

Especificaciones para un examen con fines específicos: el caso del DUCLE

Académico.

Natalia Ricciardi – Universidad Nacional de Rosario

Verónica Vittori- Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente artículo resulta de la labor que desarrollamos en el Programa Académico de Español como Lengua Extranjera (PRAELE) de la Universidad Nacional de Rosario. El crecimiento global que la demanda de formación y de evaluación en Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE) ha alcanzado en los últimos años, ha impactado de manera notable en nuestra región y, más específicamente, en nuestra universidad. En este contexto, investigadores y docentes de la Universidad Nacional de Rosario crean e implementan, a partir del año 2004, el examen DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española), con el objetivo principal de responder a los requerimientos de una comunidad educativa en la cual un número cada vez mayor de estudiantes no hispanohablantes de grado y posgrado busca acceder a la oferta educativa de las distintas facultades que conforman nuestra universidad. Desde el año 2013, la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación destinada a docentes brasileños que se desarrolla en el marco de las carreras de posgrado de nuestra universidad, exige a sus estudiantes una certificación de nivel C1¹ de ELE a fin de que los estudiantes cuenten con las herramientas lingüístico–discursivas para escribir su tesis final, así como también para realizar la defensa oral de la misma, con la que concluyen su formación.

A continuación presentaremos, en primer término, los lineamientos teóricos que orientan nuestra propuesta de evaluación entendiendo que un examen de español con fines académicos debe definir un tipo especial de práctica discursiva para poder establecer qué se espera de los candidatos. En ese sentido resumimos también los presupuestos teóricos que

¹ De acuerdo con los niveles de referencia establecidos en el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), que define en una escala de seis los diferentes grados de dominio de una lengua (A1, A2, B1, B2, C1, C2)

nos permiten entender la prueba de la expresión e interacción escrita en términos de práctica de lenguaje situada. Seguidamente sistematizamos algunos aspectos relevantes en el desarrollo de las especificaciones de examen para, finalmente, detenernos en las características de la prueba de expresión e interacción escrita, focalizando en la instrucción de la tarea.

1. Lineamientos teóricos

Una evaluación que certifique el conocimiento de la lengua española en alumnos/candidatos no hispanohablantes debe asegurar el cumplimiento de una serie de parámetros de calidad que garanticen que el instrumento de medición es justo. En ese sentido se establecen una serie de requisitos para que, por un lado, el examen permita obtener resultados consistentes y por otro, lleve a tomar decisiones adecuadas. Existe un consenso general en destacar los requisitos de la validez, la fiabilidad y la viabilidad como fundamentales para garantizar la idoneidad de un examen (Bachman, 1990; Alderson, Clapham y Wall, 1998; Bordón, 2006 y otros). Por otro lado, y en estrecha relación con estos requisitos, es necesario establecer las especificaciones de examen, entendidas, en los términos de Alderson et al. (1998, p.14), como (...) «un documento detallado (...) para los que van a desarrollar o redactar la prueba y para los que necesitan evaluar si una prueba ha cumplido sus objetivos». En este sentido, se considera que el desarrollo de las especificaciones y descriptores de nivel constituyen una parte fundamental en el proceso de elaboración y evaluación del examen.

Asumimos la noción de Examen de Lengua con Objetivos Específicos (*LSP Test*, en sus siglas en inglés) de Douglas, (2001) como un tipo de prueba que deriva tanto su contenido como el método de evaluación de un análisis de las situaciones de uso de la lengua de destino (*Target Language Use*) que es relevante para los examinandos, y cuyo objetivo es predecir el desempeño lingüístico necesario en contextos específicos. Proponemos una primera definición para nuestro examen de español con fines académicos (en adelante, DUCLE Académico) en los siguientes términos:

El DUCLE Académico es un examen de dominio en el cual se evalúan los saberes del candidato relativos a las prácticas discursivas del ámbito científico académico a través de tareas de comprensión y expresión escrita y oral alrededor de diversos géneros de texto pertenecientes a un ámbito académico específico. (Ricciardi, Vittori, 2018).

Dadas las especificidades del examen en cuestión consideramos necesario conceptualizar las características del discurso académico científico para lo cual adoptamos la noción de Literacidad Académica (Carlino, 2013; Cassany, 2008) entendida como conjuntos de «prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico» (Carlino, 2013). Esta definición nos lleva a entender las prácticas de lenguaje en un sentido abarcador que incluye tanto el conocimiento del código lingüístico como las formas de organización discursiva que permiten conceptualizar el conocimiento en tanto saberes validados científicamente en una determinada comunidad que legitima la práctica discursiva (la comunidad académico-científica), en otras palabras, nos referimos al conjunto de «conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos en la universidad» (Cassany, 2008:20). Estas prácticas suponen proficiencia en determinados géneros de texto del ámbito científico académico, es decir, se espera que el candidato comprenda y produzca textos propios de espacios universitarios, eventos científicos, publicaciones especializadas, etc.; en otras palabras, que demuestre un grado de dominio del discurso científico entendido como:

«...un encuadre general que engloba genéricamente a un conjunto de textos que manifiestan formas de comprender y explicar un aspecto de la realidad, y que por tanto constituyen una formación cultural reconocible por una comunidad de hablantes» (Desinano, 2009:33).

Contextos geopolíticos diversos generan prácticas discursivas singulares y diferenciadas que responden, en este caso, a formas específicas de concebir la construcción del conocimiento científico en cada lengua cultura. En consecuencia, si bien los candidatos rendir el examen DUCLE Académico cuentan con una formación de grado realizada en su

país de origen y, por lo tanto, con un bagaje de saberes, estrategias y habilidades que responden a un proceso de alfabetización académica en su lengua materna, para obtener su certificación deberán dominar las características del discurso científico que les permita actuar adecuadamente en ámbitos académicos en lengua española.

En relación con la prueba de expresión e interacción escrita tomamos los aportes del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997, 2007; Dolz, 2004, Schneuwly, 1985, entre otros) corriente que se asume en la continuidad de los trabajos de Habermas, Mead, Voloshinov, y Vygotsky (cf. Bronckart, 2006, 2007). Resumidamente, los autores plantean el funcionamiento verbal en términos de actividades verbales colectivas preexistentes que, dada su enorme variedad, se organizan y concretan en múltiples géneros de texto en tanto instrumentos de adaptación a situaciones concretas de comunicación, permitiendo la inserción y participación activa de los individuos en una comunidad verbal determinada. Los textos, a su vez, se presentan como la única realidad concreta de la lengua, correspondientes empíricos de las actividades de lenguaje, que se realizan a través de un doble proceso de adopción y adaptación de un modelo entre los tantos modelos de género indexados en una comunidad socio-histórica.

De acuerdo con Bronckart, en todo proceso de semiotización requerido por la acción verbal el agente se apropia de los conocimientos relativos al mundo físico, social y subjetivo que se activan como referentes de la acción. Estos parámetros activan 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, [1997], 2004, p. 34)

Es por esto que en la prueba de interacción escrita, y ante una actividad social tan prescriptiva de la acción verbal como es la propia evaluación, consideramos fundamental la activación de los parámetros físicos, sociales y subjetivos en las consignas de trabajo ya

que el candidato se encuentra ante una situación construida *ad hoc* para producir el texto que será objeto de la corrección.

Apoyados en estos presupuestos entendemos que es necesario especificar en la consigna de la tarea aquellos parámetros que permiten configurar la acción de lenguaje en términos de práctica de lenguaje situada, es decir: los parámetros físicos de la situación de interacción (dónde y cuándo se sitúa el candidato para escribir); la actividad social general en la que se encuadra la acción (académica, escolar, personal, comercial, editorial, etc.); los roles sociales del emisor y el o los destinatarios (profesor, alumno, especialista, comisión científica de un congreso, etc.); los objetivos de la interacción (participar en un congreso, en una publicación, solicitar una beca de estudio, etc.) y el género textual (resumen académico, solicitud, comunicación, debate, etc.) entendido como marco organizador de la producción textual.

2. Elementos para las especificaciones de examen

Las especificaciones de examen resultan esenciales ya que constituyen los fundamentos a partir de los cuales elaborar las pruebas y llevar a cabo su validación. En ellas ha de establecerse el propósito de la prueba, el perfil de los estudiantes o candidatos, los usuarios de la prueba, el o los niveles que evalúa, el marco de referencia teórico en el cual se sustenta, las habilidades que evalúa, los tipos de textos, los contenidos, los tipos de tareas e ítems, las ponderaciones, la duración, el formato de aplicación, entre otros (Alderson et al., 1998)².

El DUCLE Académico se enmarca dentro de los exámenes de dominio³ puesto que no está basado en un programa sino que evalúa la competencia del candidato, independientemente de cómo haya adquirido la lengua. El propósito del DUCLE

² Creemos importante recordar la diferencia entre esta noción y la DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS, que consiste en un documento público, a menudo muy simplificado, que indica a los usuarios del examen el contenido del mismo, y generalmente está publicado en las respectivas páginas de los exámenes.

³ Utilizamos aquí el término ampliamente difundido en el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) para referir a un tipo de examen, en oposición al examen de aprovechamiento, que no está basado en un programa.

Académico será determinar si los candidatos poseen la suficiente competencia para poder utilizar la lengua en un área específica, como la correspondiente a los estudios académicos. Los destinatarios son alumnos luso hablantes de posgrado (Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNR), modalidad a distancia. Residen en su país de origen y asisten a clases en nuestra ciudad durante dos semanas, dos veces al año. Los candidatos provienen de diferentes regiones de Brasil, tienen entre 25 y 55 años de edad y son profesores de enseñanza media en diferentes áreas (lengua portuguesa, matemática, geografía, historia, educación física, biología, etc.). La certificación es un requerimiento de su formación de posgrado, que exige el nivel C1 para poder realizar la defensa de tesis.

El examen está compuesto por tres secciones o partes: la primera parte, prueba de comprensión escrita y prueba de expresión e interacción escrita; la segunda, prueba de comprensión oral; y la tercera, prueba de expresión e interacción orales. En cada una de las pruebas se plantean distintas propuestas relacionadas con el ámbito científico-académico: las mismas comprenden desde inscripciones, consultas generales, resúmenes, etc., hasta diversas interacciones con docentes y colegas hispanohablantes.

En relación a los tipos de textos utilizados, creemos necesario destacar la concepción que sostiene nuestra propuesta de evaluación ya que entendemos que es alrededor del texto que se elaboran las propuestas de comprensión y de expresión escrita y oral siendo así el objeto de evaluación del dominio de ELE por excelencia. En ese sentido creemos que el texto es un objeto de comunicación complejo que resulta de la apropiación de elementos semiolingüísticos de una lengua natural dada por parte del agente como resultado de una acción de lenguaje situada en un tiempo y espacio determinados, y que depende, a su vez, de factores psicológicos, sociales e históricos del contexto de producción en el que tiene lugar. A su vez, el texto es también el resultado de un doble proceso de adopción y adaptación de un modelo cristalizado en una comunidad socio histórica determinada, de un género de texto disponible en el intertexto. Entendemos que tanto los textos de entrada como de salida, para la comprensión y expresión escrita y oral, representan muestras únicas y singulares del español, unidades comunicativas en tanto «correspondientes empíricos/ lingüísticos de las actividades verbales de un grupo (...) que pone en juego unidades lingüísticas (y eventualmente otros tipos de unidades semióticas)» (Bronckart, 2007, p.74). Los textos seleccionados, representaciones concretas de la

heterogeneidad sociolingüística del español deberán estar relacionados a los ámbitos educativo y académico, priorizando el trabajo con textos auténticos, actuales y debidamente situados (con fecha, lugar y fuente), cuyo grado de informatividad y registro sean adecuados al nivel y a los ámbitos mencionados. Seleccionamos entonces, como textos de entrada, textos escritos auténticos relacionados a los ámbitos educativo, científico, político y académico provenientes de periódicos, revistas especializadas, publicaciones y actas de congresos, de entre 800 y 1000 palabras, destinados a docentes, especialistas en educación, estudiantes de grado avanzados y de posgrado.

Entre las destrezas lingüísticas a evaluar, podemos destacar la jerarquización de la información, inferencias, organización discursiva, progresión temática, argumentación – contrargumentación, etc. En cuanto a los aspectos lingüísticos determinamos los siguientes: campo semántico específico (educación, sistema educativo, nivel formal / no formal, curso, carrera, enseñanza y aprendizaje, pedagogía, didáctica, currículum, titulaciones, cargos, material didáctico); funciones (expresar opiniones y conocimientos, valorar, posicionarse a favor o en contra, expresar evidencia, posibilidad, destacar, reformular, etc.); elementos lingüísticos (modos indicativo y subjuntivo; estructuras subordinadas; conjunciones - condicionales, concesivas, consecutivas-, adverbios, locuciones adverbiales, etc.), entre otros.

En relación con los tipos de tareas, como mencionamos, concentraremos este artículo en la descripción y análisis de la actividad propuesta en la prueba de interacción escrita. Concebimos estas actividades como tareas auténticas, integradas (con la comprensión escrita, en este caso) y de corrección subjetiva (para lo cual es necesario establecer criterios de corrección). Centraremos nuestras reflexiones en la redacción de la instrucción o consigna, pues asumimos que la misma tiene un rol fundamental en la resolución de la tarea determinando, en muchos casos, el grado de éxito del candidato. En ese sentido creemos necesario definir la consigna en tanto

«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).

De acuerdo con la autora, la consigna tiene el papel fundamental de configurar las acciones mentales en el cumplimiento de la tarea, y determina la respuesta por parte del alumno, pudiendo favorecer procesos de apropiación de los saberes y resolución de la propuesta o bien obstaculizar el cumplimiento de la misma.

Creemos entonces que la explicitación en la consigna de los parámetros físicos, sociales y subjetivos referentes de la acción permitirá activar en el candidato las representaciones adecuadas para configurar su texto. El candidato entonces deberá disponer, principalmente de una descripción de la situación de interacción que incluirá los datos espaciotemporales de la acción; el papel social que desempeñará en tanto agente productor de un texto; los destinatarios a los cuales el mismo está dirigido permitiéndole así seleccionar aquellas unidades (socio) lingüísticas más adecuadas; los objetivos de la acción y el género de texto que se espera.

3. Análisis de una tarea de expresión e interacción escrita

Reproducimos a continuación una de las consignas de tarea de expresión e interacción escrita del DUCLE Académico que entendemos es representativa del tipo de consigna al que nos referimos:

Imagine que usted decide participar del próximo Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria a realizarse en abril de 2017 en la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario, Argentina. Para ello decide enviar el resumen de su ponencia para evaluación del comité científico. Lea las distintas opciones en las que puede inscribir su comunicación y seleccione una de ellas de acuerdo con alguna de sus investigaciones en curso, o experiencias realizadas. Escriba el resumen correspondiente respetando las normas de presentación de resúmenes detalladas a continuación.

Este tipo de intervenciones refieren a participaciones relacionadas con las siguientes propuestas:

- a) resultados de investigaciones concluidas, avances de investigaciones en progreso, información/presentación de programas institucionales;
- b) relatos de experiencias;
- c) toda cuestión que atañe a la producción y/o comunicación del conocimiento en el nivel inicial, medio y superior

Las comunicaciones podrán tratar de los siguientes ejes temáticos:

- a) Incorporación y permanencia de los jóvenes en los niveles de enseñanza media y superior.
- b) Los procesos de evaluación en la educación.
- c) Educación en contextos vulnerables.
- d) El arte, la cultura y el deporte en la formación de niños y/o jóvenes.
- e) La educación en la era de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.
- f) Lectura y escritura: dificultades y propuestas.
- g) Logros y desafíos para la educación para niños y jóvenes con discapacidad.
- h) Educación a distancia.
- i) Formación docente hoy: más tiempo de estudio, ¿mejor preparación?

Normas de presentación de resúmenes

- Extensión: mínimo 200 palabras - máximo 300 palabras
- Encabezamiento:
 - ✓ Título del trabajo
 - ✓ Nombre y apellido del autor
 - ✓ Institución a la que pertenece, país.
 - ✓ Dirección de correo electrónico
 - ✓ Eje organizador
- Al pie del resumen:
- Palabras clave: 3 a 5 (podrán ser palabras o sintagmas nominales de hasta tres palabras)

Como podemos observar en la consigna del ejemplo, es posible identificar ciertos parámetros que, reiteramos, creemos que ayudarán al candidato a configurar su acción de lenguaje: se plantea una situación de interacción en la cual un docente/investigador (papel

social del emisor) decide participar de un congreso de Docencia Universitaria (situación de interacción) que se realizará en Rosario, Argentina, en abril del año 2017 (datos espaciotemporales) a través del envío de un resumen de ponencia (género textual) al comité científico del congreso (destinatarios) con el objetivo de ser aceptado como expositor en el evento científico. La tarea se presenta como auténtica, integrada con la comprensión lectora de las normas de publicación que acompañan la consigna y determinan en gran parte el formato del texto esperado. A su vez, reiteramos la necesidad de acompañar las tareas de corrección objetiva con una escala de corrección con criterios rigurosos que respondan a la especificidad de la actividad planteada. Dicha escala deberá ser coherente con la concepción de texto formulada en las especificaciones y considerar, por lo tanto, todos los aspectos involucrados en la producción de un texto entendido como un objeto complejo en el que intervienen múltiples factores. De esa forma serán considerados los saberes activados para la resolución de la actividad, esto es, conocimientos del orden de lo praxeológico (configuración de la situación de interacción considerando el reconocimiento y composición de los géneros textuales involucrados, uso del registro apropiado en función de los destinatarios, configuración del sujeto emisor en tanto enunciador de la acción, grado de consecución del objetivo principal de la acción), del orden de lo discursivo (configuración adecuada de las secuencias discursivas, uso de los conectores del discurso y de los mecanismos de cohesión, grado apropiado de informatividad del contenido) y del orden de lo lingüístico-textual (selección y uso adecuado de las unidades lingüísticas lexicales, morfosintácticas, ortográficas, prosódicas)⁴.

4. Consideraciones finales

A lo largo de este artículo buscamos presentar de forma resumida las características de la coyuntura social e institucional que da lugar a la creación de un examen de español para alumnos universitarios no hispanohablantes que cursan estudios de posgrado en la Universidad Nacional de la ciudad de Rosario, Argentina y deben certificar su nivel de dominio de español para la consecución y conclusión de sus estudios. A partir de las

⁴ Para una mejor comprensión de los diferentes tipos de conocimientos que se propone evaluar, ver la noción de *capacidades de acción verbal*, *capacidades discursivas* y *capacidades lingüístico textuales* en Dolz, Schneuwly, 1998; Bronckart, 2007)

características específicas del conjunto de las circunstancias referidas hemos trazado algunos de los lineamientos teóricos y metodológicos que nos permiten configurar un tipo de examen de dominio de español lengua extranjera con fines específicos, lo cual supone entender, por un lado, que las prácticas discursivas científico académicas presentan características que requieren un análisis y selección rigurosos en la determinación de las situaciones de comunicación planteadas; los textos de entrada y salida; la redacción de las consignas y la elaboración de los criterios de corrección. Por otro lado, y en estrecha relación con estas especificidades, creemos necesario definir un marco teórico que nos provea las bases para la toma de decisiones que nos permita pensar en un instrumento de evaluación fiable que garantice las buenas prácticas evaluativas. En ese sentido adoptamos el concepto de literacidad académica entendido como un conjunto de prácticas de apropiación de los valores sociales, normas, comportamientos y discursos del ámbito científico-académico que se encuentran determinados por una lengua cultura -en este caso, el español en su variedad rioplatense- puesto que la construcción del conocimiento científico asume características singulares determinadas no solo por la esfera social de actividad humana sino también por el contexto social, geográfico, histórico y lingüístico en el que esas prácticas tienen lugar. En la misma línea de pensamiento delimitamos los presupuestos teóricos (con sus consecuentes impactos metodológicos) del Interaccionismo Sociodiscursivo entendiendo el actuar y la acción como unidades organizadoras del desarrollo humano, y el actuar verbal en forma de textos orales y escritos como manifestaciones concretas de la actividad comunicativa humana. Estos textos resultan un proceso de configuración y apropiación de los signos de una lengua natural ante determinada acción de lenguaje, en la que el agente productor adopta un género textual (del conjunto de modelos existentes en una comunidad verbal), y lo adapta de acuerdo a las representaciones que activa a partir de los parámetros concretos de esa situación (quien escribe para quién y con qué objetivos). Entendemos que los textos representan el objeto privilegiado a través del cual evaluamos tanto la comprensión como la producción escrita y oral y por lo tanto trabajamos sobre la elaboración de las consignas de tarea de forma coherente con los lineamientos teóricos que adoptamos, especificando en ella los parámetros de la acción (características de la situación, papeles sociales, objetivos, género textual) que permita a los candidatos configurar su texto de la forma esperada.

Finalmente, creemos sumamente necesario profundizar en las investigaciones a fin de mejorar las propuestas a partir de la evaluación permanente de nuestra práctica y de los resultados obtenidos en los procesos de validez del instrumento de evaluación.

Bibliografía

ALDERSON, J. Charles, CLAPHAM, Caroline. y WALL, Diane. (1998), *Exámenes de Idiomas - Elaboración y evaluación*. Madrid: CUP.

ALTE (1999). *Multilingual Glossary of Language Testing Terms: Studies in Language Testing 6*. Cambridge: Cambridge University Press.

BACHMAN, Lyle F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

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

BRONCKART, Jean P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CASSANY, Daniel. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ciudad de México: Ríos de tinta.

CARLINO, Paula. (2013). «Alfabetización académica diez años después». *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57): 355-381.

CONSEJO, D. E. (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte-Instituto Cervantes-Anaya, Madrid, <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>[19/07/2010].

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard., & DE PIETRO, Jean-François. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

DOUGLAS, Dan. (2001). «Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from? » *Language Testing*, 18(2): 171–185. Documento de Internet disponible en <<https://doi.org/10.1177/026553220101800204>>. Fecha de consulta 23.06.2018.

RICCIARDI, Natalia; VITTORI, Verónica. (2018). Especificaciones para un examen con fines específicos: el caso del DUCLE Académico. En *IV Congreso Internacional SICELE*.

Investigación e innovación en ELE. Ponencia llevada a cabo en Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.

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.