# La evaluación del componente gramatical

JUAN EGUILUZ PACHECO
ÁNGEL EGUILUZ PACHECO
Cursos internacionales
Universidad de Salamanca

## 1. Introducción: Gramática y evaluación, una evolución paralela

La coordinadora de **Carabela** nos ha pedido una reflexión para el próximo monográfico. Cuando nos ha comentado el tema objeto de estudio y nos ha precisado algo más el ámbito específico, hemos solicitado tiempo para pensar y para considerar cómo podíamos articular dos campos tan apasionantes e inmensos como son: la gramática y la evaluación.

A la hora de elaborar un artículo es necesario que el tema interese, que uno se sienta capacitado para un desarrollo adecuado del mismo; que se puedan aportar perspectivas diferentes; y, sobre todo, que se sea capaz de entretener a la vez que de informar.

Si hemos cumplido con todo esto, suponemos que la primera noticia será la publicación de este artículo en el próximo número de **Carabela.**

Debe entenderse este paralelismo inicial que se establece entre gramática y evaluación en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras. Principalmente en el papel cambiante y las variables apreciaciones, según los tiempos, de los dos conceptos. Ambos han vivido momentos de esplendor, de desprestigio, de recuperación y de reorientación. Probablemente para el lector de este monográfico sobre gramática todo esto le sea ya evidente.

No se pretende en las próximas líneas enmendar o modificar apreciaciones sabiamente tratadas en otros artículos de este volumen. Se trata simple-

mente de considerar las circunstancias que puedan aclarar u orientar convenientemente la evaluación del componente gramatical.

## El papel de la gramática: del conocimiento lingüístico a las necesidades de la enseñanza de lenguas

En este apartado sería interesante reflexionar sobre la gramática en dos sentidos: por un lado, ¿cuáles son los diferentes límites en los que se puede enmarcar el concepto de gramática? Por otro, ¿qué papel juegan la gramática y sus posibles acepciones en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras?

Básicamente la respuesta a la primera pregunta llevaría a diferentes consideraciones del término gramática. La segunda conduciría a la evolución del concepto según los tiempos y según las acepciones barajadas en cada momento[1]. Evidentemente todo esto ha influido en la evaluación de la gramática y ha condicionado fuertemente las diferentes perspectivas evaluadoras.

Sin entrar en controversias ni en polémicas —que las hay, las ha habido y las habrá: ¡afortunadamente!— parece conveniente desde la perspectiva objeto de este artículo recoger esquemáticamente el problema hasta ahora simplemente esbozado.

Según la consideración del concepto, es posible encontrarse con acepciones muy diferentes: normativa, descriptiva, teórica, comunicativa, objeto[2]. También con modos de explicación didáctica muy variados: inductivo, deductivo, comunicativo, explícito, implícito, etc. Y un amplio repertorio de ejercicios que dependen de parámetros diversos: corrección frente a incorrección, gradación según la dificultad de los contenidos gramaticales, gradación en cuanto a la eficacia comunicativa de los contenidos, gradación en cuanto al ejercicio gramatical mismo[3].

Estas breves pinceladas en torno a la gramática, tratan de conducir un tema complejo de forma breve y sencilla al ámbito objeto de estudio y a la realidad más inmediata del profesor de lenguas. Si enseño gramática, ¿qué gramática enseño? ¿cómo? y ¿cómo la evalúo? Este artículo se orienta exclusivamente a satisfacer las dudas que genera esta última pregunta y a mostrar las posibilidades de respuesta que se nos ofrecen.

---

[1] BESSE, H., y PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier.

[2] DÍAZ, L., y HERNÁNDEZ, M. J. (1993), «Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera», en MIQUEL, L., y SANS, N. (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, pp. 93-97, Madrid, Actilibre.

[3] SALAZAR, V. (1992), «Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera», en DE MIGUEL, E. (Ed.), *Relatorio del taller 10: Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y la educación de adultos*, Universidad de Salamanca, Consejo de Europa, pp. 89-105.

Al fondo subyace todo un marco teórico y una amplia reflexión interdisciplinar: la evolución lingüística de la teoría gramatical, la aparición de nuevas disciplinas y la aportación de otras ciencias[4]. Todo ello, recogiendo las incertidumbres expresadas por el profesor de lenguas del ejemplo anterior, se manifestaría en las siguientes etapas que cronológicamente se corresponderían con este orden:

**a.** La gramática como elemento esencial para la enseñanza de lenguas: **Predominio del Paradigma Formal y de lo Pre-formal.**

**b.** Insuficiencia de los modelos formales de descripción gramatical: **Incorporación del Paradigma Funcional.**

**c.** Desconsideración de la gramática. Su aprendizaje no lleva a la adquisición: **Las hipótesis de Krashen.**

**d.** La gramática como un componente más: **Desarrollo y aplicación del concepto de Competencia Comunicativa.**

**e.** Recuperación de la gramática. Búsqueda de aplicaciones que permitan la adquisición. Las carencias metodológicas de los diferentes paradigmas (saber sobre la lengua o saber sobre la comunicación resultan insuficientes) provocan **un eclecticismo didáctico (el currículo como marco general) y el intento de incorporación de los diferentes tipos de procesos necesarios para la enseñanza y aprendizaje de lenguas.**

Lógicamente, de acuerdo con lo señalado, una posición o la otra van a incidir muy directamente en los modelos y en la técnica para evaluar el componente gramatical.

Pero previamente, y siguiendo el orden preestablecido, será conveniente abordar el punto siguiente y considerar el marco general y paralelo con la gramática, al menos en este artículo, de la evaluación.

## El papel de la evaluación: de la medición a la toma de decisiones

Nos ha parecido oportuno llamar la atención sobre la similitud evolutiva de los dos conceptos estudiados. Es curioso cómo ambos en su devenir histórico han transitado por circunstancias muy parecidas. En la actualidad, al igual que con la gramática, asistimos a una revitalización del concepto de evaluación[5].

---

[4] García de la Hoz, V. y otros (1993), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid, Rialp.

[5] García Ramos, J. M. (1986), *Bases pedagógicas de la evaluación*, Madrid, Síntesis.

En el campo específico de las lenguas extranjeras, se puede hablar de tres grandes etapas que, respetando su cronología, son las siguientes:

a. **Visión restrictiva de la evaluación.** Se produce una identificación absoluta entre concepto e instrumento. Es decir, si evaluar consiste en medir, y el instrumento de medición es el examen, examen y evaluación son la misma cosa. Para evaluar se debe configurar un examen que verifique hasta qué punto se han asimilado los contenidos enseñados. El ámbito de la evaluación se reduce a la superación o no del examen correspondiente. Los problemas de evaluación son los de la construcción del examen como medio de verificación de aquellos contenidos que se pretenden medir. No hay criterios propiamente evaluadores para construir los exámenes, éstos simplemente deben responder al tipo de contenidos, casi exclusivamente gramaticales, considerados como necesarios y obligatorios de acuerdo con el programa. Desde una perspectiva evaluadora, esta etapa se corresponde con los denominados exámenes convencionales, que podían ser orales o escritos. La diferencia sólo estaba en el modo de administración ya que el objeto de la evaluación era el mismo (Exposición autónoma/Ensayo, etcétera). Los parámetros para la construcción de estos exámenes también eran bastante aleatorios[6].

b. **El carácter científico de la evaluación.** El desarrollo de otras ciencias, a las que no permanece ajeno el mundo de la lingüística, lleva a una preocupación por los instrumentos de medición. Los exámenes del punto anterior, plantean serias dificultades en cuanto a los criterios de valoración, la determinación de las respuestas aceptables, la equiparación y consideración de los resultados y, en definitiva, parece necesario el establecimiento de unos criterios adecuados de evaluación. Es clara la influencia de la psicometría y de las técnicas de elaboración de tests psicológicos. Como en otros ámbitos del conocimiento se hace evidente la necesidad de configurar un instrumento científico adecuado. Desde una perspectiva evaluadora, aparecen las denominadas pruebas objetivas. Frente a la perspectiva descriptiva de la etapa anterior (si determinados exámenes orales o escritos funcionaban en determinados casos, se infería que se podían construir otros de características similares con la misma precisión en sus resultados), se pasa a una perspectiva normativa. Es decir, para lograr unos determinados objetivos de medición se deben seguir con rigor unos determinados parámetros de evaluación[7]. La evaluación permite la construcción de un instru-

[6] EGUILUZ, A., y EGUILUZ, J. (1996), «La evaluación de segundas lenguas: actualidad, evolución y concepto», *Frecuencia L*, 2, pp. 30-32, Madrid, Edinumen.

[7] *Ibidem*, pp. 305-348.

mento científico, válido y fiable. Su campo de actuación trasciende el de la simple medición. Garantiza, supervisa y controla con el rigor apropiado la obtención de información.

c. **La evaluación como eje del currículo**. Actualmente la evaluación no se detiene en la consideración del resultado, pretende también conocer y valorar la correlación entre éste y los medios utilizados. Ya no es tan solo un procedimiento para recoger y medir la información, sino el conjunto de procedimientos que permite y facilita la toma de decisiones. La evaluación afecta a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje[8]. Emplea diferentes técnicas, no exclusivamente el examen: Pruebas objetivas y subjetivas, Técnicas de observación, Escalas de producción, Técnicas sociométricas, Escalas de actitudes, etc. Y considera todos los aspectos del currículo y los diversos componentes que contribuyen a su desarrollo. Resultados y procedimientos, productos y procesos, contenidos y experiencias de aprendizaje. La evaluación se convierte en el marco que permite un óptimo aprovechamiento del proceso educativo y su correcta articulación[9].

Al igual que la gramática, la evaluación ha pasado por etapas de desprestigio, de olvido y de recuperación. Actualmente asistimos a la reconsideración de ambos conceptos. Analicemos ahora su aplicación en el ámbito propio de E/LE.

## Gramática y evaluación del Español como Lengua Extranjera (E/LE)

Lo expresado en el apartado anterior ha tenido su aplicación y desarrollo en la enseñanza de lenguas en general, y, por supuesto, en el español lengua extranjera. Lógicamente aspectos que hemos planteado desde la perspectiva gramatical tienen una estrecha y directa correspondencia con aspectos recogidos desde la perspectiva evaluadora.

Como esperamos que a estas alturas ya se haya podido apreciar, tanto desde una perspectiva gramatical como de evaluación, se nos plantean dife-

---

[8] EGUILUZ, J., y VEGA, C. (1992), «La evaluación: criterios para la evaluación de la expresión escrita y la expresión oral», en DE MIGUEL, E. (Ed.), *Relatorio del taller 10: Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y la educación de adultos*, Universidad de Salamanca, Consejo de Europa, pp. 131-133.

[9] ORTEGA, J. (1992), «Evaluación en el aula de E/LE: conceptos básicos», en MIQUEL, L., y SANS, N. (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Actilibre.

Las consideraciones más recientes del actual eclecticismo didáctico que estamos viviendo todavía no acaban de otorgar a la evaluación el papel que le corresponde. Como mucho, se quedan en una mera reflexión teórica sin su correspondiente aplicación o desarrollo.

rentes posibilidades. Por un lado, la diferente consideración de lo que es una lengua nos lleva a diferentes acepciones de la gramática. Por otro, tenemos varias alternativas a la hora de afrontar la evaluación.

Nuevamente el profesor de lenguas se plantea dudas y problemas al enfrentarse con su labor. Pero básicamente sus dudas están en el camino a seguir. Su propia opción metodológica es la que determinará las posibles soluciones. Ahora bien, la particularidad está en su visión de lo qué es la lengua y cómo se aprende. Es obvio que hay diferentes caminos. Entonces: ¿cómo plantearnos la evaluación?

Esto nos lleva a matizar un poco más el campo de estudio. Será preciso distinguir aquellos caminos particulares que nos conducen a saber sobre la lengua o a saber sobre la comunicación, del camino general o universal que verifica nuestra capacidad o competencia en una determinada lengua.

Estas reflexiones, unidas a las expresadas con anterioridad, deben ayudarnos mucho a la hora de considerar cómo evaluar la gramática.

## Diferentes posibilidades para la evaluación de la lengua

Si nos planteáramos las diferentes posibilidades, tanto gramaticales como de evaluación, desbordaríamos ampliamente los límites apropiados para este artículo. Parece justo buscar un planteamiento que nos permita generalizar y aportar una visión global de la evaluación del componente gramatical.

De una manera general se puede establecer una doble distinción en la evaluación de lenguas extranjeras: la evaluación relacionada con un proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación relacionada con un parámetro externo. Trataremos de explicar un poco mejor esta división. Para ello recurriremos de nuevo a los dos conceptos que nos ocupan: la evaluación y la gramática.

Desde la perspectiva evaluadora, asumimos la definición de evaluación como un concepto científico y complejo que va más allá de la simple cuantificación de resultados. La evaluación, además de un sistema de medición, es un elemento de observación que aporta datos válidos y fiables para la toma de decisiones y el análisis adecuado dentro y fuera del aula.

En el campo concreto de la docencia se recurre a la evaluación para dar a conocer y valorar el proceso y el producto educativos. Una evaluación sistemática y formal permitirá el análisis y la valoración de diferentes aspectos como: a) el aprendizaje de los alumnos; b) la eficacia del profesor; c) la eficacia de un programa; d) la eficacia diferencial de las técnicas o métodos didácticos utilizados; e) la eficacia relativa de los materiales di-

dácticos; f) la estructura y organización de un centro educativo; g) la eficacia de un esquema de evaluación, etcétera[10].

Para todo esto, es necesario comparar la realidad a evaluar con un patrón, instancia o criterio de referencia previamente establecido. Este parámetro de referencia puede venir determinado por el propio alumno o candidato (autorreferencia): se evalúa su actitud, aptitud y rendimiento tomando al propio alumno como criterio o patrón (Pruebas de rendimiento, de progresión o de aptitud, autoevaluación, etc). O bien el parámetro de referencia puede establecerse por factores externos (heterorreferencia) al propio alumno:

**a.** grupo en el que se halla inmerso (Pruebas de rendimiento, progresión, localización o clasificación, etc).
**b.** un campo de conducta bien definido (Pruebas de nivel o de grado de dominio)[11].

Desde la perspectiva gramatical, asumimos la doble consideración de la lengua. Por un lado, como ciencia o conocimiento cuya explicación corresponde a la gramática (Paradigma Formal y las diferentes acepciones de la gramática). Por otro, como instrumento para la comunicación (Paradigma Funcional y sus consideraciones de la gramática)[12].

Estos son, técnicamente explicados, los diferentes caminos que se le ofrecen al profesor de lenguas. ¿Cómo podemos evitar lo particular y ofrecer una propuesta general y válida para la evaluación del componente gramatical? ¿Hay alguna posibilidad que nos permita trascender las diferentes perspectivas?

Creemos que la propuesta más adecuada sería que la evaluación elegida no dependiera de un programa de enseñanza-aprendizaje concreto. O dicho de otra manera, que pudiéramos llegar a la evaluación del componente gramatical con independencia de las diferentes rutas que se puedan recorrer para lograr su superación.

Proponemos olvidar por el momento la evaluación de la lengua que se corresponde con un determinado proceso de enseñanza o de aprendizaje. La razón es evidente, dado que existen factores que determinan y condicionan esta evaluación de la lengua: pautas metodológicas, programas, materiales, necesidades académicas, necesidades docentes, tipo de público, etc. Muchas variables y condicionamientos que romperían la intención global y práctica de este artículo.

---

[10] *Vid.* Eguiluz y Vega, op. cit., p. 131.
[11] *Vid.* García Ramos, *op. cit.*, pp. 44-46.
[12] Richards, J., y Rodgers, T. S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.

| Pruebas que se corresponden con el proceso de Enseñanza-Aprendizaje | Pruebas de Nivel |
|---|---|
| Clasificación<br>Progresión<br>Diagnóstico<br>Aptitud<br>Rendimiento | |

Desde una perspectiva de evaluación vamos a optar por la heterorreferencia. Y dentro de ésta, por la elaboración de un campo de conducta como criterio o parámetro de referencia (Prueba de nivel o de grado de dominio). Es preciso además cumplir con una serie de requisitos de evaluación y adaptarlos a las necesidades de la evaluación de la lengua. Principalmente estos requisitos son:

- Establecer el campo de conducta que determine o defina el grado de dominio que se pretende medir (DEFINICIÓN DE NIVEL).
- Selección de muestras representativas que en forma de cuestiones o ítems reflejen la conducta o el grado de dominio definido (ELABORACIÓN DE ÍTEMS).
- Determinación de unos patrones de realización como medida del grado de dominio (FORMATO DE LA PRUEBA).
- Establecimiento de un sistema de puntuación que describa adecuadamente la realización de los candidatos (CRITERIOS DE VALORACIÓN Y PUNTUACIÓN).

Desde la perspectiva gramatical, la elección de una u otra de las posibles alternativas ha provocado la secuenciación de los contenidos en diferentes etapas de aprendizaje o niveles lingüísticos. En unos casos la segmentación ha venido motivada por criterios de una mayor o menor dificultad gramatical. En otros, por la consideración de una mayor rentabilidad o eficacia para la comunicación. Este concepto de nivel tiene más que ver con el proceso educativo y con la metodología elegida que con el campo de conducta que se pretende. Además este nivel, como etapa de aprendizaje, también dependería de factores y circunstancias mudables y variables ya desestimados desde la perspectiva de la evaluación.

Este campo de conducta que denominamos nivel o grado de dominio busca ser un parámetro de referencia constante y globalmente válido.

Parece por tanto razonable centrar nuestra atención en las denominadas pruebas de nivel. Restaría únicamente analizar cómo la evaluación de lenguas da respuesta a las dificultades planteadas.

Por lo que se refiere al campo de conducta o nivel, hay una tendencia generalizada ya en la evaluación de lenguas que permite evitar las dificultades de tipo lingüístico referentes a las distintas visiones de qué es una lengua. El logro consiste en un simple cambio de procedimiento: la importancia no está en los conocimientos que deben ser asumidos y que pueden variar según las diferentes concepciones, sino en la descripción del comportamiento que se pretende del candidato. El nivel debe definirse en términos de actuación lingüística: la caracterización del candidato, en función de su capacidad y conocimiento en el uso de la lengua en cuestión.

Creemos oportuno reflexionar brevemente sobre algo aparentemente tan simple. Se establece como criterio la realidad en el uso de la lengua. Ya no basta con unos contenidos para ser enseñados y aprendidos. La idea básica es mucho más general y rica. La adecuada determinación de ese campo de conducta permitirá establecer las metas de evaluación, así como la opcionalidad de los medios que se consideren más apropiados para su consecución (libertad metodológica). Igualmente una buena descripción del comportamiento permitirá transitar más eficazmente de las necesidades reales a las necesidades propias de la enseñanza y del aprendizaje.

El modelo general utilizado es la descripción de la actividades lingüísticas que el candidato puede desempeñar de una manera general y luego, más específicamente, en torno a los cuatro canales de manifestación, las denominadas destrezas lingüísticas: escuchar, leer, hablar y escribir.

Los otros aspectos requeridos por la evaluación de lenguas: formato de la prueba, ítems y criterios de valoración se aclararán en los apartados posteriores.

## Las Pruebas Globales: entre el conocimiento y la capacidad de uso

Respecto al formato de la prueba, este tipo de evaluación utiliza la Prueba Global.

Para entender mejor este concepto es necesario refrescar un poco la memoria respecto a lo acontecido en la evaluación de lenguas. Se ha mencionado como la tradición lingüística aprovechó los denominados exámenes convencionales. El Estructuralismo, y en particular el método audio-lingual, incorporaron con rapidez los logros de la psicometría al mundo de la enseñanza de lenguas[13]. La aparición de los enfoques comunicativos y su preocupación por el carácter instrumental de la lengua provocó un replanteamiento en muchos sentidos de la enseñanza de lenguas. Principalmente

[13] *Vid.* ORTEGA, *op. cit.*

en el campo de la evaluación evidenció carencias que era imprescindible solucionar. Una de ellas fue la necesidad de aproximar más la perspectiva evaluadora a la realidad de la comunicación[14].

La ausencia de una respuesta apropiada desde los propios enfoques no debe, en ningún caso, menoscabar la validez de sus planteamientos.

Planteadas estas necesidades de evaluación, se optó por un modelo ecléctico que permitiera evaluar lenguas adecuadamente[15]. Es el nacimiento de lo que se conoce como Prueba Global: la realidad de la comunicación se recoge mediante la incorporación de los canales en los que se manifiesta el comportamiento del candidato. Por otro lado, la doble consideración de la lengua como conocimiento (sistema) e instrumento (capacidad de uso) favoreció la incorporación del componente gramatical, con independencia de su presencia en cualquiera de las otras partes. Se aprovecharon técnicas evaluadoras habituales como son las Pruebas objetivas (la respuesta es cerrada y está previamente predeterminada. Esto garantiza la objetividad en cuanto a la corrección) y Pruebas Subjetivas (la respuesta es abierta y no se puede predeterminar con anterioridad cuál puede ser. Su fiabilidad viene garantizada por la aplicación de los criterios apropiados para objetivar la corrección). Las denominadas destrezas receptivas y la gramática se corresponden con las pruebas objetivas. Las pruebas subjetivas se corresponden con las denominadas destrezas productivas. Todo esto aparece recogido en el siguiente esquema:

**Prueba Global**

| | | |
|---|---|---|
| Destrezas receptivas<br>Sistema y uso | Comprensión lectora<br>Comprensión auditiva<br>Gramática y vocabulario | Pruebas objetivas |
| Destrezas productivas | Expresión escrita<br>Expresión oral | Pruebas subjetivas |

## Modelos para la evaluación de E/LE

Desde los años 80 son varias las propuestas para la evaluación de E/LE que se corresponden con el modelo que hemos definido y denominado como Prueba Global[16]. El esfuerzo desarrollado a lo largo de estos años ha

[14] PICÓ, E., y HERNÁNDEZ, M. (1992), «La evaluación como base del desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía», en MIQUEL, L., y SANS, N. (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Actilibre.

[15] En otro momento sería oportuno estudiar como la actual visión del concepto de evaluación se corresponde con las necesidades generadas por el vigente eclecticismo didáctico en la enseñanza de lenguas.

[16] Las primeras pruebas con estas características se remontan a 1985: son las pruebas de nivel elemental y de nivel certificado de la International Certificate Conference (ICC). Posteriormente el Mi-

sido de indudable importancia para la evaluación de E/LE y la difusión de la lengua española en el mundo.

Hemos optado por los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) como marco de referencia de nuestra reflexión sobre la evaluación del componente gramatical [17].

Actualmente los DELE están incorporados y homologados con modelos evaluativos de otras lenguas europeas. Igualmente, el número de candidatos que se presentan a estas pruebas sigue aumentando año tras año lo que las convierte en el modelo más apropiado y natural para que consideremos los aspectos que son de interés para el adecuado desarrollo de este artículo.

Esquemáticamente la descripción del apartado gramatical en los DELE sería la siguiente:

**DIPLOMAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (D.E.L.E.)**

| Certificado Inicial de Español como Lengua Extranjera (C.I.E.) | Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera (D.B.E.) | Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera (D.B.E.) |
|---|---|---|
| *Conciencia Comunicativa* | *Gramática y vocabulario* | *Gramática y vocabulario* |
| 1. Cinco ítems de relación. Tres opciones.<br>2. Diez frases. Sustituir la palabra marcada por otra de una lista de diez.<br>3. Texto incompleto.Quince ítems. Tres opciones. | 1. Texto incompleto. Veinte ítems. Tres opciones<br>2. Diez microdiálogos interpretativos. Tres opciones.<br>3. Diez microdiálogos. Doble opción.<br>4. Veinte microdiálogos. Cuatro opciones. | 1. Texto incompleto. Veinte ítems. Tres opciones.<br>2. Quince microdiálogos interpretativos. Tres opciones.<br>3. Ocho microdiálogos. Doble Opción.<br>4. Doce microdiálogos. Cuatro opciones.<br>5. Detección de errores. Cinco ítems. |

nisterio de Educación español creó por un Real Decreto de julio de 1988 los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE): el Diploma Superior de Español (DSE) y el Diploma Básico de Español (DBE). Paralelamente la Universidad de Salamanca finalizó un proyecto largamente trabajado y realizó ese mismo año en España y en el extranjero las pruebas para la obtención del Diploma de Español de la Universidad de Salamanca (DEUS). Este nivel superior se completó en 1990 con la creación de una prueba para el nivel intermedio: el Certificado de Español de la Universidad de Salamanca (CEUS).

[17] En el año 1991 se unieron esfuerzos con la firma de un Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Salamanca. Por este convenio ambas instituciones establecían una estrecha cooperación en la evaluación de E/LE a través de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). Por un lado, el Ministerio se encargaba de su gestión, de su difusión y de la expedición de títulos. Por otro, la Universidad asumía la responsabilidad científica en cuanto a la elaboración de las pruebas. En el año 1993, tras su reciente creación, se incorpora el Instituto Cervantes a las labores de supervisión y gestión. Ese mismo año aparece el Certificado Inicial de Español (CIE) una prueba global cuya superación acredita un grado de dominio básico de la lengua española.

## La gramática y su evaluación: pautas y criterios

De las tres posibilidades que se nos ofrecen; y por circunstancias que no tienen especial relevancia, salvo estar en la mitad del camino de la evaluación que tomamos como referencia; hemos elegido como marco de reflexión el Diploma Básico de Español (D.B.E.).

La organización de este apartado tercero ha resultado complicada. Principalmente, por el deseo de actuar de la manera más práctica y clara posible. Este doble deseo nos ha llevado finalmente a recurrir, como criterio organizador, al camino real que un creador de pruebas recorre para evaluar la gramática. Básicamente esto nos conduce a tres apartados fundamentales: el encargo, la propuesta y, en último lugar, la verificación de la validez de lo sugerido.

## Algunas consideraciones previas

Este apartado recoge la etapa que previamente hemos denominado el encargo. Dos aspectos destacan especialmente a la hora de asumir la labor de creador: el parámetro de referencia y el modelo de evaluación[18].

Por lo que se refiere al modelo de evaluación, como ya se ha señalado, es la Prueba Objetiva. Generalmente son ítems de opción múltiple de dos, tres y cuatro opciones[19]. La preocupación por la realidad del uso lingüístico se pone de manifiesto en la autenticidad de los modelos propuestos: orales y escritos.

El creador ha recibido un encargo que debe ajustarse al nivel y a estos modelos de evaluación. Las muestras de lengua, orales y escritas, de los ejercicios deben también corresponderse con la realidad en el uso de la lengua.

Como se puede comprobar, la tarea del creador de ítems no es fácil. Consideración del nivel, del modelo de evaluación, un máximo respeto por la realidad de la comunicación lingüística, experiencia en la enseñanza de lenguas, y, principalmente, posibilidades adecuadas para poder experimentar sus propuestas.

---

[18] Para las dos cuestiones nos remitimos a la *Guía para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)*, pp. 9-13, y pp. 15-19, respectivamente. Ministerio de Educación, 1992.

[19] En cuanto a la variedad en el número de las opciones debe considerarse desde los aspectos que quieren ser verificados. Difícilmente aspectos como las oposiciones que en el sistema de la lengua se establecen entre *ser* y *estar*, *por* y *para*, etc.; podrán comprobarse con alternativas que sean diferentes de la doble opción. Frente a contenidos de enseñanza de estas características; otros, como conectores o partículas, podrán tener un número mayor de opciones a la hora de ser evaluados. Esta referencia que hacemos, por primera y única vez desde la perspectiva de los contenidos lingüísticos, sólo debe interpretarse al servicio de una ejemplificación lo más clara posible para los lectores interesados.

## De la teoría a la práctica

Seguimos manteniendo nuestra intencionalidad práctica. No obstante, vamos a organizar este apartado desde una doble perspectiva: En un primer momento trataremos de recoger las dificultades más comunes a la hora de evaluar el componente gramatical. En segundo lugar vamos a sugerir una posibilidad que permita a los lectores experimentar su capacidad como creadores de ítems. Respetando los criterios de organización anunciados, vamos a plantear una serie de recomendaciones generales, fruto de diferentes seminarios sobre la evaluación de español como lengua extranjera[20].

La evaluación de la gramática en el Diploma Básico se articula en torno al texto incompleto y a los microdiálogos. Los ejemplos que vamos a aportar ilustran el apartado de los microdiálogos y reflejan errores habituales a la hora de crear ítems para la evaluación de la gramática. Dada la extensión de este artículo, hemos prescindido de ejemplos para el texto incompleto, ante las dificultades formales que plantea: diferentes tipos de texto, la extensión de los mismos, número d ítems por texto, etc. Circunstancias que exigirían rebasar las limitaciones propias de este artículo.

Analicemos las dificultades más generales que plantea esta evaluación, centrándonos en el modelo indicado.

Este ejercicio no se plantea como una frase aislada, sino como un diálogo o muestra de la interacción entre dos interlocutores con una intervención de cada uno. Esta muestra debe corresponderse con una situación normal de comunicación, con un contexto adecuado y preciso en el que se prescinda de toda información irrelevante, pero, al mismo tiempo, lo suficientemente desarrollado para que aparezcan todas las claves de interpretación del ítem. He aquí algunos ejemplos en los que no se cumplen las recomendaciones señaladas:

(1) Siempre te quejas de que _____ duele el estómago. Eso te ocurre por comer demasiado.

*a) te* *b) a ti*
*c) tú* *d) os*

(2) Estas chicas son muy ricas. Pues no _____ parecen.

*a) la* *b) los*
*c) las* *d) lo*

[20] En concreto los ejemplos y referencias que vamos a utilizar pertenecen a un Seminario para la formación de creadores de ítems para el DBE. Este seminario ha sido elaborado e impartido por los profesores de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca: Clara de Vega y Juan Eguiluz. Todos los ejemplos utilizados corresponden a propuestas originales presentadas por diferentes creadores.

En cuanto al tema de los microdiálogos, deben evitarse aquellos que planteen un tema negativo o puedan ser objeto de interpretaciones tendenciosas:

(3) —¿No vas a ir a votar?
—No, no voto porque desconfío _____ los políticos.

*a) por* *b) de*
*c) para* *d) a*

(4) —¿Sabes? Carmen _____ desconocida. ¡Ha adelgazado casi 30 kilos!
—¿_____ segura? La vi el mes pasado y yo la encontré tan gorda como siempre.

*a) está-estás* *b) está-eres*
*c) es-eres* *d) es-estás*

Deben tratar de evitarse los diálogos falsos o artificiales:

(5) —Si quieres podemos jugar a algo.
—No, cuando _____ pequeña me gustaba, pero ahora ya no.

*a) fui* *b) he sido*
*c) había sido* *d) era*

(6) —¿Te han gustado las flores _____ te he regalado? Me ha costado mucho encontrarlas.
—Si, son muy bonitas, aunque sean de plástico.

*a) quienes* *b) cuales*
*c) que* *d) cuantas*

Por el otro lado, es conveniente recoger la oralidad, pero sin confundirla con un excesivo tono coloquial. No se debe abusar de las frases hechas, o de expresiones de saber popular, o de juegos de palabras, que son inapropiados para el nivel:

(7) —Este parque ya no es lo que era antes. Ahora por no tener, no tiene ni vida propia.
—Tienes razón _____ jugaban los niños al menos tenía voz propia.

*a) cuando* *b) perezoso*
*c) aunque* *d) ya que*

Hay que tener cuidado con la aparición de connotaciones de la vida española de difícil interpretación para el candidato y que provocan interferencias a la hora de evaluar adecuadamente. Junto con esto, evitemos continuas referencias a la lengua o al mundo de la docencia del español:

(8) —Sin embargo estudiando, uno puede ganarse el _____.
—Tienes razón. Pero por esa etapa, la del estudio, es imprescindible pasar si más tarde quieres ganártelo.

*a) mundo* *b) dinero*
*c) bollo* *d) pan*

Los ítems deben plantearse siempre sobre cuestiones adaptadas a este nivel. Hay que evitar aspectos relacionados con un campo especializado, tanto de conocimientos como de la lengua:

(9) —¿Ya has terminado el libro?
—Todavía no, pero lo llevo _____ avanzado.

*a) demasiado* *b) mucho*
*c) poco* *d) bastante*

Todas las opciones y formulaciones serán gramaticalmente correctas, pero sólo una debe ser adecuada para el contexto que se propone. Es necesario insistir de nuevo en que en cada ítem se mide un solo aspecto gramatical:

(10) —Hoy te he visto con tu coche nuevo. Ibas tan concentrado que no me has visto. ¿Cuándo te lo has comprado?
—Me lo _____ hace un mes.

*a) he comprado* *b) compraba*
*c) había comprado* *d) compré*

(11) —Tú amigo está tardando un poco.
—Sí, además me prometió que _____ lo más pronto posible.

*a) está* *b) regresará*
*c) volvería* *d) terminar*

La presentación de las opciones ha de ser lo más simple posible, debe evitarse cualquier elemento que pueda incorporarse a la raíz. Deben evitarse los distractores absurdos, excesivamente fáciles o difíciles. Los mejores distractores son los que por su proximidad al contexto pueden generar dudas en el candidato:

(12) —Carlos habla de una forma muy divertida.
—Es verdad, pero siempre dice _____.

*a) palabrotas* *b) palabrones*
*c) palabronas* *d) palabrazos*

De acuerdo con el planteamiento inicial del apartado, invitamos a los lectores a reflexionar sobre la evaluación y a ejercitarse en la elaboración de sus propias propuestas. Para ello, les sugerimos que aprovechen los mo-

delos ya publicados del Diploma Básico y, prescindiendo de las opciones, elaboren y analicen sus propias propuestas[21].

## La realidad de la experimentación

Este apartado se inicia en estrecha relación con el anterior. Hemos asumido la labor de creadores, hemos elaborado una propuesta, pero necesitamos verificar su validez[22].

Si volvemos al trabajo realizado en la segunda parte del anterior apartado, una vez que ustedes hayan creado las opciones, pidan a algún colega o amigo que resuelva los ejercicios. Es muy probable que en alguno de los ítems, les valga más de una opción que deberán modificar. O que les resulte muy fácil o evidente, quizá, sin poner en duda la capacidad de sus colaboradores. En ese caso, es que los distractores no funcionan como tales. Todas estas diferentes posibilidades son un problema de evaluación. Como sugerencia, antes de hacer ninguna modificación, inviten a algún extranjero a hacerlo. Analicen los resultados y lleguen a sus propias conclusiones.

Comprobarán que esta verificación es un proceso largo y laborioso[23]. La evaluación es un proceso continuo y complejo que requiere una labor constante.

## Conclusión

Este artículo se ha ido alargando poco a poco; creemos que rebasa los límites marcados. Nuestro único deseo es haberles podido ofrecer en estas

[21] Esta sugerencia la hemos puesto en práctica en un Seminario sobre evaluación en Santander. Los resultados han sido muy rentables, además de interesantes, en nuestra opinión y en la de muchos de los participantes.

[22] El modelo más normal en la evaluación de lenguas suele ser el que vamos a exponer a continuación: Generalmente hay un responsable de la unidad de evaluación que mantiene un contacto directo con los creadores y les encarga el material de evaluación. Posteriormente este mismo responsable se encarga de analizar ese material o someterlo a un comité experto. Lo aceptado previa y provisionalmente pasa a lo que se denomina banco o depósito de ítems. Este material se comienza a experimentar, nuevamente hay una parte que se acepta y se almacena con los datos y resultados de la experimentación. Posteriormente la persona que recibe el encargo de elaborar una prueba acude al banco y selecciona los ítems que considera apropiados. Con ellos elabora un borrador de la prueba o pre-examen y lo experimenta. De acuerdo con los resultados de esa experimentación, el responsable acepta, rechaza o modifica, es decir, reelabora su propuesta y vuelve a pasar por una serie de filtros en forma de comités, unidades de evaluación o expertos, hasta llegar a la prueba definitiva con la que se encuentra el candidato en el examen.

[23] En la experimentación hay que tener en cuenta una serie de variables. En primer lugar, la caracterización de los diferentes ítems en cuanto a su validez y fiabilidad. Normalmente en toda prueba hay ítems más fáciles, más difíciles y más normales, se debe compensar adecuadamente todo esto. Por ello es importante también el público de la experimentación. No basta con el público que consideremos meta o apropiado, habrá que considerarlo desde niveles más altos y más bajos también. Otro apartado considerará el texto o el soporte de la prueba, su formato y un apartado para sugerencias o incidencias. Una vez cumplidos todos estos requisitos podremos hablar en términos de evaluación de validez, fiabilidad y viabilidad.

líneas algo digno de su interés. Esperamos que el profesor de lenguas en el que continuamente hemos pensado, pueda afrontar nuevos interrogantes y exponer en un futuro próximo nuevas posibilidades para la evaluación de lenguas en general, y de la gramática en particular. Si algo hemos podido aportar para su quehacer diario, nos damos por satisfechos.

Lo que nosotros pensamos o creemos sobre el tema ha latido a lo largo de estas páginas. Seguimos opinando que evaluación y gramática en la enseñanza y en el aprendizaje de E/LE son dos mundos apasionantes, pero juntos son una fuente de continua renovación y conocimiento.

## Bibliografía básica


BACHMAN, L. F. (1991), *Foundamental considerations in Language Testing*, Oxford University Press.

DÍAZ, L., y M. J. HERNÁNDEZ (1993), «Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera», en MIQUEL, L., y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Actilibre.

GARCÍA DE HOZ, V., y otros (1993), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid, Rialp.

GARCÍA RAMOS, J. M. (1986), *Bases pedagógicas de la evaluación*, Madrid, Síntesis.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1992), *Guía para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).*

— *Pruebas modelo del Diploma Básico de Español (DBE).*

RICHARDS, J., y T. S. RODGERS (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1980), *Didáctica general*, Madrid, Cincel.