

La evaluación en los enfoques comunicativos

Carmen Belmonte
Escuela de Magisterio, Albacete
Universidad de Castilla-La Mancha

Résumé

Les approches communicatives qui sont tellement séduisantes pour les professeurs de langues, présentent quelques points faibles du point de vue de la pratique dans la classe, parmi lesquels se trouve l'évaluation. On a présenté aux professeurs beaucoup d'activités intéressantes et motivantes, mais les instruments pour l'évaluation de ces activités n'ont pas suivi. Le résultat a été, encore une fois, l'incongruence entre le discours théorique et la pratique dans les cours. Les professeurs, ne sachant pas comment évaluer autrement, appellent à des modèles classiques qui très souvent contredisent les activités quotidiennes de langue.

De nouveaux éléments sont considérés importants: le niveau pragmatique, l'expressivité, l'intérêt, le travail, la participation, etc. mais on ne sait pas toujours comment les noter, ce qui fait que, souvent, au lieu de chercher de nouveaux instruments on oublie ce que, préalablement on avait trouvé important ou intéressant dans le processus d'apprentissage d'une langue. Je propose quelques réflexions théoriques à propos de l'évaluation dans le contexte des approches communicatives et des moyens concrets d'évaluation dans le cadre de l'Expression Libre Villégier. Des modèles de fiche d'évaluation.

Les modèles de fiche servent au professeur à faire ses fiches. Il est important que le professeur apprenne à distinguer ce qu'il considère important pour l'analyser, et après l'analyse, le modifier s'il est nécessaire ou le noter s'il le voit convenable.

Tratar la evaluación en el marco de los enfoques comunicativos supone un objetivo ambicioso para un corto espacio de tiempo. No pretendo por tanto, sino transmitir algunas reflexiones fruto de mis lecturas y de mi experiencia, así como algunas sugerencias para enfrentarnos a la evaluación de los alumnos de una manera un poco más acorde con lo que decimos perseguir. Sea cualquiera el enfoque elegido, el mío es la *Expresión Libre Villégier*, creo que estaremos de acuerdo en que lo que perseguimos los profesores de lenguas extranjeras (LLEE) en el contexto escolar es desarrollar en nuestros alumnos la *competencia comunicativa*, para lo cual es

La evaluación en los enfoques comunicativos
Carmen Belmonte, pp. 28-40

Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas, 11, 1999-2000

indispensable una cierta competencia lingüística, una cierta competencia sociocultural y una cierta competencia pragmática, y también estaremos de acuerdo en que la competencia comunicativa es tanto mayor y mejor cuanto mayores son las competencias lingüística, sociocultural y pragmática. El cambio esencial en los enfoques comunicativos no es que se haya prescindido de lo lingüístico, algo imposible y no deseable, sino que se ha puesto en función de lo comunicativo y esto tiene, o debería tener, unas repercusiones indudables en la evaluación.

Al hablar de evaluación me voy a referir sólo, dado el poco espacio de que dispongo, a la evaluación del alumno por ser la que más problemas plantea al profesor y por ser lo que, si no se especifica lo contrario, entendemos los profesores por evaluación. Pero no debemos olvidar que hay otros elementos evaluables de los que el profesor no puede prescindir como es su propio trabajo, el enfoque, los medios utilizados, etc., que deben estar siempre al servicio de los alumnos y por lo tanto evaluados en función de la adecuación a la tarea del profesor.

Debemos recordar que la enseñanza no es nada más que una ayuda al aprendizaje y que no tiene ninguna otra función. Si aceptamos con Porcher¹ definir la evaluación como «l'ensemble des processus par lesquels on mesure (apprécie) les effets produits (volontairement ou non) par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis», está claro que la evaluación depende de lo que nos hemos propuesto. Por lo tanto, si los objetivos que nos hemos marcado en la tarea enseñanza-aprendizaje han cambiado, evidentemente ha debido cambiar la evaluación de esos objetivos. No todos los objetivos se pueden evaluar, apreciar y medir de la misma manera. ¿Ha sido esto así en la práctica? Me temo que no.

Antes de comentar los aspectos relativos a una Lengua Extranjera (LE) quiero comentar algunos sobre la evaluación en el medio escolar que tienen incidencia en cualquiera de las disciplinas. Se da la circunstancia de que en la enseñanza hay una enorme falta de interés por conocer los efectos que ella misma produce. Dice Porcher que a la enseñanza lo que más le interesa es saber si los alumnos se adecuan al modelo existente *a priori*. El modelo de lo que se considera un buen alumno, el que tiene la disposición o predisposición para comportarse como tal. A menudo a través de un *savoir-faire* adquirido antes de la escuela.

¹ Porcher, L. 1993. «Le temps, l'éclectisme, l'évaluation». *Évaluation et certifications en langue étrangère*. Paris, Hachette (*Le français dans le monde: «Recherches et Applications»*) 186-192.

Este autor resalta un hecho del que todos somos conscientes pero que no tenemos en cuenta en nuestro trabajo y es que hay una profesionalización del aprendizaje que hace que algunos alumnos posean no sólo las competencias efectivamente adquiridas en la disciplina considerada, en nuestro caso LLEE, sino también la capacidad de ser evaluado positivamente (saber hacer y aprobar exámenes y pruebas) Esto no sólo no es malo en sí sino que constituye una competencia socialmente muy importante ya que supone que un estudiante no sólo ha aprendido cosas, sino que ha aprendido a utilizarlas cuando las necesita o le pueden ser útiles. Pero sí hay que tener esta faceta en cuenta para fomentarla en quienes no tengan esta habilidad y separarla de lo que son las competencias requeridas por la disciplina en cuestión.

Por otra parte en LLEE los *savoir-faire* de los alumnos no se generan sólo en la clase sino también fuera, y desde la institución no siempre hay interés en evaluar las competencias concretas del alumnado sea cual fuere la fuente de la que se han adquirido. Un enfoque reduccionista de la evaluación en LE supone considerar sólo los aspectos que se manejan en clase, sin tener en cuenta todos los conocimientos y *savoir-faire* de los alumnos, independientemente de la fuente de información-adquisición. Un enfoque comunicativo exige tener en cuenta todos estos otros aspectos y esto hace más compleja la evaluación. Muchas veces la evaluación no es más que el control de lo académico, del rastro de la enseñanza en el aprendizaje y esto quizá esté bien para evaluar la enseñanza, pero no el aprendizaje. No se trata de comprobar lo que un alumno ha retenido de la enseñanza sino de comprobar sus competencias como usuario de la LE.

No quiero dejar de mencionar un aspecto del que se habla poco pero que es el meollo de la evaluación y es que es precisamente en la evaluación donde reside el único poder pedagógico verdadero del profesor. Por esos los profesores somos tan poco dados a hacer de la evaluación un elemento transparente, cuando –como veremos– debe ser exactamente eso.

Volvamos a nuestra disciplina de LE. En ésta como en las demás, existe el hábito de evaluar sólo lo que ha sido enseñado en detrimento de lo que se debe saber. Y las lenguas vivas tienen con respecto a las otras materias, la característica específica de que están inmediata y constantemente presentes en la vida cotidiana. Con demasiada frecuencia hemos adoptado de lo comunicativo las actividades, las formas, pero no siempre la evaluación. Yo creo que se debe a un conjunto de dificultades que se pueden resumir en dos grandes grupos, que comento:

A. Porque decimos que perseguimos objetivos comunicativos pero en realidad no es así. Lo que realmente hace creíble lo que dice el profesor no son sus palabras, sino sus hechos. Es decir, el profesor puede afirmar que lo que importa en una lengua es entenderse, defenderse, etc. Puede pregonar lo importante que son los aspectos comunicativos, pero si luego se dedica a corregir sólo y obsesivamente faltas de morfología o de sintaxis, los alumnos terminan diciendo: «El profesor Tal dice que le importa mucho que nos sepamos comunicar, pero luego lo que le importa de verdad es que lo hagamos correctamente, que no cometamos faltas».

No quiero con esto decir que no haya que corregir, pero no sólo hay que corregir los errores morfosintácticos, sino también hay que ayudar al alumno, con correcciones o indicaciones a mejorar su capacidad comunicativa, proponiéndole fórmulas nuevas, indicando que esa forma no es adecuada a la situación, etc. En el contexto escolar, además, lo que hace al profesor más creíble es que evalúe lo que dice que le importa. En este terreno tenemos bastantes incongruencias. Es fácil encontrar profesores que dicen a los alumnos que el oral en LE es esencial, pero a la hora de la verdad no se les tiene en cuenta, bien porque si no aprueban una parte escrita no pasan al oral, bien porque en la práctica casi no se le considera. A veces incluso no hay una expresa evaluación oral. En muchos casos el profesor no es consciente de sus incoherencias en cuanto a la evaluación.

B. Porque no sabemos cómo evaluar otra cosa que no sean objetivos lingüísticos. En otros sí, pero no sabe cómo hacerlo. No sabe evaluar de otro modo. Es verdad que aunque hay trabajos sobre evaluación, a veces son tan complejos que asunta ponerlos en práctica. Otras veces, por desgracia, el profesor actúa por rutina y falta de planteamientos, pues en la situación escolar la evaluación tiene un lugar peculiar. Es un elemento de control del alumno, de poder, como hemos dicho pero no de información sobre el proceso que se está desarrollando.

Volviendo a los objetivos comunicativos nos encontramos con que la distancia entre la evaluación académica y la real es a veces enorme. ¿Quién no ha conocido a un alumno, «malo» en clase que puesto en el país cuya lengua estudia, entiende y se hace entender mejor que nadie? Se ha comparado muchas veces la enseñanza de los idiomas con nadar o conducir. Por más que expliquen cómo se mueven los brazos, las piernas y por qué fenómeno físico se flota, hasta que no nos metemos en el agua e intentamos aunar todos estos elementos no aprendemos a nadar. Con los idiomas pasa lo mismo. No basta con saber morfología, por un lado, sintaxis, léxico, pronunciación, sino que hay que considerarlo un todo en función de unos objetivos comunicativos.

¿Cómo sabemos si una persona sabe nadar? Metiéndola en una piscina. Allí veremos si flota o hay que sacarla. Si nada bien, si mueve los brazos, las piernas. Si permanece más o menos horizontal, que estilo elige para nadar, si nada de diferentes estilos, etc. Pues con la lengua ocurre lo mismo. Pongamos a una persona en disposición de entender o hablar, de leer o de escribir y veremos si es capaz de hacerlo. La evaluación del *savoir-faire* básico no necesita ningún instrumento de evaluación. Cualquiera ve inmediatamente y sin mucho riesgo de error si alguien habla una lengua, la entiende, la escribe o la lee. ¿Para qué necesitamos entonces instrumentos de evaluación, si es que los necesitamos? A mí modo de ver por dos razones esenciales. Una propia de todo aprendizaje y otra propia del aprendizaje en contexto escolar:

1ª. La primera porque la evaluación es una información del estado del alumno con respecto a lo que nos proponemos y por lo tanto indica no sólo lo que ha conseguido sino lo que no se ha conseguido. De esto último el profesor extrae una información esencial para reorientar su trabajo. Porque no sólo necesitamos saber si se defiende en el idioma, sino si hoy se defiende mejor que ayer, en qué falla y qué le falta, para ir organizando las tareas.

2ª. Porque en el contexto escolar se necesita conocer, no sólo lo que sabe un alumno, sino también cuál es su situación con respecto a unos objetivos predeterminados. Dicho de manera más clara, en contexto escolar se requiere al profesor para que de una nota a sus alumnos.

Con respecto a la primera razón por la que una evaluación es necesaria, estamos totalmente dentro de lo que debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje que, como hemos comentado debe estar siempre en función de éste último y la evaluación no es más que un momento más de todo el proceso. La que nos permite cambiar de actividades, estrategias o incluso métodos si no cumplen el objetivo de ayudar a los alumnos a mejorar sus competencias en LE. Por otra parte este tipo de evaluación informativa y formativa tiene en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, de sus conocimientos previos, de su ritmo, de sus dificultades, etc. Controla para formar, mejorar.

La segunda razón es una exigencia pero a veces, por algunas razones apuntadas antes, se convierte en el centro. En este caso la evaluación tiene el papel de clasificar, discriminar a los alumnos. Es indudable que el profesor de una Institución tiene que dar una nota. Pero no debe ser la nota lo que obsesione al profesor. El profesor intenta que el alumno aprenda, por ello evalúa su trabajo y el del alumno y necesariamente al final de curso pone una nota.

Aquí voy a entrar ya en aspectos concretos. El profesor entiende por nota una calificación numérica y una nota puede ser perfectamente una anotación, un comentario. Doy por hecho que el profesor tiene que ajustarse a la normativa vigente, pero nada le obliga a que sus notas no sean cualitativas, traducidas luego a expresiones cuantitativas. Evaluar es emitir un juicio, evaluar es apreciar y por más que se quiera no podemos desprendernos del aspecto subjetivo. Por eso hay que partir de que el profesor debe asumir como un riesgo una parte de subjetividad y no esconderla con supuestos visos de objetividad, lo que a mi modo de ver es menos honesto.

Como dice Bolton², existe un conflicto para quien prepara pruebas de evaluación de la competencia comunicativa entre la objetividad de la interpretación de los resultados y la fiabilidad (cuantas veces se repita la prueba daría los mismos resultados) y la validez (la prueba mide exactamente lo que quiere medir).

Y este conflicto se acrecienta cuando se trata de controlar la capacidad de expresión tanto oral como escrita, pues para la objetividad las pruebas exigirían una directividad inequívoca para ir hacia las respuestas que se piden. Sin embargo, cuando nuestro objetivo es la competencia comunicativa interactiva las pruebas deben dar lugar al mayor número posible de respuestas individuales creativas. Así se acrecienta el margen de interpretación en la calificación de los resultados orales y escritos.

Ante esto tenemos que concluir con Mothe³ que «las pruebas objetivas en la evaluación de la LE, heredadas de los estructuralistas, aportan indicaciones extremadamente interesantes y el hecho de que sean objetivas no puede ser más que un plus, pero se limitan a la comprensión y son impotentes para todo lo que tenga que ver con la expresión». Nos vemos reducidos, por lo que nos concierne, a técnicas que no son objetivas; el hecho de que no sean objetivas las hace imperfectas y menos fiables, pero como es necesario que sean así, no hay solución.

Vamos ahora a ver algunas sugerencias concretas para evaluar la competencia comunicativa oral y escrita. Cuando nos planteamos evaluar nos encontramos con que tenemos que afrontar dos aspectos.

1.- La elección de la prueba. El tipo de prueba que utilizamos para la evaluación; es decir el instrumento de evaluación. En cuanto a la elección de la prueba quiero

² Bolton, S. 1987. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Crédif-Hatier. Col. LAL.

³ Mothe, J.C. 1990. «Évaluer les compétences en Langue étrangère. Entretien avec J.C. Mothe». *Études de linguistique appliquée*, 80. Didier Erudition, p.138.

señalar que hay que entender prueba en el sentido más amplio de la palabra. No hay que confundir prueba con examen en día determinado. Una prueba puede ser hecha como examen o puede ser una actividad que se evalúe en cualquier momento del proceso. Según lo que queramos evaluar propondremos una prueba u otra.

2.- La elaboración de la prueba. Aquí entran en juego los criterios con los que está elaborada la prueba. Es decir qué queremos saber con esa prueba. No me gusta usar la palabra medir porque tiene connotaciones que no siempre tienen las pruebas que voy a plantear (objetividad y calificación numérica). Y cómo la vamos a interpretar. Es decir cómo la vamos a baremar.

Prepararemos la prueba para intentar evaluar lo que queremos. La palabra intentar está empleada conscientemente pues no siempre las intenciones se corresponden con los resultados. Es el continuo análisis crítico de nuestra forma de evaluar lo que nos hará ir mejorándola. Estableceremos unos baremos o criterios de corrección. Todos estos aspectos deben ser previos al momento en que oralmente o por escrito vamos a evaluar una producción de los alumnos, pero me temo que no siempre es así. Aquí entramos en la rutina docente. Hacemos muchas veces pruebas porque sí, porque están ahí, porque empíricamente nos parecen bien pero sin una conciencia clara de por qué las elegimos ni para qué. Y quién esté libre que tire la primera piedra. Yo la primera que no la tiro porque soy enormemente consciente de mis limitaciones en este terreno y es por eso por lo que estoy intentando profundizar en él. Muchas veces ponemos una prueba y empezamos a dar puntos a los diferentes apartados y nos damos cuenta de que nuestra apreciación global no corresponde a la suma de los puntos.

Christine Tagliante⁴ dice:

La dimension appréciation globale portée sur une performance évaluée me semble essentielle. Certains objecteront qu'on ouvre ainsi la porte à la subjectivité de l'examineur. J'en suis consciente et j'en pense le plus grand bien. L'enseignant n'a pas à s'effacer derrière des barèmes exhaustifs qui chercheraient à tout mesurer. À des objectifs simples correspondront des outils d'évaluation dits fermés, qui permettent de mesurer assez objectivement les performances. Qu'en est des objectifs complexes, qui font appel à des capacités intellectuelles supérieures, et pour lesquels les outils fermés ne sont pas utilisables? On passera dans ce cas de ce qui se mesure à ce qui s'apprécie .

⁴ Tagliante, Ch. 1993. «L'évaluation en questions. Entretien avec Cristine Tagliante, Sybille Bolton, Brendan Carroll». *Evaluation et certifications en langue étrangère*. Paris: Hachette. (*Le français dans le monde*. Recherches et applications).

Elaboración de las fichas

Desde una perspectiva puramente práctica lo que tenemos que hacer como profesores es una ficha para anotar la evolución de nuestros alumnos. El contenido de esa ficha deben ser todos aquellos aspectos que consideramos valiosos, relevantes o que creemos que debemos tener en cuenta.

Cuando se empieza a llevar una ficha se suele utilizar alguna que hemos leído o que nos han dado en algún cursillo o encuentro. A lo largo del primer año de anotaciones vemos que hay casillas en las que no hemos anotado nada y, por el contrario, nos ha faltado poder anotar esto o aquello. Estas observaciones son las que harán que nuestra ficha sea personal. Cuando no anotemos nada en un apartado debemos reflexionar para saber si es porque no nos parece relevante, porque podemos incluirlo en otro apartado existente, porque está mal definido, o porque se nos pasa aunque creemos que debemos tenerlo en cuenta, o porque no sabemos apreciarlo adecuadamente. Esto nos dará una idea de lo que tenemos que ir modificando.

Lo importante es que la ficha que elaboremos sea personal y útil. No sirve de nada que sea bonita si no nos es válida. La ficha hay que modificarla con el paso del tiempo y hay que adaptarla a diferentes cursos o diferentes situaciones. La ficha es un instrumento no un fin. Por eso cuando no es útil se prescinde de ella. La ficha nos es útil desde varias perspectivas:

- Profesor
 - Una evaluación más completa permitirá una mejor calificación.
 - Una ficha donde estén registrados los aciertos y los fallos permite informar mejor al alumno. Permite al profesor justificar sus notas en función de unos criterios. Si se trata de suspensos, permite decir por qué, para que el alumno sepa lo que le falta para que su trabajo sea satisfactorio.
 - Se puede informar al alumno de cuáles son sus fallos no sólo desde el punto de vista formal, al que estamos acostumbrados sino también pragmático: la expresión es francesa pero no se utiliza en este caso, no es el registro adecuado, etc.
 - La ficha, además de ser un instrumento para la evaluación, se convierte en un medio magnífico para la reflexión sobre nuestra propia enseñanza. Nos exige objetivar, sí objetivar, nuestras calificaciones, aunque como hemos dicho, admitamos necesariamente una gran dosis de subjetividad. Al tener que explicar las razones de nuestra calificación no tenemos más remedio que verbalizar nuestras impresiones y al hacerlo las vamos precisando cada vez más.

- A un alumno no podemos decirle que su producción no es adecuada, sino que tenemos que decirle por qué.
- Alumno
 - Es una ficha que informa de la evolución y de los problemas del alumno y le permite dirigir y orientar su trabajo.
 - Es evidente que la ficha no es un elemento secreto sino que está a disposición del alumno.
 - La ficha de un alumno se puede rellenar en distintos momentos: tras una prueba; en una clase; tras una intervención oral; se pueden anotar los resultados de un trabajo escrito hecho en casa o en clase, individualmente o en grupo.
 - Cuando nos planteamos lo que queremos conseguir, los objetivos, debemos definirlos lo más claramente posible porque eso nos ayudará a planificar nuestro trabajo mejor y a evaluar mejor, pero no nos tenemos que obsesionar por una definición en términos funcionales, operativos, etc. Sino por una definición clara que nos permita a profesores y alumnos saber lo que queremos.

Pero tampoco podemos olvidar que hay objetivos de cuya valía estamos convencidos pero que, a lo mejor, no sabemos ni formular con precisión y mucho menos evaluar. De esos objetivos precisamente no debemos prescindir, simplemente sabiendo que queremos ir en esa vía, seguro que conseguimos mucho. Hay objetivos que no son fácilmente medibles y no por ello son menos valiosos.

Grado de consecución de los objetivos

Una vez que sabemos lo que queremos tenemos que establecer una gradación en la consecución de lo que nos hemos propuesto. La calificación del 1 al 10 no es la única forma. No olvidemos que los franceses califican sobre 20 y que nosotros tenemos la calificación cualitativa. Otras escalas son posibles y corresponde al profesor determinar cuál le conviene. Evidentemente no es ninguna dificultad que las notas se tengan que poner de una determinada manera en la institución escolar, pues se trata de hacer una tabla de equivalencias entre nuestra escala y la oficial.

Tipo de pruebas

Si ya sabemos lo que queremos evaluar y cómo vamos a saber si está conseguido, tenemos que buscar las formas y situaciones a través de las cuales lo vamos a averiguar. ¿Cómo se pueden evaluar las competencias de comunicación?

El enfoque comunicativo se define como un enfoque integrador que favorece la enseñanza/aprendizaje de la lengua en contexto. No se trata de separar la lengua y enseñar las cuatro destrezas separadamente, como entidades distintas. Es enormemente útil a un estudiante poder utilizar alternativamente una o la otra, poder ser a la vez, receptor y emisor, como ocurre en las situaciones de comunicación de la vida corriente.

Esto no quiere decir que necesariamente tengamos que preparar actividades (pues de eso se trata, de evaluar a través del mismo tipo de actividades que se hacen habitualmente) en las que estén las 4 habilidades presentes, sino que no descartemos ninguna actividad por el hecho de que haya más de una presente (como mínimo siempre están en juego dos). A la pregunta de cómo se evalúa en un enfoque comunicativo responde Mothe⁵:

En faisant en sorte que les techniques d'évaluation placent les apprenants dans une situation qui leur permet de reproduire les opérations mentales auxquelles ils auraient besoin de faire appel s'ils se trouvaient dans une situation réelle de communication.

Este es el cambio en las pruebas de evaluación, que sean simulaciones de situaciones auténticas. Pero no nos agobiamos hasta llegar al ridículo pues lo que importa no es reproducir exactamente una situación sino las operaciones mentales que deberían tener lugar. Si en un centro es posible poner al alumno en contacto con una situación auténtica perfecto, pero no podemos olvidar que la situación escolar y la situación de evaluación más, son de por sí artificiales.

Lo importante es que no se trata de evaluar los distintos componentes por separado, sino cómo se han integrado todos en una situación que aunque sea artificial simula una auténtica. Es decir, lo que se entiende por ejercicio en clase de lengua no sirve como prueba de evaluación. Los ejercicios, sean de la naturaleza que sean, la práctica de algún aspecto de lengua, tanto funcional, como nocional, de pronunciación, etc. aislado pueden servir para, como su nombre indica, ejercitar al alumno, pero lo que queremos saber es si los ejercicios nos han servido para que ese aspecto ejercitado se integre en el conjunto de las competencias necesarias para manejarse en una lengua. Los ejercicios nunca deben ser materia de evaluación o estaríamos convirtiendo el medio en un fin. Además todos sabemos que no es el que más sabe el que mejor hace determinados ejercicios.

⁵ Mothe, *ibidem*, 135

Ejemplos de pruebas.

Para evaluar tanto la expresión como la comprensión orales son muy útiles aquellas en las que interviene la lengua materna (LM) A un alumno se le pueden dar consignas de lo que tiene que decir en lengua materna y que lo diga en la LE. Con la intervención de las consignas en LM evitamos penalizar a los que no tienen imaginación. Los profesores de LLEE tenemos tendencia a primar la imaginación. La evaluación de la imaginación es algo distinto de la evaluación de las competencias comunicativa y lingüística. No es justo penalizar al alumno que no tenga nada que decir. Lo que no significa que no trabajemos para sugerirle la reflexión. Las situaciones en las que el alumno tiene que utilizar LM y LE serán frecuentes y absolutamente reales a lo largo de toda su vida.

Mothe sugiere utilizar todo el abanico de posibilidades que nos da la transposición de una lengua a otra. Queda claro que no se refiere a la traducción en el sentido tradicional. Aquella en la que el profesor sólo acepta como válido lo que él ha escrito.

Se trata de:

- * Dar consignas en LM para decir en LE
- * Decirle a alguien lo que otro te dice que digas.
- * Decir lo que has entendido (decirlo en LM)
- * Escribir lo que se te pide
- * Decir en LM lo que dice un escrito

Para todo esto se pueden pensar múltiples situaciones en las que sería totalmente auténtico. Quiero terminar con una frase de Louis Porcher

Et l'on sait depuis des siècles que si l'on change tout dans l'éducation sauf l'évaluation, on ne change finalement rien.

Bibliografía

- Bolton, S. 1987. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Hatier / Crédif. Col. LAL. Paris.
- Bourdet, J.F. 1995. « Évaluer les apprentissages » *Le français dans le monde*, 275. pp.47-52.
- Cijsters, W. 1998. «Évaluer la compétence de communication orale». *Le français dans le monde*, 294 pp.55-58.
- Mavromara, C. 1996. «Pratiquer l'évaluation formative» . *Le français dans le monde*, 284 pp.57-59.
- Monnerie-Goarin, A. - Lescure, R. 1993. *Évaluation et certifications en langue étrangère*. Paris, Hachette. *Le français dans le monde*. Recherches et applications.

Porcher, L. (coord.) 1990. *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*. Etudes de linguistique appliquée., 80. Didier érudition.

* * * * *

Algunas fichas de evaluación

Sibylle Bolton. *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Crédif. Hatier col LAL. Paris 1987.

Notation des performances écrites

Correction formelle: fautes de vocabulaire fautes de morphosyntaxe fautes d'orthographe	Adéquation communicative, formules épistolaires, correspondance du contenu aux éléments de réponse donnés aux candidats
--	---

A. Adéquation communicative

3 points: Le cadre communicatif de la lettre a été totalement rendu par rapport au type de textes, à l'information à transmettre et au ton du style. L'auteur de cette lettre a atteint pleinement (selon les indications et les éléments de réponse) le but communicatif de son action.

2 points: Le cadre communicatif de la lettre a été rendu en ce qui concerne le type de textes, l'information à transmettre et le ton et ce n'est que dans quelques passages qu'il n'a pas été exprimé (par exemple dans la façon de s'adresser au destinataire, dans la formule finale et/ou dans une information insuffisante sur un des éléments de réponse). L'auteur de la lettre réussira pourtant à communiquer par écrit avec le destinataire, en accord avec les indications données et les éléments de réponse.

1 point: Des fautes préjudiciables à la compréhension ont été commises dans le cadre communicatif (fautes de ton et/ou absence d'information sur deux éléments de réponse). Ce qu'on attend d'une lettre celui qui la reçoit et/ou le but que poursuit l'auteur (par rapport aux indications données et aux éléments de réponse) n'ont pas été traités de façon satisfaisante.

0 point: On n'a pas du tout traité le sujet/ou tenu compte de ce qui fournit l'occasion d'écrire la lettre ou encore l'information contenue dans cette lettre est si insuffisante que la communication (correspondant aux indications données et aux éléments de réponse) ne peut réussir.

L'attribution de 0 point dispense de noter le travail selon tout critère formel.

B: Correction formelle

3 points: La lettre ne contient pas ou guère de fautes de vocabulaire, de syntaxe, de morphologie et d'orthographe (et ces fautes ne nuisent en rien la compréhension).

2 points: La lettre contient plusieurs fautes de vocabulaire et/ou de morphosyntaxe et/ou d'orthographe, mais ces fautes n'empêchent pas la communication ou ne nuisent qu'en quelques rares passages.

1 point: La lettre contient dans l'ensemble tant de fautes de vocabulaire et/ou de morphosyntaxe et/ou d'orthographe que l'intelligibilité en est gravement compromise.

0 point: La lettre, en raison des fautes de vocabulaire et/ou de morphosyntaxe, est totalement incompréhensible.

Notation des performances orales

Correction formelle	Adéquation communicative	Prononciation
grammaire lexique	adéquation de l'énoncé	prononciation + aisance

Niveaux de performances:

A. Adéquation de l'énoncé

3 points: La réponse correspond bien, quant à son contenu, à ce qui a été demandé. En totalité ou à quelques exceptions près, le choix de l'expression est sûr et correct, permettant ipso facto une communication sans problèmes.

2 points: La réponse est encore adéquate à la question en ce qui concerne le contenu. Le choix de l'expression est inhabituel en plusieurs endroits (du point de vue d'un natif), sans gêner pourtant la réussite de la communication.

1 point: Le choix de l'expression est tellement inhabituel que l'auditeur en vient à se demander si oui ou non il a bien compris. (c'est à dire s'il existe un lien entre le contenu de la réponse et la question posée).

0 point: Il n'y a même pas l'amorce d'une communication.

B. Correction formelle

3 points: La réponse est correcte, en totalité ou à quelques exceptions près, sur le plan morphosyntaxique (les fautes isolées ne gênent pas la compréhension).

2 points: Des fautes de morphosyntaxe brouillent parfois la compréhension de l'énoncé, mais ne la rendent pas totalement impossible.

1 point: Des fautes morphosyntaxiques brouillent à ce point la compréhension de l'énoncé que dans la situation réelle il faudrait poser d'autres questions au locuteur pour savoir ce qu'il a voulu dire.

C. Prononciation et intonation

(Notation d'ensemble de l'interrogation orale)

3 points: La prononciation et l'intonation ne présentent pas de fautes ou bien il ne s'agit que de légères interférences de la langue maternelle.

2 points: Prononciation et intonation présentent partiellement des fautes ou bien des interférences de la langue maternelle mais dans l'ensemble elles ne brouillent pas la compréhension.

1 point: La prononciation et l'intonation présentent des fautes fréquentes ou bien des fréquentes interférences de la langue maternelle, mais dans l'ensemble elles n'exigent pas de l'auditeur une concentration extraordinaire.

0 point: La prononciation et l'intonation sont tellement déformées et étrangères qu'il faut que l'auditeur ait une concentration extraordinaire pour comprendre ce qui est dit et qu'il soit plus habitué que la moyenne de ses compatriotes à fréquenter des étrangers.