

El proceso de evaluación de la expresión escrita en la didáctica en lenguas extranjeras

María Josefa Marcos García

Universidad de Salamanca

Introducción

Frente a la evaluación - calificación que se establece al final de un proceso, el MECR (Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas) promueve una evaluación continua en la que se lleve a cabo una reflexión por parte del alumno y del profesor que conduzca a la consecución de unos objetivos establecidos.

A través de este trabajo pretendemos lanzar una propuesta de evaluación continua en una asignatura de lengua extranjera. Se trata de una asignatura de francés como lengua extranjera destinada a alumnos universitarios que no son especialistas. El francés es su segunda lengua. Dado que trabajamos con alumnos que no son especialistas y que la asignatura corresponde a un nivel básico A1-A2, nuestra propuesta puede aplicarse a otros contextos de enseñanza para adolescentes y adultos. Además, el hecho de ser universitarios que deben adaptarse a las metodologías del EEES (Espacio Europeo de Enseñanza Superior), no supone ninguna diferencia, ya que, el EEES defiende las mismas metodologías que el MECR.

Dentro de un marco más amplio en el que todas las competencias serán evaluadas a partir de los mismos principios, nos centraremos en una de las competencias comunicativas básicas definidas por el Marco Europeo de Referencia: la expresión escrita.

Modelo tradicional de evaluación

El método de evaluación utilizado en nuestras aulas responde, a menudo, a un modelo tradicional. Con frecuencia, los alumnos realizan una única prueba a final de curso que sirve para asignarles una calificación final. En este contexto, el papel del profesor se limita a corregir y calificar dicho examen.

En el caso de las lenguas extranjeras, a veces se realizan pequeños trabajos a lo largo del curso y un examen oral al que sólo se accede una vez que el alumno ha aprobado el examen escrito. En cualquier caso, la evaluación consiste simplemente en una calificación. Además, en ocasiones, especialmente en el caso de las segundas lenguas, se puede llegar a obviar el examen oral y los trabajos durante el curso debido al elevado número de alumnos.

Los expertos han establecido unos rasgos que definen esta forma de trabajo:

- Se trata de un instrumento de constatación y medición del aprovechamiento del alumno, tras un periodo de enseñanza
- No siempre está vinculada a los objetivos de aprendizaje
- No existe la intervención de alumno

- Se ve natural que se ponga de manifiesto el fracaso de un importante número de alumnos
- No se considera que exista una influencia de la propia didáctica en los resultados
- No se tienen en cuenta otras opciones que no sea el examen convencional
- Se percibe el examen como algo poco relacionado con el conocimiento real de la disciplina y con el "ejercicio profesional"

La evaluación continua y compartida

A diferencia del sistema que acabamos de describir, el MECR (y también el EEES) pretende seguir un proceso formativo basado en el diálogo y en la corrección de errores. El diálogo consiste en un intercambio de información entre el profesor y el alumno. En este intercambio de información se va elaborando un análisis del proceso de aprendizaje del alumno. Se localizan los errores para interpretarlos, es decir, estudiar el origen y buscar las soluciones para que dichos errores no se repitan y permitan así un proceso en el aprendizaje del alumno. Para que este diálogo sea realmente eficaz, debe ser constante, no debe quedar relegado a unos momentos puntuales a lo largo del periodo durante el que se cursa la asignatura. Así pues, la evaluación debe ser un proceso totalmente integrado en el proceso de enseñanza - aprendizaje y debe ser coherente con el resto de los factores que definen dicho proceso: objetivos, contenidos, metodología, actividades.

Este tipo de evaluación ayuda al alumno a conocer los objetivos que debe alcanzar y ser consciente de lo que debe hacer para avanzar adecuadamente en una disciplina. El alumno es consciente y debe hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje, participando de forma activa en el proceso de evaluación facilitando la información necesaria al profesor y llevando a cabo su propia auto-evaluación.

Frente a las características que definen a la evaluación tradicional, los siguientes rasgos definen el nuevo modelo de evaluación:

- Está integrada como parte esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Supone compartir objetivos de aprendizaje con los alumnos
- Incorpora la autoevaluación del alumno
- Supone hacer que los alumnos conozcan y entiendan los criterios de evaluación
- Provee de información al alumno para que éste reconozca el siguiente paso que debe dar y cómo hacerlo
- Se fundamenta en la confianza de que cada alumno puede mejorar
- Exige el compromiso tanto del profesor como del alumno para revisar y decidir sobre los datos de la evaluación.

Una de las características del sistema tradicional definido más arriba, es la evaluación de resultados de aprendizaje que se limitan con demasiada frecuencia a los conocimientos teóricos. El nuevo modelo se basa en la evaluación por competencias. Uno de los objetivos principales de la evaluación es, precisamente, comprobar los niveles de adquisición de las competencias por parte de los alumnos.

Las competencias específicas de las lenguas extranjeras se pueden resumir en una sola, que es la competencia comunicativa, compuesta por la competencia ling stica, la competencia discursiva y la competencia sociocultural.

La competencia ling stica se refiere al conocimiento y la capacidad de utilizar los modelos fonéticos, léxicos gramaticales y textuales del sistema de la lengua.

La competencia discursiva se refiere al conocimiento y la capacidad de utilizar los diferentes tipos de discurso y su organización en función de la situación de comunicación en la que se producen.

La competencia sociocultural hace referencia al conocimiento y la capacidad de utilizar las reglas sociales y las normas de interacción entre los individuos.

Podríamos concluir, por lo tanto, que el objetivo principal de nuestros alumnos es aprender a comunicarse en una lengua diferente de su lengua materna, tanto a nivel oral como a nivel escrito. Surgen así las cuatro destrezas en las que debe apoyarse todo proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la comprensión oral, la expresión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita.

El MCER facilita los descriptores de cada una de estas destrezas en los distintos niveles de aprendizaje; dichos descriptores facilitan al profesor los objetivos a alcanzar en cada uno de los niveles al mismo tiempo que se establecen unos parámetros de evaluación puesto que la evaluación nos permite comprobar si se han alcanzado esos objetivos.

Tomando como referencia dichos descriptores, se buscar  una evaluación formativa basada en la comunicación, es decir, dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, se intercalarn, entre las actividades de aprendizaje, actividades de evaluación que no tienen por qué ser diferentes de las primeras. La evaluación estará centrada en las destrezas comunicativas: comprensión oral (comprender la información de un mensaje hablado), expresión oral (el MCER distingue la participación en una conversación y la exposición ante un auditorio), comprensión escrita (leer) y expresión escrita (escribir un texto). En cada una de las pruebas deberán valorarse los niveles en la competencia ling stica, la competencia discursiva y la competencia sociocultural.

Los alumnos deberán enfrentarse a situaciones comunicativas cercanas a la realidad a través de "tareas" que no deben ser diferentes de las "tareas" de aprendizaje. La  nica diferencia será que en el caso de la evaluación, la tarea será utilizada para la reflexión sobre los errores y sobre el proceso de aprendizaje del alumno.

En nuestro trabajo pretendemos mostrar cómo se puede llevar a cabo este modelo de evaluación dentro de una parcela concreta que es la expresión escrita.

La competencia de la expresión escrita

El objetivo de la expresión escrita es que el alumno sea capaz de elaborar documentos escritos. Para ello, el individuo dispone de unos recursos que son limitados, lo cual le provoca una serie de dificultades a la hora de redactar un texto, sobre todo en los niveles iniciales. Por este motivo los textos suelen ser cortos, y est n elaborados con un léxico limitado y una sintaxis simplificada.

Además, los errores son más numerosos que en un texto escrito en lengua materna.

Por este motivo, consideramos que es conveniente guiar al alumno en la elaboración de su trabajo. Para ello, planteamos la actividad de forma diferente a como se hace generalmente. En el planteamiento, tratamos de guiar al alumno, por una parte en las propiedades textuales y por otro lado, en los recursos léxicos y gramaticales que exige cada tipo de texto.

Quel est le modèle de famille de nos jours?

L'Université prétend réaliser une étude sociologique sur le modèle de famille du XXI^e siècle. C'est pour cela qu'on demande aux élèves d'écrire un document où ils décrivent leur famille. Comment ferais-tu cette tâche?

1. Pense quelques idées et élabore une liste en suivant le modèle.
 - Mon frère est grand et mince
 - Ma mère est gentille et bavarde
 - Mon père adore aller à la pêcheDans la liste inclus les aspects suivants:
 - Nombre des membres de la famille (avec toi)
 - Caractéristiques physiques de chaque membre
 - Caractère de chaque membre
 - Loisirs de chaque membre
2. Maintenant tu vas justifier les données que tu as marquées. À partir de la liste que tu as élaborée, écris pourquoi tu as choisi ces caractéristique physiques et du caractère et non pas d'autres. Modèle: Ma mère est bavarde parce qu'elle aime parler avec tout le monde. Elle est gentille parce qu'elle ne se fâche jamais et parce qu'elle aime aider les autres.
3. Finalement, pense aux loisirs que tu as proposés au point 1 et ajoute certains détails. Modèle: Mon père aime la pêche. Il part le week-end avec ses amis. Ils restent au bord de la rivière jusqu'à 15 heures de l'après-midi.
4. Maintenant tu peux rédiger ton essai.
 - Organisation: organise tes idées en deux ou trois paragraphes cohérents
 - Cohésion: Utilise des mots de lien: et, mais, parce que...
 - Ajoute une introduction et une conclusion
 - Format: de 75 à 100 mots
 - Révision: révise bien le texte. Tu as écrit toute l'information? C'est un texte cohérent? Il y a des erreurs de grammaire, de verbes, des accords?

Cuadro 1. Planteamiento de una tarea de expresión escrita.

Elaboración propia

En el planteamiento de la actividad, no enfrentamos al alumno a un reducido y abstracto enunciado. Creamos una situación real en la que situamos la tarea. De esta forma, será más fácil para el estudiante situarse en un contexto y en una experiencia que podría ocurrirle en su vida. Conviene no olvidar que estamos formando alumnos para la adquisición de competencias en lengua extranjera que le sean útiles para su futuro personal y laboral.

A continuación, intentamos orientar al alumno en las características del texto que deben escribir: estructura, coherencia... También ayudamos al alumno a utilizar en cada momento los recursos léxicos y gramaticales apropiados.

Criterios de evaluación

La evaluación es un proceso que sirve para comprobar si se han alcanzado unos objetivos. El objetivo principal de nuestros estudiantes consiste en la consecución de una serie de competencias generales, como alumnos universitarios, y específicas, como alumnos de lengua extranjera.

Las competencias específicas de la lengua extranjera vienen definidas en el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas. (MECR)¹

Estas competencias se reúnen en una sola: competencia comunicativa. La competencia comunicativa está compuesta por tres componentes: la competencia ling stica, la competencia discursiva y la competencia sociocultural.

Nuestro proceso de evaluación debe conducirnos a la adquisición de estas competencias. Así pues, los aspectos en los que debemos centrarnos a la hora de evaluar la expresión escrita son las competencias ling stica (gramática y léxico), discursiva (elaboración de diferentes tipos de texto), y sociocultural (cultura y relaciones sociales).

Para poder analizar estos criterios, y establecer así unos resultados, debemos elaborar una plantilla con un baremo. La utilidad de dicho baremo es establecer de una manera más clara los aciertos y los errores del alumno. De esta forma, tanto el profesor como el alumno harán un mejor seguimiento de los aspectos que hay que mejorar. En dicho baremo se tendrán en cuenta los aspectos siguientes: adaptación a las características del texto, corrección ortográfica y acentuación, corrección léxica y gramatical.

Título	1	2	3	Valoración	Para mejorar
Adecuación del Texto	Sólo se tratan algunos puntos pero con coherencia.	Texto coherente e inteligible. Bien articulado	Texto totalmente coherente y bien estructurado		
Ortografía	Ortografía incorrecta que impide la comprensión	Errores importantes	Escasos lapsus.		
Léxico	Léxico inadecuado o impreciso	Repeticiones y perífrasis pero vocabulario adecuado	Vocabulario variado y exacto con escasas confusiones		
Gramática	Numerosos errores que crean malentendidos	Errores en las estructuras complejas	Errores ocasionales		

Cuadro 2. Baremo para la expresión escrita.
Elaboración propia

Reservamos un último apartado que denominamos para mejorar, en el que se anotarán, de forma muy precisa, los aspectos que el alumno debe revisar. Estos aspectos centrarán el proceso de retroalimentación través de la explicación, por parte del profesor, y de la reflexión y el estudio, por parte del alumno, para poder avanzar en el proceso de aprendizaje. El proceso de retroalimentación es reforzado por tutorías virtuales o presenciales cuando las circunstancias lo requieren.

Desarrollo de la evaluación

En nuestra propuesta distinguimos varias modalidades de evaluación, cada una de ellas persigue un tipo de objetivo concreto.

¹El marco europeo establece unos niveles de referencia en los que describe las competencias que el alumno debe desarrollar en cada nivel.

Evaluación inicial

Consideramos necesaria la realización de una pequeña prueba en las primeras sesiones de clase que nos permitirá establecer un pronóstico de la situación real del grupo y de los niveles de conocimiento. Esta pequeña prueba facilitará no sólo al profesor sino también a los alumnos, la información necesaria para conocer el nivel de cada estudiante y establecer un punto de partida. A partir de los resultados de esta evaluación se iniciará un seguimiento de los alumnos para que cada uno vaya avanzando en su aprendizaje en función de sus posibilidades y sus aptitudes. Dentro de un grupo heterogéneo como es nuestro caso, encontramos algunos trabajos bastante elaborados desde este momento inicial que provienen de alumnos que ya conocen la lengua. Por otro lado encontramos "hojas en blanco" de los alumnos que cursan por primera vez la asignatura y, por lo tanto, no poseen conocimientos previos. Estos alumnos serán capaces de llevar a cabo en unas semanas la tarea que se le ha demandado.

Evaluación formativa

Esta evaluación se va desarrollando a lo largo del curso en una serie de tareas que permitirán la recogida de información sobre los conocimientos y destrezas de los alumnos en diversos momentos, y el refuerzo del aprendizaje. Obtendremos así un diagnóstico de la situación en cada momento, que nos permitirá ayudar al alumno en sus dificultades así como adaptar nuestra propia metodología.

Para las actividades de expresión escrita, llevamos varios años realizando un proceso de heteroevaluación compartido por alumno y profesor. Dicho proceso consiste en que el profesor localiza y señala los errores en el texto y, a continuación, devuelve el trabajo al alumno para sea él mismo quien corrija sus propios errores. Una vez hecho este trabajo, el estudiante entregará de nuevo el texto al profesor, quien revisa una vez más redacción solucionando los problemas que el alumno no ha podido resolver y haciendo las aclaraciones pertinentes, si fuera necesario. La retroalimentación, elemento esencial en todo proceso de evaluación va implícita en este intercambio de información entre alumno y profesor.

No obstante, sobre todo en el último curso, nos dimos cuenta de que el simple hecho de marcar la palabras o la expresión donde se encuentra localizado el error, puede confundir al alumno que, a veces no es capaz de identificar el tipo de error al que nos referimos. Como propuesta de mejora a esta situación, consideramos conveniente establecer un código que permita identificar el tipo de error cometido (ortografía, acentuación, aspectos gramaticales, léxicos...). Puesto que todo este trabajo lo realizamos a través de la plataforma moodle que existe en nuestra universidad, necesitábamos crear un código de colores. Al marcar un error, el color con el que se señala indica al alumno si se trata de un error de gramática (amarillo), de léxico (azul) o de acentuación (rosa), o si se trata más bien de un elemento que no corresponde a las características del tipo de texto o a los usos sociales y culturales de la lengua (rojo). Reservamos el color verde para la segunda versión del trabajo. Una vez que el alumno ha intentado corregir sus propios errores, a veces deja sin corregir algunos aspectos porque no sabe como hacerlo. Nosotros como profesor corregimos esos errores acompañados de una nota a pie de página con una aclaración cuando lo consideramos necesario. Una vez hecho esto, marcamos el elemento corregido con color verde. Este color indica al alumno que el error ya está subsanado.

Esta evaluación continua, como ya hemos señalado, tiene como objetivo el seguimiento de la progresión del alumno, por parte del profesor y por parte del propio estudiante. No pretendemos, por tanto una evaluación-calificación sino un análisis de errores apoyado por una retroalimentación que permita al alumno avanzar de una forma consciente.

No obstante, aunque estos ejercicios no llevan una calificación en función de los errores y los aciertos del alumno, debemos señalar que la realización de dicho trabajo supone un porcentaje para la nota final. La razón de esta forma de proceder es que nos encontramos ante alumnos más bien

pasivos a los que, con frecuencia, sólo les motiva su nota final. El hecho de que la realización de este tipo de tareas suponga un 20% de la nota final, ha aumentado en estos últimos cursos la participación de nuestros alumnos en la asignatura. En todo caso, tenemos en cuenta que el trabajo se ha realizado, no si ha estado más o menos acertado.

Evaluación final

La evaluación final se convierte en este caso en una evaluación-calificación. Una vez llegado el final del periodo de enseñanza-aprendizaje, llevamos a cabo una serie de pruebas entre las que incluimos la expresión escrita. Esta última prueba permitirá comprobar el nivel alcanzado por el alumno. El trabajo es corregido por el profesor para calificarlo y poder dar una nota final al alumno.

Conclusiones

Aunque alumnos y profesores estamos habituados a llevar a cabo sólo una evaluación -calificación, consideramos más útil para el alumno una evaluación continua, formativa y compartida. Traducida no en una nota al final de un proceso sino en un análisis periódico de los errores.

La evaluación continua es inmediata, es decir, se lleva a cabo antes de que el alumno haya olvidado lo que ha escrito. La evaluación continua también permite al alumno ir comprendiendo la signatura poco a poco, lo cual también facilita la comprensión y la asimilación de los contenidos.

La evaluación formativa que se va desarrollando a lo largo del curso en una serie de tareas que permiten la recogida de información sobre los conocimientos y destrezas de los alumnos en diversos momentos, así como el refuerzo del aprendizaje. Obtenemos, de esta forma, un diagnóstico de la situación en cada momento, que nos permitirá ayudar al alumno en sus dificultades y poder ir adaptando nuestra propia metodología.

Por último, la evaluación compartida implica al profesor y al alumno en una heteroevaluación que motiva al alumno al convertirlo en una parte esencial de su propio proceso de evaluación. Este modelo de evaluación exige una constante reflexión por parte del alumno que incide en ese constante proceso asimilación de contenidos.

Bibliografía

 lvarez M endez, Juan Manuel. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata

 lvarez M endez, Juan Manuel. (1985): *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Ediciones Alamex S.A.

Benito,  gueda y Ana Cruz (2005): *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.

Brown, Sally y  ngela. Glasner (2003): *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

Cornaire, Claudette et Raymond, Patricia Mary (1999): *La production écrite*. Paris. Cl  International.

Fernández March, Amparo. (2005): *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: Universidad Polit cnica de Valencia.

Lussier, Denise. (1992): * valuer les apprentissages*. Paris: Hachette.

Marcos García, María Josefa (2009c): "El proceso de evaluación por competencias en las lenguas extranjeras". Rodríguez Escanciano, Imelda (ed.) . *Estrategias de innovación en el nuevo proceso*

de evaluación del aprendizaje. Valladolid: Servicio de publicaciones Universidad Europea de Miguel de Cervantes. Pp. 357-368.

Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, (2002) Madrid: Instituto Cervantes.

Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. (2000) Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Tagliante, Christine. (2005): *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*. Paris: Clé International.

Veltcheff, Caroline et Stanley Hilton, (2003): *L'évaluation en FLE*. Paris: Clé International.