

El español para estudiantes brasileños en contextos académicos. Una reflexión sobre la consigna CELU

Prof. Daniela Schamne
Prof. Guadalupe Tavella
Prof. Juliana Corbelli
Universidad Nacional de General San Martín – UNSAM

El propósito de este trabajo es presentar la elaboración del proyecto de educación a distancia que está llevando a cabo el *Programa de Lenguas* de la Secretaría de Extensión de la *Universidad Nacional de General San Martín* (UNSAM) en convenio con un conjunto de universidades federales de Brasil a través del *Instituto Latino- Americano de Educación*.

Este proyecto responde a la necesidad de estas universidades de brindar un curso de lectoescritura en español dirigido a estudiantes de maestrías y doctorados en Ciencias Sociales. En esta línea, el equipo docente de la UNSAM con la dirección de la Dra. Gabriela Leighton, propuso un programa de español orientado a fines académicos con una modalidad semipresencial. Esta propuesta combina el trabajo autónomo de cada uno de los estudiantes -a partir de los recursos que provee la *plataforma e-ducativa-* con el encuentro regular con un tutor que orienta su curso y permite hacer un seguimiento de su progreso a partir de la entrega de producciones pautadas en cada sesión de trabajo.

La puesta en marcha de este proyecto requirió de parte del equipo docente reflexionar sobre el español con fines específicos, en el marco de una propuesta de *blended learning*,¹ que contiene tareas de lectocomprensión y actividades de producción escrita a través del concepto de *portfolio*; analizar las características de las competencias de lectura y escritura académicas en estudiantes brasileños cuya lengua fomenta tanto la intercomprensión como la interferencia y, finalmente, examinar la elaboración de consignas ya que este curso no se organiza a partir de niveles sino que cada tarea podrá ser realizada con diferentes grados de *proficiencia*. En el sentido que da Scaramucci (2000), citado por Silvia Prati: "La proficiencia no es un concepto "absoluto", de todo o nada, sino un concepto "relativo", que trata de tener en cuenta la especificidad de la situación de uso futuro de la lengua"².

La modalidad de *blended learning* o educación semipresencial en el ámbito de la educación superior nos otorga los beneficios de la práctica asincrónica con las garantías del seguimiento personalizado. La figura del tutor aparece en escena en aquellos momentos cruciales del proceso de aprendizaje en los que el tratamiento del error puede ser un intercambio enriquecedor entre todos los participantes de este proceso. Hablamos

¹ *Blended Learning* hace referencia al uso de recursos tecnológicos tanto presenciales como no presenciales para optimizar el resultado de la formación.

² Prati, Silvia. (2007) *La evaluación en Español Lengua Extranjera*, Libros de la Araucaria, Buenos Aires, pág. 50

de los beneficios de la educación asincrónica porque estamos considerando que el estudiante que asume estos cursos reconoce su capacidad para gestionar el proceso de aprendizaje y puede sacar mayor provecho de aquellas actividades que incentivan su autonomía. Al mismo tiempo, consideramos que las instancias sincrónicas sirven para organizar el tratamiento de los contenidos (nivel cognitivo), orientar estrategias de procesamiento del error (nivel metacognitivo) y ponderar el desarrollo del curso (nivel emocional).

En concordancia con esta propuesta, es importante destacar la diferencia entre el diseño de consignas a partir de textos o de tareas. que ha hecho Michael Long en el *II Congreso Internacional de español para fines específicos* Dice Michael Long:

“Los textos deben existir por supuesto, ya que los estudiantes no aprenderán una lengua sin estar expuestos a un input lingüístico. Sin embargo, los textos se deben crear y encontrar como componentes naturales al realizar una tarea, no como piezas de museo congeladas o incorpóreas sin otra motivación de existencia que la de ser objetos del aprendizaje de la lengua” (Long, 2003).

Al revisar la bibliografía y las propuestas de cursos de objetivos específicos muchas veces encontramos que las propuestas didácticas giran alrededor de la presentación y ejercitación basadas en consignas de lectocomprensión que explotan especialmente el contenido temático o informativo de los textos. En contraposición, este curso se ha organizado a partir del concepto de *secuencia discursiva* (Adam, 1992). Para cada sesión de trabajo se han seleccionado aquellos géneros de circulación académica que consideramos relevantes en un curso dirigido a estudiantes de maestrías y doctorados de Ciencias Sociales³. A continuación presentamos el índice temático que ha orientado la elaboración de las unidades didácticas.

SECUENCIA	CONTENIDOS	GÉNEROS DE CIRCULACIÓN ACADÉMICA
NARRATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La descripción. Diferencia objetiva – subjetiva (descripciones científicas breves) ▪ Secuencia temporal ▪ Conectores narrativos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La narración: relato y crónica histórica. 2. La información: noticia – crónica – nota editorial – carta de opinión – columna de opinión – reseña crítica 3. Cartas formales: carta de recomendación – carta para

^{3 3} Entendemos *género discursivo* en términos de Bajtin en *Estética de la creación verbal*, un conjunto de enunciados relativamente estables vinculados con la praxis social, es decir, con las diferentes esferas de la actividad humana. En referencia a los géneros de circulación académica tomamos el marco presentado en Arnoux, Elvira (coord.), *La lectura y la escritura en la Universidad*, Buenos Aires, EUDEBA, 2008 y Cubo de Severino, Liliana (coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba, Comunicarte, 2005.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos más frecuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ solicitud de beca.
EXPLICATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura ▪ Recursos: definiciones – ejemplos y analogías. ▪ Cohesión expositiva ▪ Procedimientos léxicos ▪ Progresión temática ▪ Confrontación de fuentes ▪ Impersonalización ▪ Pasivización 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La entrada enciclopédica ▪ La respuesta de parcial ▪ El resumen ▪ El informe ▪ La ficha de lectura ▪ El comentario de texto
ARGUMENTATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura ▪ Estrategias argumentativas y falacias formales ▪ Cohesión argumentativa ▪ Progresión argumentativa ▪ Inclusión de la palabra ajena: verbos del decir. ▪ Subjetivemas y modalización ▪ Persuasión y polémica. Atenuación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El artículo de opinión ▪ La nota editorial ▪ La reseña crítica ▪ La monografía
<p>Contenidos comunes a todas las secuencias</p> <p><u>Cohesión y coherencia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referencia exofórica – endofórica ▪ Sustitución sintáctica – léxica ▪ Elipsis ▪ Cohesión léxica <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetición 2. Sinónimos – parónimos 3. Superordinación - Palabras generalizadoras 4. Conlocación o campo léxico. <p><u>Procedimientos textuales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apertura y cierre de textos ▪ Organización en párrafos ▪ Paráfrasis ▪ Reformulación 		

Ahora bien ¿qué aspectos de la consigna CELU podrían favorecer el desarrollo de este proyecto? No nos referimos aquí al examen en tanto instrumento de evaluación y certificación sino a la propuesta de evaluación de dominio e integración de destrezas que plantea cada una de las tareas del examen. De acuerdo con el *Manual del Candidato*: "El CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso) es un examen que acredita la competencia

que tiene el hablante de español como lengua extranjera para comunicarse oralmente y por escrito en lengua española, de manera efectiva en situaciones cotidianas, laborales o académicas”⁴.

En primer lugar, es ineludible reflexionar sobre el concepto de *situación académica* o, en la línea sellada por el *Marco de Referencia Europeo*, el ámbito educativo vinculado con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas. De esta manera, los contenidos y las tareas de estos cursos no deben perder de vista esta situación específica como reguladora de las propuestas del programa. Es ineludible considerar que el español en estos cursos asume dos direcciones: como lengua meta y como lengua vehicular o de instrucción.

Al mismo tiempo, su diseño no podrá eludir la tarea de conceptualizar las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario para poder garantizar que los estudiantes se desempeñen de manera eficiente, no sólo a partir de la lectura y producción de textos, sino también en aquellas prácticas que se vinculan a la cultura académica de esta lengua. Es decir, el curso tiene como objetivo que el estudiante incorpore hábitos de lectura y producción escrita que corresponden con el ámbito académico rioplatense. Estos hábitos no se reducen a la eficiencia en la práctica lingüística, por el contrario involucran también contenidos culturales propios de esta esfera de la actividad intelectual (Vázquez, 2001).

A partir de lo dicho, será importante revisar las características de la consigna CELU en dirección a un programa de lectoescritura en el contexto de la educación superior. En el artículo “Hacia una especificación de la consigna CELU”, Claudia López Camelo y Cecilia Shimabukuro enumeran las cualidades de la consigna CELU: plantear una situación similar a las realizadas en la vida cotidiana; tener un propósito comunicativo; estar dirigido a un interlocutor específico; poseer un contexto determinado; exigir la integración de más de una habilidad lingüística; utilizar elementos disparadores de la actividad; dichos elementos disparadores deben ser de fuentes auténticas.

La consideración de estas características ha obligado al equipo docente a reflexionar sobre algunas cuestiones centrales que se refieren a la consigna CELU especialmente a la integración de destrezas en el marco de un curso semipresencial. En el ámbito académico, ¿cuáles son las situaciones a las que se debe enfrentar el estudiante? ¿Cuáles son sus interlocutores más frecuentes? Aquí consideramos tres aspectos en la redacción de consignas en el curso: situaciones a las que el estudiante se enfrenta en el contexto académico no sólo para comprobar el manejo de contenidos específicos a su disciplina sino también todas aquellas situaciones que alberga el ámbito universitario en cuanto a lo administrativo (cartas, presentaciones, solicitudes) y también aquellos recursos

⁴ *Manual del candidato CELU* (2005)

escritos que el estudiante utiliza como método de estudio (redes y mapas conceptuales, apuntes, entrevistas, etc.).

Por otra parte, un punto central que se ha venido planteando en el resto de los coloquios alrededor del examen CELU ha sido el problema de la adecuación de las producciones escritas de los estudiantes a un género discursivo específico⁵. Es decir, ¿de qué manera podemos evaluar de manera confiable si desconocemos las competencias del estudiante en relación con un determinado género escrito? Las diferentes actividades que proponemos en este programa tienden a que el estudiante desarrolle las competencias vinculadas con la lengua meta pero que, al mismo tiempo, reflexione sobre las características de aquellos géneros discursivos que se requieren en este ámbito a través de la exposición de modelos y guías que orientan la producción. El objetivo del curso es que el estudiante desarrolle una competencia discursiva que lo habilite para actuar en las diferentes situaciones académicas de manera adecuada. En esta dirección las consignas de comprensión y producción están orientadas para que el estudiante pueda reflexionar sobre las propiedades textuales en relación con los siguientes componentes:

- Intención del texto
- Características y tratamiento del referente
- Características del enunciador y enunciatario.

Para dicho proceso, el diseño de las consignas contempla una organización específica entre actividades de sistematización gramático-formal, actividades de comprensión lectora y actividades de producción escrita. Es importante destacar que por ser un curso de lectoescritura, la información gramático-formal está regulada por los propósitos de comprensión y producción escrita y no se encuentra discriminada en secciones de la unidad didáctica. La información gramatical aparece en aquellos momentos en los que es necesaria para garantizar las tareas de comprensión y producción pero nunca funciona como una actividad aislada sin relación con los objetivos de lectoescritura.

Al mismo tiempo, a pesar de ser un curso de lectoescritura, el disparador de la unidad didáctica es un material auténtico de carácter audiovisual. Este tipo de material crea las condiciones necesarias y enriquece las tareas de comprensión lectora y de producción escrita. El *input* seleccionado activa los esquemas de conocimientos que crean las condiciones necesarias para el posterior trabajo de lectocomprensión. Desde la perspectiva del modelo de construcción e integración que propone Kintsch⁶, el conocimiento se representa como una red asociativa cuyos nodos son conceptos que no están almacenados de antemano, sino que se generan en el contexto de la tarea para la cual se necesita. En síntesis, cumple las siguientes funciones:

⁶ Kintsch, Walter. *El rol del conocimiento en la comprensión del discurso*, "Un modelo de construcción-integración", Lectura y Vida, Madrid, 1996. Págs.: 72-133.

- Presenta el tema que unifica cada unidad.
- Permite organizar una serie de campos o redes semánticas que serán reutilizadas en contextos escritos.
- Habilita la reflexión sobre la secuencia textual⁷ con la que se va a trabajar en dicha sección.
- Abre la posibilidad de presentar aspectos fonológicos y morfosintácticos que serán utilizados en la producción escrita.

Pero también ¿cómo debemos complementar las consignas CELU en dirección a un curso de español para fines específicos? La cercanía lingüística entre lengua materna de los estudiantes (portugués) y lengua meta nos hace reflexionar sobre la particular relación que se da entre comprensión y producción en este proyecto. Contamos con un nivel de comprensión que facilita este tipo de propuestas semipresenciales pero que debe asumir con cautela las tareas de producción para poder garantizar un nivel de transferencia negativa menor a lo frecuentemente observado en estudiantes brasileños. En este vínculo particular entre intercomprensión e interferencia, las unidades didácticas de este curso proponen el trabajo con los contenidos fonológicos, morfosintácticos, léxicos y discursivos desde el trabajo con el contraste de ambas lenguas (Andrade Neta, 1995).

Finalmente ¿es posible tender un puente que nos lleve de la comprensión de los textos escritos en español a la producción de los mismos? Seguramente, los resultados todavía no sean suficientes para adelantar una respuesta pero tal vez podamos presentar, en esta ocasión, los presupuestos que manejamos para formular las consignas de lectura y escritura en este programa de español con fines académicos a partir del trabajo con *portfolios*.

El *portfolio* funciona como una colección en línea de las producciones escritas. La función de esta colección es la de registro del propio trabajo pero también se transforma en un recurso interesante de intercambio entre los participantes del curso y un elemento que permite trabajar con la reformulación textual. Esta colección fomenta el desarrollo de operaciones metacognitivas básicas implicadas en la documentación de la propia evaluación del proceso de escritura (Van Dijk y Kinstch, 1998). Las tareas de reformulación de los trabajos escritos propios o de otros participantes hacen que los estudiantes incorporen una práctica escrituraria constante en el ámbito académico y que muchas veces no es fomentada en los cursos regulares de español como lengua extranjera. La reformulación entendida como una competencia del ámbito académico contempla tareas de reducción, ampliación y trasposición genérica. Estas tareas se

⁷ Entendemos por *secuencia textual* la unidad de composición, de un nivel inferior al texto constituida por un conjunto de proposiciones que presentan una organización interna que le es propia (*Diccionario de términos clave ELE* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#s).

desarrollan con los textos seleccionados de las unidades didácticas y posteriormente son realizadas a partir de los textos producidos en el curso por los estudiantes.

A modo de conclusión, la elaboración de este proyecto nos permite reflexionar sobre las cualidades de un curso dirigido a estudiantes brasileños en el ámbito de la enseñanza superior ya que despliega un doble proceso cognitivo. Por un lado, el español aparece como una lengua que, en este marco, debe vehicular el acceso al contenido específico de ciencias sociales (los textos proveen conocimientos nuevos vinculados al desarrollo de estas disciplinas en el contexto hispanoamericano). Por otro lado, el español aparece como lengua meta a través del cual el estudiante debe demostrar el procesamiento y la elaboración de este contenido a través de la asignación de diferentes tareas escritas. Estas tareas escritas no sólo contienen el desafío de comprobar la manipulación y manejo de conceptos sino también el nivel de *proficiencia* en español que el estudiante está consolidando a lo largo del curso.

Bibliografía general

Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos.
Ámsterdam. Noviembre 2003 (<http://www.ciefe.com>)

Actas del Segundo Coloquio CELU, Mar del Plata. 18 y 19 de agosto 2006
(<http://www.celu.edu.ar/pagina.php?ID=11698>)

Adam, J. 1992. *Types et prototypes*. Paris.Nathan.

Aldestein, Andreina e Inés Kuguel. (2004) *Los textos académicos en el nivel universitario*, Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

Bajtin, M.1982. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

Calsamiglia, H. & Tusón, A.1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*.
Barcelona: Ariell..

Kintsch, W.1998. *Comprehension. A paradigm for cognition*. NY: Cambridge University Press.

_____ (1996) *El rol del conocimiento en la comprensión del discurso*, "Un modelo de construcción-integración", *Lectura y Vida*, Madrid. Págs.: 72-133.

Marco de Referencia Europeo http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_02.htm#214

Narvaja de Arnoux, Elvira, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira.(2006) *La lectura y la escritura en la Universidad*, Eudeba, Buenos Aires.

Prati, Silvia. (2007) *La evaluación en Español Lengua Extranjera*, Libros de la Araucaria, Buenos Aires, pág. 50

Van Dijk, T.A. & Kintsch, W.1983. *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA: Academic Press.

Vázquez, Graciela, *Guía didáctica del discurso académico escrito*, Barcelona, Edinumen, 2001