

## EVALUACIÓN: MÁS ALLÁ DE LOS EXÁMENES Y DE LAS CALIFICACIONES<sup>1</sup>

*Gretel Eres Fernández<sup>2</sup>*  
*Faculdade de São Paulo*

**Resumen:** A lo largo del siglo pasado, la enseñanza de idiomas extranjeros ha pasado por muchos cambios que han resultado en avances significativos. Podemos comprobar, en un número cada vez mayor de clases, que la metodología en general ha evolucionado y, poco a poco, se trazan caminos que hacen la enseñanza y el aprendizaje más productivos. En este trabajo, se va a presentar la evaluación como algo más productivo que un simple examen o calificación.

**Palabras-clave:** evaluación; examen; calificación

**Resumo:** Ao longo do século passado, o ensino de línguas estrangeiras passou por muitas mudanças que levaram a avanços significativos. Podemos comprovar, em um número cada vez maior de salas de aula, que a metodologia em geral evoluiu e, pouco a pouco, são traçados caminhos que fazem o processo de ensino e aprendizagem mais produtivos. Neste trabalho, vamos apresentar a avaliação como algo muito mais produtivo que uma simples prova ou nota.

**Palavras-chave:** avaliação; prova; nota.

---

<sup>1</sup> Texto revisado por Eugenia Flavian, traductora jurada.

<sup>2</sup> Doctora en Metodología de la Enseñanza de Español. Profesora de la Faculdade de Educação de USP.

### **Introdução: las funciones de la evaluación**

Por un lado, la evaluación constituye “uno de los instrumentos más eficaces de control de la oferta de oportunidades educacionales, así como de disimulación de un proceso de selección que, bajo una aparente neutralidad, le ofrece a algunos un sinnúmero de oportunidades mientras se les niega esas mismas oportunidades a otros” (Soares, 1991: 47). En ese sentido, y como lo señala la profesora Magda Becker Soares (1991: 48), “la desigualdad de resultados [obtenidos a partir de las evaluaciones] se acepta como natural y la escuela no se hace responsable por ella: el hecho de igualar las oportunidades la exenta de hacerse cargo de la desigualdad de resultados”. Es decir, a través de los exámenes se le otorga legitimidad a los veredictos escolares, lo cual, a su vez, supone reducir toda la situación escolar a una relación objetiva entre el estudiante y el conocimiento, puesto que no tiene en cuenta los factores sociales que intervienen en el proceso educativo y que trascienden el ambiente escolar (Soares, 1991: 51).

Por otro lado, y además de lo expuesto, parece que la evaluación trae entrañado un matiz negativo que causa preocupación y ansiedad al alumno. Cuando se menciona el tema de la evaluación se forma una atmósfera de agobio, pesada y apremiante. El estudiante supone que será comparado a otros, que se pondrá a prueba su capacidad de retener conocimientos, que se medirá la objetividad y claridad de sus respuestas y, principalmente, en el caso del idioma extranjero, la corrección lingüística. A parte de eso, la tensión causada por el reducido tiempo - o por que éste es fijo y previamente determinado - del que dispondrá para realizar el examen puede contribuir a aumentar los problemas que, evidentemente, se reflejarán en la tan temible calificación que le será atribuida al aprendiz.

Otro punto a considerar es que la evaluación suele constituir una agonía también para los profesores. Sufren

presiones muy distintas y procedentes de varios lados: de la dirección de la institución, de los estudiantes, de los padres de los alumnos, del tiempo, etc. A menudo se exige a los profesores que usen un determinado tipo de examen, aunque puedan considerar que otra forma sería más adecuada. En otras ocasiones, se ven obligados a ceñirse a las fechas fijadas por la coordinación del curso o a adoptar criterios de corrección y evaluación que no reflejan necesariamente el tipo de actividades que se han desarrollado durante las clases. Además, en determinados momentos se encuentran con un sinnúmero de exámenes para corregir y evaluar en muy poco tiempo, con lo cual se pasan las noches o los fines de semana con el bolígrafo rojo en ristre deseando terminar cuanto antes esa tarea tan aburrida.

Ahora bien, ¿serán ésas realmente las funciones de la evaluación? Si se considera el modelo tradicional de enseñanza que a) valora los conocimientos memorizados y desde la perspectiva exclusiva de la corrección gramatical, (en el caso que nos ocupa) b) funciona como un parámetro para aprobar/suspender a los estudiantes y c) sirve para penalizar a los alumnos y a los profesores, la respuesta será indudablemente afirmativa, porque se trata de un modelo de evaluación centrado en los resultados. Pero si se piensa que lo importante, en definitiva, son los procedimientos y la adquisición de conocimientos, habrá que atribuirle otras funciones a la evaluación y considerarla desde otro ángulo que permita entenderla de forma más amplia y, sobre todo, más productiva.

Ante los cambios observados en materia de metodología de la enseñanza de idiomas extranjeros, no se puede seguir pensando la evaluación de la misma manera que antes. Hoy resulta imprescindible modificar el concepto de evaluación de tal modo que ella no represente solamente el resultado obtenido sino que pueda reflejar el trabajo que profesores y alumnos han realizado durante todo el curso.

## 1. La evaluación del proceso

En el marco de la moderna enseñanza de idiomas ya no se puede pensar la evaluación aisladamente: es fundamental que sea la consecuencia directa y lógica de los objetivos del curso y de la metodología adoptada para alcanzarlos. En este sentido, la evaluación se entenderá como “una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuyo fin es proporcionar información sobre el nivel de cumplimiento de los objetivos y la idoneidad de la metodología”<sup>3</sup>. Así, la evaluación deja de ser un capítulo aparte en el programa del curso para formar parte efectiva de él.

El modelo que nos ocupa es el que consta en los Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil (1997: 55). Tal documento establece, entre otros puntos, que la evaluación debe entenderse como un elemento que: a) integre el aprendizaje y la enseñanza; b) permita introducir cambios en las directrices pedagógicas; c) constituya un aporte a la reflexión continua sobre la práctica docente, y d) le faculte al alumno concienciarse de sus avances, dificultades y posibilidades.

Un ejemplo podrá aclarar el cambio a que aludimos<sup>4</sup>. Supongamos que una cocinera, mientras prepara la sopa, la prueba. Si le falta algún ingrediente, podrá añadirsele, y si todavía no está en su punto, podrá aumentar el tiempo de cocción. Pero una vez servida la sopa, ya no se podrá corregir el punto o el sabor, pues los comensales están frente a algo acabado, listo para consumirse. Por otra parte, si le falta o le sobra sal a la sopa, no se podrá atribuir el fallo a los comensales.

---

<sup>3</sup> R. Palencia del Burgo.  
*La evaluación como diagnóstico y control*, p.220.

<sup>4</sup> Analogía creada por John L. Holmes, citada por C.M.C. Pires y M.T.P. Soares en *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira*. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997, p.57.



Lo mismo pasa con la evaluación. Si se deja únicamente para el final del curso, los problemas que eventualmente se detecten ya no podrán corregirse; tampoco será lícito imputar la responsabilidad exclusivamente a los alumnos. Por eso es esencial realizar varias evaluaciones - y en varias modalidades - sobre la marcha del curso, para lograr averiguar qué está mal, qué no ha sido asimilado y qué se puede mejorar, es decir, no se busca evaluar simplemente qué saben - o qué no saben - los alumnos sino los procedimientos seguidos en el curso y los avances alcanzados.

Así, además de funcionar como un control sobre los referidos procedimientos, la evaluación que se realiza durante el curso le permitirá al profesor obtener informaciones “sobre el grado de asimilación por parte de los alumnos - tanto del conjunto como de cada uno de ellos individualmente - de la materia cubierta, así como sobre posibles fallos en el proceso didáctico: presentación incorrecta, práctica insuficiente, etc.”<sup>5</sup>

Por otra parte, la evaluación continua permitirá que los alumnos comprueben su progreso efectivo de manera objetiva, y esto los ayudará, también, a conocer sus reales dificultades y a buscar formas de superarlas aún durante el proceso de aprendizaje, es decir, mientras hay tiempo para tal.

Lo anterior puede parecer, a simple vista, un incremento del trabajo del profesor: en lugar de un examen a final de curso, ahora tendrá que realizar varios y, por lo tanto, que corregirlos. Evidentemente, esto será verdad si pensamos en la evaluación tradicional que mide sólo los resultados, o sea, si los alumnos asimilaron o no los contenidos estudiados hasta determinado momento.

Sin embargo, si se plantea la evaluación como un elemento integrante del proceso didáctico que permitirá - al profesor y a los alumnos - conocer qué objetivos se han alcanzado, qué

---

<sup>5</sup> R. Palencia del Burgo. Op. cit., p. 221.

conocimientos se poseen a cada momento, qué se necesita repasar, hasta qué punto se puede avanzar, qué conviene modificar y qué se puede mejorar, la evaluación deja de ser una carga para constituir un recurso útil que permitirá desarrollar el curso de forma mucho más productiva.

Los comentarios anteriores conllevan algunas consideraciones fundamentales. Una de ellas, que nos parece oportuno resaltar, se refiere a la función de la evaluación que ya no se entiende exclusivamente como el medio de que se dispone para constatar el nivel de los alumnos, sino que pasa a ser un recurso para orientar la acción docente. De esa forma, la evaluación no debe limitarse a contestar preguntas del tipo: ¿Ha resultado bien?, ¿Qué ha pasado?, hechas al final del curso, sino que debe ofrecer respuestas para cuestiones como ¿Funciona?, ¿Qué ocurre?, es decir, preguntas referidas al transcurso, no al final del proceso.

## **LOS CONTENIDOS**

Otra dificultad que se le plantea al profesor a la hora de evaluar se refiere a los contenidos, es decir, qué aspecto debe evaluar en cada momento. En primer lugar, el profesor ha de tener claros cuáles han sido los objetivos definidos para determinada etapa del curso para que, a partir de ahí, se puedan determinar cuáles serán los contenidos de la prueba, o sea, sólo se puede evaluar lo que se ha enseñado y sólo se podrá comprobar qué han asimilado los alumnos en relación con los contenidos efectivamente tratados, como se explica a continuación.

Si se toma por base que en determinada etapa de un curso el objetivo central es desarrollar la capacidad de comunicación, éste deberá ser el eje de la evaluación: detectar en qué medida los alumnos logran desempeñarse comunicativamente. Por otra parte, si el curso, en cierto

momento, ha puesto énfasis en aspectos formales de la lengua, la evaluación deberá privilegiar particularmente tales cuestiones. Lo que no se debe pretender es medir el conocimiento formal y la capacidad comunicativa en una misma prueba puesto que esta última destreza supone dominar los aspectos formales y además exige el conocimiento de recursos lingüísticos, sociales y culturales los cuales, de manera integrada, permiten la comunicación.

## 2 Características de la Evaluación

La evaluación, no en pocas ocasiones, representa aquel momento en que el profesor ejerce el papel de “dueño” de determinado contenido y que va a averiguar qué ha aprendido el alumno (Ronca, p.12). Entendida de esa forma, la prueba constituye, pues, el centro de la vida académica que conlleva una serie de expectativas y que refleja una simple acción de memorización de hechos, ideas, conceptos, fechas o reglas. En ese sentido, para muchos alumnos, el acto de estudiar se resume a aprender de memoria una serie de respuestas “correctas”. Además, ese tipo de prueba, por no exigir raciocinio, es uno de los responsables de las conocidas “chuletas”, porque sólo se le exige al estudiante la transcripción, y tanto da hacerla de memoria como copiarla de un papelito o de un compañero. De ahí que la prueba se convierta en centro de la vida del estudiante, o como dice P. Ronca (p.13):

- *Sólo se estudia si hay prueba.*
- *Sólo se estudia para la prueba.*
- *Sólo se estudia si entra en la prueba.*
- *Sólo se estudia lo que entra en la prueba.*

Se podría sugerir que para eliminar este tipo de problema se suprimieran los exámenes. Lo que a principio podría parecer excelente puede llegar a constituir un problema mucho más grande, ya que muchos profesores - hay que decirlo - no saben trabajar si no tienen que someter los alumnos a un examen: es

que para algunos profesionales evaluar significa poner pruebas. Y paralelamente, muchos alumnos no saben vivir sin las evaluaciones formales y tradicionales, ya que estudiar es sinónimo de memorizar para rendir examen. Si no se hacen evaluaciones, ¿para qué estudiar?

Otro aspecto importante es la cuestión de la calificación. Es muy frecuente oír la siguiente pregunta de los alumnos cuando el profesor propone alguna actividad o tarea: Contará como evaluación? O, por otra parte, constatar la indignación de muchos estudiantes cuando se dan cuenta de que los contenidos que han estudiado no entraron en la prueba, ya que eso les sugiere una total pérdida de tiempo: “He estudiado tanto para nada. El profesor no ha preguntado nada de lo que yo había estudiado.” (P. Ronca, pp. 13-14).

Si, como señalábamos anteriormente, el examen es - o debería ser - un reflejo de las clases y si, por su parte las clases - limitadas en tiempo - no estimulan al estudiante a que piense, a que argumente, posiblemente el examen tampoco permitirá el pensar o el argumentar.

Sin embargo, reportándonos una vez más a la metodología actual de enseñanza de idiomas, las pruebas, los exámenes, la evaluación en definitiva, no pueden seguir siendo un instrumento medidor de fuerzas entre el profesor y los alumnos, cuya única finalidad sea aprobar o suspender. Desde la perspectiva de una enseñanza de idiomas que busca coadunar varios aspectos - lingüísticos, psicolingüísticos, etc. - la evaluación debe configurarse como parte integrante e indisoluble del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, ha de ser “sistemática y frecuente”<sup>6</sup>.

### **3. El concepto de error y su corrección**

Las consideraciones anteriores conducen, también, a un cambio del concepto de error, ya que éste no ha de servir como instrumento de punición o de exclusión. Más bien, lo que se ha

---

<sup>6</sup> *Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol - 1º. Grau.* São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1989.

de valorar es que si, por un lado, el alumno comete un error, por otro él también tiene aciertos y éstos son los que verdaderamente importan. Además, si comete errores, esto puede evidenciar que realiza progresos, que se encuentra perfectamente insertado en el trayecto de aprendizaje y, precisamente por ello, los errores son normales y han de verse como naturales e integrantes del proceso.

Los errores que comenten los alumnos - y que a su vez constituyen el horror para muchos profesores - se manifiestan tanto durante la práctica oral como durante la práctica escrita, y pueden ocurrir en las actividades controladas como en las actividades semicontroladas.

Para poder determinar qué constituye o no un error, el profesor debe, en primer lugar tener claros los objetivos del curso y la metodología que se adoptará para alcanzarlos. El siguiente cuadro sinóptico podrá facilitar el planteamiento de la cuestión. Advertimos, sin embargo, que por tratarse de un esquema, las informaciones son breves y sintéticas.

<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Énfasis</b>
Gramática normativa: lengua escrita	Método Gramática y Traducción	Corrección gramatical, conocimiento explícito y sistemático de reglas de la norma culta en la modalidad escrita
Vocabulario, pronunciación	Método Directo	Ampliación/dominio del vocabulario, fonética y fonología, entonación
Estructuras lingüísticas, lengua oral (prioritariamente), lengua escrita, comunicación controlada	Método Audiolingual	Estructuras lingüísticas, pronunciación
Comunicación espontánea	Enfoque Comunicativo	Comunicación oral y escrita en situaciones cercanas a la realidad
Lectura, traducción de textos	Instrumental	Lectura, comprensión lectora, traducción de textos escritos

Además, es imprescindible tener muy claros los conceptos de lengua, de lengua extranjera y de cómo se aprende una lengua extranjera. De la visión que se tenga en cada caso dependerá el planteamiento de la evaluación<sup>7</sup>.

Si se opta por un concepto de lengua que implique intercambio de información, interrelaciones, dinamismo, comunicación y negociación de sentidos, por ejemplo, la evaluación asumirá perspectivas mucho más amplias y complejas que la simple dicotomía correcto/incorrecto. Lo que importará, en este caso, es antes que nada la adecuación o no al contexto y a la comunicación. Además, la corrección, cuando proceda, también asumirá otras características: se trata de que el alumno consiga reflexionar sobre su producción y no simplemente que proceda a sustituir un término por otro para atender a los dictámenes de la norma culta.

Así, en lugar de corregir una producción del alumno con comentarios tales como “¿Te has olvidado la regla?” o “¿Todavía no te has aprendido eso?”, más bien conviene preguntarle “¿Por qué has dicho eso?”, por ejemplo, de modo que él mismo reflexione sobre su aprendizaje y trate de indicarnos el raciocinio que lo ha llevado a producir una forma poco o nada adecuada a la situación. Obrando de esa forma estaremos contribuyendo a que la corrección deje de ser algo automático y de poca utilidad para constituir una oportunidad de efectivo aprendizaje.

## **EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA**

Hay que considerar que “la relación entre lengua materna y lengua extranjera, en la enseñanza de lenguas extranjeras, jamás

---

<sup>7</sup> Véase sobre el particular el artículo de Juan Eguiluz Pacheco y Ángel Eguiluz Pacheco: “La evaluación del componente gramatical”.

ha dejado de constituir un gran problema, disimulado por las diversas perspectivas adoptadas a lo largo de los años”<sup>8</sup>

Sin embargo, al trabajar con dos lenguas como el español y el portugués, hay que tener en cuenta el importante papel que la lengua materna juega en el aprendizaje de la lengua extranjera. Así, los estudios relativos al análisis contrastivo, al análisis de errores, interferencias lingüísticas e interlengua no se pueden ignorar. Muchas veces, lo que se considera un error no es sino una transferencia negativa que se produce en determinado estadio del aprendizaje de la lengua objeto y en este sentido debe interpretarse y entenderse.

Más que ignorar o rechazar la lengua materna del alumno, lo que sí hay que considerar es que él cuando se dispone a aprender otro idioma, ya domina un código lingüístico determinado y del cual no puede desvincularse. Queramos o no, el estudiante establecerá relaciones entre ambos idiomas, realizará comparaciones, análisis y, claro está, transferencias de uno a otro. Precisamente por eso el profesor no debería provocar situaciones que excluyan el conocimiento que el alumno ya posee. Antes, se debe tratar de inducir el alumno a utilizar ese conocimiento de la lengua materna al aprender la lengua extranjera.

Esa toma de conciencia - tanto por parte del alumno como por parte del profesor - puede ser fundamental a la hora de entender cómo y por qué ciertos aspectos del idioma extranjero se asimilan fácilmente, mientras otros exigen mayor dedicación o esfuerzo.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Todos, en algún momento, pasamos por procesos de evaluación: en los estudios, en el trabajo, en oposiciones, en

---

<sup>8</sup> Aleksandar Jovanovic. “Língua materna vs. língua estrangeira: uma relação fundamental (porém menosprezada) no ensino/aprendizagem de línguas”, en: *Revista da Faculdade de Educação*(18:2), pp.177.

nuestras relaciones personales. Todos, en algún momento, evaluamos a los demás en sus diferentes aspectos. Evaluar, en sí, no tiene porqué ser algo doloroso o desagradable. Al contrario: puede y debe ser una forma de mejorar, de detectar nuestras deficiencias, de corregir nuestros fallos, de perfeccionarnos.

La evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera debe servir al mismo fin: permitirnos a todos - profesores y alumnos - descubrir los puntos que bloquean el desarrollo deseado, encontrar los aspectos que no están bien enfocados para que podamos buscar otros caminos que nos permitan avanzar cada vez más y mejor. Pero, claro está, si deseamos avanzar, nuestra mirada y nuestro análisis no deben centrarse únicamente en los resultados, sino que es fundamental averiguar y replantear el camino recorrido sin temor a tener que cambiarlo si eso nos puede conducir a nuestro objetivo con más seguridad y mayores posibilidades de éxito.

### **Referências bibliográficas**

ALONSO, E. (1994). *¿Cómo ser profesora y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa.

DEJUÁN ESPINET, M. (1997). *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*. Madrid/Brasilia, La Factoría/Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

DURÃO, A.B.A.B. (1999). *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina, UEL.

EGUILUZ PACHECO, J. & EGUILUZ PACHECO, Á. (1998). *La evaluación del componente gramatical*, en: *Carabela - La enseñanza de la gramática de español como lengua*



*extranjera: diferentes aproximaciones (43)*. Madrid, SGEL, pp.109-125.

———. *La evaluación de segundas lenguas: actualidad, evolución y concepto*, en: *Frecuencia - L (s/f)*. Madrid, Edinumen, pp.30-32.

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

JOVANOVIC, A. (1992) *Língua materna vs. língua estrangeira: uma relação fundamental (porém menosprezada) no ensino/aprendizagem de línguas*, en: *Revista da Faculdade de Educação (18:2)*, São Paulo, FEUSP, pp. 174-184.

PALENCIA DEL BURGO, R. (1990) *La Evaluación como Diagnóstico y Control*, en: Bello y otros. *Didáctica de las Segundas Lenguas*. Madrid, Santillana, pp.220-244.

PARKINSON DE SAZ, S.M. (1980). *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Madrid, Empeño 14.

PIRES, C.M.C. & SOARES, M.T.P. (coord.) (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira (versão preliminar para discussão nacional)*. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental.

*Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol - 1º Grau*. (1989). São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

RONCA, P.A. C. & TERZI, C.do A. *A prova operatória* (sin referencias).

SCHMITZ, J.R. *Análise contrastiva*, en: BOHN, H. y VANDRESEN, P. (1988). *Tópicos de Lingüística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, UFSC, pp.95-116.

SOARES, M.B. *Avaliação educacional e clientela escolar*, en: PATTO, M.H.S. (1991). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, pp.47-53.

VANDRESEN, P. *Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras*, en: BOHN, H. y VANDRESEN, P. (1988). *Tópicos de Linguística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, UFSC, pp.75-94.