

# PERSPECTIVA CELU: LENGUA EN USO DESDE LOS PRIMEROS PASOS

Giselle Garau - María Belén Gauna

CELE (Centro de Español como Lengua Extranjera) Facultad de Filosofía y Letras, UNCUyo. Mendoza  
[gisegarau@yahoo.com.ar](mailto:gisegarau@yahoo.com.ar); [belen.gauna@gmail.com](mailto:belen.gauna@gmail.com)

## Resumen

El examen CELU es un examen de dominio lingüístico que tiene como principal objetivo certificar la capacidad lingüística real de un hablante extranjero para leer, escribir y hablar en contextos de la vida real. Por el material auténtico que lo compone, se pone en evidencia que su enfoque de la lengua es comunicativo y funcional, ya que los aspirantes al mismo deben alcanzar en cada instancia del examen objetivos que tienen que ver con tareas que un nativo de la lengua realiza. No todos los estudiantes que lo rinden vienen con una preparación específica para este examen, y no todos toman cursos de español con el fin último de hacer este examen. Sin embargo, es interesante destacar que el enfoque de la lengua y metodología que subyace a este examen es sumamente enriquecedor para el aula ELE, y puede aplicarse desde los niveles iniciales. En el presente trabajo nos proponemos presentar una serie de secuencias didácticas con actividades áulicas ligadas al enfoque de lengua en uso en el aula ELE para estudiantes de nivel inicial en programas de inmersión cultural. Buscamos reflexionar sobre una propuesta pedagógica que permite a los estudiantes tener un acercamiento a las diferentes funciones básicas de la lengua, brindando actividades orientadas a la producción oral y escrita contextualizada y funcional, partiendo de la alfabetización en géneros textuales. De esta manera, se pretende que el estudiante se familiarice con las diferentes convenciones sociales y culturales que subyacen a la lengua meta, inclusive desde los primeros pasos en el aprendizaje de ELE.

**Palabras clave:** examen CELU, enfoque funcional y comunicativo, género discursivo, alumnos extranjeros de nivel inicial, pedagogía del género.

## INTRODUCCIÓN

### 1. Planteo del problema

“El CELU es un examen comunicativo que se propone evaluar la capacidad de uso de la lengua en la vida real. La proficiencia de los candidatos 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.” (Prati 2011:5)

Las teorías de adquisición de una segunda lengua que sustentan a este examen se basan en la noción básica de que una lengua extranjera se debe aprender de la misma manera que se aprende una lengua materna: primero se desarrolla la oralidad y luego la escritura; se aprende

por la participación en procesos de socialización. Es esta participación en los procesos de socialización lo que permite que un individuo desarrolle la oralidad.

Tusón y Calsamiglia en su manual *Las Cosas del Decir* afirman que “hablar, usar una lengua, es aquello que nos permite participar en la vida social y a la vez, construirla (2001); de esta manera, el rol del entorno sociocultural es determinante en la adquisición de la competencia discursiva oral; “hay elementos del entorno que orientan o guían respecto a cuáles son las formas apropiadas de comportamiento” (2001). Según estas autoras

“...aprender a hablar no requiere de un aprendizaje formal y consiste en apropiarse de una serie de conjuntos de reglas que nos permite llevar a cabo diferentes “juegos del lenguaje”: cómo se compra, cómo se pide perdón, cómo se halaga, etc[...].¿Y cómo se aprenden las reglas de estos juegos? Justamente jugando, siendo parte de estas interacciones”. (Tusón y Calsamiglia: 2001)

Tusón y Calsamiglia citan a Saville Troike, quien afirma que la competencia comunicativa es un conocimiento social y cultural que les permite usar a los hablantes el código lingüístico exitosamente; la cuestión es saber *qué decir, a quién decirle y cómo decirlo* en una situación dada, lo cual es mucho más que conocer el código lingüístico.

Es precisamente este conocimiento social y cultural que el docente de Español Lengua Extranjera (ELE en adelante) no debe perder de vista y se manifiesta a través de la noción de género.

“Un género discursivo aglutina los múltiples conocimientos lingüísticos y socioculturales que debe poseer un lector-escritor y hablante- oyente para poder comunicarse eficazmente en una determinada comunidad idiomática y cultural, es el grupo de textos que comparten unos mismos parámetros contextuales (propósito comunicativo, rol y estatus del emisor y del receptor, tipo de interacción, ámbito social, etc) y recursos lingüísticos (secuencias discursivas, formas de cortesía, estilo, fraseología y terminología, diseño, etc), reconocidos socialmente por los propios usuarios.” (Cassany 2005:25).

Asimismo, desde la Lingüística Sistémica Funcional (LSF en adelante) se ha caracterizado a los géneros textuales como procesos sociales organizados en estadios, orientados a la concreción de un propósito comunicacional. Se los caracteriza como organizados en estadios porque generalmente nos toma más de una fase alcanzar nuestros objetivos; orientados a la concreción de un propósito comunicacional porque nos sentimos frustrados si no alcanzamos los objetivos finales, y como procesos sociales, porque los escritores o hablantes dan forma a sus textos de manera que estén al alcance de diferentes lectores o interlocutores<sup>1</sup>. Los estadios

dentro de un género son considerados partes o constituyentes estables que usualmente se encuentran según el tipo de género en cuestión pero dentro de cada estadio se encuentran fases de distintos tipos. Por consiguiente, se puede decir que los estadios son estables y globales mientras que las fases dentro de cada estadio son más impredecibles. Por ejemplo, en el caso de un *relato* en términos de la LSF, encontramos que sus estadios son la *Orientación y el registro de eventos*, y dentro de estos, podemos encontrarnos fases como la ubicación en el lugar, en el tiempo, una fase descriptiva de personas, lugares o cosas, reacción de los personajes, comentario del narrador sobre la gente, las actividades, entre otras. Por lo tanto, nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje basado en géneros podrá estar orientado a la producción de géneros completos, o solamente a un estadio de un género, o a una fase dentro de un género.

Como docentes de ELE, adherimos a la metodología que subyace al examen CELU, ya que la misma está orientada a la alfabetización y producción de géneros textuales, y creemos que esto es sustancial para acercar a un aprendiente a la lengua segunda o extranjera que está adquiriendo, aún desde los primeros pasos.

## **1.2. Antecedentes**

El aula ELE no es ajena a la alfabetización en géneros; de hecho muchos de los manuales ponen énfasis en el reconocimiento y producción de variados géneros textuales tanto orales como escritos. Castro Rodríguez Souza e Souza (2011:1), en una investigación sobre la importancia de la inclusión de géneros literarios en el aula ELE, toma como referente a Bajtin, quien afirma que

“la comunicación, de carácter oral o escrito, se establece teniendo como andamiaje los géneros discursivos, esto es, enunciados de forma relativamente fija y estable de los que nos valemos en la práctica discursiva para comunicarnos” (Bajtin: 1992).

Asimismo, esta autora brasilera se vale de las concepciones teóricas de autores dedicados al estudio de la inclusión significativa de géneros literarios en las clases de ELE, tales como: Colomer (2005), Mendoza (2002, 2004, 2007) y Sanz (2006). Este grupo de autores concuerdan en la importancia de los géneros literarios como herramienta pertinente para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Conforme apunta Mendoza,

“la obra literaria es, en principio, una creación artística, pero cuando esta se utiliza en las clases, despierta posibilidades didácticas de formación lingüística, porque en su discurso

se conectan las convenciones del uso cotidiano con los usos particulares de naturaleza estética y creativa, de modo que el género literario presenta, a la vez, las vinculaciones con lo que es normativo y con lo que es pragmático.” (Mendoza en Castro Rodríguez Souza e Souza 2011:2)

El examen CELU también refleja la importancia de incluir variados géneros textuales en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Teniendo en cuenta las especificaciones y las tareas del examen, así como las pautas para su corrección, las mismas

“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 del discurso. O sea, los enunciados 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. (Scaramucci; Schlatter et. al. 2004: 345-378 ).

Resulta así sumamente enriquecedor que la metodología que subyace a este examen de desempeño esté directamente ligada a la promoción de la alfabetización en géneros textuales o discursivos, y que la misma pueda ser aplicada aún desde los primeros pasos para la enseñanza de español a los estudiantes extranjeros. El español escrito y oral no es de ningún modo uniforme u homogéneo con respecto a sus autores, comunidades o disciplinas. Cualquier texto, tanto escrito como oral, responde a prácticas de comunicación de comunidades de habla de hispanohablantes, las cuales están regidas por costumbres, rutinas y reglas que se han ido configurando a través del tiempo. Por lo tanto, al estar directamente expuestos los estudiantes extranjeros, en cualquier nivel de dominio lingüístico, a la alfabetización de estos géneros textuales propios de una comunidad hispanohablante, se facilita y garantiza su inserción a la Cultura Meta de manera eficiente y competente.

A partir de Berkenkotter y Huckin, se pueden establecer las siguientes características básicas de los géneros discursivos:

- “están situados; tienen un punto de vista situado en un ámbito cultural, idiomático, contextual, etc.
- son dinámicos; son formas retóricas desarrolladas con el tiempo que estabilizan la experiencia y dan coherencia y significado a la acción del individuo.

- están organizados en forma y contenido; conocer un género exige dominar su contenido y forma.
  - construyen y reproducen estructuras sociales; conforman grupos profesionales, estatus, etc.
  - delimitan comunidades discursivas (normas, epistemología, ideología, etc).”
- (Berkenkotter y Huckin 1995:4)

### **1.3. Fundamentación**

Como sostiene McNamara,

“un examen de desempeño es el que tanto por el input presentado, como por las actividades propuestas o por la respuesta esperada, intenta reproducir el uso de la lengua en el mundo real. (McNamara : 2000).

Es por ello que al reflexionar sobre la definición del examen CELU, se pensó en una práctica docente ELE en niveles A1-A2 (MCER) basada en un enfoque CELU, ya que por las actividades y el material auténtico que lo componen, por un lado, los estudiantes pueden tener un acercamiento a las diferentes funciones básicas de la lengua. Por otro lado, pueden familiarizarse con las diferentes convenciones sociales y culturales que subyacen a la lengua meta, de manera de adquirir un uso pragmático adecuado para convertirse en usuarios competentes de la lengua, inclusive desde los primeros pasos en el aprendizaje ELE.

Por lo tanto, el docente de ELE desde el principio debe propiciar secuencias didácticas y actividades áulicas y extraescolares que permitan la participación de sus estudiantes en interacciones orientadas a un propósito social, es decir, debe promover la alfabetización en géneros textuales. Si desde el primer momento que un estudiante entra en contacto con la lengua meta lo hace con esta metodología, este estudiante con el tiempo alcanzará un nivel intermedio o más y, cuando esté listo para acreditar su conocimiento a través de la examinación internacional CELU, podrá hacerlo exitosamente y sin ningún tipo de dificultad en cuanto al formato del examen.

Ahora, ¿qué puede producir tanto en la oralidad como en la escritura un estudiante cuyo nivel es A1-A2? Habrá una serie de funciones lingüísticas básicas que ligadas a los géneros discursivos conforman parte de la enseñanza de ELE nivel A1-A2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. De hecho, la alfabetización en géneros textuales en la adquisición de una lengua extranjera es posible aún desde el nivel inicial, a través de géneros más controlados, orientados hacia un propósito social en la comunidad de habla en la que están o desean estar inmersos. Si pensáramos en ejemplos de secuencias didácticas para un nivel inicial de ELE, podríamos incluir actividades que promuevan de manera significativa saludos,

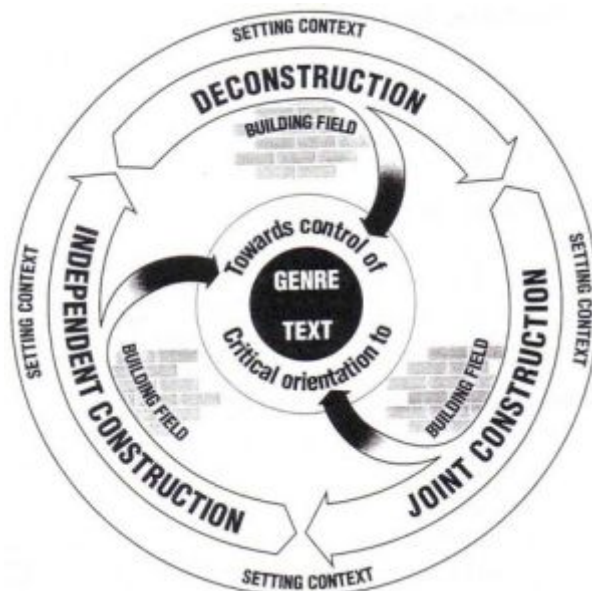
despedidas, interacciones de compra y venta y otras transacciones orales cotidianas, así como también descripciones de personas, y relatos breves de experiencias personales.

Una veta contemporánea de la LSF, la *Teoría del Registro y del Género* (Eggins & Martin, 2000), es una contribución interesante para llevar a cabo las actividades en el aula de forma contextualizada y con un propósito comunicativo específico. La misma propone un modelo estratificado de contexto, organizado de manera análoga al lenguaje, que se compone de dos niveles o capas: *el género* y *el registro* en el que el primero asume entonces un estatuto *superior*. El nuevo modelo separa el propósito social del registro: este término es empleado de manera general para señalar conjuntamente al *campo* (actividad o tema en que los participantes están involucrados), el *tenor* (los roles sociales que existen en el contexto situacional entre el o la hablante y la audiencia) y el *modo* (el rol del lenguaje, o sea la naturaleza del texto en sí mismo y su función en ese contexto, incluyendo el canal); considerado como un nivel, *el registro* constituye una interfaz entre el análisis del contexto social con la organización metafuncionalmente diversificada de los recursos lingüísticos. Es decir que el registro es el que se ocupa de describir las características de la situación de contexto inmediato en la que operan los textos. Según el modelo estratificado del contexto, *el género* (= propósito social) se realiza por medio del *registro* (*tenor, campo y modo*), el cual, a su vez, se realiza mediante *expresiones léxico-gramaticales*. *Campo, tenor y modo* son variables extralingüísticas del contexto de la situación que van a ser relevantes para determinar el tipo de lengua que se usará en ese registro. El *género*, específicamente, es el concepto que da cuenta de las relaciones entre procesos sociales en términos más holísticos, con énfasis en las etapas a través de las cuales se despliegan los textos.

Colombi (2002) señala que el valor del acercamiento funcional al texto para los maestros y estudiantes es evidente. Una vez que las distintas etapas de cada género se analizan, se puede ir más allá y hacer notar las familias de géneros: los diferentes tipos de informes, editoriales, narraciones, reportajes, etc. que adaptan su forma y significado más detalladamente a las distintas actividades sociales.

La *Teoría del Género y del Registro* provee un modelo pedagógico que supone actividades complementarias para el tratamiento pedagógico de los géneros discursivos que se incluyen en el aula. El Modelo Pedagógico de la *Teoría del Género* fue diseñado en primera instancia por Michael Callaghan, Mary Macken-Horarik, James Martin y Joan Rothery en 1998. El mismo es el que se propone en el presente trabajo como complemento pedagógico para el tratamiento de géneros textuales, así como para las actividades de oralidad y escritura, tanto en el aula como fuera de ella. A continuación, en la **figura 1** se puede observar dicho modelo:

**Figura 1.** Ciclo de la Pedagogía del Género



(Macken-Horarik, 1998 en Martin y Rose: 2005)

Este modelo pedagógico pone un especial énfasis en la interacción entre el alumno y el profesor, así como entre los mismos compañeros, fomentando el aprendizaje colaborativo e interaccionista en todo momento. El proceso de lectura y escritura de un género particular sigue los siguientes pasos pedagógicos, los cuales se llevan a cabo en varias lecciones:

- a) *“Negociación del campo (diferentes temas de interés de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Lluvia de ideas)*
- b) *Deconstrucción de los géneros más relevantes. Los estudiantes interactúan con una variedad de textos que tienen un tema en común. Por ejemplo, la revolución mexicana vista a través de la literatura, películas, fuentes sociológicas, etc.*
- c) *Construcción conjunta del texto. Presentación de los constituyentes. En el caso del ensayo expositivo, introducción (con la tesis), desarrollo y conclusión. Características del registro (campo, tenor y modo).*
- d) *Construcción independiente del texto. Primera versión para ser evaluada.*
- e) *Revisión y edición de la primera versión con los compañeros de clase. En este paso se les proporciona una guía con preguntas para que ellos puedan analizar el género en cuestión.”*

(Colombi: 2002)

## 2. Objetivos

En vista a los conceptos teóricos anteriormente definidos, se espera poder llevar a cabo los objetivos siguientes para el presente trabajo:

- i) reflexionar acerca de la metodología que subyace al examen CELU;
- ii) proponer ejemplos de secuencias didácticas orientadas a la producción oral y escrita contextualizada y funcional para estudiantes que estén comenzando a adquirir el español como lengua extranjera, en un contexto de inmersión cultural

### 3. Desarrollo

#### 3.1. Las secuencias didácticas y sus actividades

A continuación, presentamos la **tabla 1**, en la que describimos los géneros discursivos, en especial las fases y estadios de géneros que comprenden los niveles A1 y A2, según complejidad creciente, partiendo desde géneros de la oralidad hasta géneros escritos. A partir de cada género discursivo, se desprende la función comunicativa o propósito social, el tema y contexto de situación en el que se sucede dicho género, y los recursos léxico-gramaticales que facilitan la producción del mismo. Los temas y contextos presentados en el siguiente cuadro constituyen un listado de sugerencias acotado para secuencias didácticas cuyo objetivo es trabajar determinados géneros discursivos y las funciones asociadas a cada uno.

**Tabla 1.** Géneros discursivos para niveles A1 y A2: tema, propósito social, contexto y recursos léxico-gramaticales.

<b>Género/estadios y/o fases de géneros</b>	<b>Tema</b>	<b>Función /propósito social</b>	<b>Contexto de situación</b>	<b>Recursos léxico-gramaticales</b>
Transacciones orales: interacción con compañeros de clase y familias anfitrionas para comenzar y finalizar conversaciones.	Los saludos	Saludar y despedirse	Bienvenida y despedida en mi casa de Argentina, en la escuela de español, en la universidad, etc.	Frases hechas: Buen día, buenos días, buenas noches, Me llamo..., mi nombre es... ¡Hola!, ¿Qué tal?, ¡Chau! ¡Hasta luego!, ¡Adiós!
Transacciones orales: intercambio de información personal	Gente nueva en Argentina	Dar y obtener datos personales	Un congreso en Mendoza, en la recepción de un hotel o de la universidad	Frases hechas: ¿cómo te llamás? Me llamo... ¿de dónde sos? Soy de... ¿A qué te dedicás? Trabajo en... ¿Tenés correo



				<p>electrónico?</p> <p>Mi correo es...</p> <p>¿Cómo se escribe?</p> <p>Las nacionalidades</p> <p>Verbos regulares en presente</p> <p>Verbos ser, tener y llamarse</p>
<p>Transacciones orales:</p> <p>La argumentación: razones para estudiar español en Argentina</p>	<p>El curso de español</p>	<p>Expresar intereses e intenciones</p>	<p>El aula y los programas de español en las escuelas de español en Argentina</p>	<p>Verbo querer en presente</p> <p>Verbo interesar en presente</p> <p>¿Por qué + verbo conjugado? Porque + verbo conjugado</p> <p>Pronombres personales (sujeto)</p> <p>Presente del indicativo en verbos regulares terminados en AR, ER, IR</p> <p>Verbos y preposiciones: quiero+verbo+preposición</p> <p>El artículo determinado</p>
<p>Fase descriptiva en artículos informativos sobre lugares turísticos</p>	<p>Ciudades de Argentina</p>	<p>Describir lugares</p>	<p>Una oficina de turismo en Argentina</p> <p>Revistas y/o folletos turísticos</p>	<p>Verbo haber para expresar existencia</p> <p>Verbo estar para expresar ubicación</p> <p>Ser + adjetivo/ser + sustantivo</p> <p>Cuantificadores: mucho, mucha, muchos, muchas, muy+adjetivo, verbo+ mucho</p> <p>Frases hechas: hace frío, hace calor, llueve, nieva.</p>

				Concordancia: artículos y adjetivos Preguntas: ¿cómo es? ¿dónde está?, ... El superlativo
Transacciones orales: Ir de compras	La ropa	Obtener un producto	Un centro comercial en Mendoza	Frases hechas: Necesito.... ¿Cuánto cuesta/n? ¿qué talla? ¿De qué color? Los colores Qué+sustantivo y cuál/ cuáles Pronombres demostrativos Adjetivos numerales
Fase descriptiva de personas en las redes sociales y concursos	Tus amigos	Describir a un amigo	Un concurso por el día del amigo / Redes sociales	Frases relacionadas al aspecto y carácter (es un chico muy lindo) El verbo gustar Me encanta...a mí también No me gusta.... A mí tampoco
Transacciones orales: En el restaurante	Las comidas típicas argentinas	Desenvolverse en un restaurante /obtener un servicio	Un restaurante argentino	Frases hechas: ¿me puede traer...?, Mozo, la cuenta por favor, etc Voy a querer... Forma impersonal con se Presente de los verbos tener y traer Pedir y dar información sobre comida: ¿qué es el

				<p>bife de chorizo? Es carne...</p> <p>Vocabulario relacionado a los modos de cocción: frito, al horno, hervido, asado, etc.</p> <p>Acompañamiento: con papas/arroz/ensalada</p> <p>Pronombres de OD</p>
Relato personal de un día típico en Argentina	La rutina diaria	Hablar de la rutina diaria	La familia argentina	<p>Me levanto...</p> <p>Me baño...</p> <p>¿a qué hora te acostás?</p> <p>Decir la hora</p> <p>Verbos reflexivos</p> <p>Vocabulario relacionado a la hora</p>
Relato de planes para el fin de semana	Planes futuros	Hablar de los planes para el fin de semana y para su estadía en Argentina	Mis planes para el próximo fin de semana/ mientras esté en Argentina	<p>Ir a+ verbo</p> <p>Expresiones temporales que indican futuro (el próximo fin de semana, mañana, la semana que viene, etc.)</p> <p>Lugares turísticos en Argentina</p>
El relato biográfico: mi infancia	El mundo en el pasado  La infancia	Relatar hábitos, costumbres y circunstancias en el pasado y describir lugares en el pasado	La vida antes de grandes inventos  La infancia de grandes personalidades exitosas; mi	<p>Pretérito Indefinido de verbos regulares e irregulares</p> <p>Vocabulario relacionado a la infancia (juegos, juguetes), lugares de la infancia</p>

			infancia	
Relato autobiográfico: mis experiencias pasadas	Mi biografía	Relatar y relacionar acontecimientos pasados	El CV para encontrar un trabajo  Revistas/ sitio web sobre de famosos	Pretérito indefinido Marcadores temporales para hablar del pasado Relacionar acontecimientos del pasado Hablar de la duración
Relato personal y Narración	Anécdotas de viajes	Narrar una experiencia significativa del viaje a Argentina	Blogs, Redes sociales	Pretérito indefinido y pretérito imperfecto Marcadores temporales para hablar del pasado Relacionar acontecimientos del pasado Hablar de la duración Adjetivos para expresar emociones

Cada actividad que se presente en la secuencia didáctica deberá tener las siguientes características:

- Tener un tema en el que se base la secuencia
- Estar contextualizada: la lengua ocurre siempre en un contexto
- Tener un propósito comunicativo: para qué se realiza esa actividad; qué se quiere lograr con esa actividad.

A continuación se presenta, a modo de ejemplo, la secuencia de actividades que corresponden a cada fase del Ciclo de la Pedagogía del Género explicada anteriormente para trabajar el género textual *En el restaurante*. Cabe aclarar que para llevar a cabo todas las fases del Ciclo, se necesitan por lo menos cinco clases. De igual manera, las actividades se pueden reducir teniendo en cuenta la carga horaria del curso, las necesidades de los alumnos y las características del grupo en general.

### 3.1.2. Modelo de secuencia de actividades correspondientes al Ciclo de la Pedagogía del Género

#### Género: En el restaurante (transacción oral)

Como ha sido ejemplificado en el cuadro de más arriba, el propósito social de este género es desenvolverse en un restaurante. Al tener un propósito social, sabemos que es un género textual orientado a concretar convenciones sociales de una determinada comunidad de habla, y como tal, ocurre mediante estadios. Pero no empezaremos desde un primer momento a explorar esos diferentes estadios o momentos del género, sino que, siguiendo el Ciclo de la Pedagogía del Género presentado anteriormente, iremos fase por fase hasta llegar a la Construcción independiente del texto.

Sí es conveniente mencionar y destacar que al focalizarnos en una enseñanza que parte desde los géneros textuales, es primordial exponer a los estudiantes desde un primer momento al género que luego queremos que produzcan. Es conveniente siempre que el *input* que reciben sea tanto oral como escrito.

Es importante destacar que seguir esta *pedagogía* no necesariamente implica deshacerse de las actividades que propone el manual o método que tenemos para nuestra clase. Lo que se propone desde esta Teoría es acompañar esas actividades, complementarlas y simplemente ordenarlas de manera que el enfoque hacia la enseñanza de la lengua sea funcional y significativo y de andamiaje, y no pura y exclusivamente gramatical. Es decir, que a través de los géneros, se explore la lengua que está al servicio de la concreción de determinadas funciones. Entonces, teniendo en cuenta la Pedagogía del Género, comenzaríamos de esta manera:

**a. Deconstrucción del género:** En esta fase, el profesor y los estudiantes ya empiezan a explorar qué va sucediendo en el género, en qué contexto sucede frecuentemente este género, cuáles son los diferentes estadios o constituyentes que lo componen. *La fase Negociación del campo*, como puede observarse en la **figura 1**, ocurre de forma permanente durante el Ciclo, por lo que no debe ir separada de las otras tres fases o momentos. Por ejemplo, en el caso del diálogo en el restaurante, el mismo se dividiría en los siguientes estadios:

- Llegar al lugar y pedirle al mozo una mesa para una cierta cantidad de personas
- Ver el menú y hacer el pedido
- Expresar conformidad o disconformidad con lo que se ha pedido
- Pedir la cuenta

Una vez que se han estudiado los diferentes momentos del género, se pueden realizar actividades varias, como por ejemplo, dividir a los estudiantes en grupo, darles un diálogo en el restaurante recortado en diferentes partes e indicarles que lo pongan en orden. Esta actividad

tiene el propósito de que reconozcan los diferentes constituyentes del género. A continuación, se comienza a explorar las distintas etapas o momentos que se pueden identificar en la interacción y la gramática y el léxico que están al servicio de este género. Aquí es cuando se habla explícitamente de los tiempos verbales necesarios para producir el diálogo, de los *OD*, estructuras como *se impersonal*. En este momento del Ciclo se deben aprovechar al máximo las actividades gramaticales que nos provee el manual con el que estamos trabajando y reflexionar sobre la lengua que nos permite llevar a cabo el género en cuestión. Es importante aclarar que conviene desglosar al género estadio por estadio, ya que la lengua varía de acuerdo a los diferentes momentos del texto.

**b. Construcción conjunta del texto:** El profesor y los estudiantes construyen entre todos un diálogo modelo, en este caso, cómo es ir al restaurante en Argentina. ¿Cómo se logra? Esta es una actividad que la debe llevar a cabo el docente con los estudiantes. El docente recibe las sugerencias de los estudiantes para cada estadio del género (cuántas personas son, qué comida van a pedir, etc.) y va anotando en la pizarra la nueva versión de la interacción en el restaurante. Antes de pasar a la fase de Construcción Independiente del texto, el profesor tiene que corroborar si es necesario que los estudiantes tengan más práctica con su guía; se debe proveer a los estudiantes la cantidad de instancias de práctica monitoreada que sean necesarias, de manera que al llegar a la última fase, los estudiantes no experimenten frustración, sino satisfacción.

**c. Construcción Independiente:** En grupos se les puede asignar los diferentes momentos del diálogo y que cada grupo produzca ese estadio para luego poner todas las partes del género juntas. Por ejemplo, un grupo puede encargarse de contextualizar la situación (cuántas personas son, etc) otros, de idear el menú, otros de hacer un pedido, otros de buscar un problema en el restaurante, y entre todos, recrear el diálogo con los elementos que han construido. Como en este momento del ciclo ya se supone que los estudiantes están listos para la producción independiente se pueden presentar actividades como las siguientes. Se presume en los ejercicios a continuación que cada género y cada estadio de cada género en particular han sido estudiadas y practicadas por los estudiantes previamente:

- Tus amigos y vos van a un restaurante argentino.
  - 1) le preguntan al mozo cuál es la especialidad de la casa.
  - 2) piden la comida. Uno de tus amigos pide comida sin sal.
  - 3) Otro de tus amigos cuenta que conoció a una persona de otra nacionalidad y la describe física y emocionalmente. Tus amigos y vos le hacen preguntas. (Aquí se espera el uso de otro género con el fin de integrar géneros estudiados en este nivel A1, por lo tanto se asume aquí que ya se ha estudiado y trabajado con los estudiantes este género).

- 4) El mozo trae la comida. Todos los platos tienen sal. Tu amigo se queja. El mozo les trae otro plato.
  - 5) Vos necesitás otra servilleta.
  - 6) Piden la cuenta , pagan y dejan propina.
- Tus amigos y vos van a un restaurante elegante en Argentina.
    - 1) Tus amigos y vos leen el menú y piden los platos y las bebidas.
    - 2) Cuando el mozo se acerca a la mesa, hacen el pedido.
    - 3) Uno de tus amigos cuenta que tiene una casa nueva y la describe. Vos y tus amigos le hacen preguntas. (en este caso se pide otro género típico del nivel A1 y A2, al pedirlo e introducirlo en este ejercicio se presume que ha sido estudiado por los estudiantes anteriormente)
    - 4) El mozo trae la comida. Hay una mosca en su jugo. Vos te quejás. El mozo se disculpa y te trae otro vaso de jugo.
    - 5) Vos le pedís la cuenta, pagás y dejás propina.

En la siguiente sección mostraremos una serie de actividades que corresponden a distintos géneros para ser utilizadas en la última fase del Ciclo, la de la producción o Construcción Independiente. Estos ejemplos buscan mostrar los conceptos antes desarrollados, y para su aplicación se deberá tener en cuenta las características propias del grupo de estudiantes al que se está enseñando y, basado en esto, la viabilidad de las mismas.

### **3.1.3. Modelo de secuencia de actividades correspondientes al Ciclo de la Pedagogía del Género en la fase *Construcción Independiente***

Género discursivo: Instancia descriptiva de lugares en textos sobre turismo

**(Para trabajar la oralidad)**

*Mi lugar favorito*

- Tus compañeros de viaje y vos conocen diferentes países. Prepará una presentación para convencerlos de que tienen que viajar a un país que a vos te gusta mucho. En tu presentación incluí:
  - a. La capital
  - b. La lengua oficial
  - c. La moneda
  - d. Los lugares de interés turísticos
  - e. Productos importantes
  - f. Hacé generalizaciones sobre la rutina y los hábitos (¿qué *se hace* en este país?)

**(Para trabajar la escritura)**

*Este es mi país o ciudad*

- Diseña un folleto para dejar en tu escuela de español para promocionar tu país o tu ciudad de origen. En el folleto incluí la siguiente información:
  - a) La ubicación de tu país/ciudad
  - b) La lengua oficial
  - c) La moneda
  - d) El clima
  - e) Los lugares de interés turísticos
  - f) Actividades para realizar
  - g) Productos importantes
  - h) Comidas típicas

Género discursivo: Intercambio de información personal (Transacción oral)

*Entrevista a una visita en mi casa de Argentina.*

- Entrevistá a una persona que visita tu casa en Argentina. Averiguá la siguiente información para hacer un nuevo amigo/a argentino/a:
  - a. Nombre
  - b. Apellido
  - c. Nacionalidad
  - d. Edad
  - e. Profesión
  - f. Teléfono
  - g. Correo electrónico

*Gente en mi escuela de español*

- Conocé a algún miembro del equipo de tu escuela de español que no conozcas pero que puede ayudarte durante tu estadía (secretaria, coordinadoras, profesores, etc.) Averiguá:
  - a. Nombre
  - b. Apellido
  - c. Nacionalidad
  - d. Edad
  - e. Profesión
  - f. Teléfono



g. Correo electrónico

Luego compartí la información que averiguaste con tus compañeros.

Género discursivo escrito: Relato personal ó Narración

*Anécdotas de mi viaje a Mendoza*

- Un correo electrónico para tu mejor amigo. Escríbele a tu amigo un correo electrónico y contale brevemente una experiencia divertida/graciosa que te pasó durante tu viaje. Contale qué te pasó, en dónde estabas, con quién, cómo te sentiste.
- Mi excursión favorita. Tu mejor amigo/a va a viajar a Bariloche pero no va a tener tiempo de hacer todas las excursiones/ caminatas/ salidas que vos hiciste. Elegí una excursión o actividad que te gustó mucho y contale qué hiciste, dónde fuiste, qué viste, y qué te gustó. Hace referencia a las condiciones climáticas y al horario.

### 3.2. La evaluación de un curso nivel inicial desde el enfoque CELU

Tanto la oralidad como la escritura se pueden evaluar basándose en los mismos principios que dan sustento al examen CELU; y el mismo tipo de ejercicios que se incluyen en este examen se pueden incluir en un examen de nivel A1-A2, aunque con la complejidad lógica de este nivel. Tanto en la evaluación escrita como en la oral, los ejercicios deben proponer al estudiante que use la lengua meta.

#### 3.2.1 La evaluación oral

Según la **tabla 1** de géneros presentada anteriormente, para el examen oral les proponemos a los estudiantes un trabajo final con secuencias de comparación y contraste en el que ellos deben identificar similitudes y/o diferencias que han observado o experimentado sobre un tema de la vida cultural del país asociado a la lengua meta. La **tabla 2** a continuación representa el listado de temas que se les propone a los estudiantes:

**Tabla 2.** Listado de temas para evaluación oral.

Género/ Estadio y/o Fase	Tema
Relato de un día típico en tu país y en Argentina Fase descriptiva de personas	La vida social en mi ciudad y en Mendoza
Relato de una noche típica de un fin de semana Fase descriptiva sobre lugares turísticos,	La vida nocturna en mi ciudad y en Mendoza

restaurantes, lugares para ir a bailar o a tomar algo	
Relato de un día típico Fase descriptiva de personas /momentos	La vida familiar en mi ciudad y en Mendoza
Relato de un día/receta típico Fase descriptiva de comidas	La comida en mi país/ciudad y en Mendoza/ Argentina
Relato de rutinas deportivas Fase descriptiva de deportes Fase descriptiva de personas	Los deportes en mi ciudad /país y en Mendoza/ Argentina
Relato de una clase típica de español Fase descriptiva de lugares/momentos Fase descriptiva de personas	El aprendizaje de un idioma en mi universidad y en CELE

Una vez terminada esta sección, se le propone al estudiante que comparta un relato personal o una narración en Mendoza en relación al tema que expuso anteriormente.

### 3.2.2. La evaluación escrita

En cuanto al examen escrito, los ejercicios escritos para un nivel A1-A2, y basados en el concepto de lengua y uso, tienen que ser ejercicios necesariamente integradores que permitan que el estudiante se exprese, integre y produzca los géneros enseñados y aprendidos. A continuación, presentamos ejemplos de ejercicios:

a. Leé el siguiente anuncio y escribí un correo electrónico para participar:

<p>Gran concurso Día del Amigo Envía un correo electrónico y *describí a tu amigo/a físicamente *describí su personalidad *contá alguna anécdota con tu amigo</p> <p>Las anécdotas más divertidas serán las ganadoras Hay 10 premios para vos y tu amigo</p>
--

b. Envíale una postal a un amigo. Contale qué has hecho durante tu estadía en Mendoza

Querido/a .....	<div data-bbox="1099 331 1273 427" style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div> <hr/> <hr/> <hr/>
-----------------	--

c. El diario local publica cada semana un artículo escrito por un extranjero en el que cuenta sobre su país. Escribí un artículo informativo para publicar y dar a conocer tu país.

- Mencioná:
  - a) La capital
  - b) La lengua oficial
  - c) Los lugares de interés turísticos
  - d) Un producto importante
- Hacé generalizaciones sobre la rutina y los hábitos (¿qué *se hace* en tu país?)
- Describí un plato típico: (¿qué ingredientes *se usan* y cómo *se hace*?)

Se suelen abordar estas temáticas con el concepto erróneo de que “escribir un e-mail, una carta, etc” es un género textual. Sin embargo, la carta, dependiendo de qué tipo de carta, sí es en sí misma un género, por ejemplo, una carta al editor, una carta para quejarse, una carta para pedir trabajo, etc. Pero no así una carta formal o informal, en las cuales muchos géneros pueden ocurrir dentro de ellas. Este tipo de cartas, los e-mails, las postales, etc, no son géneros textuales, sino medios o canales para transmitir un género. Por ejemplo, en una carta, se les puede pedir a los estudiantes que narren una anécdota, que describan un lugar o persona. Por eso es importante que siempre que se les pida que escriban un texto de ese tipo, se especifique bien el propósito comunicativo.

Consecuentemente con lo ya expresado, deseamos hacer breve referencia a la elaboración de consignas tanto para exámenes escritos y orales como así también para las actividades que

se preparan para el aula. En cada actividad áulica y para cada ejercicio de un examen escrito u oral será necesario que las consignas de las actividades a realizar estén contextualizadas y que tengan un propósito comunicativo; es decir, qué debe lograr el estudiante a través del uso del idioma. Las características aquí mencionadas pueden ser identificadas fácilmente en el examen de lengua y uso CELU. Y sin duda, como aquí lo mostramos, se pueden producir consignas y diseñar actividades para la oralidad o la escritura de modo que los estudiantes que dan sus primeros pasos en el aprendizaje del idioma negocien significados desde el primer momento.

## CONCLUSIONES

Al finalizar nuestro trabajo, retomamos nuevamente la definición de examen de desempeño por MacNamara:

“un examen de desempeño es el que tanto por el input presentado, como por las actividades propuestas o por la respuesta esperada, intenta reproducir el uso de la lengua en el mundo real.” (McNamara, 2000.)

Como es de común conocimiento, el CELU responde y cabe en esta definición, por lo que decidimos posicionarnos desde su enfoque y ofrecer una propuesta pedagógica para los niveles A1 y A2. La misma se inclina hacia la línea de enseñanza y aprendizaje de la lengua en contextos comunicativos siempre orientada a la concreción de diferentes propósitos sociales con los cuales operan las comunidades de habla en las que se insertan nuestros estudiantes, en nuestro caso, Mendoza, Argentina. A su vez, hemos mostrado cómo se puede llevar a cabo desde el primer momento en que un estudiante entra en contacto con la lengua meta. De esta manera, queda demostrado que aún desde los primeros pasos de aprendizaje del español, es posible guiar a nuestros estudiantes hacia un contexto de inmersión cultural e intercambio de significados dentro del aula, facilitándoles todo tipo de tareas que tengan que ver con un *input* de lengua en uso, para luego esperar de ellos la producción de géneros textuales y así poder reproducir la lengua en el mundo real.

Al adoptar esta metodología de trabajo en nuestras aulas, estamos allanando el camino para que la inserción en la Cultura Meta no se torne traumática y ellos estén preparados para responder ante situaciones de la vida cotidiana en donde tendrán que interactuar con nativos de la lengua. Además, si los estudiantes lo desearan, con el tiempo y su progreso en la aventura de aprender español, podrán rendir el examen CELU exitosamente y sin ningún tipo de dificultad en cuanto al formato del examen. Esto será el resultado de haber estado familiarizados desde

siempre con una metodología que les permitió aprender a comunicarse efectivamente y, así, a través de esta Examinación Internacional, acreditarán satisfactoriamente su habilidad para comunicarse en Español como Lengua Segunda o Extranjera en ámbitos laborales y académicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtin, Mijail (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Fontes.

Berkenkotter, Carol & Huckin, Thomas N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/ Culture/ Power*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates Print.

Calsamiglia, Helena; Tusón Valls, Amparo. (2001). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.

Cassany, Daniel. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Cuadernos de didáctica del Español/LE. Madrid: Arco Libros.

Colombi, María Cecilia (2002). *Un enfoque funcional para la enseñanza del lenguaje expositivo*. En: Ana Roca y Cecilia Colombi eds. *Mi lengua. Spanish as an Heritage Language in the United States*. WashingtonD.C.: GeorgetownUniversity Press.

Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eggins, Suzanne & Martin, James (2000). *Géneros y Registros del Discurso*. En: Teun van Dijk ed. *El discurso como estructura y proceso* (335–371). Barcelona: Gedisa.

*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. (2002). Trad. Dirección Académica del Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa. División de Lenguas Modernas.

Martin, James & Rose, David (2005). *Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries*. En: Ruqaiya Hasan; Christian M. I. M. Matthiessen & Jonathan Webster eds. *Continuing Discourse on Language*. London: Equinox.

Martin, James & Rose, David (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.

McNamara, Tim (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Mendoza, Antonio F. :

\_\_\_\_\_, (2002). *La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

\_\_\_\_\_, (2004) *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

\_\_\_\_\_, (2007) *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. In *Cuadernos de Educación 55*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.

Moreno Fernández, Francisco (2000). *Qué español enseñar, Madrid: Arco/Libros en Abrir el surco El examen CELU en la UNCa* [en línea] Disponible en:

[http://www.celu.edu.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=168%3Aabrir-el-surco-el-examen-celu-en-la-unca&catid=36%3Aaprensa&Itemid=112&lang=es](http://www.celu.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=168%3Aabrir-el-surco-el-examen-celu-en-la-unca&catid=36%3Aaprensa&Itemid=112&lang=es)

*Los Géneros Literarios como Herramienta para la Enseñanza de Español/LE en el Contexto Educativo de Brasil; Actas por el Congreso Mundial de profesores de español por el 20º aniversario del Instituto Cervantes, Modalidad virtual, Noviembre 2011* [en línea]. Disponible en:

[http://comprofes.es/sites/default/files/slides/de\\_castorodrigues\\_souza\\_e\\_souza\\_leticia\\_joquin\\_a.pdf](http://comprofes.es/sites/default/files/slides/de_castorodrigues_souza_e_souza_leticia_joquin_a.pdf)

Prati, Silvia (2011). *Taller de Corrección CELU*. Buenos Aires: Laboratorio de Idiomas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

*Hacia una especificación de la consigna CELU; Actas del Segundo Coloquio CELU, Mar del Plata, agosto de 2006.*

Schlatter, Margarete; Garcez, Pedro M. y Scaramucci, Matilde V. R. (2004). *El papel de la interacción en la investigación sobre adquisición y uso de una lengua extranjera: implicaciones para la enseñanza y para la evaluación*. En: *Letra de Hoje*, vol. 39 (3); (354-378).

## NOTAS

1. Traducción al español por M. Belén Gauna. Texto original: “*We characterised genres as staged, goal oriented social processes. Staged, because it usually takes us more than one step to reach our goals; goal oriented because we feel frustrated if we don’t accomplish the final steps (...); social because writers shape their texts for readers of particular kinds.* (Martin y Rose 2008: 6)