

Proficiencia en portugués lengua extranjera: el cambio de paradigma que originó el Celpe-Bras

Mariana Larrieu

marianalarrieu@gmail.com

Al entrar en juego factores sociales y culturales que hasta entonces no se tenían en cuenta la lengua pasa a ser vista como una construcción social, histórica y cultural y saber una lengua significa ser capaz de usarla de forma adecuada en un contexto determinado, ser proficiente. Así, el concepto de proficiencia lingüística evoluciona para pasar a ser entendido como el uso adecuado de la lengua para desempeñar acciones en el mundo (Scaramucci, M., 2000). Dentro de estas concepciones surge el examen Celpe-Bras que gana reputación dentro de los exámenes internacionales por evaluar la literacidad y distanciarse de la evaluación de la forma además de direccionar los procesos educacionales de portugués como lengua adicional dentro y fuera de Brasil (Schoffen, J.R, Martins A. F. 2016).

En esta comunicación, hacemos un recorrido teórico de este examen y reflexionamos sobre lo que generó en términos de cambios en el proceso/aprendizaje y evaluación.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, los métodos para su enseñanza fueron cambiando según las necesidades y concepciones de lengua vigentes.

Sin profundizarlos, pasamos de los métodos más tradicionales como el estructuralismo al comunicativismo. En el primer caso, los temas se organizaban en torno a secuencias gramaticales y lexicales, a partir de una práctica mecánica y sin espacio para el desarrollo de la competencia comunicativa. Aprender una lengua se reducía a manejar un conjunto de reglas fonéticas, morfosintácticas y léxicas que llevaban al aprendiz a dominar una lengua estereotipada y artificial (Jalil, S. A., Procailo, L. 2009). En este contexto, la evaluación se realizaba a partir de consignas descontextualizadas, respuestas fijas, múltiple choice, entre otras, en las que las habilidades y los ítems eran evaluados a través de pruebas de conocimiento. En el caso de la enseñanza del portugués, por ejemplo, eran muy comunes tareas para trabajar la formación de plurales de los sustantivos usando frases tan ridículas como:

- (1) *O general matou um reptil com seu fuzil* (el general mató un reptil con el fucil)
- (2) *O anão viajou de avião e comeu abacaxi* (el enano viajó en avión y comió ananá)

Con el tiempo, esta concepción de lengua sufre una modificación con la influencia de teorías de aprendizaje neo-behavioristas. Ahora, aprender una lengua significa repetir de forma consciente estructuras de la lengua en cuestión (Jalil, S. A., Procailo, L. op. cit.).

Con el surgimiento del comunicativismo en los años 80/90, la lengua deja de ser vista como estructura y pasa a ser entendida como competencia comunicativa. Con el comunicativismo cada unidad pasa a ser organizada a partir de una situación con el objetivo de proponer una combinación bastante variada de actividades, tales como prácticas controladas de pronunciación y temas gramaticales, trabajos interactivos en pares o pequeños grupos. Sin embargo, la lengua que se enseña no deja de ser prescriptiva, se piensa en un hablante ideal que interactúa en una comunidad de habla homogénea. (Jalil, S. A., Procailo, L. 2009:778-779)

En la medida que cada método pone en evidencia sus limitaciones (por ser sistemático, prescriptivo y que puede ser aplicado en cualquier situación) es cuestionado. Estas limitaciones radican principalmente en no poder dar explicaciones al uso que se hace de la lengua en situaciones reales y en no tener en cuenta las individualidades de cada hablante.

Con las concepciones más contemporáneas, o también llamadas pos comunicativistas, comienzan a entrar en juego factores sociales y culturales que hasta entonces no se tenían en cuenta. La lengua pasa a ser vista como una construcción social, histórica y cultural (Koch 1997). y saber una lengua significa ser capaz de usarla de forma adecuada, ser proficiente.

En un primer momento, ser proficiente en una L2 o LE significaba (y significa, todavía) manejar por un lado la dimensión lingüística (fonología, ortografía, vocabulario y estructuras) y por el otro, la dimensión de las 4 habilidades (comprensión oral y escrita y producción oral y escrita). Esta idea es la que todavía fundamenta el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas de muchos docentes, libros didácticos e instituciones y muestra la posibilidad de enseñar y evaluar separadamente esos aspectos antes mencionados.

Sin embargo, si entendemos el uso del lenguaje como una acción conjunta de los participantes en la comunicación y con un propósito social (Koch, I. 1997), el concepto de proficiencia lingüística evoluciona para pasar a ser el uso adecuado de la lengua para desempeñar acciones en el mundo (Manual do aplicador 2015:8-9). En este contexto, la práctica lingüística pasa a tener en cuenta el contexto de producción, el propósito de la comunicación, las relaciones entre los interlocutores y sus representaciones del mundo y como a partir de todo esto se construye sentido y se desarrolla el lenguaje. (Schlatter, Garcez, Scaramucci 2004:355). Por ello, la idea de proficiente comienza a ir más allá del uso correcto de las estructuras.

Una definición más adecuada de proficiente en la actualidad incluye el propósito de la situación de uso de la lengua. De este modo, no basta generalizar con “fulano es proficiente en inglés” sino que, lo adecuado sería decir “él es proficiente en inglés para trabajar en Brasil como guía turístico” (Scaramucci 1997,1998 apud. 2000:14). Por este motivo, proficiente no es un concepto absoluto basado en el hablante nativo ideal sino que envuelve varias proficiencias que dependen de las especificidades de cada una de las situaciones de uso de la lengua.

El origen del cambio de paradigma

Bajo esta concepción de proficiencia lingüística, a inicio de los años 90, surge el Certificado en Proficiencia en Lengua extranjera (Celpe-Bras) que fue (y es, por el momento) el único examen de proficiencia en portugués de Brasil reconocido oficialmente por el gobierno brasileiro. Este examen fue desarrollado por el Ministerio de Educación (MEC) y es aplicado tanto en Brasil como en otros países.

Dicho examen es exigido a los extranjeros que quieran cursar una carrera en el país vecino así como a los profesionales extranjeros que quieran trabajar en Brasil con validación de sus títulos.

En Argentina, el Celpe-Bras ganó reputación dentro de los exámenes internacionales por evaluar la literacidad y distanciarse de la evaluación de la forma. Por literacidad se entiende a las prácticas que involucran la lectura y la escritura. Según Soares (1998:72 apud ROJO 2009:96) la “literacidad¹ no es pura y simplemente un conjunto de habilidades individuales; es el conjunto de prácticas sociales ligadas a la lectura y a la escritura en que los individuos se involucran en su contexto social”.

Por eso y según el Manual del candidato y del evaluador (Brasil 2005) el examen no tiene por objetivo verificar cuánto sabe un sujeto (candidato) al respecto de la lengua sino cómo es la capacidad de uso de la misma. El examen entiende por usuario competente (en la lengua extranjera) según el concepto de competencia comunicativa, o sea, aquel que adecua el uso de la lengua a las diversas situaciones socioculturales y al/los interlocutor/res en el contexto. Esta forma de evaluar se distancia del Marco común Europeo de Referencia de las Lenguas creando su propio marco de referencia.

En un trabajo reciente de Schoffen J. y Martin A. (2016) sobre los parámetros para la enseñanza de portugués lengua extranjera (PLE) tanto en Brasil como en Portugal estos autores señalan como el examen Celpe-Bras direccionó los procesos educacionales de portugués como lengua adicional² (PLA) tanto en Brasil como en el exterior. La falta de especificidad respecto a la enseñanza del PLA en documentos como los Parámetros Curriculares Nacionales para la enseñanza de lenguas, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y en las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media hizo que los docentes buscaran orientaciones teóricas en el Celpe-Bras. Contrariamente a lo que sucede en Portugal que sigue el cuadro común de referencia europeo para la enseñanza del portugués en el extranjero. Estas diferencias teóricas que existen en las perspectivas que presentan Brasil y Portugal dificulta el establecimiento de relaciones comunes que contribuyan a la enseñanza de PLA.

En el caso de Argentina, el éxito que suscitó este examen, producto de la concepción de lengua que plantea, no sólo consiguió que aumentara la cantidad de candidatos interesados en realizarlo, si no que muchos materiales didácticos producidos en nuestro país empezaron a gestarse bajo esta concepción como el libro Horizontes (2010) y Brasil Intercultural (2014). Existen muchos trabajos que retratan el impacto que significó el Celpe-Bras en términos metodológicos y que no profundizaremos aquí. (Dell'Isola, Scaramucci, Schlatter 2003, Rodrigues da Silva 2006; Almeida 2012; entre otros).

Como dijimos, el examen evalúa la competencia lingüística del candidato a partir del desempeño que realiza en cada una de las cuatro tareas propuestas (actividades que debe resolver el candidato) y que integra habilidades. Dichas tareas representan situaciones semejantes a lo que sucede en la vida real. En este sentido, la *tarea* es entendida como una actividad con propósito comunicativo en el que el uso del lenguaje tiene un propósito social en el que interactúan una *acción* con un *propósito* y es

direccionada a uno o más *interlocutores* (Acervo Manual do aplicador 2015:8). El desempeño global del candidato en las dos partes de las que consta el examen (grupala escrita y oral individual) coloca al candidato en alguno de los 4 niveles de proficiencia que se ofrecen (intermedio, intermedio superior, avanzado y avanzado superior). El objetivo primordial está en evaluar el desempeño del *uso* de la lengua y no en la *forma*. Lengua “entendida como práctica social, culturalmente organizada, en el que los sentidos son co-construídos en la relación entre los sujetos situados históricamente” (SCARAMUCCI 2008 apud 2012:53)

Los contenidos para el desarrollo de las tareas son abordados a partir de textos auténticos, dentro del concepto de género discursivo de Bakhtin, contextualizados que permiten el acceso al uso de la lengua real. Se entiende por texto auténtico a aquellos textos que son desarrollados con propósitos diferentes a los que se crean para un propósito de constar en un material didáctico o prueba con fines de evaluación.

Las tareas, como señalamos, están orientadas a los eventos de literacidad que forman parte de nuestro cotidiano como leer un artículo del diario y escribirle al periodista que lo redactó, sea en forma de carta de lectores, sea en forma de comentario en la versión online. Comentar el capítulo de la novela del día anterior a mi vecino, anotar un mensaje recibido por teléfono, etc. La integración de las tareas obliga al alumno a usar más de una habilidad de comunicación (escribir, leer, oír y hablar) que es lo que hacemos en la vida real.

Lo que originó el Celpe-Bras en términos teóricos y prácticos marcó un antes y un después en la forma de enseñar y evaluar, además de darle importancia a la elaboración de los enunciados y tareas que expusiera al sujeto a situaciones que lo constituyan en agentes en situaciones de comunicación bien construidas y que se asemejan a situaciones reales. Ya no es lo mismo un enunciado como:

(3) *Pase los diálogos de Mafalda para el discurso indirecto*

a:

(4) *A usted le encanta el humor gráfico y se considera un fan de Quino. En la sección Humor del diario del domingo salen dos historietas de Mafalda. Luego de leerlas las comenta a su pareja.*

En (3) el único objetivo es evaluar si el alumno maneja un aspecto gramatical. En cambio en (4) hay una situación más cotidiana, un evento de literacidad que envuelve a la lectura

(sección humor de un diario) y la oralidad (comentario oral). Uno de los géneros que más producimos en nuestra cotidianidad es el “comentario”. Comentamos la noticia, la novela, lo que nos pasó en el trabajo, en la universidad. Lo que sí va a cambiar siempre es el tema del comentario, la forma (oral, escrita, más formal, menos formal), la relación que tengamos con nuestro interlocutor, la intención del comentario y el objetivo.

Consideraciones finales

Todavía hay muchos docentes que ven el examen Celpe-Bras como la Meca, algo distante al que el alumno va a llegar sólo al final del camino o cuando haga un curso específico que lo prepare para tal proeza. Y, en el *mientras tanto* la comodidad que le genera al docente lo conocido no le permite desprenderse de enseñar las competencias por separado, de evaluar la gramática en cada enunciado propuesto, en el fondo, es más simple para corregir.

Antes de diseñar un instrumento de evaluación debemos definir qué pretendemos con los resultados que obtengamos, además de que sea coherente a la forma de enseñar. No podemos ofrecer un tipo de curso y después ofrecer la preparación para aprobar tal o cual examen internacional. Lo que propongamos dentro de la clase debe tener sentido fuera de ella. La proficiencia debe ser trabajada desde el primer día en que el alumno se depara con la lengua extranjera³. Las evaluaciones auténticas implican tareas que valgan la pena ser desarrolladas por los alumnos, en escenarios reales y conteniendo simulaciones próximas a las que suceden en la vida real (Messick 1996 apud. Scaramucci 2011:11) porque, como dice Scaramucci (2012), la evaluación tiene una dimensión social y cultural y por tanto, debemos focalizar el carácter social y cultural de los significados que le atribuyamos a dicha evaluación. Porque tanto la lengua como la evaluación deben ser entendidas como prácticas sociales.

Por eso, antes de planificar nuestro curso o una evaluación es importante determinar la forma en cómo vamos a interpretar el proceso, cual es el concepto de lenguaje que tenemos, el de proficiencia y el de aprendizaje.

Bibliografía

ACERVO CELPE-BRAS disponible en: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>

- BRASIL (2015). *Manual do examinando. Celpe-Bras*. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SeSu), MEC, 2015. Disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>
- _____ (2015). *Manual do aplicador. Acervo Celpe-Bras*. Disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2015>
- _____ (2016). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), MEC disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2016/postos_aplicadores_celpebras_edicao_2016.2.pdf acessado em 22 de agosto de 2016
- BAKHTIN, M. (2003). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- CELU, Certificado de Español Lengua y Uso disponible en <http://www.celu.edu.ar/>
- GONÇALVES SANTOS, J. (2010). *Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem*, Curitiba: Ed. Fael.
- JALIL, S. A., PROCAILO, L. (2009). Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método, *IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro sul brasileiro de Psicopedagogia*, outubro 2009. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2044_2145.pdf
- KOCH, I. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Ed. Contexto.
- LARRIEU, M. (2013). Português lengua extranjera: una propuesta gramatical en *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión*. Miranda L.; Rivas, L.; Basabe, E. (edit) - 1a ed. - Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas, E-Book. ISBN 978-950-863-196-1, Santa Rosa, La Pampa EdUNLPam (pág 52-66)
- LARRIEU, M., OLAVARRIAGA, M. (2015). Estrategia de secuencia didáctica con base en la noción de géneros discursivos, *Revista Puertas Abiertas*, nº 11, de la Escuela de Lenguas en el sitio web de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata P-1-4, ISSN 1853-614X
- ROJO, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Editora Parábola.

SCARAMUCCI, M., (2000). Proficiencia em LE: considerações terminológicas e conceituais. Em *Trab. Linguística Aplicada*. Campinas (36): 11-22 Jul-dez.

_____ (2011). Validade e consequências sociais das avaliações em contexto de ensino de línguas em *Linguarum Arena* vol.2 ano 2011(103-120) Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf> Acessado em 24/10/16

_____ (2012). O Exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. *Revista Digilenguas* UNC nº12, junio 2012, Córdoba.

SCHOFFEN, J. R. (2009). *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação em proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre.

SCHLATTER M., GARCEZ, P. M., SCARAMUCCI, M. (2004). O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e a avaliação, *Letras de Hoje*, V. 39, n. 3 p: 345-378

SCHOFFEN, J.R, MARTINS A. F. (2016). Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectiva portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26 [www.revel.inf.br].

¹ Cabe aclarar que en portugués, el concepto de literacidad no incluye el de alfabetismo, como sucede en inglés. Mientras que el primero apunta a los usos y prácticas sociales del lenguaje dentro de una perspectiva sociológica, antropológica y sociocultural, el segundo tiene un foco más individual en términos de capacidades cognitivas y lingüísticas escolares dentro de una perspectiva psicológica. (ROJO op. cit.:98)

² El concepto de "lengua adicional" en lugar del de "lengua extranjera" es un término más inclusivo ya que el primero presenta la idea de "adición" a otra/s lenguas que el individuo hable.

³ Para saber más sobre estrategia de secuencia didáctica con base en la noción de géneros discursivos ver Larriou, M., Olavariaga, M. 2015 en el que damos ejemplos concretos de actividades para trabajar en un nivel inicial de PLE.