

La concepción de la expresión e interacción escritas en términos de práctica de lenguaje situada: análisis comparativo de exámenes de dominio de E/LE

Natalia Ricciardi – Universidad Nacional de Rosario

Introducción

En el marco la certificación de Español como Lengua Extranjera (ELE), el examen de dominio representa un instrumento de política lingüística encuadrada en un momento socio histórico en el cual los movimientos inmigratorios en la región y en el mundo, producto de intercambios de diversa índole (comerciales, académicos, turísticos, personales, etc.), imponen una creciente necesidad de certificar el nivel de proficiencia de la lengua hablada en los espacios geopolíticos involucrados en estos procesos. Y en la actual coyuntura socio histórica en la cual el español se encuentra entre las primeras lenguas con mayor cantidad de hablantes en el mundo, se observa el importante papel que los exámenes ELE cumplen dentro de las políticas de internacionalización del español, políticas que se han llevado a cabo no sin la constante discusión en torno al carácter de una lengua pluricéntrica y multifacética que se debate entre la unidad en la diversidad y el reconocimiento y valoración de todas sus variedades dialectales (Méndez García de Paredes, 2012). A finales de la década de los años 80 del siglo XX se observan las primeras propuestas de certificación de español de forma regular y organizada, y desde entonces diversas instituciones públicas han realizado esfuerzos para situar la certificación del español al nivel de otras lenguas como el inglés, ajustándose a estándares de procesos de evaluación que garanticen su fiabilidad. Existen dos momentos clave en la adopción de estándares relacionados a la evaluación certificativa del español como lengua extranjera, marcados por la publicación, en el año 2002, del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECRL) y en el 2007 por la creación del Sistema Internacional de Certificación de ELE (SICELE). Este último tiene por objetivo garantizar que los diferentes servicios de evaluación de ELE se rijan por los mismos criterios de validez y fiabilidad respondiendo a estándares internacionales que aseguran las buenas prácticas en el sector. El presente trabajo tiene por objetivo observar los exámenes de ELE (DELE, DUCLE, SIELE) que se enmarcan en el SICELE y asumen los lineamientos teórico metodológicos del MECRL. Nos interesa analizar contrastivamente las tareas de

expresión e interacción escrita (en adelante EIE) de dichos exámenes entendiendo que los mismos asumen, implícita o explícitamente, ciertos presupuestos teóricos en relación al texto en tanto objeto de la evaluación que determina las características de las tareas y la redacción de las instrucciones o consignas. En la medida en que estos exámenes organizan la práctica de la evaluación en torno al texto, explicitando dicha decisión metodológica, como mostraremos más adelante, en la propia instrucción de la tarea, nos preguntamos qué entienden estas propuestas por texto en tanto objeto de la evaluación. Proponemos entonces un recorrido teórico asumiendo los presupuestos de la Lingüística Textual (en adelante LT) para describir y definir, en un primer momento, las diferentes nociones que el texto ha asumido desde el surgimiento de la disciplina. Creemos que, desde el surgimiento de la LT principalmente en Alemania en la segunda mitad de la década del 60 del SXX, el texto fue conceptualizado de diferentes maneras a medida que se fueron ampliando las perspectivas de estudio. En un segundo momento expondremos los parámetros teóricos y metodológicos que permiten encuadrar la EIE de los exámenes de dominio como una práctica de lenguaje situada que da como resultado un texto empírico y singular. Nuestro análisis comparativo/contrastivo buscará observar las características de las tareas y las instrucciones para EIE a la luz de una serie de categorías derivadas de la concepción de texto situado precedente. Finalmente, expondremos algunas reflexiones en torno a las prácticas de la evaluación y al texto como objeto de las mismas.

El texto en la Lingüística Textual

Conte (1989) refiere a la diversidad de denominaciones para el término *texto* a partir del surgimiento de la Lingüística Textual y, en un intento de organizar esta diversidad, propone analizar tres momentos (no necesariamente cronológicos), que identificará como *análisis transfrásico*, *construcción de las gramáticas del texto* y *construcción de las teorías del texto*, cada uno de los cuales comporta diferentes concepciones del texto como objeto de estudio. En un primer momento, refiere al salto significativo que se da cuando los lingüistas encuentran que, para explicar fenómenos tales como la correferencia, la pronominalización, o la construcción tópico /

comentario, es necesario trascender la gramática del enunciado, la cual resulta insuficiente para explicar dichos fenómenos, y comenzar a pensar en una gramática del texto. En este primer intento, identificado como el de las *gramáticas transfrásicas*, se trasciende al enunciado como objeto de estudio y el texto es entendido como una «secuencia coherente de enunciados» (Isenberg, citado en Conte, 1989:15). De esta forma, no es el texto en sí, sino las relaciones entre enunciados, que le otorgan coherencia al texto. Sin embargo, los fenómenos de correferencia y recuperación de elementos del texto no son condición necesaria ni suficiente para otorgar coherencia, ya que ésta no es independiente del contexto pragmático. Estas reflexiones dan lugar al segundo momento, el de la construcción de las *gramáticas del texto*, cuyo objetivo principal es poder dar cuenta de aquellos fenómenos inexplicables según una gramática del enunciado, proponiéndose determinar la diferencia cualitativa (y no solo cuantitativa) entre enunciado y texto. Una de las mayores preocupaciones de las gramáticas textuales será entender en qué consiste la competencia textual, esto es, la habilidad de cualquier hablante de una lengua de distinguir entre un conjunto incoherente de enunciados de un texto coherente, y con esta premisa se propone tres objetivos principales: determinar qué propiedades hacen que un texto sea percibido como texto definiendo sus principios constitutivos; determinar criterios para la delimitación de los textos y diferenciar las varias especies o clases de texto. Sin embargo, será solo a partir del tercer momento que existirá una preocupación en explicar el texto en relación con su contexto situacional. Las *Teorías del Texto*, como identifica Conte, pasarán a centrar sus análisis en el texto en contexto, o texto en situación. En términos de Petöfi (1971, citado en Conte, 1989:20), se pasa del *co-texto* entendido como regularidad interna del texto, al *con-texto*, entendiendo al texto junto a sus condiciones externas de producción, recepción e interpretación. Miranda (2010:29) considera que a partir de las Teorías del Texto es que el texto pasa a ser entendido como un objeto de estudio complejo, que comporta dimensiones psico-socio-semióticas, y que esta complejidad hace que sea imposible abordarlo de forma reduccionista solo en su realidad lingüística. La autora identifica dos tendencias derivadas del desarrollo de las Lingüísticas Textuales anteriormente descritas: aquellas que consideran el texto como un objeto abstracto que puede definirse en términos puramente lingüísticos (Análisis transfrásicas y Gramáticas textuales) y aquellas que comienzan a ver al texto como un objeto empírico que comporta toda una serie de fenómenos semiolingüísticos,

cognitivos, sociohistóricos y culturales que lo encuadran como un objeto complejo (Teorías del Texto).

En la misma línea de pensamiento Marcuschi ([1983] 2013), discute la evolución de la disciplina desde su surgimiento retomando las diversas definiciones propuestas para texto en el marco de la LT. El autor afirma que existen por lo menos dos alternativas para definir texto, siendo una de ellas basada en criterios internos al texto, esto es, observando el objeto de estudio desde el punto de vista estrictamente sistémico, o bien trascendiendo el sistema lingüístico y observando al texto como una unidad comunicativa relacionada al uso del sistema. De esta forma, propone discutir nociones de texto entendido en la «*imanência del sistema lingüístico*» (2013:22), y nociones que abordan al texto en su complejidad aplicando criterios temáticos y trascendentes al mismo. En la primera corriente el texto fue definido como «*sequência coerente de sentencas*», definición que da lugar a una serie de observaciones. Para comenzar, se cuestiona la propia noción de *secuencia* que, si se la considera una condición necesaria para la textualidad, podría resultar problemática a la hora de definir textos compuestos por solo una sentencia, por ejemplo: «Se ruega silencio», o inclusive por una palabra: «Salida».

Con respecto a la segunda corriente, el autor propone una serie de definiciones que asumen criterios mucho más amplios que los puramente lingüísticos, lo que lleva a pensar al texto no ya como una *unidad lingüística* sino como una *unidad de comunicación*, en la que confluyen factores inherentes al amplio proceso de comunicación y en la que es considerada la relación entre producción, constitución y recepción de textos. En términos de Harweg (citado en Marcuschi, 2013:22), la primera tendencia de concepción del texto remitiría a una noción de texto *émico*, entendido como aquel que se realiza en su relación intrínseca al propio sistema lingüístico, siendo que la segunda tendencia entendería el texto en términos de texto *ético*, es decir, aquel que se define en la contextualidad de su surgimiento, considerándose, para tal entendimiento, (...) «*o título, o nome do autor, a data, o local, e outros elementos*». (Marcuschi, 2013:24).

Con los fines analíticos que nos hemos propuesto para el siguiente análisis tomaremos entonces estas dos tendencias para concebir al texto: ya sea en términos de texto *émico* o *ético*; ya sea a través de criterios estrictamente lingüísticos o bien

temáticos y trascendentes al texto; ya sea entendiendo el texto como *unidad lingüística* o texto como unidad *de comunicación* asumiremos, en los términos propuestos por Miranda (2010:30) que el texto puede entenderse como **objeto abstracto**, definible en términos estrictamente lingüísticos, o como **objeto empírico**, definible a través de criterios contextuales lo cual abarca toda una serie de fenómenos no solo pragmáticos (que hacen a la realidad inmediata de la generación del texto como el título, nombre del autor, fecha y lugar) sino también fenómenos de orden semiolingüístico, cognitivo, sociohistórico y cultural que lo encuadran como un objeto complejo.

El texto como objeto complejo, empírico y singular:

Dentro de la tendencia que entiende al texto como objeto empírico y complejo, asumimos los presupuestos teóricos del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, [1929] 2004; 2007; 2008; Coutinho, 2010; Schneuwly, Dolz, 2994; Miranda, 2012 y otros) corriente que da continuidad a los pensamientos del Interaccionismo Social representado por Vygotsky, Mead y Voloshinov, entre otros (cf. Bronckart 2006: 9), entendiendo que la interacción social es constitutiva del conocimiento y del desarrollo humano. Para Bronckart, la actividad o la acción es la unidad organizadora del funcionamiento psicológico y sociológico, y el lenguaje es una forma de acción en las diferentes esferas de interacción humana. En este marco los textos son los correspondientes empíricos y lingüísticos de las actividades de lenguaje, y el texto es el resultado de una «acción de lenguaje situada» (Bronckart, [1997] 2004:75). En todo proceso semiotización requerido por la acción de lenguaje el agente se apropia de los conocimientos relativos al mundo físico, social y subjetivo que se activan como referente de la acción. Estos parámetros accionan unas representaciones personales relacionadas con las normas sociales que rigen la actividad; con la imagen que se quiere dar de sí mismo y la imagen que el agente construye de sus interlocutores potenciales y con los parámetros de la situación temporal y espacial de su uso. Este proceso de semiotización se encuentra también condicionado por el conocimiento de los géneros en uso en la comunidad verbal:

«Conocer un género de texto es también conocer sus condiciones de uso, su pertinencia, su eficacia, o en un sentido más amplio, su adecuación, habida cuenta de las características del contexto social» (Bronckart, 2004: 34).

En ese sentido, todo texto empírico será resultado de un doble proceso de adopción y adaptación a través del cual el agente adopta del architexto (conjunto de géneros textuales existentes en una comunidad lingüística) aquel género de texto que considere más adecuado de acuerdo a los parámetros de la situación de producción y lo adapta de acuerdo a la situación de acción por él internalizada y de las representaciones que activa en función de su experiencia personal. Este proceso de adopción y adaptación da como resultado un texto empírico singular que comporta características propias y cuyo sentido será siempre un sentido situado.

A partir de estas consideraciones, creemos que en los procesos de comprensión y producción de textos como manifestaciones empíricas de una lengua natural es necesario poder identificar o realizar inferencias relativas a la actividad social general en la que se inscribe la acción verbal; el género de texto; las representaciones de los parámetros del contexto físico, esto es, la identidad de la persona (en cuanto diferente de otras personas en el mundo) y las coordenadas de espacio-tiempo (dónde y cuándo se lleva a cabo la acción verbal).¹ Consideramos de fundamental importancia, en este punto, la indicación de la fuente del texto, dato que hará posible la recuperación de las informaciones relativas al contexto de circulación, fecha y lugar de producción, o emisor. También será necesario poder inferir el marco social general, esto es, la institución social (familiar, escolar, comercial, periodística, política, etc.) en el que se produce la interacción, las normas, reglamentos y formas de comportamiento que exige; el estatus del autor en cuanto enunciador, esto es, el papel social que él mismo se atribuye en cuanto autor del texto (periodista, docente, ciudadano, alumno, escritor, etc.); el o los destinatarios del texto, esto es, el papel que el autor le atribuye al receptor del texto lo que determinará, sobre todo, el registro utilizado, la utilización o descarte de determinadas formas y no otras, el apelo explícito al destinatario (a través del uso de

¹ Bronckart afirma que “las representaciones de los parámetros del contexto físico se apoyan en dos capacidades cognitivas: la identidad de la persona (y su distinción respecto de “los demás”), y las coordenadas del espacio-tiempo. Esas capacidades se construyen ya en la primera infancia y, por lo tanto, todo agente-productor las posee (...) de manera que la descripción *a priori* de ese primer conjunto de parámetros coincide casi necesariamente con la representación que el agente productor posee”. (1997:62)

determinadas proformas, sintagmas nominales, etc.) o no y los objetivos o finalidades de la interacción, identificando cuál es el efecto que el enunciador pretende provocar en el destinatario (informar, persuadir, convencer, atender un reclamo, etc.).

De acuerdo a los presupuestos detallados supra, y ante una actividad altamente prescriptiva como lo es la propia situación de examen, entendemos que la instrucción de la tarea de EIE debe especificar claramente o posibilitar la inferencia por parte del candidato de los parámetros de la situación de interacción, esto es, el contexto físico, social y subjetivo de la acción de lenguaje facilitando el desplazamiento de la actividad social (de la actividad social institucional en que se inscribe el propio examen a la actividad social general en la que la tarea se enmarca, sea esta turística, educativa, periodística, familiar, etc.). Riestra resalta el papel fundamental de las consignas en tanto herramientas mediadoras de la acción de lenguaje que permiten configurar las acciones mentales de los estudiantes y determinan el grado de éxito en la resolución de la tarea. La autora entiende la consigna en términos de

«(...) texto que media la tarea en la coherencia de su realización, el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes, podemos decir, el que regula, el que ordena, el que dirige, el que prescribe, etc.» (Riestra, 2010, p. 4).

Volvemos así sobre la importancia de la redacción de la instrucción de la tarea de manera tal que permita al candidato activar los conocimientos relativos a la situación de interacción lo que supone el conocimiento de los parámetros espacio temporales y de las representaciones sociales y subjetivas que permitan configurar la práctica verbal en términos de práctica de lenguaje situada.

Textos adaptados, textos reproducidos, textos simulados

Si entendemos que la historia de la enseñanza y evaluación de lenguas está marcada por el recurso a los textos como muestras concretas de uso de la lengua², esta particularidad nos lleva a establecer algunas definiciones que trascienden lo teórico (que acabamos de detallar) y se enmarcan más en el ámbito de lo metodológico. En el marco del análisis de los textos utilizados con fines didácticos en manuales de enseñanza de idiomas, Miranda (2015:301) establece una diferencia entre «textos simulados», esto es, aquellos contruidos *ad hoc* con fines didácticos y «textos auténticos». Dentro de estos últimos la autora refiere a aquellos que se introducen en el material didáctico como a) «textos adaptados con especificación de la fuente»; b) «textos reproducidos sin especificación de la fuente» y c) «textos reproducidos con especificación de la fuente», y afirma que, si bien en estos tres casos la noción de texto subyacente se corresponde con aquella que lo considera en tanto unidad comunicativa situada, texto en contexto o texto en situación, la relación texto/contexto en los tres ejemplos es diferente y, en ciertos casos, problemática. Fundamentalmente en el caso de los textos a), si bien la adaptación de textos originales con fines didácticos es un recurso válido por cuestiones relacionadas al grado de complejidad, extensión del texto etc., muchas veces esta adaptación resulta en una distancia tan grande entre el texto fuente y el texto adaptado que se hace difícil identificar el contexto de producción original, el género textual y, en casos extremos, el contenido original del texto. En cualquier caso, la autora destaca (pensamiento al cual adherimos), la importancia del recurso a los textos contextualizados o textos-en-situación y sus muchas posibles exploraciones didácticas. En el contexto del análisis que desarrollamos en el presente trabajo, reafirmamos la importancia del recurso a textos situados en las consignas de expresión e interacción escrita, y con esto nos referimos no solo a los textos que sirven de disparadores para la propia producción, sino también (y especialmente) a la noción de texto que subyace al producto esperado de la resolución de esa consigna, en otras palabras, si se pretende que el candidato produzca un objeto abstracto puramente lingüístico o un objeto complejo que permitirá evaluar el dominio de una lengua entendida como una construcción social, histórica y cultural.

² Inclusive en lo que hoy conocemos como el Método de Gramática y Traducción, que dominó la enseñanza de LLEE desde la caída del latín como lengua de comunicación hasta principios del S XX, la unidad de análisis (y el objetivo del dominio de la lengua) eran los textos eruditos literarios.

Corpus y procedimientos de análisis

Como fue mencionado supra, focalizaremos nuestra atención en las tareas de EIE analizando la selección de los textos y las características de las consignas o instrucciones de trabajo. Las mismas pertenecen a los modelos 0 disponibles en los sitios web oficiales de los exámenes de certificación de dominio de ELE DELE, DUCLE y SIELE. A partir de la observación de las tareas y las instrucciones nos proponemos identificar, en las últimas, los términos utilizados para referir al objeto texto ya sea como elemento provocador de respuesta o como objeto de la evaluación de la expresión escrita, observando las características de los textos utilizados como disparadores de acuerdo a las concepciones de texto derivadas de la LT. En un segundo momento procederemos al análisis de la instrucción de acuerdo con los parámetros anteriormente descritos (situación espacio temporal, actividad social general, género textual, papeles sociales de emisores y receptores y finalidades de la acción).

El Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE)

El Boletín Oficial del Estado del 29 de julio de 1988 publica el Real Decreto 826/1988 a través del cual se crean los diplomas que acreditan el conocimiento del español como lengua extranjera. En el mismo se especifica que el Ministerio de Educación (MEC) elaboraría los exámenes para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), cuya primera convocatoria se realizó en noviembre de 1989. A partir de 1991 la Universidad de Salamanca asume la responsabilidad de crear y evaluar los exámenes y se realiza la primera convocatoria conjunta entre esta última y el Ministerio de Educación. En el mismo año se crea el Instituto Cervantes con la tarea expresa de elaborar y aplicar las pruebas para la obtención de los Diplomas oficiales expedidos por el MEC y desde entonces tanto la Universidad de Salamanca como el Instituto Cervantes colaboran en la elaboración y certificación de las pruebas de los seis niveles de los exámenes DELE de acuerdo al MECRL (A1, A2, B1, B2, C1, C2) cada uno a través de cuatro pruebas: Comprensión

de lectura, Comprensión auditiva, Expresión e interacción escritas y Expresión e interacción orales. Los exámenes DELE incluyen en las pruebas de comprensión a partir de nivel B1 las principales variantes del español y se consideran válidas las distintas variables del español también en las pruebas de expresión de los candidatos. Comenzaremos nuestro análisis con una prueba de EIE perteneciente al nivel B1 del DELE (Fig. 1 y 2):

Instrucciones

Usted ha recibido un correo electrónico de un amigo español:

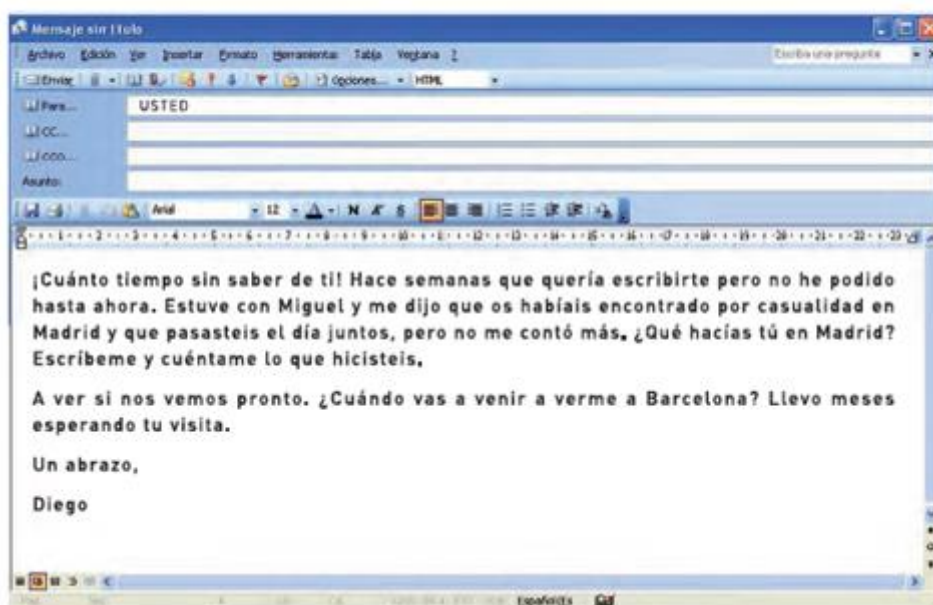


Fig.1

Escríbale un correo electrónico a Diego para responder a sus preguntas. En él deberá:

- saludar;
- contar los motivos del viaje a Madrid;
- decir dónde y cómo fue el encuentro con Miguel y qué hicieron juntos;
- explicar cuándo tiene pensado ir a Barcelona;
- despedirse.

Número de palabras: **entre 100 y 120.**

Fig. 2

A partir de la observación de las Fig. 1 y 2 es posible identificar algunos parámetros de la situación de interacción. Si bien no hay un momento específico sí es

claro que el lugar de producción del correo que sirve de elemento provocador es en Barcelona, y el candidato debe escribir como si hubiera estado en Madrid (Fig. 1). La instrucción (Fig. 2) especifica el género (correo electrónico) y es posible identificar tanto los papeles sociales (amigos) como la actividad social (relaciones personales, comunicación entre amigos). Las características generales del texto que sirve de disparador permiten encuadrarlo en tanto objeto puramente lingüístico, con un formato claramente reconocible (correo electrónico) gracias al soporte gráfico propuesto. Si bien el texto se aproxima bastante a un ejemplar auténtico, creemos que no es posible hablar de un texto auténtico reproducido o adaptado, objeto complejo producto de factores históricos, sociales y psicológicos. El texto claramente construido *ad hoc* (o texto simulado) para la resolución de la tarea comporta ciertas características de redacción, probablemente con los fines de orientar la respuesta para la obtención de determinados elementos lingüísticos formales (verbos en pretérito indefinido, perfecto e imperfecto que permitan elaborar un relato, por ej.). El ejemplar remite entonces a una unidad lingüística y no a una unidad de comunicación.

Pasemos ahora al análisis de una tarea de EIE del nivel A2 del mismo examen. La Fig. 3 nos presenta una situación de interacción poco clara, ya que se solicita al candidato que escriba una redacción, denominación que no refiere a ningún género textual específico (¿diario de viaje? ¿artículo turístico?), primer obstáculo para relacionar la acción verbal propuesta a una actividad social general (¿turística, personal, pública, comercial...?). No es posible inferir quiénes serán los destinatarios, así como tampoco es posible identificar parámetros espacio temporales ni cuál será el contexto de circulación del texto. Las imágenes ofrecidas como apoyo no remiten a un lugar específico y la oración que da inicio al texto, “voy a escribir sobre...” no remite a ningún formato textual reconocible en una comunidad lingüística. La falta de parámetros contextuales nos lleva a pensar en una noción de texto que remite a un conjunto de sentencias relacionadas entre sí de manera tal que se forme una unidad lingüística cuya comprensión no depende de ningún factor externo al texto, en tanto objeto abstracto.

Tarea 3

Instrucciones

Usted tiene que escribir una redacción sobre un viaje que hizo en sus últimas vacaciones.

Estas fotos le pueden ayudar.



Usted tiene que comentar:

- a qué lugar fue, cuándo y con quién;
- por qué fue allí;
- qué fue lo que más/menos le gustó.
- dónde le gustaría ir la próxima vez y por qué.

Número de palabras: entre 70 y 80

Voy a escribir sobre...

Fig. 3

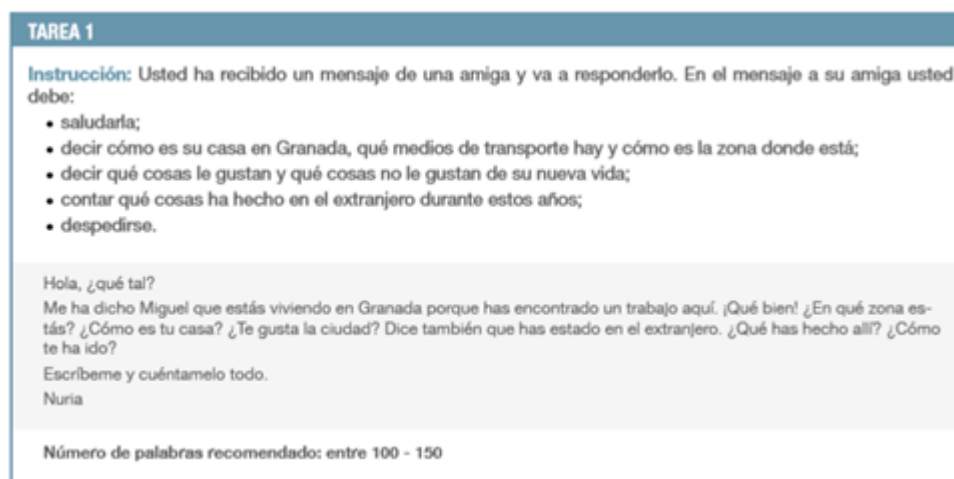
El Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)

En el año 2014 La Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Cervantes, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires se proponen desarrollar un servicio de evaluación respaldado por la trayectoria de estas instituciones fundadoras. Nace entonces el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), que certifica en un único examen multinivel, el grado de dominio del español a través de cuatro pruebas: Comprensión de lectura, Comprensión auditiva,

Expresión e interacción escritas y Expresión e interacción orales; y toma como referencia los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El examen se realiza únicamente a través de medios electrónicos y está dirigido a estudiantes y profesionales hablantes de todas las lenguas en todos los continentes. Sus autores destacan, entre otras características que diferencian este de otros instrumentos de certificación como el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE), el hecho de que el SIELE integra las distintas variedades lingüísticas del español y de que puede ser aplicado fácilmente a través de un ordenador, asegurando la rapidez en la comunicación de los resultados y respetando las características de validez y fiabilidad que todo examen debe satisfacer.

A diferencia de otras certificaciones que se ofrecen, tal como se menciona en el documento Especificaciones generales, el SIELE al ser de ámbito internacional, integra las diferentes variantes de la lengua española, respondiendo a un constructo en consonancia con la visión del español actual y las consideraciones dialectológicas más recientes para atender a especificaciones lingüísticas pertenecientes a las diferentes regiones en las que se habla español. (Fernández y Martínez, 2018, p. 30)

Presentamos a continuación una tarea de EIE del examen SIELE (Fig. 4):



TAREA 1

Instrucción: Usted ha recibido un mensaje de una amiga y va a responderlo. En el mensaje a su amiga usted debe:

- saludarla;
- decir cómo es su casa en Granada, qué medios de transporte hay y cómo es la zona donde está;
- decir qué cosas le gustan y qué cosas no le gustan de su nueva vida;
- contar qué cosas ha hecho en el extranjero durante estos años;
- despedirse.

Hola, ¿qué tal?
Me ha dicho Miguel que estás viviendo en Granada porque has encontrado un trabajo aquí. ¡Qué bien! ¿En qué zona estás? ¿Cómo es tu casa? ¿Te gusta la ciudad? Dice también que has estado en el extranjero. ¿Qué has hecho allí? ¿Cómo te ha ido?
Escribeme y cuéntame todo.
Nuria

Número de palabras recomendado: entre 100 - 150

Fig. 4

En esta propuesta se presenta una situación de interacción del ámbito de la comunicación personal en la cual, al recibir un mensaje de una amiga, el candidato / la candidata debe responderlo. A partir del texto disparador es posible inferir, esta vez sí, el lugar físico de la producción, puesto que se especifica a través del uso de deícticos y el nombre de la ciudad, Granada. Resulta curioso encontrarse con la pregunta que alude

a la experiencia que quien recibe el mensaje ha vivido estando en “el extranjero”, lo que resulta un tanto contradictorio si se piensa en un candidato que no sea español (para quien España ya representaría “el extranjero”). Se intuye que el género textual “mensaje” alude a un correo electrónico a partir de algunos rasgos identificables y, si bien no se ha recurrido a un texto auténtico, el mensaje propuesto presenta un formato de género reconocible y un conjunto cohesionado de enunciados que conforman un objeto lingüístico con determinadas propiedades que le otorgan coherencia interna. Este ejemplar, así presentado, se identifica con un texto simulado y responde a una noción de texto como una unidad lingüística abstracta cuya comprensión y coherencia no dependen del contexto pragmático.

Pasamos a continuación a analizar una segunda propuesta del examen SIELE (Fig. 5):

TAREA 2 (continuación)

Opción 2: Escribir una carta a la redacción de un periódico
Usted es cliente habitual del café Olímpico y no está conforme con el cierre del mismo. Lea la siguiente noticia y escriba una carta dirigida a la redacción del periódico Mundo Ñ en la que exponga:

- los motivos de su inconformidad con el cierre;
- qué otros problemas pueden generarse con esta medida;
- cuáles son las alternativas de solución al problema existente;
- la respuesta que espera de las autoridades locales.

CIERRE DEL CAFÉ OLÍMPICO

Los ciudadanos, en general, están inconformes con el cierre del mítico café Olímpico, lugar donde se reúnen grandes personalidades del mundo del arte y la literatura. El cierre se produce por la falta de fondos de los propietarios para realizar las renovaciones necesarias que demandan las autoridades locales para que pueda seguir funcionando.

Número de palabras recomendado: entre 250 y 300

Fig. 5

La propuesta permite identificar algunos parámetros de la situación de interacción: a partir de la lectura de una noticia, un cliente habitual del Café Olímpico indignado con el cierre del mismo escribe una carta a la dirección del periódico Mundo Ñ. En este ejemplo los géneros textuales involucrados en la tarea han sido claramente explicitados, pues se espera la escritura de una carta a partir de la lectura de una noticia. También es claro el contexto donde circulará el texto final, lo cual, junto con la especificidad de la consigna, permite inferir papeles sociales del emisor (un ciudadano de un lugar no determinado) que escribirá una carta que eventualmente circulará en el periódico (lo que hace pensar en un eventual destinatario editor o director del periódico). Sin embargo, a pesar de las referencias deícticas (el propio café que cerrará, el periódico y las autoridades locales), no es posible situar la noticia (y

consecuentemente, la acción verbal) en ningún lugar específico. El texto que se ofrece como disparador, que entendemos como simulado en tanto fue construido *ad hoc*, se presenta como un titular con una serie de enunciados interrelacionados y la falta de referencias de la fuente de circulación de la noticia hace imposible inferir el lugar físico de producción, lo que provoca una especie de silenciamiento del contexto geográfico y social en el que la acción tiene lugar con la consecuente invisibilización de la variedad sociolingüística involucrada. Este ejemplar sería considerado entonces como una unidad lingüística (y no una unidad de comunicación) en los términos citados en el apartado del marco teórico.

El Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española como lengua extranjera (DUCLE)

En el marco del desarrollo de las “Jornadas para la certificación unitaria del español como lengua extranjera” en 2005, organizadas por el Instituto Cervantes y la Universidad Nacional de Rosario se elaboran e implementan las certificaciones DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española como lengua extranjera) y DUCALE (Diploma Universitario de Competencia Académica en Lengua Española para hispanohablantes). El DUCLE evalúa, en las diferentes variedades diatópicas del español,

«(...) la competencia lingüístico comunicativa oral y escrita del español estándar, entendiendo por ello la variedad de mayor estatus de una comunidad o nación, la que se enseña en las instituciones educativas y la que normalmente se usa en los medios de comunicación y en la literatura» (De Gregorio, Valentini 2014: 2)

Con este objetivo se proponen pruebas que permitan certificar el dominio de español de no hispanohablantes en las cuatro habilidades: comprensión escrita y oral y expresión e interacción escrita y oral, y abarca los seis niveles de referencia establecidos en el MECRL bajo las siguientes denominaciones: Básico Introdutorio; Básico Elemental; Intermedio Operativo; Intermedio Independiente; Avanzado Eficaz y Avanzado Competente.

Observemos a continuación una tarea de EIE del nivel Intermedio propuesta para el examen DUCLE (Fig. 6). Enmarcada en el ámbito social personal / turístico, la situación de interacción se propone como alguien que visita una feria de alimentos regionales, artesanías y turismo y decide escribir un correo electrónico a un amigo para relatar la experiencia de la visita y describir las emociones vividas en el lugar. El género de texto es especificado (correo electrónico), y apoyado en una imagen que refiere al soporte electrónico (Fig. 7), como así también los papeles sociales de productor y receptor. En relación a los parámetros físicos de la producción, a partir del texto de apoyo que contiene referencias deícticas explícitas, es posible inferir un lugar, la Costa Atlántica de Argentina, y un momento de la producción, posterior al evento, en enero-febrero de 2011.

3. Lea el siguiente artículo y escriba un correo electrónico a un amigo contándole su experiencia en esta feria.

- describa en qué circunstancias usted visitó la Feria;
- explique en qué consiste;
- exprese las emociones allí vividas;

Escriba entre 80 y 100 palabras. (24 p)



Caminos y Sabores
MAR DEL PLATA

Alimentos regionales,
artesanías y turismo.
Una cita con las raíces
de nuestra identidad.

Del 26 de enero al 6 de febrero de 2011
NH Gran Hotel Provincial

En la Rural de Palermo se desarrolla todos los años, entre el 26 de enero y el 6 de febrero, la feria "Caminos y Sabores". Aquellos que estén de vacaciones en la Costa Atlántica podrán disfrutar de esta fabulosa cita regional que presenta las deliciosas comidas típicas de nuestro país. Esta fiesta de la gastronomía argentina se realizará en el NH Gran Hotel de Mar del Plata, desde las 18hs hasta las 23hs, donde habrá platos típicos que representan a cada región de Argentina, deliciosos fiambres, dulces artesanales, postres regionales, artesanías y representantes de todas las regiones del país. La mesa de "Caminos y Sabores" también desplegará demostraciones de cocina y charlas sobre recetas regionales, que brindarán expertos cocineros de todo el país.
Fuente: <http://www.turismoyargentina.com>

Fig. 6

En relación al texto utilizado como soporte, el mismo se muestra como un texto adaptado con especificación de fuente. Como vimos, este recurso no siempre reproduce el texto o el formato original, muchas veces por restricciones propias del formato del manual o examen. A diferencia de las propuestas analizadas en otros exámenes, la noción de texto que subyace tanto en el documento disparador como en la instrucción

responde a una unidad que trasciende lo meramente lingüístico, es decir, una unidad de comunicación. El texto que se espera como resultado de la tarea se encuadra en los parámetros de una práctica de lenguaje situada en tiempo y espacio y la instrucción permite activar ciertas representaciones relacionadas al género esperado, a los papeles sociales del emisor y el destinatario y a las finalidades de la comunicación.

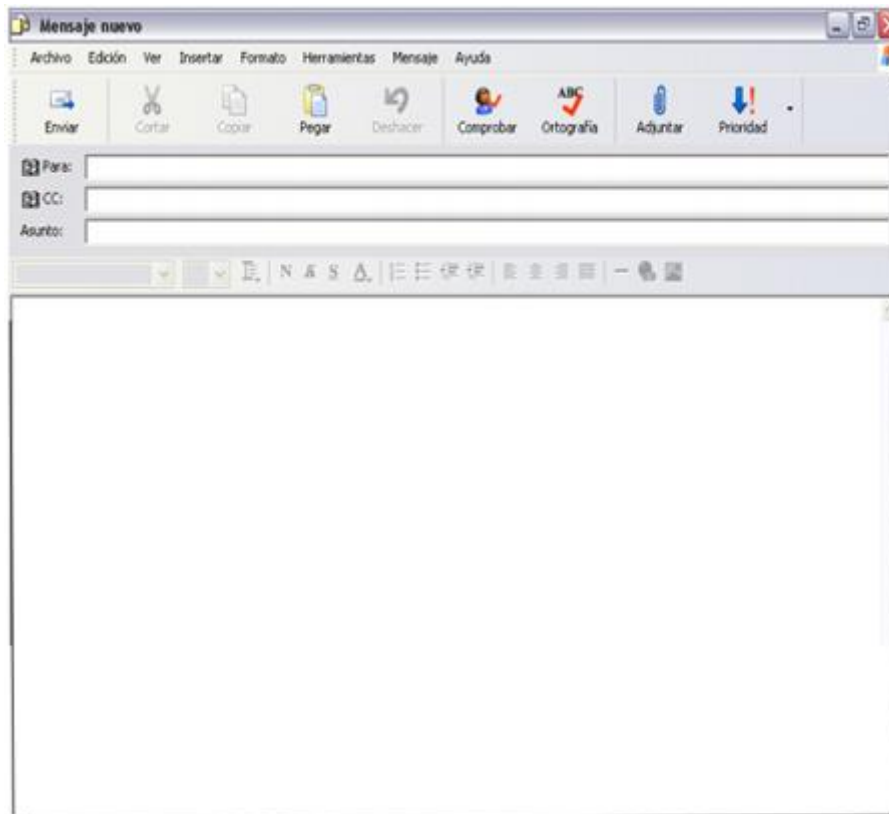


Fig. 7

Consideraciones finales

A lo largo de este artículo hemos presentado un recorrido por la historia de la LT que nos permitió identificar las diferentes nociones de texto que acompañaron la evolución de la disciplina a medida que se enriquecían las perspectivas de estudio con el surgimiento de nuevas propuestas teóricas. Este repaso nos permitió establecer dos principales corrientes para concebir al texto en tanto objeto de estudio (o de enseñanza – aprendizaje, o evaluación): aquella que lo considera como un producto puramente lingüístico, como una unidad dotada de cohesión y coherencia interna, comprensible

fuera de todo contexto de producción o circulación (objeto abstracto), y una segunda corriente que entiende que el texto es el resultado de una serie de factores (contextuales y semiolingüísticos) que lo encuadran como una unidad de comunicación (objeto concreto).

Dentro de esta segunda tendencia analizamos los aportes del ISD, corriente que considera al texto como resultado de una acción de lenguaje en la que convergen parámetros del orden físico, social y subjetivo. De acuerdo con esta teoría, ante una acción de lenguaje el productor textual activa ciertas representaciones con respecto a la actividad social general en la que se enmarca la acción; el papel social de sí mismo en tanto enunciador; el de sus receptores en tanto destinatarios y los objetivos de la interacción. Esta operación sociocognitiva encuentra en el género textual -en tanto herramienta de adaptación a la situación de comunicación- el marco de acción que permite realizar las selecciones morfosintácticas y léxicas más adecuadas para la situación de interacción y las finalidades comunicativas pretendidas.

A partir de estas consideraciones creemos que ante una situación de interacción en el marco de la actividad social institucional de la evaluación certificativa llevada a cabo por ciertas instituciones caracterizadas por la -necesaria- prescripción de la práctica, es necesario suministrar al candidato datos imprescindibles para provocar el desplazamiento a otra actividad social general (turística, personal, cívica, periodística, educativa, etc.) que permita situarlo en una situación de comunicación fuera del propio examen. Para esto es preciso que el candidato cuente con los parámetros físicos, sociales y subjetivos de la acción a fin de poder activar las representaciones relacionadas al lugar y momento de la producción, su papel social y el de sus destinatarios. A través del análisis emprendido que, vale resaltar, se estableció sobre una muestra recortada de exámenes (que, a su vez, responde a los ejemplares disponibles en los sitios oficiales y son, por lo tanto, representativos de decisiones institucionales) pudimos observar que, ante todo, existe una preocupación por respetar los criterios de validez y fiabilidad exigidos por los estándares internacionales garantizando, de ese modo, prácticas de calidad en la evaluación. Esto se manifiesta, sobre todo, en el ajuste de las diferentes propuestas a los niveles de referencia establecidos por el MECRL, en la estandarización de formatos, tipo de pruebas y ejercicios (que garantizan la aceptabilidad por parte de los candidatos) y la claridad de las consignas con relación a lo que se espera del candidato en cada caso. Sin embargo, y vinculado a este último

punto, las singularidades de cada instrucción revelan, respondiendo a nuestro objetivo principal de análisis, diferentes concepciones teóricas sobre el texto que impactan en lo metodológico.

La mayoría de las propuestas se apoyan en textos de entrada o textos provocadores que se caracterizan por ser textos simulados o contruidos *ad hoc*. Estos ejemplares remiten a ciertos formatos de géneros (como la noticia o el correo electrónico) pero se presentan en forma de enunciados correlacionados entre sí sin una referencia concreta a la fuente. Estas características revelan una noción de texto en tanto objeto lingüístico abstracto que puede entenderse fuera de cualquier contexto de producción. En la mayoría de los casos esta noción subyace también al resultado esperado de la instrucción de la tarea. En gran parte de las instrucciones para la producción escrita analizadas es posible identificar el género esperado, si bien no siempre los materiales de apoyo son coherentes con la situación de comunicación especificada o inferida en la consigna y en algunos casos la nomenclatura utilizada no responde, necesariamente, a un género textual específico («mensaje», «redacción», o el propio término «texto»). Reiteramos, en este punto, la necesidad de especificar en la consigna el género esperado, entendiendo al género, en el marco de una lengua dada, como práctica social propia de esa lengua, como práctica social-discursiva en tanto (...) «puente entre el discurso como una actividad más universal y el texto como unidad empírica particularizada y configurada en una determinada composición estable» (Marcuschi, 2008:84). Con respecto a los parámetros de la situación de producción necesarios para que todo hablante active ciertas representaciones de lo real que le permitan tomar decisiones sobre el sistema virtual de la lengua³, encontramos que en la mayoría de las instrucciones se identifica o infiere el enunciadador (aunque no siempre en su condición de extranjero que está produciendo en español); el o los destinatarios no son siempre explicitados o identificables (lo que en algunos casos dificulta la elección diafásica o situacional); y las finalidades de la interacción, en la mayoría de los ejemplares, pueden intuirse con facilidad (muchas veces, inclusive, se encuentran especificadas en la consigna como en las fig. 1, 4 y 6, por ejemplo). Con respecto a los parámetros espacio temporales de la acción, prácticamente no fue posible identificar

³ Según Marcuschi (2008:79), “Cuando un hablante o escritor se dispone a utilizar la lengua (producir textos) puede realizar diferentes elecciones a partir del sistema virtual de la lengua, *pero tiene que decidirse por una alternativa*. De esta forma, como recuerda Beaugrande (1997), la libertad virtual pasa a ser una obligación real en el momento de la producción.

parámetros físicos relacionados a la producción (¿cuándo y dónde se sitúan los candidatos para escribir?), lo cual manifiesta una posible indiferencia o desentendimiento con respecto a las posibles y variadas manifestaciones singulares del español.

Nuestros análisis despiertan algunas reflexiones, vigentes y necesarias en todo equipo institucional de elaboración de evaluaciones certificativas. ¿Qué implica el dominio de una lengua? ¿Qué concepción de lengua y de texto subyacen a las actividades propuestas, las instrucciones y los textos seleccionados? ¿Es el texto un pretexto para evaluar el dominio de estructuras gramaticales y vocabulario específico o el texto se entiende como un objeto complejo y multidimensional en el que interactúan competencias generales y competencias lingüísticas y que permite evaluar el uso de la lengua según las necesidades determinantes del contexto de comunicación?

Siendo los textos producciones verbales efectivas de una lengua natural, el recurso a ellos como uno de los principales instrumentos para determinar el grado de dominio de un candidato no debe desestimar un abordaje teórico que considere el texto como la manifestación empírica del uso real de la lengua, y como el resultado de una acción de lenguaje en la que convergen aspectos no solo lingüísticos, sino también históricos, culturales, psicológicos y, en última instancia, ideológicos.

Revisar los aspectos involucrados en la noción de género textual como instrumento de adaptación y participación en determinada comunidad de hablantes permitirá repensar las selecciones de los elaboradores de exámenes (de textos, consignas) de tal forma que se faciliten los procesos cognitivos que permitan al candidato organizar los contenidos de la escritura en términos de práctica social de lenguaje situada.

Referencias bibliográficas

BRONCKART, Jean. Paul. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano / Jean Paul Bronckart*. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Ana Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio (*et.al.*) Campinas, SP: Mercado de Letras.

BRONCKART, Jean Paul. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fund. Infancia y Aprendizaje

CONTE, Maria Elisabeth. (1989). *La linguistica testuale*. Milano: Campi dil sapere/Feltrinelli

DE GREGORIO María Isabel, VALENTINI, Carlos. (2014). «Certificaciones internacionales de español lengua materna y lengua extranjera de la Universidad Nacional de Rosario. Argentina». Documento de Internet disponible em: <<http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/valentinidegregorio.pdf>> Fecha de consulta: 09.07.2016

FERNÁNDEZ, María Sara Alegría & MARTÍNEZ, Ileana Betzabeth Lugo. (2018). «Dale valor a tu español: el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)». En *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. Vol 18, num. 22:27-38.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. (2013). *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola.

MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Ed.

MÉNDEZ GARCÍA PAREDES, Elena. «Los retos de la codificación normativa del español (el Diccionario panhispánico de dudas): cómo conciliar los conceptos de ‘español policéntrico’ y ‘español panhispánico’». En *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 151-152). XVII Deutscher hispanistentag (XVII Congreso de los hispanistas alemanes). Tübingen: Universidad de Tübingen. Universidad de Tübingen, 2012.

MIRANDA, Florencia; COUTINHO, Maria Antónia. (2010). *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbknian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

MIRANDA, Florencia. (2015). «Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas». *Revista EntreLínguas*, 1(2): 291-310.

RIESTRA, Dora. (2010). «Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua». *Enunciación*, 15(1): 177-185.

Modelos de examen:

https://examen.es.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf

https://examen.es.cervantes.es/sites/default/files/dele_a2_modelo0.pdf

<https://siele.org/web/guest/examen>

https://espanol.unr.edu.ar/files/intermedio_expresion_y_produccion_escrita.pdf