ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA EN CONTEXTOS DE ENCIERRO: UN TALLER DE ESCRITURA ACADÉMICA

Florencia Vecchione
Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina
Rocío Nahir Navarro
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Camila Merlo
Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

El programa de la Universidad de Buenos Aires UBAXXII de educación en cárceles fue creado con el fin de que las personas privadas de libertad ambulatoria tuvieran acceso a la educación superior. Se identificaba la falta de manejo de la variedad estándar del español —particularmente la variedad académica— por parte de los estudiantes como una de las principales causas de deserción en el Centro Universitario Devoto (CUD). Por este motivo, se resolvió llevar a cabo el Taller de comprensión y producción de textos académicos, cuyo objetivo era el de enseñar el manejo de la lengua académica a los alumnos que estaban comenzando sus estudios universitarios.

Desde el enfoque de enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (ELE/EL2), consideramos que el manejo oral y escrito de la lengua académica supone el aprendizaje de una nueva lengua, distinta a la que el individuo usa en situaciones cotidianas. Y es por este motivo que su aprendizaje debe darse a través de una instrucción explícita y sistemática de las competencias lingüísticas y elementos gramaticales que la componen (Acuña et al., 2003). En el contexto de la cárcel, entendemos que este enfoque cobra especial relevancia, ya que conviven distintas variedades de lengua. En este trabajo se presentará el marco de intervención del Taller de Comprensión y Producción de textos académicos llevado adelante en el Centro Universitario Devoto en el año 2017 y los resultados obtenidos por los estudiantes[1].

Palabras clave: lengua académica, ELE, CUD

[1]La presente comunicación es parte una investigación que se realiza en el marco del proyecto UBACYT "Diagnóstico, planificación, evaluación y formación para la enseñanza de segundas lenguas: estudiantes brasileños, profesores qom y estudiantes en contexto de encierro", en la Universidad de Buenos Aires.

ABSTRACT

The programme UBA XXII of Inmate Education from the University of Buenos Aires was created to grant prison inmates access to higher education. A lack of competence in the use of a Spanish standard variety —particularly, an academic variety— was identified as one of the main causes for high dropping out rates in Centro Universitario Devoto (CUD). For this reason, it was decided that a workshop on reading and writing academic texts was to be held, and the workshop's aim was to teach the use of academic language to students that were beginning their university studies.

From the perspective of teaching Spanish as a Second and Foreign Language, we consider that both the oral and written use of academic language entails the learning of a new language/variety, different from the one used in everyday life. And it is for this reason that its learning should be through the explicit and systematic teaching of linguistic competences and the grammatical elements it is made of (Acuña at. al., 2003). In the context of prison, we understand that this perspective is especially relevant as there are very different varieties. In this paper we will present the intervention framework of the Workshop on Reading and Writing Academic Texts that took place in Centro Universitario Devoto during 2017, and the results yielded by students.

Key words: Academic Spanish, Spanish as a Second Language, Inmate Education

1. INTRODUCCIÓN

El Centro Universitario Devoto (CUD) funciona dentro del Programa de la Universidad de Buenos Aires UBA XXII de Educación en Cárceles, y reúne a aproximadamente trescientos estudiantes privados de su libertad que tienen la posibilidad realizar sus estudios universitarios en contextos de encierro. El programa, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado, nace en el marco de un convenio celebrado el 17 de diciembre de 1985 entre el Rector de la Universidad de Buenos Aires y la Dirección Nacional del Servicio Penitenciario Federal (SPF).

A partir de las dificultades académicas que muchos estudiantes del programa presentaban, y de acuerdo con el pedido de docentes, alumnos y funcionarios, se elaboró un diagnóstico que nos permitió, desde la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, diseñar un taller de comprensión y producción de textos académicos. El taller estuvo dirigido por Leonor Acuña, coordinado por Lidia Chang y destinado a estudiantes del Centro Universitario Devoto que estaban ingresando al Ciclo Básico Común[2] de la Universidad de Buenos Aires. Para poder definir los objetivos del taller, nos preguntamos cuáles eran las trayectorias educativas de los alumnos, cómo había sido su experiencia con respecto a la educación formal y cuál era su relación con la lengua académica.

El objetivo de nuestro trabajo es presentar el enfoque de Español como Lengua Segunda y Extranjera para el diagnóstico, la planificación y la evaluación de la comprensión y producción de textos académicos por parte de los estudiantes del Centro Universitario Devoto. Presentaremos el marco de intervención del equipo docente y un balance de los resultados obtenidos por los estudiantes.

2. LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL NIVEL SUPERIOR

En el sistema educativo argentino existe cierta preocupación, desde los años 80 hasta la fecha, en torno a las competencias en materia de lectura y escritura con las que los estudiantes ingresan en la universidad. Hay un acuerdo general en la academia (Arnoux *et al.,* 2002; Adelstein & Kuguel, 2004; Moyano,

[2]El Ciclo Básico Común de la UBA comprende seis materias cuya aprobación es obligatoria para cursar las carreras de grado de la universidad.

2007) de que la universidad debe brindar a quienes ingresan herramientas para la comprensión y producción de los textos que circulan en este ámbito.

Desde el campo de estudios de la enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos (Vázquez, 2004; Pastor Cesteros, 2006) se desarrollan propuestas que pretenden entrenar a los estudiantes en el manejo del discurso académico de la lengua meta, y que surgen principalmente para atender a las necesidades de estudiantes extranjeros en universidades de habla hispana, en el contexto de programas europeos de movilidad.

2.1 El enfoque de enseñanza del español como lengua segunda y extranjera

Partiendo de un enfoque de enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (ELE/EL2), consideramos que el manejo oral y escrito de la lengua académica supone el aprendizaje de una nueva variedad de lengua, distinta a la que el individuo usa en situaciones cotidianas. Partimos de la premisa de diferenciar la lengua estándar, entendida como el resultado de una intervención directa y deliberada sobre la lengua, de la lengua materna. Esta última es aquella adquirida de modo natural en la infancia mediante la interacción con la familia y la comunidad de habla, y sobre todo, se diferencia de la estándar por *no* ser la lengua aprendida mediante la instrucción escolar (Trudgill y Hernández Campoy, 2007). Desde esta perspectiva, entonces, cualquier persona se enfrenta al aprendizaje de una segunda lengua en el transcurso de su escolarización, que consiste en definitiva en un proceso cuyo objetivo es que el destinatario logre alcanzar un cierto nivel de proficiencia en la lengua estándar o académica.

En nuestra experiencia de trabajo con estudiantes en contextos de encierro, nos encontramos con hablantes de variedades que, si bien no son objeto de estudio del presente artículo, presentan una considerable distancia lingüística respecto de la variedad estándar o académica. Nos centramos en que de esta desconexión o alternancia (Appel y Muysken, 1987) entre la lengua materna y la estándar se desprenden resultados académicos no satisfactorios como hipótesis para la elaboración de una propuesta de enseñanza.

En la Argentina, el 83 % de la población carcelaria ingresa en el servicio penitenciario sin haber completado sus estudios secundarios[3]. Los destinatarios

[3]De acuerdo al informe del año 2016 del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena, Dirección Nacional de Política Criminal en Materia de Justicia y Legislación Penal, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

del taller, en muchos casos, no habían completado la escolarización obligatoria antes de ingresar en el sistema penitenciario. Son adultos, en su gran mayoría provenientes de clases bajas, marginados social y económicamente. Ellos mismos, como se expondrá en el diagnóstico, identifican dificultades para desempeñarse exitosamente en las situaciones comunicativas propias de un ámbito universitario.

Adoptar el enfoque de ELE/EL2 tiene como finalidad instruir en el nivel pragmático (qué se espera de nosotros en ciertas situaciones), en el nivel gramatical (qué aspectos lingüísticos y gramaticales son propios de los géneros académicos) y en el nivel cultural (qué géneros componen el discurso académico y qué sentido tienen, cuáles son los temas que aborda la universidad, etc.).

3. LA PROPUESTA DEL TALLER

Para cumplir con la meta de nivel de lengua necesaria para ingresar y permanecer en las carreras de la Universidad de Buenos Aires, y partiendo de la situación sociolingüística de los estudiantes del CUD, consideramos necesario trabajar en la escritura a través de los géneros discursivos propios de la academia, partiendo de una noción de géneros discursivos como respuestas habituales a situaciones recurrentes delimitadas socialmente (Bazerman, 2015).

La trayectoria de vida de los estudiantes estaba marcada por la exclusión de aquellos espacios en los que circulan los géneros académicos, ya que estos géneros forman parte de la praxis social en ámbitos determinados y son reforzados por la estructura de poder institucional (Hart-Davidson, 2015). El hecho de no manejar los géneros en los que se basa la enseñanza del nivel superior supone una barrera imposible de sortear sin una exposición sistemática y un trabajo explícito sobre el género, y por ende, el reconocimiento de los tipos de mensajes que puede contener determinados textos, los tipos de situaciones en las que puede utilizarse, etc. (Bazerman op. cit.).

En la edición del año 2017, hubo ciento veintidós inscriptos al taller que realizaron la evaluación diagnóstica y se sumaron a alguno de los tres niveles. Las clases se dictaron durante todo el año lectivo, dividido en dos cuatrimestres, es decir que en total fueron unas 120 horas de clases; cuatro hora semanales durante aproximadamente treinta semanas. De los alumnos que lo cursaron, sesenta y siete finalizaron el curso y obtuvieron la certificación.

3.1 El diagnóstico y la planificación

Para la elaboración de un diagnóstico sobre el cual planificar el trabajo del año en el taller, se llevaron adelante reuniones con las autoridades del programa y docentes del ciclo básico, se entrevistó a los estudiantes y se diseñó una evaluación de diagnóstico de la que participaron.

A través de la realización de entrevistas, pudimos recoger las experiencias y trayectorias socioeducativas y dar cuenta de las principales preocupaciones de los estudiantes con respecto a su capacidad para manejar textos académicos. El análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes arroja los siguientes datos:

a. Llevaban mucho tiempo alejados de espacios de enseñanza formal, o habían completado sus estudios dentro del sistema penitenciario.
b. No contaban con las herramientas necesarias a la hora de enfrentarse a las tareas de comprensión y producción de textos en el marco de las materias del Ciclo Básico Común.
c. Esa dificultad para manejar textos académicos se traducía en un impedimento para regularizar y aprobar las materias del Ciclo Básico Común y, así, acceder a las carreras universitarias.

Esta diversidad de trayectorias debía traducirse en una propuesta que las abarque y que propicie una enseñanza centrada en las diferentes necesidades lingüísticas. Es por esto que, como parte del diagnóstico, el equipo diseñó una evaluación para determinar las capacidades de uso de la lengua académica por parte de los estudiantes. Para esto, se tomó el modelo del Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU)[4] que mide el nivel de lengua —aunque no presenta preguntas específicas sobre lengua y gramática—, y la utilización que se hace de la misma. La evaluación distingue los niveles básico, intermedio y avanzado en el mismo examen. Esta división por niveles permite formular distintos objetivos de acuerdo con el manejo de la lengua académica que los estudiantes poseen, sin presuponer sus conocimientos previos ni su nivel

[4]El Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) es un examen administrado desde noviembre de 2004 por un consorcio de cincuenta y nueve universidades nacionales argentinas. Cuenta con el aval del Ministerio de Educación, Cultura. Ciencia y Tecnología, y el Ministerio de Relaciones Exteriores. Se trata de un examen que acredita la competencia que tiene el hablante de español como lengua segunda y extranjera para comunicarse oralmente y por escrito, de manera efectiva en diversas situaciones. Se trata de un examen que consta de dos partes, oral y escrita, y evalúa las cuatro destrezas (leer, escribir, hablar y escuchar) de forma integrada.

de lengua (McNamara, 2008). En estas evaluaciones, que consistían en dos ejercicios —uno de lectura de un texto de divulgación científica y otro de producción escrita—, se solicitaba que los estudiantes identificaran cierta información del texto de divulgación y la utilizaran para crear un texto nuevo en un género no académico. A partir de estas consignas se puso en juego, entonces, la comprensión del texto y la competencia en la escritura así como también el nivel de manejo de los géneros académicos.

Una vez realizado el diagnóstico, se formularon los siguientes objetivos para el diseño del curso (Acuña *et al*. 1991): el objetivo general fue lograr que el trabajo fuera transversal, es decir, que el aprendizaje de los estudiantes en el taller se pudiera trasladar a su rendimiento en las distintas materias del CBC; en cuanto a los objetivos específicos, la planificación del trabajo con los estudiantes estaba orientada a que alcanzar un nivel de usuario independiente, de acuerdo con las formulaciones del Marco común europeo de referencia para las lenguas[5].

B1	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
B2	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

[5]Instituto Cervantes. 2002. Traducción y adaptación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

4. LA IMPLEMENTACIÓN

A partir de la evaluación de diagnóstico de los estudiantes, los dividimos en tres niveles (elemental, intermedio y avanzado), y se propuso un trabajo diferenciado para cada uno de ellos. El planteo de la implementación se basó en la enseñanza a partir de géneros académicos y se incluyó también trabajo de contenido gramatical. A lo largo del semestre los estudiantes fueron confeccionando su portafolio que incluía las producciones escritas de todo el curso y serviría como muestra del proceso de aprendizaje. El taller se dividió en tres partes cuyos encuentros abordaron los géneros seleccionados para cada nivel. En la primera clase de cada segmento se presentaron las características de cada género. Tanto la lectura como la escritura de los textos tuvieron lugar dentro del espacio del taller, aunque también se fomentó el trabajo individual por fuera de la clase. Las correcciones por parte de las docentes fueron semanales y se focalizaron en la adecuación del texto al género elegido, el uso de las herramientas gramaticales y de coherencia y cohesión trabajadas en la clase. A continuación detallamos los criterios para la división en niveles y los aspectos abordados en cada uno.

4.1 El nivel elemental

En este nivel agrupamos a los estudiantes que presentaban dificultades para distinguir entre géneros académicos y no académicos, y para adecuar el registro de lengua entre coloquial y formal. Generalmente, empleaban estrategias como copiar textualmente la información solicitada y no eran capaces de elaborar un nuevo texto a partir de ella. Sus producciones no presentaban coherencia y cohesión textual, y en algunos casos presentaban faltas de concordancia en número.

En cuanto a los géneros académicos, se trabajó con el resumen, el informe y la respuesta a consignas de examen. Se presentaron las características de la tipología textual, y a partir de la lectura de artículos y capítulos de manuales de las materias del Ciclo Básico, los estudiantes debían producir textos pertenecientes a estos géneros. Se incorporó al taller la dimensión del trabajo con la gramática: ortografía, puntuación y uso de conectores lógicos.

4.2 El nivel intermedio

En el nivel intermedio se agrupó a los estudiantes que podían reconocer los géneros académicos y las diferencias con otros géneros lingüísticos pero no tenían un manejo o comprensión cabal de los géneros académicos. Si bien en sus producciones se observaba la identificación de las ideas principales de los textos, tenían dificultades para expresarlas de manera cohesiva en un texto nuevo.

En este grupo se trabajó en la comprensión de textos académicos complejos a través del reconocimiento de hipótesis y argumentos y la producción de textos nuevos, respetando la especificidad de los géneros resumen, respuesta a consignas de examen e informe. En la producción, se trabajó con la estructuración de dichos textos a través del uso de conectores y marcadores discursivos y se enfatizó en los recursos para organizar la información. Se trabajaron cuestiones de estilo como la puntuación y el uso de comas.

4.3 El nivel avanzado

Aquellos estudiantes que fueron agrupados en este nivel eran capaces de distinguir entre diferentes géneros y adecuar el registro de sus escritos. Sin embargo, en la producción no manejaban las tipologías textuales de géneros académicos diferenciados.

Se presentaron los géneros de informe, respuesta de examen y monografía. El trabajo se enfocó en la coordinación de la precisión comunicativa, la gramaticalidad y la adaptación cultural. Por ejemplo, en la monografía estas tres dimensiones se pusieron activamente en juego porque suponen: a) la investigación y el desarrollo de una temática relevante para el ámbito académico, b) una expresión clara y elaborada que de cuenta de un manejo avanzado de los elementos textuales de cohesión y gramaticales en general y c) una completa adecuación al registro académico y adaptación al género en cuestión.

5. SOBRE LOS RESULTADOS Y LA EVALUACIÓN

Los resultados de la implementación del taller fueron medidos en función de los avances evidenciados en cada portafolio de los alumnos. Como el taller se dividió en tres bloques en los que se abordó un género en particular, al finalizar cada segmento los estudiantes realizaron una actividad de evaluación en la que debían producir un texto que se ajustara al género estudiado.

A partir de la observación de estos trabajos podemos sostener que, en el nivel elemental, por una parte, los estudiantes realizaron producciones escritas en un registro adecuado y siguiendo las pautas de los géneros académicos conocidos. Por otra parte, corrigieron significativamente la ortografía y puntuación. Sin embargo, al finalizar el taller seguían presentando dificultades para lograr una mayor coherencia y cohesión de los textos más complejos.

En el nivel intermedio, las producciones eran cohesivas y estructuradas producto de la utilización de conectores lógicos variados y organizadores de la información. Resta profundizar el trabajo con la precisión comunicativa, ya que en ocasiones lo estudiantes recurrían a formulaciones demasiado generalizadas.

El grupo avanzado logró el manejo fluido de los géneros académicos de informe y consigna de examen, y en sus producciones observamos una mayor precisión comunicativa. En cuanto al trabajo con el género de la monografía, persistían algunas dificultades en el aspecto gramatical ya que contaban con un repertorio reducido de elementos textuales de cohesión.

Además, incorporamos la experiencia de los alumnos, y por ello incluimos una sistematización de las entrevistas de fin de curso. Con el fin de presentar una evaluación de la cursada en base a la experiencia previa con respecto a la educación formal y los objetivos de los estudiantes con respecto al curso, realizamos las siguientes preguntas:

1. Antes de empezar el CBC en el Programa UBA XXII ¿Cuál fue el último año que estudiaste en una institución de educación formal?
2. ¿Por qué empezaste el taller de lectura y escritura?
3. ¿Para qué te sirvió el taller?

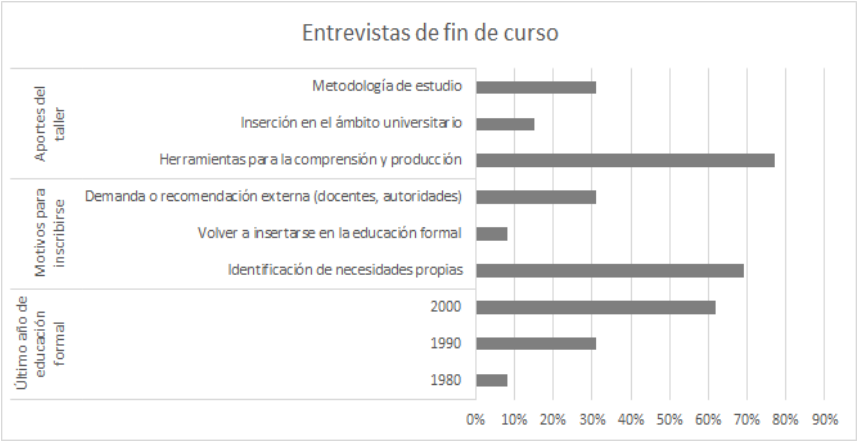

Figura 1. Autoevaluación de los estudiantes sobre la experiencia del taller

De las respuestas se desprende que la motivación principal a la hora de tomar el taller fue el reconocimiento de las propias falencias que tenían los estudiantes al momento de abordar textos de géneros específicos que circulan en el ámbito académico. Resulta relevante destacar que, frente a las falencias que ellos mismos reconocían tener, encontraron en su mayoría que el taller les brindó las herramientas necesarias para la comprensión y producción de textos. La diversidad de experiencias y trayectorias que se mencionó en un principio se ve reflejada en la cantidad de estudiantes cuyo último año de educación formal había sido en las décadas de los ochenta y noventa.

6. CONCLUSIONES

La problemática en torno a las competencias en lectura y escritura de quienes ingresan a la universidad requiere especial atención en los casos en los que los estudiantes no tienen un nivel de manejo de la lengua estándar que les permita continuar sus trayectorias educativas en el nivel superior. En el caso de la educación en contextos de encierro, la atención de esta dificultad se vuelve más urgente. Se trata de una población en situación de marginalidad, sujeta a un alto nivel de estigmatización social y cuya posibilidad de acceso a la educación superior se ve muy limitada fuera de este programa. Por este motivo, resulta esencial pensar la enseñanza explícita de la lengua académica como una política lingüística y educativa de inclusión y permanencia en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña L., Fernández C., Mamarian D., Menegotto A., Palacios M. 1991. "Niveles de enseñanza del español como segunda lengua", Primeras Jornadas Nacionales *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*. Rosario, Santa Fe.

Acuña L. 2003. *Módulo n° 2 El diagnóstico sociolingüístico*. Buenos Aires: Programa DIRLI.

Acuña L. 2012. "Destinatarios y modelos de lengua: sobre el CELUy el desarrollo de ELSE Argentina", en E. R Sturza., C. Ivani & I Valesca Brasil (org.). *Português e Espanhol: Esboços, Percepções e Entremeios*. Santa María: UFSM, pp. 223-236.

Adelstein A., Kuguel, I. 2004. *Los textos académicos en el nivel universitario.* Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.

Appel, R. & Muysken, P. 1987.*Bilingüismo y contacto de lenguas.*Barcelona: Ariel.

Bazerman, C. 2015. "Writing speaks to situations through recognizable forms".En Adler-Kassner, Linda & Wardle, Elizabeth (Eds.) *Naming what we know*, Utah University Press, pp. 62-69.

Ciapuscio G., Adelstein A., Gallardo S. 2010. "El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina". En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.

Hart-Davidson B. 2015. "Genres are enacted by writers and readers" en Adler-Kassner, Linda & Wardle, Elizabeth (Eds.) *Naming what we know*, Utah University Press.

Instituto Cervantes. 2002. Traducción y adaptación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. URL: http://cvs.cervantes.es/obref/marco

McNamara T. 2008. "Language assessment as a social practice", conferencia IV Coloquio CELU. San Martín: UNSAM.

Moyano E. 2007. “Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto preuniversitario: una aproximación desde la LSF”. Signos, 40 (65), 573-608.

Pastor Cesteros S. 2006. “La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos”, en *MarcoELE* n° 2.

Trudgill P., Hernández Campoy J. M. 2007. *Diccionario de sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Vázquez G. 2004. “La enseñanza del español con fines académicos” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1129-1147.