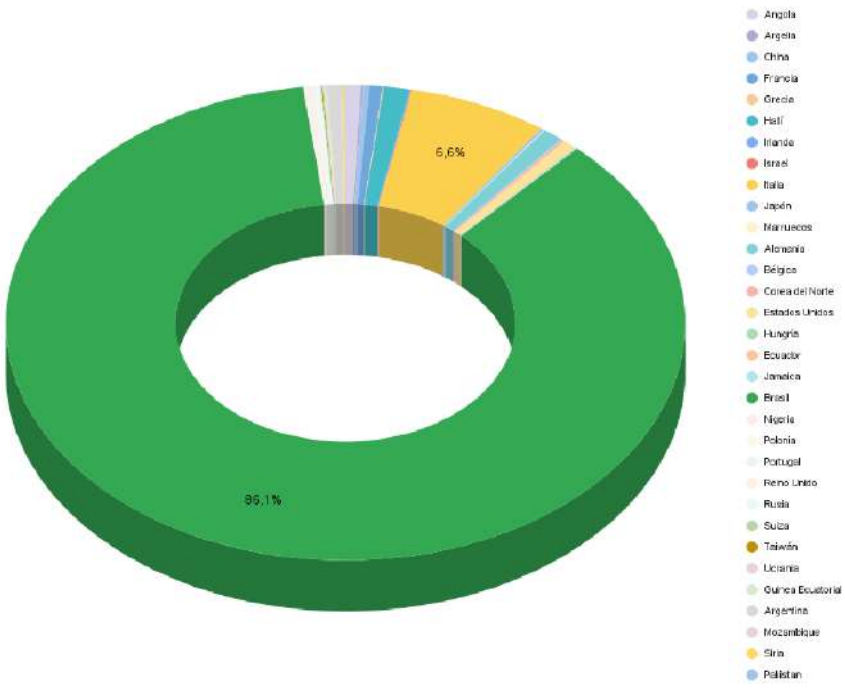


Gráfico 4: Nacionalidades de los candidatos al CELU durante 2020 y 2021

4.1- Principales instituciones interesadas en ser sedes aplicadoras del examen (2021 -2022)

Dentro de las instituciones interesadas en ser sedes aplicadoras del examen con las que se reunió la Coordinación Ejecutiva durante 2021, cabe destacar las siguientes:

-Universidad Federal de Pernambuco (Recife, Brasil)
-*Montessori Formazione* (Sicilia, Italia);
-Embajada Argentina en Washington- ONG CEDA (USA);
-Embajada Argentina en Pakistán- NUML (National University of Modern Languages);
-*Centro di Formazione Profesionale* (Rímini, Italia).

En los casos de Washington, Montessori y Rímini, se han llevado a cabo nuevas reuniones informativas acerca de los convenios con la presencia de la Secretaría Ejecutiva del CIN. Es importante señalar que, al momento de la elaboración de esta comunicación, la Universidad Federal de Pernambuco y el instituto *Montessori Formazione* ya se han constituido como nuevas Sedes CELU. En los gráficos 5 a 7 se presentan las sedes activas en la actualidad (marzo 2022):

Gráfico 5

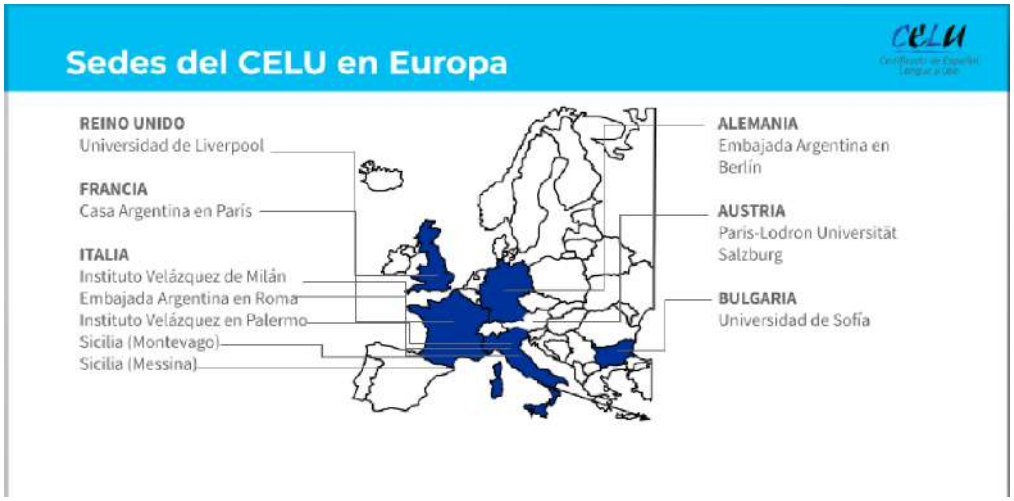


Gráfico 6

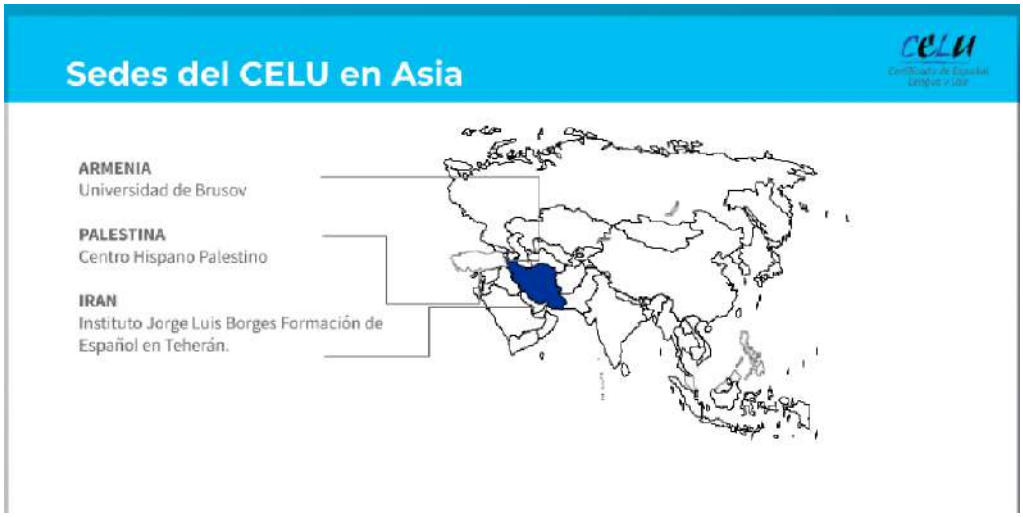


Gráfico 7

5- Conclusiones: proyecciones y desafíos pendientes

Como conclusión, puede afirmarse que el alto impacto de la innovación que ha representado la digitalización del *Certificado de Español, Lengua y Uso* en el año 2020 se ha afianzado durante 2021, lo cual se ha evidenciado tanto en el récord de preinscripciones como en la

demanda de un gran número de instituciones del exterior que desean constituirse en sedes adherentes para la administración del examen. Entre estas, se destacan las procedentes de Italia, Brasil, China y Estados Unidos. En este momento, el Consorcio se encuentra abocado a diversas acciones (véanse apartados 3 y 4) tendientes a la consolidación, crecimiento y expansión de sedes, tanto en el país como en el exterior.

Gobernanza lingüística: la relevancia de una matriz ideológico-discursiva en la interacción Estado - Institución de Educación Superior

Fabio Daniel Dandrea
Universidad Nacional de Río Cuarto

1. Introducción

La *gobernanza lingüística* refiere a procesos de gestión de lenguas cuyas características varían conforme se consideren actores, ámbitos y marcos. El de la gestión institucional es uno de los más significativos. En Dandrea (2015) se anticipaba este rol protagónico, a través del concepto de *diseño glotopolítico institucional*:

> […] lo que aquí delimitamos como *diseño glotopolítico institucional* debe entenderse como la planificación y organización de acciones institucionales orientadas a promover y consolidar una variedad del español para la región Mercosur, con especial enfoque en el sustrato cultural que compone la variedad en cuestión y que nutre una identidad regional por resolver. (p. 25)

Si la política lingüística se basa en la concreción de acciones, de carácter institucional en este caso, la pregunta que se impone es ¿quiénes las desarrollan?, ¿dónde lo hacen? y ¿cómo se desarrolla el proceso? Una reflexión acerca del *quién*, el *dónde* y el *cómo*, los actores, el ámbito y el proceso.

Sobre los actores, se identifica la interacción entre el estado nacional y la institución de educación superior. Dada la disparidad jerárquica entre estos actores, las características del contexto y el escenario en el que se practica la interacción acondiciona posibilidades para el despliegue de estrategias discursivas orientadas al encuentro y la gestión favorable de los programas y proyectos.

2. Dinámica relacional en la gestión institucional de ELSE

La divergencia existente entre los actores Estado–institución de educación superior orienta la necesidad de componer un equilibrio. Y en ese proceso, la institución puede generar acciones efectivas, a través de un plan de acciones. En términos de Kaul de Marlangeon (2014) "los diferentes recursos empeñados en tal actividad dejan sus trazas en el proceso interlocutivo".

Bernal (2007) adscribe a la posición de Bargiela–Chiappini (2003) en cuanto a la inclusión en la definición goffmaniana de imagen social de una evaluación que los participantes realizan tanto de la interacción como de los propios agentes involucrados en el proceso. Destaca la autora (2007) que "este aspecto resulta crucial para el estudio de la interlocución en encuentros interpersonales que implican la negociación de imágenes de los interlocutores participantes" (p. 35).

Sobre las *actividades de imagen de rol*, Goffman (1967) expresa el doble carácter que asume el yo al momento de integrar un grupo: como imagen y como rol, como un jugador en un juego ritual. Así, desde una perspectiva sociocultural, autores como Bravo (2002), Hernández Flores (2006) y Bernal (2007) se han referido a la imagen de rol como un contenido de identidad que corresponde a la posición de la persona en el grupo. Lo propio hace Kaul de Marlangeon (2013) al examinar la actividad de imagen de rol del reseñador de revistas científicas. Allí, la autora destaca rasgos permanentes e identitarios que otorgan circunstancialmente su rol al reseñador y adscribe a la postura de Haugh (2009) en relación a una concepción de la imagen como elemento constitutivo de la interacción.

Considerando el entorno institucional y los actores examinados, la interacción que se aborda exhibe un despliegue de *imágenes sociales* subordinadas a características contextuales que las determinan. En particular, hay que hacer notar las diversas *actividades de imagen de rol* (Bravo 2002; Hernández Flores, 2006; 2011; Kaul de Marlangeon, 2011; 2013) dadas las divergencias que exhiben los factores P (poder), D (distancia social) y G (grado de imposición).

2.1. Poder (P), Distancia Social (D) y Grado de Imposición (G)

La teoría clásica de la cortesía de Brown y Levinson (1987[1978]), propone una ecuación para medir el grado en que un acto verbal resulta amenazante para la imagen social:

Wx = D (S, U) + P (U, S) + Rx
w= weightiness, D= distance, S= speaker, H= hearer, P= power, R= rank

Así, el grado de potencial amenaza de un acto (W) dependerá de la distancia social (D) que exista entre el emisor (S) y el receptor (U), de la relación de poder (P) entre ellos, y del propio grado de imposición del acto (R) en cuestión. En consecuencia, el poder relativo (P) del destinatario con respecto al emisor, la distancia social (D), que incluye el grado de familiaridad y contacto entre interlocutores, y el grado de imposición (G) de un determinado acto con respecto a la imagen pública; constituyen tres factores por tener en cuenta en la gestión de la imagen pública que se practica en cada interacción.

Estos factores son de naturaleza social y dependen de la consideración que cada tipo de acto reciba en cada cultura. Para el presente análisis, se consigna que el Estado (representado por la *Secretaría de Políticas Universitarias*) jerárquicamente detenta una ostensible disparidad, pues dispone la gestión y (des)aprobación de las propuestas esgrimidas por las universidades.

En la interacción que se investiga, las imágenes sociales que portan los actores involucrados participan de una dinámica que supone, especialmente, instancias de *afiliación* (Bravo, 2004), interpretando esta categoría de la *Pragmática Sociocultural* como todo aquello que el sujeto o actor realiza a los efectos de su reconocimiento como parte de un grupo. Afiliación que implica la interpretación de una figura tópico y el desarrollo de estrategias discursivas orientadas a su conformación y consolidación.

2.2. La gestión de programas y proyectos como dinámica de Gobernanza Lingüística

Dado el carácter jerárquico del actor estado nacional, la eventual formalización de convocatorias se traduce en oportunidades para *la obtención de financiamiento*. En tal sentido, el carácter latente caracteriza estas instancias y demanda la asunción de un carácter activo, por parte de la institución, a los efectos de la preparación de un programa y/o proyecto.

La disparidad jerárquica explicitada en el apartado anterior puede reducirse en la dinámica de gestión de estos marcos. Las instancias redaccionales de los mismos exhiben regularidades que habilitan la conformación de una matriz ideológico-discursiva.

3. Gestión de la acción discursiva: articulación de *ideologemas*

El término *ideologema* es introducido por la teoría de la *discursividad social*, de Marc Angenot (1982). Una síntesis de este planteo teórico indica que el discurso social es aquel que resulta de una dinámica estructural conjunta, con la participación de actores múltiples; que refiere a sistemas genéricos, a repertorios tópicos, a cadenas de enunciados que, en una estructura social, organizan la dinámica discursiva.

El discurso, entendido desde esta perspectiva, constituye un hecho social. El análisis de las intervenciones particulares, por tanto, resulta pertinente para identificar regularidades funcionales a diversas relaciones sociales.

Del Valle y Arnoux (2010) proponen el concepto de ideologías lingüísticas como "elementos fundamentales en la identificación y análisis de los regímenes de normatividad en los cuales necesariamente se interpretan las prácticas lingüísticas" (p. 6). Del Valle (2007) ofrece una definición que integra las distintas dimensiones identificables en el análisis de las ideologías lingüísticas:

> […] sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan para nosotros interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización. (p. 20)

En relación con el grado de institucionalización, señalan Del Valle y Arnoux (2010):

> […] como señala el último punto de la definición propuesta, las ideologías lingüísticas se inscriben en regímenes de normatividad que, al actuar desde las instituciones, son generadores de discursividades legítimas. Estos dispositivos pueden inferirse de las propias prácticas discursivas o de las evaluaciones que los hablantes hacen de las formas en un determinado espacio social. (p. 6)

El escenario institucional constituye un entorno glotopolítico en el que también resulta posible identificar sistemas lingüístico-ideológicos cuya regularidad se articula sobre ideologemas. Interpretados, según la definición de Angenot (1982), como lugares comunes, postulados o máximas que, pudiendo realizarse o no en superficie, funcionan como presupuestos del discurso, tales ideologemas delimitan el contorno de una matriz ideológico-discursiva que los actores de la interacción examinada (Estado-institución de educación superior) no pueden soslayar.

Del Valle y Arnoux (2010) describen la dinámica de los ideologemas y consignan que "la imposición de un nuevo ideologema se logra cuando naturaliza lo que enuncia generalizando su aceptación hasta el punto de bloquear la posibilidad de su lectura crítica o problematización" (p. 7). Enfocan el ámbito de los congresos internacionales de la lengua española y señalan que "son fuentes de explosiones discursivas en las que se tematiza la lengua y en las que se manifiesta con absoluta claridad la producción y difusión de ideologemas y de los sistemas lingüístico ideológicos de los que forman parte".

En ese contexto. Identifican una serie de ideologemas originados en el Congreso internacional celebrado en la ciudad de Rosario (Argentina) en 2004, referidos a "vínculos y desplazamientos puestos al servicio del panhispanismo como política del área idiomática encabezada por España: la lengua es la patria común, la lengua es un lugar de encuentro, el español es una lengua universal, nuestra lengua es mestiza y es español es americano".

En el escenario que se analiza, tres concepciones se ordenan jerárquicamente para dar lugar a la configuración de una matriz ideológico discursiva: la internacionalización, la integración regional y el Mercosur.

3.1. Los ideologemas inscriptos en la concepción de *internacionalización*

Durante el período 2005-2015, la concepción de *internacionalización* gana terreno de manera significativa en el ámbito de la gestión institucional de la educación superior. En Dandrea (2015; 2016; 2019; 2021) se ha desagregado el estado de situación en relación al tópico. A modo de sinopsis, se desagregan los siguientes *ideologemas*:

- Los procesos de IES forman parte protagónica de la agenda pública nacional
- La internacionalización es un proceso intrínseco de la gestión institucional
- La internacionalización debe resultar de la planificación estratégica
- La internacionalización habilita un ámbito de interacción entre actores diversos
- La internacionalización promueve la gestión de recursos, a los efectos de la implementación de políticas institucionales
- La internacionalización constituye un ámbito propicio para la gestión institucional de las lenguas

Como todo proceso de carácter institucional, la internacionalización interesa en tanto política pública y la interpretación que de este despliegue formula la institución define, en general, la identificación de un lugar común, de un ámbito compartido, de un presupuesto del discurso, cuyas características, desde su menor jerarquía en cuanto al poder, la institución puede explotar a su favor en una instancia de gestión de recursos.

En este proceso cabe destacar la vigencia de una estructura dependiente del Ministerio de Educación de la República Argentina, cuya denominación promueve ese acondicionamiento y consigna literalmente la internacionalización como proceso institucional: el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la *Secretaría de Políticas Universitarias* . Martinez Lucca (2015) señala:

> […] Desde el año 2003 el proceso de internacionalización del sistema universitario argentino que vehiculiza la inserción de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el ámbito internacional se profundizó de

> forma acelerada. La multiplicación de oportunidades de cooperación, las definiciones de la política exterior argentina y la diversificación de los socios dieron como resultado el desarrollo de una estrategia de internacionalización universitaria argentina original y propia. Las acciones desarrolladas desde el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación Nacional impulsaron y moldearon ese desarrollo. (p. 1)

En lo relativo al estado de situación del sistema universitario argentino sobre los procesos institucionales de internacionalización puede consultarse el documento *Informes de autoevaluación y proyectos de fortalecimiento de la internacionalización en el sistema universitario*, practicado durante los períodos 2018-2019. En el mismo, Korsiunsky y Wernicke (2020) identifican especialmente la necesidad de planificar institucionalmente la internacionalización y proponen:

- Establecer los ABC del PEI con vistas a definir las herramientas mínimas de diseño y puesta en marcha, en particular para capacitar al personal de las ORIs sobre los primeros pasos: por dónde comenzar, qué tener en cuenta, por qué hacerlo participativo.
- Identificar modelos de internacionalización vigentes en las diferentes instituciones para encontrar puntos en común y divergencias que permitan un desarrollo propio según las múltiples posibilidades de desarrollo del PEI.
- Aprovechar los procesos de autoevaluación realizados como base de información y análisis para avanzar en la sistematización de la normativas y documentos, reglamentos y procedimientos en cada universidad.

La caracterización del contexto permanece vigente en 2022. En ese escenario, uno de los componentes estratégicos para la planificación institucional de la internacionalización es el que se refiere a las *integraciones regionales*.

3.2. Los ideologemas inscriptos en la concepción de *integración regional*

Como elemento integrante de la planificación estratégica de la internacionalización, la consideración de las integraciones regionales ofrece la oportunidad de promover una concepción común entre los actores Estado–institución de educación superior. En tal sentido, es preciso destacar que las decisiones institucionales acerca de los modelos de IES por considerar tienen incidencia directa en la atención de una propuesta de integración regional.

Del Valle y Arnoux (2010) destacan la valoración de las integraciones regionales y proyectan las decisiones al respecto en lo relativo a la gestión de las lenguas:

> […] Las integraciones regionales, que pueden ocupar en el planeta posiciones centrales, secundarias o periféricas, compiten entre ellas y esta pugna se expresa también en el campo de las ideologías lingüísticas. En América del Sur dos proyectos se han enfrentado: el que considera al MERCOSUR como la matriz de una integración sudamericana y el que supone que es una instancia transitoria en el camino hacia la integración continental (Área de Libre Comercio de las Américas, ALCA) que resultará del NAFTA (North American Free Trade Agreement, acuerdo entre Estados Unidos, Canadá y México). El primero valora el portugués, ya que considera necesaria su difusión para la construcción de un imaginario colectivo regional y el segundo se afirma en el inglés como lengua de "las Américas". (p. 8)

La consideración de las integraciones regionales habilita la inscripción de los siguientes ideologemas:

- El enfoque de las integraciones regionales supone una decisión política del estado nacional
- Las integraciones regionales componen protagónicamente los procesos institucionales de IES
- La jerarquización regional en el desarrollo institucional es un entorno que habilita la participación conjunta de estado e institución de educación superior
- La valoración de determinadas regiones resulta del modelo de IES que se integre en la institución
- La consideración de las regiones determina el desarrollo y la promoción de redes de producción y difusión del conocimiento como dispositivo de vínculo interinstitucional
- La promoción de determinadas integraciones regionales favorece una gestión institucional de las lenguas que demanda planificación estratégica

- En este contexto, finalmente y de manera jerárquica, resta por examinar un modelo de integración regional – el *Mercado Común del Sur* (MERCOSUR) – y las implicancias que ese modelo proyecta para la gestión de las lenguas.

3.3. Los ideologemas inscriptos en la concepción de *Mercosur*

También en Dandrea (2015; 2016; 2019; 2021) se ha dado cuenta de la magnitud que asume la región MERCOSUR no sólo en lo relativo a los procesos de integración regional sino también a la consideración de la educación superior en ese entorno, en términos genéricos, y la promoción de las lenguas, en particular.

El carácter luso-parlante de Brasil, uno de los principales protagonistas en la composición del bloque, en una región en la que las variantes del español resultan dominantes, promueve la consideración del *bilingüismo español-portugués*. La afirmación, dominante desde la perspectiva política, se dificulta, sin embargo, en lo referido a su implementación efectiva. Así lo exponen Arnoux y Del Valle al referirse al sistema educativo argentino (2010)

> […] Si bien una pieza clave del acuerdo que dio lugar a la creación del MERCOSUR era la inclusión de la enseñanza del portugués en el sistema educativo argentino, esto no sólo no se implementó en el período señalado, sino que se desestimó toda medida concreta en ese sentido. Es algo que asombra cuando se comprueban los múltiples encuentros que se produjeron entre funcionarios de los países miembros, las consultas a especialistas y las decisiones que surgieron de distintas instituciones, sobre todo universitarias, sensibles a la problemática de la integración regional. (p. 9)

Aun con estas dificultades, el bilingüismo español-portugués mantiene su vigencia en lo relativo a planificación estratégica de la gestión de las lenguas. Sobre la promoción del español en la región MERCOSUR, particularmente Brasil, ha ganado terreno una concepción de capacitación lingüística interpretada como vector de desarrollo industrial. Arnoux y Del Valle lo identifican en la política lingüística promovida por España y señalan (2010):

> […] La organización de una industria en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) depende en gran medida de esta valoración económica: certificados de conocimiento, cursos y materiales didácticos son mercancías, posibilidades de negocios. Algunas representaciones económicamente eufóricas del español lo vinculan con los términos apropiados: bien, activo, valor económico. (p. 14)

La consideración de la región MERCOSUR despliega los siguientes ideologemas, que se inscriben en una serie orientadora para la conformación de una matriz de carácter recurrente:

- La región MERCOSUR integra protagónicamente la agenda nacional en lo relativo a planificación de políticas públicas
- La región MERCOSUR supone una consideración particular en cuanto a planificación educativa
- El carácter luso parlante de Brasil promueve el desarrollo del bilingüismo español – portugués
- La región y sus actores habilitan un escenario propicio para la planificación institucional de la internacionalización, especialmente en lo que concierne a la gestión de las lenguas

El proceso discursivo: la escala de *acciones verbales*

El carácter activo que asume la institución universitaria se explicita en un proceso que se designa como escala de acciones verbales. La citada escala refiere no sólo a la gestión de un marco específico (un programa o un proyecto) sino que pretende, de manera sistemática, la composición de una cultura institucional acorde al desarrollo de una política lingüística sobre ELSE.

Sobre la experiencia del *Programa Integral de Lenguas de la UNRC*[2] se detallan, seguidamente, las distintas etapas en la *escala de acciones verbales* que refieren al carácter activo de la institución.

2 Puede consultarse en detalle en Dandrea, F. (2019). *Desde la Lengua. Gobernanza Lingüística: aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y extranjera en la región Mercosur*. UniRío Editora.

La primera de las acciones refiere a *formular* un proyecto. Para ello, la articulación de ideologemas y la composición de una matriz ideológico-discursiva orienta las posibilidades de *identificar* lugares comunes, i*nterpretar* y *producir* discursivamente, en consecuencia. Sobre la dinámica interactiva que dispone, en primer lugar, una *convocatoria* (estado nacional), y la eventual respuesta mediante un *proyecto* (institución universitaria), los documentos resultan textos que exhiben las trazas discursivas de esta dinámica. Sólo a título de ejemplo se destaca el título del texto-documento propuesto por la institución: *Programa Integral de Lenguas de la UNRC*

Se delimita un marco de anclaje pertinente para el desarrollo y se lo caracteriza como genérico, de manera tal que el impacto institucional resulte un propósito alcanzable. En esa interacción que la institución practica con el estado nacional advierte la magnitud de estos entornos, los interpreta y produce en consecuencia.

La segunda de las acciones refiere al acondicionamiento institucional acerca de la aprobación del Programa. En 2019, segundo semestre, la propuesta fue aprobada por Resolución de la *Secretaría de Políticas Universitarias* (SPU). Sin embargo, *aprobar*, en tanto acción de la escala, demanda también el carácter activo de la institución. De manera consecutiva al acto de aprobación, la institución dio lugar a distintos documentos destinados a *implementar* la dirección de trabajo e incorporarla como parte de la cultura institucional. Como acción de respaldo, *informar* y *difundir* resultan procedimientos de apoyo que orientan la consolidación.

En cada uno de estos procesos el trabajo es discursivo y la articulación de los ideologemas se expone en la conformación estructural textual. Para ello, el trabajo reconoce procedimientos y estrategias discursivas *ad-hoc*.

3.4. Articulación de *estrategias discursivas*

En el proceso de adscripción a la matriz ideológico-discursiva propuesta se identifica la articulación de estrategias discursivas que exponen, siguiendo la línea argumentativa del análisis del discurso, posibilidades de interpretación. En tal sentido, apunta Arnoux (2012):

> […] La perspectiva adoptada es la del análisis del discurso como práctica interpretativa (Arnoux, 2006), sostenida en un diálogo interdisciplinario (Zima, 2005) y cuyas categorías de análisis dependen de los problemas que se plantea la investigación y de los materiales con los que opera. Sensibles a la materialidad lingüística o, en términos más amplios, semiótica (Angenot, 2010), prestamos particular atención a las opciones que los discursos exponen opacas (Pecheaux, 1984) o, habitualmente, no visibles para los sujetos. Las consideramos indicios reveladores - por su reiteración, por su transgresión o anomalía o por el contraste que evidencian entre zonas de un mismo discurso o entre discursos que comparten una misma situación -, a partir de los cuales formulamos las hipótesis que nos permiten conformar los corpora y definir la entrada analítica…en el trayecto analítico apelamos permanentemente a informaciones contextuales, tanto referidas a la situación como a las condiciones sociohistóricas de producción de los discursos considerados, e intentamos articular las regularidades con posicionamientos dentro de un determinado campo discursivo (Maingueneau, 2010). (p. 11)

Así, se identifica la articulación de estrategias discursivas que operan tanto a nivel del sintagma como del paradigma[3]. Las regularidades que se advierten en el análisis de los textos-documentos se explicitan a través de estos procedimientos discursivos y se originan en la adscripción ideológico-discursiva a la matriz referida. A nivel del sintagma, se reconocen las siguientes estrategias discursivas:

Explicitación léxica: la estrategia opera a nivel de superficie. El carácter del componente es el de un observable[4] y resulta el procedimiento más nítido en la adscripción a los ideologemas que integran la matriz: se recurre a vocablos que evocan, de manera directa, los ideologemas en cues-

3 Tomando la dicotomía clásica *sintagma – paradigma* tratada en F. de Saussure (1916) en la obra pionera *Curso de Lingüística General*.

4 En física, un observable es toda propiedad del estado de un sistema que puede ser determinada ("observada") por alguna secuencia de operaciones físicas. Estas operaciones pueden incluir, por ejemplo, el someter al sistema a diversos campos electromagnéticos y la lectura de valores en un dispositivo (medición). Para todo observable se puede diferenciar una cualidad y una cantidad, y esta distinción resulta de especial interés en la física cuántica. Cf: https://es.wikipedia.org/wiki/Observable (Última consulta: 08/09/2022).

tión. Si bien se identifica un componente de carácter autónomo –una palabra– su carácter funcional (y el consecuente potencial perlocutivo, siguiendo la teoría clásica de los actos de habla) se origina en las articulaciones macro que disponen el entorno contextual en el que el vocablo se manifiesta. Un ejemplo del uso de esta estrategia es la recurrencia de uso de las palabras internacionalización, integración regional y Mercosur en distintos sintagmas de los textos.

Jerarquización sintagmática: estrategia que opera a nivel de superficie. El carácter de sus componentes es el de observables. Su dinámica se basa en la distribución sintagmática de variables, enfocando tanto el potencial léxico (explicitación léxica) como el potencial sintagmático. Es decir, el valor que el elemento adquiere en el procedimiento combinatorio de las unidades sintagmáticas. Aquí, se examinan las opciones posibles y la selección de algunas de ellas. Un ejemplo del uso de esta estrategia es la disposición de unidades léxicas a modo de *núcleos oracionales*[5].

La estrategia restante opera a nivel del paradigma:

Articulación paradigmática: estrategia que opera *in absentia* y corresponde a las articulaciones que se practican por afinidad (dentro del vasto sistema de opciones del paradigma), a los efectos de consolidar la composición de la matriz ideológico-discursiva. Los elementos dispuestos en el sintagma, desde la óptica de este nivel, cobran valor especial precisamente por su carácter activo, seleccionados efectivamente entre la opción de múltiples variables a disposición. Un ejemplo de esta estrategia es la combinación estratégica de elementos en la composición de un título (para un programa y/o un proyecto). La lógica y disposición de los elementos anticipan la perspectiva temática en el tratamiento del contenido.

Cabe destacar que las estrategias consignadas no se identifican de manera autónoma, participan solidariamente del proceso de composición de la matriz ideológico-discursiva y en la observación de cada una de las estrategias, de manera simultánea, se evocan las otras dos.

4. Jerarquización de ELSE: el concepto de *reciprocidad*

En el marco de los procesos institucionales de *internacionalización de la educación superior*, los requisitos relativos a las competencias lingüísticas resultan significativos. El desarrollo del *Programa Integral de Lenguas de la UNRC* contempla una gestión de recursos en la que tanto el *español lengua segunda y extranjera* como el *portugués* ocupan lugares centrales y prioritarios. De allí, que se proponga el concepto de reciprocidad: si los postulantes para el tránsito de movilidad docente y/o estudiantil en Europa (y otras regiones del mundo) deben cumplimentar equivalentes a B1 (Marco de Referencia Europeo) es legítimo aplicar procedimientos similares en el ingreso al sistema universitario del MERCOSUR.

5. A modo de cierre

Se esbozan algunas conclusiones parciales: el entorno de la gestión institucional es un ámbito propicio para el desarrollo de acciones de *Gobernanza Lingüística*, las acciones de gobernanza lingüística requieren de una sinergia consolidada entre los actores *estado* e *institución*, dada la disparidad de la variable *poder*, la adscripción a matrices ideológico discursivas resulta una estrategia eficaz para establecer mecanismos de afiliación, el carácter performativo del acto discursivo puede ser impulsado desde el entorno institucional. Para ello, instaurar y promover matrices discursivas en estos ámbitos, resulta significativo. Por último, el desarrollo de tales matrices ideológico discursivas debe ser integrado en el contexto de los documentos macro institucionales.

Bibliografía

Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire*. París: Payol.

Arnoux, E. y el Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". *Spanish in Context* 7 (1), pp. 1-24.

Arnoux, E., Bonnin, J., De Diego, J. y Magnanego, F. (2012). *Unasur y sus discursos. Integración Regional. Amenaza Externa. Malvinas*. Biblos.

Bernal, M. (2007) *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conver-*

sación coloquial española. Stockholm University. Stockholm.
Bravo, D. (2002). "Actos asertivos y cortesía: imagen de rol en el discurso académico argentino" en Placencia, M.E. y Bravo, D. (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español* (pp. 141-174). Lincom Europa. Muenchen.
Bravo, D. (2004). "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía" en Bravo, D. y Briz Gómez, A. (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 15-37). Ariel.
Bravo, D. (2005). "Categorías, tipologías y aplicaciones" en Bravo, D. (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español* (pp. 21-52). Dunken.
Brown, P. y Levinson, S. (1987[1978]). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge University Press.
Dandrea, F. (2015). *Articulación Lingüística y Cultural Mercosur I. El rol del español lengua segunda y extranjera en los procesos de Internacionalización de Educación Superior*. Río Cuarto: UniRío Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
Dandrea, F. (2015). *Articulación Lingüística y Cultural Mercosur II. Gestión institucional del español lengua segunda y extranjera en la cooperación con Brasil*. Río Cuarto: UniRío Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
Dandrea, F. (2016). *Tejiendo Redes. Diseño Glotopolítico Institucional Español Lengua Segunda y Extranjera. Política Lingüística e Internacionalización de la Educación Superior*. Río Cuarto: UniRío Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
Dandrea, F. (2019). *Desde la Lengua. Gobernanza Lingüística: aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y Extranjera en la región Mercosur*. Río Cuarto. Editorial UNIRÍO Universidad Nacional de Río Cuarto.
Dandrea, F. y Lizabe, G. (2021). *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto. Aportes para su estudio y desarrollo*. Río Cuarto: Editorial UniRío Universidad Nacional de Río Cuarto.
Di Tullio, A. (1997). *Manual de Gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Buenos Aires: Edicial.
Goffman, E. (1967). *Interactional Ritual: Essays on face-to-face behavior*. Doubleday. Anchor Books.
Kaul de Marlangeon, S. (2013). Actividades de imagen de rol, de autocortesía y de (des)cortesía en reseñas de publicaciones científicas. S*OPRAG Sociocultural Pragmatics* 1 (1), pp. 74-99.
Kaul de Marlangeon, S. (2014). *Delimitación de unidades extralingüísticas de análisis del discurso de (des) cortesía*. Signo y seña, (26), pp. 7-22. https://doi.org/10.34096/sys.n26.3107.
Korsunsky, L. y Wernicke, F. (2020). *Informes de autoevaluación y proyectos de fortalecimiento de la internacionalización en el sistema universitario*. PIESCI-SPU. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
Martínez Lucca, C. (2015). *El Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional: la Experiencia Argentina en cooperación académica universitaria*. Enlace: https://www.unicen.edu.ar/content/el-programa-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-superior-y-cooperaci%C3%B3n-internacional-la-

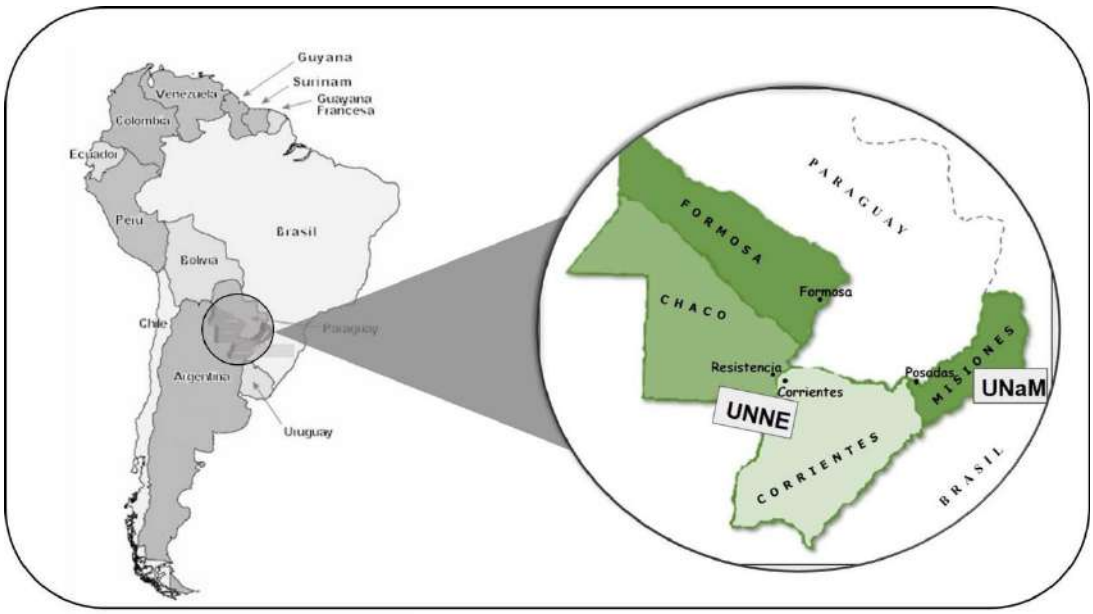
Devenires ELSE en la región NEA de Argentina

Raquel Alarcón
Hugo Roberto Wingeyer
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales –
Universidad Nacional de Misiones Universidad Nacional del Nordeste

1. Contextualización. De dónde venimos

Contextualizaremos nuestra presentación a partir de una breve referencia geopolítica de la región NEA y de las dos universidades nacionales en las que trabajamos.

En el Noreste de Argentina, conformamos la región las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones. Según los datos estadísticos constituimos aproximadamente el 10% del territorio nacional y un poco menos (9%) de la población total de Argentina. Aportamos a la economía del país una gran producción de bienes y servicios; paradójicamente, según los datos del INDEC (2021) nos encontramos entre las provincias más pobres de nuestro país (casi un 50% por debajo de la línea de pobreza). Tenemos una particular situación lingüística tanto por los límites internacionales —contactos con Brasil y Paraguay— como por las poblaciones originarias y de inmigración.



—Mapa región NEA—

La historia de nuestras universidades, a diferencia de otras que ya festejan centenarios (UBA, 1821; UNC, 1613), inicia hace muchas menos décadas.

La UNNE fue creada hace 66 años. Hasta 1955, en la región Nordeste las actividades universitarias fueron las que pudieron ofrecer, bajo su dependencia, las Universidades Nacionales del Litoral y la de Tucumán. Luego de la provincialización de los territorios nacionales, la necesidad de contar con una Institución de enseñanza superior en la región había crecido, esto hizo que se fundara la Universidad Nacional del Nordeste el 14 de diciembre de 1956 por Decreto Ley Nº 22.299.

La UNaM fue creada en 1973 (hace 49 años) como parte de un plan más amplio denominado Plan Taquini, un programa de reorganización de la educación superior. La creación se promovió a partir de un redimensionamiento de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) de la cual dependían varias carreras, escuelas e institutos que funcionaban en la provincia de Misiones desde la década del cincuenta. Podemos decir que desde los orígenes nuestras instituciones vienen emparentadas.

Continuando con el punto de vista histórico, en el siguiente apartado haremos referencia de modo diacrónico a los desarrollos en relación con ELSE y CELU en ambas instituciones y luego plantearemos algunas reflexiones teóricas sobre los sentidos de dichas acciones en un encuadre de política institucional y de internalización de la educación superior.

2. Un lustro de andares (2016-2021)

Compartimos acá de manera descriptiva las acciones y articulaciones que en relación con ELSE y CELU venimos llevando a cabo desde el año 2016 cuando ambas universidades ingresaron en el Consorcio ELSE. El hecho de que coincidiéramos en el ingreso favoreció el trabajo en conjunto, nos permitió planificar de modo interinstitucional y potenciar nuestro desarrollo en este campo del español en el ámbito de nuestras universidades y de la región.

Desde finales de 2016 hasta el 2021 nuestros devenires se desplegaron en líneas de trabajo relacionadas con la enseñanza y toma de exámenes, con la investigación en el campo de ELE, con la extensión y vinculación universitaria y con la formación de recursos humanos. En una sintética línea temporal las iremos describiendo sucintamente.

Año 2016

Ingreso en el Consorcio ELSE de la UNaM y la UNNE.

> El ingreso en el año 2016 de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) en el Consorcio ELSE (Español Lengua Segunda o Extranjera), ha significado por un lado que tanto Posadas como Corrientes y Resistencia se hayan convertido en sedes de la toma de exámenes CELU (Certificación de Español Lengua y Uso) y, por otra parte, nos posiciona como docentes investigadores de ambas universidades en un momento de políticas institucionales que generan condiciones favorables para desarrollar acciones conjuntas en este campo. En dicho encuadre se ha dinamizado la dimensión de la enseñanza del español a extranjeros, a través del acercamiento a los exámenes estandarizados, al análisis de los enfoques teórico metodológicos sobre los cuales están elaboradas las consignas de CELU y a la preparación de alumnos para encararlos; y por otra parte la necesidad de desarrollar proyectos interinstitucionales que problematicen justamente las tensiones entre las formas estándares del español y sus variaciones regionales y se plantea la necesidad de construir modos de enseñanza del español situados en nuestro particular contexto multiétnico y plurilingüe. (Alarcón- Wingeyer, 2018, p. 95)

Los primeros exámenes CELU se tomaron en el turno de noviembre de 2016 a estudiantes de intercambio que en la Sede UNaM provenían de Polonia y Holanda, en el marco del **Programa de Lenguas para la Internacionalización,** dependiente de la **Oficina de Relaciones Internacionales** (ORI)[6]. En la UNNE, la mayor parte de estos postulantes de nacionalidad brasileña, estaban cursando alguna de las carreras de la Universidad del Nordeste. La toma del CELU, en la Facultad de Humanidades, contó siempre con el apoyo de la Secretaría General de Relaciones Interinstitucionales, la Secretaría de Extensión, Capacitación y Servicios de Facultad de Humanidades y la Subsecretaría de Relaciones Institucionales y Vinculación Tecnológica de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

Año 2017

Ya en 2017 se participó activamente de las dos tomas anuales del examen CELU. Además de dictar los cursos específicos para dar este examen, el grupo de docentes y graduados del Programa, asistió a cursos y talleres de formación brindados por el Consorcio ELSE.

Desde nuestras investigaciones sobre el español para hablantes nativos comprendimos que era necesario empezar a problematizar cómo sería la enseñanza a extranjeros del español propio de la región NEA. Esta curiosidad, más el aliento y el apoyo de la profesora Silvia Prati, nos llevaron a diseñar y presentar el proyecto de investigación "Enseñanza del español para extranjeros en el NEA.

6 Las primeras acciones se concretaron en el Proyecto Idiomas (Proyecto de extensión, dependiente de la carrera de Letras de la FHyCS).

Dinámica de fronteras" (Cód 16/H481), inscripto en las Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS, período 2017-2021.

Un hecho digno de ser destacado es que en el ámbito de la UNNE el examen CELU es obligatorio para determinados estudiantes extranjeros, acorde con la Res. 078/17 del CS de la UNNE; de todos modos, para el efectivo cumplimiento de la mencionada norma aún está pendiente su reglamentación.

Año 2018

Como primera acción de transferencia del proyecto de investigación mencionado, hemos diseñado el Seminario de Posgrado "*Formación en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*" que fuera dictado en la ciudad de Posadas a estudiantes y graduados de letras de UNaM y UNNE, en el período junio- agosto.

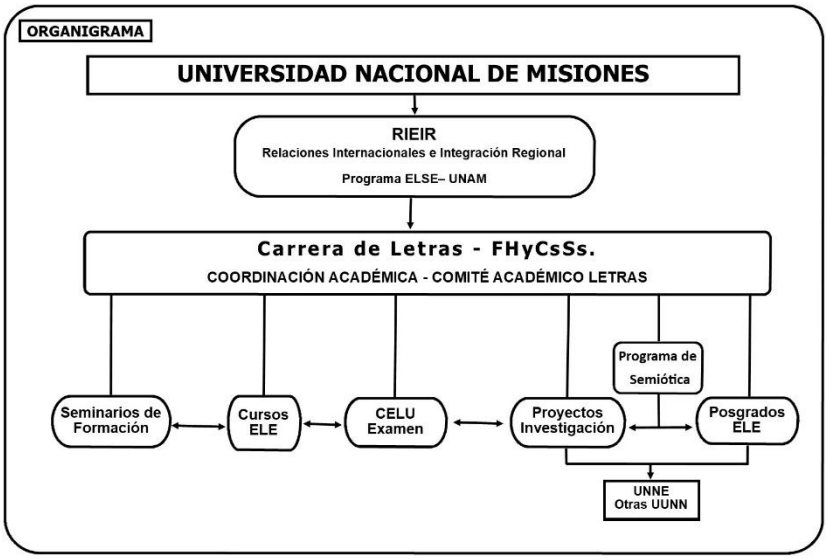
Otro hecho importante en este año ha sido la Incorporación al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) del consorcio ELSE y del examen CELU, en el mes de agosto, dando inicio a un proceso de transición y traspaso administrativo desde la Universidad Nacional del Litoral, quien tenía a su cargo la Secretaría Ejecutiva del Consorcio desde abril de 2017. En este nuevo escenario se eligen representantes de las comisiones responsables de la coordinación del consorcio y ejecución del CELU.

Para nosotros fue estratégico que la UNNE integrara esta primera comisión ejecutiva en la figura del Dr. Hugo Wingeyer porque esta posición nos permitió afianzar los lazos interinstitucionales y articular nuevos proyectos en clave regional.

Nos propusimos generar producciones científicas y de divulgación permanente para sistematizar nuestras acciones e ir dejando memoria escrita de los avances. Así, en julio del 2018, participamos en co-autoría de un dossier "Lenguas mayores sudamericanas: guaraní, portugués y español" en la revista de investigación *La Rivada* N° 10 (FHyCS- UNaM), con el artículo "Perfiles de estudiantes y profesores de ELE en la región NEA de Argentina. Aproximaciones a resultados y necesidades".

Año 2019

Ya en el nuevo encuadre institucional del Consorcio, la Carrera de Letras (FHyCS-UNAM), decide armar una propuesta que instale el CELU a nivel Universidad, en el marco del Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional (RIeIR), dependiente del Vicerrectorado. En la fase de formulación diseñamos el proyecto "Programa para la enseñanza y certificación de Español como lengua segunda o extranjera en la UNaM" que fuera presentado al CD de la FHyCS y luego al Consejo Superior, donde fue aprobado por la Ordenanza N° 064/19 en el mes de octubre, designándose a la Dra. Raquel Alarcón como responsable del mismo (Res. rectoral 1109/19). Las articulaciones institucionales de este Programa pueden observarse en el siguiente organigrama:



De esta manera, en ambas instituciones queda configurada una estructura de ELSE-CELU con clara inserción institucional relacionada con los estamentos de Relaciones Internacionales.

Año 2020

Entusiasmada/o/s con estos avances y logros de reposicionamiento de nuestro campo, iniciamos el año 2020 con una serie de proyectos de difusión, extensión y consolidación tanto de ELSE como de los exámenes CELU. Pero, la pandemia del COVID-19 nos llamó a confinamiento como a todo el mundo y, de nuestro pretencioso plan, sólo pudimos concretar en enero del 2020 un **Curso de verano: Español para extranjeros**. La experiencia fue muy enriquecedora porque tuvimos un grupo bien diverso de estudiantes de intercambio de Turquía, Noruega (2), EEUU e Italia (2). Además se sumaron al equipo que coordinamos ambos docentes, profesores graduados de letras interesados en conocer y aprender (Carla González- María E. Kolb- Virginia Reichel, Soledad Olivera y Gonzalo Casco)[7].

Durante el desarrollo se ofreció a los cursantes aproximaciones básicas al manejo de léxico y construcciones más utilizadas en los géneros discursivos de los intercambios cotidianos y propios de las situaciones en que se encuentran los extranjeros visitantes. Por otro lado, el espacio se constituyó en una oportunidad para la formación de graduados/as que actuaron como adscriptos con la perspectiva de integrarse en las actividades de formación que consideramos una estratégica línea de trabajo.

Los objetivos pautados para este curso básico intensivo de español para extranjeros fueron:

- Desarrollar clases prácticas de conversación en español.
- Leer textos breves en formatos de circulación cotidiana.
- Analizar construcciones (léxicas y mofosintácticas) propias del español de la región.
- Reflexionar sobre las particularidades lingüísticas de la lengua española.

La virtualidad con la que fuimos familiarizándonos de modo compulsivo e inevitable, así como nos permitió sostener la continuidad pedagógica en las carreras de nuestras universidades, también nos habilitó redes para encuentros con colegas de otros territorios. En ese sentido, podemos comentar en esta síntesis diacrónica, la realización como actividad de extensión, de las Primeras Jornadas Internacionales "Argentina y Brasil desde sus nordestes: experiencias en turismo, artes, culturas y lenguas en la región NEA y en el Estado de Pernambuco", organizadas en octubre de 2020 por la UNNE y la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil en las que destacamos la presentación de los siguientes módulos: Evaluación del español como lengua segunda y extranjera. El examen CELU del Consorcio ELSE-CIN. Investigaciones en ELE en las universidades de la región NEA de Argentina (UNNE y UNaM) y en el Estado de Pernambuco, Brasil.

En este año, no podemos dejar de mencionar la implementación del examen CELU en forma virtual, lo que significó un gran trabajo de los equipos del CIN para diseñar exámenes, capacitar a monitores y evaluadores, coordinar acciones, etcétera. Desde nuestras universidades pudimos capitalizar también esta experiencia.

Año 2021

Así llegamos al segundo año de confinamiento social y suspensión de la presencialidad y nos aventuramos a pensar y construir proyectos aprovechando los dispositivos y las plataformas con los que nos hemos ido familiarizando.

A través de la ORI de la FHyCS- UNaM nos llegó el pedido de la UNIJUÍ (Brasil) de un taller de español, solicitado por el Vice-rector de Posgraduación, Investigación y Extensión **(**Fernando Jaime González) y la Coordinadora del Núcleo de Educación Continua (Graciele Wadas Zardin). Iniciamos conversaciones virtuales, conformamos un equipo de trabajo con investigadores de ambas universidades en el rol de docentes, tutoras y coordinadoras académico administrativas.

7 González Carla y Casco Gonzalo presentan en este Coloquio CELU un trabajo sobre la experiencia del Taller de verano desde el punto de vista didáctico.

Diseñamos el proyecto como **Curso Taller de Español para Extranjeros:** ***Aprender español***. Nivel básico.

Se propusieron como objetivos: Adquirir contenidos básicos de español desde el enfoque socio-comunicativo; Apropiarse de aspectos teórico-prácticos de conversación, lectura y escritura en español; Comprender el uso de las construcciones léxicas y morfosintácticas propias del español en los textos a trabajar; Comprender y producir textos (orales y escritos) de diferentes géneros del ámbito universitario y del contexto habitual; Reflexionar sobre las particularidades lingüísticas de la lengua española general y de la región; Considerar el tratamiento del componente cultural en el desarrollo de la competencia comunicativa.

La propuesta de un taller virtual destinada a estudiantes de grado y posgrado de la UNIJUI-Brasil fue presentada y aprobada por el CD de la FHyCS (Res N° 065/21); la UNIJUI gestionó la promoción y la inscripción, pero no hemos llegado a desarrollarlo, de modo que la etapa de implementación la volveremos a gestionar en 2022, dado que además del desarrollo de los contenidos propuestos permitirá propiciar la generación y el fortalecimiento de vínculos entre universidades de la región. Esta meta constituye uno de los puntos pendientes en el que consideramos estratégico continuar trabajando.

Abril del 2021 fue la fecha en que se renovaron parcialmente los integrantes de la Comisión Ejecutiva ELSE-CIN. Dentro de las decisiones se dio la continuidad de la UNNE en la figura de Hugo Wingeyer y el ingreso de la UNaM con la referente institucional de ELSE (Raquel Alarcón). Empezamos una etapa con los roles de gestión institucionales compartidos, lo cual nos permitió afianzar articulaciones y comenzar a proyectar acciones para construir redes con otras universidades de la región, a la vez que podemos conversar desde esta posición con nuestros pares de otras regiones o zonas del país. En este rol ejecutivo en el Consorcio ELSE hemos participado de modo más cercano en los exámenes virtuales del CELU 2021 (tomas de julio y noviembre).

Como broche de oro de los logros del año pasado hemos llevado a cabo una acción curricular para las carreras de letras de ambas universidades en la cual han participado varios referentes de ELE y CELU del país. Nos referimos al Seminario **Introducción a los estudios de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE)** para estudiantes de letras de UNaM y UNNE.

Este Seminario inaugural del tema en la carrera de letras, propuso como objetivos generales:

- Aproximarse, de manera introductoria, al campo de los estudios relacionados con el español como lengua segunda y extranjera.
- Comprender los desarrollos de ELSE en el marco de las políticas lingüísticas y de internacionalización de la Educación Superior.
- Conocer los marcos regulatorios de los exámenes de proficiencia a nivel internacional y las características del examen CELU.
- Analizar materiales relacionados con la enseñanza del español a extranjeros desde un enfoque lingüístico, discursivo y semiótico.
- Identificar el tratamiento de los diversos componentes de ELE en los métodos y materiales de enseñanza-aprendizaje.
- Reflexionar sobre las particularidades del español de la región NEA y sus implicancias en la enseñanza de ELE.
- Identificar temas del campo de ELSE para futuras investigaciones.

El equipo docente estuvo integrado por profesores de ambas instituciones (titulares, adjuntos, ayudantes y adscriptos).

Como complemento de este espacio curricular, proyectamos como actividad de extensión el **Ciclo de webinarios ELSE** que se desarrolló en modalidad on line de modo articulado con el seminario complementando y profundizando los temas del programa (Res. Rect UNaM N° 756/21). Las seis exposiciones han sido abiertas a las carreras de letras y a la comunidad en general. Destacamos el aval del CIN y la generosa participación de los expositores que han prestigiado esta acción permitiéndonos contar con materiales audiovisuales que constituyen un acervo de conocimientos actualizados en el campo.

Año 2022

Estamos inaugurando un nuevo proyecto de investigación inscripto en el Programa de Semiótica de la Secretaría de Investigación FHyCS-UNaM: "El español de uso en el NEA –lengua materna y extranjera. ***Interoperabilidades lingüísticas, discursivas y semióticas*** (16H1575-PI), período 2022-2024. Entendemos que el camino de la investigación proporciona herramientas teóricas, metodológicas y epistemológicas para problematizar nuestra realidad, de modo que esta nueva instancia investigativa se plantea como continuidad de las acciones realizadas y de las líneas que venimos trabajando en lengua materna y extranjera, además de consolidar un espacio académico para la producción y circulación de conocimientos en el campo.

Formación de recursos humanos

Para cerrar este apartado de devenires, queremos consignar que a lo largo de los años que sostienen el relato, los integrantes de nuestros equipos se han ido formando en el campo de ELSE en diferentes cursos de grado, posgrado y carreras (Especialización, Maestrías, Doctorados) tanto en el país como en el exterior (España), de modo que el grupo cuenta entre sus integrantes con jóvenes graduados con becas y títulos de formación especializada.

3. Consolidando caminos: De la disciplina a la gobernanza

Como se puede advertir en nuestro relato de experiencias en relación con ELSE-CELU, el origen estuvo asociado directamente con nuestras pertenencias y experticias disciplinares. Como experta/o/s en español, lengua materna, comenzamos a profundizar lecturas y formaciones en el campo del español para extranjeros y, a medida que avanzamos en proyectos y proyecciones, la misma dinámica nos puso ante la necesidad de darle un encuadre desde la gestión institucional. Así, iniciamos la construcción de puentes y/o redes intra e inter institucionales, fundamentalmente con las carreras de Letras y las áreas de Internacionalización de la Educación Superior.

En los planes de desarrollo estratégico institucional (PDI–PEI) de nuestras universidades se menciona –de modo más o menos explícito– la importancia de lo lingüístico en relación con los procesos de internacionalización y de movilidad.

El *Plan de desarrollo institucional 2018–2026* de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), destaca la ubicación geopolítica estratégica de la provincia de Misiones en el MERCOSUR, enclave que resulta determinante en varios sentidos:

> el impacto de las nuevas tecnologías que redefinen los espacios de aprendizaje; el desarrollo de nuevas áreas de conocimiento de base interdisciplinaria que empiezan a verse como sustitutivas de las tradi-

cionales conformaciones curriculares y de la oferta actual de carreras; **la internacionalización de los procesos de aprendizaje**, el surgimiento de nuevas redes y asociaciones académicas, **la movilidad de estudiantes y los nuevos procesos de transferencia y gestión de los conocimientos**, entre otros[8]. (PDI, p. 12)

En la dimensión "Desarrollo de política institucional". Fortalecimiento del vínculo interinstitucional, punto 8, el PDI explicita –entre otros– los propósitos de:

> Impulsar la integración regional y transfronteriza de la Universidad en las áreas de incumbencia.
> Generar acciones que impulsen áreas estratégicas con proyección global.
> Firmar convenios con universidades de países limítrofes para la articulación de acciones académicas, científicas y de extensión en todos los niveles de estudio. (p. 22)

Entendemos que estos enunciados constituyen principios generales para diseñar proyectos institucionales de glotopolítica.

En relación con la Regionalización (Mercosur) e internacionalización de la Educación Superior (Pto 6, p. 21), encontramos enunciados más específicos:

- Fortalecer los procesos de doble titulación con universidades extranjeras.
- Fortalecer los procesos de reconocimiento de trayectos formativos con instituciones nacionales y extranjeras.
- Fortalecer la enseñanza, aprendizaje y certificación de idiomas extranjeros.
- Generar espacios de internacionalización que impulsen la jerarquización y visibilidad de la UNaM en el plano nacional e internacional.
- Disponer de un circuito de postulaciones y mecanismo de selección para el acceso a movilidades y pasantías.
- Contar con un procedimiento de certificación de idiomas extranjeros con titularidad internacional.
- Incrementar la movilidad y la participación en actividades sustantivas y el abordaje de temas estratégicos regionales a través de grupos procedentes de varias instituciones.

En lo que respecta a la UNNE, las actividades relacionadas con ELSE, entre las que se incluye el examen CELU, se enmarcan tanto en el Programa de Fortalecimiento Fase II, "Calidad + Excelencia + Pertinencia: Fortalecimiento de las estrategias, acciones y vínculos institucionales de cooperación internacional universitaria de la UNNE", aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, como en la promoción y fortalecimiento de la vinculación y la cooperación internacional para el desarrollo entre universidades del Norte Grande Argentino y universidades del sur de Brasil. Además, forman parte del Plan de Desarrollo Institucional de la UNNE y es uno de los ejes estratégicos de la Plataforma Electoral de la actual gestión de la UNNE.

En este punto, destacamos, en el marco de participación de la UNNE en la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), las actividades del Núcleo disciplinario: "Enseñanza de Español y Portugués como L2/LE" (PELSE) cuyo representante es el Dr. Wingeyer, cuyo propósito es el de la promoción en el ámbito universitario de la enseñanza, investigación y extensión del español y del portugués como lenguas segundas y extranjeras.

Estas definiciones de política institucional hacen alusiones a las lenguas justamente como parte de la dimensión de regionalización e internacionalización. Notamos que las referencias a "idiomas extranjeros" y "certificación" se plantean desde una visión o mirada unilateral; mientras que un principio de reciprocidad (Dandrea, 2021)9 permitiría incluir explícitamente en los enunciados normativos al español como lengua segunda y extranjera.

La participación en las comisiones de CELU-CIN, los webinarios relacionados con temáticas de gestión, políticas y gobernanza lingüísticas, los debates investigativos, sedimentaron nuestras reflexiones en una línea que nos lleva hoy a pensar-nos en un territorio conceptual y de acción, re-

8 Las negritas son nuestras.

9 Las conceptualizaciones de Dandrea que se consignan en este apartado corresponden a citas compartidas en el Ciclo de Webinarios ELSE (2021).

lacionado con una dimensión política de las lenguas en general y del español en particular, y una inserción de nuestro campo en las estructuras institucionales, con todo lo que ello implica (presupuesto, normativas, cargos, articulaciones, proyectos, etcétera).

Encontramos en la categoría de gobernanza lingüística (Dandrea, 2020; 2021) un concepto interesante para organizar nuestra tarea en un encuadre institucional considerando los enclaves de la UNaM y la UNNE en la región. Interpretar el problema desde la perspectiva de las *políticas* lingüísticas[10], supone darle un giro al abordaje disciplinar hacia una zona de mayor complejidad que involucra variedad de contextos, otros roles, actores, propósitos y articulaciones.

Según Dandrea (2019) "es allí donde se hace indispensable reflexionar (…) el desarrollo de políticas lingüísticas [desde] *la visión de la gestión institucional*". Y, sugiere el diseño glotopolítico como la acción de planificar y organizar acciones "orientadas a promover y consolidar una variedad del español para la región Mercosur, con especial enfoque en el sustrato cultural que compone la variedad en cuestión y que nutre una identidad regional por resolver" (Dandrea, 2016).

La cita precedente da cuenta del fuerte anclaje contextual al que adhiere este enfoque, según el cual el fenómeno lingüístico "se constituye como tal en un contexto que, según los intereses y la aproximación del observador, puede ser definido en términos que abrazan en mayor o menor medida lo social, lo cultural o lo político" (Del Valle y Arnoux, 2010,p. 1-2, citado por Dandrea, op. cit., 126).

El conjunto de "experiencias sobre políticas lingüísticas al servicio de la gestión institucional integral" comprende lo que el autor denomina *gobernanza lingüística*. Si bien es un término relativamente novedoso, coincidimos con él en que los conceptos surgen para nominar una tradición de prácticas que se vienen realizando en las interacciones sociales.

En consonancia con lo que venimos exponiendo, en el Documento: "Hacia la formulación de políticas lingüísticas al servicio de la universidad argentina", elaborado en el marco del *Primer Seminario de Gobernanza Lingüística en el sistema universitario argentino*[11] (2019), que "reafirma la preminencia del español y del portugués como lenguas científicas" de nuestra región sudamericana, se destaca precisamente el compromiso de garantizar la inclusión a partir del diseño e implementación de «políticas lingüísticas institucionales integrales y coherentes»". Todo esto acorde con el "modelo de la gobernanza lingüística como paradigma de abordaje integral de la cuestión de las lenguas".

A partir de esta trama conceptual abarcativa entendemos que las acciones que llevamos a cabo pueden desarrollarse con más fuerza integradas a la gestión institucional como parte de los planes estratégicos y sobre todo de las intervenciones que se relacionen con lo lingüístico mediante acciones que promocionen la internacionalización de la Educación Superior. Esta hermandad (lo disciplinar y la gestión) dará a todas las líneas de trabajo mayor expansión, consolidación en todos los procesos, permanencia y continuidad no sujeta a la transitoriedad de los actores, mejor promedio de resultados y, aunque parezca paradójico, un fortalecimiento de lo disciplinar y mayores posibilidades de juegos de lenguaje y maniobras comunicativas en el entramado social. (Arnoux y Del Valle, 2010).

Arnoux (2008) expresa "este campo de estudio (el de las políticas lingüísticas) comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el planeamiento lingüístico, tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas" (p. 5).

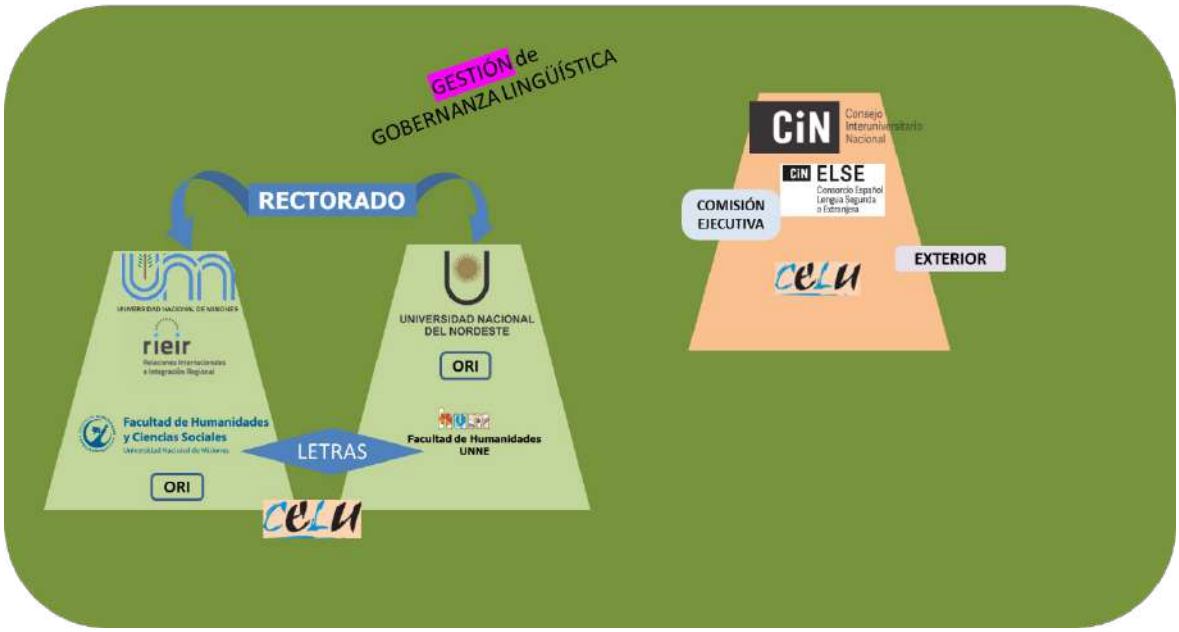
En el *Ciclo de webinarios*, Dandrea (2021) compartió un interesante esquema de "Diseño glotopolítico institucional: articulación de acciones" en el cual grafica la dinámica de una sinergia inter e intrainstitucional que sostiene líneas de gobernanza. Sobre esa base, configuramos una cartografía situada en nuestros contextos institucionales que nos permite analizar, interpretar y gestionar proyectos desde una mirada integral y articulada.

Compartimos a continuación nuestro "diseño de gobernanza lingüística NEA" a partir de las articulaciones existentes y totalmente abierto a nuevos y complejos entramados.

10 Sin dudas que los trabajos de Elvira Arnoux son los pioneros en el campo de los debates sobre políticas lingüísticas y glotopolítica. Él mismo Dandrea los refiere como antecedente de sus desarrollos. Arnoux define el concepto de glotopolítica de la siguiente manera: "Estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en el cuestionamiento, instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario" (Arnoux, 2011,p. 43).

11 Celebrado en junio de 2019, en la sede del Palacio San Martín, Cancillería Argentina, fue organizado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, la Embajada de Francia en Argentina, el Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas.https://www.argentina.gob.ar/noticias/encuentro-sobre-gobernanza-linguistica-en-las-universidades-argentinas

Diseño de gobernanza lingüística NEA



A partir de estas conceptualizaciones generales podemos derivar un comportamiento institucional de la educación superior en el marco de la gobernanza lingüística como posibilidad de responder a demandas de un contexto intercultural, multiétnico y plurilingüe como es el de la región que habitamos. Además, son fundamentos para pensar acciones que tengan como base la transversalidad de la visión glotopolítica y de los componentes interculturales para llegar al desarrollo de una educación inclusiva en la cual el abordaje de las lenguas garanticen inclusión, pertinencia y calidad.

Por-venir. Palabras de cierre

Desde nuestra posición fronteriza, acostumbrada al devenir permanente, avizoramos una dinámica de continuidades -no sin tensiones- que podríamos sintetizar como proyecciones:

-El fortalecimiento de los dos polos de las acciones relacionadas con ELSE: la formación en lo disciplinar -tanto la dimensión teórica como la de práctica de la enseñanza- y la dimensión de gobernanza lingüística, asociada a la gestión institucional.

- La consolidación de las redes intra e interinstitucionales ya iniciadas y la construcción de nuevas articulaciones.

- El diseño de propuestas formativas de grado y posgrado (ciclo de cursos, seminarios, talleres, webinarios, pasantías, intercambios, etcétera), desde las funciones sustantivas que desempeñamos en enseñanza, investigación y extensión.

-La producción de materiales teóricos y didácticos para enseñanza de ELSE y el diagrama de circuitos que favorezcan su publicación y circulación.

-El desarrollo de una política de intercambios con las universidades de la región NEA y las universidades vecinas de Brasil, dentro de los parámetros de la internacionalización de la educación superior.

-La organización de un circuito comunicacional —encuentros informativos, folletos, páginas web, micros, etc.— para difundir el CELU y elaborar en forma conjunta con las ORI de las unidades académicas estrategias de enseñanza de ELSE y orientaciones para los exámenes.

-El acompañamiento permanente a la formación de recursos humanos.

Cada uno de estos enunciados puede desagregarse en planes de acción que refuercen devenires crecientes y consistente del español como lengua segunda y extranjera en toda la vecindad NEA.

Bibliografía

Alarcón, R. y Wingeyer, H. (2018). Perfiles de estudiantes y profesores de ELE en la región NEA de Argentina. Aproximaciones a resultados y necesidades. *Revista La Rivada*, 6(10), pp. 93-104.
http://www.larivada.com.ar/index.php/numero-10-julio-2018/92-2-dossier/181-perfiles-deestudiantes-y-profesores-de-ele

Arnoux, E. (2008). Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica REVERTE. *Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiatuba*, 6, pp. 1-28. Recuperado de http://reverte.fatecid.c om.br/index.php/revista/article/view/25/29

Arnoux E. y Del Valle J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context*, 7, p. 1. John Benjamins Publishing Company.
https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2011/08/arnoux-del-valle-sic-2010-intro.pdf

Ávila de Jalil A. (2021). "Aproximaciones al componente intercultural en el aula de ELSE: posibles implicaciones" en *Ciclo de webinarios ELSE*, octubre 2021, UNaM-UNNE.
https://www.youtube.com/watch?v=MCMHQiem0jw&t=2217s&ab_channel=Bolet%-C3%ADn_FHyCS

Dandrea, F. D. (2020). Acciones de Gobernanza lingüística en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Programa Integral de Lenguas. *Revista La Rivada*, 8(14), pp. 121-134.
http://larivada.com.ar/index.php/numero-14/dossier/254-acciones-de-gobernanza-linguistica

---------- (2021). "Gobernanza Lingüística como acción de gestión institucional" en *Ciclo de webinarios ELSE*, octubre 2021, UNaM-UNNE.
https://www.youtube.com/watch?v=hVEadnxuPPw&t=1102s&ab_channel=Bolet%-C3%ADn_FHyCS

UNaM - *Plan de desarrollo institucional 2018–2026.*
https://www.unam.edu.ar/images/documentos/planificacion/pdi_unam_2018_2026.pdf

Um panorama das políticas linguísticas, da internacionalização e da mobildade acadêmica nos centros federais de educação em tecnología e de qualificação profissional no Brasil: o caso do espanhol como língua estrangeira/adicional

Luiziane da Silva Rosa
Instituto Federal de Santa Catarina - UFSC

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo principal discutir un panorama actual de las políticas lingüísticas y educacionales en los centros federales de tecnología y de calificación profesional en Brasil (conocidos también como Institutos Federales y Centros Federal de Educación), que involucran el español como lengua extranjera/adicional. A lo largo de un siglo de historia y un poco más de una década de reestructuración política y administrativa, esos centros federales presentaron diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas en términos de internacionalización y movilidad académica, así como diferentes estrategias de intercambio y reflexión sobre el área de enseñanza y evaluación de ELSE. Muchas de esas perspectivas estuvieron de acuerdo con políticas educacionales de ingreso y permanencia de lenguas para la calificación profesional de los brasileños y el español tuvo un papel muy significativo en las propuestas y currículos escolares. Sin embargo, bajo un contexto pandémico y de nueva gestión política nacional, el escenario es otro y muchas de las reflexiones o discusiones se perdieron en los últimos años reflejando también en esos centros federales. Para discutir el panorama y dialogar propuestas futuras, se resumirán las inquietudes traídas de dos Simposios de Profesores de Español de la Red Federal realizados en 2017 (Centro Federal de Rio de Janeiro) y 2020 (Instituto Federal São Paulo) e se presentará direcciones discutidas en esos eventos para que tengamos políticas lingüísticas para la ampliación de ELSE en Brasil.

Introdução

Para obter uma educação de qualidade num país como o Brasil, as políticas educacionais, principalmente as políticas públicas, precisam ser mais bem planejadas, direcionadas e fazer parte de um projeto contínuo e essencial do país.

Contudo, ao longo da história da democracia recente do Brasil ainda não é possível afirmar que tal projeto esteja a contento da sociedade civil porque nem todo brasileiro tem acesso universal à educação de qualidade, o que dirá um projeto de desenvolvimento contínuo para os educandos. Sabemos que construir políticas públicas eficientes para um país continental é bastante complexo, já que cada região e cada cidadão tem as necessidades básicas e/ou coletivas e as necessidades individuais diferentes para cada região. Ou seja, depende de contextos, épocas, variáveis e metodologias que precisam ser consideradas ao se efetivar uma política pública educacional e esses não dependem só do Estado. Contudo, o começo está em construir projetos maiores que garantam o mínimo e de forma abrangente.

No Brasil, dentro do estado democrático de direito, adotam-se leis[12] e ações que garantam que a federação, os Estados e os Municípios tornem possíveis a execução dessas leis e ações. Aos cidadãos, há participação (seja discutindo ideias ou fiscalizando leis e ações) para que ocorra a efetivação

12 No âmbito das políticas públicas educacionais, no Brasil é preciso considerar ao menos dois aspectos importantes: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e que foi reformulada em 2017 em diferentes pontos. Tratarei disso mais adiante)

da educação de qualidade almejada. Assim, governos e cidadãos tem a responsabilidade de propor, discutir, questionar ideias que viabilizam as demandas educacionais na contemporaneidade.

Uma das propostas do governo para viabilizar direitos básicos de acesso e formação escolar (e ação concreta de política pública), especialmente para o mundo do trabalho, foi a criação das Instituições Federais de Ciência, Educação Profissional e Tecnologia. Embora provenham de instituições já existente há mais de um século como os centros profissionalizantes e de escolas (agro)técnicas, foi somente em 2008 que os Institutos Federais (IFs) passaram a ter legislação específica, reorganização institucional, assim como uma proposta educacional própria[13]. É importante frisar que os IFs foram criados para atender a uma demanda específica do contexto educacional brasileiro, que precisava modernizar o país e dar acesso à classe trabalhadora por meio da educação profissional. Portanto, eles devem atender a um público específico em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Básica (especificamente o ensino médio) até a Educação Superior e pós-graduação.

Dado esse cenário, não é difícil compreender que as demais políticas públicas educacionais tenham dificuldades com as políticas linguísticas da educação nacional que, por elas mesmas, já têm um cenário controverso no Brasil.

Geralmente, as políticas linguísticas que estão em conjunto com esses centros federais avançam ou retrocedem conforme a demanda do mercado capitalista, cujas regras nem sempre/quase nunca atingem a classe trabalhadora. Assim, a oferta de projetos de mobilidade acadêmica nacional e internacional, a oferta de línguas estrangeiras e nacionais, as políticas específicas de contextos fronteiriços, as subversões e os acordos internacionais, os incentivos às línguas consideradas minoritárias, de acolhimento e de imigração nem sempre estão de acordo com o que essas instituições almejam implementar e elas ainda dependem de recursos e argumentos para serem efetivar tais políticas. Além disso, o construto teórico do que é ensinar línguas nesses centros federais tecnológicos também passou por grande debate pelos pares, afinal, é realmente necessário um ensino específico de língua para um centro de educação que já tem um público específico? Quais são as linhas teóricas e metodológicas que essas instituições passam a ter? Os e as docentes estão ensinando línguas para um fim específico? Como podemos ver, são passos lentos para se alcançar questões urgentes no país com a contribuição desses centros federais. E, ao que tudo indica, não são questões específicas somente do Brasil, mas da América Latina em geral.

Motivada então por essas e outras questões/problemas, essa apresentação visa discutir, a partir de um breve panorama em políticas linguísticas nos centros federais brasileiros de ensino e tecnologia, a língua espanhola, minha língua de trabalho, que apresentou constantes mudanças nos últimos anos. A partir de dois simpósios de professores de espanhol da rede federal ocorridos em 2017 e 2020, trago as inquietações dos/das docentes e quais perspectivas futuras alguns deles têm a respeito do ensino dessa língua. Analisarei, portanto, o conteúdo aberto dos simpósios deixado em uma conta do IFSP Youtube (IFSP, 2020) e um livro com a temática fruto do evento de 2017 (SILVA JUNIOR, 2017).

Breve contextualização do ensino de espanhol no Brasil

Antes de partir para a discussão específica da língua espanhola nesses centros federais de ensino, contextualizo brevemente o ensino de espanhol no Brasil.

Apesar de o Brasil estar cercado por vizinhos que são falantes de espanhol, vista neste trabalho como uma língua dos colonizadores da península ibérica como Portugal, e apesar de compartilhar algumas línguas indígenas, o Brasil é considerado um país de ideologia monolíngue, em que ao português lhe cabe o status de língua nacional.

Isso quer dizer que mesmo se tratando de um país continental e multicultural, a preferência pela dominação de um idioma em prol de outros perpetua em países cujas ideias giram em torno do nacionalismo em que direcionam os poderes e seu capital simbólico para uma normatização e generalização, ou seja, como forma de controle do Estado. (MONTEAGUDO, 2012).

Conforme lembra esse mesmo autor, a permanência do monolinguismo é o "resultado de

13 A expansão e reorganização da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no Brasil saiu do papel a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE de 2007, ainda no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Essa Rede Federal de ensino é composta por Centro Federais de Tecnologia (CEFETs), Institutos Federais, Escola vinculadas à universidades federais (Colégios de Aplicação), uma Universidade Tecnológica e o Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro. Ao todo são 67 instituições de ensino. (BRASIL, 2008)

uma série de operações glotopolíticas de homogeneização de populações de falantes de várias línguas, um resultado que é mantido artificialmente pelo Estado" (MONTEAGUDO, 2012, p. 43). Assim, a normatização de que o monolinguismo para cada país seja o caráter natural, o interiorizado e esperado, que se encaixa dentro das regras previstas para aquela nação, é o que mais prevalece embora haja a convivência de duas ou mais línguas e a hibridização delas. Embora o bilinguismo (ou algo que ultrapasse uma língua) seja considerado anômalo ou excepcional que requer pesquisa ou explicação de o porquê acontece, em algum momento pode ocorrer a preferência linguística nessas situações.

A ideia do autor explica, em partes, como sociedades inteiras são levadas a falar uma ou mais línguas dadas as suas condições de geografia física, de história e de cultura na contemporaneidade. Contudo, não explica como a monolingualização das populações e dos indivíduos podem ser "transgredidas" ou como a hibridização das línguas contribuiria para a não hegemonia linguística de um país e suas políticas públicas e educacionais atreladas a essa ideia única de língua.

No Brasil, essas políticas têm ido ultimamente para um viés binário e retrógrado de que o português brasileiro é a língua nacional a ser ensinada e o inglês deve ser obrigatório nas escolas como forma de incluir uma língua "estrangeira" no currículo do estudante em formação "para o mundo do trabalho". Essa ideia, por si só, já impõe limites de compreender um país multicultural, com outras línguas e culturas e limita a integração nacional com os países vizinhos.

Nem sempre foi assim. No ensino de espanhol podemos separar em dois momentos temporais distintos: antes e depois da Lei do Espanhol (Lei nº 10.161 de 2005 em que tornava obrigatória a oferta dessa língua nas escolas, sendo a oferta optativa no ensino fundamental e tornava obrigatória a inserção no currículo do ensino médio.

No momento histórico anterior à Lei do Espanhol, a dissertação de mestrado de Anselmo Guimarães (2014) contribui para compreendermos o processo de institucionalização do ensino de espanhol no Brasil. A partir de uma análise documental, o pesquisador pôde descrever as intenções e peças legislativas no recorte de 1870 a 1961. Em outro trabalho, o mesmo pesquisador resumiu o recorte de 1919 a 2005, este último ano considerado como marco quando foi promulgada a "Lei do Espanhol" e trouxe outros pesquisadores brasileiros que descreveram a retrospectiva histórica dessa língua dentro do currículo escolar brasileiro. Assim, Anselmo Guimarães justifica a inserção do espanhol no currículo das disciplinas em Literatura já bem antes da reforma Capanema, uma reforma legislativa da educação brasileira ocorrida em 1942 e que por vezes é bastante citada nos demais trabalhos acadêmicos. Resumindo, muitas pesquisas que descrevem a inserção da língua espanhola nos currículos escolares se ocupam do recorte que vai desde a Reforma Capananema de 1942 ou da reforma legislativa de 1961 até 2005 (momento no qual começa a vigorar a Lei do Espanhol), e outro recorte vem sendo bastante estudado que é o panorama de 2005 até os dias de hoje com ênfase na retirada da dita Lei do Espanhol quando da reforma do ensino em 2017.

Já a partir de 2005, as políticas linguísticas e as políticas educacionais no Brasil começaram a operar em torno dessa lei e com a promessa de novos movimentos em torno do Mercosul. A lei tinha um prazo de implementação de cinco anos. O que houve nesse período e após foi e ainda é tema de muita discussão. Antes de fazermos um novo recorte, vale mencionar aos pares o que dizia esse lei:

- Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.
- § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.
- § 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.
- Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.
- Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.
- Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.
- Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada uni-

dade federada.

- Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.
- Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Então, o que vemos nessa lei é um incentivo à língua espanhola em paralelo com o inglês na grade curricular. As críticas a ela foram muitas, principalmente pelo fato de se restringir ao espanhol e não outras línguas europeias presentes no país como o francês. Além disso, a inclusão, mesmo com o prazo dado, estabelecia a formação de um professorado especializado para suprir a necessidade, o que não aconteceu em todo o país. No caso da rede federal, houve muitas contratações efetivas e não temporárias de docentes e mesmo assim havia demanda.

Com a reforma do ensino médio[14], as políticas de ensino ficaram bem desanimadora para o ensino de espanhol no Brasil considerando a língua inglesa como a principal língua estrangeira a ser ocupada nos currículos escolares e sendo a mais incentivada indo ao encontro das grandes corporações estrangeiras que influenciam na economia brasileira.

Assim, a partir de uma medida provisória 746 de 2016, em que foi justificada motivos conforme os índices decadentes dessa fase de ensino e de que a legislação ainda se baseava na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), o governo autorizou, sem maiores consultas e discussões públicas e com especialistas, um novo ensino médio em que ajustava recursos financeiros como também pedia que o currículo fosse ajustado a uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC, Brasil, 2017) que também estava sendo terminada.

Com a reforma do ensino médio, a língua inglesa passou a ser de oferta obrigatória, sendo até permitido o diálogo com outras línguas e linguagens que a possam fortalecer e possam incluir o estudante no mundo que exige essas línguas. Contudo, deixando a obrigatoriedade de uma língua e não abrindo espaço, no âmbito legislativo, para outras línguas, restam os professores dessas línguas trabalharem sobre as brechas da lei. Mas, esse trabalho está cada vez mais difícil uma vez que sempre há barreiras ou novas determinações que reforçam a presença de uma língua estrangeira no itinerário formativo do alunado brasileiro.

Vale agregar que recentemente, como forma de implantar as demais ações da Lei 13.415, o governo atual pretende alterar até o fim do seu mandato o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que é um exame de ingresso para a universidade. O exame é feito por todos os que têm concluído o ensino médio. Mais uma vez, estão pensando em retirar a língua espanhola como opção desse exame e deixar apenas a língua inglesa.

No momento, apenas cartas de repúdio e pedidos de vistas aos legisladores estão sendo acionados como mecanismos de escuta de toda a comunidade que é contrária a mais esse ataque, a qual não permite ao aluno escolher uma língua que não seja o inglês para fazer o exame que o abrirá a porta para uma faculdade.

ELSE e as políticas linguísticas nos Institutos Federais de Ensino

Falar de políticas linguísticas dentro da governança linguística é pensar para além da implantação de cursos, leis e decisões que determinam a harmonia discursiva e idealizada de um determinado contexto. É pensar sobre a atualidade e o futuro daqueles que atuam e dependem da linguagem para existir. Pensando desse modo, as instituições de ensino que têm como foco o ensino específico de uma profissão ou ofício, precisam também repensar suas práticas em torno do que é ensinar língua e a partir de quais perspectivas de línguas elas têm. Espanhol como segunda língua e estrangeira (ELSE), ou aqui neste texto tratado como espanhol como língua estrangeira/adicional, também entram nessa reflexão.em outras palavras, precisa discutir e complementar ações voltadas ao ensino a aprendizagem daqueles que têm o espanhol como uma língua de partida e ou materna

14 O Ensino Médio pode ser correlacionado ao Bachirelato na Argentina.

e daqueles que a aprendem como uma língua adicional ou alheia a sua. Nesses centros federais de ensino técnico e tecnológico, a língua espanhola é ensinada tendo mais como a perspectiva de língua estrangeira, para falantes de português brasileiro ou como língua de partida de imigrantes que desejam aprender o português. Além disso, a língua espanhola está presente nos currículos de ensino médio, de cursos curtos de formação profissional, em atividades institucionais relacionadas à internacionalização e mobilidade e em convênios de intercâmbios. Por conta desse rol de presença do espanhol, precisamos reconsiderar também o fato de que é uma língua apontada para um fim específico, uma vez que atende a uma especificidade de formação.

Com relação às línguas para fins específicos, ou Linfe, as instituições federais de ensino têm o diferencial de que elas, por si só, já recebem um público que busca especializar-se num eixo profissional e, portanto, irá projetar toda a sua aprendizagem para esse fim.

Embora isso seja quase unânime dentro da área, ainda é incipiente o debate sobre qual tipo de ELSE e LINFE nós estamos fazendo e, caso este tenha algo especial, o que entendemos por fim específico. Por exemplo, no campus onde atuo, que se localiza no sul do país, no Estado de Santa Catarina, o eixo formativo é voltado para a Gastronomia, Turismo e Hospitalidade e têm subáreas em Nutrição, Bebidas e Guia de Turismo[15].

Importante destacar que mesmo parecendo um entorno específico de ensino de línguas, nós docentes da rede federal temos muitas dificuldades em compreender sobre as práticas e quais repertórios linguísticos nós trabalhamos uma vez que não temos aprofundados dentro dessa realidade. Alguns encontros ou eventos nacionais, são realizados, contudo, cada instituição integrada à rede federal, composta em torno de 560 instituições distribuídas em todo o país por meio de *campus* ou locais,tem sua autonomia. Além disso, cada instituição estabelece suas diretrizes e projetos, a partir do projeto nacional de implantação da rede federal (BRASIL, 2008)[16]. Contudo, as instituições federais têm buscado, ainda dentro de seus planos de curso, suas diretrizes e legislações internas, estabelecer documentos mais próximos que visem institucionalizar políticas linguísticas mais eficazes.

Ainda exemplificando a minha instituição, um documento específico para política de línguas foi constituído. Foi o primeiro documento de caráter consultivo e deliberativo e foi um marco para a implementação de ensino de línguas no geral, incluindo o espanhol.

O documento foi feito a "muitas mãos" junto a diretores, coordenadores e professores de línguas dos 21 campis que compõem o Instituto Federal de Santa Catarina. O documento aponta e encaminha para o entendimento do que é a linguagem e serve como suporte para a pesquisa, o ensino e a extensão, tripé chave de existência da rede federal. Atualmente, este documento está em processo de atualização e, novamente, toda a equipe está discutindo nos diferentes âmbitos administrativos como vai ser e visando novos cenários de ensino de línguas no país.

Algumas inquietações trazidas pelos docentes: possibilidades futuras?

Num esforço de visibilizar e mostrar a realidade do ensino de espanhol como língua estrangeira, como também as ações em mobilidade e internacionalização acadêmica, professores da rede federal de ensino e tecnologia como também professores universitários de formação de professorado em espanhol realizaram eventos e organizaram livros que servem de parâmetros para mostrar tal cenário.

Um dos eventos foi a inauguração do livro organizado pelo professor Antonio Ferreira da Silva Junior intitulado "Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenários e experiências didáticas" que se transformou no I Simpósio de Ensino de Espanhol para Professores da Rede Federal no ano de 2017 e, posteriormente, deu oportunidade para surgir o II Simpósio de Ensino de Espanhol para Professores da rede Federal em 2020, virtual.

O objetivo do livro e do primeiro simpósio foi o de proporcionar um encontro específico para a rede e compartilhar experiências didáticas. A publicação reuniu quarenta e três artigos e é a primeira obra acadêmica a compilar reflexões em torno dos profissionais que ensinam espanhol como segunda língua nessa rede federal específica.

Dentro desses relatos e do evento organizado virtualmente, as inquietações e reivindicações permaneceram quase as mesmas desde a Lei de Implantação do Espanhol de 2005. A mesma consta-

15 Consultar: https://www.ifsc.edu.br/web/campus-florianopolis-continente/cursos

16 Consultar a Lei 11.892 de 29/12/2008.

tação se encontra compilada nos textos do livro organizado por Silva Júnior (2017). Destaco algumas:

- Pouca oferta da língua espanhola na grade curricular e com isso poucas oportunidades de pensar, dentro das escolas, políticas linguísticas e educacionais mais eficazes e projetos mais atrativos para a comunidade acadêmica;
- Pouco vínculo e socialização entre os professores, dificultada pela falta de políticas educacionais e linguísticas para a formação de professores (Como acontece por exemplo com o programa Fullbright, um programa específico para professores de inglês).
- Falta de incentivo institucional nas instâncias superiores para fomento de integração regional e visibilidade da língua espanhola e também portuguesa nos países vizinhos;
- Documentos oficiais de Políticas Linguísticas pouco socializados dentro das instituições da rede federal;

Em minha instituição, IFSC, buscamos ao menos algumas parcerias para convênios e parcerias dada a proximidade geográfica com os países do Mercosul. Algumas ações pontuais de professores, como projetos didáticos, deram visibilidade, mas não passaram de ações locais. Exemplo de projetos didáticos: intercâmbio de cartas e postais com estudantes da Argentina e do Uruguai, intercâmbio de mensagens por *Whatsapp* com Tucumán, com Misiones, mobilidade presencial com Villa Maria e Córdoba.

No II Seminário, realizado de forma presencial, os professores de línguas notaram que as atividades reivindicadas no livro mencionado (SILVA JUNIOR, 2017) praticamente eram as mesmas. A diferença é que no formato virtual teve maior engajamento direto com o público envolvido, uma vez que o formato no *Youtube* foi disponibilizado a outros docentes não só da rede federal que não tinham acesso à composição do livro.

Na ocasião deste II Seminário (IFSP, 2020) houve um encaminhamento com relação a futuras ações, não encaradas mais como necessidade, mas como possibilidades. Dentre os encaminhamentos estão: o de sugerir maior socialização de atividades docentes bem como o de políticas linguísticas exitosas de cada campi, continuidade de intercâmbio de atividades por meio das mídias sociais (Instagram, Facebook e Whatsapp) e a resistência para a não retirada do espanhol nesses centros federais, uma vez que, conforme destacado anteriormente, na educação básica (ensino fundamental e médio) de escolas regulares isso já vem ocorrendo.

Esse foi outro ponto específico destacado no seminário: a preocupação com o futuro do espanhol nessas instituições federais que se tornam a última esperança de presença garantida no currículo escolar, ao menos a partir do ensino médio, e ao menos enquanto políticas neoliberais não influenciam na legislação (HIDALGO; VINHAS, 2021). Umas das perguntas colocadas no chat, durante o evento (IFSP, 2020), exemplifica bem essa preocupação:

> "Como podemos, enquanto professores de espanhol, nos movimentar para melhorar e reivindicar políticas linguísticas que valorizem o espanhol nas escolas públicas" (pergunta da professora MCMP)

Longe de detalhar a partir de alguma metodologia em análise do discurso ou análise da conversa, o exemplo acima reforça o que acontece, ainda, nessas instituições federais em que o poder legislativo, muitas vezes não pautados na realidade escolar ou na proposta de país, acabam se sobressaindo nas políticas linguísticas de uma ou demais instituições.

A rede federal, com suas inúmeras unidades/*campi* tem a acrescentar no engrandecimento do país caso haja respaldo em apoios e legislação. E conforme pontuado tanto nos eventos quanto no livro, esperamos que haja mais incentivos e possibilidades de atuação para que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam mais atuantes. Uma possibilidade ou garantia é a visibilidade das atividades e o registro em documentos oficiais de línguas a ser elaborados por cada instituição.Por enquanto, estamos vivenciando mudanças em políticas legislativas descontinuadas, desde o século XX, e prevalecendo a ideia de um monolinguismo ou bilinguismo artificial (MONTEAGUDO, 2012).

Considerações finais

Essa comunicação teve como objetivo apresentar um panorama do ensino de espanhol no Brasil, mais especificamente nos centros tecnológicos de ensino que estão sob gestão da rede federal de ensino.

O panorama não é nada animador para os entusiastas da língua espanhola no Brasil nem tampouco para aqueles que desejam ensinar outras línguas de *status* como francês, alemão, italiano

entre outras línguas asiáticas ou até línguas de povos nativos do território brasileiro. Isso porque, as tendências de governos liberais é sucatear e pormenorizar as instituições públicas dentro do âmbito das diversidades linguísticas e incluir somente aquilo que pode trazer recursos econômicos, para poucos por sinal, e dentro de nichos mercadológicos específicos. Assim, no Brasil, o inglês passou a desempenhar um protagonismo maior frente às demais línguas, fato que determinou a retirada massiva de outras línguas nos currículos escolares e a retirada de profissionais em diversas instituições. Uma dessas línguas que perdeu espaço foi o espanhol, desde uma reforma legislativa em 2016.

Não muito menos, as instituições federais de ensino e tecnologia (que incluem os Centros Federais de Educação e Institutos Federais e se pauta em uma educação para a formação profissional), que têm autonomia em determinar seu currículo, metodologia e linhas de ação desde que dentro dos princípios básicos da legislação enfrenta muitos ruídos em torno da presença da língua espanhola, ameaçando o trabalho contínuo de muitos profissionais.

Essas inquietações vinham sendo denunciadas desde o prazo final do cumprimento da "lei do espanhol", mas ganhou fôlego com a reforma do ensino médio em que a língua espanhola foi praticamente banida e, agora, mais ainda com a permanência do inglês no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que é o exame que operacionaliza o ingresso ao sistema superior de ensino.

Contudo, desde que as leis da inclusão do espanhol nas escolas estiveram na trajetória curricular brasileira, nossas instituições não se preocuparam com a inclusão adequada dessa língua e diríamos que em outras tampouco. Assim, a fim de dar visibilidade e de articular a oferta de línguas dentro de nossa instituição e não estar tão amarrada aos cenários conturbados, algumas posturas vêm sendo tomadas entre elas: gerar mobilidade acadêmica dentro dos campis e instituições, articular convênios com instituições estrangeiras, compartilhar pesquisas, unir-se politicamente e debater como anda a oferta e as práticas docentes dentro de cada campi.

Embora isso ainda seja lento e aparentemente não gere algo concreto, já vemos resultados desde a inauguração do livro, dos simpósios e da socialização de documentos oficiais de políticas linguísticas, entre eles podemos destacar: a maior união de professores de espanhol, o compartilhamento de atividades, de ideias e de projetos acadêmicos e uma pauta unificada em nossas representações em sindicatos e conselhos, gerando inclusive, a oferta de formação na internacionalização da instituição e capacitação docente para implantar núcleos de idiomas dentro de cada instituição.

Referências

Brasil. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

Brasil. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm
Acesso em: 21 de março de 2022

Brasil. **Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 30 de abril de 2022

Brasil. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22 Acesso em: 21 de março de 2022

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 21 de março de 2022.

Guimarães, A. História do ensino de espanhol no Brasil A. **Scientia Plena**, v. 7, nº 11, 2011. Disponível em: https://scientiaplena.emnuvens.com.br/sp/article/download/173/423 Acesso em: 21 de março de 2022

Hildalgo, L.S; Vinhas, L.I. Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, RS, v.24, n.3, JUL-SET, 2021 Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/20077/13592 Acesso em: 30 de abril de 2022

Instituto Federal De São Paulo (IFSP). **II Simpósio de Ensino de Espanhol para Professores da Rede Federal**. Youtube. Disponível em: https://youtu.be/WkQLFmCpGVg

Monteagudo, H. invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**, Universidade Federal Fluminense. v.17, n.32, Rio de Janeiro, 2012 Disponível em: https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33031 Acesso em: 30 de abril de 2022

Silva Júnior, A. F. (Org.) **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais**: cenário nacional e experiências didáticas. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2017

La lucha de los profesores de español en el sur de Brasil como iniciativa glotopolítica de resistencia frente a las disposiciones oficiales

María de los Ángeles Corradi
Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

El Mercosur comenzó siendo un acuerdo comercial entre los países de América Latina que derivó en una intención de integración cultural. Durante la década neoliberal de los noventa se pensaba que el Mercosur constituiría una etapa transitoria que no tardaría en ser superada por el Alca (Asociación de Libre comercio de las Américas), acuerdo comercial que supone la integración del continente americano bajo el liderazgo de los Estados Unidos. Sin embargo, a partir del año 2005 y con el ascenso de gobiernos de izquierda al poder en varios países de América Latina, la idea de un panamericanismo liderado por los Estados Unidos fue desplazada por su carácter imperialista y sustituida por la concepción bolivariana de América Latina como patria grande.

Es ese contexto, la necesidad de hacer efectiva la integración regional latinoamericana derivó en una serie de políticas lingüísticas que se tomaron desde los aparatos estatales de cada uno de los países que conformaron el Parlasur (unión política que va más allá de los acuerdos económicos) y tenían como finalidad el desarrollo de un bilingüismo español-portugués que propiciara la unión latinoamericana. Algunas de estas políticas lingüísticas consistieron en la creación de escuelas bilingües en las fronteras entre Brasil y Argentina y en la aprobación de leyes que establecían como obligatoria la oferta de una asignatura optativa de lengua española en las escuelas medias brasileras y de lengua portuguesa en las escuelas medias argentinas.

Sin embargo, la realidad demostró que aunque estas leyes hayan sido aprobadas no llegaron a ponerse en práctica. Porque como advierte Roberto Bein (s/f): "Debemos precavernos de atribuir la máxima eficacia práctica a los documentos de mayor jerarquía legal" (p. 12). Esto significa que una legislación no es garantía suficiente para que se instrumente una política lingüística. En muchos casos, una asignación presupuestaria generosa o la inclusión de una perspectiva sociolingüística que tenga en cuenta las circunstancias reales de los hablantes de una lengua suelen ser más efectivas que la mera promulgación de una ley.

Sumado a estas dificultades en la implementación del bilingüismo español-portugués, en los últimos años y con el avance de los gobiernos conservadores, el inglés ha vuelto a desplazar de la currícula a las lenguas latinomericanas. Esto demuestra que el plan de integración cultural y lingüística de América Latina solamente se ha conseguido de manera reducida y su destino ha estado siempre sujeto al modo como se alternan los gobiernos de izquierda y derecha en los países del continente.

Sin embargo, "cuando se debilita el poder político-lingüístico del estado nacional (…) hay más espacio para las organizaciones civiles y para la población" (Bein, s/f, p. 12). En circunstancias como estas, no es el estado en su papel de rector el que toma las decisiones en materia de políticas lingüísticas y la población quien las recibe y acata, sino que son las propias escuelas, docentes, investigadores y particulares los que llevan a cabo la acción glotopolítica y los estados quienes las convalidan o invalidan.

Desde este marco teórico nos interesaría pensar en la resistencia que los profesores de español del sur de Brasil emprendieron frente al ascenso de Témer al poder y la decisión de este gobierno conservador y de derecha de desplazar al español de la enseñanza obligatoria y reemplazarlo por el inglés, la lengua en la que han sido socializadas las elites económicas de su país. Nos parece pertinente pensar en esta resistencia como una iniciativa glotopolítica de un sector de la sociedad que resultó directamente afectado por las políticas lingüísticas oficiales. Resistencia que, además, fue documentada por el registro periodístico de numerosos medios de comunicación en ese país.

La resistencia de los profesores de español en el sur de Brasil

En un artículo publicado recientemente, Henry Lorencena Souza (2019) nos presenta en orden cronológico las diferentes acciones que un grupo de estudiantes y profesores de Español del estado de Río Grande do Sul llevaron a cabo para instrumentar la resistencia a las nuevas determinaciones legales implementadas desde 2016 por los gobiernos de derecha que ocuparon el poder.

Como consecuencia de la decisión oficial de convertir al inglés en la única lengua extranjera de enseñanza obligatoria, muchos profesores de español de esta región enfrentaban el riesgo de perder sus puestos de trabajo. Con el propósito de que esta situación fuera conocida por el público en general, crearon el movimiento #*FicaEspanhol* en el que se reunieron profesores de nivel medio y docentes de institutos técnicos y de las universidades federales. Esta movilización llegó a todas las localidades del estado de Río Grande do Sul, que limita con dos países hispanohablantes: Argentina y Uruguay.

Las aspiraciones del movimiento #*FicaEspanhol* no se limitaban a visibilizar esta problemática, sino que pretendían conseguir una enmienda constitucional, aprobada por la Asamblea Legislativa, que tornara obligatoria la oferta del español como lengua extranjera en la enseñanza pública del estado de Río Grande do Sul. Sus miembros eran conscientes de que para ganar esta batalla argumentativa contra el discurso oficial que sostenía la hegemonía exclusiva del inglés como lengua extranjera debían desplazar el eje de discusión hacia "la defensa de la pluralidad lingüística en el contexto educativo" (Lorencena Souza, 2019, p. 83). Con ese lema, quedaba claro que no se trataba de una batalla entre el español y el inglés. Lo que estaba en juego tenía un mayor alcance e involucraba la función de la educación pública: ¿quedaría al servicio de las demandas del mercado o se pondría a disposición de la formación ciudadana de sus estudiantes?

Algunos de los argumentos en los que se ancló el discurso del movimiento tienen que ver con las características de la región de Río Grande do Sul. De sus diez principales mercados, cuatro son hispanohablantes: Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay. La actividad turística, que constituye una de sus actividades económicas primordiales, proviene casi en su totalidad de los países limítrofes (Ibíd.). Esta información hace evidente el hecho de que la oferta del español como lengua extranjera debe formar parte del currículum de la escuela pública del Estado.

Este movimiento que comenzó en las redes sociales, fue ganando el apoyo de sectores cada vez mayores de la educación y logró convocar a varios artistas y figuras del ámbito de la cultura. Hasta que los medios de comunicación tradicionales comenzaron a hacerse eco de su reclamo y a darle un lugar a su solicitud para que se llevara a cabo la enmienda constitucional. Como consecuencia de esta difusión, la repercusión del movimiento en la región del sur de Brasil avanzó rápidamente entre los meses de mayo y agosto de 2018 y consiguió el apoyo de más de 50 localidades.

Finalmente, el 11 de septiembre de 2018, se consiguió que los legisladores de la Asamblea Estadual votaran de manera unánime a favor de la inclusión de la enseñanza del español en los colegios. Y el 18 de diciembre del mismo año, tras una segunda votación, la propuesta se transformó en ley. Al tratarse de una enmienda constitucional aprobada en dos rondas por la mayoría de los diputados estaduales, el gobernador no tiene autoridad para intervenir sobre esa decisión (Ibíd., p. 86).

Ahora bien, ¿el hecho de que se haya ganado esta batalla institucional significa que la tarea de resistencia ha terminado? Lejos está de ser así. Lorencena Souza (2019) menciona al menos tres puntos de fuga en los que ha seguido avanzando el movimiento:

El primero tiene que ver con las continuidades de esta lucha en otros estados brasileños. El segundo, con la creación de dispositivos legales que han permitido que el español se siga enseñando en las escuelas municipales de algunas ciudades. Y el tercero, con el surgimiento del Frente Parlamentar Fica Espanhol cuyo propósito es fiscalizar que se haga efectivo el cumplimiento de la ley en el estado de Río Grande do Sul.

Con la finalidad de aproximarnos a la tarea del movimiento #*FicaEspanhol* en las tres direcciones antes referidas y de constatar cuál ha sido su accionar durante el período que va desde fines de 2018 hasta el presente (mediados de 2020), hemos conformado un corpus que consta de artículos periodísticos publicados en diversas fuentes. En la siguiente tabla incluimos los detalles de publicación.

Fecha de publicación	Título	Autor/es	Fuente	Temática	Link
24/07/2020	O governo Marchezan não quer o espanhol em Porto Alegre?	Jacqueline Teer, Jonas Reis e Monica Mariño Rodriguez	**Sul21**	Incumplimiento de la enmienda constitucional en el municipio de Porto Alegre.	https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/07/o-governo-marcheza n-nao-quer-oespanhol-em-porto-alegre-por-jacqueline-teer-jonas-reis-e-monica-marino-rodriguez/
18/07/2020	MP cobra cumprimento da lei que mantém espanhol em currículos de escolas gaúchas	Lucas Rivas	**Rádio Guaíba**	Incumplimiento de la enmienda constitucional	https://guaiba.com.br/2020/07/18/mp-cobra-cumprimento-da-lei-que-mantem-espanhol-em-curriculos-de-escolas-gauchas/
14/10/2019	Frente parlamentar "Fica Espanhol" é instalada na Assembleia Legislativa	-	**CPERS –** Sindicato filiado á cnte	Participación del Frente Parlamentar en la Asamblea Legislativa	https://cpers.com.br/frenteparlamentar-fica-espanhol-einstalada-na-assembleia-legislativa/
11/10/2019	Frente Parlamentar vai fiscalizar implantação obrigatória do espanhol na rede pública	Francis Maia	**Asamblea Legislativa Estado de Rio** Grande Do Sul	Participación del Frente Parlamentar en la Asamblea Legislativa	http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/Default.aspx?IdMateria=318627
05/02/2019	Vale a pena apoiar o movimento Fica Espanhol nas escolas	Alessandra Araújo e Cleidimar Mendonça	**Jornal Opcao**	Movimiento #*FicaEspanhol* en el estado de Goiás	https://www.jornalopcao.com.br/colunase-blogs/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-escolas-162654/

Continuidades del movimiento #*FicaEspanhol* en el estado de Goiás.

El artículo publicado en el **Jornal Opcao** nos presenta una serie de argumentos por los cuales la oferta del español como lengua extranjera debe seguir siendo obligatoria en el estado de Goiás. Haciendo una breve reseña histórica, sus autoras advierten que la presencia del español en los currículos de enseñanza brasilera ha sido intermitente a través del tiempo. Sin embargo, ha sufrido un embate directo desde el año 2017, a partir de la promulgación de la Ley 13.415 que establece como única lengua extranjera de enseñanza obligatoria al inglés. Esta ley, revoca la llamada ley de español promulgada en 1996 y pone en riesgo el trabajo de cientos de profesionales graduados en la Universidad Federal de Goiás.

La Universidad Federal de Goiás es la única que forma profesionales para la enseñanza del español en el estado, pero cuenta con una rica tradición que no se reduce a la carrera de grado, sino que incluye propuestas de posgrado y oportunidades de intercambio con instituciones de España

y América Latina. La tradición académica de la UFG es un elemento importante para la defensa del español en este estado, pero está lejos de ser el único. Uno de los aspectos esenciales tiene que ver con las condiciones geopolíticas del territorio.

Las autoras del artículo sostienen que el español es una lengua estratégica para el Estado de Goiás. Recordemos que Brasilia, la capital federal de Brasil, está en su territorio y es la sede de numerosas embajadas de países hablantes de español. Además, la posibilidad de una conexión directa entre Brasilia y Carmelo Peralta, en Paraguay, la convierte en un punto logístico para todos los hispanohablantes.

Para un estado que es polo industrial de importación y exportación de productos agropecuarios, la enseñanza del español como lengua extranjera se presenta como una demanda esencial porque posibilita una conexión más estrecha con el Mercosur. Y eso sin tener en cuenta a los sectores de la industria turística, que tienen en los vecinos latinoamericanos uno de sus principales mercados. De modo que no hay dudas de que el español es una lengua que contribuiría a la inserción internacional del estado de Goiás en el ámbito económico.

Todos los argumentos que presentan las autoras tienen la finalidad de convocar a los ciudadanos de Goiás para que apoyen la lucha del movimiento. El propósito es que, a la luz de las razones expuestas en el artículo, los lectores lleguen a la conclusión de que se trata de un reclamo legítimo y de que la presencia del español en las escuelas debería ser una preocupación de todos los brasileros.

Participación del Frente Parlamentar #*FicaEspanhol* en la Asamblea Legislativa

Las noticias registradas tanto en la página oficial de la **Asambleia Legislativa del Estado de Rio Grande Do Sul** como en la página de noticias del **Sindicato CPERS** aluden a un mismo acontecimiento con fecha del día 11 de octubre de 2019: la participación del Frente Parlamentar #*FicaEspanhol* en la Asamblea Legislativa. La audiencia pública fue coordinada por la diputada Juliana Brizola, miembro del Frente Parlamentar #*FicaEspanhol* y autora de la enmienda constitucional aprobada en diciembre de 2018.

El Frente Parlamentar #*FicaEspanhol* participa de la Asamblea Legislativa con el propósito de defender la permanencia de la enseñanza del español en las escuelas públicas del Estado de RS y fiscalizar el cumplimiento de la enmienda constitucional aprobada diez meses atrás (en diciembre de 2018). El motivo de su reclamo se atribuye al hecho de que la enmienda constitucional no fue implementada en el currículo del año 2019 y no existen garantías de que se cumpla con ella en el siguiente año lectivo 2020.

En representación de la Secretaría de Educación del Estado de RS, el director general de este organismo público, Paulo Magallanes, también presente en la audiencia pública, afirmó que la aprobación de la enmienda constitucional fue posterior a la elaboración del currículum escolar para el año 2019 y por ese motivo no pudo ser implementada tan prontamente como se hubiera deseado. Pero aseguró que oportunamente estaría en el currículo del año 2020.

La audiencia también contó con la intervención de la presidenta del Sindicato CPERS, quien destacó el hecho de que la enmienda constitucional se tiene que aplicar en todo el estado y no solo en las regiones de frontera. También lamentó que la Secretaría de Educación no diera una respuesta pronta cuando tuvo casi un año para organizarse. Finalmente, aseguró que los concursos públicos para el año 2020 contemplarían a los profesores de español.

Docentes y estudiantes de español presentes en la audiencia advirtieron el riesgo de desempleo al que se enfrentan los profesores de español en la región, tanto en el ámbito público como privado. También denunciaron el caso de algunos docentes que habían sido desvinculados de sus cargos sin que la Secretaría de Educación ofreciera respuesta y otros que para completar su carga horaria deben impartir clases de disciplinas afines como religión o arte. Los estudiantes manifestaron su preocupación por las escasas oportunidades de inserción laboral que avizoran en el futuro próximo.

Ambas fuentes permiten leer un marcado contraste entre el discurso de las autoridades gubernamentales y la realidad vivenciada por los profesores de español, a quienes este asunto atañe directamente. La Secretaría de Educación dilata los plazos para el cumplimiento de la enmienda constitucional y lo ubica siempre en un horizonte futuro, pero la realidad denunciada por estudiantes y docentes apunta a un aumento en el número de trabajadores desvinculados de sus cargos y con menos oportunidades de inserción laboral.

Incumplimiento deliberado de la enmienda constitucional por parte de la Secretaría de Educación

La noticia publicada en **Radio Guaíba** anuncia la intervención del Ministerio Público de Brasil para garantizar la implementación de la enmienda constitucional, debido a múltiples denuncias por incumplimiento que recaen sobre la Secretaría de Educación. El Frente Parlamentar #*FicaEspanhol* advirtió que en el plan de estudio que llegó a las escuelas para el año lectivo 2020 solo figura el inglés como disciplina obligatoria y la posibilidad de estudiar una segunda lengua, en este caso el español, se presenta como opcional. Esta disposición atenta directamente contra el principio de diversidad lingüística que el Movimiento sostuvo como bandera durante toda la lucha, hasta que consiguió que se aprobara por unanimidad la reforma constitucional.

La respuesta de la Secretaría de Educación frente a estas denuncias tan contundentes fue que la falta de oferta de la lengua española no debe ser interpretada como un incumplimiento de la enmienda constitucional, porque la Base Nacional Curricular Común no incluye la obligatoriedad de la oferta de español. En otras palabras, esto significa que se otorga preeminencia a las orientaciones políticas del gobierno nacional por encima de las decisiones tomadas por el organismo legislativo del estado de RS.

Concurso sin vacantes para profesores de español en el municipio de Porto Alegre.

En el periódico local de Porto Alegre, **Sul21**, se publicó un artículo editorial en el que sus autoras denuncian el incumplimiento de la reforma constitucional en las escuelas municipales de esa localidad. La enmienda constitucional le otorga a la asignatura de español, de matrícula opcional, un carácter obligatorio en las escuelas primarias y secundarias públicas. Esto significa que, aunque los estudiantes no estén obligados a tomarla, las escuelas sí están obligadas a incluirla en su oferta curricular. Sin embargo, en la capital del estado de RS, la localidad de Porto Alegre, el gobernador Nelson Marchezan abrió un concurso público para docentes del que quedó excluido el español.

Dicho concurso se vio interrumpido por la pandemia, pero ha sido reiterado sin una fecha definida para docentes de las siguientes asignaturas: Ciencias Químicas, Físicas y Biológicas; Educación Física; Geografía; Lengua portuguesa; Matemáticas; Letras; Historia y Lengua Inglesa. Como se observa claramente, la asignatura lengua española brilla por su ausencia. Esto llama la atención si se toma en cuenta que en el último concurso anterior al abierto actualmente (año 2013) se designaron 26 profesores de español y 33 de inglés. Lo cual vuelve especialmente cuestionable el hecho de que las vacantes para la convocatoria 2020 sean exclusivas para los profesores de lengua inglesa.

Está claro que el gobierno municipal de Marchezan mira hacia otro lado cuando se trata de respetar la enmienda constitucional y garantizar la oferta de español en las escuelas. La Red Municipal de Educación de Porto Alegre ha reemplazado las vacantes de los profesores de español por profesores de inglés y frente a las demandas de las escuelas por cursos de español envía profesores de inglés a los que ha contratado argumentando que también se trata de una lengua extranjera. Por su parte, el Secretario Municipal de Educación, Prof. Adriano Naves de Brito, se niega a recibir en una reunión a representantes del Movimiento que reclaman las plazas de los profesores de español.

Reconstruyendo la cronología del conflicto

El análisis del corpus de artículos periodísticos que hemos realizado nos permite reconstruir una cronología que es posterior a la sanción de la enmienda constitucional en diciembre de 2018 y a la creación del Frente Parlamentar #*FicaEspanhol*. Si seguimos un orden temporal en el abordaje del material periodístico, podemos observar que las múltiples acciones de resistencia llevadas a cabo por el movimiento han atravesado diferentes etapas. Comenzando por un período inicial de auge que contribuyó a la expansión del reclamo por la oferta de español en otros estados brasileros como es el caso de Goiás, donde las Universidad Federal se plegó a la iniciativa de los docentes y estudiantes de RS.

Este primer período de expansión fue seguido por una segunda etapa de legitimación que puede observarse en los dos artículos que anuncian la presencia del Frente Parlamentar en la Asamblea Legislativa. Hasta ese momento, y a juzgar por las declaraciones de los políticos involucrados, parecía que solo era cuestión de tiempo para que la reforma constitucional se hiciera efectiva en todo el territorio del estado de RS.

Sin embargo, en el transcurso del año 2020, el incumplimiento deliberado de la enmienda constitucional por parte de los gobiernos municipales y estaduales se fue tornando cada vez más evidente. En esta tercera etapa, ubicamos los artículos de Radio Guaíba y del periódico Sul21, en los que se denuncia la ausencia de la asignatura lengua española como oferta obligatoria en el currículum escolar del año 2020 y, lo que es aún más grotesco, la inexistencia de cargos vacantes para profesores de español en el concurso que se abrió el mismo año en el municipio de Porto Alegre, capital del estado de RS.

Las respuestas que los representantes del Movimiento recibieron al llevar adelante estos reclamos frente a las autoridades competentes oscilan entre la negativa a concretar una reunión (como es el caso del Secretario Municipal de Educación de Porto Alegre, Prof. Adriano Naves de Brito) y la afirmación deliberada de que la Base Curricular Nacional no incluye la oferta de español como una asignatura obligatoria, independientemente de lo que se haya conseguido de manera unánime a través de la Asamblea Legislativa.

Aún en medio de la pandemia por COVID-19 que afectó a toda la población mundial y puso en suspenso las decisiones en materia de educación, los miembros del Movimiento #*FicaEspanhol* siguieron resueltos a hacer oír su voz, y los medios de comunicación oficiaron como un terreno propicio para dar a conocer esta lucha. Pero la indiferencia de los grupos de poder se convirtió en la única respuesta frente a los reclamos reiterados de estudiantes y docentes.

Instrumentos de análisis que nos aporta la teoría para interpretar estos acontecimientos

A continuación procuraremos recuperar algunas categorías de análisis que provienen del ámbito de la glotopolítica o política lingüística como disciplina con una visión eminentemente contextual del lenguaje. Porque creemos que el punto de partida de nuestro análisis debe ser la afirmación de que el predominio de una lengua sobre otra, o de una variedad lingüística sobre otra menos prestigiada, siempre responde a factores de naturaleza extralingüística, como son las condiciones sociales y las relaciones de poder.

En este sentido, nos parece muy oportuno retomar las consideraciones de Arnoux y del Valle (2010) acerca del valor simbólico de una lengua. Estos autores afirman que dicha valía no descansa exclusivamente sobre el poder coercitivo del Estado, sino que puede atribuirse a una serie de *representaciones sociolingüísticas* que permiten la naturalización de su superioridad. Dichas representaciones se manifiestan en los textos legales que regulan el empleo del lenguaje, en las gramáticas y diccionarios que legitiman ciertos usos como los únicos correctos, en los artículos de opinión, en los medios de comunicación y en la práxis lingüística de los hablantes.

Otra categoría fundamental para analizar cómo ciertos usos de la lengua o ciertas lenguas adquieren una posición de privilegio en determinado contexto es el de *ideologías lingüísticas*. En los términos que las define del Valle se trata de "sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y la comunicación con formaciones culturales, políticas y sociales específicas" (del Valle, 2007, p. 20). En otras palabras, esto significa que las representaciones acerca del lenguaje que predominan en un contexto determinado siempre están relacionadas con factores extralingüísticos que pertenecen al universo de lo social, político y cultural.

Para los autores antes mencionados, "las ideologías lingüísticas están asociadas con ideologías más amplias que dependen de posiciones políticas" (Arnoux y del Valle, op. cit., 9). Esta afirmación se puede constatar en las políticas lingüísticas que acompañaron los procesos de integración regional dentro del continente americano. A propósito de este tema, es necesario distinguir dos ideologías de integración regional contrapuestas: latinoamericanismo y panhispanismo. La primera tiene como horizonte la integración de los países del cono sur, mientras que la segunda promueve la integración continental de los países americanos bajo el liderazgo de los EE.UU. A cada una de estas ideologías políticas les corresponde un modelo de administración económica: proteccionismo vs. liberalismo, y también una política lingüística: unidad luso-castellana vs. hegemonía exclusiva del inglés.

Estas políticas lingüísticas se aplicaron alternadamente en los países de América Latina en función de cómo se fueron sucediendo en el poder los gobiernos de izquierda y de derecha. Y su aplicación generó vacilaciones entre la presencia del español y el portugués como lengua extranjera en el sistema educativo y la enseñanza del inglés como única lengua extranjera escolar.

Pero aún cuando el discurso político oficial apuntaba a una integración regional latinoamericana y se aprobaron varias leyes para propiciar el bilingüismo entre los países del MERCOSUR, no

se llegaron a instrumentar medidas concretas que reglamentaran esta disposición y permitieran su puesta en práctica. Ni siquiera el aval de los acuerdos y legislaciones firmados por los países, ni la existencia de una infraestructura institucional que estaba comprometida con la integración regional, fueron suficientes para superar la desidia de los funcionarios para quienes la integración lingüística no constituía una política de estado.

No cabe duda de que estas dificultades se profundizaron a partir del año 2016, con el retorno de los gobiernos de derecha en varios países de Latinoamérica. En este nuevo contexto político, los países del continente estaban más preocupados por alcanzar una filiación con aquellos países que lideran los mercados internacionales que por afianzar el vínculo regional con las naciones que comparten su frontera, de modo que las políticas lingüísticas que promovían la unidad luso-castellana quedaron completamente relegadas en la agenda de los gobiernos.

Este clima poco propicio para la enseñanza del español en territorio brasilero dio lugar a una iniciativa glotopolítica de grandes dimensiones que llegó a conocerse con el nombre de Movimiento #*FicaEspanhol*. Profesores y estudiantes de las universidades federales de Brasil y de otras instituciones educativas levantaron la bandera de la diversidad lingüística en las escuelas y emprendieron una férrea resistencia para que el español no desapareciera del sistema educativo como lengua extranjera.

El reclamo legítimo de este sector que había sido directamente afectado por las decisiones del gobierno oficial en materia de políticas lingüísticas logró convocar a otros actores sociales y personalidades de la cultura y alcanzó difusión en las redes sociales y los medios de comunicación. El resultado fue que la población en general se sensibilizó con la problemática de la diversidad lingüística en las escuelas.

Entendieron que no se trataba de una guerra entre el español y el inglés, sino de una cuestión mucho más trascendente que tiene que ver con la función de la escuela al servicio de la formación ciudadana, y no de los intereses del mercado.

La adhesión masiva de la ciudadanía al reclamo de los miembros del Movimiento #*FicaEspanhol* concluyó con la sanción de una enmienda constitucional aprobada de manera unánime por los legisladores de la Asamblea Estadual de RS que garantizaba la obligatoriedad de la oferta de español en las escuelas públicas del estado. Y este antecedente, en el que el propio estado convalidó la iniciativa glotopolítica de un sector cada vez más mayoritario de la población, se replicó en varias regiones de Brasil con diferentes resultados.

Sin embargo, como ya ha quedado largamente demostrado por la historia, ninguna legislación es garantía suficiente para que se instrumente una política lingüística. Y esa es la denuncia de los miembros del Movimiento en tiempo presente. Han tenido que crear un Frente Parlamentar para fiscalizar el cumplimiento de la reforma en el estado de RS y aún así las autoridades permanecen indiferentes a este reclamo. Alegan que el plan de enseñanza nacional no exige la oferta de español y, por lo tanto, no consideran que la ausencia de vacantes para profesores de esta lengua constituya un incumplimiento de la enmienda constitucional.

Conclusiones

Si pensamos en una síntesis de estos acontecimientos diremos que a una política lingüística oficial hostil hacia la enseñanza del español le siguió una iniciativa glotopolítica de resistencia liderada por profesores y estudiantes de español y respaldada por un número creciente de actores sociales que se sensibilizaron frente al reclamo por la diversidad lingüística en las escuelas. Dicha resistencia finalmente consiguió la convalidación del estado cuando la Asamblea Legislativa aprobó la enmienda constitucional. Pero esa aprobación no estuvo acompañada por un incremento del presupuesto educativo, ni por un plan de acciones concretas para llevarla a la práctica, ni mucho menos contó con el compromiso de los actores políticos involucrados. Todos estos obstáculos resultaron en el incumplimiento de la enmienda.

Y la historia se repite. Porque a través del tiempo, y de distintos modelos de gobierno (en algunos casos contrapuestos), han sido varios los instrumentos legales que han procurado implementar la enseñanza del español en territorio brasilero. Pero acaban convertidos en letra muerta porque las autoridades involucradas no llevan a cabo las acciones necesarias para garantizar su ejecución.

Está claro que las ideologías lingüísticas no son indiferentes a las posiciones políticas que las inspiran. Pero es también evidente que no quedan reducidas a ellas. Son muchos los factores que

intervienen en las representaciones sociolingüísticas de una lengua y no solamente el poder coercitivo que ejerce el estado. Así lo ilustra el asunto de la enseñanza del español en Brasil. Tanto cuando las posiciones políticas favorecen la integración regional, como cuando miran hacia el norte en su horizonte de identificación, la enseñanza del español se encuentra con obstáculos dentro el sistema educativo público y rara vez logra sobreponerse a la hegemonía del inglés.

Bibliografía

Aronux, E. y del Valle, J. (comp.), (2010). *Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo*. The Graduate Center, CUNY, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Bein, R. (s.f.). *Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas*.

del Valle, J. (2007). *La lengua, ¿patria común?*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

Lorencena Souza, H. (2019). "Propuesta de enmienda a la constitución que obliga la enseñana del español en los colegios públicos del estado de Río Grande do Sul" en Pérez, L y Rogieri, P. (comp.), *Actas del IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas AUGM*.

EL CELU EN BRASIL: ACTUALIDAD Y POTENCIA DE UNA RED

Alejandro Néstor Lorenzetti
Universidade Federal do Paraná

Introducción

La investigación que dio origen a este trabajo, plasmada en la tesis doctoral □Diálogos entre os exames Celu e Celpe-Bras como instrumentos de Políticas Linguísticas Regionais e Posicionamentos Internacionais□ (LORENZETTI, 2021) se desarrolló en la Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre los años 2017 y 2021 y partió de la inquietud del autor por conocer y registrar el trayecto académico y político, recorrido en conjunto, de las certificaciones CELU y Celpe-Bras. Luego de la lectura de algunos artículos (SCHLATTER et al., 2009) y diferentes menciones en textos del área (DINIZ y SANTOS, 2019; DINIZ, 2020) que existían sobre el tema, entendimos que se requería un estudio más detallado, dada la importancia adquirida por esas certificaciones en los años transcurridos desde las primeras formulaciones. Surge así la necesidad de producir una investigación que abordara, desde la perspectiva glotopolítica (ARNOUX, 2014; GUESPIN e MARCELLESI, 2019; DEL VALLE, 2007) las diversas circunstancias que dieron origen a esos exámenes, y en especial a las acciones de cooperación entre los responsables de ambas evaluaciones, de idiomas diferentes. Esta cooperación, a diferencia de Europa, no se dio dentro de un acuerdo al estilo del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), dentro del Mercosur, sino que avanzó en medio de condiciones particulares que nos propusimos estudiar. La tesis sigue diferentes líneas de construcción: una problematiza a los exámenes internacionales de lengua en general, otra el contexto geopolítico de la integración del Mercosur, otra la historia de las certificaciones internacionales en español y portugués, y finalmente la del par Celpe-Bras y CELU, abordando desde los inicios hasta la actualidad del CELU en Brasil. Es este último punto el foco de este artículo, que nos parece crucial para abordar la gobernanza lingüística en ELSE.

El examen CELU está presente en el Brasil desde su gestación, y su instrumentalización se sostuvo hasta hoy en un entramado compuesto, casi exclusivamente, de instituciones de enseñanza pública, entre universidades e institutos federales. Desde la conformación del Consorcio ELSE, el vínculo con las sedes brasileñas fue construido a través de relaciones con docentes e investigadores, que durante las tres últimas décadas circularon por la región del Cono Sur tejiendo redes académicas. Incentivados por las políticas de Integración Regional que promovió el Mercosur, con sus altos y bajos, e incorporando el discurso integracionista, las universidades de la región se organizaron alrededor de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), donde se fueron formando sus núcleos disciplinarios, entre los que se destacan, para nuestra labor, el Núcleo Disciplinar Portugués y Español como Lenguas Segundas y Extranjeras (ND PELSE) y en menor medida el Núcleo Disciplinario Educación para la Integración (ND EPI). Estos núcleos se convirtieron en nodos de una red que se fue incentivando, simultáneamente, con la convergencia de programas de la propia AUGM, como ESCALA (estudiantil y docente) y las Jornadas de Jóvenes Investigadores, con iniciativas de los gobiernos, como los Centros Asociados de Fortalecimiento del Grado y del Posgrado Brasil Argentina (CAPG/BA y CAFP/BA), los Doctorados *sanduíche* promovidos por la agencia Brasileña CAPES, Idiomas Sem Fronteiras, o el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) con los que se hizo posible la circulación de académicos durante la región, el trabajo conjunto, y la consolidación de ese trabajo mediante la captación de algunos recursos a través de diversas convocatorias.

Es en ese contexto que se hizo posible la cooperación intensa con el equipo creador y gestor de Celpe-Bras, propuesta inspiradora y permanente interlocutora del CELU, y la apertura de sedes CELU en Brasil, impulsadas por profesoras y profesores con relaciones estrechas con los equipos que gestaron la propuesta del Consorcio ELSE-CIN. Frente a esta realidad, durante el transcurso de nuestra investigación pusimos el acento en la reconstrucción de la historia de algunas de las sedes, consiguiendo alcanzar a un número representativo, con al menos una sede de cada región en la que se divide la Unión, y quisimos saber los detalles de la incorporación a la red, cuál era la visión que

las responsables tenían sobre el funcionamiento del examen, el grado de adhesión que conserva la propuesta, el papel de CELU como política lingüística, y las propuestas o visiones hacia el futuro que ellas tenían. A pesar de que el conjunto de las sedes no es un grupo cohesivo ni que se auto percibe como un colectivo, fue posible encontrar puntos en común y similitudes en casi todos los temas consultados.

A continuación exponemos este recorte de la investigación, comenzando por las motivaciones de la investigación y las particularidades de la Red, continuamos con sus características metodológicas, luego con la presentación de los datos que elaboramos a partir de nuestro trabajo, y en las reflexiones finales apuntamos a hacer un aporte al área de acuerdo a la temática que convoca este eje articulador.

El trayecto recorrido

La investigación que realizamos se fue perfilando a partir de las líneas teóricas definidas por la perspectiva glotopolítica (ARNOUX, 2014; GUESPIN e MARCELLESI, 2019; DEL VALLE, 2007) la Perspectiva Crítica de Evaluación de Lenguas (SHOHAMY, 2001; 2004), autores que analizaron la Integración Regional y el Mercosur desde las Relaciones Internacionales (BOX, 2014; 2019; MALAMUD y RODRIGUES, 2013; MALAMUD y SCHOLNI, 2020) y la línea de la Lingüística Crítica que analiza la *comodificación* de las lenguas (BLOCK, 2018) y el papel del lenguaje en el contexto del Capitalismo Tardío (DUCHÊNE y HELLER, 2012; 2016; HELLER, 2010). Esto llevó a considerar al CELU como un instrumento de política lingüística atravesado por factores diversos desde el nivel macro, como las políticas de Europa y España sobre la certificación de las lenguas y el desarrollo de un mercado mundial de certificaciones, el concepto de transnacionalización de las lenguas (ZOPPI-FONTANA, 2009); un nivel regional al que podríamos llamar de meso nivel, donde aparecen los discursos de integración y las políticas concretas sobre circulación de personas, la movilidad en la enseñanza superior y básica, la enseñanza de las lenguas nacionales y "de vecindad" (BOMBINI, 2011) y, finalmente llegamos al nivel micro, la instancia en la que nos enfrentamos con los hechos puntuales en la concreción de las políticas lingüísticas donde aparecen las personas tomando decisiones, en conjunto o en soledad, y donde también aparece el interés y el compromiso personal.

A partir de la experiencia del investigador como evaluador CELU en la sede de la Universidade Federal do Paraná, de la relación académica con algunas responsables de sede de otros estados, y de los vínculos establecidos durante los Coloquios CELU, fue posible formular la parte del proyecto que alcanzó a relevar la actividad de gran parte de las sedes del examen en Brasil, hoy todas en Instituciones de Enseñanza Superior públicas. Antes de encarar la investigación teníamos conocimiento de las características de los procesos de apertura de algunas sedes, y encontramos, a lo largo del trabajo, muchas semejanzas. Así corroboramos que, a pesar de haber existido durante algún tiempo acciones de difusión (misiones) de parte del Consorcio ELSE, con recursos provenientes del Gobierno Nacional, estas sirvieron para atender la demandas ya existentes y consolidar a las sedes más antiguas. La característica principal de lo que llamaremos "red del CELU en Brasil" es que se trata de un conjunto pequeño de sedes, si la comparamos con los números del SIELE (480 puestos en todo el territorio), sostenido por actores actuantes en instituciones públicas, federales y estatales, con mucha proximidad entre las responsables y sus equipos de evaluadores, y con los representantes del Consorcio ELSE o los equipos que desarrollan el CELU, una característica a la que calificamos como "de producción artesanal", como una manera de contrastar con el avance sostenido en las Relaciones Institucionales Internacionales y el marketing de agencias culturales mixtas (gubernamentales y de capital privado), algo que las entrevistadas remarcan. Esta forma de crecimiento artesanal es señalada también como uno de los factores que generan más adhesión a la propuesta CELU.

A partir de esa caracterización, la decisión fue contactar a la mayor cantidad de responsables posible, para que nos proporcionaran información y su visión sobre el trabajo que llevan o llevaron adelante. En la sección siguiente, detallamos los procedimientos metodológicos utilizados para tal fin.

Procedimientos Metodológicos

Entre los objetivos específicos de la investigación estaba registrar el funcionamiento del examen CELU en Brasil. Para ello se hizo necesario contactar a todos los responsables de las sedes, algo que, dado el tiempo disponible y la entrada del COVID-19 en escena, se hizo muy difícil. Como una

manera rápida de llegar a todas, se preparó un cuestionario que hicimos llegar a todas las sedes registradas hasta ese momento, buscando llegar en principio tanto a responsables como a evaluadores. La respuesta no fue la esperada, pero a través de este procedimiento se garantizó la participación posterior de las personas con más disposición a ser entrevistadas y/o a aportar datos complementarios. De esta manera, el paquete de respuestas obtenidas sirvió para la posterior elaboración de un guión para proponer entrevistas semi estructuradas con aquellas personas que se mostraron más receptivas y que, a la luz de la investigación histórico-bibliográfica previa, y de los datos estadísticos con los que cuenta el Consorcio, se presentaban como de mayor relevancia para la investigación. Así se conformó un grupo de siete personas entrevistadas, de instituciones localizadas en las regiones Sur[17] y Sudeste[18]. El interés por escucharlas reside en que estas personas, al ser las que introdujeron al CELU en sus instituciones, han sido las intérpretes de las acciones del Consorcio ELSE-CIN y las que le han dado su impronta a la difusión del examen en su área de actuación.

Durante el transcurso de las entrevistas, estas personas reflexionaron sobre sus lugares institucionales y su rol como docentes y gestores. En los encuentros tuvieron espacio para tratar algunos temas vinculados al CELU que sirven para exponer matices y particularidades de cada institución, y de los roles que cada uno asume en ellas, incorporando, además del tema central de las evaluaciones de lengua extranjera, otros tópicos relacionados con la Política Lingüística. Los encuentros fueron realizados de manera remota, con una duración de entre 70 y 75 minutos, y las preguntas versaron sobre la incorporación al CELU, sobre su visión del funcionamiento esperado como colectivo brasileño, su relación con el consorcio ELSE-CIN, la concepción de evaluación que esta certificación adopta, y su papel como política lingüística. Posteriormente, se procedió al agrupamiento de las respuestas por temática y a su comparación, de donde se extrajeron coincidencias generales y hechos salientes. También se complementaron estas extensas transcripciones con las respuestas de los cuestionarios, donde fue notable la coincidencia en ciertos aspectos. Mediante este último instrumento, además de obtener un mayor volumen de información, la investigación amplió su alcance geográfico a otras regiones del país, quedando muy pocas sin representación. A continuación presentamos los resultados[19].

La articulación entre los proyectos personales y los institucionales

Al analizar el recorrido hecho por el CELU nos encontramos que la incorporación de cada una de las sedes del territorio brasileño se dio a través del contacto personal entre actores y actrices del Consorcio con los que serían las promotoras y responsables de la sede. Un punto en común de todas las entrevistadas fue el pasaje por un intercambio académico, sea de grado, posgrado, o como formación continuada. Todas ellas relataron que en algún momento tuvieron una estadía en una universidad argentina, donde conocieron a referentes del CELU y participaron de acciones vinculadas al examen, que hicieron que al regresar a su país tomaran la decisión, a veces inmediata, a veces años después, de incorporarlo a sus instituciones y promoverlo asumiendo la responsabilidad de la sede. En todos los casos los programas ya mencionados hicieron posible esos intercambios. La expansión de la red se caracteriza por hacerse de "personas hablando con personas" como rasgo característico. Una de las profesoras, por ejemplo, comentó sobre su paso por la Universidad Nacional de Córdoba por el programa Escala Estudiantil:

> Então eu conheci o exame assim, assistindo uma aplicação [...] Vi como funcionava, o contexto de avaliação, depois fui retomar isso na sala de aula com ela, mas ficou bem restrito ao momento da disciplina em si, esse convite que ela fez. E anos mais tarde 3 ou 4 anos depois, quando a professora G. trouxe o CELU e comentou, eu era uma das pessoas que já conhecia, então eu pude com partilhar isso com ela e ela achou interessante que eu participasse da equipe e fizesse parte das promoções. (Entrevista Dra. Lilian. Linhas 11-28)

Este pasaje muestra el impacto de ese intercambio, que le posibilitó trabajar en el examen durante su maestría, e incluir, años más tarde, la formación de la sede como parte de su proyecto de ejercicio de la docencia. En igual sentido se manifestaron todas las impulsoras, relatando casos

17 Integrada por los estados de Paraná, Santa Catarina y Río Grande do Sul.

18 Integrada por los estados de Espírito Santo, Rio de Janeiro y São Paulo.

19 Los nombres de las entrevistadas son ficticios, de acuerdo con las recomendaciones del Comité de Ética del UFPR.

similares de encuentros con referentes que influyeron en sus proyectos de docencia e investigación donde incluyeron al CELU. Un papel destacado como espacio generador de estos encuentros es el núcleo disciplinar ND PELSE, también una iniciativa gestada en el Grupo Montevideo. En el pasaje citado aparecía citada la "professora G." que también fue entrevistada, y que en sus dichos remarcaba:

> Compreender como o CELU chega na UFXX, passa necessariamente pelas relações estabelecidas no núcleo PELSE. Coloca muitas Universidades nesse centro, como pessoas que estão vinculadas ao sistema universitário público que se constrói dentro do PELSE, essa relação se constrói a partir do PELSE. (Entrevista Dra. Giovana. Linhas 3-5)

Esa misma profesora trajo a consideración una debilidad de la red, ya que al constituirse las sedes sobre la base de la proximidad entre colegas, la continuidad de estas dependen de la disponibilidad y del peso político institucional que esa persona consigue alcanzar

> Eu trouxe o CELU muito pelo meu lugar no PELSE, eu não sei quem vai ser o dia que eu me aposentar, se alguém vai ter a mesma força ou a compreensão política da importância dele em termos de PL regional [ ] eu vivo brigando na Universidade porque toda vez que falo sobre o CELU tenho que explicar o que é, eu tenho que dizer toda vez que troca a secretaria de relações internacionais, que a Universidade é posto aplicador. (Entrevista Dra. Giovana. Linhas 26-29)

Es en declaraciones como esta donde se nota la fragilidad institucional de las sedes, derivada de la dependencia de la figura de la responsable de sede. Los llamados a la institucionalización de las sedes tienen que ver con la comprensión que se tiene sobre el lugar del CELU como política lingüística regional, que es sostenido por todos los involucrados y que hace que se considere el mantenimiento de las tomas como gesto glotopolítico, que veremos a continuación.

La introducción del CELU es un gesto Glotopolítico

En todas las entrevistas se percibe que las entrevistadas hablan de su incorporación al CELU como la adhesión a una causa, que a veces toma la forma de defensa de una visión sobre la lengua y un modelo de evaluación, otra es la valoración de la lengua española, en otras asume la crítica al panhispanismo y podemos citar algunas más. En todos los casos es evidente el grado de conciencia sobre el examen como instrumento de política lingüística, y que todas lo asumieron como un gesto glotopolítico que quisieron transmitir al equipo de evaluadores. Un ejemplo de esto se ve en lo que contaba la Dra. Irma:

> ayer entré en contacto con el equipo y les dije "lamentablemente vamos a tardar un poquito en cobrar"y me dijeron "el CELU es mucho más que eso". Para el equipo está muy claro que es otra cosa, que es la calidad del examen, que es el respeto por ese candidato que se presenta, al que se lo toma como un sujeto del lenguaje y se le destaca su saber de la lengua. (Entrevista Dra. Irma. Linhas 52-62)

La misma profesora va a aclarar que "mucho más que eso" tiene que ver con posturas teóricas e ideológicas fuertes sobre la lengua, en los siguientes términos:

> Yo creo que el CELU y su relación con el Celpe-Bras fueron *gestos glotopolíticos muy importantes, fueron realizaciones muy importantes a nivel de integración académica y de integración regional*. Yo no sé en este momento cual es la incidencia que puede tener el CELU en las Universidades Públicas. Sí en términos de crear conciencia, probablemente, ¿no? En ese sentido de t*omar postura y de defender una manera específica de ensenar la lengua, un discurso pedagógico de cómo enseñar la lengua, que no es el discurso pedagógico del panhispanismo.* Yo creo que eso es muy claro, que nos da una conciencia, que aprendemos con el CELU. (Entrevista Dra. Irma. Linhas 194-200)

En esta misma línea, aparece fuerte en los discursos de las sedes fronterizas (UNILA, Unipampa, UFFS) que mantener una sede CELU es parte de una opción glotopolítica orientada hacia la integración, como sostiene una de las evaluadoras "No momento em que minha instituição trouxe o

CELU como uma ação de política linguística deixou marcado o compromisso e reconhecimento com o seu entorno platino" y la Dra. Giovana afirmaba que "tem uma questão de prestígio e valorização regional, é uma questão que está posta, eu tenho colegas da UFFS que também querem o CELU porque existe uma escolha política em relação a isso". Esa incorporación, que en la cita se menciona como posibilidad, se dio en 2020 en los campus de Realeza (Paraná) y Chapecó (Santa Catarina) ciudades ubicadas en la conocida "faixa da fronteira"[20] con Paraguay y Argentina.

Es importante señalar también otra importante circunstancia: desde 2017 la enseñanza de la lengua española no es de oferta obligatoria a nivel federal, lo que abrió un proceso de lucha por su reincorporación que el movimiento #FicaEspanhol encabeza en cada estado. La introducción y difusión del CELU en ese contexto también aparece como gesto desafiante, como sostiene la Dra. Giovana:

> [...] eu acho que é uma posição política forte, né? que está estreitamente ligada com o ensino do espanhol no Brasil, tem nisso uma *resistência* do ensino do espanhol no Brasil, então assumir o CELU é assumir um lugar de *resistência* para essa manutenção, né?. (Entrevista Dra. Giovana. Linhas 59- 62)

En la palabra "resistencia" también se resume la actitud de las entrevistadas, que hoy resignifican la presencia del CELU en su institución como espacio de identificación y de refugio. Donde y como se enseña español en Brasil hoy tiene impacto tanto en el colectivo docente como en el perfil de los candidatos que se presentan cada año esperando obtener una certificación.

El CELU y las propuestas didácticas

En el transcurso de las entrevistas apareció también un tema que se relaciona directamente con la situación especial que viven hoy los candidatos en relación a las condiciones de su preparación para el examen. Como señalamos, hasta 2017 la ley imponía como oferta obligatoria el español, oferta que funcionaba de manera desigual en cada Estado pero que aún así daba oportunidades a los alumnos de escuelas públicas para aprender el idioma. Esto impacta directamente sobre las posibilidades de formación y preparación de los candidatos brasileños al CELU, que según fue presentado en el último Coloquio[21] llegan a ser el 90% de los candidatos, como consecuencia directa de la imposición del requisito de certificación de idioma español en las Universidades Nacionales argentinas. Esto equivale a decir que hoy el candidato promedio a la certificación es un brasileño que no ha tenido oportunidad de estudiar español en la escuela, y que usará el CELU para ingresar a la Universidad. Es decir, el público desde la creación del examen ha cambiado, y los responsables de las sedes brasileñas lo saben muy bien, conocen el fenómeno de cerca. Es aquí que surge una pregunta ¿puede o debe el Consorcio ELSE-CIN participar de la preparación de esos candidatos?

A esta pregunta se puede responder con otra similar: si esa preparación no la ofrece el Consorcio, ¿quien más podría hacerlo? Frente a la carencia de ofertas públicas para la enseñanza de ELSE en Brasil, la Dra. Irma mencionó un diálogo con un equipo del Consorcio:

> [...] yo lo hablé mucho con ellos y les dije "bueno, nuestros alumnos en este momento en la UXX casi no hay cursos de español, porque los que nosotros ofrecíamos ya no se ofrecen más por falta de recursos" entonces ¿dónde estudian? ¿Estudian en el Cervantes par dar el CELU? Es carísimo ¿dónde estudia la gente para dar español? ¿Estudian en CNA que está copado por el SIELE? (Entrevista Dra. Irma. 164-187)

Además del retroceso de la oferta pública, queda de manifiesto en el extracto que también se trata de un capítulo más en la lucha por posiciones que se sostiene contra la política panhispánica, que le ofrece a quien puede pagar esa posibilidad de estudiar y obtener su certificación. Estamos frente a la paradoja de ofrecerle educación gratuita y de calidad a alumnos latinoamericanos y que sea España quien obtenga renta sobre el requisito de certificación. Esta realidad mereció la siguiente reflexión de la misma profesora:

20 Según el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) "Por Faixa de Fronteira entende-se "a faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres", conforme a Constituição Federal, artigo 20 " parágrafo 2º.

21 X Coloquio CELU.

> Yo creo que en este momento ya tendríamos que tener los cursos on-line para preparar. No para preparar para el examen, nunca le gustó mucho al equipo CELU, aunque ha ido cambiando mucho de posición y de postura, pero sí es un examen con especificidades que si diera cursos on-line permitiría que la gente aprenda mucho, porque se aprende en el uso, en la relación con el uso de los diversos géneros, ¿no es cierto? No se aprende la lengua en abstracto. Y creo que el gran desafío es producir cursos on-line porque eso aumentaría mucho, o hubiera aumentado mucho en el pasado. Ahora ya no sé si no es muy tarde para que eso se revierta. (Entrevista Irma. 72- 79)

Asumir esa posibilidad sería reconocer un cambio de postura sobre que CELU no requiere cursos preparatorios[22], lo que no implica, a nuestro entender y el de las entrevistadas, ir en contra del constructo que se ha sostenido y defendido durante todos estos años. Sobre esto avanzaremos en las reflexiones finales.

Las sedes CELU como colectivo en el Brasil

Al presentar este artículo hablábamos de una "Red de sedes CELU en Brasil" que nunca se ha constituido como tal, sino que permanece como centros aislados donde sus responsables no se conectan entre sí sino con la coordinación del Consorcio ELSE-CIN, sin llegar a formar un colectivo identificado como tal. Al respecto, traemos las palabras de la Dra. Giovana que sostiene que:

> E eu acho que para se tornar mais coeso deveria ter alguma forma de organização. Sei lá, uma associação de postos aplicadores da rede CELU, discutir, não sei se funciona, se vai funcionar, mas eu acho que toda vez que a gente se vê nas dificuldades do outro, se a gente cria um lugar político, é mais um lugar de dar voz à importância do espanhol no Brasil. A importância do ensino de espanhol, que espanhol a gente tem que falar o que significa falar o espanhol desta região e não outro, eu acho que isso um espaço assim, organizado, ele ajudaria a fortalecer. Ele está solto, ele precisa amarrar, precisa botar uma organização nisso de modo que a gente se veja, se represente e se veja. A outra questão que tu comentaste, que tem a ver com CELU eu acho que a gente começou muito pelas relações informais, né? E a gente está ha muito tempo nisso, talvez a gente precise ir construindo uma maneira, um formato que congregue esse grupo para discutir qual é a importância do CELU no Brasil até para a gente ajudar ao CELU ser um requisito, a gente às vezes não quer interferir nisso mas eu continuo dizendo: se a gente entra numa batalha dessa, a gente está numa batalha política e ela significa que não é só a gente aplicar o teste, é a gente brigar por espaço (Dra. Giovana. 61-82)

De estas afirmaciones se desprende que la institucionalización de las sedes como un conjunto le daría fuerza política y dinamismo para la resolución de problemas, y una representación única y sólida para dialogar con el Consorcio, con sus Universidades y como colectivo de profesionales vinculados a la enseñanza, difusión y certificación de la lengua española en clave latinoamericana. Esto es abandonar un poco de la característica artesanal de este grupo para, sin dejar de lado los fuertes compromisos, poder ganar visibilidad y prestigio. Esto implica un salto de calidad que debería estar acompañado por el Consorcio, que ganaría, entendemos nosotros, una instancia más de diálogo y operatividad en el territorio donde se concentra su público.

El CELU digital y la nueva realidad

A partir del año 2020, en el que la pandemia del COVID-19 obligó a cambiar de modalidad al examen, y que se presentó el CELU Digital, los equipos de las sedes brasileñas perdieron importancia, debido a que fue centralizada la totalidad del proceso de evaluación remoto desde la Argentina. Esto exige un re posicionamiento del conjunto de las sedes para enfrentar una nueva relación con el Consorcio ELSE-CIN, donde las tomas presenciales serán una alternativa más. Así el rol de los responsables y evaluadores en Brasil se modifica de manera sustancial, agregando complejidad a las problemáticas ya registradas. Muchas de las reflexiones presen-

22 Al respecto, ver la presentación "Política lingüística e internacionalización en las instituciones universitarias argentinas", del 4 de diciembre 2020, donde la Secretaria Ejecutiva responde al respecto. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=1x76iUtZF6s&t=6280s

tadas por las entrevistadas se actualizan o se ven superadas, y otras aparecen como novedad, como la posibilidad de que se centralice toda la actividad desde la Argentina, quedando para los hasta ahora gestores de las sedes el rol de facilitador. Dependerá de la continuidad del diálogo entre Consorcio y las sedes, y sobre todo del entendimiento que se tenga sobre el conjunto y sobre la importancia de estas en la política lingüística regional, como seguirá escribiéndose la historia del CELU en Brasil.

Reflexiones finales

A lo largo del texto aparecieron las voces de las protagonistas centrales de la gestión y difusión del examen CELU durante los últimos años, que trajimos para, en primer lugar, dar visibilidad a ese trabajo que, como ellas mismas sostienen, fue hecho por compromiso personal y ayudado por políticas de integración educativa, que resultaron ser más erráticas que esta red artesanal, que sorprende por su persistencia. El alineamiento entre los intereses personales, teóricos y académicos, con las voluntades políticas del momento, no es posible de sostenerse en el tiempo, dado que así como cambian los gobiernos y sus prioridades, las personas pueden verse afectadas por el desánimo, la acumulación de compromisos, o un cambio en las relaciones intra universidad. El modelo de gestión que prevaleció hasta ahora, que favoreció la colaboración entre las sedes brasileñas, debería avanzar hacia una institucionalización como colectivo que le permita, en primer lugar, visibilidad hacia adentro de las Universidades, y luego posicionarse como grupo activo en la defensa de la Lengua Española en Brasil y de la concepción de la lengua y lo que significa evaluarla y certificarla, concepción que se comparte con el Celpe-Bras. El Consorcio ELSE-CIN debería promover esa iniciativa y sacar provecho del compromiso político fuerte y de una red de gente capacitada que valoriza la propuesta. Esto facilitaría la relación con los interlocutores, que unificarían criterios, y a su vez permite gestionar los problemas de manera centralizada. Para el conjunto de las sedes sería también la oportunidad de hacer oír no solamente demandas, sino propuestas fundadas en el conocimiento del público formado por los candidatos que aprenden el español en tierra brasileña. También el movimiento #FicaEspanhol[23], sobre el que se puede leer en otro artículo de estas actas[24], debería ser motivo de atención y de colaboración con presencia política, ya que se trata de una iniciativa proveniente de las bases, de los propios profesores de español de las redes públicas de enseñanza, colectivo que con su fuerza ha conseguido diversas victorias y que promete hacer más duradera la relación de la lengua española con las escuelas.

Otra postura importante es la esbozada sobre la elaboración de material didáctico, algo que implica el abandono o la moderación de la postura sostenida hasta ahora sobre no ofrecer cursos o sistemas de capacitación. Si se acepta que el establecimiento del requisito de idioma para ingresar en la Universidad es necesario, pero que al mismo tiempo impone una barrera, el Estado debe promover acciones para que esto no impida el acceso a derechos consagrados en la Ley. La alternativa de atacar el problema en su lugar de origen, ofreciendo material on-Íine y con recursos humanos y de infraestructura proporcionados por las Universidades Públicas donde se forman los Profesores de Lengua Española en Brasil, con el apoyo del Consorcio ELSE-CIN, sus equipos técnicos e infraestructura informática, parece una propuesta sensata de cooperación donde todos ganan.

El gesto que implica ofrecer continuidad de la formación de evaluadores, pero dando respaldo al colectivo asociado en torno al CELU como un actor único y de peso dentro de Brasil, es asumirse protagonista de la Política Lingüística regional desde las Universidades sin esperar a que las condiciones socioeconómicas y políticas vuelvan a ser favorables para tener que comenzar otra vez a estrechar lazos con las generaciones venideras. Es hora de capitalizar la experiencia acumulada con un fuerte compromiso con nuestra manera de entender la lengua, su enseñanza y evaluación y la política lingüística a ambos lados de la frontera.

23 Movimiento de los profesores de español surgido después de la extinción en 2017 de la oferta obligatoria de la lengua española en la enseñaza media. Nacido en las regiones Sur y Sudeste, hoy es un movimiento nacional.

24 Ver Corradi, María de los Ángeles "La lucha de los profesores de español en el sur de Brasil como iniciativa glotopolítica de resistencia frente a las disposiciones oficiales", en esta compilación.

Bibliografía

ARNOUX, Elvira Narvaja de. (2014). "Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica" en LENKA, Zajícová y RADIM, Zámec (Eds.), *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales; Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (CIELO2)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. (2018). "Cómo el proceso de integración regional sudamericana interroga a la Glotopolítica" em ROCA, María del Pilar, SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de, PONTE Andrea Silva (Orgs.), T*emas de Política Linguística no Processo de Integração Regional*. Campinas, SP.

BOMBINI, Gustavo et al. (2011). *Producción de materiales educativos para la enseñanza del español: algunos criterios. Actas del VI Coloquio CELU*.

DEL VALLE, José. (2007). *La lengua, patria común*. Iberoamericana Editorial.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. (2020). *Para além das fronteiras. A política linguística brasileira de promoção internacional do português*. Editora UFMG Belo Horizonte-MG.

DINIZ, Leandro (2019). Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. Em Aberto, Brasília, v. 32, n. 104, p. 167-181, jan./abr.

GUESPIN e MARCELLESI. (2019). Hacia la Glotopolítica. Traducción de José del Valle. *GLOTTOPOL*, n°32, julho 2019.

LORENZETTI, Alejandro Nestor. (2021). "Diálogos entre exames CELU e CELPE-BRAS como instrumentos de políticas linguísticas regionais e posicionamentos internacionais" [Tese Doutorado em Letras]. Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

MALAMUD, Andrés e SCHOLVIN, Sören. (2020). Is Brazil a Geoeconomic Node? Geography, Public Policy, and the Failure of Economic Integration in South America. *Brazilian Political Science Review*, 14(2).

SCHLATTER, et al. (2009). *Celpe-Bras e CELU: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol.* ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela. (2009). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, Editora RG.

SHOHAMY, Elana. (2001). The Power of tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests. Routledge, London.

ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela. (2009). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campina, Editora RG.

Los trabajos reunidos en este volumen corresponden a la convocatoria para publicar las investigaciones y relatorías de experiencias en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera durante los cinco últimos años, principalmente en nuestro país, pero también en países vecinos y del otro lado del Atlántico. Dicha convocatoria se materializó en el **XI Coloquio CELU: "Investigación, enseñanza, evaluación y certificación en ELSE: Nuevos escenarios, nuevos desafíos"**.

Con esta publicación se espera dar continuidad a un campo de conocimientos anclado en el contexto local, sin descontar los vínculos con la dimensión global, en un contexto en que cada vez más el español es una de las lenguas mayoritarias elegidas para su aprendizaje como lengua segunda y, a la vez, contribuir al desarrollo del estado de la cuestión en relación con los distintos campos del conocimiento y de las prácticas vinculados estrechamente con los problemas de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera.

ISBN 978-987-754-317-9