

## La evaluación y el tratamiento del error: su contexto de interpretación

María Noemi Alfaro Mejía  
Marisela Colín Rodea\*

### Palabras clave

- contexto,
  - cognición,
  - interacción,
  - modelo
- tarea-solución.

### RESUMEN

*Este trabajo presenta el análisis del contexto de interpretación de un evento típico del salón de clase de lengua extranjera: la evaluación y el tratamiento del error. Enfatizando el valor de perspectivas en la evaluación profesor-alumno, se analizan algunos aspectos pragmáticos de significado que envuelven la interacción que se da en el contexto en el cual se generan las expresiones y los elementos referenciales dentro de las mismas. Los resultados de este trabajo se discuten en función de la evaluación y su dimensión cualitativa vista como patrón de comunicación en el salón de clase de lengua extranjera, enfatizando su contexto de producción.*

\* CELE - UNAM.

1. A pesar de observar la relación evaluación-tratamiento del error para la discusión de este trabajo, consideramos pertinente señalar que manejamos un concepto de evaluación mucho más amplio, el señalado por Bloom, Hasting y Madaus: "A avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e aprendizagem; é auxílio para esclarecer os objetivos e as metas educacionais; é um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo do modo desejado; é um sistema de controle de qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo de ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade; é ainda um instrumental da prática educacional para verificar se procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos ao alcance de um conjunto de fins educacionais e em que medida estas

## Introducción

El objetivo del presente trabajo es analizar el contexto de interpretación de un evento típico del salón de clase: la evaluación y el tratamiento del error.<sup>1</sup>

Tomamos como punto de partida la reciprocidad de perspectivas en la evaluación, esto es, el profesor y el alumno comparten esquemas culturales sobre la función y el lugar del evento dentro de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Posteriormente, analizamos aspectos pragmáticos de interpretación que se sitúan en la interacción, específicamente, el contexto en el cual se generan las expresiones y dentro de éstas los elementos referenciales. Planteamos así la siguiente pregunta específica: ¿de qué manera los oyentes o participantes llegan a la interpretación del evento de la evaluación y del tratamiento del error?

Esta discusión se vincula con una pregunta de investigación mayor: ¿de qué manera se construye la evaluación en la actividad cotidiana del salón de clase de lengua extranjera? La pregunta central del componente de evaluación, del proyecto de Investigación de Acción de Portugués como Lengua Extranjera (PIA/PLE).

El proyecto PIA/PLE sigue una metodología de investigación de acción (Elliot, 1991 y McKernan, 1991) e igualmente se inscribe en la tradición de "investigación en el salón de clase de lengua extranjera" (Allwright y Bailey, 1990). Tiene como objetivos centrales: 1) promover el desarrollo profesional de los participantes profesores e investigadores que participan en él; 2) analizar, evaluar y ofrecer reflexiones nuevas a la práctica docente y a la investigación en el Departamento de Portugués del CELE/UNAM, y, 3) proporcionar elementos, con base en lo que ocurre realmente en el salón de clase, que enriquezcan la teoría de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente el proceso de adquisición de portugués por parte de universitarios hablantes de español (Da Silva Gomes et al., 1996: 1).

En este trabajo manejamos la noción de "contexto" como lo hacen Duranti y Goodwin (1991) y Schiffrin (1994) además del "principio de relevancia" de Sperber y Wilson (1991) y el modelo de "Tarea-solución" de Ehlich (1991). Todos estos conceptos son aplicados en esta investigación como intentos por resolver problemas relacionados con la

mudanças ocorrem" (Sant'anna, F. A. et al., *Planejamento de ensino e Avaliação*, Porto Alegre, Sagra, 1989). Y al tratamiento del error lo definimos vinculado a la línea de investigación del error oral, su reacción y el tratamiento del profesor en el salón de clase. Estos estudios tienen una tradición sociolingüística, dentro de la cual, además del error lingüístico, se toma en consideración el error comunicativo.

evaluación y el tratamiento del error, dentro de una reflexión más amplia sobre la actividad que se lleva a cabo en el salón de clase.

Se articulan metodológicamente en nuestro análisis teniendo en cuenta las características de la comunicación en el salón de clase, es decir, la lengua como objeto y medio de instrucción, los patrones de interacción y el discurso pedagógico de dicho espacio.

La noción de contexto, siguiendo a Duranti y Goodwin (1991: 3), se define como una yuxtaposición de entidades, siendo una el evento central y la otra el campo de acción dentro del cual el evento está determinado o imbuido.

Schiffrin, en su trabajo *Approaches to Discourse* (1994: 32), al hacer referencia a los mismos autores, amplía esta noción y recupera la riqueza de su punto de vista sobre la interacción y la situación social:

*In fact, one of the main features of this approach is that it provides a richly textured view of social interaction and social situations, inducing the way participation frameworks and presuppositions arise from situated interaction. Language and context constitute one another: language contextualizes and is contextualized such that languages does not just function "in" situated interactions, language also forms and provides for these interactions.*

De esta manera, el hecho de que la lengua y el contexto sean contextualizadores y contextualizantes nos permite un campo mayor de análisis para el nivel pragmático, sobre todo para un contexto tan específico como lo es el salón de clase.

Señala Schiffrin (*op. cit.*) que la información contextual está vinculada a algo más que lo que es nuestro foco inicial de atención. Ese algo más es definido según las líneas de investigación utilizadas; en el análisis solamente se observan ciertos elementos que son de interés para el investigador.

Para ser coherentes con este estudio, en el caso de nuestro referente —el salón de clase— este algo más será definido aquí como situación y como conocimiento.

Dadas las *características de la comunicación de este espacio*, optamos por establecer dos niveles de análisis para el presente trabajo: un nivel interactivo que se aproxime a la estructura y a la función del discurso, y un nivel proposicional-inferencial, que se enfoque en el papel de la relevancia y permita tratar los procesos inferenciales de la comprensión.

Consideramos que estas propuestas, además de remitirnos a los elementos de la interacción, nos proporcionan mayor información sobre el evento y su contexto de interpretación, es decir, sobre la evaluación y el tratamiento del error: su comprensión y la elaboración de hipótesis de

interpretación por parte del oyente. Reconocemos además la necesidad de someter la propia aplicación de la teoría a un examen crítico de su parcialidad, complementariedad o divergencia. Es muy probable que los elementos pragmático-cognoscitivos de los modelos nos permitan responder preguntas tales como: ¿Es la asignación de referentes un proceso inferencial independiente de la actividad? ¿Es la evaluación una extensión hacia un mundo vivencial? ¿Qué posibilidades de análisis permite cada uno de los modelos?, ¿son divergentes o tienen relación entre sí?

## Métodos

Como mencionamos anteriormente, para propósitos del análisis recurriremos a la aplicación de los modelos de la "tarea-solución" de Ehlich y del "principio de relevancia" de Sperber y Wilson. Consideramos que cada uno de ellos ayudará a responder nuestra pregunta sobre la interpretación del evento. Veamos primero el nivel interactivo y en segundo lugar el inferencial.

### Nivel interactivo de interpretación

Desde el punto de vista pragmático-funcional de la comunicación (Ehlich, 1991), el modelo tarea-solución propone el análisis de la actividad verbal en el salón de clase. El modelo plantea el análisis de diferentes elementos de la interacción:

- 1) el turno,
- 2) el aspecto ilocucionario y
- 3) la actividad verbal.

El turno permite observar la organización de la participación cuando hay más de un hablante y la obligación al uso de la palabra. Como podemos ver en el anexo 1, nuestros datos muestran una distribución de la participación del profesor y del alumno. Es el momento de la evaluación y el profesor asigna el turno a la alumna Aa, quien debe presentar la solución de la tarea asignada por el profesor, esto es, el texto creado colectivamente. La participación del profesor, por su parte, se da en los segmentos 20 y 42 donde evalúa positivamente el trabajo; en los segmentos 22, 29, 47, 69, 72 y 80, corrige y aclara elementos del texto del alumno, para finalmente cerrar con la evaluación personal en el segmento 84 y pragmática en el segmento 85, con lo que lleva la evaluación a un plano vivencial.

El anexo 2 muestra el aspecto ilocucionario, es decir, las formas de actividad verbal disponibles, sus funciones y la relación que tiene con contextos sociales mayores. La transcripción organiza en segmentos

(unidades semánticas) la estructura del discurso; su presentación en columnas muestra la participación del profesor y del alumno. En la estructura del evento observamos que, del segmento 1 al 11, se construye la introducción al evento de la evaluación, y el cierre del mismo se construye del segmento 83 al 89; los segmentos de la columna de la derecha pertenecen al alumno y representan la propuesta de solución de la tarea.

Ya en el anexo 3, se destaca el análisis de la actividad verbal que tiene como objetivo presentar los actos ilocucionarios y describir su utilización por parte de cada uno de los hablantes. En este cuadro aparece la selección de los segmentos representativos de la estructura del evento, así como su caracterización como tipo ilocucionario y su papel como indicador. Los segmentos 1 a 5 constituyen el inicio del evento como una invitación a la solución de la tarea que es al mismo tiempo, un indicador de coerción, y el segmento 89 es el cierre del evento bajo la forma ilocucionaria de una anuencia, cuyo contenido proposicional indica una evaluación positiva de la solución.

De lo anterior se deriva el modelo de la tarea-solución, que vemos en el cuadro 4, donde la formulación de la tarea (FT) se define como *aquello que lleva al otro, por medio del lenguaje, a ejecutar actos que no haría normalmente*: "Ellos deben decir cómo es". El profesor atribuye una tarea a sus alumnos, esta atribución tiene un contenido proposicional específico que lleva a desencadenar en el solucionador de tareas procesos específicos de manipulación de conocimientos, esto es, a verbalizar una solución (ST).

En nuestros datos del cuadro 4, la tarea trata de la descripción del cotidiano de una persona X (una fotografía) y la verbalización de la solución es el reporte de la producción de cada grupo sobre su personaje específico. A partir de aquí tiene lugar la evaluación y el tratamiento del error, que en nuestros datos, además de completar el circuito del modelo de Ehlich, tiene un valor de retroalimentación y de construcción de patrones de interacción.

### Nivel proposicional-inferencial de interpretación

Una segunda respuesta a cómo el oyente llega a la interpretación de un evento son los procesos de inferencia no demostrativos usados espontáneamente en la interpretación del enunciado, esto es, el papel del razonamiento deductivo en la comprensión de las expresiones y de los elementos referenciales dentro de las mismas.

Los procesos de inferencia no demostrativos son tratados por Sperber y Wilson (1991: 381) a partir del principio de la relevancia. Estos investigadores definen la relevancia como la relación entre la pro-

posición P y un conjunto de supuestos contextuales (C): "a proposition P is relevant in a context (C) if and only if P has at least one contextual implication in (C)".

Una implicación contextual es un tipo especial de implicación lógica, derivada por el uso de un conjunto restringido de reglas deductivas que produce, cuanto más, un conjunto finito de conclusiones a partir de cualquier conjunto finito de premisas. Un oyente que desea establecer la relevancia de un enunciado debe buscar un contexto con el cual dicho enunciado interactúe para producir implicaciones contextuales. En nuestro estudio, el principio de la relevancia nos sitúa en el lugar del oyente y en la construcción de la inferencia no demostrativa de interpretación de expresiones relacionadas con los momentos de solución de la tarea, de evaluación y de tratamiento del error. En el cuadro 5 observamos el inicio de la solución (P.1), la evaluación (P.2), el tratamiento del error (P.3) y nuevamente la evaluación (P.4).

Dada la limitación de espacio, nos concretaremos a comentar la segunda proposición (P.2).

El trabajo inferencial y la determinación de la relevancia por parte del oyente —en este caso el alumno—, aun cuando se sitúen en un nivel hipotético, nos permiten localizar elementos referenciales dentro de las expresiones y su relación con un contexto mayor de interpretación.

Tal como señalan Sperber y Wilson, las implicaturas no pueden ser deducidas solamente del contenido de un enunciado; la deducción desempeña un papel no significativo en su derivación y por lo tanto, crucial cuando es usado espontáneamente en la interpretación del enunciado.

#### Por ejemplo, la proposición P.2 (evaluación)

P.2 Muito bem. Gostei.

Aquí, el oyente (alumno) asume que el hablante (profesor) observa la máxima de la relevancia y que quiere que él (alumno) deduzca de su enunciado la conclusión señalada en C.

- C a) Hicimos bien el trabajo.
- b) Nuestra producción fue buena.
- c) Le agradó.

C constituye el conjunto restringido de hipótesis donde P encuentra implicaciones contextuales y la conclusión (C) es resultado de la unión de P con C. Las reglas deductivas se constituyen en un tipo de implicación lógica que alude a la búsqueda del contexto para la comprensión del evento.

## Discusión y conclusiones

Como se deriva del análisis anterior, podemos ver que ambos modelos nos permiten abordar y entender elementos contextuales que están presentes en la interpretación del evento efectuada por el oyente.

En lo que respecta al modelo a), el de tarea-solución, además de permitirnos localizar en la actividad diaria del salón de clase el evento analizado, esto es, la evaluación y el tratamiento del error, también nos permite aproximarnos al contexto de interpretación. Cuando la evaluación se circunscribe a "correcto" o "incorrecto", se hace referencia a la negociación de significados y a la retroalimentación sobre el contenido proposicional, y, finalmente, se informa sobre la resolución de la tarea. El tratamiento del error, contenido en nuestro ejemplo, es parte integral de la evaluación.

El modelo b), el principio de la relevancia, hace patente un nivel de interpretación donde el alumno establece una inferencia no demostrativa; nos habla del contexto de interpretación, así como de la posibilidad de recuperar la fuerza ilocucionaria y la asignación de la referencia en función de la evaluación y el tratamiento del error.

Ambos modelos parecen ser complementarios. Por un lado, el modelo a) permite observar y analizar cuantitativamente más aspectos de la interacción y de la construcción pragmática de interpretación del evento. El hecho de que incluya un nivel cognoscitivo, el de la actividad verbal, lo hace ser más completo y esto permite comprender mucho mejor la construcción de la interpretación del evento. Además, permite analizar la estructura de la interacción y las características del discurso pedagógico, explícitamente en lo tocante a la evaluación y el tratamiento del error, mientras que el modelo b) sólo nos permite ahondar en los procesos inferenciales de los participantes del evento, procesos que probablemente se vinculan a la actividad y a la interacción misma.

Es plausible plantear que el modelo a) es superior al b), pero que si combinamos los modelos a) y b) obtenemos una mejor explicación que la que cualquiera de ellos nos proporcionaría por separado.

Después de esta reflexión, podemos concluir que, desde un punto de vista cualitativo, la evaluación como proceso se va construyendo en la interacción a través del discurso del salón de clase. Independientemente del propósito pedagógico (Seedhouse, 1994) que la genera, o del acto metacomunicativo (Stubbs, 1983) que representa, la evaluación se construye a través de un patrón de interacción y forma parte de la comunicación de la clase. Además, consideramos que el trabajo presenta conclusiones originales acerca del tratamiento del error que son importantes para una reflexión más amplia acerca de la actividad

en el salón de clase y podrían ser de interés en discusiones generales sobre la interacción.

Los resultados de este trabajo son una respuesta parcial a la pregunta mayor del componente de evaluación del proyecto PIA/PLE: ¿De qué manera se construye la evaluación en la actividad cotidiana del salón de clase de lengua extranjera?

En nuestros datos analizados, la relación evaluación-tratamiento del error va a depender de diferentes variables:

- 1) el nivel de enseñanza: principiantes, intermedios y avanzados;
- 2) el objetivo pedagógico;
- 3) el estilo del profesor (si corrige o no), y 4) la actividad.

Este último apartado, el de la actividad, va a situar a la evaluación dentro de una tarea mayor que se desarrolla dentro de un segmento de tiempo mayor, hasta una tarea menor que puede ser planteada por el alumno o por el profesor dentro de un segmento de tiempo menor. Así, podemos encontrar la evaluación y el tratamiento del error dentro de la solución de la tarea, o bien no encontrar el tratamiento del error, o ver la evaluación no sólo como instrumento, sino también como una acción o como propósito pedagógico presente en la interacción del salón de clase.

## Referencias bibliográficas

- ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K., 1990, *Focus on the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DA SILVA GOMES, H. M.; COLIN, M.; HERRERA, L. y ALFARO, M. N., 1996, "Formación continua del profesor en la investigación-acción: un estudio de caso", conferencia presentada en el 9º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras, CELE/UNAM, México, 20 pp.
- DURANTI, A. y GOODWIN, Ch., 1991, *Rethinking context: Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge.
- EHLICH, K., 1993, "Análise da atividade verbal", trad. Zink Bolognini, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (21): 79-93 Publicado originalmente en *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 2 Methoden der Erziehungs-und Bildungsforschung*, Klett-Cotta (1984), Stuttgart.

- SCHIFFRIN, D., 1994, *Approaches to Discourse*, Blackwell, Oxford, U.K.
- SEEDHOUSE, P., 1994, "Linking Pedagogical Purpose to Linguistic Patterns of Interaction: The analysis of communication in the language classroom", *IRAL*, Vol. xxxii/4, pp. 5.
- STUBBS, M., 1983, *Discourse Analysis*, The University Chicago Press, Chicago.
- WILSON, D. y SPERBER, D., "Inference and Implicature", en *Pragmatics: a Reader*, Steven Davis, Oxford University Press, Oxford.

## Anexos

### Anexo 1

#### Unidades comunicativas o "segmentos"

transcripción segmentada (turnos)

PIA/PLE/3-11-95

- P 1) Vamos ver (.) 2) eles já terminaram 3) vamos escutar 4) e depois vemos o que falta 5) vocês dois querem começar? 6) bom 7) a tarefa deles era contar o dia a dia 8) um dia 9) bom um dia na vida né? 10) dessa senhora 11) mostrem 12) (os Aos mostram a fotografia ao grupo) 13) vocês viram?
- Aa P 14) mostrem mais alto 15) já? 16) que ele leia uma parte e você a outra 17) Ela se chama Lúcia 18) Olha aqui pessoal (P mostra a foto) 19) Ela é grávida
- P 20) Muito bem muito bem 21) Começa suas atividades às nove horas da manhã
- Aa P 22) da manhã 23) da manhã 24) ainda que ela se acorda às oito horas 25) depois ela vai à sua mãe 26) na casa de sua mãe para tomar café 27) depois ela vai ao curso profilático 28) como se diz? 29) PsicoAa 30) Psicoprofilático
- P 31) é para bebê nascer 32) (mov. afirm. cab.)
- Aa P 34) ela termina às onze da manhã 35) depois mais tarde ela vai pelo paa o almoço 36) para seu marido 37) que quatro até sete horas da tarde ela deita para dormir 38) às nove horas da noite seu marido

- chega do trabalho 39) eles jantam às nove e meia da noite 40) e después 41) depois eles dormem.
- P 42) tá muito bem tá?
- 43) muito bem 44) gostei (risos) 45) falam bem 46) agora  
47) tem algumas coisas aí 48) por exemplo de vez em quando você x diz VA em lugar de VAI 49) force bem o "Y"  
50) porque esse é interferência do espanhol 51) né? 52) então VAI VAI VAI  
53) porque cê está falando DELE 54) depois MEYA 55) você depois diz MEYA 56) você disse como se fosse Y griega 57) mas não é MEYA 58) cuidado x 59) MEIA tá? 60) não 61) precisa dizer dez e meia doze e meia 62) tá? 63) só essa coisinha eu notei 64) depois 65) eu não entendi o que vocês quiseram dizer 66) que ela vai pelo almoço?  
67) do marido  
Aa 68) a comida  
P 69) mas o quê que ela vai fazer?  
Aa 70) vai comprar 71) vai comprar a comida  
P 72) Ah! 73) já entendi 74) em português você tem que dizer vai comprar o almoço 75) vai comprar no Aurrerá ou no mercadoo 76) em qualquer lugar 77) do marido 78) do dia  
Aa 79) vai comprar o almoço paa seu marido  
P 80) não se diz "vai pelo" em português 81) vai por el 82) isso é muito espanhol 83) muito bem 84) gostei 85) tá coerente com a vida dela 86) descansa 87) faz um curso propedêutico  
Aos/P 88) (risos)  
89) muito bem 90) M. vocês...

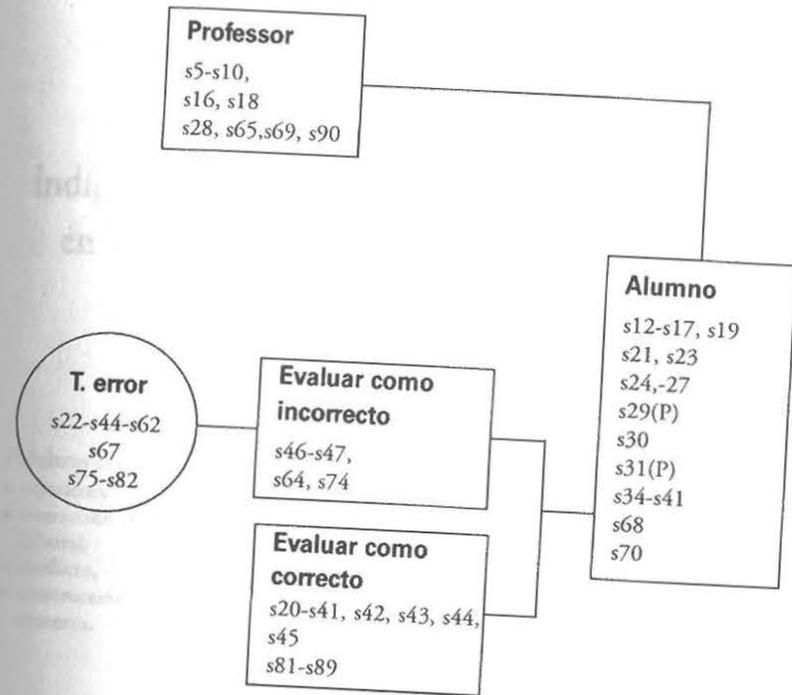
**Anexo 2**  
**Transcripción simplificada**  
PIA/PLE/LUIS/3-11-95

- | P  | A   |
|--|---|
| s.1) Vamos ver s.2) eles já terminaram   |   |
| s.3) vamos escutar s.4) e depois vemos o que falta                             |   |
| s.5) vocês dois querem começar? s.6) bom                                       |   |
| s.7) a tarefa deles era contar o dia a dia                                     |   |
| s.8) um dia (!) s.9) bom um dia na vida s.10) né?                              |   |
| s.11) dessa senhora s.12) mostrem s.13) (os Aos mostram a fotografia ao grupo) |   |
| s.18) Olha aqui pessoal!   | s.17) Ela se chama Lúcia                                |
| s.20) Muito bem muito bem  |   |
|  | s.21) ela começa suas atividades às nove horas de manhã |
| s.22) da manhã   | s.23) da manhã  |
|  | s.27) depois ela vai ao curso profiláctico              |
| s.29) Psico  | s.28) como se diz?                                      |
|  | s.30) psicoprofilático                                  |
|  | s.39) eles jantam às nove e meya                        |
|  | s.41) depois eles dormem                                |
| s.42) Tá muito bem tá?   |   |
| s.45) falam bem  |   |
| s.46) Agora  |   |
| s.47) tem algumas coisas aí  |   |
| s.48) por exemplo de vez em quando você diz VA em lugar de                     |   |
| s.58) cuidado  |   |
| s.63) só essa coisinha eu notei  |   |
| s.64) Depois   |   |
| s.65) eu não entendi o que vocês quiseram dizer                                |   |
| s.69) Mas o quê que ela vai fazer?   | s.68) A comida  |
|  | s.71) vai comprar a comida                              |
| s.72) Ah   |   |
| s.73) já entendi (.)   |   |
| s.74) em português voce tem que dizer vai comprar o almoço                     |   |
| s.83) Muito bem  | s.79) Vai comprar o almoço para seu marido              |
| s.84) Gostei (.)   |   |
| s.85) Tá coerente com a vida dela  |   |
| s.89) Muito bem  |   |
| s.90) Martin vocês...  |   |

**Anexo 3**  
**Calidad ilocucionaria**  
 PIA/PLE/LUIS/3-11-95

Segmento	Tipo ilocucionario	Indicador ilocucionario
s1-s5	invitación	coerción
s7	aserción	contenido proposicional
s20	anuencia	contenido proposicional
s28	pregunta	contenido proposicional
s31	pregunta	contenido proposicional
s42, s43	anuencia	contenido proposicional
s45	aserción	forma asertiva
s47	aserción	forma asertiva
s64, s65	aserción	contenido proposicional
s66	pregunta	contenido proposicional
s68	aserción	contenido proposicional
s69	pregunta	contenido proposicional
s83	anuencia	contenido proposicional
s84	aserción	contenido proposicional
s89	anuencia	contenido proposicional
	invitación	coerción

**Anexo 4**  
**Modelo tarea-solución (Ehlich, K., 1991)**



## **Anexo 5**

### **Contexto de interpretación: relevancia**

(Inicio de la solución, s5)

P.1 *Vocês dois querem começar?*

- C
- a) Nosotros tenemos que presentar el trabajo.
  - b) Seremos los primeros en ser evaluados.
  - c) Nos va a evaluar nuestro trabajo.

(Evaluación, s43-s44)

P.2 *Muito bem. Gostei*

- C
- a) Hicimos bien el trabajo.
  - b) Nuestra producción fue buena.
  - c) Le agradó.

(Tratamiento del error, s46, s47, s48)

P.3 *Agora, tem algumas coisas aí. Por exemplo...*

- C
- a) Algo está mal.
  - b) Nos va a decir que está mal.
  - c) No todo estuvo mal.

(Evaluación, s83, s84)

P.4 *Muito bem. Gostei.*

- C
- a) Le gustó finalmente.
  - b) En general, el trabajo está bien.
  - c) Cumplimos con la tarea.