

LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

Fernando Liso Gaspar

RESUMEN

En el presente artículo vamos a analizar las diferentes etapas de la planificación de la evaluación educativa, comenzando por los conceptos teóricos que influyen en la elaboración de las pruebas de francés desde una concepción comunicativa de la lengua. Seguidamente abordaremos la pregunta ¿cómo se evalúa?, exponiendo los requisitos que para la docimología debería cumplir toda prueba de evaluación de un idioma moderno: la validez, la fiabilidad y la objetividad, para posteriormente detenernos en la elaboración de los criterios de calificación de las pruebas objetivas y subjetivas.

ABSTRACT

In this article, we are going to analyze the different stages in the planning of the educational evaluation, starting with the theoretical concepts which influence the elaboration of French examinations from a communicative approach of the language. Afterwards, we will face the question: How do we evaluate?, stating the requirements that for the docimology, any modern language test should fulfil: validity, reliability and objectivity. Eventually, we will deal with the elaboration of assessment criteria of objective and subjective tests.

RÉSUMÉ

Dans cet article nous avons l'intention d'analyser les différentes étapes de la planification de l'évaluation éducative à partir des concepts théoriques à tenir en compte dans l'élaboration des épreuves de français, selon une approche communicative de la langue. Puis, nous aborderons la question, comment évalue-t-on?, en décrivant les conditions que doit remplir toute épreuve d'évaluation d'une langue étrangère, c'est-à-dire : la validité, la fiabilité et l'objectivité, pour après envisager l'élaboration des critères de qualification des épreuves objectives et subjectives.

ETAPAS EN LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Para elaborar una prueba de evaluación de la capacidad lingüística es necesario poseer una idea, aunque sea abstracta, de cómo funciona una lengua, de cómo se aprende y de cómo es utilizada por el hablante. Se esta-

blece entonces una relación estrecha entre las teorías sobre el lenguaje y el aprendizaje.

El concepto de "competencia comunicativa" surge en los años 60 y 70 cuando el sociolingüista D. Hymes utilizó este término, siguiendo la distinción de Chomsky entre "la competencia lingüística" y "la actuación" del alumno. Según Hymes la competencia comunicativa supone que el interlocutor sabe cuál debe ser el comportamiento lingüístico correcto en cada situación de comunicación que se le plantea. En los años 80 el modelo más utilizado fue el de Canale y Swain.¹ Este modelo incluía el conocimiento de la lengua, así como la capacidad de utilizarla en una situación de comunicación, y clasificaba los conocimientos en cuatro apartados:

Competencia gramatical	Competencia sociocultural	Competencia discursiva	Competencia estratégica
Código lingüístico	Lo apropiado en términos de significado y forma	Unidades de texto Reglas del discurso	Estrategias de comunicación verbal o no verbal

Bachman desarrolla la propuesta de Canale con relación específica a la evaluación y sugiere que la capacidad comunicativa lingüística comprende varias competencias son interdependientes entre sí.

El modelo de Bachman une la competencia discursiva y la competencia lingüística bajo el concepto de competencia organizativa y concede mayor relevancia a la competencia estratégica. En efecto para Bachman las estrategias comunicativas son mecanismos que permiten planificar y realizar una comunicación en situaciones reales:

- **La competencia gramatical** es el conocimiento y uso de la morfosintaxis, el léxico, la fonología y el sistema gráfico de la lengua.
- **La competencia textual o discursiva** corresponde al conocimiento y uso de los mecanismos de cohesión y organización de un texto escrito o de un discurso.

¹ Harris, M. (1998): Op. cit., p. 12

- **La competencia funcional o ilocutiva** se refiere al conocimiento de las convenciones que rigen la realización adecuada de las funciones de la lengua; es la función que permite entender y expresar peticiones, quejas, acuerdo y desacuerdo, etc., por medio de fórmulas lingüísticas variadas.
- **La competencia sociolingüística** es el conocimiento de las variedades de registro y dialecto y la capacidad de interpretar referencias culturales y de distinguir lo que resulta natural en un contexto dado.
- **La competencia estratégica** tiene que ver con el dominio de las estrategias verbales (paráfrasis, etc.) y no verbales (gestos, mímica, etc.) necesarias para realizar nuestro conocimiento lingüístico y compensar sus deficiencias, con el fin de mantener la comunicación.

LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

CAPACIDAD COMUNICATIVA LINGÜISTICA				
COMPETENCIA LINGÜISTICA				COMPETENCIA ESTRATEGICA
COMPETENCIA ORGANIZATIVA		COMPETENCIA PRAGMATICA		
COMPETENCIA GRAMATICAL	COMPETENCIA TEXTUAL	COMPETENCIA FUNCIONAL	COMPETENCIA SOCIOLINGÜISTICA	
*vocabulario		*ideacional		*evaluación
*morfología	*cohesión	*manipulativa	*variedad	*planificación
*sintaxis	*organización retórica	*heurística	*registro	*ejecución
*fonología		*imaginativa	*referencias culturales	
*gráficos				

Competencias de la capacidad comunicativa lingüística

Con estos modelos se ha pasado de una concepción tradicional de la evaluación como medición de los aspectos más lingüísticos de la lengua como la gramática, el léxico y la fonología a una concepción más comunicativa que tiene en cuenta todas las competencias como la funcional, la textual, la sociolingüística y la estratégica, que dan cuenta de la capacidad comunicativa del alumno en contextos reales.

El modelo propuesto por Srivener y Ur es utilizado en numerosos libros de texto y divide la lengua en conocimiento de la lengua y destrezas:

SISTEMAS	DESTREZAS
Gramática	Comprensión oral
Vocabulario	Expresión oral
Pronunciación	Comprensión escrita
Funciones (y situaciones)	Expresión escrita

Estos modelos de competencia comunicativa sirven para entender mejor lo que supone aprender y enseñar un idioma, y pueden ayudarnos a construir un currículo organizado de una manera más coherente en el que se recojan los objetivos y contenidos de la normativa en cuestión que resulten más comprensibles para el alumno.

Al iniciar el estudio de un idioma, el alumno pretende en general ser capaz de comunicarse eficazmente en la lengua extranjera, para lo cual será imprescindible usar las cuatro destrezas para así poder hablar y entender, leer y escribir. En una situación condicionada como es el aprendizaje en el aula son necesarios dos instrumentos de aprendizaje: por un lado la práctica de las cuatro destrezas, que reflejan los objetivos y contenidos establecidos en el currículo, y por otro lado el estudio y la puesta en práctica de los cuatro sistemas de la lengua, que no constituyen un fin en sí mismos, sino que son medios para alcanzar los objetivos propuestos.

Estudiar la gramática o la fonología de un idioma no tiene necesariamente un valor comunicativo específico. Podemos estudiarlos durante años, incluso adquiriendo conocimientos importantes, y no ser capaces de

comunicarnos con eficacia. A la inversa algunos alumnos son capaces de comunicar sin haber estudiado de manera explícita estas disciplinas.

Sin embargo, el conocimiento de los sistemas nos permitirá ahorrar tiempo, siendo capaces de generar infinidad de frases correctas sobre una misma estructura. No obstante, el mero estudio de los sistemas no nos capacita para comunicar con eficacia, para ello tendremos que poner en práctica las estructuras estudiadas. Si evaluamos de manera tradicional el conocimiento de los sistemas de la lengua, no podremos asegurar que el alumno sea capaz de utilizarlos en situaciones de comunicación efectiva. Podemos entonces pensar que las destrezas deben ocupar un lugar más relevante que los sistemas tanto en la enseñanza-aprendizaje como en la evaluación:

Y no sólo porque las destrezas son tanto fines como medios del aprendizaje, sino también porque evaluando las destrezas, evaluamos también los sistemas de la lengua (al evaluar un ejercicio de expresión oral valoramos la corrección gramatical y léxica, así como la pronunciación y la propiedad funcional).²

Uno de los principios fundamentales de la evaluación pedagógica según D. Lussier³ consiste en procurar una coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Para determinar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las situaciones de evaluación en un enfoque comunicativo, D. Lussier propone contestar a tres preguntas:

1ª ¿La situación de evaluación refleja adecuadamente el objetivo de aprendizaje?

2ª ¿Se incide en la comunicación más que en los conocimientos lingüísticos?

3ª ¿Se definen los elementos de aprendizaje medidos como mensajes que hay que producir o comprender, y como tareas a realizar?

Los objetivos de aprendizaje también deben conseguir que los profesores se cuestionen la metodología y el tipo de actividades que utilizan en

² Alzueta, E. et alii (1998): *La evaluación en la E.O.I.*, Actas de las I Jornadas de EE.OO.II. de Jaén, Almería, Asociación de profesores de E.O.I. de Andalucía, p. 87

³ Lussier, D. (1992): Op. cit., p. 12

clase. Para asegurar la coherencia de las situaciones de evaluación con la metodología de enseñanza utilizada, D. Lussier propone contestar a cuatro preguntas:

1ª ¿La situación de evaluación corresponde a las actividades de aprendizaje llevadas a cabo por los alumnos en clase en el marco de un enfoque comunicativo?

2ª ¿La tarea propuesta al alumno refleja el nivel de destreza requerido por el objetivo de aprendizaje?

3ª ¿La técnica de evaluación utilizada resulta apropiada a las técnicas empleadas en las actividades de clase?

4ª ¿Se justifica suficientemente el tipo de ítem elegido?

Podemos decir que en una enseñanza comunicativa de los idiomas:

Les objectifs d'apprentissage sont la pierre d'assise de toute méthodologie d'enseignement. Ils permettent de faire des consensus. Ils deviennent les cibles communes auxquelles tous les enseignants d'un même milieu peuvent se référer pour mieux planifier la progression des apprentissages. Ils les amènent à parler un même langage, c'est-à-dire à s'entendre pour qu'une habileté ou un comportement ait dans la mesure du possible une même signification pour tout le monde.⁴

El saber es una potencialidad que no puede medirse por lo cual la competencia y la capacidad sólo pueden evaluarse mediante su plasmación práctica en hechos. En efecto, la competencia es un saber-hacer en situación, ligado a conocimientos interiorizados y/o a la experiencia y que sólo se puede observar mediante la realización de las tareas requeridas en la evaluación:

(...) les objectifs d'apprentissage en langue étrangère ou seconde sont définis en termes de performance centrée sur l'apprenant et axée sur le développement d'habiletés qui visent l'interaction sociale et doivent être utilisées dans des contextes sociolinguis-

⁴ Lussier, D. (1992): Op. cit., p. 64

tiques suffisamment riches et diversifiés pour favoriser un langage authentique.⁵

Por consiguiente, el primer paso para abordar la evaluación consiste en delimitar sus objetivos, asignando a cada objetivo un peso específico con respecto al conjunto. Para Harris⁶ debemos distinguir dos tipos de objetivos de la evaluación: primero una evaluación que mida la capacidad comunicativa general del alumno, la cual concederá mayor relevancia a los aspectos de comprensión y expresión oral y escrita, sin necesidad de realizar pruebas específicas de gramática y léxico, y segundo las evaluaciones finales en las que nuestro objetivo sería determinar lo que el alumno ha asimilado a lo largo de su proceso de aprendizaje, haciendo así necesaria una evaluación de la competencia gramatical independiente de las demás pruebas.

Harris realiza la siguiente distribución de porcentajes, en función de la mayor o menor importancia que concede a las cuatro destrezas.

Prueba de capacidad general	Prueba de capacidad para fines académicos
25% comprensión escrita 25% expresión escrita 25% comprensión oral 25% expresión oral	40% comprensión escrita 40% expresión escrita 10% comprensión oral 10% expresión oral

Asimismo, defiende una coherencia entre los objetivos de la evaluación y los objetivos del currículo recogidos en la programación didáctica de cada curso. De esta forma no podemos realizar una evaluación gramatical cuando nuestra práctica docente se ha centrado sobre todo en los aspectos comunicativos y viceversa. Una disparidad de criterios podría perturbar las expectativas de los alumnos obligados a realizar un tipo de prueba para la que no se les ha preparado.

⁵ Lussier, D. (1992): Op. cit., p. 48

⁶ Harris, M. (1998): Op. cit., p. 14

Para concluir y según el modelo propuesto por P. Guerrero Olid,⁷ la evaluación debe entenderse como una serie de pasos lógicos dentro de un proceso constante cuyas fases podrían ser:

- **La planificación:** la evaluación debe partir de un modelo, en este caso la Programación General Anual del Departamento en cuestión, y contar con el contexto del grupo-clase, delimitar las estrategias, los procedimientos, los medios y recursos de los que se dispone.
- **La aplicación:** fase de puesta en práctica de los procedimientos y de aplicación de los instrumentos de evaluación determinados.
- **La valoración:** estudio analítico y reflexivo de la información arrojada por la aplicación de los instrumentos de evaluación con objeto de emitir juicios en referencia a los criterios previamente establecidos.
- **La calificación:** expresión de los juicios de valor en las escalas descriptivas o cuantitativas establecidas por el Departamento o por el Centro en el caso de que sean compartidas por los diferentes Departamentos que lo componen.
- **La comunicación:** puesta en conocimiento del interesado de los resultados del proceso de evaluación, así como posible negociación correctora de los juicios emitidos por el evaluador y comunicación si es pertinente de las medidas correctoras necesarias.
- **La metaevaluación:** reflexión crítica y reguladora de los diferentes órganos implicados en el proceso de enseñanza: el profesor, el Departamento, la Junta de Jefes de Departamento, el Claustro de profesores, los órganos directivos del Centro, la Inspección Educativa.

1. ¿CÓMO SE EVALÚA?

Los requisitos docimológicos

La docimología es una ciencia que estudia los sistemas de puntuación de los exámenes y los comportamientos de examinadores y examina-

⁷ Guerrero Olid, P. (1998): Op. cit., pp. 17-18

dos, además de estudiar las razones de las diferencias de puntuación existentes entre un profesor y otro a la hora de valorar la misma prueba.

La docimología establece los requisitos que toda prueba de evaluación debe reunir para ser considerada adecuada: la validez, la fiabilidad y la objetividad:

El conocimiento de un alumno puede compararse con el conocimiento de otros, con el del mismo alumno en un momento diferente o con un *estándar* o norma, (...). Lo que aprendemos de esas mediciones y de esas comparaciones no ofrece ningún interés *en sí mismo*. Es lo que se puede *inferir* de ello lo que resulta de interés e importancia. Esta es la diferencia entre medición y evaluación.⁸

Los tests sobre léxico y estructuras gramaticales han constituido un método idóneo para medir las competencias en métodos de enseñanza que transmitían unos sistemas lingüísticos parciales (vocabulario, estructuras gramaticales, etc.), como el estructuralismo que consideraba que la manipulación de estructuras y léxico creaba automatismos que constituían la base del aprendizaje de una lengua. Se consideraba imposible evaluar la lengua en situaciones reales de utilización, por lo cual se debían medir elementos aislados, permitiendo la suma de dichos elementos sacar conclusiones sobre la aptitud del alumno para emplear esa lengua en situaciones de comunicación reales. Con el desarrollo de la lingüística y de la psicología del aprendizaje se pudo constatar que estos tests no mostraban más que un aspecto de la competencia comunicativa en lengua extranjera, centrada en la competencia cognitiva (de léxico, sintaxis, etc.).

Hoy en día la competencia comunicativa está en el centro de la enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera y se impone la necesidad de otro tipo de pruebas para medirla; unas pruebas válidas y todo lo objetivas y fiables que sea posible. Sin embargo la elaboración de tests comunicativos plantea un conflicto, según S. Bolton⁹, entre la objetividad en la interpretación de los resultados y la fiabilidad del test por una parte y la validez por otra. Este conflicto se intensifica en las pruebas llamadas "subjetivas" de expresión escrita y oral.

⁸ Pit Corder, S. (1992): *Introducción a la lingüística aplicada*, Limusa, México, grupo Noriega editores, pp. 347-348

⁹ Bolton, S. (1987): Op. cit., pp. 4-5

En efecto, si nos centramos en el criterio de objetividad de puntuación y de fiabilidad, los tests no pueden ser equívocos, pero si acudimos al objetivo de competencia comunicativa interactiva, los tests deben permitir que el alumno aporte respuestas individuales creativas, abiertas, libres, con lo cual aumentamos la posibilidad de interpretación subjetiva por parte del profesor, y el test resulta entonces menos fiable.

Por lo cual S. Bolton considera que los 3 criterios docimológicos se oponen en los tests comunicativos.

Validez

Para que una prueba se considere válida debe medir aquellos aspectos que se ha propuesto medir. Cuanto más abierta es una prueba, más complejo es el objetivo que evalúa.

Planificar una evaluación con idoneidad es elegir las acciones de evaluación que sirvan a nuestros intereses de conocimiento, de manera que sean las mejores posibles, en relación con lo que se busca y con nuestros recursos.

S. Bolton¹⁰ determina la validez de un test según las recomendaciones de la Asociación americana de psicología (1954) y distingue entre:

a) Validez en función de criterios empíricos.

Para determinar la validez de un test se compara con un criterio externo, es decir con otras observaciones de comportamientos o con los resultados de otros tests afines:

Toda medición implica comparación, ya sea con algún otro objeto comparable o con una escala arbitraria pero convencional, (...). Las pruebas de la lengua son instrumentos de medición y se aplican a los estudiantes, no a los materiales de enseñanza o a los maestros.¹¹

¹⁰ Bolton, S. (1987): Op. cit., pp. 10-11

¹¹ Pit Corder, S. (1992): Op. cit., p. 347

b) Validez de contenido.

Se determina comparando los objetivos de aprendizaje con el contenido del test y la naturaleza de las pruebas. Un test es válido con respecto a su contenido si constituye una muestra representativa de los objetivos definidos. Para los tests de lengua extranjera también existe una validez de apariencia; es aquella que puede comprobar una persona no experta, por ejemplo el examinado, a quién la prueba le puede parecer adecuada a simple vista.

c) Validez de los conceptos psicolingüísticos.

Tiene que ver con ciertas aptitudes (por ejemplo la competencia lingüística general) y capacidades (por ejemplo las comprensiones escrita y oral) que el test debe medir. Por consiguiente la apreciación de validez de los conceptos tiene mucho que ver con teorías lingüísticas y psicolingüísticas. Sin embargo la ciencia todavía no ha aportado respuestas que permitan definir los conceptos psicolingüísticos y saber qué procesos psicológicos están implicados en ellos:

Lorsque les enseignants voient où se situent les difficultés d'apprentissage de leurs élèves, ils ne savent pas pour autant comment s'y prendre pour y remédier. Ils ne savent même pas comment font les élèves pour apprendre. Ce manque de théorie didactique est sans doute actuellement l'obstacle le plus fondamental à l'évaluation formative.¹²

No obstante para determinar la validez de los conceptos psicolingüísticos se puede recurrir a:

- la opinión de expertos, que definirán las competencias evaluadas como objetivos de comportamiento, determinando con precisión las actividades que el examinado debe llevar a cabo para establecer si posee cierta competencia.
- la utilización de métodos estadísticos como el análisis de factores.

Para los tests de lengua extranjera, según S. Bolton, la validez de contenido y la de conceptos psicolingüísticos son las más importantes, pues-

¹² Monnerie-Goarin, A. et alii (1993) : "Evaluation: quelques repères historiques", *LFDM (Recherches et Applications)*, n° spécial "Evaluation et certifications en langue étrangère", août-septembre, pp. 12-13

to que reflejan las teorías y las hipótesis de la lingüística y de la psicología del aprendizaje:

(...), no es porque no queramos medir la competencia comunicativa del estudiante, que tendemos a restringirnos en gran parte a pruebas de competencia gramatical, sino porque todavía no podemos ponerla a prueba en forma objetiva. Cuando consideramos que un estudiante ha hecho una "buena" traducción, o un "buen" ensayo, no sabemos con precisión qué propiedad o propiedades hemos medido, y estamos lejos de confiar en que nuestra medición sea válida.¹³

Fiabilidad

Una prueba, repetida en varias ocasiones, sería fiable si proporcionara siempre los mismos resultados, dentro de unos límites de tolerancia o márgenes de error.

El concepto de fiabilidad según S. Bolton¹⁴ se fundamenta en la hipótesis de que cada valor se compone de un valor "verdadero", expresado en puntos, y de un margen de error de medición. Cuanto más pequeño sea este margen, más fiable será el test.

Los factores que condicionan la fiabilidad pueden ser individuales (cansancio, angustia, stress, etc.) o estar vinculados a la realización del examen (nivel sonoro del ambiente, interacción entre el examinador y el examinado, etc.). Asimismo, la fiabilidad de un test puede verse reducida si éste presenta fallos en su construcción (ambigüedad de las preguntas, imprecisiones de las consignas, etc.).

La fiabilidad de un test suele medirse tras haber comprobado su validez, ya que un test no válido no tiene ningún valor.

Fiabilidad es sinónimo de confianza en la información: en efecto, unos datos obtenidos sin la garantía de su veracidad no deberían conducir a unas consideraciones que podrían desembocar en conclusiones inadecuadas.

¹³ Pit Corder, S. (1992): Op. cit., p. 354

¹⁴ Bolton, S. (1987): Op. cit., p. 10

Toda prueba debe ser fiable, es decir que la nota obtenida por un alumno sea siempre la misma, independientemente de quien corrija la prueba y de las condiciones de corrección, es decir que no se vea alterada por factores externos como el favoritismo, el cansancio, la comparación con otros alumnos, etc. Por otra parte el profesor debe evitar los componentes de poder o de venganza que le proporciona la evaluación sobre el alumno.

Para que la evaluación sea educativa debe ser entendida y aceptada por el evaluado. No obstante, es importante que el alumno se autoevalúe para poder comparar con la evaluación realizada por el profesor, así podrá intercambiar pareceres y aceptar el juicio que se emite sobre su trabajo con conocimiento de causa.

En los tests de preguntas cerradas en los cuales a cada ítem le corresponde una respuesta única y se le asigna una puntuación preestablecida, el profesor se limita a comprobar si la respuesta es o no correcta y a sumar los puntos correspondientes a las respuestas acertadas. Sin embargo, cuanto más abierta es una prueba, aumenta la variedad de respuestas correctas para una misma pregunta, incrementando el papel de la subjetividad del profesor. Para reducir el factor subjetivo es necesario establecer de manera clara y explícita las condiciones en que se debe realizar la prueba: tiempo del que se dispone, longitud del ejercicio, criterios de evaluación, criterios mínimos para la superación de la prueba, y todos aquellos criterios que se consideren importantes.

Objetividad

Ante todo las pruebas deben ser prácticas y permitir evaluar el progreso del alumno de una forma sencilla y rápida:

La medición del conocimiento del estudiante es un *medio* de evaluar, no solamente al estudiante mismo, sino también al maestro y los materiales de enseñanza. Los resultados de la prueba son neutros; constituyen simplemente los datos de los cuales deducir algo sobre cualquier factor de la situación de enseñanza.¹⁵

El criterio de objetividad se refiere tanto a la realización del test como a la puntuación e interpretación de los resultados, sin embargo la

¹⁵ Pit Corder, S. (1992): Op. cit., p. 348

elección de los contenidos que serán evaluados por el test sigue siendo subjetiva, ya que depende de la decisión del examinador:

La procédure d'évaluation, lien entre évaluation et évalué, est elle-même source d'erreurs, qui sont, à la fois, inhérentes à sa nature et à sa structure et résultantes de la pratique réelle d'évaluation. Très certainement, la recherche de procédures d'évaluation plus objectives est nécessaire, d'autant que le perfectionnement des instruments et techniques d'évaluation permet, même si c'est de façon insuffisante, de réduire, non seulement les erreurs dues à la procédure d'évaluation, mais aussi les erreurs qui incombent à l'évaluateur voire à l'évalué.

Il est clair que toute méthode et toute technique d'évaluation ne sauraient être indépendantes des finalités et des fonctions de l'évaluation. Il n'existe pas de procédure d'évaluation neutre, idéalement objective et totalement scientifique. Mais quelles que soient les ambiguïtés des objectifs et les techniques utilisées, il n'en demeure pas moins vrai que toutes les procédures d'évaluation ne sont pas d'égale valeur et qu'à cet égard, une analyse réfléchie, conduite à la fois en aval et en amont, s'impose.¹⁶

La objetividad de realización del test garantiza que todos los candidatos son examinados en las mismas condiciones que han sido estipuladas de antemano (duración de la prueba, tipo de consignas de trabajo, etc.).

Por otro lado, la objetividad de puntuación garantiza que la cantidad de puntos asignados corresponden a la competencia del candidato con respecto a un baremo de puntuación preestablecido y válido para todos los candidatos, y no dependen de la subjetividad del examinador.

Finalmente, la objetividad de interpretación garantiza una uniformidad de los resultados obtenidos. Se estipula de antemano la relación entre las notas de cada parte y la nota global, garantizando así que todos los examinadores puntuarán cada competencia con una cantidad de puntos idéntica. Este criterio se considera indispensable en una evaluación para que los resultados no varíen en función del examinador.

¹⁶ Langouet, G. et alii (1993) : "Les fonctions de l'évaluation", *LFDM (Recherches et Applications)*, n° spécial "Evaluation et certifications en langue étrangère", août-septembre, p. 23

2. ELABORACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS (TESTS).

Las principales características de la elaboración de las pruebas de respuesta limitada (Tests objetivos) son las siguientes:

- El evaluador divide la materia en tantos puntos como considere necesario para conocer el grado en el que el alumno la domina.
- Las respuestas serán lo más breves posible.
- Las expresiones y forma de presentarlas deben ser distintas de las empleadas en los libros del alumno.
- Cada ítem debe tener una respuesta específica.
- Es necesario evitar las pistas fáciles.

Las pruebas de selección de respuesta se dividen en dos grupos: las que ofrecen únicamente dos respuestas posibles del tipo Sí/No, Verdadero/Falso, Correcto/Incorrecto, aunque actualmente apenas se emplean; y las que ofrecen varias respuestas.

Para realizar un uso correcto de estas pruebas tendrán que darse las siguientes condiciones:

- Un planteamiento claro y escueto.
- La pregunta debe incluir los elementos que sean comunes a las respuestas.
- Los distractores no han de ser verdaderos disparates ni tan cercanos a la verdad, que sea difícil elegir lo correcto.
- Comprobar las pistas que unos ítems dan a otros.
- Las respuestas se colocan una en cada renglón.

En cuanto a las pruebas de respuesta por pares hay que tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Se recomienda que tengan sólo dos columnas.
- Que la primera que es sobre la que hay que dar la respuesta no tenga más de 5 elementos.
- La segunda columna debe tener más elementos sin llegar al doble de la primera.
- Se suele evaluar cada respuesta como un todo.

En el diseño de una prueba objetiva de evaluación las preguntas deben responder a un plan previo que sea coherente para así evitar por una parte incluir demasiadas preguntas informativas, dejando de lado otros objetivos, y por otra que las preguntas no sean representativas de la materia.

Una posible solución será construir una matriz de la prueba que se caracterice por:

- Tener presentes los objetivos y los contenidos del curso.
- Determinar la importancia relativa de cada objetivo y de cada tema/contenido.
- Darle la extensión o cantidad de ítems acorde con esa importancia.
- Seleccionar/redactar, a partir de ahí, los ítems más adecuados.

Según Ch. Tagliante¹⁷ existe una correspondencia entre el grado de complejidad de los objetivos y el grado de apertura de las herramientas de evaluación (tipos de ejercicios, ítems, etc.). Pero no se trata de una correspondencia exacta, ya que a mayor grado de apertura de la prueba, mayor subjetividad a la hora de evaluarla, con lo cual la medición se convierte en apreciación. En consecuencia es imprescindible dotarse de unos instrumentos que permitan evitar la improvisación.

Las pruebas de evaluación deben poseer las siguientes características:

- Explicitar el nivel o umbral de éxito que se exige en ese momento del aprendizaje.
- Estar contextualizadas: se pone en situación la prueba para que se parezca lo más posible a una situación de comunicación real.
- Articularse en base a técnicas utilizadas durante el proceso de enseñanza y conocidas por los alumnos.

- Utilizar los tipos de ítems más básicos:
 - **Elección múltiple:** enunciado incompleto o pregunta para la que se ofrece una elección entre 2, 3, 4 ó 5 posibles

¹⁷ Tagliante, Ch. (1991): Op. cit., p. 29

respuestas de las cuales sólo una es correcta. La correcta elección de los distractores es un factor clave para su efectividad. Cada día se perfeccionan más este tipo de ítems con técnicas científicas de probabilidades, etc. Estos ítems permiten medir varios tipos de aprendizajes salvo la comunicación oral y la manipulación de objetos.

- **Apareamiento o asociación:** asociación de elementos presentados en 2 listas (pregunta/respuesta).
- **Ordenación o "réarrangement":** se trata de organizar según un orden cronológico o lógico una serie de elementos, presentados de manera desordenada. Puede servir para medir las aptitudes de organización lógica de ideas (coherencia) y la utilización adecuada de nexos de unión (cohesión).
- **Alternativa (verdadero/falso):** se ofrecen dos respuestas posibles a una pregunta pero sólo una de ellas es correcta. Es un tipo de ejercicio que contiene un fuerte componente de azar (50% de posibilidades de acertar incluso sin conocer la respuesta). Sin embargo, añadiendo un distractor más se reduce este efecto.
- **Respuesta corta:** respuesta corta a una pregunta directa del profesor. También puede tratarse de completar una frase, buscar las palabras omitidas en un texto ("texte à trous, lacunaire", etc.).
- **Respuestas elaboradas:** respuesta más o menos elaborada a una pregunta planteada por el examinador. Permite medir procesos cognitivos más complejos que exigen un esfuerzo de reflexión, de organización del pensamiento para expresarse de manera coherente. Cuanto más abierta sea la respuesta más subjetiva es la corrección. Se suelen asociar a las tareas de producción escrita u oral.

Estos ítems poseen diferentes grados de dificultad, en efecto la elección múltiple resulta más fácil para el alumno que la respuesta elaborada.

Por otra parte la presencia de un estímulo (escrito o visual) puede influir en el grado de dificultad de la tarea evaluadora. En las comprensiones oral y escrita el estímulo puede ser:

- **condicionante o "contraignant"**, cuando no admite ningún tipo de iniciativa o elección por parte del alumno (leer un texto, localizar un dato, etc.)
- **semi-condicionante**, como por ejemplo la elaboración de un resumen.

Según el profesor Manuel Lorenzo Delgado,¹⁸ en la corrección de pruebas objetivas se hace necesario neutralizar el influjo del azar, que llega a ser del 50% en preguntas de Verdadero/Falso, mediante fórmulas como las siguientes:

1. Para ítems de V/F:

$$X \text{ (puntuación corregida)} = A \text{ (aciertos)} - E \text{ (errores)}$$

2. Para ítems de opciones múltiples:

$$X = A - \frac{E}{n - 1} \quad n = n^{\circ} \text{ de opciones ofrecidas}$$

Para analizar los resultados se pueden utilizar las representaciones gráficas tradicionales (histogramas, curvas de frecuencia, etc.) que permiten comprobar:

- si la prueba o el rendimiento es alto o bajo.
- dónde se acumulan las frecuencias.
- la existencia de varios niveles en la clase, etc.

Asimismo, se considera que las puntuaciones obtenidas resultan fiables cuando se aplica varias veces la prueba y se obtienen resultados similares.

¹⁸ Lorenzo Delgado, M. (julio 2000): "Evaluamos para abordar mejor los contenidos conceptuales", ponencia del curso de verano de la UNED en Pontevedra "¿Enseñamos para evaluar... o evaluamos para enseñar?"

El índice de dificultad expresa el porcentaje de alumnos que aciertan cada ítem, es decir en qué se ha fallado o acertado mayoritariamente, además de servir de base para la elaboración de tareas de recuperación.

Lafourcade propone la siguiente tabla de índices de dificultad:

Items superados por el 85%	Muy fáciles
Items superados por el 50 al 80%	Relativamente fáciles
Items superados por el 15 al 50%	Relativamente difíciles
Items superados por el 0 al 15%	Muy difíciles

3. ELABORACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS PRUEBAS SUBJETIVAS (EXPRESIONES ORAL Y ESCRITA).

Las pruebas abiertas conceden una mayor libertad de respuesta al alumno, aumentando la proporción de la apreciación subjetiva por parte del evaluador. Tanto la objetividad a la hora de corregir como la fiabilidad de la prueba son más difíciles de lograr con pruebas abiertas que con pruebas cerradas. Es entonces necesario establecer unos criterios de apreciación que organicen los errores según su gravedad, lo cual permitiría elaborar unas tablas de clasificación por niveles. A cada nivel correspondería una nota que permitiría calificar el examen. Es necesario entonces elaborar, previamente a la realización de las pruebas, el baremo de corrección de cada una de ellas y los criterios que habrá que tener en cuenta:

Además de establecer los objetivos operacionales, para completar el diseño de la evaluación, deberíamos establecer un baremo de corrección, mediante criterios que midan los diferentes niveles de maestría del objetivo, y transformar dichos criterios en puntos, de esta forma aportaríamos una característica de fiabilidad a nuestra prueba y una garantía de que la evaluación va a ser muy parecida, dentro de unos límites aceptables, sea quien sea el que la corrija o el momento en que se realice.¹⁹

¹⁹ Sánchez Martín, E. (1998): *La evaluación en las EE.OO.II. de la Comunidad de Madrid*, II Jornadas de enseñanza de lenguas, Madrid, E.O.I. Jesús Maestro, p. 93

Los criterios de evaluación no son criterios absolutos: hay que relativizarlos, cuestionarlos y mejorarlos continuamente. Se trata de elaborar los criterios más objetivos posibles con respecto a los objetivos de aprendizaje.

En las pruebas de producción los estímulos pueden ser de tres tipos:

- **Estímulo condicionante** (dictado, pregunta directa, etc.)
- **Estímulo semi-condicionante** (respuesta libre, pero adecuada a un texto).
- **Estímulo no condicionante** (tema libre).

Cuanto menos condicionante sea el estímulo, más libre resulta la tarea de producción y más subjetiva su evaluación.

Es posible establecer una progresión en la dificultad que supone la realización de las tareas de producción escrita y oral, clasificando, de menor a mayor dificultad, las actividades que conllevan tareas de reutilizar, interrogar, afirmar o interaccionar.

Este tipo de pruebas deben ser ante todo comunicativas, dejando al alumno un amplio margen de libertad en sus respuestas. Harris establece los siguientes criterios para determinar si una prueba de evaluación es realmente comunicativa:

- Las tareas deberán estar relacionadas con el mundo real.
- Los formatos de evaluación deberán ser "directos"(ej.: una prueba de expresión escrita en la que el alumno tiene que escribir una carta para resolver un problema es directa, sin embargo si el alumno tiene que contestar preguntas de elección múltiples sobre cómo escribir cartas es indirecta).
- Los formatos deberán evitar condicionar la actuación del alumno en la situación de comunicación.
- Los textos orales o escritos deberán ser auténticos o al menos representar una situación comunicativa verosímil.
- El contexto de la situación de comunicación deberá concretarse con precisión.
- Las pruebas estarán enfocadas a las destrezas o estrategias útiles para el alumno.
- Los criterios de evaluación estarán basados en la capacidad comunicativa.

LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

- Las pruebas orales incluirán interacción entre dos o más alumnos.

Una vez definidos los criterios de evaluación es importante que diseñemos una prueba que no sea sólo comunicativa en apariencia, sino que refleje los criterios de las diferentes competencias que componen la competencia comunicativa. De no ser así corremos el riesgo de evaluar una prueba realmente comunicativa con criterios básicamente gramaticales. Harris propone el siguiente cuadro de criterios para la evaluación de la prueba oral²⁰:

MENSAJE	Contenido del mensaje / adecuación al contexto / organización del mensaje, coherencia y cohesión (competencia pragmática/textual)
FLUIDEZ	Velocidad del mensaje / falta de pausas largas / mantenimiento de la comunicación por medio de estrategias de comunicación (competencia estratégica)
INTERACCION	Capacidad de interactuar con otro(s) interlocutores: ej. Demostrar interés / o atención / reaccionar / clarificar / pedir clarificación / interrumpir (competencia pragmática)
CORRECCION	Corrección gramatical/léxica/fonológica (competencia gramatical)

Para que una prueba comunicativa sea válida, fiable y eficaz se debería evaluar la adecuación de los distintos formatos posibles. Para ello Harris propone el siguiente cuadro²¹:

²⁰ Harris, M. (1998): Op. cit., p. 16

²¹ Harris, M. (1998): Op. cit., pp. 17-18

FORMATO DE PRUEBA	VENTAJAS	DESVENTAJAS
<p>1. Entrevista libre: Un profesor charla informalmente con un candidato</p>	<p>Tiene validez en cuanto que puede reflejar una conversación real.</p>	<p>Muy poca fiabilidad (depende mucho de la personalidad o intereses del entrevistador)</p> <p>Poco fiable-un entrevistador por cada alumno.</p>
<p>2. Descripción y discusión (dibujo/foto): El alumno tiene que describir una foto o discutir con otro alumno sobre el contenido de la foto</p>	<p>Los dibujos y fotos pueden servir como un buen estímulo para comunicar.</p> <p>La discusión es una actividad muy válida.</p> <p>Las ayudas visuales pueden aumentar la fiabilidad del evaluador.</p> <p>Práctico (realizable con parejas/grupos)</p>	<p>La descripción puede convertirse en una prueba de vocabulario.</p> <p>La descripción no es muy válida (no se hace en la vida real).</p>
<p>3. Juegos de rol: Los alumnos asumen papeles sacados de la vida real</p>	<p>Puede ser válido, porque reflejan situaciones reales.</p> <p>Práctico (realizable con parejas/grupos)</p>	<p>En ocasiones exigen una capacidad de actuar que afecta a la fiabilidad de la prueba.</p>
<p>4. Transferencia de información (vacío informativo): los alumnos intercambian información para realizar una tarea</p>	<p>Válido- el intercambio de información es una actividad comunicativa esencial.</p> <p>Práctico (parejas/grupos)</p>	<p>Puede ser mecánico- necesita buena preparación.</p>
<p>5. Lectura en voz alta: el alumno lee un texto al entrevistador</p>	<p>Bueno para evaluar la pronunciación</p>	<p>No es válido. La lectura en voz alta no es una capacidad comunicativa normal (muchos nativos no lo hacen muy bien).</p>
<p>6. Presentación de un tema elegido al azar: el alumno tiene que hablar 2/3 minutos sobre un tema- con algún tiempo de preparación antes</p>	<p>Válido para las necesidades profesionales.</p> <p>Fiable- el entrevistador tiene mucho tiempo para fijarse en la actuación del alumno.</p>	<p>Muy estresante para el alumno.</p> <p>No es muy válido para la comunicación general- el discurso planificado es muy poco común en la vida real.</p>

LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS DESDE UN
ENFOQUE COMUNICATIVO

Una vez elaborada la prueba, deben definirse previamente las condiciones en las que se va a realizar para que tengan la menor influencia posible sobre la actuación de los alumnos y de los evaluadores: el lugar de realización, el material del que se dispone, el tiempo asignado a cada prueba, etc. A su vez, el alumno deberá ser informado previamente de todo lo referente a la evaluación: tipos de pruebas, tiempo para su realización, criterios de corrección, procedimientos de reclamación, etc.:

Il est, en effet, important de noter que la visée principale d'une telle procédure est l'information la meilleure possible de l'élève sur la production attendue par l'évaluateur. Critérier c'est donc s'adresser à l'apprenant dans une communication recevable par lui, pour mettre en relief les composantes fondamentales de ce qui lui est demandé : caractéristiques du produit à réaliser ou connaissances procédurables d'élaboration du texte.²²

²² Meyer, J.C. et alii (1986): "Pratiques innovantes d'évaluation des écrits.", *Actes du III Colloque International de Didactique du Français*, Namur, p. 205.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERT, M. C. (1998): "Evaluer les productions écrites des apprenants", *Le Français dans le Monde*, nº 299.

BARBERA GREGORI, E. (1997): "Hacia una metodología de la evaluación escrita", *Revista de Educación*, nº 314.

BEACCO, J. C. (1995): "La méthode circulante et les méthodologies constituées", *Le Français dans le Monde (Recherches et Applications)*, nº spécial "Méthodes et méthodologies", janvier.

BESSE, H. ; GALISSON, R. (1980) : *Polémique en didactique : du renouveau en question*, Paris, Clé International.

BOLTON, S. (1987) : *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier-CREDIF, col. L.A.L.

CASTELLOTTI, V. (1995) : "Méthodologie : que disent les enseignants ? ", *Le Français dans le Monde (Recherches et Applications)*, nº spécial "Méthodes et méthodologies", janvier.

COSTE, D. et alii (1998) : "Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen ", *Le Français dans le Monde*, nº spécial "Recherches et Applications", juillet.

DANILO, M. ; SOYER, E. (1999): "T.E.F. : Test d'évaluation de français ", *Le Français dans le Monde*, nº 302.

DELORME, Ch. (1990) : *L'évaluation en questions*, Lyon, E.S.F.

FERNANDEZ BENITO, J. (1995): "Coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación", *Aspectos Didácticos de Francés 4*, Zaragoza, I.C.E.

GALISSON, R. (1995) : "A enseignant nouveau, outils nouveaux ", *Le Français dans le Monde (Recherches et Applications)*, nº spécial "Méthodes et méthodologies ", janvier.

GARCIA FERNANDEZ, J. A.; MORENO HERRERO, I. (1999) : "La evaluación educativa ", *Cuadernos de Bitácora*, marzo.

JORBA, J.; SANMARTI, N. (1993): "La función pedagógica de la evaluación", *Aula de Innovación Educativa*, nº 20, noviembre.

LUSSIER, D. (1992) : *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette.

MOTHE, J. C. (1975) : *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, Paris, Hachette-Larousse.

LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS DESDE UN
ENFOQUE COMUNICATIVO

MOTHE, J. C. (1989) : "L'évaluation en langues vivantes", *Cahiers de l'évaluation*, nº 3-4, C.R.E.P.S-Evaluation, C.I.E.P., juin.

PUREN, Ch. (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, col. D.E.L.

SIMARD, Y. (1995) : "Pratique grammaticale et approche communicative", *Le Français dans le Monde (Recherches et Applications)*, nº spécial "La didactique au quotidien", juillet.

TAGLIANTE, Ch. (1991) : *L'évaluation*, Paris, Clé International, col. Techniques de classe.