

LA EVALUACIÓN A PARTIR DE TIPOLOGÍAS TEXTUALES -Aproximaciones y desvíos-

**Coscarelli, Adriana
Universidad Nacional de La Plata**

ALGUNAS CONSIDERACIONES A MODO DE INTRODUCCIÓN

En el momento de planificar las actividades de evaluación, son muchas las variables que entran en juego: las teorías lingüísticas, en especial las teorías de aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, las teorías de medición; pero fundamentalmente inciden el método o enfoque al que adhiramos, lo que queramos medir, en qué ámbito y grupo de personas, cuándo, cómo, por qué y para qué.

Por otra parte, debido a que un buen examen debe reunir diversas características - confiabilidad, validez de constructo, autenticidad, interactividad, factibilidad e impacto-, construirlo no es, por cierto, una tarea fácil.

En el caso del CELU (Certificado de Español Lengua y Uso), al tratarse de una evaluación de dominio, cuya finalidad es certificar qué sabe hacer el hablante con la lengua aprendida en determinadas situaciones y contextos, el examen propone actividades de uso del lenguaje con un propósito similar a los que se dan en la vida cotidiana, (leer y discutir un artículo, escribir una carta en respuesta a otra, escuchar un reportaje y escribir un informe, observar una publicidad y hablar sobre ella); trabaja con textos auténticos (anuncios, mensajes, folletos, instrucciones, encuestas, noticias, entrevistas, artículos de información general, artículos de opinión, cartas personales y de trabajo, diarios personales, biografías, fragmentos de cuentos o novelas, informes, reseñas y ensayos de temas académicos o de conocimiento general), y propuestas integradoras, por lo que no presenta preguntas específicas sobre la lengua y su gramática, como propondría, por ejemplo, un examen de diagnóstico, de logro o de nivel.

Debido a que nuestro trabajo tiene como propósito compartir algunas conclusiones que se desprenden del análisis de un corpus de producciones escritas por personas para quienes el español es una lengua segunda o extranjera, dentro del marco del CELU, antes de avanzar sobre los detalles de este análisis, creemos necesario explicitar nuestro marco teórico, dada la variedad de clasificaciones que existe en cuanto a géneros y tipologías, por un lado, y a las diversas concepciones y modos de evaluación, por otro.

Si bien tenemos presente la definición de géneros discursivos de Mijail Bajtin (1955) como un tipo de enunciado relativamente estable, asociado a una práctica específica y a un área de la actividad social, nos centramos en el análisis de tipos textuales de Adam (1992), y las secuencias prototípicas que los integran (descriptiva, narrativa, argumentativa, explicativa y dialogal), con sus respectivas características estructurales y formales.

Adoptamos, por lo tanto, el término "tipología textual" de un modo general, por entender que es el de circulación más frecuente. Siguiendo la definición del Diccionario de términos clave de ELE publicado online en la Biblioteca del Profesor por el Instituto Cervantes¹, podríamos definirla entonces como:

...una forma de organizar la diversidad textual y de clasificar los distintos textos. Los textos, como producto de la actuación lingüística, se presentan en una multiplicidad y diversidad prácticamente inabarcables; ello no obstante, son susceptibles de ser ordenados en tipologías que los clasifiquen y agrupen a tenor de conjuntos de rasgos que los identifiquen y los diferencien entre sí.

Las actividades analizadas, como veremos, se centran en la propuesta de la escritura de una carta formal en dos variantes, con incorporación de secuencias textuales también diferentes. (En lo que respecta al Marco Común de Referencia Europeo, el tipo analizado -la carta- aparece en el apartado 4.6.2. como uno de los tipos de textos listada entre los escritos).

En cuanto al concepto de evaluación, al haber trabajado exclusivamente con producciones de postulantes al CELU, debemos tener presente que se trata de actividades propuestas en una situación de evaluación bien específica: un examen de dominio, cuyo objetivo es evaluar el nivel de competencia de los candidatos para otorgarles una certificación de lo que estos pueden hacer con la lengua para ser considerados proficientes. En este caso, para evaluar se utilizan grillas con descriptores que sirven para medir la adecuación contextual, discursiva, gramatical y léxica, y permiten, en función de determinadas escalas, establecer el nivel del candidato (básico, intermedio bajo o alto y avanzado). Se trata de una evaluación integradora y pragmática, que pone en juego múltiples elementos o variables para medir el nivel de proficiencia, es decir, el control operacional de la lengua en situaciones de uso. Tal como afirma Scaramucci (2000) "la proficiencia no es un concepto absoluto de todo -o- nada, sino un concepto relativo que trata de tener en cuenta la especificidad de la situación de uso futuro de la lengua"². Efectivamente, saber usar una lengua exige mucho más que una adquisición simplemente lingüística, puesto que como postula Hymes, requiere la capacidad de utilizarla adecuadamente en las diversas situaciones comunicativas en que se encuentra el hablante.

Recordemos, además, lo que al respecto afirma Tim Mc Namara³:

...en la historia de la evaluación, muchos años atrás (hace 50 o 60 años) considerábamos que saber una lengua equivalía a conocer ítemes individuales de gramática, palabras individuales, los sonidos de la lengua en cuestión, y demás. En la actualidad, desde luego, todo esto sigue siendo importante, pero nuestras teorías del lenguaje han cambiado mucho en los últimos 50 años: hoy ponemos el énfasis en la comunicación, en la cultura y demás.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En principio, decidimos trabajar con una tipología textual, la carta, en su variante formal. Seleccionamos dos actividades que exigieran la producción de este tipo de texto pero en dos variantes (carta a una funcionaria pública, en el examen 206; y carta de lectores, en el examen 207), en las que, a su vez, se solicitaba incorporar secuencias textuales distintas (narración y argumentación, respectivamente),

Cada propuesta de escritura, partía además de un *input o aducto* también muy distinto, lo cual hacía mucho más interesante el estudio de los resultados:

En el caso de la actividad A, la persona debía oír una entrevista radial y escribir una carta. Se requiere aquí un *trasvase de información*: no sólo se debe extraer información de un medio a otro (oral/ escrito) sino de un tipo de texto a otro (entrevista/carta), lo cual exige además de esta *transposición textual o genérica*, una integración de destrezas (comprensión auditiva/expresión escrita) y competencias (lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica)

En el caso de la actividad B, la propuesta era leer un artículo periodístico, que a su vez incluía en un recuadro un aviso clasificado para escribir una carta de lectores; es decir, aquí la tarea se complejiza aún más que en el ejercicio anterior dado que entran en juego tres tipos de textos, si bien no hay variación del medio porque se trabaja siempre en el terreno de lo escrito.

En cuanto al tipo de texto solicitado, ambas propuestas requieren el conocimiento de rasgos externos (contexto, situación comunicativa y componentes de la misma: propósito de la comunicación, relación entre emisor y receptor), como así también de las características internas, propias de una carta formal (estructura básica, fórmulas asociadas, elementos morfosintácticas y discursivos típicos, secuencias predominantes e incrustadas que suelen aparecer).

Actividad A: Contaminación de la laguna del Bajo Giuliani en La Pampa

Escuche un programa de radio y escriba una carta Usted, como vecino de la zona, fue testigo del hecho relatado en un programa de radio. Al escuchar las declaraciones de la funcionaria Verónica Campo, se da cuenta de la gravedad de lo que presenció. Le escribe una carta a la funcionaria, le cuenta con detalle lo que vio y hace suposiciones sobre los responsables. (Ver CELU 206, actividad 1).

Actividad B: Aviso que pedía ama de casa de tez blanca en Venado Tuerto

Usted vive en la ciudad de Venado Tuerto, donde se publicó un aviso que generó un gran debate. Como miembro de esa comunidad, escribe una carta de lectores al diario en la que analiza las diferentes reacciones provocadas por el aviso y da su opinión a favor o en contra de ellas. Tome la información del artículo que está a la derecha: "La historia detrás del aviso que pedía ama de casa de tez blanca". (Ver CELU 207, actividad 2).

Luego, tuvimos en cuenta las grillas descriptivas de lo que se esperaba en cada ítem evaluado (adecuación contextual, discursiva, gramatical y léxica) para asignarles a los

postulantes un nivel u otro, confeccionadas por el equipo de evaluadores del CELU. También consideramos los elementos característicos, morfosintácticos y discursivos propios de cada secuencia solicitada, según Adam.

Nos preguntamos, en principio, si el conocimiento intuitivo de los distintos tipos de texto que los postulantes traían -dado que en la mayoría de las lenguas las características básicas resultan similares- alcanzaría para resolver el desafío que, en cada caso, implicaba resolver una actividad en la que debían considerar tantas variables, como, efectivamente, suele ocurrir en las situaciones reales de uso de una lengua.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y PROPUESTA A MODO DE CONCLUSIÓN

Adecuación contextual:

Producción A: se espera que el postulante cumpla con el tipo textual y el propósito solicitados, produciendo una carta formal dirigida a la funcionaria, en la que cuente detalladamente lo que vio en la laguna, y conjeture sobre los responsables o los denuncie directamente, con el propósito de dar su testimonio o expresar su actitud de defensa del medioambiente.

Si bien la mayoría (el 84%) cumple con el tipo y propósito solicitados y no demuestra dificultades para narrar, a veces lo hace parcialmente, pues olvida formular conjeturas y denuncias o muestra poco entrenamiento en estas prácticas. En cuanto a la estructura, el 50 % coloca lugar y/o fecha en el encabezamiento, el 90 % usa un tratamiento formal ("a la Sra. Subsecretaria de Ecología", "a la Sra. Verónica Campo", "de mi consideración", "estimada Sra. Verónica Campo"), mientras sólo un 10 % utiliza la forma vos ("quería avisarte"), marcas de registro informal, coloquial u oral ("vos no me conocés", "me iba olvidando de decirte"), e incluso desliza un saludo de excesiva confianza ("¡Hola, Verónica! ¿Cómo estás?").

Resulta interesante el caso de un postulante que al conjeturar y manifestar su posición en cuestiones de ecología expresa su tristeza porque "la tierra nos ha creado (por criado) tanto como nuestros padres" y alude a varias generaciones de su familia que vivieron siempre en La Pampa.

Producción B: se espera que el postulante redacte una carta formal expresando su posición a favor o en contra de las reacciones provocadas por el aviso del autor del mismo, que agregue y justifique su opinión personal, apoyándose en argumentos convincentes. Puede incluir además un comentario acerca del tono del artículo, opinando acerca de la posición de su autora. Se trata de un texto dialógico.

En este caso, se observan mayores dificultades que en el ejercicio anterior. La mayoría cumple parcialmente con el tipo textual y el propósito solicitados, ya que parece no tener muy en claro la estructura y características de una carta de lectores. Sólo el 20 % coloca lugar y/fecha en el encabezamiento. Si bien casi todos utilizan un tratamiento formal, las

fórmulas usadas para dirigirse al destinatario son muy variadas y, por momentos, demuestran confusión con respecto a quién le están escribiendo: desde "señoras y caballeros", "estimados/distinguidos señores", "estimados lectores", a "estimado diario", "Sr. Director", "estimada Sra. Himitian" (autora del artículo), "Sr. Parodi", etc. ¿Le escriben al director del diario, al autor del aviso clasificado que pedía "ama de casa de tez blanca", a la periodista que escribió el artículo, al INADI? Muchos, por otra parte, no colocan encabezamiento (35%) e inician el texto directamente o le colocan un título.

Adecuación discursiva:

Producción A: Se espera un texto coherente y cohesivo, en el que la información esté organizada y jerarquizada según el propósito del tipo textual, y que el autor se presente, explique el motivo de su carta, cuente lo que vio y conjeture o denuncie a los responsables, cierre y se despedida. El 40% omite presentarse, el 10 % no conjetura, el 15 % olvida cerrar el texto o lo hace muy abruptamente y el 30 % no incluye saludo. Sí narran y explican el motivo de su carta sin problemas, en la mayoría de los casos.

Producción B: Se espera un texto coherente y cohesivo, con una secuencia argumentativa clara y ordenada. (reconstrucción del hecho que motiva la carta-tesis- argumentos- conclusión). También que desarrolle y estructure la información en forma adecuada: destinatario, fórmulas de saludo y tratamiento adecuadas, identificación, referencia al aviso, motivo, explicación del caso, cierre, fórmulas de despedida. Que use recursos argumentativos, conectores y organizadores de la información, pronombres anafóricos, elipsis, paráfrasis.

El 30 % presenta algunas dificultades en el inicio tal vez por desconocimiento de este tipo de texto (carta de lectores) y el 15 % omite el cierre y la despedida. Aunque incluyen generalmente referencia al aviso y al artículo, motivo y explicación del caso, les resulta complejo establecer con claridad a quién se dirigen; internamente en algunas producciones se ve la fluctuación en el cuestionamiento de voces, y apreciaciones muy subjetivas relacionadas o bien con la actitud de Parodi (autor del aviso clasificado) o bien con la falta de responsabilidad del diario al incluir en avisos clasificados de trabajo, un pedido que apuntaba a la búsqueda de otra naturaleza (una compañera y no una persona para tareas domésticas). Uno, por ejemplo se muestra indignado con la periodista: "Señora, si para usted ese aviso se puede disculpar por un impulso del corazón, entonces es que su visión del corazón humano es muy triste y limitada"; otros, con Parodi: " ¡Pobrecito...usted que tiene pensamientos tan feos en su cabeza, pobrecito!", "aquel desgraciado", "un pobre tipo", él debería usar el dinero para un tratamiento psicológico, después buscar compañía; otros, con las mujeres que llamaron por el aviso, preguntándose qué buscaban, a su vez, estas mujeres.

No obstante, argumentan y fundamentan sus opiniones de modo bastante sólido y convincente, en la mayor parte de los casos. A veces, la toma de posición los lleva a incluir alusiones al lector que hacen perder, por momentos, el registro formal: "obviamente, la

persona a tu lado te tiene que gustar...si buscás pareja, mandá tu oferta o pedido a los rubros indicados...te vas a dar cuenta a medida que la vas conociendo", "no es un problema si buscás rubia o morocha", "qué desesperado tenés que ser (por estar) para postularte para eso".

En cuanto al encabezamiento en ambas producciones se observa un porcentaje (30 %) de interferencia de las diferentes lenguas maternas, en el hecho de que al iniciar la carta coloquen coma en vez de dos puntos.

Adecuación gramatical: Se espera que no haya errores de concordancia verbal o nominal, ni problemas en el régimen preposicional, o en el uso y colocación de pronombres, artículos determinados e indeterminados, que los tiempos y modos verbales se ajusten a los que habitualmente deben usarse en la narración y argumentación, dado el tipo de producciones solicitadas, y que la ortografía y la acentuación sean correctas.

En ambas producciones encontramos faltas de concordancia nominal con mayor frecuencia que faltas de concordancia verbal. Entre los ejemplos podemos citar: "las relacione sociales", "personas extraordinarios", "una detalle", "el intención", "por lo medio de la noticia", "la camión", "dos chicos corriendos".

Como errores en el uso de pronombre: "parece que lo interesa más una sirvienta", "quiere justificar a sí mismo", "lo que se sucedió en la laguna".

Algunos conectores mal empleados: "mientras" por "en cambio", "le envió una carta al escuchar sus declaraciones" (por luego de).

En cuanto a la morfología verbal, en general existe un uso correcto en la alternancia de pretéritos al narrar, y de indicativo/subjuntivo al argumentar, según el caso. Sin embargo, entre los ejemplos de errores, tenemos: "no sabían que el autor ofreció un empleo" (por ofrecía), "cuando volvían al auto me acerca un poco más" (por acerqué), "me acordé que en la madrugada escuché un ruido muy fuerte" (por había escuchado), "él necesita una ama de casa que limpia y puede "(por limpie y pueda), "si la mujer es prolija, limpia y tenga voluntad" (por tiene), "esperamos a que se vayan" (por fueran). A veces confunden el uso de ser con estar, influencia también, en algunos casos, de su lengua materna.: "qué desesperado tenés que ser" (por debés estar)

En el uso de preposiciones, los errores más frecuentes son los que aparecen en determinadas frases o en regímenes verbales: "es más importante y humano de preocuparse", "se tiene que ver varias perspectivas", "con quien iría compartir el resto de su vida", "se equivocó en la hora de editar", "a efectos de comentarle a su artículo", "en mi punto de vista gente que no entiende este hombre", "mi opinión a respecto de la historia", "me di cuenta que las personas los estaban cargando", "vengo aclarar", "me acuerdo haber escuchado", "fui testigo a lo que pasó", "le escuché a sus declaraciones", "el coche pasó por mí".

Otros se refieren exclusivamente a la preposición "a" con el objeto directo: "escuché la señora", "vi a una camioneta".

Como ejemplos del uso incorrecto del artículo: "lo aviso"

Los problemas de sintaxis, en cambio, aparecen en casos muy puntuales, con poca frecuencia: "no creí éste es posible", "sería algo muy bien", "vivo en un departamento donde la ventana de mi pieza da para el lado del bosque", "escuchando la radio estabas vos dando esta información".

En cuanto a la ortografía, aparecen errores de acentuación con un índice más frecuente que errores en el uso de letras; observamos más bien problemas con acentos diacríticos (té por te, mas por más), falta de diéresis en vergüenza y sus derivados.

Adecuación léxica: Se espera que se utilice un léxico preciso, adecuado al registro y al tema, si bien puede haber algún error en el léxico de función (preposiciones, artículos, conjunciones).

En ambas producciones encontramos errores frecuentes en el léxico de contenido, generalmente por interferencia de su lengua materna (parecen más frecuentes las influencias negativas del portugués por similitud con el español): "parición" por aparición, "creado" por criado, "atirar" por tirar, "respecto" por respeto, "quentes" por calientes, "percebimos" por percibimos, "motivación" por motivo, "traer" por extraer, "local" por lugar, "mirar" por ver, "facto" por hecho, "isolamente" por aisladamente, "testificación" por testimonio o declaración; algunas de carácter fonético: "questión" por cuestión, "chímicos" por químicos,. También, aunque escasos casos, cambio de registro, pasando del formal a otro más coloquial: guita, tipo.

Del análisis de los resultados (ver cuadros y porcentajes), queda claro que la evaluación a partir de tipos textuales resulta muy productiva, ya que permite evaluar de modo holístico, integrado, las diversas dimensiones y niveles de un texto y, dar prueba, además, de las múltiples capacidades y competencias de quienes son evaluados, colocándolos en situaciones de uso, contextualizadas, auténticas y pertinentes.

Como sugerencia didáctica, creemos que los docentes deberíamos hacer hincapié en la lectura y producción de textos variados, por un lado, para que los alumnos se familiaricen aún más con tipos textuales de circulación frecuente, sobre todo, y en la ejercitación de algunos aspectos gramaticales y léxicos en los que, según hemos visto, todavía presentan ciertas deficiencias, por otro. Focalizando en el uso de preposiciones, acentuación o tiempos verbales, por ejemplo, podemos desarrollar la reflexión metalingüística en nuestros alumnos, para hacerles tomar conciencia de la importancia que la ejercitación tiene en el aula, en los cursos por nivel.

En síntesis, los resultados a partir de este tipo de exámenes aparecen como altamente satisfactorios en una visión de conjunto.

NOTAS

¹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tipologia.htm

² En Prati, Silvia, 2007. *La evaluación en español lengua extranjera*, Bs. As. Libros de la Araucaria, p.50

³ Tim Mc Namara, 2008 - '*Language assessment as social practice*' Conferencia dictada el 5 de agosto de 2008 en la Universidad de San Martín, Buenos Aires, organizada por el *Consortio Interuniversitario para la Evaluación de Conocimiento y Uso del Español*, en ocasión del IV Coloquio CELU que se realizó en Santa Fe. Traducción de la versión grabada: Victoria Boschiroli http://www.celu.edu.ar/archivos/language_es.pdf

BIBLIOGRAFÍA

Calsamiglia, H, y Tusón, A, 1999. *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona, Ariel.

Ciaspucio, G, 1994. *Tipos textuales*. Bs. As., Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Documentos proporcionados por la cátedra de Niveles y Evaluación del Laboratorio de Idiomas de la UBA y cuadernillos del CELU.

Mc Namara, Tim2008 - '*Language assessment as social practice*' Conferencia dictada el 5 de agosto de 2008 en la Universidad de San Martín, Buenos Aires, organizada por el *Consortio Interuniversitario para la Evaluación de Conocimiento y Uso del Español*, en ocasión del IV Coloquio CELU que se realizó en Santa Fe. Traducción de la versión grabada: Victoria Boschiroli http://www.celu.edu.ar/archivos/language_es.pdf

Prati, Silvia, 2007 *La evaluación en español lengua extranjera*, Bs. As., Libros de la Araucaria. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_04.htm#462 Documento del Marco Común de Referencia Europeo