

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

JUAN EGUILUZ PACHECO y CLARA M. DE VEGA SANTOS
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. CURSOS INTERNACIONALES

1. EVALUACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.1. BREVE REFLEXIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN: LA EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Parece oportuno comenzar esta intervención planteando, de manera rápida y esquemática, algunas de las cuestiones principales relacionadas con la evaluación, con su aplicación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y, en concreto, su aplicación al campo del español como segunda lengua o lengua extranjera.

Se pueden distinguir tres etapas en el concepto de evaluación:

La primera se correspondería con la identificación de evaluación y examen²³. Es decir, la evaluación se reducía a un examen que permitía la verificación del conocimiento de unos determinados contenidos. Se sometía al alumno a exámenes escritos que demostraban su conocimiento de acuerdo con el modelo de enseñanza establecido. Eran, incluso son, modelos de examen repetidos y contruidos porque sí, es decir, los criterios de elaboración seguían una pauta descriptiva en su elaboración con criterios *apriorísticos* o heredados de modelos anteriores. Evidentemente existían exámenes orales -menos habituales eso sí por

²³ Bordón, Teresa, en el VI Congreso de Expolingua establece claramente la distinción entre evaluación y examen.

las dificultades de administración o de ejecución de estas pruebas- que consistían al igual que los escritos en la manifestación por parte del alumno de su asimilación de los contenidos impartidos²⁴. En definitiva, se trata de los denominados exámenes convencionales que más de uno habrá identificado perfectamente en sus recuerdos.

La segunda etapa se podría identificar con la consideración de la evaluación, desde una perspectiva más rigurosa, como un instrumento de medición. Los avances y aportaciones de la Psicometría permiten la construcción de modelos de evaluación más científicos, esto es, válidos y fiables. Se produce un cambio de perspectiva. Frente a la perspectiva descriptiva precedente, hay una perspectiva normativa que posibilita la configuración de un instrumento de medición que aporta datos rigurosos y limpios de toda posible subjetividad. Es el nacimiento de las pruebas objetivas que de forma rápida se pueden caracterizar: un alto número de preguntas, la determinación de las respuestas aceptables y la predeterminación de la valoración de resultados que permite su transformación inmediata en resultados cuantitativos. Las consecuencias de esta reflexión en el ámbito de la evaluación originan su consolidación como un instrumento científico y preciso de medición. En consecuencia se establecerán unos criterios normativos para la configuración del "test" evaluador. La evaluación adquiere categoría como *instrumento* o *técnica* de carácter científico.

La tercera y última etapa de este primer apartado se relacionaría con una consideración más amplia y positiva del concepto de evaluación como instrumento eficaz para la toma de decisiones y mejora de determinados procesos. Su concepción se amplía más allá de los estrechos límites de la exclusiva medición del rendimiento. El resultado es una concepción menos agresiva y más próxima a su consideración como instrumento orientador para la toma de decisiones y la solución de problemas que las anteriores concepciones - identificadas con el término examen y utilizadas como instrumento sancionador-. Este nuevo concepto se incluiría dentro de lo que algunos denominan como evaluación humanística²⁵. Esta nueva concepción trasciende la simple valoración del rendimiento o la verificación de la asimilación de unos determinados contenidos. El objeto de la evaluación no es sólo el "producto" final, sino que la evaluación, considerada en los términos descritos, debe aportar datos de indudable valor respecto al proceso y a los diferentes factores que intervienen en el mismo²⁶.

Las etapas descritas de manera tan general y esquemática permiten ahora un acercamiento más preciso para analizar de una manera más clara la proyección y aplicación de la evaluación en el ámbito de las lenguas extranjeras o segundas lenguas.

Se puede hacer corresponder las tres etapas señaladas con anterioridad con tres modelos característicos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

²⁴ Véase Rodríguez Diéguez, J.L., el apartado dedicado a las técnicas de evaluación del rendimiento.

²⁵ Véase Martín Peris, Ernesto. *Cable* núm. 2.

²⁶ Eguiluz y de Vega: "En el campo concreto de la docencia se recurre a la evaluación para dar a conocer y valorar el proceso educativo. 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 didácticos, f) la estructura y organización de un centro educativo, g) la eficacia de un esquema de evaluación, etc."

La primera etapa cuyas señas de identidad se han establecido en torno a los denominados exámenes convencionales se puede hacer coincidir con un modelo de gramática prescriptiva²⁷. La evaluación era concebida como examen para la verificación de unos determinados conocimientos de clara raigambre gramatical. La lengua se convertía en un fin en sí misma que exigía la reflexión metalingüística y su consideración en términos de corrección frente a incorrección. El modelo de lengua establecido como objetivo era un modelo literario de lengua escrita. La configuración del examen se atenía a criterios morfológicos y sintácticos junto con ejercicios de traducción y dictados para verificar el aprendizaje de las listas de vocabulario y la corrección ortográfica.

La segunda etapa se podría equiparar en el ámbito lingüístico con las aportaciones del Estructuralismo a la enseñanza de lenguas. Este enfoque²⁸ propone un modelo de lengua oral, y la consideración de la lengua como un sistema integrado a su vez por diferentes subsistemas. Se propone un sistema de gramática descriptiva articulado en torno a los diferentes niveles de descripción lingüística. Hay una clara subordinación de las destrezas escritas respecto a las destrezas orales, la configuración de modelos de evaluación se realiza de acuerdo con las pautas procedentes del ámbito de la psicometría, es decir, el modelo adoptado es la prueba objetiva: pruebas de elementos discretos, ejercicios *cloze*, ejercicios de opción múltiple, ejercicios de verdadero o falso²⁹.

Desde un punto de vista lingüístico, la tercera de las etapas señaladas coincidiría con la aparición y desarrollo del enfoque comunicativo: la consideración de la lengua como instrumento de comunicación origina nuevos procedimientos de análisis lingüístico. A pesar del acentuado interés por las destrezas orales en una primera interpretación de este enfoque, siempre se ha defendido un equilibrio entre las cuatro destrezas. Hay una clara importancia del mensaje comunicado (concepto de eficacia comunicativa) frente a la forma que lo sustenta (criterio de corrección gramatical).

Frente a las etapas anteriores, ahora se puede hablar de una mayor dificultad o falta de definición de un modelo o instrumento de evaluación que responda a las expectativas teóricas planteadas³⁰. Pero, por otra parte, la evaluación adquiere un valor indudable en los nuevos diseños de *curricula* lingüísticos. Se convierte en el instrumento adecuado para la toma de decisiones, el análisis y la mejora tanto del producto educativo como del proceso que lo origina. Los modelos y técnicas de evaluación permiten la consecución de mejoras importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras³¹. La evaluación en general, así entendida, aspira a conocer y valorar no solo los resultados obtenidos, sino también la correlación que existe entre estos y los medios utilizados.

Esta concepción de la evaluación como instrumento de análisis y de decisión que considera los múltiples y diferentes aspectos que intervienen en el proceso educativo plantea, a su vez, distintas posibilidades de estudio. Por un lado, la evaluación relacionada con un proceso de

²⁷ Véase en Díaz y Hernández las diferentes concepciones de la gramática en VI Congreso de Expolingua. En el mismo congreso también interesantes las consideraciones de Ventura Salazar.

²⁸ Consideración de este término de acuerdo con Richards y Rodgers.

²⁹ Ortega, Jenaro: *La evaluación como base del desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía*. V Congreso Internacional de Expolingua.

³⁰ Picó y Hernández: *La evaluación como base del desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía*. V Congreso Internacional de Expolingua.

³¹ Véase Rodríguez Diéguez, el apartado dedicado a la evaluación.

enseñanza - aprendizaje. Por otro lado, la evaluación como instrumento que verifica un determinado grado de dominio en el conocimiento de una lengua.

Respecto a la primera, la evaluación aporta diferentes tipos de pruebas³², diferentes técnicas de evaluación, en definitiva, todo lo necesario para controlar el adecuado desarrollo del currículum (evaluación de objetivos, de experiencias de aprendizaje, de contenidos y de todos los factores participantes en el desarrollo del programa educativo).

La segunda, principal objeto de este trabajo, pretende verificar un determinado nivel de eficacia y corrección en el dominio de una determinada lengua. Son las denominadas pruebas de nivel (pruebas de *proficiencia* para algunos). En este caso los parámetros de evaluación son externos y se establecen en torno a un campo de conducta definido: el nivel elegido.

Son varios los exámenes que hoy siguen este modelo de evaluación. En el campo del español como lengua extranjera, algunos de ellos surgieron en los años ochenta con las nuevas perspectivas originadas por el enfoque comunicativo y bajo la guía de los trabajos del Consejo de Europa.

Se hará referencia aquí concretamente al examen para la obtención del Diploma Básico de Español (DBE) del Ministerio de Educación y Ciencia español. El Instituto Cervantes se encarga de su gestión y administración, y su elaboración y corrección corresponden a la Universidad de Salamanca.

1.2. DIFICULTADES DE LA EVALUACIÓN: EL CASO DE LAS PRUEBAS SUBJETIVAS

El D.B.E. es un modelo de examen global. Pretende ser un instrumento de medición, de fácil administración, cuyos resultados permitan la adecuada valoración de los candidatos independientemente de su número y del modelo de enseñanza del que procedan. El examen tiene cinco partes: cuatro para la evaluación de las destrezas lingüísticas y la quinta dedicada al conocimiento del sistema formal: Gramática y Vocabulario. Consta pues, de pruebas objetivas y de pruebas subjetivas o pseudobjetivas. Estos distintos tipos de pruebas se corresponden con técnicas diferentes de evaluación:

A) las pruebas objetivas surgen, como ya hemos visto, con la aplicación al ámbito de las segundas lenguas de los avances de la Psicometría y de las técnicas de elaboración de test psicológicos. Son un instrumento de medición válido y fiable, concebido desde una perspectiva normativa. Su precisión está asegurada: presentan un alto número de ítems, existe una predeterminación de las respuestas aceptables y de la valoración y cuantificación de los resultados. Además, son sometidas a una experimentación previa y a un riguroso tratamiento estadístico.

B) *Las pruebas subjetivas*, frente a esto, pueden presentar un cierto grado de imprecisión en su corrección. Para asegurar que se cumplen igualmente los requisitos de Validez y Fiabilidad, es necesario establecer unos criterios unívocos de valoración que permitan la objetivación de los resultados.

³² Bordón, Teresa, en Actas de las Navas del Marqués establece una clasificación de pruebas relacionadas con las segundas lenguas.

En este aspecto es, precisamente, donde se enmara la propuesta de este trabajo: la fijación de unos determinados criterios para la valoración de la Producción escrita porque: *“Evaluar algo es determinar su valor”* (Pophan, 1980). Evaluar, por tanto, exige medir; sin medidas, escalas de valor previas que sirvan de marco de referencia a la formulación de nuestros juicios, no es posible calificar. Dado que la evaluación implica tanto el procedimiento de recogida de información como el procedimiento de toma de decisiones, necesitamos una serie de criterios sobre los que apoyar estas decisiones, esos criterios serán objeto de un estudio detallado una vez que se compruebe la dificultad que entraña evaluar la producción escrita.

1.3. AL MARGEN DE TODA TEORÍA: UN EJEMPLO DE CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Se procedió aquí a la corrección por parte de los asistentes a la conferencia de una prueba real de producción escrita del Diploma Básico de Español, de acuerdo con sus propios criterios de valoración, según una puntuación de 1 a 10.

A continuación se pusieron en común las diversas puntuaciones otorgadas por los participantes y se comprobó el alto grado de dispersión existente entre los resultados de la corrección.

2. LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

2.1. CONFIGURACIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

A principios del año 1991 y a raíz de la firma del convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Salamanca, por el que ésta pasaba a hacerse responsable de la elaboración, corrección y valoración de los Diplomas de Español como lengua Extranjera, recibimos el encargo de elaborar unos criterios para la valoración de la prueba de Expresión escrita del Diploma Básico de Español.

Dada la dificultad que, como se ha comprobado, entraña la valoración de una destreza productiva como la Expresión Escrita, y más aún en este caso en el que se plantea como una prueba subjetiva, resulta imprescindible establecer unos criterios que aminoren esos factores subjetivos y que garanticen la fiabilidad de la prueba. Se evitarán así esos casos en los que el grado de corrección o incorrección puede ser juzgado de forma distinta por diferentes examinadores; situaciones en las que la evaluación de la prueba no responde a unos criterios objetivos, sino que es el propio criterio subjetivo del corrector el que determina la valoración final.

Para llegar a la elaboración final de esos criterios objetivos, procedimos inicialmente al análisis de los criterios utilizados para la valoración de la Expresión Escrita en diferentes exámenes de español y de otras lenguas en el nivel intermedio. Los exámenes objeto de estudio fueron los que corresponden a los siguientes títulos:

Certificado de Español de la International Certificate Conference (ICC)³³

Certificat de Coneixements Mitjans de Llengua Catalana (orals i escrits)³⁴

Certificado de Español de la Universidad de Salamanca (CEUS)³⁵

Diploma Básico de Español (DBE)³⁶

The Communicative Use of English as a Foreign Language (CUEFL)³⁷

First Certificate in English (FCE)³⁸

Test of English as a Foreign Language (TOEFL)³⁹

Tras un análisis detallado de los diferentes criterios de valoración y puntuación de cada examen, llegamos a la conclusión de que la valoración de la Expresión escrita se aborda en estos exámenes desde dos puntos de vista diferentes:

A) En exámenes como el de la ICC, el Certificat catalán, el CEUS, el DBE y el CUEFL se analizan aspectos concretos de la Expresión Escrita y se establece una escala de medición para cada uno de ellos: la calificación final es el resultado de cada uno de esos aspectos parciales.

B) En otros exámenes como el FCE o el TOEFL no se analizan aspectos parciales, sino que se hace una valoración de conjunto del escrito. Los examinadores cuentan con una escala, dividida en seis apartados, que va desde lo que, por ejemplo, Cambridge denomina una composición "muy pobre" a lo que califica como "excelente", o que en el TOEFL fluctúa desde la "incompetencia" hasta una "clara competencia".

Sin embargo, y a pesar de la importancia que se concede en estos exámenes al carácter global de la evaluación, al analizar los aspectos concretos de los que parte esa valoración, se puede apreciar que existen efectivamente ciertos criterios en los que se basa el examinador para incluir el escrito en un determinado punto de la escala.

En líneas generales, todos los exámenes vienen a coincidir en la medición de una misma serie de aspectos. Varían únicamente las denominaciones de los mismos o el modo en que

³³ International Certificate Conference, *Certificado de Español*. Modelo de test 3. Prüfungszentrale des DVV, Frankfurt, 1985. Nos referiremos al apartado titulado criterios de valoración de la carta.

³⁴ Junta Permanent de Català. *Certificat de Coneixements Mitjans de Llengua Catalana (orals i escrits)*, modelo c. Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Barcelona, 1988.

³⁵ Universidad de Salamanca, *Certificado de Español de la Universidad de Salamanca*, examen modelo. Cursos internacionales de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989.

³⁶ Ministerio de Educación y Ciencia, *Diploma Básico de Español, criterios de valoración de las pruebas para la obtención del Diploma Básico de Español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1989.

³⁷ University of Cambridge, *The Communicative Use of English as Foreign Language*, Local Examinations Syndicate, Cambridge, 1988.

³⁸ University of Cambridge, *English as a Foreign Language*, Local Examinations Syndicate, Cambridge, 1987.

³⁹ TOEFL, *TWE Scoring Guide*. Princeton, NJ, 1990.

éstos se agrupan para responder a unos criterios determinados.

Unos exámenes, como se ha señalado, optan por integrar en una misma banda más de un criterio; otros tratan de establecer de manera clara y precisa las fronteras entre cada uno de los criterios que constituyen las bandas de valoración.

Los dos puntos de vista tienen sus ventajas y sus inconvenientes:

Es evidente que la simplificación de criterios proporciona una mayor operatividad al examinador, pero también, y así nos lo demuestra nuestra experiencia como correctores, se puede producir cierta confusión en la valoración: surgen problemas para distinguir si un aspecto concreto corresponde a uno o a otro apartado: un mismo error puede llegar a ser penalizado doblemente porque no se sabe a qué categoría adscribirlo exactamente, y podrían valer dos, etc.

Se trata de problemas que surgen al unificar criterios diferentes en una misma escala de valoración: dificultades que pueden producirse incluso cuando hay una diferenciación clara de los aspectos de la evaluación, pero que se producirán aún más si los integramos.

Por otra parte, la opción de evitar la simplificación ayuda en tanto que clarifica los límites pero puede también provocar una mayor dispersión en la valoración de los resultados. El examinador puede llegar a encontrarse perdido entre los numerosos matices y aspectos que contempla la escala. Perdería además esa visión de conjunto, de la que se ha hablado, y que es importante tener siempre presente.

2.2. PRESENTACIÓN DE LOS CRITERIOS DE VALORACIÓN

La propuesta de criterios de valoración que ahora presentamos pretende, por consiguiente, huir tanto de la excesiva simplificación como de la prolija descripción de apartados y subapartados. Consideramos que la producción escrita puede ser convenientemente evaluada teniendo en cuenta cuatro aspectos. Este número es lo suficientemente asequible para la operatividad de los correctores y, a la vez, permite valorar adecuadamente la producción escrita. Hipótesis que se comprobó en un primer momento mediante la experimentación de los criterios y su posterior análisis, y que se ha venido demostrando en la corrección de los numerosos exámenes del Diploma Básico de Español que ya han sido realizados.

Estos aspectos son: la adecuación, la estructura, la gramática y el vocabulario.

Para un uso correcto y más sencillo de estos criterios por parte de los examinadores, se ha establecido una doble distinción en la propuesta definitiva:

Primeramente, se han tenido en cuenta los aspectos que debemos considerar al evaluar una prueba de producción escrita, es decir, los aspectos medidos. Para ello se ha facilitado a los examinadores una descripción lo más exhaustiva y, al mismo tiempo, lo más sencilla posible de cada uno de los cuatro aspectos que contribuyen a la valoración de la expresión escrita.

En segundo lugar, se ha procedido a un análisis en bandas y se ha proporcionado a los

correctores una escala de puntuación para la valoración de la expresión escrita en torno a estos cuatro aspectos.

2.2.1. ¿Qué considerar? Los aspectos medidos

La descripción de los cuatro criterios es la siguiente:

1. La Adecuación

Con este criterio se pretende medir determinadas características, propias del texto escrito solicitado. (La carta, por ejemplo, responde a una tipología concreta y, por tanto, es necesario que la expresión escrita se ajuste al modelo de carta solicitado.)

El registro utilizado en el texto tiene que adaptarse a la situación comunicativa planteada, al objetivo y al destinatario de la carta.

Por otra parte, el contenido del escrito ha de cumplir el objetivo comunicativo propuesto. En este sentido la elaboración de la carta debe seguir los puntos de orientación ofrecidos. Se entiende que al cumplirse los puntos de orientación mencionados y al ajustarse a la extensión que se pide para el texto, se cumple el objetivo.

2. La Estructura

Este criterio sirve para medir la claridad del escrito en la exposición de las ideas.

El texto debe ser coherente en la ordenación y distribución de esas ideas.

Debe existir una interrelación adecuada entre las partes del texto; el uso de los conectores debe ser apropiado: deben respetarse las referencias internas (repetición de elementos en el texto, uso de pronombres con valor referencial, etc.).

Es importante también la utilización correcta de los signos de puntuación.

3. La Gramática

Este criterio analiza la corrección en el uso de la Gramática, desde el punto de vista morfológico, sintáctico y ortográfico.

En este apartado se deben señalar los errores que aparecen en la expresión. Principalmente, se pueden distinguir tres tipos de errores:

a) errores básicos que afectan a contenidos gramaticales que ya se consideran dominados en este nivel;

b) errores gramaticales que afectan a la comunicación y que pueden entorpecer la comprensión del texto;

c) errores gramaticales que corresponden a conocimientos de niveles más altos y que surgen al intentar elaborar construcciones más complejas.

4. El Vocabulario

Con este criterio se tendrá en cuenta, principalmente, la corrección en el uso del vocabulario. Son también importantes la variedad o riqueza léxicas del texto, pero ha de tenerse en cuenta que en este nivel el grado de dominio de la lengua es limitado, y, por tanto, no es exigible una excesiva fluidez en el uso de los recursos léxicos. Es normal que en este nivel se recurra a estrategias para evitar cuestiones complejas y para expresar el mismo concepto de forma más sencilla.

Se pueden distinguir dos tipos de errores:

a) incorrecciones de tipo léxico que dificultan la comprensión del texto;

b) imprecisiones, vocabulario correcto pero inapropiado para el contexto.

Estos son los contenidos de los criterios propuestos. Hay, además, *dos aspectos integrados en la escala de medición* que pueden ayudar en gran medida a una evaluación fiable de la producción escrita y que el examinador debe tener siempre presentes: la relectura y el riesgo.

Respecto al criterio de *relectura*, entendemos que puede resultar de gran ayuda y así se ha recogido en la escala de puntuación. No afecta a todas las categorías establecidas, sólo a tres de ellas: la estructura, la gramática y el vocabulario. Constituye un elemento práctico de gran ayuda para el corrector.

Al otro criterio, el *riesgo*, es muy difícil darle un valor numérico o integrarlo en una escala. Simplemente se ha pretendido concienciar de una manera general a los examinadores sobre su posible influencia en la elaboración del texto escrito por parte del examinando. Al igual que el anterior puede influir sobre la estructura, la gramática y el vocabulario.

La idea que hemos querido transmitir es que en algunas ocasiones, se utilizan en la producción escrita construcciones de carácter excesivamente complejo para dar una mayor elaboración al texto escrito. Estas construcciones superan el nivel exigido, y es lógico, por tanto, que aparezcan incorrecciones. En estos casos, la valoración de estas incorrecciones ha de tener un carácter positivo que premie el riesgo asumido.

No obstante, aquí será conveniente deslindar cuándo se busca una mayor complejidad para mejorar la expresión escrita, y cuándo nos encontramos con aspectos complejos, pero mal utilizados, que responden al deseo de introducir materiales aprendidos de memoria o digresiones que no responden a la tarea solicitada.

Otro factor, que el examinador debe tener en cuenta en exámenes de este nivel y que influye en la gramática y el vocabulario, como ya hemos indicado en la descripción previa de estos apartados, es el uso de *estrategias* que buscan formular, de manera más sencilla, cuestiones que son complejas para el candidato. Este aspecto es característico del nivel y, por tanto, tendrá también una valoración positiva.

2.2.3. ¿Cómo valorarlo? El análisis en bandas y las puntuaciones asignadas

La puntuación total asignada en este examen a la producción escrita es de 15 puntos, que se distribuyen de la siguiente forma entre los diferentes aspectos que se contemplan:

La Corrección Gramatical, la Estructura y el Vocabulario tienen la misma puntuación. El máximo posible es de 4 puntos para cada uno de estos aspectos. La escala de puntuación se gradúa en cinco bandas con las puntuaciones siguientes para cada una de ellas: 0, 1, 2, 3 y 4 puntos.

La Adecuación tiene un máximo de 3 puntos. Presenta una escala de cuatro bandas con la puntuación siguiente: 0, 1, 2 y 3 puntos.

ADECUACIÓN

3 PUNTOS

El texto cumple todos los requisitos de la adecuación:

- Se ajusta al modelo de carta que se le pide.
- Utiliza el registro adecuado.
- Responde a la situación comunicativa planteada, es decir, sigue los puntos de orientación dados y la extensión del texto se ajusta a lo que se le pide.

2 PUNTOS

El texto cumple de manera general los requisitos de la adecuación, pero presenta algunas carencias que podríamos considerar leves:

- La fecha aparece mal expresada, el encabezamiento de la carta está incompleto.
- La despedida se aparta de las fórmulas habituales. etc.
- El registro presenta algunas inexactitudes.
- Se omite alguno de los puntos de orientación dados.

1 PUNTO

El texto presenta fallos graves:

- Ausencia de la fecha, la despedida o el encabezamiento.
- Vacilaciones en el uso del registro que provocan que el tono de la carta no se corresponda ni con el destinatario requerido ni con la situación planteada.
- No respeta los puntos de orientación dados, presenta desviaciones respecto al objetivo comunicativo planteado, introduce material irrelevante, la extensión del escrito no se ajusta a las normas dadas...

0 PUNTOS

El texto no cumple los requisitos de la adecuación:

- No respeta las convenciones formales de la carta.
- El registro es inadecuado.
- No responde a la situación comunicativa planteada (puntos de orientación, extensión...).

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

ESTRUCTURA

4 PUNTOS

El texto expresa con claridad lo que se le pide mediante:

- La ordenación y distribución coherente de las ideas.
- Una correcta interrelación entre las partes del escrito, uso adecuado de los conectores y demás elementos de cohesión.
- Uso apropiado de los signos de puntuación.

3 PUNTOS

El texto presenta algunos problemas en su estructura:

- En alguna de sus partes, la exposición y ordenación de las ideas aparecen confusas.
- Existe alguna dificultad para percibir las referencias internas del texto: mal uso de los enlaces, pronombres...
- Alguna inexactitud en el uso de los signos de puntuación.

2 PUNTOS

El texto presenta una estructura un tanto confusa:

- Existen deficiencias en la ordenación y distribución de las ideas.
- Hay problemas en la relación entre las partes del texto.
- Faltan, en algún caso, los signos de puntuación o se utilizan de forma inadecuada.
- Estos problemas crean la necesidad de una relectura de estos aspectos confusos del texto.

1 PUNTO

El texto presenta graves problemas en su estructura: tanto en la ordenación de las ideas como en la relación entre las partes del texto, y en el uso de los signos de puntuación. Se hace necesario recurrir continuamente a la relectura para conseguir la interpretación del texto.

0 PUNTOS

El texto carece de estructura: no hay claridad en la exposición de las ideas. No existe orden en su distribución. No hay relación entre las partes del texto y hay ausencia y/o uso arbitrario de los signos de puntuación. Ni siquiera con la relectura es posible comprender el texto.

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

CORRECCIÓN GRAMATICAL

4 PUNTOS

El texto no presenta errores morfológicos, sintácticos u ortográficos (si aparecen son errores mínimos motivados por la aparición de contenidos que superan el nivel exigido).

3 PUNTOS

El texto puede presentar algunos errores morfológicos, sintácticos u ortográficos: pero son de escasa entidad y no afectan a la comprensión del escrito.

2 PUNTOS

El texto presenta algunos errores que afectan a la comprensión y exigen una relectura de partes concretas del texto.

1 PUNTO

El texto presenta errores gramaticales graves que dificultan la comprensión y exigen una continua relectura.

0 PUNTOS

El texto presenta numerosos errores y resulta imposible la comprensión del escrito.

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

VOCABULARIO

4 PUNTOS

El texto presenta un vocabulario correcto y preciso, con cierta variedad y riqueza.

3 PUNTOS

El texto presenta algunas imprecisiones o leves incorrecciones en el uso del vocabulario, pero éstas no afectan a la comprensión del escrito.

2 PUNTOS

El texto presenta incorrecciones en el uso del vocabulario que afectan a la comprensión y exigen una relectura de partes concretas del texto.

1 PUNTO

El texto presenta incorrecciones e imprecisiones en el uso del vocabulario que dificultan la comprensión y exigen una continua relectura. El vocabulario utilizado es además poco variado y pobre.

0 PUNTOS

El texto presenta numerosos errores en el uso del vocabulario que impiden la comprensión.

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

2.3. AL AMPARO DE UNA TEORÍA: CORRECCIÓN DE PRUEBAS DE PRODUCCIÓN ESCRITA

Seguidamente, los asistentes a la conferencia, convertidos en examinadores, procedieron a la experimentación de los criterios de valoración de la producción escrita propuestos.

Junto a una copia de los criterios, se les entregaron, sucesivamente, tres pruebas escritas que debían corregir basándose en esos criterios. Se trataba de textos auténticos realizados por distintos candidatos en la convocatoria del DBE de mayo de 1994. Con esta muestra de textos, se pretendía ofrecer la mayor variedad posible en las calificaciones, con el objeto de comprobar la eficacia de la propuesta elaborada.

Tras la corrección de cada uno de los escritos, se compararon las diversas puntuaciones otorgadas y se pudo apreciar la coincidencia, no solamente en la valoración final de los examinadores, sino también en la medición de los aspectos parciales evaluados.

Con ligeras variaciones, todos los asistentes vinieron a coincidir en que el primer escrito, la carta firmada por Yumiko, sobrepasaba ampliamente el límite con el que se puede considerar aprobada esta prueba (los 10 puntos, aunque no debe olvidarse que dentro de la producción escrita hay dos ejercicios y que estos resultados se suman a los de la comprensión de lectura): con puntuaciones que iban de los 13 a los 15 puntos. La segunda carta, la carta firmada por Marcos, se situaba por debajo del nivel del diploma: los examinadores le adjudicaron de 7 a 9 puntos. Y por fin, la tercera carta, firmada por Voula, recibió puntuaciones de 10 y 11 puntos, con lo que se situaba en el nivel justo de aprobado de la prueba de producción escrita del Diploma Básico de Español.

INSTRUCCIONES Y SUPUESTO QUE SE PROPONEN AL CANDIDATO

Redacte una carta de 150-200 palabras (15-20 líneas).

Escoja sólo una de las dos opciones que se le proponen.

Comience y termine la carta como si ésta fuera real.

I. Usted recibe información sobre un trabajo y piensa que Carmen, su amiga española, es la persona ideal para este trabajo. Escriba una carta a su amiga. En ella deberá;

- Explicar el motivo de la carta.
- Informar sobre el tipo de trabajo.
- Expresar su opinión sobre dicha oferta.
- Sugerir que se ponga en contacto con la empresa lo antes posible.

Querida Carmen:

Creo que, hoy, puedo darte una buena noticia. A través del Sr. Kato, me he enterado de que la multinacional japonesa XXX va a poner una fábrica en la localidad gerundense de BISBAL dentro de este año y ahora está buscando personal para esta fábrica. Y, para su oficina quiere una persona de Comercial que sepa hablar el japonés.

Como yo sabía que tu buscabas un trabajo en que puedas aprovechar tu conocimiento en la lengua se lo comenté al Sr. Kato. Pues, él es un amigo del director de Dpo. Personal de dicha empresa. (Espero que no te haya molestado hablarle de tí). El director está interesado en tí y quiere tener una entrevista contigo en su próximo viaje a España. Por lo que me comentaron es un trabajo duro por tener que viajar con frecuencia pero está muy bien pagado y tiene posibilidades de ascender.

Si te interesa, ponte en contacto con él lo antes posible. Te adjunto su tarjeta. Espero que tengas buena suerte.

Un abrazo:

Tu amiga,

Yumiko

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

INSTRUCCIONES Y SUPUESTO QUE SE PROPONEN AL CANDIDATO

Redacte una carta de 150-200 palabras (15-20 líneas).

Escoja sólo una de las dos opciones que se le proponen.

Comience y termine la carta como si ésta fuera real.

I. Usted recibe información sobre un trabajo y piensa que Carmen, su amiga española, es la persona ideal para este trabajo. Escriba una carta a su amiga. En ella deberá;

- Explicar el motivo de la carta.
- Informar sobre el tipo de trabajo.
- Expresar su opinión sobre dicha oferta.
- Sugerir que se ponga en contacto con la empresa lo antes posible.

Salvador, 28 de mayo de 1994

Amiga Carmen,

Espero que usted, su padre y su madre estean bien. Deves estar sorpresa con esta carta pues a tiempos que se quem hablamos por teléfono.

Escribo porque tengo buenas noticias que mucho agradarán usted. Un amigo pedirme una indicación para un cargo en su empresa y entonces sugerí su nombre.

Ese trabajo és con ordenadores especiales, capaces de realizar millares de operaciones con elevada velocidad. O cargo és de analista y la función és desarrollar programas.

És un trabajo interesante e desafiador pues dará oportunidades de crecimiento profesional y personal.

Se estiveres interesada entre en contacto o mais rápido possible ya que mi amigo tien urgencia. El nombre de la empresa és MULLTRONIC ORDENADORES Y INFORMACION y el teléfono és (071) 248.9497

Do siempre amigo

Marcos

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

INSTRUCCIONES Y SUPUESTO QUE SE PROPONEN AL CANDIDATO

Redacte una carta de 150-200 palabras (15-20 líneas).

Escoja sólo una de las dos opciones que se le proponen.

Comience y termine la carta como si ésta fuera real.

I. Usted recibe información sobre un trabajo y piensa que Carmen, su amiga española, es la persona ideal para este trabajo. Escriba una carta a su amiga. En ella deberá;

- Explicar el motivo de la carta.
- Informar sobre el tipo de trabajo.
- Expresar su opinión sobre dicha oferta.
- Sugerir que se ponga en contacto con la empresa lo antes posible.

Estocolmo, 27 de mayo de 1994

¡Querida Carmen!

Recibí tu encantadora carta y te agradezco por tus saludos cordiales a propósito de mi cumpleaños. ¿Cómo estás? ¿Y tus estudios de Derecho? Me alegré mucho al leer que vas a visitar en julio. Espero que apruebes en ese curso y que no tienes que presentarte otra vez en septiembre. Lo espero cordialmente porque... hay algo que voy a avisarte enseguida.

En la embajada de Grecia donde he trabajado desde hace 5 meses, conozco una mujer muy simpática, una compañera amable que se llama Maria y busca una estudiante española. A ella le ofrece empleo para cuidar los dos niños que tiene durante dos meses del verano. Cuando lo oí, pensé en tí: creo que eres la persona ideal para ese trabajo puesto que estás ya en paro y necesitas dinero para continuar tus estudios.

Además, podremos pasar vacaciones juntas. Es una oferta estupenda y espero que vayas a aceptarla. ¡No es difícil cuidar para los niños!

Por favor, aprovecha esta ocasión para ganar 5000 pesetas y, en mismo tiempo, para gozar conmigo del clima y con los paisajes maravillosos de Suecia. Lo que solamente debes hacer es ponerte en contacto con Maria, el más pronto posible. No olvide que vas a combinar lo útil con lo agradable. El teléfono de Maria es 777888. Ella fui, ya, informada de todo.

¡Recibe un afectuoso saludo!

Tuya

Voula

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

3. COMENTARIOS, APORTACIONES Y SUGERENCIAS

Una vez analizados los resultados de la experiencia de corrección, se inició un diálogo con los participantes en la conferencia en torno a la eficacia y a la utilidad de los criterios de valoración propuestos. Las apreciaciones generales fueron francamente positivas y hubo aportaciones y sugerencias de gran interés.

De las opiniones expuestas cabe deducir que esta propuesta de valoración de la expresión escrita, que está siendo utilizada en la corrección de los exámenes de español como lengua extranjera, puede resultar también de gran utilidad para los profesores, puesto que les proporciona unas pautas adecuadas para la práctica de la expresión escrita y para corregir y evaluar los ejercicios que sus alumnos realizan habitualmente en las clases de español como segunda lengua.

BIBLIOGRAFÍA

BACHMAN, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.

AAVV (1992): *V Congreso Internacional Expolingua*, Madrid.

AAVV (1993): *V Congreso Internacional Expolingua*, Madrid.

CANALE, M y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language and testing", en *Applied Linguistics*, I, 1:47.

CANALE, M. (1980): "The measurement of communicative competence", en Kaplan, R.B. (ed.): *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 8, 1987, pp. 67-84.

CANALE, M. (1983): "On some dimensions of language proficiency", en Oller, J.W., Jr., (ed.): *Issues in Language Testing Research*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 332-342.

CARROLL, J. B. (1980): "Measurement of abilities constructs", en US Office of Personnel and Educational Testing service, *Construct Validity in Psychological Measurement Proceedings of a colloquium on Theory and Application in Education and Employment*, Princeton, NJ, Educational Testing Service, pp. 23-41.

EGUILUZ, Juan y DE VEGA, Clara M. y Alt. (1990): *Documento de Nivel del Diploma Básico de español*, Ministerio de Educación y Ciencia, Salamanca.

EGUILUZ, Juan y DE VEGA, Clara M. (1990): "Una propuesta de criterios para la valoración de la Expresión Escrita". *Actas del I Congreso del Estudio del Español*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

EGUILUZ, Juan y DE VEGA, Clara M y Alt. (1992): "Evaluación del aprendizaje del español", en Miguel Martínez, Emilio: *Relatorio del taller 10 del Consejo de Europa*, Universidad de Salamanca, Salamanca.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1979): "La autoevaluación del alumno: sentido y posibilidades", en J.L. Rodríguez Diéguez (ed): *Técnicas de evaluación educativa*, ICE y Departamento de Didáctica, Universidad de Valencia, p. 134.

GARCÍA RAMOS, José M^a (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*, Madrid, Síntesis.

HATCH, Evelyn y LAZARATON, Anne (1991): *The Research Manual-design and statistics for applied linguistics* Newbury House.

HARRISON, Andrew (1989): *A Language Testing Handbook*, Londres, Macmillan Publishers Ltd.

- HENNING, Grant (1987): *A Guide to Language Testing - Development, Evaluation, Research*, Newbury House, 1987.
- HUGHES, Arthur (1989): *Testing for Language Teachers*, CUP.
- International Certificate Conference: *Certificado de Español*, modelo de test 3. Frankfurt, Prüfungszentrales des DVV.
- JONES, R. L. (1979): "Performance testing of second language proficiency", en Brière, E.J. e Hinofotis, F. B. (eds.): *Concepts in Language Testing: Some Recent Studies*, Washington, DC, Tesol, pp. 50-57.
- MARTIN PERIS, E. (1988): *Cable* núm. 2. Madrid, Difusión.
- OLLER, J.W, Jr. y JOHN W. (1979): *Language tests at School*, Essex, Longman.
- PALENCIA DEL BURGO, Ramón (1990): "La evaluación como diagnóstico y control" en AAVV, *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Santillana.
- POPHAM, W. J. (1981): *Modern Educational Measurement*, Englewood Cliff, NJ, Prentice-Hall.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Didáctica General*, Madrid, Cincel, 1980.
- S. MADSEN, Harold (1983): *Techniques in testing*. Nueva York, Oxford University Press.
- SÁNCHEZ, Aquilino (1982): "La evaluación en la clase de idiomas" en AAVV, *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca e Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 175-191.
- SCRIVEN, M. (1973): "The Methodology of Evaluation", en Worthen, B. R., y Sanders, J. R. (eds.), *Educational Evaluation: Theory and Practice*, Wadsworth Pub. CO., Belmont, California.
- UNIVERSIDAD DE SALAMANCA Y MEC (1992): *Guía de los Diplomas de España*, Madrid MEC y Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.
- UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (1988): *Diploma de español de la Universidad de Salamanca (DEUS)*, examen modelo. Salamanca. Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.
- UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (1989): *Certificado de español de la Universidad de Salamanca (CEUS)*, examen modelo. Salamanca, Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.
- UNIVERSIDAD DE SALAMANCA Y MEC (1989): *Certificación Inicial de español*, Madrid, MEC Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.
- UNIVERSITY OF CAMBRIDGE (1987): *English as a Foreign Language*, Cambridge, Local Examinations Syndicate.
- UNIVERSITY OF CAMBRIDGE (1988): *The Communicative Use of English as a Foreign Language*, Cambridge, Local Examinations Syndicate.
- VOGT, W. Paul (1993): *Dictionary of Statistics and Methodology*, Sage Publications.
- WEIR, Cyril J. (1990): *Communicative Language Testing*, Prentice Hall.
- WESCHE, M. (1985): "Introduction" en Hauptman et Al. (1985): *Second Language performance Testing*. Ottawa, University of Ottawa Press, pp. 1-12.
- WILKINS, D. A, Appendix B. (1978): "Proposal for level definitions", en J.L.M. Trim: *Developing a Unit / Credit scheme of Adult Language Learning*. Pergamon Institute of English, Council of Europe Modern Languages Project.