LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA COMO PROCESO ACTIVO Y COMPARTIDO

ROSANA ARIOLFO
Universidad de Módena y Reggio Emilia

El único hombre que no se equivoca
es el que nunca hace nada.
Goethe

1. Introducción

Hablar de evaluación en ámbito educativo implica reflexionar acerca de la concepción del aprendizaje y de los elementos que intervienen en la actividad didáctica: aprender no es un proceso mecánico o un producto acabado, ni el ser humano un sistema de almacenamiento y de simple emisión de información. Es imprescindible penetrar en la dinámica del aprendizaje en todas sus etapas para poder comprender al grupo, no solo como objeto de enseñanza sino como sujeto de aprendizaje, y analizar al mismo tiempo sus condiciones internas y externas, así como los mecanismos que regulan la vida del mismo.

Evaluar, lejos de ser una mera actividad conclusiva, constituye un proceso holístico en constante desarrollo. Y sus actores, docentes y estudiantes, deben tomar conciencia de esta relación dialéctica y atreverse a asumir alternativamente los roles de sujetos y objetos de evaluación. De este modo, el estudiante se vuelve protagonista de su formación participando de forma activa y consciente en su proceso evaluativo y de formación general: se plantea dudas, metas, propósitos, delimita sus problemas conjuntamente con sus docentes y compañeros, descubre estrategias para mejorar, etc.

Si bien es verdad que la evaluación educativa es también un proceso que valora hasta qué punto un estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos al iniciar sus estudios; si una de sus funciones consiste en obtener informaciones acerca de los aprendizajes logrados por los discentes para luego emitir un juicio sobre los mismos, no hay que olvidar que este recorrido no termina allí. Pues estaríamos reduciendo la evaluación a una actividad fundamentalmente técnica, desperdiciando esa preciosa e imprescindible recopilación de datos que es la que nos impulsa a tomar decisiones relativas al proceso, como calibrar objetivos, revisar programas, métodos, implementar estrategias y recursos.

En este trabajo propongo, entonces, en principio, establecer una clara distinción entre los conceptos de evaluación como proceso y evaluación como medición, punto de partida para poderlos instrumentar paralelamente durante el desarrollo de cualquier experiencia de enseñanza–aprendizaje. A continuación, comentaré el "plan de evaluación" llevado a cabo por mí en algunos de mis cursos de lectorado de la Universidad de Módena, a partir de la impelente necesidad de avanzar en la enseñanza de la composición escrita, cuya situación crítica se manifestaba a través de los niveles insuficientes de los textos producidos por los estudiantes no solo en su aspecto formal (ortográfico, gramatical, de estructura textual), sino también en lo que respecta a su estructura interna (contenido, adecuación, coherencia, cohesión, intención, función).

2. Evaluar es aprender.

A partir del surgimiento de la enseñanza formal, existe la necesidad de dar cuenta de los resultados obtenidos. Y esto no está mal si no resulta ser una finalidad en sí misma, como de hecho lo era en el marco de la teoría psicológica conductista.

Desde aquel entonces hasta nuestros días, es larga la fila de teorías pedagógicas y psicológicas que se ha formado y muchos son los modelos de evaluación que de ellas se desprenden. Asimismo, numerosos son los investigadores que se han ocupado del tema. Todos ellos modelos enriquecidos unos con otros, pero que, al parecer, siguen colgados de los discursos didácticos o grabados en las mentes de los teóricos de la educación y, lamentablemente, poco presentes en las instituciones educativas.

Centro Virtual Cervantes

¿Cuántos aún siguen haciendo de la evaluación continua una serie de evaluaciones aisladas y acabadas que solo confirman los fracasos o los éxitos de los estudiantes? ¿Cuántos docentes, frente a un suspenso, siguen repitiendo la tan desorientadora como insignificante sentencia: "tienes que practicar más"? ¿Qué utilidad puede tener un consejo semejante si se tiene solo una vaga idea de lo que hay que reparar y de cómo hacerlo?

Pero de nada sirve luchar contra los molinos de viento oponiéndose al sistema. Eso implicaría malgastar energías. Tampoco se trata de privilegiar la perspectiva cualitativa y excluir la visión cuantitativa, pues si bien es cierto que, como dice Álvarez Méndez (2003)[1], "las notas sirven para la administración burocrática del saber" y no "arrojan luz para descubrir dónde están los aspectos sólidamente aprendidos y dónde, aquellos más débilmente adquiridos"; también es cierto que los resultados pueden ser un punto de partida para aquellos que, como yo, pretenden ir llevando a la práctica un plan de evaluación rico y ecléctico que no es nuevo, sino que hay que animarse a poner en marcha.

Desde esta óptica, es más oportuno hablar de "proceso de evaluación", concepto más dinámico y abarcador que encierra en sí esta doble perspectiva, cuantitativa y cualitativa. Ambas tienen limitaciones, ofrecen distintos tipos de datos y en consecuencia necesitan complementarse frente al objetivo común de generar un conocimiento lo más exhaustivo posible, de modo que se pueda obtener un mejor conocimiento de lo que se desea comprender y cambiar.

Este proceso abarca la totalidad de los elementos y aspectos internos y externos que intervienen en él y requiere, para optimizar su rendimiento, que sus actores, profesores y estudiantes, compartan la actividad evaluadora. Aquí todos "juegan" con todos: el docente no es el único evaluador ni el alumno el único evaluado. Lo importante es que este último esté en el centro del proceso. Si el punto central es el estudiante y si se parte de la convicción de que es él quien aprende y nadie puede hacerlo por él, la evaluación tendrá por objetivo favorecer el desarrollo de regulaciones cognitivas de forma que progresivamente se conviertan en autorregulaciones, imprescindibles para lograr un aprendizaje autónomo.

Con la evaluación no se pretende que el alumno se apropie de un conocimiento sino que tome conciencia de la forma de apropiarse de él. Desde esta perspectiva, las tareas de evaluación no implican la necesidad de alguna forma específica ni de una tecnología muy sofisticada, sino que coinciden casi con las de aprendizaje, pues proporcionan ayudas a los estudiantes mientras las realizan para que alcancen, repito, la autonomía en su aprendizaje. Como sugiere María Rosa Milán Licea, dichas herramientas, pueden ser: "la heteroevaluación, es decir, la evaluación guiada del trabajo de un compañero para luego intercambiar las observaciones realizadas; la coevaluación, cuando es el alumno quien la realiza individualmente para posteriormente ser comentada con el profesor; y la autoevaluación propiamente dicha, donde el alumno es el evaluador de su propio aprendizaje". [2]

No olvidemos que aprender a analizar críticamente la propia práctica educativa ayuda también a docentes y alumnos a tener mayor control sobre sus acciones, contribuye a eliminar barreras psicológicas y, en consecuencia, optimiza la comunicación.

3. Los datos: una ventana abierta a la reflexión y a la autocrítica

Como decía más arriba, a pesar de que la evaluación cuenta ya con sólidas bases teóricas, su práctica en las aulas todavía suele ser precaria, no solo debido a su enfoque aún predominantemente tecnicista, sino también a la dificultad que entraña su puesta en práctica. Esta precariedad genera problemas de fuerte impacto en los alumnos, que van desde los reiterados fracasos en los exámenes hasta el abandono del ámbito educativo frente a la desagradable sensación de incapacidad para sortear los obstáculos que muy a menudo plantea cualquier situación de aprendizaje.

Algo así fue lo que me indujo a pensar en un plan integral, piloto -claro está-, que ayudara a despertar esa conciencia contemplativa en la que todos estábamos sumidos.

Empecé a trabajar como lectora de español en la Universidad de Módena en octubre de 2005. Para estrenar mi puesto de trabajo me asignaron, además de algunos cursos de primero y segundo año, las cuatro convocatorias de Certificación que cada año académico se llevan a cabo en nuestra Institución.[3] Los estudiantes de la carrera de Lenguas y culturas europeas (trienio) deben obtener una certificación de nivel C1 en una de las lenguas que estudian para poder licenciarse. Asimismo, es

[1] Álvarez Méndez, Juan Manuel (2003): *La evaluación a examen. Ensayos críticos*, Buenos Aires: Mino y Dávila, 111-112.
[2] Milán Licea, María Rosa (Cuba): La evaluación como un proceso participativo, [en línea] <espaciologopedico.com>.
[3] Dichas convocatorias se llevan a cabo en los meses de noviembre, enero, mayo y septiembre. Tienen vigencia solo por dos años y valor exclusivamente interno.

Centro Virtual Cervantes

requisito para lograr la licenciatura magistral (bienio de especialización) obtener una certificación de nivel C2.

Difícil escollo que superar para los alumnos. Pero más difícil fue para mí "digerir" los resultados de dichos exámenes: un 60 % de suspensos por cada convocatoria. Dato alarmante, por supuesto, pero no por eso desalentador.

La estructura de las Certificaciones, similar a la del DELE, se compone de cinco partes:

1) comprensión escrita de cuatro textos;
2) expresión escrita que consta de dos ejercicios (una carta personal o formal y un texto narrativo, descriptivo, discursivo o de opinión);
3) comprensión auditiva de cuatro textos;
4) dos o tres ejercicios de gramática y vocabulario;
5) expresión oral.

Para superar este examen es necesario alcanzar un puntaje no inferior al 70% en cada una de sus partes. Asimismo, para poder realizar la prueba oral, es requisito haber superado las pruebas escritas.

Con cierta perplejidad, noté que casi la totalidad de los suspensos se debía al escaso nivel alcanzado en las producciones escritas. Y comencé a preocuparme cuando tomé conciencia de que algunos estudiantes repetían tres, cuatro y hasta cinco veces el examen. Para ellos un remedio de acción inmediata: atención personalizada basada en sus propios textos y en las reglas de composición textual, acompañadas de ejercicios de producción guiada. Como era de esperar, el plan funcionó -pues se trataba de un grupo muy reducido- y mi mirada comenzó a desplazarse hacia los estudiantes de mis cursos de primero y segundo año de lectorado, que también tenían problemas en el ámbito de la producción escrita, a pesar de la cantidad de textos que yo les corregía semanalmente. Lo que resultaba difícil, huelga decirlo, era aplicar esta metodología "personalizada" con cada uno de mis estudiantes. Pero algo había que hacer para evitar fracasos futuros y encontrar la manera de que ellos mismos se transformaran en los artífices de su propio aprendizaje.

Si bien los criterios con los que valoraba los escritos atañían no solo a sus aspectos superficiales, sino que también se referían a la coherencia global, a la estructura y al contenido, muy escasas veces se explicitaban o se discutían durante las clases. Generalmente, y a menudo echándole la culpa al tiempo escaso que tenía a disposición, solo me refería a ellos de una forma aproximada. Era evidente que no estaba trabajando adecuadamente en mis cursos, en algo me estaba equivocando: necesitaba un diálogo más fructífero que me llevara a una comprensión más rica del proceso en el que se encontraban mis estudiantes, cambiar la forma de corrección pues así como solía llevarla a cabo podía resultar ansiógena y decepcionante frente a la repetición de los errores, y guiarlos con claridad en el proceso de escritura implicándolos también en la comprensión de los criterios de evaluación. Tenía que lograr que ellos se comprometieran con su propio aprendizaje, que entendieran que el poder no estaba solo en mis manos. A partir de esa experiencia, me propuse, para el siguiente año académico, 2006/2007, poner en marcha un plan desde un enfoque basado en la autocrítica, la reflexión sobre la evidencia de los hechos y sobre mi actuación educativa en general. También me ocupé de profundizar mis conocimientos técnicos acerca de la producción escrita, además de tomar conciencia de la incidencia que podían tener en este campo los valores afectivos (y/o culturales) sobre todo en relación con el error, la evaluación y los temas abordados. Otro aspecto importantísimo que tuve en cuenta fueron los conocimientos previos de los estudiantes como punto de referencia para el diseño y la puesta en práctica de las actividades.

El desafío no parecía nada fácil. Y esto lo hacía doblemente encantador. Se trataba de montar un proyecto viable, rentable y constructivo a pesar del poco tiempo que tendría a disposición para desarrollarlo. Y subrayo el término "viable", pues las condiciones no siempre se adecuan a nuestros planes: escaso número de horas –en mi caso 40 encuentros de 1.30 h al año-, cursos muy numerosos, grupos heterogéneos (distintas edades, procedencias) etc.

4. Propuesta de trabajo

Dado que, a pesar de la buena voluntad, la indiscriminada redacción de textos por parte de los estudiantes y mis respectivas correcciones finales habían demostrado ser altamente ineficaces, opté por poner el acento en el proceso y en la diversidad de operaciones que implica escribir un texto, para poder concebir un plan viable de enseñanza-aprendizaje que los ayudara en la construcción del discurso escrito.

El problema me llevó a orientarme preferentemente hacia dos direcciones: 1) el análisis de los errores y 2) el estudio de los procesos de composición escrita, apoyándome fundamentalmente en los estudios realizados por Sonsoles Fernández, Graciela Vázquez y Daniel Cassany.

Como punto de partida envié a los estudiantes por correo electrónico un cuestionario (que aquí me limito solo a comentar por cuestiones de tiempo y espacio), cuya primera parte se refería a sus

Centro Virtual Cervantes

vivencias con respecto a la evaluación, la corrección, los errores, las estrategias adoptadas incluso en otras lenguas. La segunda, en cambio, los inducía a la reflexión sobre los procesos de escritura, los distintos tipos de textos, sus características, etc. La encuesta demostró ser muy fructífera pues, durante el comentario en clase con todo el grupo, contribuyó a "romper el hielo", etapa característica de las primeras clases, y a entrar en tema rápidamente. Además, los alumnos empezaron a orientarse hacia lo que sería el núcleo del trabajo del año: la auto-observación.

4.1 ***Análisis de errores***

Posteriormente les expliqué el plan de trabajo. Cada uno de ellos, tras la devolución de sus tareas corregidas (dictados, cartas, redacciones, traducciones, resúmenes, comentarios, notas, etc.) debían trasladar los errores cometidos a una tabla, clasificándolos según su tipología[4]. (Fig. 1) No está de más recordar que es conveniente cerciorarse de que los alumnos compartan el metalenguaje utilizado y explicar o aclarar cualquier duda antes de empezar a utilizarla, de lo contrario la actividad perdería sentido.

Esta es una tarea muy productiva no solo para los estudiantes, sino también para los docentes, pues los lleva a tomar conciencia de los ámbitos de mayor debilidad, además de ser el primer paso para que el alumno se entere de que es él, y no el profesor, el protagonista de su aprendizaje y que cometer errores es una estrategia más, que utiliza para aprender.

La actividad sucesiva consistía en elaborar un "ranking" personal de errores (Fig. 2)[5], es decir, una lista que mostrara los errores en orden, desde el más cometido hasta el menos frecuente[6]. En la columna del medio debían poner la explicación de la norma que no se había respetado; y en la tercera columna, la corrección y algún ejemplo en contexto. De este modo, cada vez que ellos trabajaban en la composición de un texto y se proponían hacer la revisión final, debían consultar esa hoja como ayuda-memoria de manera que el control fuera guiado. En efecto, es absurdo revisar un texto sin saber qué es lo que se debe revisar.

Establecimos un posible calendario quincenal para dedicar por lo menos una hora de clase a la puesta en común y a la discusión de las correcciones que la mayoría de las veces iba precedida por una corrección en la pizarra con los "errores de la clase" que yo me había apuntado antes de entregarles sus tareas corregidas. Esta fase del trabajo ayuda a comprender y a detectar con exactitud dónde nace la confusión que ha llevado al error. No es necesario que los alumnos manejen el metalenguaje de las estrategias implicadas en la comisión de los errores, es suficiente que sepan explicarlo con sus palabras. El control en clase y la discusión de las correcciones, de los mecanismos utilizados y la explicación de las normas no del todo interiorizadas favorece muchísimo la pérdida de la vergüenza y del miedo frente a los errores, la confianza en sí mismos, la autonomía y el espíritu cooperativo.

En poco tiempo la mayoría de los estudiantes comenzó a "automatizar" el contenido de su hoja de errores y en consecuencia a prescindir un poco de ella. Incluso, a fuerza de autocorregirse y discutir sobre las correcciones, algunos llegaron a trasladar esta capacidad al campo de la producción oral, pues recordaban las reglas estudiadas, las habían profundizado y hecho propias. Naturalmente, los estudiantes fueron renovando su ranking durante el transcurso del año, al igual que la tabla de la tipología de los errores, a medida que iban avanzando en su proceso de aprendizaje y ciertos errores desaparecían (no siempre definitivamente) dejando lugar a otros nuevos. Frente a este cambio, no dudé en aclararles que no se trataba de un retroceso, sino de un gran progreso, que se equivocaban más porque arriesgaban más, porque sabían más, porque tenían las herramientas para expresar más cosas que antes.

4.2. ***A escribir se aprende***

Como tenía muy claro que un trabajo semejante era condición necesaria pero no suficiente para mejorar el nivel de las producciones escritas, paralelamente a la tarea de análisis de los errores planifiqué, de acuerdo con la tipología de textos que con mis cursos me tocaba trabajar, una serie de actividades, que aquí me limito solo a esquematizar, a través de las cuales los alumnos pudieran ir reflexionando sobre los procesos de escritura e intentaran también desarrollar sus propias técnicas.

Creo que es oportuno aclarar que el sistema universitario italiano prevé la redacción de dos tesis, una al final del trienio y otra al final del bienio de especialización, luego de un recorrido basado fundamentalmente en exámenes orales. (Me refiero a las Facultades humanísticas). Los resultados son tesis mal escritas. Esto tal vez se deba a que tampoco la escuela italiana se empeña demasiado en

[4] Se trata de una idea adaptada de Sonsoles Fernández, *Interlengua y análisis de errores*, pp. 44-48; Rosa Ribas Moliné y Alessandra D'Aquino Hilt, *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, p. 28; Graciela Vázquez, *¿Errores? ¡Sin falta!*, p. 82. La fig. 1 es un ejemplo real de uno de mis estudiantes de 1er año.

[5] La fig. 2 es un ejemplo real de una estudiante de 2do año.

[6] Idea adaptada de Graciela Vázquez, ¿Errores? ¡Sin falta! Pág. 82.

Centro Virtual Cervantes

enseñar a escribir, encomendando a la personal inspiración de algunos, los buenos resultados en las producciones escritas.

En efecto, muchos de nuestros estudiantes universitarios regresan de sus Erasmus en España favorablemente sorprendidos, a pesar de sus obvias dificultades para escribir en una lengua extranjera, por la organización de los exámenes que prevé pruebas escritas con observaciones en *itinere*, es decir, actividades de evaluación continua.

Por eso, volviendo al tema, para lograr mi objetivo decidí reservarme algunos momentos durante el año para trabajar la escritura también en el aula y proponer actividades para desarrollar en colaboración, pues enriquecen las ideas, ayudan a generar otras nuevas y, fundamentalmente, permiten que los estudiantes se vayan apropiando de los criterios de evaluación.

Les expliqué, entonces, que el proceso de escritura podía estructurarse en tres partes, cuyo orden era conveniente respetar: 1) actividades previas a la escritura; 2) actividades de escritura; 3) actividades posteriores a la escritura.[7]

Las primeras tienen que ver con las características formales de los textos: se trata de sensibilizar a los estudiantes frente a la tipología de cada uno de ellos y de enseñarles a dominar los elementos que los componen (léxico, estructura, forma, gramática, etc.), no como si fueran compartimientos estancos y aislados de la planificación anual, sino a través de las actividades que se van realizando a lo largo del año. Además, deben tener en cuenta la adecuación a la situación: la variedad, el registro utilizado de acuerdo con la relación de los interlocutores, el motivo por el que se escribe, es decir, la función que quiere cumplir el texto (convencer, invitar, protestar, recordar, informar, disculpar, etc.); quién lo escribe, cuál es el destinatario, etc.

Las otras son actividades de escritura propiamente dicha y es posible separarlas en dos etapas:

a) Generación y organización de ideas: en este momento el alumno decide qué es lo que quiere decir sobre el tema, toma conciencia del destinatario y de la forma que ha de tener su escrito. Es decir, empieza a diseñar la coherencia del texto y organiza sus ideas según las necesidades de la situación comunicativa, sobre todo si ha generado las informaciones de forma desordenada.

b) Redacción: es el momento en el que el estudiante-escritor vuelca sus ideas en el papel de manera comprensible para el lector e irá interrelacionando las frases mediante conectores del discurso.

Por último, las actividades posteriores a la escritura se identifican con el control ulterior del texto y se hacen todas las modificaciones que se consideran necesarias. En esta fase los alumnos averiguan si han seguido algunos parámetros básicos tales como: claridad de los conceptos expresados, ordenación en párrafos, longitud limitada de las frases, uso limitado del gerundio, empleo adecuado de preposiciones etc. También utilizan la hoja personal del ranking de errores, es decir sus propias pautas o criterios; luego pueden intercambiar con un compañero su escrito para la corrección o bien el profesor selecciona tipos de errores que se han producido y anima a los alumnos a corregirlos. Para controlar el texto pueden seguir una guía de preguntas, por ejemplo la que se propone en *Profesor en acción 3*, y completar de este modo el trabajo de revisión hecho con la hoja personal de errores.[8] El esquema citado favorece la autoevaluación de la organización textual y anima a controlar si el producto corresponde a los objetivos iniciales. De este modo pueden controlar el enfoque del escrito, la claridad de las ideas y su organización, la distribución en párrafos, la extensión de las frases, el uso adecuado del léxico, el registro, la puntuación.

Poner en marcha este trabajo no fue sencillo pues los estudiantes estaban poco acostumbrados a compartir el proceso de aprendizaje con el profesor y con sus compañeros y les resultaba difícil tomar conciencia del mismo. Pero el uso constante de estas técnicas, que logró ayudarlos a desentrañar lo que estaban aprendiendo y a mostrarles cómo lo estaban haciendo, además de brindarles seguridad en sí mismos y mayor autonomía, se tradujo en una notable evolución de sus trabajos escritos.

5. Conclusiones

Resulta evidente que este cambio de óptica y de metodología en la evaluación de las producciones escritas (y también en general), además de no requerir formas demasiado específicas ni una tecnología muy desarrollada, aporta enormes ventajas al estudiante ya que contribuye a la formación de su personalidad en cuanto aprende a trazarse nuevas metas, alcanza resultados más satisfactorios y desarrolla su espíritu crítico, favoreciendo su autonomía y liberando su creatividad.

La intervención educativa durante el proceso de construcción del discurso escrito permite, por otro lado, ofrecer ayuda para la mejora del texto antes de que éste esté finalizado, ya que proporciona instrumentos para guiarlo, mejorarlo y adecuarlo a los resultados esperados.

[7] Idea adaptada de Daniel Cassany, *Describir el escribir*: modelo de Flower y Hayes 1981 y de *Profesor en acción 3*, capítulo referido a la expresión escrita.

[8] Cfr. *Profesor en acción 3*, pág. 86.

Centro Virtual Cervantes

Además, permite mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual en el que los alumnos reflexionan, planifican, organizan, escriben, reescriben y controlan. Entienden por fin que ningún escritor redacta su texto de una sola vez.

Por otro lado, intenta hacerles entender que los resultados no clasifican ni seleccionan a los alumnos, sino que resaltan sus puntos fuertes y débiles, los anima a seguir aprendiendo y los vuelve más pacientes.

Pero este cambio exterior solo podrá darse en la medida en que se produzca un cambio interior. Dicho de manera más clara, debemos transformar la actitud contemplativa y omnipotente frente a los resultados obtenidos para dar paso a una conciencia activa y compartida, en la que tanto docentes como estudiantes asuman con humildad una responsabilidad constructiva y transformadora del aprendizaje.

Ser docente implica tener en todo momento una actitud cuestionadora. No clavemos, entonces, nuestra mirada en la meta. No nos desesperemos frente a los errores y los fracasos. Observemos críticamente el proceso y pongamos manos a la obra. Y tengamos siempre en cuenta que solo quien se ha perdido puede decir que ha andado. Solo quien se ha equivocado puede decir que se la ha jugado. Y esto vale para todos, docentes y alumnos. No es nuestra misión corregirlo todo o prevenir errores. Claro que hay errores tontos, ocasionales, o que son producto del descuido, de la desatención, en fin, errores del momento o faltas. A esos conviene quitarlos del camino, pues no nos aportan nada, están fuera de nosotros. Hay otros, en cambio, que reflejan nuestras limitaciones. Dejemos que afloren. Porque a veces es peor esconder que presumir, y si nuestra vanidad se empecina en evitarlos u ocultarlos, difícilmente lograremos ir más allá.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2003): *La evaluación a examen. Ensayos críticos*, Buenos Aires: Mino y Davila.

BORDÓN, Teresa (2004), "Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas", *Carabela (segunda etapa)*, 55, Madrid: SGEL, 5-29.

CARPANI, Daniela (2003): "El patito feo", *En obras 2. El error. Experiencias didácticas*, Salerno/Milano: Oèdipus, 9-22.

CASSANY, Daniel (1987): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires: Paidós Comunicación.

CASSANY, Daniel (1993): *Reparar la escritura*, Barcelona: Graó.

CASSANY, Daniel (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Traducción en español realizada por la Dirección Académica del Instituto Cervantes y publicada de acuerdo con el Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, y Grupo Anaya.

DE HÉRIZ, Ana Lourdes (2001): "Enseñar a aprender", *En obras. Enseñar español en la Universidad que cambia*, Salerno: Edizioni del Paguro, 23-44.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

GIOVANNINI, Arno, Ernesto MARTÍN PERIS, Maria RODRÍGUEZ y Terencio SIMÓN (1996): "La expresión escrita", *Profesor en acción 3, Destrezas*, Madrid: Edelsa, 73-91.

LAFOURCADE, P.D. (1977): "Evaluación de los aprendizajes". Madrid: Cincel.

MILLÁN LICEA, María Rosa (Cuba): La evaluación como un proceso participativo. [en http://www.espaciologopedico.com

RODRÍGUEZ NEIRA, Teófilo, Luis ÁLVAREZ PÉREZ, Miguel A. CADRECHA CAPARROS, Jesús HERNÁNDEZ GARCÍA, Miguel A. LUENGO GARCÍA, José MUÑIZ FERNÁNDEZ, Juan J. ORDÓÑEZ ÁLVAREZ y Enrique SOLER VÁZQUEZ (2000): *La evaluación en el aula*, Ediciones Nobel.

RIBAS MOLINÉ, Rosa y Alessandra D'AQUINO HILT (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Madrid: Edelsa.

VÁZQUEZ, Graciela (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.

Centro Virtual Cervantes

Fig. 1 **Hoja de análisis de errores**

GRAMATICALES	LÉXICOS	DISCURSIVOS	GRÁFICOS	SINTÁCTICOS
Paradigmas (género, número, verbos) **Concordancia** (género, número, persona) **Uso y valor de las categorías** (artículos, pronombres, prepociciones, verbos, etc.) *Repetiba* *salibamos* *no me gusta el leche caliente* *¿vosotros están bien?* *¿Vosotros están bien?* *Noticias nueva* *En toda la Italia* *Quiero ir en Brasil* *Estudio a memoria* *Barco a vela*	**Significante próximo** **Barbarismos** **Léxico inexistente** **Registro no apropiado a la situación** *la roba que uso* *cosas que no me reguardan* *no me gusta mi votación* *pongo la toalla* *hice la prenotación* *dormimos en saco de pelo*	Para ejemplificar este tipo de errores es necesario un contexto amplio. Por lo tanto lo harás de forma oral. Aspectos que tienes que tener en cuenta: **Coherencia global** (estructura, relación con el título, introducción de temas distintos al planteado, escasez de contenido, ausencia de elementos fundamentales para la comprensión, repeticiones, etc.) **Adecuación** (registro elegido en relación con los interlocutores, función del texto) **Cohesión o coherencia interna** (deícticos, anáforas, repeticiones no intencionadas, conectores, etc.) **Tiempo y espacio** (omisión de referencias temporales y espaciales) **Puntuación** (separación de ideas, división en párrafos) **Tiempo** (aspecto verbal)	**Tildes** **Letras** (confusión, omisión, alteración grafemas, uso mayúsculas) **Puntuación y separación de palabras** (excepto separación de ideas, desconocimiento de las reglas) *Mi hermano, fue entonces a comprar...* *Rigida, banál* *Brasileño* *E–scuela* *Solo - sólo*	**Estructura de la oración** (orden, omisión, exceso de elementos) **Relación entre las oraciones:** ***coordinación*:** repetición de “y”, elección equivocada del nexo, omisión del nexo. ***subordinación:*** (concordancia verbal, elección del nexo, omisión del nexo o nexo sobrante) *Me gustan más las camisetas antes que los abrigos.* *Cuando iré a verte, giraremos juntos por Madrid* *Estábamos ya despiertos.* *Estoy segura que me voy a divertir.*

FIG. 2 **Hoja de "ranking" de errores**

ERROR (del más frecuente al que menos cometes)	EXPLICACIÓN DE LA NORMA	CORRECCIÓN DEL ERROR
SER – ESTAR *1) Ero contenta* *2) Soy en casa* *3) Ser atenta* *4) Me gustaría que el hotel fuera cerca* *5) Las paredes eran pintadas de amarillo*	1) Estado de ánimo. 2) Ubicación en el espacio. 3) Ser atenta se puede decir pero no es = estar atenta. 4) De nuevo. El hotel es algo concreto, no es un evento. 5) Con el participio pasado, como resultado de una acción.	*1) Estaba contenta* *2) Estoy en casa* *3) Estar atenta* *4) Me gustaría que el hotel estuviera cerca* *5) Las paredes estaban pintadas de amarillo*
POR – PARA *1) Exposición organizada para el centro de arte...* *2) Por él no era un problema* *3) Le dije que por el jueves me trajera*	1) Voz pasiva. En italiano da, en español por. 2) Esto no lo comprendo bien... 3) Fecha límite, una "scadenza"	*1) Exposición organizada por el centro de arte...* *2) Para él no era un problema* *3) Le dije que para el jueves me trajera*
VERBOS SUBJUNTIVO– INDICATIVO / AUXILIAR *1) Cuando vendrás a mi casa conocerás **mis padres*** *2) Yo pienso que la belleza sea* *3) Aunque tú seas ya venido a mi casa* *4) Se habían ya despertado* *5) Me dijo de acompañarlo*	*1) Cuando + frase temporal con idea de futuro. No va el doble futuro: cuando + subjuntivo!!!!!! + futuro* *2)Verbos de opinión (afirmativo) + INDICATIVO* *3) Correcto el subjuntivo porque no es información, pero error el euxiliar y la posición adverbio* *4) El adverbio nunca entre el auxiliar y el participio!!!!!!!!!!!!!!!!!!!* *5) No se usa la preposición **de** cuando se pasa a estilo indirecto una orden o una petición*	*1) Cuando vengas a mi casa conocerás **a** mis padres* *2) Yo pienso que la belleza es* *3) Aunque tú ya hayas venido a mi casa* *4) Ya se habían despertado* *5) Me dijo que lo acompañara*
MUY MUCHO GRAN GRANDE PRIMERO PRIMER *1) Teníamos muy frío* *2) Es una grande amiga* *3) El primero dia*	*1) Mucho + sustantivo* *2) Grande cae la e delante de nombre masculino y femenino* *3) Lo mismo, pero solo con masculino*	*1) Teníamos mucho frío* *2) Es una gran amiga* *3) El primer día*
PREPOSICIONES *1) El 30 enero 1972* *2)Tengo la derecha más delgada de la izquierda* *3) Voy en la universidad*	*1) En las fechas tengo que poner preposición de* *2) Frase comparativa: que + segundo término* *3) Preposición a con verbos de desplazamiento, moto a luogo*	*1) El 30 de enero de 1972* *2) Más delgada que la izquierda* *3) Voy a la universidad*
TILDES Dia, mia, ecologia, canciónes, pidelo, ultima	*Concurrencia vocálica; cancíón aguda en n, pero canciones pierde tilde porque llana en s; esdrújulas!!!*	*Día, mía, canciones, ecología, pídelo, última*
VERBOS (morf.) *1)Hará más inundaciones* *2) Ha deciso*	*1) Hará = hacer; habrá= haber* *2) Decidir: participio pasado regular*	*1) Habrá más inundaciones* *2) Ha decidido*
LÉXICO *1) Y finalmente llegó...* *2) Influencia*	*Interferencia con mi lengua M:* *1) Finalmente = en último lugar;* *2) Influencia existe, pero con otro significado*	*1) Por fin llegó* *2) Gripe*
CONCORDANCIA *Me ha ido bien en los exámen*	*Concordancia entre artículo y sustantivo*	*En los exámenes*

Centro Virtual Cervantes