

La elección de géneros textuales en los exámenes de certificación de lenguas académicas. Las necesidades del alumno universitario y la evaluación implícita de competencias no lingüísticas

MARÍA CECILIA AINCIBURU
Universidad Nebrija

PATRICIA RODRÍGUEZ LÓPEZ
Goethe Institut

I. INTRODUCCIÓN

El intercambio universitario es una realidad consolidada en ámbito europeo y la expansión del fenómeno a la nueva formulación del programa *Erasmus Mundus* ha dado mayor abarque internacional a la movilidad entre estudiantes de diferentes Universidades de todo el planeta. Las necesidades lingüísticas de los estudiantes varían según se trate de exigir un nivel de entrada determinado, previo a la experiencia en el país extranjero, en la lengua de ese país o universidad o en una lengua vehicular, como es el caso del inglés en muchos de los másteres y doctorados internacionales (Sawaki y otros 2012).

El español académico no tiene una certificación específica que lo avale en el caso de los alumnos de intercambio que vienen a España, mientras que otras lenguas comunitarias tienen una práctica evaluadora ya validada por sucesivas ediciones. El objetivo de este trabajo es sondear los géneros textuales contenidos en dichos exámenes de certificación y ver si su elección respeta las necesidades propias de este tipo de alumnos. Tangencialmente se busca analizar la relación que existe entre esas certificaciones lingüísticas y las competencias no lingüísticas que el estudiante debe tener para superar con éxito la evaluación.

2. LOS GÉNEROS TEXTUALES EN LA COMUNICACIÓN ACADÉMICA

En la enseñanza de lenguas con fines específicos los géneros textuales han recibido una particular atención, sobre todo cuando se trata de didáctica para profesionales de un área determinada.

Sin duda, el concepto lingüístico más operativo para plantear la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura de los textos propios de una comunidad de práctica es el de género discursivo. El género es visto como una forma de comunicación particular, generada en un contexto social, histórico y espacio-temporal concretos. (Cassany 2008:10)

Existe incluso una propuesta didáctica que suele llamarse “Aprendizaje de la escritura basado en los géneros” (*Genre-based Writing Instruction, GBWI*). Johns (2011) señala tres “tópicos” complejos o disyuntivos del docente que acompañan ese enfoque pedagógico, a saber:

1. La designación del género textual (*naming*), que puede ayudar cuando el tipo textual está consolidado o inducir a error (como en el caso de “essay” en inglés o de “resumen” por *abstract* en español).
2. La división teórica y pedagógica entre lo que se puede denominar “adquisición del género” y lo que, en cambio, es “sensibilidad al género”. En el primer caso, un enfoque macroestructural de los elementos prototípicos frente al reconocimiento de las relaciones intertextuales, sus propósitos retóricos o su función en diferentes contextos.
3. La dificultad para acercarse a escritores novatos, en especial extranjeros, a textos que implican la gestión de relaciones de poder y un dominio de la literacidad que este tipo de escritores no puede tener.

Nos gustaría agregar un último orden de dificultad, el escollo de los géneros orales, que por razones obvias no se consideran en el GBWI, pero que resultan centrales en la competencia lingüística específica de los hablantes no nativos. Esta rémora es la falta de descripción macro y microlingüística de los géneros orales profesionales en el sentido empírico del término. Los análisis de corpus nativos muestran que los hablantes no se comportan siguiendo las indicaciones de los manuales de estilo: así un estudio sobre artículos de investigación escritos por nativos muestra que los objetivos iniciales pueden no corresponderse con las preguntas de investigación posteriormente planteadas (Sabaj 2009) o que los profesores nativos confunden la Comunicación congresual con la publicación de experiencias didácticas (Ainciburu 2012). La práctica universitaria de lectura de trabajos de fin de master evidencia que los informes de disciplinas aplicadas pueden carecer completamente de la sección o del contenido del capítulo Discusión de resultados o, lo que es peor, discutir los resultados prescindiendo de los obtenidos por otros investigadores. El punto es que, si esto sucede con los géneros escritos, de los cuales tenemos mayor descripción e incluso manuales de estilo ¿qué podemos esperar de los géneros orales en los que la descripción es menor y las líneas guía más evanescentes?

La situación de la lengua inglesa parece mayormente afortunada, aunque no exenta de críticas y limitaciones:

El análisis textual de géneros académicos y profesionales ha sido, tradicionalmente y en gran parte, el centro de inspiradas descripciones lingüísticas de ESP (Inglés para Fines Específicos). El énfasis de este tipo de análisis era, y todavía sigue siendo, el uso de recursos lingüísticos dentro del texto, en particular, el uso de las propiedades formales y funcionales del lenguaje, especialmente el análisis de “movimientos” retóricos, con una atención relativamente limitada al contexto o a recursos de externos al texto, que desempeñan un papel importante en la socio-pragmática de géneros académicos y profesionales (trad. propia de Bhatía 2012:17).

En español académico podemos considerar una serie de géneros más o menos difundidos según la práctica universitaria de cada país (en Argentina, por ejemplo, los exámenes orales son tan o más frecuentes que los escritos, mientras que en España son siempre menos habituales). Para tener una base sobre la cual poder evidenciar los géneros utilizados en las certificaciones académicas, utilizaremos la lista de géneros

que proporcionan Regueiro y Sáez (2014: 18) teniendo en cuenta la realidad española de los estudiantes universitarios españoles. El Gráfico 1 muestra un listado de géneros textuales que el alumno debe producir y que los autores consideran emblemáticos en su ámbito de actuación. Otros géneros textuales que requieren un nivel diferente de formalización en lo oral (como las tutorías, debates o los exámenes orales) o en lo escrito (glosarios, formularios, entre otros), deben haber quedado fuera del listado porque considerados como no privativos de la actividad del estudiante, redactados o construidos por otros agentes del mundo universitario (docentes y administrativos en el caso de clases, programas de cursos o formularios) o, simplemente, porque no requieren la planificación de estilo que sugiere un libro principalmente destinado a producciones prototípicas.

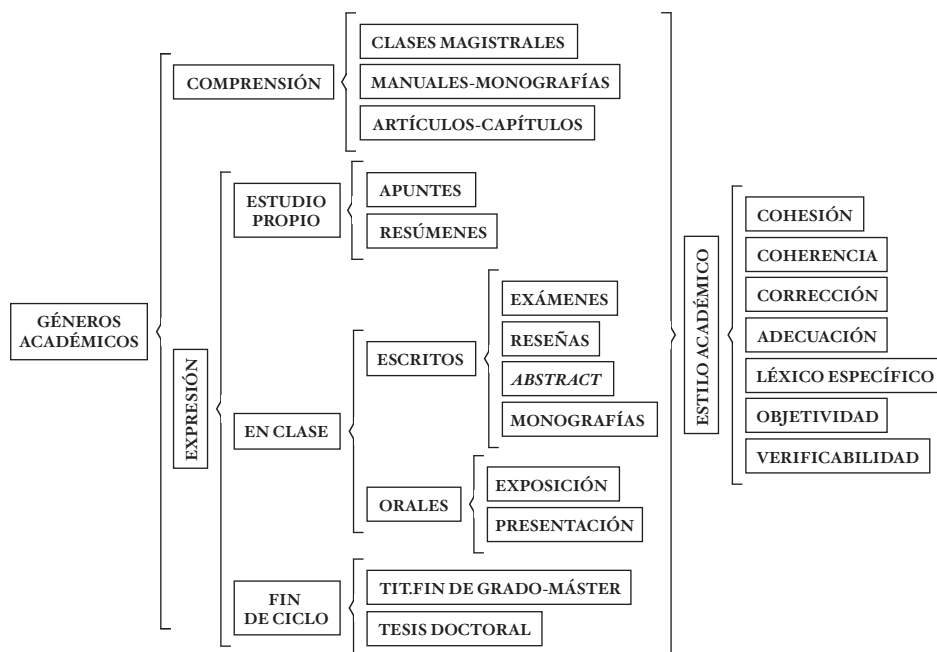


Gráfico 1. Los géneros académicos de la vida universitaria española (Regueiro y Sáez 2014: 18)

La construcción de corpus de español académico de nativos tiene como su representante más emblemático el esfuerzo de la Pontificia Universidad de Valparaíso, bajo la dirección de Giovanni Parodi (2008). Los textos que forman el corpus alargan el espectro a la consideración de todos los escritos producidos por las tres clases de miembros de la comunidad universitaria: alumnado, docentes y no docentes. Desde el punto de vista didáctico, el proyecto ADIEU, coordinado por Graciela Vázquez (Torner Castells 2003), consideraba los géneros colocando al estudiante de intercambio al centro del análisis de necesidades por lo que definía los textos según implicasen alguna de las cuatro destrezas lingüísticas y a partir de ello elegía el género meta

(para la comprensión auditiva, la clase magistral; para la producción oral, la presentación oral y para la escrita, la monografía).

3. LA CERTIFICACIÓN DE LENGUAS DE COMUNICACIÓN ACADÉMICAS

Si en la didáctica de los lenguajes específicos tiene suficiente arraigo la enseñanza o la sensibilización a los géneros textuales, es de esperar que dicho saber pragmalingüístico tenga un lugar relevante en la certificación de las lenguas extranjeras en el ámbito académico. Por lo menos, en el caso de géneros o subgéneros más formalizados como el *abstract* o la reseña, entre otros.

La situación de exigencia lingüística de las Universidades respecto a la certificación de nivel de los estudiantes que realizan intercambios es muy poco homogénea, incluso después de la ampliación del programa Erasmus a la versión internacional y extraeuropea del Erasmus mundus. Siendo un acuerdo entre universidades, algunas fijan un nivel determinado (generalmente entre el B1 y el B2) y otras no, algunas controlan el nivel lingüístico de los estudiantes que envían y esperan que la universidad de origen haya verificado el de los estudiantes que reciben, otras, finalmente, solicitan algún tipo de certificación firmada por un docente de lengua. El texto más común en las páginas web dice:

Es responsabilidad del alumno tener los conocimientos del idioma suficientes para integrarse en la Universidad de acogida y disponer de la documentación justificativa para cuando ésta la solicite.¹

La realidad es que no existe una certificación de nivel académico europeo del español y que se termina por aceptar cualquier tipo de certificación general o, incluso, de autocertificaciones, como sucede en muchas universidades italianas. La situación no es la misma en otras lenguas que poseen una batería de certificaciones más extendida a nivel de lenguajes específicos y es en estos otros casos en los que nos centraremos para la descripción del fenómeno que hemos elegido estudiar: la competencia textual de los estudiantes de intercambio en su sondeo certificativo.

Para realizar este estudio, la aproximación empírica acota el espacio a la comparación de pruebas en inglés, español y alemán (TOEFL, CELU y TestDaF, respectivamente) y se focaliza en los géneros textuales que sirven como disparador de las actividades y en los que se requieren como medios de evaluación de la producción del estudiante universitario. Los datos referidos a su macroestructura y a la forma de efectación se obtienen a partir de las páginas web y de los documentos de referencia de las mismas certificaciones. Por realizar una comparación más directa, estas características generales se comparan a través de la Tabla 1.

Se ha descrito el examen TOEFL iBT que se imparte por Internet, y no el examen TOEFL PBT (en formato impreso) porque este último desaparecerá durante el año de publicación de este trabajo.

.....
1. Texto de la página web de la Universidad de Alicante <<http://sri.ua.es/es/movilidad/erasmus/requisito-linguistico>>> [consulta: 07/09/2014].

	TOEFL IBT	CELU	TestDaF
Significado sigla	Test of English as a Foreign Language	Certificado de Español: Lengua y Uso.	Test Deutsch als Fremdsprache
Entidad certificadora	Empresa ETS (USA)	Consortio ELSE (Argentina)	Empresa TestDaF. ²
Lengua	Inglés	Español	Alemán
Público meta	Adultos (estudiantes, trabajadores e inmigrantes)	Adultos (estudiantes, y trabajadores)	Adultos universitarios
Modalidad de efectuación	Digital y automatizado (<i>online</i> , incluso el oral)	Tradicional (papel y comisión de examen)	Mixta (la expresión oral se realiza <i>online</i>)
Tipo de certificación	Continua, el nivel queda determinado por la puntuación		
Niveles disponibles	Solo se determina la puntuación y son las instituciones que determinan el mínimo.	Escala de tres niveles aprox. equivalentes a B1, B2 y C1	Escala de seis niveles aprox. posiciones entre B2 y C1
Destrezas evaluadas	1. Escucha, 2. Estructura/Escritura 3. Lectura	1. Audio y escritura 2. Lectura y escritura 3. Audio y oral 4. Lectura y oral	1. Comprensión escrita 2. Comprensión oral 3. Expresión escrita 4. Expresión oral
Orden de las destrezas	Aisladas	Integradas	Aisladas

Tabla 1. Características generales de las certificaciones objeto de este estudio.

La Tabla 1 muestra que solo el TestDaF es un examen específico para estudiantes universitarios, mientras que los otros dos, TOEFL y CELU, tienen un alcance mayor e incluso sirven a propósitos políticos diferentes, como el caso del control de la inmigración. La elección de estos modelos, si bien puede falsear los resultados que han de observarse en el capítulo siguiente, tiene razones específicas en cada caso: el TOEFL es el examen más requerido en el mundo del inglés y en los *colleges* de EE.UU., Canadá o Inglaterra, entre otros, que lo consideran una exigencia previa a la inscripción; el CELU es una experiencia única en el mundo del español, tanto por su difusión en el MERCOSUR como por su concepción por destrezas integradas (ver sección “Destrezas evaluadas” en la Tabla 1), que la acercan a una idea más ecológica de la comunicación en situaciones específicas.

4. LOS GÉNEROS TEXTUALES COMO MODELO Y COMO OBJETIVO DE PRODUCCIÓN

“No puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (MCER 2002: 95) y en los exámenes de certificación dichos textos pueden ser a su vez modelos de actuación, reactivos u objetivos de la expresión del candidato, *input* o *output* de las actividades que los integran. Se espera encontrar, entonces, diferentes tipos de textos para las diferentes destrezas evaluadas y, según lo expuesto, también una serie de géneros textuales convenientes al nivel de especificidad del examen.

.....
2. El organismo se llama *Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung* (Sociedad para la preparación de estudios académicos y el desarrollo de tests) y está patrocinado por la Conferencia de rectores universitarios, el DAAD (Servicio alemán de intercambio académico) y el Goethe-Institut.

Utilizamos para el análisis los modelos de examen que las diferentes entidades proporcionan en sus páginas web oficiales, por considerar que la misma exposición pública los ratifica en su condición de arquetipo de las diferentes ediciones.³

El TOEFL prevé actividades combinadas por las cuales un estudiante responde preguntas, por escrito o en forma oral, después de haber leído o escuchado un texto. Sin embargo, a pesar de esta apariencia de formulación integrada, es difícil clasificar la prueba como tal (ver Cumming y otros 2005). La corrección automática mayoritaria permite el discurso libre en muy pocas partes del test. Así en la sección de Lectura se le presentan 3 o 4 párrafos de textos académicos (manuales) y se responden preguntas de respuesta con opción múltiple (sin redacción); en la comprensión auditiva se escuchan fragmentos de conferencias, debates o conversaciones en clase y nuevamente se contestan preguntas con corrección automática (respuesta fija). En la prueba oral, la mayor parte la tiene la lectura expresiva de un texto expositivo (la plataforma incorpora un sofisticado programa de evaluación de la lectura) y solicita luego una opinión sobre un tema familiar. Solo la prueba de producción escrita requiere la redacción de un ensayo, la fundamentación de una opinión por escrito, a partir de tareas de lectura y auditivas. Aunque el ensayo es el género arquetípico de la comunicación universitaria norteamericana es el único indicio de output complejo que posee el test y extrae la planificación de una serie de preguntas previas.

El modelo CELU (cuadernillo de actividades 3, en línea) utiliza como modelos de comprensión y producción las siguientes combinaciones:

Programa radial	Carta de pedido (formal)	Producción escrita
Entrevista radial	Folleto publicitario	
Entrevista radial	Respuesta de correos de lectores en revistas	
Fragmentos de textos diferentes: bitácora, manual, decálogo, idea fuerza.	Artículo de opinión para revista	
Entrevista de periódico	Carta de pedido (formal)	
Nota de periódico	Correo electrónico de recomendación (informal)	
Lámina con texto (publicidad progreso)	Realizar un reproche a un amigo	Producción oral
Lámina con texto (expositivo)	Dar consejos a un amigo	
Fotocopia de periódico (foto y título)	Realizar un reproche a un amigo	
Fotocopia de periódico (título e ilustración)	Convencer a un amigo	
Fotocopia de informe (título e ilustración)	Intentar solucionar un problema	

Tabla 2. Textos utilizados en el examen CELU.

.....
 3. A saber [consulta: 5 julio 2014]: <http://www.ets.org/toefl/ibt/prepare/toefl_sampler> para el TOEFL, <<http://www.celu.edu.ar/es/node/25>> para el CELU y <<http://www.goethe.de/rn/prj/pba/bes/tdf/mat/esindex.htm>> para el TestDaF.

Los textos resultan muy variados pero, para integrar el público de candidatos del mundo del trabajo, se suprime cualquier tipo de expresión que se pueda individualizar como género académico.

En el caso del TestDaF también se evalúan las cuatro competencias según los tiempos que se presentan en la Tabla 3.

Test-DaF	compresión lectora	compresión oral	expresión escrita	expresión oral
partes	3	3	1	7
tiempo	60 min.	40 min.	60 min.	30 min.

Tabla 4. Actividades del Test-DaF

En la sección de compresión lectora el estudiante se ocupa de tres muestras diferentes:

- (1) se presentan textos cortos que están relacionados con la vida cotidiana universitaria y el estudiante decide qué enunciado corresponde a cada texto (En el modelo online el estudiante tiene que relacionar puestos de trabajo estudiantiles con anuncios de estudiantes que buscan un trabajo).
- (2) requiere leer un texto periodístico que contiene temas científicos y sociopolíticos y se responde a preguntas de respuesta con opción múltiple (El texto del ejemplo online es de una revista científica (*Natur y Kosmos*)).
- (3) presenta un texto especializado que puede ser una publicación universitaria o de difusión científica y el estudiante tiene que decidir por medio de opciones múltiples si las afirmaciones acerca del texto son correctas, falsas o si no aparecen en el texto (En el caso analizado la fuente es una revista científica, *Psychologie heute*, aunque el texto es de divulgación y parece dirigido a un amplio espectro de lectores cultos).

En cuanto a la compresión oral, al igual que la anterior, el examen se puede dividir en tres partes: en la primera parte se presenta, por ejemplo, una conversación entre dos estudiantes, es decir, un diálogo de la vida cotidiana universitaria, y la persona a examinar tiene que contestar ocho preguntas mientras escucha la conversación. En el ejemplo online encontramos un diálogo entre dos estudiantes que debaten sobre las prácticas dentro las carreras universitarias. La segunda parte incluye una discusión o una entrevista, siempre relacionado con temas científicos y universitarios, y el estudiante tiene que decidir si las afirmaciones son verdaderas o falsas. En la prueba analizada se presenta una entrevista adaptada sobre si un título de doctorado ayuda obtener más éxito en el trabajo. En la última parte el estudiante tiene que escuchar un discurso y contestar con palabras claves y de manera breve las preguntas, esta parte se ha tomado otra vez de la revista científica “Psychologie heute” y trata sobre la inteligencia emocional.

La expresión escrita se presenta con una actividad única: el estudiante redactará un texto coherente y estructurado utilizando ciertas pautas, además de incluir datos estadísticos. En la redacción el examinando dará su opinión acerca del tema específico,

en el ejemplo se trata de qué universidad elegir, y argumentará a partir de una tabla de datos de cinco universidades. El estudiante debe describir las diferencias entre las universidades presentadas en las tablas y debatir sobre ventajas y desventajas de cada una, como por ejemplo la amplitud de una universidad o el número de estudiantes que estudian en ella.

La última parte, la expresión oral, se desarrolla de manera telemática y por grabación. Los candidatos tienen que resolver siete situaciones distintas de comunicación en el ámbito universitario alemán, según el modelo web: 1) hacer una llamada telefónica al centro de idiomas de la universidad para pedir información sobre un curso de alemán; 2) un amigo quiere mudarse de casa de los padres y le pregunta sobre la situación en su propio país en la que tiene que describir cuándo y por qué se va la gente joven de la casa de sus padres; 3) dentro de un curso universitario comentar un gráfico sobre los científicos jóvenes de Alemania; 4) opinar sobre las ventajas y desventajas de un examen propio de acceso a cada universidad; 5) opinar sobre las ventajas y desventajas de hacer las prácticas en la empresa familiar; 6) dentro de una clase de economía comentar un gráfico sobre el desarrollo de trabajo entre el siglo XVIII y la actualidad; y, por último, 7) aconsejar a un amigo si asistir a un seminario sobre los miedos de hablar en público en la conferencias universitarias, dado que cuesta dinero. Para realizar las actividades exitosamente, tendrán que recopilar información, describir gráficos y resumir su contenido, expresar su opinión y fundamentarla, tomar una postura crítica, considerar alternativas y plantear hipótesis.⁴

Según la descripción realizada hasta aquí y en comparación con el esquema de Regueiro y Sáez (2014) se puede observar que la mayoría de los géneros académicos se evalúan en esta prueba, como modelos de comprensión o como resultados de producción. Es posible, por ende, que se pueda afirmar –si se acepta la premisa de una correspondencia mayor de los géneros discursivos en las lenguas de especialidad– que, entre los tres modelos presentados, el Test-DaF se adapta mejor a las necesidades lingüísticas de un estudiante universitario.

5. CONCLUSIONES

La discusión de los resultados afronta la reflexión acerca de cuáles de estos géneros textuales evalúan la capacidad comunicativa de los estudiantes, y de si, en realidad, estos se ajustan a sus necesidades. También se considera en qué medida los productos textuales condicionan el examen en términos de estructura capaz de evaluar “el saber, el saber hacer y el saber ser” del estudiantado, como postulado por las obras de referencia.

El objetivo que nos habíamos propuesto cuando empezamos este estudio era el de contemplar los géneros textuales contenidos en exámenes de certificación y analizar si correspondían a las necesidades de los estudiantes. Para ello analizamos tres pruebas diferentes para el inglés, español y alemán (TOEFEL, CELU y Test DaF) y ponderamos sus características y su estructura, destacando el uso de los géneros textuales aca-

4. A saber [consulta: 15 julio 2014]. <<http://www.testdaf.de/fuer-teilnehmende/vorbereitung/modellsaetze/modellsatz-02/>> y <<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/tdf/bes/esindex.htm>>.

démicos como modelos y como objetivos de producción. Es evidente que las pruebas TOEFL y el CELU carecen de un vínculo directo con los géneros textuales utilizados en ámbito universitario. En el TOEFL solo la sección de expresión escrita requiere un “ensayo” que es un género de difícil caracterización, pero típico en las universidades norteamericanas. En el caso de CELU la prueba va dirigida más bien al mundo del trabajo en general, aunque se desenvuelva en ámbito académico.

Diametralmente diferente es el caso del Test DaF, específicamente dirigido a los estudiantes extranjeros que acceden a las universidades alemanas y con un buen grado de ajuste a sus necesidades lingüísticas académicas. El análisis muestra que todas las partes de la prueba incluyen situaciones universitarias cotidianas, como disparadores de tareas y como objetivos de producción. Incluso las estrategias requeridas para resolver con éxito las actividades implican presentar y argumentar su postura en discusiones, considerar alternativas a una tesis o crear hipótesis, todas competencias que evalúan en forma más apropiada el “saber hacer” requerido en el ámbito de la educación superior.

Este estudio muestra que, si bien existen diferentes pruebas para obtener una certificación lingüística que permita el acceso a las universidades extranjeras, no todas han de considerarse específicas y relevantes. Aunque se trate de pruebas muy valoradas y estimadas internacionalmente -el TOEFL resulta emblemático en este sentido y todas las universidades de habla inglesa lo exigen o aceptan-, carecen de los géneros específicos que parecen aptos para evaluar la capacidad comunicativa de un estudiante en ámbito académico. Esto puede tener evidentes consecuencias para el estudiante, que podría presentar dificultades en el tipo específico de comunicación y también las tiene para las comunidades universitarias que solicitan estas certificaciones como requisito previo, a sabiendas de su falta de especificidad.

En síntesis, las pruebas de acceso a las universidades internacionales deberían formularse con una mayor atención al ámbito académico. Dado el introito económico que generan, parece imposible que no se pueda aumentar su especificación y el análisis sugiere que la futura estructuración de una prueba EFE para las universidades de habla española (ya promocionada por el Instituto Cervantes y, extrañamente, no por las Universidades) debería tener como referencia mejorable el Test DaF y no otros modelos más difundidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANY, D. (2008): “Metodología para trabajar con géneros discursivos”, *Especialitateko Hizkerak eta Terminologia*, 9-24.

COSCARELLI, A. (2010): “La evaluación a partir de tipologías textuales. Aproximaciones y desvíos”, *Actas del V Coloquio CELU*.

<http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/5_coloquio> [consulta: 07/09/2014]

CUMMING, A., KANTOR, R., BABA, K., ERDOSY, U., EOUANZOU, K., y JAMES, M. (2005): “Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL”, *Assessing Writing*, 10 (1), 5-43.

JOHNS, A. M. (2011): "The future of genre in L2 writing: Fundamental, but contested, instructional decisions", *Journal of Second Language Writing*, 20 (1), 56-68.

PARODI, G. (2009): "Corpus, discurso y géneros: español en contextos académicos y profesionales", *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación Comillas: Fundación Comillas*, 65-87.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. y SÁEZ RIVERA, D. (2013): *El español académico: guía práctica para la elaboración de textos académicos*, Madrid: Arco Libros.

SABAJ, O. (2009): "Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado", *Revista Signos*, 42 (69), 107-127.

TORNER CASTELLS, S. (2003): "Los materiales ADIEU", *Carabela* 55, 192-5.