CORREGIR Y EVALUAR DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA

M. Sonsoles FERNANDEZ LOPEZ
Escuela Oficial de Idiomas. Madrid

Cara o cruz. Así, observé perpleja, respondía un alumno libre a una prueba de elección múltiple, diseñada cuidadosamente para evaluar la comprensión auditiva. El dato es anecdótico, pero hizo que me cuestionara una vez más el problema de la corrección y evaluación, tantas veces replanteado personalmente y tantas veces discutido con mis colegas, sobre todo a la hora de elaborar los criterios comunes de evaluación que se traducirán en un "apto" o "no apto".

El estudio que presento ahora responde a esta inquietud, a la necesidad de indagar sobre el qué corregir, cuándo, cómo y a la búsqueda de los criterios de evaluación más adecuados en cada momento. Se apoya también en la investigación que llevo a cabo sobre "Interlengua y análisis de errores", desde la que puedo valorar más detenidamente la evolución de los diferentes grupos de alumnos en la adquisición de la nueva lengua.

Los presupuestos que vertebran esta comunicación y que desarrollo en las páginas siguientes, son:

- Un enfoque comunicativo, desde el punto de vista metodológico.
- La valoración del error como manifestación del proceso de adquisición de la lengua.
- La adecuación de la evaluación a los objetivos planteados y a la tarea concreta que se evalúa.

Del análisis de estos aspectos se deducen, espero, criterios coherentes de corrección y evaluación que pueden iluminar nuestra tarea.

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

1. UN ENFOQUE COMUNICATIVO

La valoración del grado de gravedad de los errores y la evaluación en general de las producciones de los estudiantes de una lengua extranjera están íntimamente relacionadas con la perspectiva didáctica en que se sitúe cada profesor o cada colectivo. Los dos polos en que se apoyan las distintas orientaciones metodológicas, son, por un lado, el de la "gramaticalidad" o conformidad con la norma lingüística, y por otro el de la "aceptabilidad" o grado de consecución de la comunicación en cada contexto y situación. A estos dos criterios se suelen sumar el de "generalidad" de la regla que se ve afectada, y el de frecuencia y distribución del error. De acuerdo, como decíamos antes, con la perspectiva metodológica asumida, se jerarquizan estos criterios haciendo primar los comunicativos o los de corrección.

Desde una perspectiva comunicativa, el criterio prioritario es, evidentemente, el de la "aceptabilidad"; un error será más o menos grave en la medida en que afecte al mensaje y dificulte o distorsione la comunicación. En esta línea se sitúa S. Johansson (1) que añade al criterio de "comprensión" del mensaje el de "irritación" por parte del receptor; si el error no crea confusión pero provoca irritación será evaluado también como grave desde un punto de vista comunicativo. A estos dos criterios se sumarían después el de generalidad y el de frecuencia formando así una escala de gravedad de los errores. G. Vázquez (2) a los criterios de "ambigüedad" e "irritación" añade el de "estigmatización" con relación al hablante. Yo me he permitido sugerir también el de "diversión" que considero puede ser, muchas veces, un distractor de la comunicación. Enkvist (3) insiste en la importancia del contexto y propone una escala de "aceptabilidad contextualizada".

Distorsión de la comunicación, adecuación a la situación, irritación, estigmatización y si se admite, diversión serían criterios válidos para evaluar las producciones de nuestros alumnos, si nos situa-

1. JOHANSSON, S.: **The Identification and Evaluation of Errors in Foreing Languages: A Functional Approach,** en J. SVARTVIK (ed), **Errata.** Lund, 1973, págs. 102-114.
2. VAZQUEZ, G.: **Hacia una valoración positiva del concepto del error,** en **Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera,** 1987, págs. 151-162.
3. ENKVIST, N. E.: **Should we count errors or measure success?,** en J. SVARTVIK (ed) **Errata.** Lund: Geerup, págs. 16-23.

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

mos en un enfoque comunicativo. Con todo, también es verdad que no son criterios objetivos y aunque se elaboren escalas más o menos precisas, tal vez no seamos los profesores los árbitros más imparciales para dilucidar la efectividad comunicativa de nuestros alumnos. Normalmente, entendemos todo, o casi todo lo que intentan comunicarnos y no creo que los estigmaticemos por un tipo de error. Por otro lado, si nos irritan, tampoco creo que se deba a su incipiente expresión sino a otros variados factores ocasionales.

Por todo ello, siguiendo la línea de una serie de trabajos experimentales realizados para otros idiomas (4), nos propusimos hacer una cala entre un público "no contaminado" profesionalmente, que nos pudiera informar de una forma espontánea, sobre la mayor o menor dificultad en la comprensión de los textos idiosincrásicos de nuestros alumnos. Dado el interés de las conclusiones que se dedujeron de este estudio paso a describirlo brevemente. (5).

Descripción de la experiencia

El objetivo de esta prueba era, pues, deducir de las reacciones de los hablantes nativos, primero, si en las producciones de nuestros alumnos se verificaba la comunicación y en qué grado, y segundo, qué tipos de errores distorsionaban más el mensaje. Las producciones sobre las que versó la experiencia eran composiciones escritas; nos centramos, por tanto, en el código escrito teniendo en cuenta las características comunicativas propias de este código frente al oral.

Los siete textos, sobre los que se realizó la prueba, fueron escritos por alumnos japoneses de 2.° Curso de la EOI de Madrid. Es necesario aclarar que en el programa de la EOI, es justamente en este curso cuando se inicia el trabajo de expresión escrita; en 1.°, no se pretende apenas más que la capacidad de representar por escrito breves textos conocidos o pequeñas notas. Los textos fueron escritos en clase, durante una media hora. Su longitud media

4. CHASTAIN K.: **Native speaker reaction to instructor — identified student second language errors**, en MLJ, 1, 1980, págs. 210-215. CHUN, A. E. y *otros*: **Errors, Interaction and Correction: A. Study of Native — Non-native Conversations**, en **Tesol Quartely**, vol. 16,4, 1982. VANN, R. y *otros*. **Error Gravity: A Study of Faculty Opinion on ESL Errors**, en **Tesol Quartely**, vol. 18,3,1984.
5. En Actas del VI Congreso Nacional de AESLA. En preparación.

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

es de 105 palabras por texto. El tema fue: "El día más feliz de mis vacaciones".

Los hablantes nativos, a los que se les presentó estos textos, fueron los alumnos de tres grupos de COU, del INB Joaquín Turina, de Madrid. En total, 118 chicas y chicos de 17-18 años de edad. Es un público, por tanto, no profesional, bastante espontáneo y que representa un status de la sociedad, relativamente próximo al de los alumnos que escribieron estas composiciones.

En la presentación de los textos, se les explicó que sus autores eran estudiantes japoneses/as de la EOI, que estaban aprendiendo español, y se les pidió su respuesta a las siguientes cuestiones para cada uno de los siete textos presentados:

1. ¿Comprendes lo que ha querido comunicar el texto? ¿Bien o con dificultad?
2. ¿Existen expresiones, palabras confusas? ¿Cuáles?
3. ¿Los errores te producen reacciones despectivas hacia los autores de los textos? ¿Te molestan?
4. Si hay errores que te resulten divertidos, ¿eso te distrae de lo que se está diciendo?
5. ¿Qué errores, consideras tú, que es más necesario corregir?

Las conclusiones más sobresalientes para cada una de las cuestiones fueron las siguientes:

1. En líneas generales, nuestros informadores entienden lo que se intenta comunicar a través de los textos escritos, aunque éstos ofrecen algunas dificultades.

Esta comunicación es, sin embargo, superficial: por parte del emisor predomina la enumeración de hechos y la presentación de algunos elementos descriptivos; en un tema, que se presta a la expresión de sentimientos, sensaciones y reflexiones personales, éstas son escasas, tópicas y con frecuencia confusas ("no me olvido", "Gran Canaria es un paraíso para nosotros", "valió la pena"). Por parte del receptor, aunque considera que ha entendido bien el texto, la transcripción como confusas, de algunas frases nos deja intuir que no se ha captado, en bastantes casos, lo más personal de esa comunicación. Por ejemplo, en relación al texto 7, que se había entendido sin dificultad, en opinión de nuestros informadores, se transcriben como frases ininteligibles las últimas del texto: "Pero me siento emocionante del final de las vacaciones. Quizás estoy roca". Es-

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

tas dos frases son justamente las que responden, con algún implícito, al tema central —el día más feliz—, intentan transmitir una explicación y un sentimiento no exento de ironía. (Las vacaciones son estupendas, pero para mí el mejor día es cuando acaban, ese día siento una especial alegría. Diréis que estoy loca). Si este final no se ha entendido, la comunicación posiblemente no ha existido.

Como aplicación didáctica, observamos que en esta situación comunicativa —contar por escrito una experiencia particular— los alumnos poseen ya una elemental capacidad narrativa en vías de desarrollo. El progreso en la comunicación conllevaría también, la habilidad para expresar los propios sentimientos, sensaciones y las reflexiones comparativas.

2. Del análisis de las frases que los informadores han considerado confusas se deduce que los errores que más dificultan la comunicación son los de léxico y los relacionados con la estructura oracional: elementos omitidos o sobrantes, problemas de orden, regencias y uso inadecuado de enlaces. (Ejemplos de problemas léxicos: "Se **ponían** las ropas muy **interesantes"**, "mi marido **llevó** una camiseta porque le **alegría** mucho", "tienda de **compañero"**, "descubrimos un barco grande **acostándose"**. Ejemplos de problemas oracionales: "como aquí que tantos tiene vacaciones yo no puedo pasearme (relajarme) como los españoles que se hacen" "nunca no podemos...", "las que más feliz de mis vacaciones fue...", "demasiado hay las vacaciones de aquí).

No distorsionaban apenas la comunicación los errores aisladores referidos al mal uso de las formas verbales (tiempo, aspecto y número) las discordancias nominales y los problemas del empleo del artículo y las preposiciones ("tiene bastante montañas", eran bonitos y presiosas", en final visitamos los lugares..."). La ambigüedad se produce en estos casos, sólo cuando el elemento erróneo genera una estructura próxima en español con un sentido diferente ("fuimos de la exclusión" por "fuimos de excursión").

En la mayor parte de los casos, es la conjunción de diferentes errores lo que produce una frase idiosincrásica confusa o ininteligible.

Nuestras conclusiones coinciden, en este punto, con las de las pruebas que citábamos más arriba (4), que mostraban como errores más distorsionantes, desde un punto de vista comunicativo, los de léxico y los de organización de la oración. Estamos, también,

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

de acuerdo con Olsson (6) cuando afirma que la corrección comunicativa debe atender a la deformación del sentido más que a los aspectos formales; ya hemos comprobado, cómo los errores formales, no son ambíguos en sí, sino sólo en los casos en que al cruzarse con otra estructura, deforman el sentido. Asimismo, también confirmamos las conclusiones de Burt (7), de que son los errores globales, frente a los locales, los que bloquean la comunicación.

3. Los posibles factores distorsionantes de "irritación" por parte del receptor, y de "estigmatización" hacia el emisor no se acusan en nuestra experiencia. Por el contrario, la reacción de nuestros informadores es de comprensión hacia los errores y de colaboración en la comunicación. El único matiz despectivo, que se señala en algunos casos se refiere a la impresión de infantilismo que producen estos textos, impresión que siente también el propio alumno adulto, que desea superar y que a veces es causa de abandono de la comunicación. El profesor de lengua conoce este esfuerzo comunicativo de la persona adulta y esta valoración lleva a que el alumno supere esa sensación de infantilismo.

4. Los errores, se concluye de las observaciones de nuestros informadores, resultan muchas veces divertidos. Este factor funcionó como distractor de la comunicación en un primer momento, aunque, en nuestro caso, al tratarse de lenguaje escrito, la distracción fue reparable. Tal vez lo mejor y más sano sea que el aprendiz de una lengua cuente con ello y desarrolle otras estrategias comunicativas que conviertan este obstáculo en un elemento positivo: entender y reírse de las propias meteduras de pata es una de ellas.

5. Las respuestas a la quinta pregunta —¿Qué errores consideras que es más necesario corregir?— son especialmente reveladoras. Las correcciones que nuestros informadores consideran más necesarias no coinciden con aquellos errores que dificultaban la comunicación: se corregirían, en primer lugar y de forma unánime, las formas verbales; después la construcción oracional, la concordancia, el uso del artículo y de las preposiciones; el vocabulario apenas se señala al final. Los alumnos españoles, al responder de esta cuestión, han olvidado toda la reflexión anterior en torno a la comunica-

---

6. OLSSON, M.: **The Effects od Different Types of Errors in the Communication Situation** en J. SVARTVIK (ed), **Errata.** Lund, 1973, págs. 153-160.
7. BURT, M. K. y KIPARSKY, C.: **The Gooficon A Repair Manual for English,** Newbury House Publishers. Rowley, Massachussets, 1973.

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

ción y han jerarquizado la corrección de los errores de acuerdo con un criterio normativo. La disparidad de las dos listas, la de errores que dificultan la comunicación, y la de las correcciones más necesarias es ejemplar de lo que ocurre, con frecuencia en la clase de idiomas en los libros de texto y en los criterios de evaluación. La coherencia de nuestros objetivos, cuando nos situamos en un enfoque comunicativo, no siempre alcanza a la corrección y a la evaluación. Por otro lado, las respuestas de los alumnos españoles, más o menos espontáneas o inducidas, nos recuerdan que el peso de lo normativo, de lo correcto, es demasiado fuerte en la sociedad, como para descubrirlo. No negamos la validez de este criterio, pero señalamos que el comunicativo es, por lo menos, tan importante como aquél. La situación de comunicación misma puede exigir muchas veces, la corrección, y entonces los dos criterios deben ir a la par, como por ejemplo, cuando alguien se prepara para funciones de intérprete, traductor, secretario, etc. En nuestro caso, con alumnos casi principiantes, el objetivo es entender y hacerse entender y, por tanto, el criterio a la hora de evaluar, debe ser, en primer lugar, el comunicativo.

Estamos convencidos, además, de que es potenciando la comunicación, como se pueden conseguir cotas más altas de corrección y no al contrario.

2. SIGNIFICADO DE LOS ERRORES

Ese es casi el título del clásico artículo de S. Pit Corder, publicado por primera vez en 1967 "The signifiance of learner's errors" (8), que vino a señalar un cambio importante, al menos en el plano de la teoría, en la valoración de los errores que produce el aprendiz de una lengua extranjera.

Decía que ese cambio se produjo al menos en el plano de la teoría, porque no sé si llegó al aula y alcanzó al profesor y, sobre todo, al alumno.

¿Qué suponen los errores para el que aprende una lengua? En una gran mayoría, creo que éstos se sienten como una limitación que, en el caso de alumnos adultos, conlleva muchas veces un recorte de la comunicación. En el aula puede provocar además una

8. En IRAL, V-4, 1967, recogido en S. PIT CORDER: **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford University Press, 1981.

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

sensación de infantilismo, o de inhibición adulta ante el no quedar bien, ante la corrección pública de los posibles fallos. Superar los errores supone superar esas limitaciones, adquirir libertad y confianza en sí mismo. El ambiente de la clase y el tacto del profesor son factores o filtros nada desdeñables para favorecer el adiestramiento en la nueva lengua.

Para el profesor los errores son su campo de batalla; tanto que en esa guerra puede olvidar todo lo demás. A veces, con resabios conductistas, no entiende cómo si lo ha enseñado bien y lo ha explicado clara y explícitamente se vuelve a cometer el mismo error. ¡Guerra perdida! Por suerte, no siempre es así y muchas veces la comunicación se impone a pesar de los errores. Con todo, lo que nos gustaría de verdad a los profesores sería comprobar cómo nuestros alumnos superan esos fallos, si no de día a día, al menos de semana en semana.

A pesar de todo ello, los errores son, no sólo inevitables, sino también necesarios. Si alumnos y profesores estuviéramos convencidos de ello, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así su superación y se ganaría tiempo en las aulas dedicando más tiempo a crear las condiciones favorables para que pueda desarrollarse la lengua.

Superada ya la teoría psicolongüística con raíces conductistas y distribucionalistas, que pretendía evitar el error a través de la repetición de listas de estructuras bien formadas —sobre todo ante el problema de las interferencias—, se pone hoy más el acento en la capacidad creativa del que aprende una lengua, capacidad innata que no limita su acción a la lengua materna (9). Aunque existen diferencias evidentes entre la adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua, es razonable pensar que existe también un paralelismo y que algunas de las estrategias utilizadas en el aprendizaje de una segunda lengua pueden ser las mismas que posibilitaron la adquisición de la lengua materna (10). Tanto en el proceso de adquisición de la LM, como en el de una L2 —como en el de cualquier aprendizaje—, se progresa por fases inestables en las que el aprendiz, a partir de los datos que se le ofrecen, ensaya, induce reglas, generaliza, se corrige, reinterpreta, reorganiza sus normas,

9. Me remito, entre otros, a los trabajos de Lambert, Miller, Lenneberg y McNeill.
10. CORDER, opus. cit.

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

las revalida, acercándose así al sistema de la lengua que pretende asimilar. Estas fases se reconocen especialmente por un tipo de producciones que se desvían del sistema de la lengua y a las que llamamos errores, con una carga connotativa negativa, pero que no serían equivocaciones, sino tanteos sucesivos, pasos necesarios, para llegar a descubrir e interiorizar el sistema de la nueva lengua. Cuando no se cometen errores es que no se practica con la lengua, y si no se practica, difícilmente se llega a conocerla.

De acuerdo con este planteamiento, ¿qué hacer con los errores? ¿dejar que sigan su curso? No es esa, ciertamente, la respuesta que damos los profesores. Para responder a esa cuestión conviene recordar la distinción entre:

- errores sistemáticos y eventuales
- transitorios y fosilizables / fosilizados
- colectivos e individuales.

Errores sistemáticos son aquellos que se repiten en una fase determinada y que permiten observar unas ciertas regularidades subyacentes, regularidades que forman parte de la interlengua de ese estadio. Frente a éstos pueden aparecer errores eventtuales que son, de alguna forma, incontrolables. Didácticamente la atención se centrará en los primeros, los sistemáticos, procurando, no sólo describir lo que ocurre, sino buscando también el mecanismo y la fuente del error para facilitar su superación.

Los errores transitorios son los típicos errores de desarrollo que caracterizan una etapa del aprendizaje y que tienden a desaparecer. La postura del profesor ante estos errores debe ser de tolerancia pero no pasiva. Una acción pedagógica adecuada puede conseguir que el proceso de evolución sea más dinámico, o al menos que no se retrase o se estanque en algún momento. Esa acción pasaría siempre por la creación de situaciones comunicativas de comprensión y de expresión enriquecedoras y estimulantes para el alumno, donde éste pudiera poner a funcionar sus adquisiciones, probar su adecuación y reorganizarlas si fuera necesario. Al lado de esto, es muy rentable preparar actividades estructuradas, lo más motivadoras posible, que giren alrededor de una dificultad concreta, y donde la repetición vaya unida a la creación (11). Otro aspecto que

11. Ver, por ejemplo, FERNANDEZ S.: **El desarrollo de la función lúdica en el aula, en II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera.** Ed. Ministerio de Cultura, Madrid, 1988.

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

considero útil es hacer consciente al alumno del mecanismo que puede haber originado el error y de las estrategias que ayudarían a salvar la dificultad; se favorece así la autonomía en el aprendizaje y se dan más posibilidades de éxito.

Intentar corregir, con intervenciones directas, todos los errores, aparte de ser una tarea imposible, es inútil pedagógicamente y contraproducente desde un punto de vista comunicativo. Es posible centrarse en unos pocos errores, los que distorsionan más la comunicación, los más repetidos, los más generales, los que más preocupan a los alumnos y para ellos crear las condiciones idóneas para que puedan superarse. En el lenguaje oral se puede intervenir como se hace en una conversación normal, ayudando a buscar un término, una frase, asintiendo, asegurándose de que se ha entendido el mensaje, repitiendo la estructura de forma correcta, parafraseando, pidiendo una aclaración, tolerando todo aquello que no distorsione. Si se hace así no se interrumpe la comunicación, pero sí se facilita que el aprendiz vaya formulando hipótesis de cómo funciona la lengua, reestructure aquellas que percibe como incorrectas y afirme las que se identifican con el nuevo sistema lingüístico. En el lenguaje escrito, la posibilidad de autocontrol es más fuerte y se pueden pedir aclaraciones de palabras y reestructuraciones de frase ambíguas y erróneas; devolver un trabajo lleno de subrayados rojos sólo demuestra que el alumno no estaba preparado para esa tarea y que el profesor no sabe corregir.

En relación a los errores fosilizables —aquellos que se repiten en fases sucesivas y que ofrecen una mayor resistencia, ya sea por la complejidad misma de la estructura, o por un problema de interferencia o por cualquier otra clase de contaminación— vale todo lo que se ha apuntado para los errores transitorios, poniendo un especial énfasis, para evitar, si es posible, que pasen a fosilizarse. Los errores fosilizados como su nombre indica son aquellos que se han fijado y no evolucionan ya; son los típicos errores de los grupos de población extranjera que se integran poco en la sociedad y que llegan a constituir una variedad de la norma estándar, o aquellos otros menos serios, que pueden aparecer involuntariamente en situaciones especiales de cansancio, nerviosismo y que el mismo autor enmienda. Estos tipos de errores no son corregibles, al menos, desde el aula.

Los errores colectivos, frente a los individuales, son los que caracterizan a un grupo de alumnos, normalmente con una lengua

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

materna común, o los que se originan por las dificultades específicas de la lengua que se aprende. Desde un punto de vista didáctico parece obvio preocuparse por los errores colectivos antes que por los individuales y no sólo por la rentabilidad cuantitativa, sino porque estos últimos suelen desaparecer, u obedecen a razones de personalidad del alumno o algún tipo de problema específico. Otra de las causas de los errores colectivos puede residir en la misma presentación didáctica de los hechos lingüísticos. Estos se pueden falsear al simplificarlos, o al presentarlos fuera de contexto, o al proponer nociones y excepciones excesivas.

Antes de terminar este apartado sobre el significado de los errores y en la misma línea de valorar todo lo que aportan, quiero recordar que de su observación se desprende no sólo cuáles son las dificultades de los alumnos, sino también cómo éstos aprenden y cómo enseñamos nosotros. Por otro lado, constituyen una fuente riquísima de información para conocer mejor la lengua, ya que nos hacen caer en la cuenta sobre aspectos que no se observan desde otros prismas.

3. ADECUACION DE LA EVALUACION A LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

En los apartados anteriores he reflexionado sobre dos presupuestos básicos —un enfoque comunicativo y la valoración del error como manifestación del proceso de aprendizaje— que yo personalmente asumo y que creo es necesario explicitar para ponerse de acuerdo a la hora de formular criterios de corrección y evaluación.

Este tercer apartado tal vez sobre por obvio; es indiscutible que la corrección y la evaluación deben realizarse de acuerdo con los objetivos planteados —a corto, a medio y a largo plazo— y con el nivel en que se sitúa el alumno. A pesar de su obviedad, no renuncio a tocarlo, pues se interrelaciona con los anteriores, y sin él mi reflexión sobre el tema quedaría truncada.

Sería deseable que esos objetivos a los que me refiero estuvieran siempre diseñados en función de las necesidades lingüísticas de sus protagonistas, los alumnos. Cuanto mayor sea la diversidad de cursos que se ofrezcan, más posibilidad habrá de adaptarse a esas necesidades que varían desde la de comunicarse como turista, o como persona de negocios, o como trabajador, a la de integrarse en el país, realizar estudios superiores o incluso prepararse para ser

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

profesor de español o para funciones más específicas como las de traductor e intérprete. Para cada uno de esos casos los objetivos y contenidos varían y con ellos los criterios de corrección y evaluación. Los cursos más solicitados son los que se refieren a las necesidades de subsistencia y a las de una mayor integración en el país. Para estos cursos se prevén unos programas en los que se ofrecen unas listas de situaciones socioculturales y en relación con ellas las funciones y nociones lingüísticas que posibilitarán la comunicación.

El proceso de evaluación para este tipo de programas es totalmente distinto cuando éstos se desarrollan como labor continuada de una clase, que cuando se conciben como referencias finales de un examen libre que dé acceso a un determinado título.

En el primer caso, durante el desarrollo de un curso determinado, la corrección y la evaluación son una tarea de la clase, que puede adecuarse a los alumnos concretos y que se realiza día a día. Recordamos que la evaluación, en este contexto, forma parte del proceso de aprendizaje y es importante que así sea y no sólo un mero momento de control. La corrección, si quiere ser rentable, debe limitarse a los aspectos que se están trabajando, teniendo en cuenta las consideraciones que hacíamos en los dos apartados anteriores. El alumno adulto, más que el infantil y el adolescente, puede ser autónomo en la búsqueda de las estrategias que le ayuden a progresar, en la selección de lo que le interesa aprender (siempre que no tenga el síndrome del subjuntivo), y en el proceso de evaluación. Preparar y favorecer esta autonomía para autoevaluarse, creo que es un factor importante de éxito.

En el segundo caso, cuando se concibe la evaluación como un examen, el proceso es completamente distinto. Estos exámenes forman parte también de la tarea evaluadora en el desarrollo de un curso, pero en este caso nunca son el único elemento de juicio y su resultado se pone en relación con la "evaluación continuada". Me refiero ahora al "examen libre", que da acceso a la obtención de un certificado o diploma concreto, del tipo de los que conceden las Escuelas Oficiales de Idiomas, algunas Universidades, o algunos centros privados. Para estos exámenes se preparan una serie de pruebas lo más idóneas posibles, cuya confección es harto laboriosa y árdua por múltiples conceptos:

Primero por el público al que van destinadas, que es tan vasto como heterogéneo; heterogeneidad de lenguas maternas, contextos socioculturales, intereses, preparación y edad.

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

La realización de este tipo de pruebas pone en juego, además de las destrezas lingüísticas correspondientes, otra serie de habilidades que no tienen que ver específicamente con la lengua, como son las de atención, retención, memoria global y selectiva, asociación, discriminación, dramatización, o incluso habilidad para buscar la trampa o capacidad de adivinar qué es lo que realmente se pretende. Todo ello requiere un cierto adiestramiento, que si no se posee obstaculiza la realización de la prueba. Por el contrario, hay alumnos que más que aprender un idioma, lo que han aprendido es a hacer exámenes.

Las evaluaciones a las que me refiero pretenden juzgar el grado de competencia comunicativa del candidato y, por tanto, se pone todo el empeño en preparar "evaluaciones comunicativas" o lo más comunicativas posibles. En sí mismo, un examen no es la situación ideal de comunicación, y menos cuando éstos son una ficción, como es el caso; el alumno debe imaginar, por ejemplo, que él es el comprador y el vendedor y se pregunta y se contesta lo que él mismo ya sabe.

La búsqueda de los textos base para cada prueba, que deben ser "auténticos", requiere también un trabajo considerable, pues es preciso considerar la adecuación al nivel, el vocabulario, las referencias y connotaciones socioculturales, el interés, la contextualización, además de la rentabilidad para evaluar la destreza correspondiente.

Otro concepto asumido, y no sólo para este tipo de exámenes, es el de evaluar cada destreza por separado, estableciendo claramente lo que se quiere medir y asegurándose de que la prueba evalúa destreza y no otra. Las ventajas de este tipo de pruebas es evidente, pero resta mucho de ser la ideal por falta de autenticidad y de contextualización (12). Cuando utilizamos el lenguaje ponemos en juego, o están disponibles, conjuntamente las cuatro o cinco destrezas (contando la quinésica); pero es que incluso en las pruebas más específicas para medir una sola destreza se solicitan al menos dos o tres de ellas: escuchar, comprender y escribir, leer, comprender y escribir, escuchar, entender y hablar, amén del resto de las habilidades no lingüísticas a las que aludíamos más arriba. Los expertos en la elaboración de exámenes son conscientes de estos proble-

12. PUEYO, M. J.: **Evaluación y elaboración de exámenes**, en **Primeras Jornadas Didácticas de Lengua Extranjera**. EOI, Madrid, 1988.

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ...
Centro Virtual Cervantes

mas e investigan en la evaluación conjunta de las destrezas. Seguramente surgirán soluciones mejores.

El tipo de prueba (ejercicios de elección de la respuesta adecuada, textos incompletos para rellenar, "test" de lagunas, diagramas, corrección de textos, composiciones, dictados, entrevistas, etc.), la adaptación al grupo destino, la claridad de las instrucciones y el metalenguaje usado son otros tantos aspectos a los que es necesario prestar toda la atención. (Como anécdota, sirva la perplejidad de aquel alumno al que se le pedía que escribiera en una frase el tiempo verbal "adecuado" y ese tiempo no se lo habían enseñado).

La segunda parte de todo este proceso es la corrección y evaluación de los exámenes ya realizados. Para este momento es necesario haber previsto los baremos que se asignan a cada prueba, decisión que no es ingenua, pues el dar relevancia en la puntuación a una u otra prueba, refleja la posición metodológica de los examinadores o de los responsables de esos baremos. El acuerdo sobre los criterios de corrección y su traducción en una calificación es otro aspecto importante y delicado. Todo ello requiere, no sólo ese acuerdo explícito, sino también una formación adecuada y en algunos casos una preparación específica para evaluar los exámenes, además de un buen talante negociador. Es éste un apartado que nos llevaría a una discusión apasionante, y que tengo que abandonar pues excede ya los límites de este trabajo. Me remito a las publicaciones existentes, referidas a este tipo de pruebas, entre otras, se pueden examinar las de los Certificados de las Universidades Populares Alemanas, especialmente el "Certificado de Español", las del "First Certificate" y "Proficiency" de Cambridge, y las de los "Diplôme Elémentaire" y "Approfondi de la Lengue Française) (DELF y DALF).

Como resumen de este apartado, podemos decir que corregir y evaluar, desde un efoque comunicativo, al grupo de alumnos a los que se ha acompañado durante unos o más cursos es tarea asequible y probablemente eficaz. Hacer lo mismo con un elevado número de alumnos libres es una buena utopía sobre la que hay que seguir indagando para no convertir la comunicación en un cliché más.

CONCLUSIONES

En este trabajo he abordado el tema de la corrección y evaluación desde el prisma de una determinada posición metodológica,

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva ..

Centro Virtual Cervantes

el enfoque comunicativo, desde una concepción del error como manifestación del proceso de aprendizaje, y teniendo en cuenta los objetivos y nivel en que se sitúan los alumnos evaluados.

Desde un enfoque comunicativo, el primer criterio para corregir y evaluar es el de la consecución o no de la comunicación y el mayor o menor grado de distorsión del mensaje, incluidos los de "irritación" del receptor, "estigmatización" hacia el aprendiz y "diversión", todos ellos como factores distorsionantes, o distractores de la comunicación. A estos criterios se suman los de "generalidad" de la regla afectada, "frecuencia" y "corrección", concediéndoles mayor o menor relevancia de acuerdo con las necesidades lingüísticas del alumno y el nivel de sus adquisiciones.

Los errores que más afectan a la comunicación son los de léxico y los relacionados con la estructura de la oración. En general es la conjunción de varios errores lo que provoca la confusión. No distorsionan los errores morfológicos, cuando aparecen aislados y no provocan problemas de significado.

Evaluar sólo a partir de los errores, en cualquier nivel, es una miopía que olvida la progresión y enriquecimiento que se puede estar verificando en el alumno. Trabajar sólo para evitar los errores, se ha demostrado que es un ejercicio inútil que no consigue su propósito y entorpece el proceso de aprendizaje.

El error no es un peligro que hay que sortear, sino un paso necesario en el proceso de apropiación de la lengua, que nos ilustra sobre el avance del alumno, sobre su forma de aprender, y sobre nuestra forma de enseñar. Nos ayuda también a conocer mejor la lengua, pues nos permite observar fenómenos que no se perciben desde otras perspectivas.

Una acción pedagógica eficaz para ayudar a superar los errores es proponer intercambios lingüísticos lo más rico y auténticos posibles donde el alumno pueda experimentar sus hipótesis, afirmarlas o reestructurarlas. Otros caminos complementarios son los de preparar actividades estructuradas en torno a un problema concreto y coordinar en su realización la repetición con la reformulación y creación de estructuras. Potenciar la autonomía en el aprendizaje y en la evaluación, haciendo al alumno consciente de sus estrategias psicolingüísticas, suscitando la búsqueda personal de la estructura más adecuada y creando instrumentos de autoevaluación.

La corrección debe centrarse en los aspectos que se están trabajando y en los que más preocupan al alumno, en función de sus

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva .
Centro Virtual Cervantes

necesidades comunicativas, favoreciendo siempre la consecución de la comunicación y no frenándola o interrumpiéndola.

La evaluación en un curso de lengua debe ser continua. Se trata de una fase importante del proceso de aprendizaje y no sólo de un ejercicio de control. La evaluación entendida como examen, si se puede combinar con otros medios, es una posibilidad más entre otras. Si ese examen es la única forma de evaluar, resulta siempre discutible y bastante sospechoso desde un enfoque comunicativo.

Para terminar, recuerdo la desafortunada frase que oí un día a un examinador: "Ahora, tengo la sartén por el mango". La evaluación no es un instrumento de poder, sino una delicada tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ASELE. Actas I (1988). M. SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Corregir y evaluar desde una perspectiva .
Centro Virtual Cervantes