

TERCER COLOQUIO *CELU*

IMPACTO DEL EXAMEN *CELU* EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TIPOLOGÍA DEL ERROR

Julián Martínez Vázquez – Universidad del Salvador, Buenos Aires

RESUMEN

A partir de la implementación del examen *CELU*, se revisó en los diversos niveles de ELE de USAL el concepto de competencia comunicativa, analizado principalmente por Canale y por Bachman, y se replanteó una visión de los tipos de error de los estudiantes, tanto en sus trabajos parciales como en los exámenes de aprovechamiento.

Se prestó atención además a las tipologías del error propuestas por Graciela Vázquez y por Sonsoles Fernández, y se implementó el uso de grillas de evaluación, de modo de considerar todos los aspectos implicados en la comunicación; por otra parte, establecimos la ponderación correspondiente a cada tipo de error, para alcanzar una mayor confiabilidad en la evaluación.

Necesidad de un marco teórico donde ubicar el error

La pregunta de la que quiero partir para organizar mi exposición es si cualquier persona puede corregir un error a un estudiante de una lengua segunda o extranjera.

Más allá del grado de formación que tenga, un hablante de una L1 se siente en general seguro y con derechos como para corregir a quien estudie esa misma lengua como L2 o extranjera.

La importancia de nuestro trabajo como docentes de ELE no reside en reconocer el error y corregirlo superficialmente, lo que muchos hablantes podrían hacer sin formación específica. Además de tener un conocimiento más amplio de la lengua y de la comunicación, que permita reconocer mayor número y variedad de errores, tenemos que saber cuál es la ubicación y colocación de ese error en el complejo paisaje de la competencia comunicativa; con qué componente de esa competencia se relaciona. ¿Es un error ortográfico, sintáctico, discursivo, sociolingüístico? Además, tenemos que tener una postura teórica que nos explique qué es el error y cuál es su valor en dos terrenos: en el éxito o fracaso de la comunicación, por un lado, y como punto de partida para trabajar en clase por otro.

Entonces, las cuestiones que me interesa abordar en esta ponencia son las siguientes:

A) ¿En qué marco teórico de la comunicación vamos a ubicar los errores y qué definición de error nos dará ese marco?

B) ¿Qué errores deben ser atendidos (corregidos)? Una ponderación.

C) ¿Cómo pueden utilizarse los errores en clase?

A) Marco teórico de la comunicación donde incluir el concepto de error

En el desarrollo del primer coloquio CELU, el equipo docente de la USAL estuvo en contacto con docentes e investigadores de otras universidades e instituciones relacionadas con estudios de ELE. En esa oportunidad conocimos las características de los exámenes CELPE-BRAS y CELU, vimos actividades de los mismos, y constatamos que debíamos revisar nuestros fundamentos teóricos. Trabajábamos ya con actividades de índole comunicativa pero sin conocer su verdadero potencial y sin considerarlas en un marco que explicase la competencia comunicativa en todos sus aspectos, dado que nuestro marco teórico anterior al contacto con el primer coloquio CELU consideraba sobre todo los aspectos gramaticales y pragmáticos que definían los objetivos de los cursos y el material didáctico. No nos desentendíamos de los otros componentes de la comunicación, pero faltaba explicitarlos, integrarlos en una teoría.

Esta revisión de la competencia comunicativa implicaba, además, una redefinición del error.

La bibliografía que consultamos a raíz de esa necesidad fue esclarecedora, en muchos aspectos. A continuación señalo algunas definiciones que destacamos y a las que adherimos, que seguramente muchos de ustedes conocen:

Canale y Swain (1980) entienden la *competencia comunicativa* como el conjunto de sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (por ejemplo, conocimiento del vocabulario y habilidad de uso de las convenciones sociolingüísticas de una lengua dada). Más adelante, Canale (1983) distingue cuatro componentes, "*cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.*" Además, afirma que "*Un enfoque comunicativo es[...] un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación.*" Hablar de situaciones reales implica necesariamente considerar los distintos tipos textuales que se dan en la

comunicación real, y las secuencias que los conforman, como vimos ayer en el precoloquio.

Bachman, por su parte, en su explicación de lo que denomina "habilidad comunicativa del lenguaje" considera distintos componentes. Me limito a mencionar uno de ellos: *"la competencia de la lengua consta de dos tipos de competencia, la organizativa y la pragmática. La competencia organizativa incluye el conocimiento utilizado para crear o reconocer enunciados gramaticalmente correctos, para comprender su contenido proposicional y para organizarlos para formar textos orales y escritos. La competencia pragmática incluye los tipos de conocimiento que, además de la competencia organizativa, son empleados en la realización e interpretación contextualizada de actos ilocutivos socialmente adecuados en el discurso"*. Luego habla de otro componente al que llama competencia estratégica, *"que lleva a cabo funciones de evaluación, planificación y ejecución para determinar los medios más efectivos para alcanzar la meta comunicativa"*.

A partir del concepto de comunicación que surge de los textos analizados, surgieron o se renovaron en nuestro equipo varios interrogantes. Entre ellos, la consideración del error y su tipología.

¿Cómo fue tratado el error en los últimos años por los teóricos del lenguaje? Bajo la influencia del conductismo, el **Análisis Contrastivo** (que se desarrolló a mediados del siglo XX) veía el error como resultado de una desafortunada transferencia de hábitos desde la LM del estudiante, en donde son pertinentes, a la lengua meta, donde no lo son. El acierto surgía cuando los hábitos de una lengua coincidían con los hábitos de la otra, entonces la transferencia era positiva. Esto hacía pensar que lenguas más cercanas serían más sencillamente aprendidas, porque los hábitos de la LM y de la Lengua meta en su mayoría coincidirían, y su transferencia no provocaría errores. Podemos pensar en la imagen que un hablante de español tiene respecto del estudio del italiano o el portugués: a simple vista parecen más fáciles de aprender que otras lenguas no romances. En este marco teórico, el error debía ser desterrado, porque podía afianzar ese hábito no pertinente en las producciones del estudiante en lengua meta.

A partir de los años 60, el **Análisis de Errores** (AE) ubicó la transferencia inadecuada o interferencia como uno más entre varios factores que explican el error; demostró que esa interferencia es incluso mayor en el caso de lenguas consideradas más afines. En la explicación psicolingüística del proceso de adquisición de una segunda lengua, el hábito dejó paso a la formulación de hipótesis y posterior puesta a prueba.

Posteriormente se arribó al concepto de Interlengua y se desarrollaron, a partir de la década del 70, los denominados **Estudios de Interlengua**. El error en la producción, entonces, una vez abandonada su valoración negativa, es bien considerado, como una manifestación, junto con los aciertos, del sistema particular que un estudiante tiene tendiente a la lengua meta: se trata de la Interlengua, dialecto sistemático pero variable, transitorio y permeable, específico de cada estudiante.

Además, la manifestación del error de quien aprende una lengua como L2 proporciona a quienes la adquirieron como L1 una perspectiva diferente y enriquecedora de esa lengua; esa perspectiva deberá guiar la didáctica de la enseñanza y la elaboración de materiales: pues, por ejemplo, revela la complejidad en el español de las oposiciones Imperfecto/Perfecto, "ser"/"estar", complejidad que un hablante de español como LM no advierte en sus estudios formales, más centrados en la normativa. Según palabras de Bustos Gisbert, *"el estudio de errores tiene efectos beneficiosos en la metodología de enseñanza de lenguas porque orienta al docente sobre dónde debe hacerse hincapié en su labor profesional, [y] porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y adecuados [...]"*.

B) Qué errores deben ser atendidos (corregidos): una ponderación.

En cuanto a la consideración de los errores, coincidimos con Bustos Gisbert, cuando afirma que: *"es necesario definir algún tipo de criterio que nos permita determinar el grado de 'seriedad' de los errores según cuánto contribuyan a oscurecer los propósitos comunicativos. No se trataría, pues, solo de una desviación formal, sino que también habría que contar sus consecuencias desde un punto de vista comunicativo. Habría, entonces, que establecer una valoración cualitativa"*.

A partir del AE interesa a quienes estudian este tema más que una comparación entre lenguas que explique el origen de los errores, el análisis de producciones reales en la lengua meta consideradas en su contexto, en situación. Los errores son positivos y necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y nos dan pistas sobre el estado de la Interlengua de cada estudiante. Los errores son parte de una estrategia cognitiva: hay una hipótesis que el aprendiz pone a prueba, de modo parecido a como el niño adquiere su LM. Es entonces lícito el interrogante de si corresponde corregir o no ciertos errores; una corrección inoportuna puede cohibir al estudiante, resentir su fluidez y frustrarlo, porque más allá de que planteemos el valor positivo del error en este marco teórico, en la situación de clase la consideración negativa está fuertemente instalada, tanto en los alumnos como en los profesores.

Acudir a estructuras de la LM, según el AE, es una estrategia del estudiante (entre otras) para resolver una necesidad comunicativa, y su identificación puede ser útil en cuanto al estudio de las estrategias del alumno.

Por otra parte, Corder, dentro del AE, distingue entre errores sistemáticos, que evidencian lo transitorio del dialecto del aprendiz, y errores asistemáticos o de producción, asimilables a los que un hablante nativo puede cometer también, por olvido o distracción, esporádicamente.

El interrogante es si es posible y si es útil señalar en los errores de un texto si son sistemáticos o no, si provienen de una interferencia de la LM o si responden a otras estrategias del aprendiz (por ejemplo, simplificación, hipergeneralización). Sonsoles Fernández estableció una tipología del error a

partir de un corpus extenso de producciones de cuatro grupos de lengua madre diferentes en tres niveles (medio bajo, medio alto y avanzado), pero además del cuidado que tuvo para generar esas producciones, realizó entrevistas luego a los alumnos involucrados para dilucidar la causa de esos errores. No es una conducta que nosotros como docentes de ELE vayamos a adoptar, salvo si, como ella, pretendemos investigar sobre el origen del error.

La pregunta sigue abierta: ¿qué relación hay entre construir una tipología del error y la corrección o no por parte del docente de determinados errores?

Hemos mencionado ya el enfoque comunicativo, que trae a cuento la polaridad **Gramaticalidad** vs. **Aceptabilidad**. Si nos limitamos a corregir los errores en base a la conformidad de la producción del alumno con el sistema de la lengua que aprende, evidenciaremos una perspectiva gramatical de enseñanza. En cambio, si nos interesa el fenómeno de la comunicación como eje a partir del cual debemos encarar el proceso enseñanza-aprendizaje, más que la corrección en base a criterios gramaticales, deberíamos considerar el texto en su conjunto y su aceptabilidad: corregir en base a si es confuso, innecesariamente ambiguo o incluso irritante para el receptor.

Sonsoles Fernández no es ajena a la discusión, siempre abierta, sobre cuál es el justo medio entre corregirlo todo y no corregir nada porque se entiende.

Aunque se ocupa de marcar y clasificar todos los errores en el extenso corpus que seleccionó para su estudio, reconoce que ciertos factores son los que más ponen en riesgo el éxito de la comunicación: "*Los errores más distorsionantes son los de léxico y los relacionados con la estructura de la oración (elementos omitidos o sobrantes, uso inadecuado de conectores y problemas de orden)*".

Dentro del análisis de la mayor o menor aceptabilidad de un texto, Graciela Vázquez también menciona la estigmatización que puede recaer en el emisor a partir de un mensaje no aceptable.

Es decir: entre los elementos a analizar para considerar la pertinencia de una corrección, se encuentra también el universo del receptor. En el seminario de nivel avanzado Borges, más allá de que pedimos a los alumnos la realización de producciones textuales variadas en cuanto a destinatario, registro formal o informal, etc., los textos de Borges presentan un lenguaje culto, formal, y a partir de ese lenguaje trabajamos tipos textuales y secuencias formales: informes a universidades, argumentaciones, resúmenes narrativos,

descripciones, paráfrasis... en esas actividades, más allá de que la producción sea aceptable comunicativamente, en líneas generales, nuestra exigencia a la hora de corregir es muy alta, porque el receptor que los estudiantes van a enfrentar en la cursada de las materias de sus respectivas carreras va a ser un profesor universitario, que posiblemente no tenga ningún interés en enfrentar la interlengua de nadie. Tal vez tenga en cuenta la situación de bilingüismo del alumno y deje de lado lo gramatical; o puede que directamente desaprobe su producción, a primera vista aceptable, por considerar que ciertos errores gramaticales en un informe universitario son inadmisibles.

Otra noción interesante es la de **naturalidad**: hay colocaciones poco usuales, correctas pero poco frecuentes, que aunque estén gramaticalmente bien construidas, causan extrañeza en el receptor. Aquí vale recordar las dos acepciones de norma que debemos considerar: la norma prescriptiva, como el conjunto de reglas del buen uso de la lengua, que nos remite a cuestiones ortográficas, de puntuación, etc., y por otra parte la norma descriptiva, la norma lingüística, el conjunto de expresiones efectivamente registradas en el uso, en la producción de una comunidad de lengua.

A partir de estas nociones comenzamos a desarrollar grillas de evaluación que tuviesen en cuenta la complejidad de la competencia comunicativa, y coincidimos en gran medida con las divisiones consideradas por los investigadores de UBA y por los teóricos citados en este trabajo. Diferenciamos una **competencia de adecuación contextual** que permite al hablante interpretar la situación (interlocutor, finalidad, mensaje a transmitir, deixis contextual), una **competencia de adecuación discursiva** (conocimiento del tipo textual a desarrollar, coherencia, cohesión, deixis cotextual, progresión temática), una **competencia de adecuación gramatical** (léxico, sintaxis, morfología, fonología).

C) ¿Cómo pueden utilizarse los errores en clase?

Otra de las experiencias positivas que nos deparó el primer coloquio CELU fue la participación en él de Graciela Vázquez, que compartió con los asistentes una planilla que proporcionaba a sus alumnos de ELE. La planilla consideraba una clasificación de los errores según aspectos gramaticales y debía ser completada por el alumno a lo largo del curso.

En el año 2005 nosotros realizamos un estudio de caso que luego enviamos a REDELE, la publicación virtual. En este estudio perseguimos el mismo propósito que Graciela Vázquez: generar en los alumnos una conciencia del error y un trabajo a partir de él. Entregamos planillas con diferentes ítems gramaticales y discursivos a tener en cuenta a la hora de producir textos, y les sugerimos completarlas según las correcciones que observaran en sus trabajos de escritura. Generalmente esos trabajos eran corregidos por los docentes, aunque también propiciamos la autocorrección y la corrección entre pares. Nos interesaba estimular una reflexión sobre el error, y dados los resultados del examen y lo que los alumnos del curso manifestaron en las encuestas de opinión, el resultado fue positivo. Pero debemos reconocer que de 30 estudiantes, solo 4 asistieron al examen final con la planilla como instrumento de ayuda para la evaluación. No vamos a dejar de intentarlo, pero ciertamente la implementación del trabajo sobre el error en clase tiene sus dificultades, que esperamos solventar en los próximos cursos.

BIBLIOGRAFÍA

ALEXOPOULOU, Angélica, "Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores". En Estudios de Lingüística Aplicada, nº 41, 2005, Universidad Nacional Autónoma de México.

BACHMAN, L.F. (1990): "Habilidad lingüística comunicativa", en VVAA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.

BUSTOS GISBERT, José M., "Análisis de errores: problemas de categorización". Ponencia en el III Congreso de Lingüística General, Salamanca, 1998.

CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en VVAA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.

FERNÁNDEZ, Sonsoles, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 1997.

NIETO, Haydeé y MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Julián, "Análisis del Error. Estudio de caso: Evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros". REDELE nº 7, junio de 2006.