



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE

# XIX SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

*La evaluación en la enseñanza del español*



[mecd.gob.es](http://mecd.gob.es)

**ACTAS DEL XIX SEMINARIO  
DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS  
DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL  
A LUSOHABLANTES**

***LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA  
DEL ESPAÑOL***

São Paulo, 17 de septiembre de 2011



2011

Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (17 : 2011 : São Paulo, SP).

Actas del XIX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: La evaluación en la enseñanza del español, São Paulo, 17 de septiembre de 20101 – Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, 2012-.

124 p.: il.

I. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación II. Ministerio de Educación de España II. Título

CDU 806.0 : 371.3 : 061.3

CDD 461.07



## **MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

Dirección General de Relaciones Internacionales  
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio - [www.educacion.es](http://www.educacion.es)

Catálogo general de publicaciones oficiales - [www.060.es](http://www.060.es)

Texto completo de esta obra:

[www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/seminario.shtml](http://www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/seminario.shtml)

Fecha de edición: 2011

NIPO:

ISSN: 1677-4051

**ACTAS DEL XIX SEMINARIO  
DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS  
DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL  
A LUSOHABLANTES**

***LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA  
DEL ESPAÑOL***

*São Paulo, 17 de septiembre de 2011*

**ORGANIZACIÓN**

Consejería de Educación  
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes  
São Paulo – Brasil

**COORDINACIÓN**

Evelio Luis Aguado Jódar  
María Cíbele González Pellizzari Alonso

**EDICIÓN**

José Suárez-Inclán García de la Peña  
Marcial Izquierdo Blanco

# ÍNDICE

## COMUNICACIONES

ENEM: CONSIDERACIONES ACERCA DEL EXAMEN EN EL  
CONTEXTO EDUCATIVO BRASILEÑO Y ANÁLISIS DE LOS  
REACTIVOS SEGÚN PRESUPUESTOS DE LA COMPRENSIÓN  
LECTORA.....8

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Posgrado FEUSP

Gretel Eres Fernández  
FEUSP

LA EVALUACIÓN DE LA CULTURA.....20

Gabriel Iglesias Morales  
Universidad de Santiago de Compostela

¿CÓMO HACER DE UNA EVALUACIÓN ALGO FÁCIL, DIVERTIDO  
Y QUE REALMENTE EVALÚE?.....39

Kelen Lima da Silva  
Colegio Soter y Externato São Rafael-SP

EVALUACIÓN Y PORTAFOLIO.....48

Susana Echeverria  
Instituto Cervantes de São Paulo / PUC-SP

¿QUÉ EVALÚA EL *ENEM*?.....59

Gretel Eres Fernández  
Faculdade de Educação da USP

LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA A TRAVÉS DE  
DESCRIPTORES DE CUESTIONES DE RESPUESTA MÚLTIPLE.....74

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida  
PG-UFMG

LA EVALUACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE ELE A TRAVÉS DEL  
“PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS”.....88

Alfonso Hernández Torres  
Instituto Cervantes de Brasilia

TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO EN LA  
ENSEÑANZA DE ELE.....93

Alfonso Hernández Torres  
Instituto Cervantes de Brasilia

## **TALLERES**

ELABORACIÓN, REDACCIÓN Y PUESTA EN EL PAPEL DE UNA  
SERIE DE DEFINICIONES.....107

Isabella Dix  
CLL-SP

Susana Zipman  
CLL-SP

Vânia Leal  
Vicososa-MG



# **COMUNICACIONES**



# **ENEM: CONSIDERACIONES ACERCA DEL EXAMEN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO BRASILEÑO Y ANÁLISIS DE LOS REACTIVOS SEGÚN PRESUPUESTOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Posgrado FEUSP

Gretel Eres Fernández  
FEUSP

## **Resumen**

La presente comunicación forma parte de nuestra investigación doctoral vinculada al programa de posgrado de la *Faculdade de Educação* de la USP, bajo la orientación de la profesora doctora Gretel Eres Fernández. Inicialmente comentaremos las formas posibles de ingreso en la enseñanza superior. Enseguida, discutiremos el *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem) en el contexto educativo brasileño: ¿garantiza el referido examen la democratización del acceso a las universidades y a otras instituciones de enseñanza superior? Después enfocaremos nuestra presentación en el análisis de la primera versión de la prueba de lengua española en el Enem: comentaremos los textos presentes y analizaremos las cinco preguntas propuestas. Por fin, presentaremos algunas conclusiones acerca del tema.

## Introducción: algunas formas de ingreso en la enseñanza superior

Conforme datos expresos en la *Sinopse estatística da educação superior de 2008*<sup>1</sup>, hay varias formas de ingreso en los cursos de la enseñanza superior en Brasil: selección por medio de entrevista, análisis del expediente académico, cambio de curso dentro de una misma institución, transferencia, acuerdos internacionales, por ejemplo; sin embargo, proporcionalmente, menos recurrentes que los exámenes de selectividad. La selectividad era, en 2008, la forma más utilizada para seleccionar y clasificar candidatos a los cursos de nivel superior. Este dato se repite en el *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2009*: “[...] La forma de ingreso más común ocurre por medio exámenes de selectividad, a los 19 años. [...]”<sup>2</sup> (BRASIL, 2010). Conforme Menezes Neto (1995), los procesos selectivos son consecuencia de la delimitación de plazas ofrecidas y de la necesidad de definición previa de un perfil de conocimientos adquiridos. Pero, con base en la nueva función del *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem), a partir de 2010, lo más probable es que los exámenes de selectividad pierdan un poco su fuerza, según más instituciones pasen a adherir al Enem como sustituto a las tradicionales selectividades. No se elimina el proceso de selección, lo que se verifica es un cambio en el instrumento.

En 2008, entre 1.873.806 iniciantes en los cursos presenciales de graduación, en ámbito público y privado, 1.359.600 (aproximadamente un 72%) fueron seleccionados con base en los resultados de los exámenes de selectividad; 146.219 (cerca del 8%) nuevos académicos ingresaron por medio de otros procesos selectivos (Enem; evaluación seriada en la enseñanza media<sup>3</sup>; selectividad + Enem) y 367.987 (casi un 20%) por cambio de curso dentro de las instituciones, transferencia (alumnos de otras instituciones), acuerdos internacionales, admisión de diplomados en curso superior, reapertura de matrícula y otros tipos de ingreso. Sin embargo, como ya mencionamos y queremos destacar, se nota una tendencia a sustituir los exámenes de selectividad por el Enem debido a problemas identificados en los procesos tradicionales.

Según Maria do Pilar Lacerda de Almeida e Silva (en entrevista a Takahashi, 2008), secretaria de educación básica del MEC en 2008, el currículo de la enseñanza “tiende a ajustarse a esa prueba [de selectividad], que es selectiva y excluyente. Es de memorización”<sup>4</sup>. Algunos trabajos nuestros (Kanashiro, 2007; Eres Fernández y Kanashiro, 2010) comprueban que algunas instituciones propusieron preguntas de conocimiento de reglas gramaticales y de dominio léxico, sin contextualización. Además de eso, conforme la secretaria, la forma como los exámenes tradicionales seleccionan los candidatos es incoherente. Después de haber finalizado el proceso, las instituciones tienen que ofrecer clases de refuerzo a los alumnos iniciantes, puesto que, en muchos casos, los candidatos seleccionados a veces dominan el contenido, pero presentan poca capacidad de articulación de ideas. Se suman a esas críticas el hecho de

---

<sup>1</sup> Conforme el punto 4.1. *Número total de ingressos nos cursos de graduação presenciais, por organização academia e todas as formas de ingresso, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES – 2008* de la *Sinopse estatística da educação superior – graduação* (versión preliminar), publicada en noviembre de 2009 y disponibilizada em el sitio del Inep: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/sinop\\_sup\\_2008\\_versao\\_preliminar.zip](http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/sinop_sup_2008_versao_preliminar.zip)>. Accedido el: 10 dic. 2010.

<sup>2</sup> Traducción libre nuestra. En el original: “A forma de ingresso mais comum ocorre por vestibular, na idade de 19 anos”.

<sup>3</sup> La evaluación seriada corresponde a exámenes parciales al final de cada año de la enseñanza media.

<sup>4</sup> Traducción libre nuestra. En el original: “O currículo tende a se ajustar a essa prova, que é seletiva e excludente. E de decoreba.”

que los instrumentos de selección normalmente incluyen gran cantidad de contenidos desarrollados (o que deberían haber sido desarrollados) en las asignaturas de la enseñanza media. Abarcan por lo tanto conocimientos de Lengua Portuguesa, Literatura, Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Geografía y una lengua extranjera (normalmente hay preguntas que exigen el conocimiento de Lengua Inglesa; a veces el candidato puede optar por otras lenguas entre ellas, Español, Francés, Alemán o Italiano).

A causa de los problemas expuestos, comisiones de organización de selectividad de algunas instituciones buscan propuestas para una selección más eficiente y surgen alternativas como la primera etapa con reactivos objetivos y la segunda con preguntas que exigen respuestas discursivas; dos etapas con preguntas de respuestas discursivas; considerar la nota del Enem como resultado parcial del proceso selectivo o como única forma de selección; evaluar al final de cada año de la enseñanza media (evaluación seriada), etc.

El *Sistema de Seleção Unificada* (Sisu), por ejemplo, selecciona candidatos para ingreso en cursos superiores de instituciones públicas solo con base en el resultado del Enem. Consiste en un sistema informatizado y gestionado por el Ministerio de Educación. Para participar del proceso el candidato debe acceder al sitio del Sisu, informar su número de inscripción en el Enem y elegir hasta dos opciones entre las plazas disponibles por las instituciones, conforme su orden de preferencia. El proceso ocurre dos veces al año, uno a cada semestre. Se ofrecieron 83.125 plazas en el primer semestre de 2011, distribuidas en 83 instituciones, siendo 39 de ellas universidades federales. En el segundo semestre fueron 26.336 plazas distribuidas entre 48 instituciones.

Podríamos preguntar por qué todas las instituciones de enseñanza superior no sustituyen la selectividad por el Enem. Como ya mencionamos, el Enem tiene una propuesta diferente, no establece una lista de contenidos, de lecturas obligatorias de determinadas obras literarias como normalmente figura en los manuales de procesos selectivos. Como hay instituciones que defienden la necesidad de relacionar y de evaluar una lista de contenidos mínimos, y como no hay consenso entre las diversas instituciones de enseñanza superior sobre cuáles serían esos contenidos mínimos y la forma de evaluarlos, la propuesta de adoptar solo un tipo de instrumento (como, por ejemplo, el Enem) para seleccionar candidatos de cualquier institución resulta imposible.

Conforme Menezes Neto (1995: 322), el proceso de selección para el acceso a la enseñanza superior difícilmente dejará de existir dentro del contexto educacional. Según el investigador, lo que se puede prever son cambios en la forma de selección, como implantar una prueba nacional como el Enem.

### **Una evaluación externa: el Enem**

Nos parece importante comentar algunos aspectos relacionados a la evaluación interna y externa para que podamos comprender las distintas funciones que asume cada una de ellas. La primera es fundamentalmente continua y tiene como objetivos diagnosticar y registrar el progreso de los estudiantes, además de fundamentar las decisiones relacionadas a los procedimientos de recuperación, planificación y replanificación de contenidos curriculares. A su vez, la evaluación externa objetiva recoger datos (indicadores) comparativos de desempeño que basarán la toma de

decisiones en distintos ámbitos del sistema educativo. Es de responsabilidad de órganos externos a la escuela. Como ejemplos citamos: el Pisa (*Programme for International Student Assessment*), el Enade (*Exame Nacional de Desempenho de Estudantes*) y el Enem.

Las ediciones del Enem anteriores a 2009 incluían preguntas de selección múltiple de carácter interdisciplinario, por lo tanto no estaban separadas por asignaturas y para contestar a determinadas preguntas se requerían conocimientos de diferentes áreas. La elaboración de las preguntas con 5 alternativas, además del presupuesto interdisciplinario, se apoyaba en torno a 5 competencias y a 21 habilidades<sup>5</sup>. Para cada habilidad había 3 preguntas, razón por la cual el examen tenía 63 reactivos. El estudiante también debería elaborar una redacción argumentativa. Para responder las preguntas, llenar la tarjeta de respuesta y escribir el texto disponía de 5 horas, es decir, unos 3 minutos para cada pregunta y una hora para la elaboración del texto. Había 4 versiones de una misma prueba siendo que en cada una se alteraba el orden de las preguntas o de las alternativas. Se identificaban las diferentes versiones por medio de su color: blanco, amarillo, azul o rosa. Es importante destacar que el objetivo inicial del Enem, desde 1998 y durante los años siguientes, era el de evaluar la enseñanza media nacional.

Debido al cambio de objetivo, el Enem – ahora representa la posibilidad de acceder a los cursos de graduación – se convirtió en instrumento codiciado en todo el país. De esa forma, pasa a exigir una logística distinta desde su elaboración hasta su aplicación y corrección. Pese a los cuidados que los responsables indican tener, en las últimas ediciones del Enem hubo problemas relacionados a la divulgación de la prueba antes de su aplicación (en 2009) y de impresiones incorrectas de la tarjeta de respuesta en algunos lotes de impresión (en 2010).

En su última aplicación, el examen pasó por cambios también en la forma: hubo un aumento en el número de preguntas (de 63 preguntas a 180) y la realización de la prueba pasó a ser en 2 días. Además de la elaboración del texto argumentativo, el estudiante tuvo que contestar a 45 preguntas de cada área del conocimiento:

- ✓ Lenguaje, códigos y sus tecnologías (Lengua Portuguesa, Lengua Extranjera – Inglés o Español, Artes y Educación Física);
- ✓ Matemáticas y sus tecnologías (Matemáticas);
- ✓ Ciencias Humanas e sus tecnologías (Historia, Geografía, Filosofía y Sociología);
- ✓ Ciencias de la naturaleza y sus tecnologías (Química, Física y Biología).

Cabe destacar que la realización del examen es voluntaria para todos los estudiantes del último año de la enseñanza media y otros interesados, y es gratuita para los alumnos de instituciones públicas, de particulares sin ánimos de lucro o becarios integrales de redes particulares de enseñanza.

Para amenizar la exclusión de varios estudiantes de las escuelas públicas y garantizar el acceso de la población a la enseñanza superior, el gobierno federal, por su vez, propuso algunos programas que objetivan, según informaciones del MEC, “eliminar desigualdades raciales, étnicas, religiosas, de género y otras – históricamente acumuladas, garantizando la igualdad de oportunidad y de tratamiento, como, por

---

<sup>5</sup> Datos sobre las competencias y habilidades evaluados por el Enem estaban disponibles en: <[http://www.Enem.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=25&Itemid=55](http://www.Enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=55)>. Accedido el: 27 nov.2008.

ejemplo, compensar pérdidas provocadas por la discriminación y marginación”<sup>6</sup>. Se destacan, entre esas acciones, las cuotas para negros, indios y minusválidos, además de la reserva de plazas para estudiantes egresados de las escuelas públicas (Proyecto de *Ley 3.627/2004*), por medio del *Programa Universidade para Todos* (ProUni). Tales medidas provocaron polémica. Menezes Neto (1995) defiende que procedimientos de ese tipo pueden comprometer los niveles de calidad de enseñanza, punto fundamental en el ámbito académico para la preservación de patrones de excelencia.

Consideramos importante destacar algunos resultados del Enem 2006 incluidos en el artículo de Klein *et. al.* (2007). En el mencionado texto, los investigadores analizan el promedio de los alumnos brasileños, de los de Rio de Janeiro y de los cursos comunitarios preparatorios para los exámenes de selectividad. Elegimos solo los datos relacionados al promedio nacional con la finalidad de comentar algunos aspectos de especial interés en este momento. De acuerdo con la investigación, las notas más altas las obtuvieron los alumnos:

- ✓ de piel blanca;
- ✓ con renta familiar superior a 5 sueldos mínimos;
- ✓ que concluyeron la enseñanza fundamental en 8 años y la enseñanza media en 3, o sea, sin distorsión edad curso escolar;
- ✓ que estudiaron solo en colegio particular en la enseñanza fundamental o en la enseñanza media;
- ✓ que estudiaron solo por la mañana.

Los datos demuestran que el perfil socioeconómico de aquellos que obtuvieron las mejores notas en el Enem es equivalente a los aprobados en los exámenes de selectividad más competitivos. De esa forma, entendemos que el principal factor de exclusión de los candidatos menos favorecidos económicamente no se basa en el tipo de instrumento utilizado para evaluar sus conocimientos, aunque estemos de acuerdo que muchos deben revisarse, según nuestra investigación de maestría (Kanashiro, 2007). Es fundamental, por lo tanto, estar atentos a los problemas relacionados a la calidad de la educación.

Ponemos en relieve que el Enem no deja de ser una forma de selección por méritos, afirmación confirmada por el ministro de la Educación, Fernando Haddad: “Cuando decimos que el Enem sustituye las pruebas de selectividad, decimos que una prueba nacional puede sustituir la aplicada por la institución. Son formas alternativas de selección, que resguardan el mérito académico”<sup>7</sup>.

Otro aspecto que merece mención es el *ranking* de los colegios relacionados según datos globales del Enem. Considerando los promedios de cada uno, varias instituciones de enseñanza usan el resultado del examen para organizar los establecimientos de enseñanza jerárquicamente, o sea, agrupando aquellas con mejores resultados. Según comentario de Mauro Aguiar, publicado en el periódico *O Estado de S.Paulo* (Cafardo, 2008): “Las escuelas están invirtiendo para que sus alumnos tengan

---

<sup>6</sup> Traducción libre nuestra. En el original: “eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras – historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.” Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index>>. Accedido el: 21 nov. 2008.

<sup>7</sup> Traducción libre nuestra. En el original: “Quando falamos que o Enem substitui o vestibular, estamos dizendo que uma prova nacional pode substituir a prova aplicada pela instituição. São formas alternativas de seleção, que resguardam o mérito acadêmico”. Disponible en: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=7326](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7326)>. Accedido el: 10 dic. 2010.

buenos resultados en la prueba. El mercado se sujeta mucho a los *rankings* del Enem<sup>8</sup>. Podemos decir, por lo tanto, que los buenos resultados de algunos alumnos se convierten en una especie de anuncio publicitario para determinadas escuelas.

De esa forma, es bastante común que la sociedad, de modo general, se base en los resultados para elegir los colegios, las instituciones, los tipos de cursos. En ese sentido, son pertinentes las preguntas de la investigadora Sandra Maria Zakia L. Souza en el debate sobre evaluación (FREITAS (Org.), 2002: 114): ¿qué consecuencias generan esos exámenes en gran escala en el ámbito educativo? ¿Quién usa los resultados? ¿Cómo? ¿Para qué?

## **La comprensión lectora y los reactivos del Enem 2010**

En esta parte del trabajo analizaremos las preguntas relacionadas al conocimiento de Español en el Enem 2010. El cuaderno de preguntas abarcaba dos grandes áreas: Lenguajes, códigos y sus tecnologías y Matemáticas y sus tecnologías. Además de las 90 preguntas de opción múltiple, con 5 alternativas cada una, los estudiantes/candidatos tuvieron que elaborar un texto argumentativo cuyo tema era *El trabajo en la construcción de la dignidad humana*. La prueba tuvo duración máxima de 5 horas y 30 minutos.

Como todas las preguntas de Español se relacionaban a textos de género variado, es importante que mencionemos nuestra concepción de lectura ya sintetizada en otros trabajos (Eres Fernández y Kanashiro, 2010: 263):

Jouve (2003:17) [...] concibe la lectura como “una actividad compleja, plural, que se desarrolla en varias direcciones”<sup>9</sup> e incluye cinco dimensiones: neurofisiológica, cognitiva, afectiva, argumentativa y simbólica. Martins (1988: 31) señala que es posible entender la lectura como “un proceso de comprensión amplio, cuya dinámica abarca componentes sensoriales, emocionales, intelectuales, fisiológicos, neurológicos, así como culturales, económicos y políticos”<sup>10</sup>. Hoy por hoy se puede afirmar que varios elementos, de naturaleza diferente, se interrelacionan para lograr comprender el sentido o sentidos de un texto y entre esos elementos están los denominados extralingüísticos (centrados en el conocimiento del lector y en las estrategias que utiliza en la actividad lectora), los lingüísticos (pistas lingüísticas y gráficas) y la interacción entre autor y lector.

Tenemos que resaltar también que al leer un texto en lengua extranjera, además de activar la comprensión estratégica y discursiva, también implicadas en el proceso de lectura de textos en lengua materna, es necesario que el lector tenga conocimiento lingüístico y sociocultural. El grado necesario de ese dominio, que por lo general no forma parte de su cotidiano o de su realidad, dependerá del contenido del texto y de sus objetivos lectores. De ese modo, Pietraróia (1997: 107) asegura que la lectura, más que

---

<sup>8</sup> Traducción libre nuestra. En el original: “As escolas têm investido para que seus alunos saiam bem na prova. O mercado é muito afetado pelos *rankings* do ENEM.”

<sup>9</sup> Traducción libre nuestra. En el original: “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”.

<sup>10</sup> Traducción libre nuestra. En el original: “um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos.”

una integración de procesos, es “una construcción individualizada y especificada, a cada realización, según tres variables básicas: el texto, el lector y las situaciones de lectura”<sup>11</sup>.

Así, en el proceso de interacción entre el lector y el texto interfieren las situaciones de lectura, las estrategias que utiliza el lector y su conocimiento previo que abarca el conocimiento de mundo, el lingüístico y el textual. Coincidimos con Pietraróia (1997) cuando defiende que el trayecto de lectura es individual y subjetivo, ya que las variables mencionadas son muy peculiares a cada lector. Sin embargo, no es arbitrario, pues las huellas del texto no permitirán toda y cualquier interpretación.

Aclarados esos aspectos pasamos a los comentarios sobre los textos y reactivos constantes de la prueba del Enem 2010. Específicamente acerca del Español, había 4 textos y 5 preguntas. Sobre los textos incluidos, sintetizamos algunos datos en la tabla siguiente.

**Tabla 1:** Textos en español presentes en la prueba del Enem (2010)

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Título	Bilingüismo en la Educación Media Continuidad, no continuismo	Los animales	No hay	No figura
Fuente	MELIÀ, B. Disponible en: < <a href="http://www.staff.uni-mainz.de">http://www.staff.uni-mainz.de</a> >. Accedido el: 27 abr. 2010 (adaptado).	Disponible en: < <a href="http://www.agencedelattre.com">http://www.agencedelattre.com</a> >. Accedido el: 2 maio 2009 (adaptado).	<b>Revista Glamour</b> Latinoamérica. México, mar. 2010.	BENITO, E. Disponible en: <a href="http://www.elpais.com/articulo/sociedad">http://www.elpais.com/articulo/sociedad</a> . Accedido el: 23 abr. 2010 (fragmento).
Gênero textual	Artículo	Aviso	Anuncio publicitario	Texto periodístico
Tema(s) abordado(s)	Bilingüismo en Paraguay	Transporte de animales en viajes	Publicidad y lenguaje adolescente	Salud y tabaquismo
Presencia de imágenes	No figura	No figura	Una zapatilla deportiva	No figura
Número de preguntas vinculadas al texto	2	1	1	1

Como había un gran número de preguntas en el examen, considerando todas las asignaturas/áreas, sería más adecuado, desde nuestro punto de vista, reducir la cantidad de textos, o sea, con base en un texto se podría elaborar más preguntas.

Merece destaque la presencia de la diversidad de géneros textuales y de registros de diferentes países. Sin embargo, la adaptación de algunos textos (sobre todo la supresión de algunas partes como fue el caso del primer texto), puede haber dificultado su comprensión. Si proponer un texto largo no sería prudente, se podría elegir otro, sin la necesidad de adaptaciones. Además de eso, si consideramos que el conocimiento de

<sup>11</sup> Traducción libre nuestra. En el original: “uma construção individualizada e especificada, a cada realização, segundo três variáveis básicas: o texto, o leitor e as situações de leitura”.

mundo interfiere en la comprensión textual, aunque el tema bilingüismo sea pertinente, el contenido del texto no es ampliamente discutido entre los estudiantes, exceptuando el caso de las regiones de fronteras del país o de las regiones de inmigración. Otra adaptación es el texto acerca del transporte de animales, ya que se trata de una versión corregida de una traducción del texto original en francés<sup>12</sup> o en inglés<sup>13</sup>.

Con relación a las preguntas relacionadas a la lengua española, había cinco reactivos, con cinco alternativas cada uno. Todos estaban redactados en portugués (tanto el comando de la pregunta como las alternativas). En nuestra opinión, ese procedimiento constituye un facilitador, pues si el estudiante tiene dificultades para comprender el texto debido a la poca familiaridad con el vocabulario, por ejemplo, las alternativas, en portugués, pueden darle pistas para la comprensión del texto, aunque eso no sea determinante para una interpretación más profundizada del material escrito.

El reactivo 91 del cuaderno amarillo se refiere al texto sobre el bilingüismo en Paraguay. El estudiante/candidato debería identificar uno de los argumentos relacionados en las alternativas que defiende la idea del autor en el último párrafo del fragmento. Se trata, por lo tanto, de reconocer el argumento de parte del texto.

El reactivo 92 también se refiere al mismo texto sobre el bilingüismo en Paraguay. El lector debería reconocer el medio por el cual ocurrió el proceso de la movilización nacional a favor de la valoración del guaraní en ese país. Transcribimos el enunciado con destaques nuestros:

*Em alguns países bilíngues, o uso de uma língua pode se sobrepor à outra, gerando uma mobilização social em prol da valorização da menos proeminente. De acordo com o texto, no caso do Paraguai, esse processo se deu pelo (a):*

La expresión “dar-se por”, en portugués, puede indicar, entre otros aspectos, medio, causa. Por ejemplo:

a) *A fuga **se deu pela estrada** vicinal que passa pelo Distrito de Álvora[...]*<sup>14</sup>

En este caso, “se deu pelo” corresponde a “ocurrió por medio de”.

b) *Alguns estudiosos acham que esta substituição **se deu pelo** fato dos africanos se adaptarem melhor ao tipo de trabalho realizado na colônia.*<sup>15</sup>

En este ejemplo, “se deu pelo” equivale a “ocurrió debido a”, “ocurrió a causa de”.

El enunciado de la pregunta 92 permite al menos dos interpretaciones:

a.1) El proceso de movilización nacional a favor de la valoración del guaraní ocurrió por medio de...

b.1) El proceso de movilización nacional a favor de la valoración del guaraní ocurrió debido a...

Según el sitio G1<sup>16</sup>, un curso preparatorio de selectividad divulgó inicialmente unas respuestas como siendo las correctas para las preguntas 91 y 92 y, posteriormente,

---

<sup>12</sup> Disponible en: <<http://www.agencedelatre.com/Peniscola-Espagne/tourisme/acces-peniscola.htm>>. Accedido el: 10 dez. 2010.

<sup>13</sup> Disponible en: <<http://www.agencedelatre.com/Peniscola-Spain/tourism/access-peniscola.htm>>. Accedido el: 10 dez. 2010.

<sup>14</sup> Disponible en: <[www.ifolha.com.br/](http://www.ifolha.com.br/)>. Accedido el: 20 jun. 2011.

<sup>15</sup> Disponible en: <[www.infoescola.com](http://www.infoescola.com/)>. Accedido el: 20 jun. 2011.

<sup>16</sup> El 15 de noviembre, un curso preparatorio de selectividad cambió la resolución de las preguntas 91, 92, 114, 119, 121 y 124 del segundo día de pruebas del Enem. Disponible en:



cambió las alternativas inicialmente publicadas. Nos preguntamos si un profesor / curso tiene dificultades para contestar preguntas de este tipo, ¿cuántos alumnos estarán preparados para eso?

Sobre el reactivo 93, con base en un anuncio sobre transporte de animales durante los viajes, disponible en Internet, el lector debería organizar las informaciones acerca de cómo proceder para viajar con su perro.

Con relación al reactivo 94, si el estudiante/candidato reconociese la intención argumentativa del texto publicitario – llamar la atención para vender un producto –, podría, fácilmente, contestar a la pregunta solo con su conocimiento previo sobre los fines de ese género textual. Si la intención de la prueba es evaluar la comprensión lectora, podríamos preguntar qué estrategia discursiva se utiliza para llamar la atención del lector.

La última pregunta solicitaba el reconocimiento del tema central de un texto periodístico. El lector debería sintetizar el texto de manera que la alternativa pudiera representar el título del fragmento.

Con base en los comentarios, planteamos algunas reflexiones:

1) ¿Evalúan cinco preguntas, todas de opción múltiple, con enunciados y alternativas en portugués, el conocimiento de lengua extranjera suficiente para iniciar un curso superior?

Conforme Woodford (1991), existen ventajas y desventajas en utilizar el procedimiento de opción múltiple. Entre las ventajas figura el hecho de la rapidez en la corrección, sobre todo en situaciones que afectan a muchos candidatos (como las pruebas de suficiencia de lengua extranjera, exámenes de selectividad y oposiciones) y se dispone de poco tiempo para la divulgación de los resultados. Además de eso, según el investigador, cuando bien elaborados, los reactivos de opción múltiple presentan alto grado de fiabilidad. Por otra parte, sus desventajas son la dificultad de elaborar buenos reactivos y el hecho de limitarse a medir la comprensión. Los reactivos de opción múltiple pueden ser instrumentos válidos para evaluar aspectos de la comprensión lectora, eso si se consideran cuidados y limitaciones de este tipo de instrumento. No permiten, por ejemplo, considerar grados de comprensión, pues solo se acepta una respuesta; tampoco es posible evaluar la habilidad escrita y articulación de ideas. Además de eso, hay técnicas y estrategias para contestar a este tipo de reactivo, por eso, no siempre una respuesta correcta garantiza que el candidato haya comprendido el texto.

2) ¿Qué importancia tiene aprender lengua extranjera?

Cinco preguntas corresponden a casi un 3% del total de reactivos presentes en la prueba. Si antes la lengua extranjera no figuraba en el Enem, a partir de 2010 por lo menos tuvo una pequeña representación. Aún así, observamos que su importancia ante otras asignaturas es bastante menor. Además de eso, si el estudiante puede optar por solo un idioma queda claro que eso es suficiente para hacer un curso superior, es decir, opinamos que para seguir cualquier carrera universitaria cuantos más idiomas conozcan los estudiantes, mayores serán sus posibilidades de aprendizaje y de acceso a información en su área de interés específico. Además, podríamos también plantear la discusión de si para contestar a todas las preguntas era necesario de hecho el conocimiento del idioma ya que, como hemos señalado, no siempre ese aspecto era el más importante.

## Algunas consideraciones finales

Para concluir este trabajo retomamos, sintetizamos y añadimos algunos comentarios y reflexiones.

El Enem aporta algunas contribuciones a la evaluación externa de lengua extranjera. Diferente de algunos exámenes de selectividad, las preguntas no exigieron la memorización de reglas o el reconocimiento léxico de forma descontextualizada. Tampoco propuso una lista de contenidos que muchas veces determina qué se desarrollará en la enseñanza media.

Notamos, por otra parte, problemas relacionados a la gran cantidad de textos, al número reducido de reactivos de lengua española, a la presencia de muchos textos adaptados, a la elaboración de un enunciado (pregunta 92) y a la formulación de la pregunta 94. Opinamos que al menos algunos enunciados y alternativas deberían figurar también en lengua extranjera.

Entendemos que algunas propuestas como el Enem o la evaluación seriada se preocupan en perfeccionar los instrumentos de evaluación, ya que son intentos para constituirse en nuevas propuestas, sea por considerar competencias y habilidades y, de esa forma, no privilegiar una lista de contenidos, sea acercando la enseñanza media a la superior. Sin embargo, lo que nos parece fundamental es la necesidad urgente de mejorar la calidad de la educación básica, en especial, la pública. Zaira Brandão (*apud* Bacchetto, 2004: 732) cree que “la recuperación de la calidad de enseñanza no pasa por la reforma de los exámenes de selectividad”<sup>17</sup>. Entendemos que tal recuperación debe vincularse a varios ámbitos, que comprenden desde la organización de las instituciones con condiciones adecuadas para que se desarrollen la formación del estudiante, hasta la valoración de los profesionales que actúan en la educación. Mientras las medidas se concentren en búsquedas de soluciones paliativas (cambiar la selectividad “tradicional”, considerar solo el resultado del Enem, implementar los exámenes de selectividad seriados) y no se piense en la calidad de la enseñanza reglada, el ingreso en los cursos de más prestigio seguirá excluyendo y mantendrá un carácter elitista.

---

<sup>17</sup> Traducción libre nuestra. En el original: “recuperação da qualidade de ensino não passa pela reforma do vestibular”.

## Bibliografía

BACCHETTO, João Galvão, 2004, “O vestibular seriado e suas contribuições para o aperfeiçoamento do acesso ao ensino superior”. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 43, pp. 726-736, abr./jun.

BRASIL. MEC/INEP, 2010, *Resumo técnico censo da educação superior 2009*. Brasília, DF. Disponible en: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf)>. Accedido el: 20 jun. 2011.

BRASIL. MEC/INEP, 2009, *Sinopse estatística da educação superior – graduação (versão preliminar)*, Disponible en: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/sinop\\_sup\\_2008\\_versao\\_preliminar.zip](http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/sinop_sup_2008_versao_preliminar.zip)>. Accedido el: 10 dic. 2010.

CAFARDO, R., 2008, “Escolas particulares de SP têm 2ª pior queda em avaliação nacional”. *O Estado de S. Paulo*. 21 nov. 2008. p. A17. Disponible en: <[http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20081121/not\\_imp281166,0.php](http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20081121/not_imp281166,0.php)>. Accedido el: 20 jun. 2011.

ERES FERNÁNDEZ, I.G.M. y KANASHIRO, D. S. K., 2010, “Consideraciones sobre pruebas de selectividad de español como lengua extranjera”. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 49, pp. 259-274. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000100017&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100017&lng=es&nrm=iso&tlng=es)>. Accedido el: 20 jun. 2011.

FREITAS, L. C. de (Org.), 2002, “Construindo o campo e a crítica: o debate”. In: *Avaliação: construindo o campo e a crítica*, Florianópolis, Insular, pp. 99-213.

JOUVE, V. 2003, “O que é leitura”. In: *A leitura*, Trad. Brigitte Hervor, São Paulo, Ed. UNESP, pp. 17-33.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto, 2007, *Do Ensino Médio ao Superior, que ponte os une? Um estudo de provas de vestibular de língua espanhola*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 224p. Disponible en: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-090818/pt-br.php>>. Accedido el: 20 jun. 2011.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. y CARVALHO, J. C. B. de, 2007, “O desempenho de alunos dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários no ENEM 2006: análise de um possível impacto da capacitação de professores”. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, pp. 373-392, jul/set.

MENEZES NETO, P. E. de, 1995, “Vestibular e exame de ordem: uma análise crítica”. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, pp. 317-322, jul./set.

PIETRARÓIA, C.M.C., 1997, *Percursos de leitura: léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira*. São Paulo: Annablume.

TAKAHASHI, F., 2008, “Vestibular afasta ‘vida inteligente’, diz MEC”. **Folha de S. Paulo**. Disponible en: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u440021.shtml>>. Accedido el: 20 jun. 2011.

WOODFORD, P.E., 1991, “Técnicas para evaluar las destrezas de producción y recepción en estudiantes de español como lengua extranjera”. *Actas del III Congreso Nacional de ASELE*. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Málaga: Universidad de Málaga, pp.23-46. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0021.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0021.pdf)>. Accedido el:



# LA EVALUACIÓN DE LA CULTURA

Gabriel Iglesias Morales  
Universidad de Santiago de Compostela

## **Resumen**

En la enseñanza del español en Brasil se le da mucha más importancia a los contenidos lingüísticos y gramaticales que a los contenidos culturales de la lengua. Esto es debido, entre otros factores, a la dificultad que encuentra el profesor a la hora de evaluar la cultura en el aula. El trabajo proporciona algunas soluciones junto con elementos de reflexión sobre el asunto cultural en el aula de ELE.

## **Palabras clave**

Evaluación, cultura, lengua, lingüística, tópicos

## **Summary**

Linguistic and grammatical contents get a lot of more importance than the cultural contents in the education of the Spanish language in Brazil. Amongst other factors, this is due to the difficulty the professor finds when he tries to evaluate the culture in the classroom. The work provides some solutions together with elements of reflection on the cultural subject in the classroom of ELE.

## **Keywords**

Evaluation, culture, tongue, linguistic, topics

## La evaluación de la cultura

Una vez pregunté a uno de mis profesores de lengua extranjera la razón de por qué no enseñaba más cultura sobre el país y la lengua que estaba enseñando. Me respondió que la cultura no se enseña, sino que se tiene que vivir. No estaba del todo desacertado, pero caben muchos matices en esa afirmación.

Este trabajo surge de ese pensamiento de mi profesor y también de una experiencia que me ocurrió al poco tiempo de llegar a Brasil y querer ingresar un dinero en la fila de un banco brasileño. Hacía dos o tres meses que me encontraba viviendo en Brasil y necesité ir al banco de mi barrio a sacar algo de dinero para las compras de la semana. Mi portugués no era el mejor del mundo, pero había alcanzado un nivel de entendimiento bastante alto. Diría que mi nivel al escuchar portugués era casi de avanzado (fruto de muchas películas en la televisión y del hecho de ser nativo en lengua gallega), mientras que mi nivel de hablante debía de ser intermedio. Esto es, entendía la lengua portuguesa mejor de lo que la hablaba. Llegué al banco. Lo primero que me sorprendió fue la existencia dentro del local de dos guardias muy armados, con chaleco antibalas y cara de pocos amigos detrás de una especie de protección blindada. Pese a parecer un banco como los de España, esto que veía me hizo darme cuenta de que no me encontraba en el contexto de un banco español, con sus medidas de seguridad, pero más abierto y sin ningún sector policial en su interior. Me incorporé a la fila. Debía de ser la una de la tarde y no me sorprendió constatar que tenía a cinco personas por delante. Así que me coloqué de sexto. Al rato llegó una chica y se puso detrás de mí mientras la fila se iba moviendo hacia las cajas. Había tres cajas en funcionamiento. Dos de ellas eran normales y la tercera estaba especializada en personas mayores o discapacitadas, solo que iba muy lenta porque se había sentado un señor muy mayor con su esposa para ser atendidos y copaban la caja desde hacía tiempo. Después de unos 15 o 20 minutos esperando, me empecé a alegrar porque solo tenía a una persona por delante y me iba a tocar mi vez. Entonces llegó un señor de unos 70 años, nos saludó con una sonrisa y se puso detrás de la chica que todavía estaba detrás de mí. La chica, de una manera muy natural, le dijo muy amable que se pusiera por delante, con lo cual la fila quedó de la siguiente manera: yo tenía a alguien por delante de mí, pero enseguida se fue a una caja, con lo que yo me quedé de primero en la fila; detrás de mí estaba el señor que acababa de llegar; y detrás del señor, la chica que le dejó su puesto y que yo empezaba a odiar porque, sin pretenderlo, me había colocado en una situación en donde mi ética me estaba reclamando a gritos que dejase en el primer lugar de la fila a aquel señor y mi sentido práctico, agudizado ahora ya por 25 minutos de espera, me decía que yo era el siguiente en ir a la caja. En una situación así, los elementos lógicos del cerebro empiezan a ponerse en funcionamiento para intentar lidiar con la situación:

1. Yo estoy de primero en la fila.
2. No tengo una prisa extrema, pero llevo 25 minutos y tengo otras cosas que hacer.
3. Hay una caja para señores mayores, jubilados y personas con necesidades especiales en la que este señor no se ha querido poner, así que lo lógico es que aguarde como todo el mundo en esta fila.
4. Sin embargo, la chica le ha dejado su puesto sin que nadie le haya obligado y no ha tenido inconveniente en colocarse de tercera. ¿Por qué?

Y así yo me debatía en este terreno en donde apenas se habían intercambiado palabras, pero que me estaba afectando a la hora de saber comportarme en un país extranjero, porque yo lo que quería saber, lo que necesitaba conocer, era cómo un brasileño de esa ciudad en la que me encontraba reaccionaría ante la misma situación. No se trataba de un problema lingüístico, mi profesora de portugués no me había preparado para una situación tan práctica como esta y mi experiencia previa en una fila de un banco español (con unos registros diferentes y más controlados) no me ayudaba.

Mientras continuaba esperando pensé: ¿Por qué algo tan práctico y tan importante como saber comportarse en la vida real de un país no se enseña en las aulas? ¿Por qué se le da mucha más importancia a los elementos lingüísticos del idioma que a los elementos culturales? ¿La cultura no se puede enseñar? ¿Los estudiantes de español en Brasil están condenados a intentar hablar una lengua sin apenas soportes contextuales a su alrededor?

Pensé también que cualquier profesor de idiomas intenta que sus alumnos conozcan todo lo posible sobre la lengua y la cultura que están estudiando, pero que la limitación temporal (entre una y tres clases a la semana), espacial (más de 30 estudiantes por aula), de medios y recursos, la presión del sistema educativo que intenta preparar al estudiante para los exámenes de acceso a la universidad, junto con la propia paciencia del profesor en su día a día dan como resultado que la enseñanza de un idioma se identifique con la enseñanza de la lengua y que los elementos culturales (más difíciles de enseñar) se vayan quedando postergados hasta transformarse en meros complementos folklóricos que actúan como yuxtapuestos a la propia cultura del estudiante.

## **La cultura**

Imaginémonos un caso real en el Brasil del año 2012. En este año, Brasil se está convirtiendo en un país importante, se percibe un desarrollo a muchos niveles, una preocupación por mejorar de manera continua. De hecho, Brasil se ha transformado en la séptima economía del mundo porque lo dicen hasta en los anuncios de la televisión. Es un orgullo obtener esos resultados económicos y las personas se muestran optimistas de cara al futuro. Al mismo tiempo, en este mismo país, un profesor brasileño de secundaria que enseñe español en un instituto público se encuentra con una realidad un poco diferente: 50 minutos de clases semanal por grupo y 50 alumnos adolescentes por aula. Con estos números las cuentas son muy fáciles para este profesor: dispone exactamente de un minuto por estudiante por semana para enseñarle español y prepararle, al cabo de ciertos cursos, para pasar el examen de acceso a la universidad. Al profesor le encantaría que sus estudiantes hablaran muy bien español, pero sabe que eso no va a ser posible en la mayoría de los casos; sabe también que los exámenes para la universidad se basan en criterios lingüísticos, donde los elementos culturales apenas carecen de importancia; y además sabe que él necesita de unos ciertos resultados con cada grupo para que su trabajo tenga sentido.

Así, para un profesor de español resulta mucho más fácil y práctico llegar a su clase y proponer ejercicios gramaticales de cada vez. Con esos ejercicios, del tipo rellenar huecos con verbos conjugados o adivinar el sustantivo que falta, se logran muchos objetivos importantes: los 50 adolescentes dentro el aula tienen un trabajo para hacer, con lo cual se callan y no molestan; existe la percepción de que se está realizando algo complicado e importante; y al profesor le resulta más sencillo proponer ejercicios de una semana para otra, corregir esos ejercicios gramaticales y de esa manera evaluar al estudiante. Porque este es uno de los grandes problemas con el que se enfrentaría si

ese mismo profesor comenzase a plantear unas clases diferentes: ¿Cómo evaluar a los alumnos en unas clases donde los aspectos culturales fueran muy destacados? A simple vista parece más natural evaluar sobre gramática que sobre cultura.

A la hora de referirme a *evaluar la cultura* no me estoy refiriendo, desde luego, a ponerle una nota a una cultura. No existe una cultura mejor o peor porque no existe una cultura superior a otra. La única medida que existe para evaluar una cultura es el grado en que esta ayuda al grupo o al país a responder los retos que se le presentan. Así, una cultura es válida no por su grado de complejidad o desarrollo económico, sino por el grado en que le permita al país responder a sus necesidades presentes y futuras.

No hay culturas mejores que otras, sino culturas que responden a unas determinadas realidades. En muchas universidades donde se enseña lingüística se sigue enseñando, por ejemplo, que en la lengua inuit existen cantidad de vocablos para referirse a la realidad que en español se denomina *nieve*. Un profesor me explicaba que podrían usarse hasta casi cien vocablos distintos. Esto no convierte a la lengua inuit en una cultura superior de manera automática, si bien gane por cien a uno a la lengua española. Más bien indicaría que esa lengua ha desarrollado los ingredientes que precisa su comunidad de hablantes para sobrevivir en un determinado medio. La cultura de esa comunidad traspasa a su lengua sus necesidades y no al revés; esto es, la cultura afecta a la gramática y no tanto la gramática a la cultura. De cualquier forma, esta explicación de tal cantidad de léxico para hacer referencia a una realidad, la que sea, siempre me ha chocado con el funcionamiento lógico de las lenguas, que tienden a simplificar lo máximo que pueden con el fin de facilitar la comunicación a sus hablantes. En realidad, en el idioma inuit, conjunto de varias lenguas locales, existen solo dos palabras para la forma española nieve: *qanik* (nieve sobre el suelo) y *aput* (nieve en el aire). A partir de estos dos términos, de una manera parasintética, se van creando más palabras que llenan los significados que necesitan sus hablantes para no morir en un medio tan extremo como el Polo Norte.

El concepto de cultura es muy complejo. En general podríamos definir cultura como todo aquello que nos rodea, tanto desde un punto de vista comunicativo como no comunicativo, verbal y no verbal. En este sentido, como se intenta demostrar, resulta complicado hablar la lengua de un país sin conocer la cultura de ese país (o países, como sucede con el español). Suele ser algo que va en paralelo si uno vive en un lugar y aprende su lengua: cualquier padre sabe que es tan importante que su hijo aprenda a hablar como que controle la cultura del lugar en el que vive y, de hecho, en la mayoría de los casos sucede así. Pero no tiene por qué funcionar de la misma manera si uno es un estudiante de lengua extranjera en su propio país. En este caso el aprendizaje es diferente porque la persona que quiere aprender una lengua extranjera suele ir a una escuela. En esa escuela el estudio del idioma se suele centrar en el estudio de la gramática de esa lengua y se ve muy por encima el resto: la literatura, el arte, los usos, los actos de habla, las funciones de lenguaje. Esto es, el estudio se centra de manera fundamental en la morfosintaxis y en la semántica, algo en la fonética, y se deja fuera la pragmática y los elementos culturales. Y en ningún momento se va a crear la necesidad de que el estudiante hable la lengua que está aprendiendo.

Una de las razones para dejar fuera todos estos elementos se basa en la enorme dificultad que el profesor tiene para evaluar los elementos culturales de un estudiante. Parece que resulta más fácil evaluar los conocimientos de los verbos, la pasiva, las preposiciones... Pero, ¿cómo se evalúa la cultura? ¿Cómo se evalúa algo que es incluso



difícil de definir? ¿Cómo puedo saber si un estudiante sabe mucho o poco sobre la cultura española, o chilena, peruana, venezolana?

Otra cuestión problemática para el profesor de español en Brasil es responder a la pregunta de cómo se trata el tema de cultura en el aula. No parece que se siga un modelo de incorporación sistemático, sino que más bien se realizan actividades aisladas, sobre todo con motivo de festividades, se siguen las pocas actividades que aparecen en el libro de texto y raras veces se realizan actividades en las que intervengan contenidos relacionados con actitudes. Así, el mensaje que se está trasladando es bastante unívoco: la cultura de una lengua sirve para pasarlo bien, para reírnos al comparar esa cultura con la nuestra y comprobar lo raros que son en otros países, sirve también para distender la clase si un día no nos apetece trabajar mucho. Porque todo el mundo sabe que lo importante de verdad, lo serio, es estudiar y aprender gramática. Y si no se sabe gramática, no se sabe la lengua.

Esta última idea resulta fatal para el profesor de español y para cualquier profesor de lengua extranjera. Se basa en una especie de distribución medieval del saber en la que se incluye el concepto de que lo divertido es superficial y lo serio es profundo. Lo que plantea mucho esfuerzo es importante y lo que apenas cuesta nada porque sale de un modo natural apenas carece de importancia. Sin embargo, es mediante la superficialidad que plantean nuestras necesidades y no por medio de la gravedad que se aprende una lengua desde niños. Vayamos a la calle y entrevistemos a un hablante de cualquier lengua conocida del mundo. Preguntemos a una persona común de China, Francia, Sudáfrica, Ecuador o Rusia sobre los aspectos de la gramática de su lengua. No los sabrán. Preguntemos a un chileno o a un español dónde está el sujeto y el predicado de *La niña come una manzana* y que señalen el complemento directo en esa oración simple. Lo más lógico es que no sepan responder. Pero al mismo tiempo, esos hablantes usan su lengua, se comunican con ella, la utilizan como un medio y una finalidad y no se paran a pensar en la mayoría de sus aspectos gramaticales.

De esta forma, un profesor de español en Brasil debería conseguir con sus estudiantes de habla portuguesa unos objetivos en los que se aprovechara de la proximidad de ambas lenguas y promoviese una hermandad cultural, diferente pero cercana. Enseñar español en Brasil como se enseña inglés, francés o cualquier otra lengua distante supone una pérdida de tiempo para los alumnos, el profesor y el propio sistema educativo. Con este camino solo se logrará un objetivo: que el estudiante brasileño sienta la cultura española y latinoamericana como algo extraño a él (como siente la cultura inglesa, francesa...). A todo el mundo le cuesta aprender lo extraño y nos sentimos más cómodos delante de algo que nos suena. El español *suen*a apenas sin esfuerzo. ¿Por qué no aprovechamos de esta circunstancia? En este sentido, nadie es de una cultura de un modo estático y monolítico, sino que conformamos nuestras identidades a partir de múltiples pertenencias. Así, toda aula es multicultural, independientemente de la nacionalidad o del origen étnico del alumnado y será mediante el contraste entre su cultura de origen y la cultura meta como el alumno alcance una competencia pluricultural.

De entre las muchas dificultades de un profesor brasileño a la hora de enseñar español hay que destacar la enseñanza de la cultura del idioma que se está enseñando. Aunque la lengua refleje la cultura, a veces la materialización en el aula es lenta o casi imperceptible. Podemos señalar tres razones para esto:

- a) La existencia de un currículo sobrecargado.

- b) El temor del docente a impartir cultura: se siente abrumado por el respeto que siente ante la cultura del idioma que enseña y cree que no tiene conocimientos suficientes o que no están actualizados.
- c) La propia actitud de alumno ante una cultura ajena: la rechaza como algo impuesto por el sistema (ocurre mucho con el inglés); o porque piensa que las culturas son tantas que es innecesario entrar en el conocimiento de un país, su cultura, su idioma.

Esto hace que muchas veces el tratamiento de la cultura se postergue hasta que se considera que la lengua está bastante dominada.

Además de esto, muchos profesores se plantean otra pregunta que puede dificultar la enseñanza de la cultura en el aula, y es: ¿qué cultura enseñar? Para contestar a esta cuestión tenemos que entender la riqueza del español, porque al menos se puede entender desde dos puntos de vista: referido a qué país o bien referido a conceptos culturales de una lengua.

Con respecto al país, lo más lógico es que el profesor enseñe la cultura española o hispana del país con el que tenga más relación: España, Perú, Bolivia... En principio es igual siempre que sirva para que el estudiante se sienta atraído por la lengua que está estudiando. El profesor profundizará más en la cultura del país que conoce por lazos académicos, familiares o personales, y esto lo puede complementar con aspectos culturales de otros países de habla española.

Por lo que respecta a los conceptos culturales de los que hablar, estos se agrupan en cinco categorías:

- a) La cultura superior: accidentes geográficos, monumentos, eventos históricos, logros artísticos.
- b) Conocimiento de la cultura diaria.
- c) Valores personales y de grupo y subgrupos sociales.
- d) Reconocer la cultura de los diversos grupos étnicos en una sociedad y las conexiones entre ellos.
- e) Evaluar las afirmaciones sobre la cultura y decodificar la información sobre esta.

A la hora de evaluar los conocimientos sobre cultura es muy importante, como inicio de evaluación, tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales se suelen mover entre la superficialidad y el prejuicio. Nos podemos aprovechar de estos conocimientos, entrando en ciertos temas que nos sirven como plataforma de lanzamiento hacia temáticas diferentes. Un ejemplo de esto lo podemos observar en el siguiente video (<http://www.youtube.com/watch?v=dDf4uwr4yHc>) donde los estudiantes comprobarán el arte de varios toreros en España. Si durante muchos años, sobre todo a partir de la explosión turística de los años 70, existió una manera de dar a conocer España como un país de costumbres folklóricas peculiares, esta idea afectó a la manera de enseñar la cultura española. Así, hoy en día hay muchos profesores de español que se niegan a mostrar los tópicos españoles que proviene de esos años y todavía se mantienen: toros, paella, fallas, etc.

Desde mi punto de vista, esto es un error matizable. Imaginemos que queremos aprender una lengua cualquiera, una de la que no tengamos mucha idea o que sea muy distante a nosotros, como por ejemplo el japonés. Aunque no sepa nada de esta lengua, dispongo de unos conocimientos previos, muy pocos, pero sí algunos, que enlazo con la categoría de lo que yo denominaría “lo japonés”. Por ejemplo, sé que existen los

luchadores de sumo, el kárate y los ninjas, los dibujos manga y las geishas. Incluso me aventuraría a decir una palabra japonesa: kamikaze, que podría asociar a ciertos momentos o batallas de la II Guerra Mundial. En fin, esto es lo que sé de la cultura japonesa y como estudiante de japonés me sentiría un poco decepcionado si mi profesor nunca me nombrase estos tópicos que son aceptados en cualquier parte del mundo cuando se habla de Japón. Es más, desde esta perspectiva cultural, me sentiría igual de decepcionado si no se habla de estos temas que si mi profesor no me mostrase temas nuevos que tengan que ver con lo japonés y que yo aprenderé en años de estudio y con la introducción de nuevas experiencias.

Lo mismo ocurre con “lo español”. En este caso, los estudiantes brasileños son posibles donantes a la riqueza del idioma y es casi seguro que sabrán de buena tinta los tópicos españoles que todo el mundo reconoce. Así pues, en un primer momento de adaptación, el profesor debería contar con los conocimientos previos de sus estudiantes. En otras palabras: si eso es lo que quieren, hay que darles lo que les gusta, porque los estudiantes se pueden sentir engañados y no cumplir así sus expectativas de iniciantes. Ahora bien, si el profesor muestra el video de los tres toreros arriba mencionado debe ser consciente de que no está enseñando cultura española, sino lo que los estudiantes piensan que es cultura española. De hecho, ese video servirá, al menos, para lo siguiente:

1. Para que los alumnos se callen durante cinco minutos y el profesor pueda descansar.
2. Como evaluación inicial de tópicos previos.
3. Para que exista un debate sobre un tema que ni el profesor ni el estudiante controlan, con lo que todo quedará en una apreciación superficial sobre si me gustan o no me gustan los toros.

No es mucho, pero es bastante si no nos quedamos aquí y seguimos adelante con una unidad didáctica que se denomine *Los toros* o similar. Profundizaremos más adelante en este asunto.

Para seguir demostrando la importancia de los elementos culturales se podría subrayar, por ejemplo, que en Alemania o Inglaterra han creado unos exámenes de ciudadanía para pedir permiso de residencia permanente: además de aprender la lengua de acogida, los extranjeros deben mostrar conocimientos de cultura o valores culturales. A muchas personas del país, políticos incluidos, se les realizó dicho examen como prueba y no supieron responder.

Esta exageración nos avisa también de que hay que prestar atención con la cultura que se enseña. Muchos autores diferencian entre cultura menor y cultura mayor, esto es, entre el mundo académico, los clásicos literarios, la música, el arte... y los valores, creencias, comportamientos y esos aspectos que no requieren de formación intelectual y que están presentes en todas las personas.

En realidad, ambos elementos, lengua y cultura, aparecen conjugados en una serie de puntos: simbolismo, valores, concepción del término de autoridad, idea de orden y jerarquía, ceremonias, noción del amor, sentido del humor y la percepción de la belleza. Es por esto que, al lado de la enseñanza de la lengua, el profesor debería enseñar cultura desde el primer día de clase, conjugando la vertiente popular y las manifestaciones más formales. Esto obligará al profesor a realizar una autoevaluación de sus propios conocimientos, para distinguir de manera clara entre lo que son estereotipos y lo que son rasgos caracterizadores de la cultura y de su gente. También es

importante que deje de lado sus gustos personales, que hacen que atienda determinados temas en detrimento de otros. Existe la necesidad en el docente de indagar en sus valores culturales, ya que van a ser el referente en el que se va a basar para que los alumnos visualicen los valores de otra cultura.

A este respecto, existen cuatro niveles para medir la concienciación cultural de un estudiante ante la nueva cultura:

- a) Nivel turístico: Información superficial. Datos aislados y estereotipados que hace que la cultura de ese país se vea como algo extraño y exótico.
- b) Conflicto cultural: Hay mayor conocimiento, pero aun persiste el choque, encontrando muchos comportamientos irracionales y frustrantes.
- c) Nivel intelectual: La persona ha aceptado la cultura nueva y la entiende en función de lo que puede explicar.
- d) Inmersión cultural: El estudiante alcanza la empatía. Su punto de vista coincide con el de la persona nativa. Este es el objetivo a alcanzar en la enseñanza de un idioma y su cultura.

No se trata solo de decir cosas, sino ayudar a los estudiantes hacia el descubrimiento de que una nueva lengua conduce a nuevas formas de percepción, de ver y conocer el mundo. Porque el alumno no solo va a desarrollar su competencia en español, sino que además lo hará de una manera aceptable para los hablantes nativos del español, con lo que podrá ser más fácilmente aceptado por ellos, y sus errores lingüísticos más fácilmente perdonados. Los errores culturales tocan la fibra sensible del interlocutor, mientras que los errores lingüísticos suelen despertar el afán cooperativo: es la diferencia entre un error y ser maleducado. El error se corrige, la mala educación no se aguanta, aunque el hablante domine bien la lengua. Así, la incompreensión cultural a veces es un obstáculo más complicado que el no compartir un mismo código lingüístico.

### **Actividades que podemos realizar para enseñar la cultura en el aula**

Para el profesor de español, la recogida de datos se hace imprescindible. Los datos que vayamos obteniendo desde las diferentes actividades para después realizar la evaluación se recogen desde cuatro áreas: observación, entrevistas, cuestionarios y test, fuentes documentales e históricas.

Es necesario destacar el elemento de la observación, que hay que interpretar como un privilegio del profesor. La mayoría de los adultos no se mezcla con niños ni adolescentes. De hecho, con el tiempo han perdido el recuerdo de lo que significa ser adolescente. Lo vuelven a recuperar al tener hijos, pero la relación con un hijo no es la misma y el sistema de observación ni funciona igual ni es tan objetivo.

Para evitar dar información sobre hechos aislados es mejor hacerlo en conjunción con aquellas unidades temáticas gramaticales cuyo contenido esté relacionado, de tal manera que el estudiante se dé cuenta de que el nuevo conocimiento que está absorbiendo se encuentra incluido en un contexto general.

Incluir fotos, ilustraciones, material real, batería de preguntas dirigidas a la significación cultural, uso de información cultural cuando se está enseñando vocabulario para el sentido connotativo de las palabras... La idea es que la cultura no es algo aislado, sino un proceso basado en la experiencia y en la actualización continua de conocimientos.

### Ejemplos:

1. Charlas – conferencia: Se puede invitar a hablantes nativos a hacer una presentación en clase, lo que acerca la lengua y la cultura a los alumnos al materializar la lengua y cultura. También se puede grabar al nativo o realizar una videoconferencia.

2. Material audio-visual: Para actividades que fomenten las destrezas de la escucha. Entrevistas grabadas, para observar el lenguaje verbal y el corporal y el comportamiento social en situaciones puntuales.

3. Lectura de textos mediante un proceso: en primer lugar, el idioma que estamos aprendiendo debería representar el punto de vista de la cultura del alumno; después, un texto en la lengua del alumno pero desde la perspectiva del idioma que estamos aprendiendo; y finalmente nos aproximamos a un texto escrito por un nativo en su idioma. Una variación son los mini dramas: escenificaciones teatrales que solventan conflictos derivados de las malas interpretaciones. Se pueden trabajar en grupo o individualmente, según necesidades.

4. Replanteamiento de hipótesis: para hablar de un tema, damos al alumno una cierta información. Después tienen que buscar más información que confirme lo que se ha dicho. El siguiente paso es modificar la información original y buscar datos que apoye esta segunda tesis. Ejemplo: hemos visto un video sobre toros. Es lo que todo el mundo espera ver. El ejercicio ha dado para ver unas imágenes y tener una charla de diez minutos sobre nuestros gustos al referirnos a los toros.

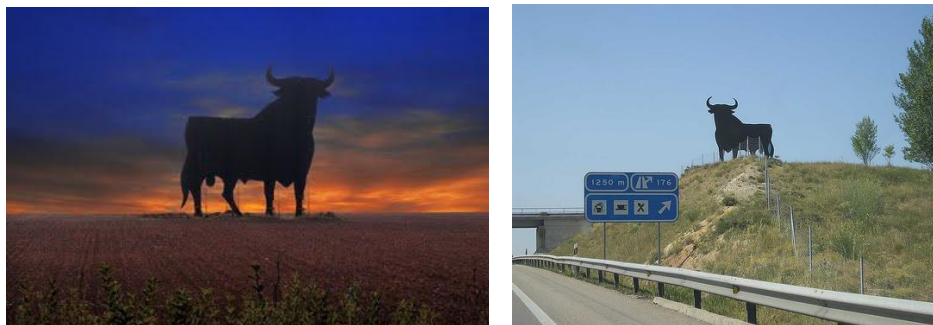
A partir de aquí, podemos iniciar una profundización en el tema. Se propondrían los siguientes ejercicios:

a) Expresiones lingüísticas del mundo del toro. En español existen multitud de expresiones, frases hechas y refranes que provienen de manera directa o indirecta del mundo torero. Un ejemplo de esto:

echar un capote, dar la puntilla a alguien o a algo, estar para el arrastre, ¡suerte y al toro!, que Dios reparta suerte, tiene usted un Miura, vete al cuerno, dar o meter puyas, decir o hacer algo a toro pasado, agarrar el toro por los cuernos, cambiando de tercio, capear el temporal, dar largas a alguien, división de opiniones, ponerse el mundo por montera, hacerle a alguien una faena, hacer novillos, ver algo desde la barrera, nuevo en la plaza, salir por la puerta grande, saltarse algo a la torera...

A partir de estas expresiones, los estudiantes pueden, por grupos, escoger cinco o seis e intentar explicarlas, usándolas en contextos apropiados.

b) El toro de Osborne. Si se habla de toros, este es uno de los elementos culturales más importantes en España. Los estudiantes podrían investigar sobre esta singularidad tan popular en las carreteras y campos españoles. Así, podrían hablar sobre el inicio de estos toros como vallas publicitarias, la apropiación en el paisaje, el intento de la administración por eliminarlos, la protesta popular con el fin de mantenerlos o la importancia para el cine (*Jamón, jamón*, de Bigas Luna) y el arte.



Fotos del toro de Osborne (del propio autor del artículo)

### c) Los Sanfermines.

En primer lugar se puede poner un video sobre esta fiesta popular. En el que nosotros proponemos (<http://www.youtube.com/watch?v=9D-DioFg5tc>) se observan las imágenes más típicas de la fiesta, pero después se compara con fiestas parecidas en otros lugares fuera de Pamplona. Así pues, no solo se trata de ver toros corriendo por las calles, sino comprobar cómo la gente se divierte en las fiestas populares, cómo en las fiestas españolas es más importante (al contrario de lo que ocurre en Brasil) la gastronomía que la música, o la influencia directa que existe entre el fútbol y los toros. Además, el video propuesto muestra la información a partir de una cadena de televisión en Miami, con lo que se puede comprobar los diferentes acentos en lengua española que se utilizan para explicar la noticia.

Después de utilizar el video, el profesor debería mostrar el elemento más importante de los Sanfermines: su canción. Desde un punto de vista cultural, muchos españoles no han ido nunca a los Sanfermines; sin embargo, es prácticamente imposible que ningún español desconozca la canción de las fiestas. Antes de mostrar la canción, se podría mostrar el siguiente video (<http://www.youtube.com/watch?v=Mxzzr-YcgxKE>) en el que se canta de una manera tradicional mientras se ve la canción a modo de karaoke, lo cual ayuda a que los alumnos también se animen a cantarla.

La letra de la canción es la siguiente:

Uno de enero, dos de febrero,  
 tres de marzo, cuatro de abril,  
 cinco de mayo, seis de junio  
 siete de julio, ¡SAN FERMÍN!  
 Uno de enero, dos de febrero,  
 tres de marzo, cuatro de abril,  
 cinco de mayo, seis de junio  
 siete de julio, ¡SAN FERMÍN!  
 A Pamplona hemos de ir,  
 con una media, con una media,  
 a Pamplona hemos de ir  
 con una media y un calcetín

Además del componente cultural que nos importa, dependiendo del nivel de los estudiantes, la canción puede resultar idónea para repasar los números, los meses del año y diferenciar la palabra “media” de la palabra “calcetín”, que un hablante de portugués puede confundir de una manera bastante fácil.

d) Temas de debate.

Se había comentado unas páginas más atrás que con la muestra de un video tan sencillo como el de los tres toreros el profesor solo iba a poder conseguir un debate superficial sobre gustos. Superficial no porque los gustos de nuestros estudiantes lo sean, sino porque el profesor está mostrando una realidad lejana al estudiante, sobre la que apenas posee información, y de alguna manera se le está obligando a que opine, con lo cual se le está obligando a ser superficial. Sin embargo, después de haber realizado más actividades sobre el mundo de los toros y de haber estado hablando sobre esta temática durante varias clases, los alumnos están en la posición de entender más informaciones que rodean el mundo de los toros y que van a servir para complementar la aproximación cultural a esta temática.

Así, por ejemplo, se podrían incluir los siguientes datos a tener en cuenta:

- **ECONOMÍA:** La Fiesta, un activo cultural y tradicional de centenares de millones de personas en Europa y América, es el segundo espectáculo de masas de España, tras el fútbol, y la actividad taurina genera anualmente en España un volumen económico directo superior a los 2.500 millones de euros.
- **TRABAJO:** El sector taurino genera anualmente en España aproximadamente 3.700.000 jornadas de trabajo.
- **ARQUITECTURA:** El sector taurino mantiene inmuebles de titularidad pública, muchos de ellos con alto valor histórico, arquitectónico y monumental.
- **ECOLOGÍA:** Se mantienen 540.000 hectáreas de dehesa, donde viven otras especies.
- **TURISMO:** Repercute en la hostelería, el transporte y la restauración.

A la hora de realizar un debate o una actividad en donde esté incluida tanto la oralidad como la escritura, resulta muy importante desde el punto de vista cultural que el profesor explique el sentido del humor de la lengua que se está enseñando. El humor es algo que parece que se aleja cada vez más de la enseñanza de lenguas extranjeras y es una pena. Da la impresión de que nadie se ríe aprendiendo español en una escuela y esto hace que el estudiante pueda llegar a identificar el aprendizaje de la lengua con algo aburrido. Pero el sentido del humor también ha de aplicarse en el aula para enseñar cultura y convenciones sociales, porque el humor no solo representa una dificultad lingüística, sino que puede llegar a generar un sentimiento de aislamiento o de exclusión cuando no lo entendemos. Esto lo entenderán bien los propios profesores de español si alguna vez han pasado un tiempo en cualquier país hispanohablante: al encontrarse entre hablantes de español como lengua materna es habitual que estos bromeen en la conversación y creen chistes o bromas sobre algún asunto que estén tratando. Lo que suele ocurrir en ese momento es que el hablante extranjero se pierda en un contexto cultural que no maneja y se quede aislado de la conversación durante un tiempo. Muchas veces, este aislamiento no se debe a una cuestión lingüística, sino cultural.

Continuando con este tema y como complemento a las actividades que se han explicado sobre los toros, podemos desarrollar ciertas actividades que tiene que ver con otro asunto muy estudiado en las aulas como es la gastronomía.

La comida es un tema que se debería tratar como un producto cultural. Incluso se puede presentar como un estímulo para alcanzar conocimientos en otras áreas, como puede ser la historia o la geografía de un país.

Sin embargo, en las aulas (al igual que ocurría con la temática torera) se suele caer en los estereotipos. De este modo, si lo centramos en un país como España, nunca faltan ejemplos que hablen sobre la paella, el gazpacho, la tortilla, la sangría, el vino o las tapas. No vamos a criticar aquí el uso de ciertos temas, pero estos se quedarán en la superficie si solo nos dedicamos a mostrar los tópicos sobre la gastronomía española. Un ejemplo sobre esto que estamos indicando lo podemos observar en el siguiente video (<http://www.youtube.com/watch?v=mdlOt7KLSnI>) en el cual se explica la preparación de una tortilla española. El video no está mal en sí mismo: muestra algo propio de la cultura española, usa un cierto vocabulario que además el estudiante puede ver escrito sobre la pantalla e incluso puede animar a los estudiantes a una clase de cocina de supervivencia. Con todo, si la intención del profesor es enseñar cultura española, la propuesta parece pobre si el ejercicio se queda simplemente en el propio video. Un estudiante debería saber más sobre el asunto: ¿Hay una época para comer la tortilla? ¿En qué orden de servir los platos se encuentra? ¿Los ingredientes son siempre los mismos? ¿Qué piensan los españoles sobre la tortilla española? Si el sustantivo tortilla lleva el adjetivo española, ¿hay más adjetivos que acompañen a la palabra tortilla, como tortilla francesa, rusa, italiana...?

El material usado puede ser muy variado: vocabulario de comida y objetos para cocinar, folletos del supermercado, fotos de comida, Internet, recetas de cocina, artículos sobre la comida, historia de alguna comida. De lo que se trata es que el estudiante no se quede con la idea tópica que conoce todo el mundo, inclusive las personas que no tienen nada que ver con el estudio del español; al contrario, los estudiantes de español han de dar un paso adelante y demostrar que sus conocimientos no son solo lingüísticos y gramaticales, sino que poseen información privilegiada sobre aquello que están estudiando. En este caso, la ayuda y apoyo del profesor de español es indispensable.

Continuando con el tema de la gastronomía, como complemento al video de la tortilla se puede visionar un video sobre la sangría (<http://www.youtube.com/watch?v=4MicMBkFeZY>). Se observará que se trata de unas imágenes menos convencionales en las cuales se habla un español más coloquial en el medio de una fiesta. En ese contexto aparecen muchos elementos culturales comunes en los estudiantes en España (el concepto de botellón y todas sus implicaciones), la relación con estudiantes europeos (son estudiantes del programa Erasmus), o el uso y la mezcla de lenguas. Al mismo tiempo, al igual que con la tortilla, se trata de dar una receta sobre la preparación de sangría, lo que remite también a la gastronomía española.

En realidad, si quisiéramos salirnos de los tópicos, habrá que decir que la paella, por muy buena que esté, es un plato que los españoles apenas comen como no sea en una celebración o un domingo en las costas de la Comunidad valenciana; que la tortilla es el típico plato que uno cocina en casa cuando no sabe qué hacer para comer o le da pereza cocinar para cenar; que la sangría solo se bebe en verano; y que si quisiéramos hablar de verdad sobre el plato más típico que comen los españoles habría que señalar al cocido en primer lugar, aunque sea un plato que solo se come en invierno debido a sus aportaciones calóricas. Esta comida tiene que ver con el concepto de cocinar sin perder mucho tiempo de concentración en la cocina y también con un cierto grado de emancipación de la mujer a finales de la edad Media.





Un plato de cocido (Foto del autor del artículo)

Al mismo tiempo, si un profesor brasileño de español quisiera hablar sobre gastronomía y la importancia cultural de este tema, debería señalar que la diferencia real entre Brasil y España no está en la comida, (cuyos ingredientes son bastante similares, aunque el modo de preparación varíe de una región a otra) sino en la disposición hacia lo que rodea la comida. Esto es, a un estudiante de lengua española no le debería interesar solo, como a todo el mundo, lo que tiene delante de su plato, sino también cómo se debe comportar en ciertos momentos a la hora de comer. En una celebración de Navidad, por ejemplo, se podría clasificar los modos brasileños como de estilo bufé. Así, lo lógico para un brasileño bien educado es hablar con los invitados, ser simpático y levantarse de cualquier silla para ir a coger la comida que estará a disposición de los invitados en una mesa. Esta idea contrasta con la manera de comportarse española, en donde se destaca que la gente permanece sentada durante horas sin moverse alrededor de una mesa. De hecho, si un estudiante brasileño de español es invitado a una comida o cena en casa de un español, se espera de él que no se levante. Al contrario, si se le invita es para tratarle bien y eso conlleva que se le sirva la comida sin que él se tenga que preocupar de nada. Lo contrario sería mala educación.

### **Conceptos y herramientas de la evaluación**

La competencia cultural necesita ser evaluada con unas herramientas adecuadas, tanto por el profesor como por el propio estudiante en su proceso de autoevaluación, de gran importancia para lograr los objetivos. Una de las maneras es mediante diarios de aprendizaje, ya que estos ofrecen al alumno la oportunidad de expresar sus opiniones sobre aspectos de la otra cultura que están estudiando, tanto la cultura mayúscula como la minúscula.

Los diarios se suelen utilizar para estudiantes que van a vivir una temporada en una inmersión cultural en el país. Durante unos meses, escriben sus opiniones y experiencias, y se les invita a realizar unos ejercicios. Posteriormente, a la vuelta, el profesor lee y evalúa ese diario. Una consecuencia de estos diarios al analizarlos en los niveles universitarios fue que los estudiantes no se relacionaban con nadie del país, sino con extranjeros.

Estos diarios se podrían utilizar también en las aulas de enseñanza secundaria en Brasil, de tal modo que el estudiante fuera dejando por escrito su parecer y viese su evolución a lo largo del curso. El profesor iría dando temas de reflexión sobre los que el estudiante iría pensando, lo cual se traduciría en la práctica educativa.

La actitud es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Muchos estudiantes tienen deseo de NO saber. Esto se observa de una manera más fácil en la enseñanza de un idioma como el inglés: existe una reticencia en muchos alumnos a aprender inglés, no solo porque se trate de una lengua alejada o

complicada, sino porque el estudiante la nota como una enemiga cultural. Esto se comprueba, por ejemplo, en un cierto antiamericanismo que se ve como un intento de invasión cultural en muchos países. El estudiante no puede sentir que el estudio de una lengua extranjera pueda suponer un proceso de aculturación, en el cual se ponga en entredicho la validez de su propia cultura. Al contrario, aprender otra lengua debe suponer una expansión de la propia cultura personal del estudiante, que ha de ayudarlo a observar de una manera más crítica los aspectos culturales brasileños sobre cualquier aspecto para intentar mejorarlos.

Otro factor que el profesorado habría de analizar para conseguir unos resultados culturales mejores sería el de la motivación. Es cierto que una lengua puede no terminarse de aprenderse nunca o en todo caso, los límites los pone cada uno en virtud de la satisfacción de sus necesidades inmediatas, familiares, sociales, laborales, etc. Pero también es cierto que los estudiantes con una elevada motivación personal (trabajo, relaciones, progresar académicamente...) tienen mayor facilidad para el aprendizaje de una lengua extranjera y además, su forma de aprender suele ser más comunicativa.

Así, no parece extraño decir que existe una cierta correlación entre el desarrollo de actitudes positivas hacia una lengua extranjera en los estudiantes y su adquisición de esa lengua. En estos casos, el elemento afectivo y cultural a veces es más importante que el cognitivo. Si la competencia lingüística es determinante para la producción de significados gramaticales en una lengua, va a depender más del dominio del elemento sociocultural que consigamos comportarnos de una forma comunicativa adecuada en cada contexto de uso de lengua.

El profesor ha de darse cuenta que no evalúa a sus estudiantes para contratar, certificar, calificar, promover o censurar, sino que, más allá de estas premisas, se debe buscar la innovación con base en el conocimiento de las realidades que tienen lugar dentro del sistema educativo.

En primer lugar podemos empezar pensando que el profesor se va a encontrar con un número grande de estudiantes, con un número grande de necesidades distintas y con multitud de datos de cada estudiante que van a ir siendo registrados. De este modo, tienen que existir diferentes momentos de evaluación, que envolverán:

- a) Planificación de los aspectos que van a ser evaluados. ¡No se puede intentar evaluar todo! Cada ejercicio, prueba o situación está planificada para la evaluación de algún aspecto que le interese al profesor como información. Es muy habitual en el aprendizaje del español proponer ejercicios lingüísticos que, además, se usan de manera paralela como comprobantes del nivel cultural del estudiante. Esto puede llegar a ser un error (y proporcionar datos erróneos) porque el propio estudiante no sabe lo que se le está preguntando o lo que se pretende de él.
- b) Recolección de información relevante, ya que no toda la información que llega al profesor sobre un alumno lo es.
- c) Análisis y elaboración de conclusiones que expliquen la situación que se quería resolver al iniciarse la evaluación. Para que el análisis sea rico sería ideal contar con distintas personas implicadas en la evaluación, contrastar puntos de vista y evitar que unas voces sean más escuchadas que otras.

Con estas ideas, se puede hablar también de diferentes tipos de evaluación a partir de quién evalúe:

- a) Autoevaluación: El alumno evalúa su rendimiento, pero para eso hay que darle herramientas y enseñarle a usarlas. Ej. Diarios de aprendizaje, o realizar una batería de preguntas a principio de curso y volver a realizarla al final y presentar ambas al estudiante para que él las evalúe.
- b) Heteroevaluación: La actividad o el producto es evaluado por una persona distinta (el profesor evalúa a sus alumnos).
- c) Coevaluación: Los sujetos del grupo se evalúan unos a otros (alumnos y profesores mutuamente). A veces el profesor, con buena fe, efectúa la típica pregunta sin mucho sentido para el estudiante, del tipo: *¿Cómo veis la clase, pensáis en alguna mejora?* Depende de cuándo se realice esta pregunta (antes o después de dar las calificaciones, antes o después de vacaciones, en evaluación final, etc.) las contestaciones podrán ser de lo más variadas y absurdas. Ante esa pregunta se le exige al estudiante operar en un nivel demasiado abstracto. Lo mejor sería realizar cuestiones más concretas en las cuales nos interesara saber la opinión de nuestros estudiantes en los momentos en los que sus ideas cuenten para algo. Tampoco queremos saber su opinión sobre todo, porque los estudiantes no saben mucho sobre evaluación o sobre objetivos a cumplir.

También conviene diferenciar entre evaluaciones criterios y evaluaciones normativas, ya que puede llegar a existir un choque entre ambos conceptos.

- a) La evaluación criterial compara, por ejemplo, el rendimiento del alumno con los objetivos que creemos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo. Es algo interno que depende de los propios objetivos del profesor con respecto al grupo de estudiantes al que imparte conocimientos.
- b) La evaluación normativa usa como referente de comparación el nivel general de un grupo normativo determinado: una clase, un centro, un programa...

En la mayoría de las ocasiones, la evaluación normativa se impone a la criterial. Esto es, el profesor se ve en la obligación de cumplir un programa y la consecución de ese programa se compara con el resto de lo que está sucediendo en el centro de estudios, en la ciudad, el Estado o el país completo, lo que hace que no se tenga en cuenta las necesidades de cada alumno por separado. Esta situación, además de parecer ilógica por no tener en cuenta los derechos educativos de los estudiantes, lamentablemente es una de las que más se da en el sistema educativo brasileño. Esto se observa, por ejemplo, en la justificación de profesores de español para continuar dando su programa (que es lo que el estado le está indicando) a sabiendas de que la mayoría del grupo clase no dispone de los suficientes conocimientos para continuar esa programación.

A la hora de evaluar es fundamental prestar importancia al espacio en el que se desarrolla dicha evaluación. Igualmente, se debe también prestar especial atención al tiempo y a la forma de la evaluación. No es lo mismo evaluar el desempeño de nuestros estudiantes inmediatamente después de terminar un tema, un trimestre escolar o dos o tres meses después de terminado este, o bien cerca de los exámenes finales. Los alumnos pueden mostrar imprecisiones en el momento de recordar los detalles, o también pueden estar incorporando algunas innovaciones que antes no se consideraban. A partir de estos datos se debe pensar:

- a) Que los objetivos de la evaluación deben ser conocidos por los estudiantes.
- b) Que la evaluación no incluye elementos fortuitos o intuitivos.
- c) Que toda evaluación genera una carga de tensión en el alumno.

- d) Que el profesor como evaluador no puede tener una conducta inadecuada, ya que esto genera violencia simbólica.
- e) Que se debe procurar la generación de zonas de confort al momento de aplicar la evaluación (tiempos, horarios, recintos...)

Otro aspecto destacado al hablar sobre evaluación es el concepto de calidad. En general, ningún profesor habla sobre calidad con sus estudiantes. Se les exige, pero no se les explica. Así, no es lo mismo hablar de calidad bajo enfoques positivistas, humanistas, psicoanalistas u holistas, como tampoco es lo mismo bajo referentes cuantitativos o cualitativos. En primer lugar, el evaluador debe tener clara la idea de lo que para él es la calidad. Si en una prueba se exige escribir un mínimo de 15 líneas debido a alguna razón en concreto, eso es la calidad para el profesor; pero también habrá que ver lo que el alumno habrá escrito y cómo lo ha escrito. A la hora de hablar en qué nos fijamos: ¿En la idea elaborada, en la pronunciación, en el uso de vocabulario...? ¿Y si argumenta algo en un español aceptable y no estamos de acuerdo, por ejemplo, con la idea racista que se desprende? ¿Le aprobamos pero le bajamos la nota? Da igual a la conclusión que se llegue, lo importante es que el estudiante tenga claro cuáles son los aspectos de calidad que se están evaluando. Si el profesor nunca ha mencionado que el racismo es un aspecto de baja calidad, ¿resulta pertinente usarlo en contra del alumno? Se dirá que hay aspectos generales que caen de cajón y que son básicos de la sociedad en la que vivimos... Pero a lo mejor nuestro estudiante vive en una sociedad racista o machista, por ejemplo. Si las reglas del juego no quedan claras, la evaluación empieza a perder sentido, porque se evalúan elementos que el estudiante no estaba controlando. Se puede decir que antes de saber español, el estudiante debe saber ser persona. Es cierto, pero ¿el profesor de español se ha preocupado de esto? Si no se ha ocupado, ¿por qué lo evalúa? Quizás por una cuestión de coherencia del sistema, se podría contestar. ¿Y alguien se preocupa de enseñar ese sistema al alumno?

Este concepto de calidad está íntimamente ligado a las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas que definen las posturas personales tanto de los estudiantes como de los profesores. Tenemos que saber quiénes somos y con quién estamos antes de saber lo que enseñamos, porque puede que lo que estemos mostrando no satisfaga las necesidades de los estudiantes. No existen actos educativos exentos de intención ya que toda propuesta educativa es un proyecto social. Como queremos que sea la sociedad, así enseñamos.

## **Conclusiones**

En este trabajo se ha intentado demostrar que la lengua y la cultura aparecen siempre conjugadas en el hablante, ya sea de manera directa o por medios secundarios que dependen de algún contexto. De este modo, el profesor debería enseñar cultura desde el primer día de clase y no esperar a que sus estudiantes adquieran un mayor nivel lingüístico.

Al mismo tiempo, la idea de evaluación no se apoya solamente en un profesor que se dedica a colocar una puntuación en cada estudiante como una mera calificación, sino que se hace necesario involucrar a los alumnos en el proceso mediante diferentes elementos de evaluación y autoevaluación. A su vez, esto ayudará a no caer en el llamado “gusto del profesor”, en el que docente enseña solo aquello que le gusta y que suele coincidir con aquello en lo que se siente cómodo explicando.

La realidad es mucho mayor que el propio gusto de un profesor. De hecho, el mayor reto que enfrenta un docente al evaluar es cómo interrogar a la realidad. La información recabada está en relación directa con la forma en que fue obtenida.

Así, muchas evaluaciones fracasan porque no han podido apropiarse de lo que estaban buscando, con lo cual se amplían los márgenes de error. No existe ningún instrumento (test, prueba, cuestionario) que mida al 100% lo que dice medir. El proceso se complica más al emitir juicios de valor y al contrastar los resultados con la realidad más inmediata.

El objetivo principal que un profesor brasileño de español podría conseguir con sus estudiantes de secundaria es el siguiente: que sus estudiantes se diesen cuenta que, pese a ciertos esfuerzos por su parte y pese al parecido con su lengua materna, no hablan bien español y que podrían mejorar mucho. Así, si los estudiantes llegan a la conclusión de que el español les gusta como lengua o se sienten atraídos por la cultura de algún país de habla española, van a continuar profundizando en un mundo nuevo para entenderse con personas que pertenecen a ese universo desconocido y que se podría clasificar de “lo español”. Si se consiguiese esto, los objetivos principales de los profesores de español en Brasil estarían cubiertos.

## Bibliografía

- BACHMAN, L., 1990, “Habilidad lingüística comunicativa”, en LLOBERA *et al.* (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas Extranjera*, Madrid, Edelsa, 105-129.
- CANALE, M., 1983, “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en: LLOBERA *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documento básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 63-83.
- CARRERA, M., R. BONETE y R. MUÑOZ DE BUSTILLO, 2007, “El programa ERASMUS en el marco del valor económico de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, Instituto Complutense de Estudios Internacionales (accesible en [www.ucm.es/pdf/DT%2007-07.pdf](http://www.ucm.es/pdf/DT%2007-07.pdf))
- CUCHE, Denys, 2002, *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, EDUSC.
- GÓMEZ JIMENO, Clara, 2006, “La importancia de enseñar la cultura en la enseñanza de un idioma”, *Toleitola*, número 8, 18-34.
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen, 2005, “Los contenidos culturales”, en: SÁNCHEZ LOBATO, Jesus /SANTOS GALLARDO, Isabel (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 835-851.
- GUMPERZ, J. J., 1981, *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Anagrama.
- MARTÍNEZ BAZTÁN, Alfonso, 2005, “Consideraciones sobre la evaluación del español como lengua de personas inmigradas adultas”, *Glosas didácticas*, número 15, 114-121.
- MIQUEL, Lourdes, 2004, “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática”, en: *redELE 2* (accesible en [www.mepsyd.es/redele/revista.shtml](http://www.mepsyd.es/redele/revista.shtml)).
- WINSTON, S., 1933, *Culture and Human Behavior*. New York, The Ronald Press Company.



# **¿CÓMO HACER DE UNA EVALUACIÓN ALGO FÁCIL, DIVERTIDO Y QUE REALMENTE EVALÚE?**

Kelen Lima da Silva  
Colegio Soter y Externato São Rafael. SP

## **Resumen**

Sabemos que nuestros alumnos tienen inteligencias múltiples, aprenden de formas distintas y consecuentemente la forma de ser evaluado debe ser diferente. Tenemos que preguntarnos si queremos que cuenten hasta el 10 o que realmente sepan numerar las cosas, pero cómo evaluar lo que enseñamos en las clases, que muchas veces son lúdicas, musicales, cinestésicas, visuales, etc. La evaluación debe ser continua y para eso el conocimiento construido por el alumno tiene que ser evaluado clase a clase.



## Introducción

Los tiempos han cambiado, y la forma de enseñanza también, con todo, la evaluación también debe ser aplicada de forma distinta. Los métodos tradicionales dejaron espacios a nuevas estrategias, antiguamente la evaluación era hecha sólo por medio de pruebas escritas, sólo al final de bimestres o semestres, los alumnos, las temían, sólo algunas inteligencias eran cobradas, pero hoy hacemos varios tipos de evaluaciones, sabemos que cada individuo tiene su forma de aprender y por supuesto su forma de demostrar lo que ha aprendido.

A avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos (PCN, 2008: 101).

Hay importancias distintas para la evaluación, una para la escuela, otra del alumno y por supuesto del profesor.

La escuela exige que la evaluación sea hecha por notas, esto incluye evaluaciones escritas, orales, trabajos u otros, los alumnos la quieren sea como sea, y los profesores son los que deben evaluar, pero, ¿cómo hacerla?

É essencial que a avaliação tenha como foco o que é também enfatizado no ensino. Por exemplo, em um programa que tenha como foco o desenvolvimento da habilidade de leitura, a avaliação deverá também centrar-se nessa habilidade, não levando em conta fatores como pronúncia, produção escrita ou aspectos do uso oral da língua... (PCN, 2008: 27).

Se debe entonces haber siempre más de una evaluación, cada una de ellas con el foco en lo que el profesor haya enseñado. Si quieren evaluar la fonética, que se trabaje fonética, si quieren evaluar escrita, que se enseñe los métodos, o si quieren evaluar la gramática que la pasen a los alumnos. Lo que no se debe hacer es enseñar todo y después lo cobrar en una sólo evaluación, el proceso continuo es la mejor forma para que el alumno pase lo que haya aprendido, sin miedo de ser evaluado o sólo pensando si sacará buena o mala nota, sino si lo que ha aprendido fue bien asimilado. Vemos esto en PCN (2008: 4):

A avaliação contínua, fazendo da observação seu principal instrumento e nela diretamente envolvendo o aluno, leva mais em conta as interações sociais desenvolvidas e reguladas do que, por exemplo, a correção. O avaliador se empenha em regular as interações em sala de aula para corrigir rotas de percurso, utilizando um vasto repertório de técnicas sociais, com sensibilidade e percepção dos problemas, a fim de que se crie um clima emocional ótimo conducente a uma aprendizagem também ótima. Isso significa que o professor deve aconselhar, coordenar, dirigir, liderar, encorajar, animar, estimular, partilhar, aceitar, escutar, respeitar e compreender o aluno. Deve colocar-se em seu lugar para que a outra língua não se apresente como estrangeira...

Lo importante es que el profesor haga con que a los alumnos le guste aprender y pasar lo que aprendieron, que este proceso evaluativo deje de ser sólo por notas, que pase a ser un placer participar del proceso y que la nota sea una consecuencia (buena).

## **Qué es la evaluación?**

Es un proceso de coleccionar sintetizar e interpretar informaciones para auxiliar la tomada de decisiones, sea en el ámbito del salón de clase o de toda escuela. La visión de la evaluación es mucha veces errónea, “talvez por isso mesmo, surjam tantas concepções de avaliação, sempre vagamente implicadas nas formulações verbais de profesores, alunos e país, que a identificam com tudo que ocorre nas práticas correntes: provas, nota, conceito, boletim, aprovação, reprovação, recuperação, etc.” (Romão, 2003:55)

A los alumnos la evaluación es una piedra en el camino del proceso, para algunos profesores es usado para mantener la disciplina o demostrar su autoridad, mas dependiendo del método que adopta el educador y si ese sabe el momento y el modo de cada evaluación, el proceso puede ser un placer para ambos, podemos comprobar esto en el trecho abajo:

“Avaliar para promover significa compreender a finalidade desta prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica que visa à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor tem o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Ele deve criar e recriar alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto, promovendo ações interativas.” (Franco, 2001:167)

## **Criterios de evaluación**

O critério principal para a avaliação de qualquer das habilidades é que não se dê em situação diferente da situação de ensino. (Gaias, 2005: 27).

Muchas veces las clases se dan de una forma y las evaluaciones de otras, es una manera equivocada para el proceso, si en las clases se trabaja la oralidad, la escrita y la lectura se puede cobrarlas, pero cobrar de los alumnos los que les es enseñado no es un problema a los profesores de español lengua extranjera, sino ¿cómo hacerlas?

El profesor debe preguntarse si quiere solamente comprobar si han asimilado los contenidos, o comprobar el nivel de sus alumnos para que pueda o no pasar a la próxima etapa sin que se utilice de repasos. La evaluación sirve también para que el profesor haga una auto-evaluación, preguntándose: ¿Funcionó?, ¿será necesario que mejore los métodos de enseñanza?

Todo eso haz con que el profesor siempre tenga clases distintas, piense en métodos diferentes y renueve sus métodos de evaluación teniendo mejores resultados de los alumnos, y ellos pueden pasar sus nuevos conocimientos sin los temores de la evaluación.

## **Objetivos del Proyecto**

La idea aquí propuesta surgió medio las experiencias y vivencias de las clases de español para jóvenes en escuelas particulares de São Paulo. En las clases los alumnos iban bien, entendían todo, participaban, hacían las tareas y se expresaban sin dificultad, incluso los de 6º grado a los cuales la enseñanza de la lengua española era novedad.

Pero a la hora de ser evaluados tenían un miedo terrible, sabían que por ser una prueba, y que les aplicaría una nota, acababan por ir mal.

Como las escuelas siempre tienen una evaluación formal, que tiene que ser como las de las otras asignaturas, opté por hacer algo distinto con los otros criterios evaluativos, ya que eran más libres y ajustables.

## **Justificativa para el Proyecto**

Al evaluar los alumnos tenemos que tener en cuenta el mundo que está a su alrededor, pues no se puede, por ejemplo, pedir a un grupo de alumnos que traiga comida a una clase para trabajar vocablos, si en casa ésta le falta, o que traigan juguetes a una clase de descripción si ni para jugar los tiene. Todo eso puede ser cambiado por dibujos, pero cambiaría la idea inicial del proyecto. Pero como todavía la enseñanza de la lengua española está en su mayoría en las escuelas privadas, donde los alumnos tienen un buen poder adquisitivo, la propuesta aquí presentada cabe perfectamente a gran mayoría de los profesores de español actuantes o no, también puede ser aplicada en institutos de lenguas.

## **Propuestas para las evaluaciones**

### **Tema 1: Ropas**

Tiempo: Dos clases de 50 minutos, sin tener en cuenta las clases que explicará el contenido.

Evaluación: Oral

Desarrollo: En la primera clase se pide a los estudiantes que traigan la ropa que más le gusta vestir, se elige las parejas o se sortean. En la segunda clase habrá una evaluación, todos visten sus ropas y los que son llamados describen como en un desfile lo que el otro está llevando, mientras ese hace se presentación visual.

### **Tema 2: Colores**

Tiempo: Una clase de 50 minutos para la evaluación y un tiempo para la exposición de los trabajos.

Evaluación: Oral

Desarrollo: Después de la explicación de los colores y sus significados, junto con el profesor de artes se pide a los alumnos que dibujen y pinten un cuadro propuesto. A la clase de la evaluación se pide que los alumnos describan sus cuadros y explique su significado.

-----  
-----

Tiempo: Un día

Evaluación: escrita

Desarrollo: Se marca anticipadamente una visita a la Pinacoteca, cada alumno elije un cuadro y haz su descripción.

### **Tema 3: Animales**

Tiempo: Un día

Evaluación: escrita

Desarrollo: Se marca anticipadamente una visita al zoológico, cada alumno describirá a un animal previamente elegido por el profesor. (El zoo parque de Itatiba es uno de los mejores para la tarea).

### **Tema 4: Verbos**

*Futuro*

Tiempo: Una clase de 50 minutos

Evaluación: Oral

Desarrollo: Se entrega una foto de una persona que no sea conocida y pide al alumno que sea una “adivino” y diga cómo será el futuro de esta persona.

-----

-----

*Pretérito Perfecto Compuesto*

Tiempo: Una clase para explicarles y pedirles que traigan un juguete, después para la clase de evaluación 50 minutos.

Evaluación: Oral

Desarrollo: Cada alumno dirá lo que su juguete ha hecho durante la semana, como si ese fuera un ser vivo.

### **Tema 5: Lectura e Interpretación**

Tiempo: Cuatro clases de 50 minutos

Desarrollo: Se pide a los alumnos que busquen un reportaje de algo que le llamen la atención y que sea actualidad. Para la clase tiene que traer una copia del reportaje junto con 10 preguntas o ejercicios acerca del tema. En la evaluación de lectura el leerá su reportaje elegido y para la evaluación de interpretación el profesor distribuirá los trabajos mezclados para que hagan y le devuelva.

### **Tema 6: Escrita**

*Cómic*

Tiempo: Tres clases de 50 minutos más 1 mes de ejecución en casa.

Desarrollo: Si la escuela trabaja con el sistema apostillado de enseñanza hay proyectos en el portal de algunos sistemas en que se puede montar un cómic, los alumnos sólo tienen que escribir las hablas de los personajes o del narrador. Ahora se puede hacer también con los alumnos como propios dibujistas y hacer una impresión del cómic.

---

### *Periódico*

Tiempo: Dos clases de 50 minutos más un mes para que desarrollen el proyecto.

Desarrollo: Los alumnos eligen si quieren hacer un periódico del pasado o del futuro, en este debe contener imágenes, y debe estar separado por asunto, por lo menos 4, moda, ciencia, cine, etc., lo que les parezca más interesante.

---

### *Literatura*

Tiempo: Un mes para el desarrollo

Desarrollo: Cada alumno tiene un libro elegido antes por el profesor, después de la lectura tiene que escribir una crítica literaria.

### **Tema 7: Comida**

Tiempo: Dos clases de 50 minutos

Evaluación: Lectura y escrita

Desarrollo: Los alumnos escriben la receta con el uso del imperativo de una comida, la leen en clase y presenta la comida que debe ser traída en el día de la evaluación.

---

Tiempo: Dos clases de 50 minutos más 2 semanas para la preparación.

Evaluación: Escrita y oral

Desarrollo: Cada alumno elige una comida que le guste mucho y hará el embase de esta comida en español para presentarla en clase juntamente con la comida hecha.

---

Tiempo: Dos clases de 50 minutos más 2 semanas para la preparación

Evaluación: Escrita y oral

Desarrollo: Se divide la clase en dos grupos, uno para comida sana, otro no, los alumnos harán la comida para traerla junto con una tabla de los valores calóricos.

## **El Proyecto**

Grados Indicados: 6º, 7º, 8º y 9ºEF o 1º, 2º o 3º EM

Asignaturas involucradas: Portugués, Artes, Ciencias y Español.

## Bibliografía

FRANCO, Creso, FERNANDES, Cláudia e BONAMINO, Alícia, “Avaliação na escola e avaliação da educação: Possibilidades e desafios”, en CANDAU, Vera Maria (org.), *Reinventar a escola*, Petrópolis: Vozes, 2001.

GAIAS, Inez, 2005, *Estereótipos culturais nos estágios iniciais de aquisição do espanhol como língua estrangeira: uma tomada de consciência*. 111f. Dissertação de Mestrado, orientadora Elena Godoi, Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, disponible en <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/6033>. Acceso el 20 ago. 2008.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *Introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais: Brasília: MEC*, disponible en <http://portal.mec.gov.br> Acceso el 22 nov. 2008. 244 p.

ROMÃO, J.E. *Avaliação Dialógica*. 5º edição, São Paulo: Cortez Editora, 2003. Capítulo 4: “O que é avaliação”.





# EVALUACIÓN Y PORTAFOLIO

Susana Echeverria  
Instituto Cervantes de São Paulo / PUC-SP

## Introducción

El tema de esta comunicación surgió por una motivación personal: entender el complejo y, a la vez, injusto proceso evaluador del colegio de mi hijo de 8 años.

Después de haber trabajado como profesora durante más de veinte años, de crecer como docente durante ese tiempo, de descubrir, adoptar, y aplicar en mis clases las más actuales y eficaces teorías de aprendizaje, me pedían que aceptara, para mi hijo, sin cuestionamientos de cualquier tipo, un proceso comprobatorio constante y único de memorización de contenidos, que se evaluaban semanalmente por exámenes escritos; con el agravante de que, muchas veces, por no decir siempre, las preguntas que hacían los profesores sobre las lecciones estudiadas presentaban dificultades que las explicaciones del libro de texto, o los ejercicios que habían corregido en clase, no mostraban.

Eso es algo que hasta hoy no entiendo. Cuando, en diversas oportunidades, se lo pregunté a la coordinadora de la escuela, ella me explicó, con una paciencia anestesiada para madres displicentes como yo, sin mostrar cualquier inquietud ante sus palabras, que esa dificultad añadida era intencional, puesto que los niños tenían que ser capaces de improvisar, resolver los problemas, y prepararse para tener éxito cuando realizasen el ENEM, y/o la selectividad. Yo le dije que a mí, por la poca edad de mi hijo, todavía no me preocupaban esos exámenes, que lo que en realidad buscaba era que Juan se interesase por aprender, tuviese curiosidad, pasión, amor por algo, al menos, de lo que estudiaba en el cole; solo eso. Ella me miró con ojos desconfiados mientras iniciaba su conversación con otra madre al tiempo que me despedía.

La escuela de mi hijo estaba en São Paulo. Cuando la visité por primera vez, me sorprendió la pulcritud con la que mantenían unas instalaciones que ya conocieron mejores días.

De hecho, cuando mi marido me sugirió que llevásemos a Juan a ese lugar, acepté, más por el orden que se observaba en el edificio, y que recordaba mucho a la apariencia de la escuela de mi infancia durante la época de la dictadura española que me tocó vivir; que por cualquier otro motivo de carácter educacional.

Mi hijo “aterizó” en esa escuela de otra más innovadora localizada en el interior del estado. Este era un colegio de pedagogía montessoriana que se preocupaba, además del aprendizaje del alumno, de su bienestar y formación humana.

Ese entorno, que podríamos calificar como familiar, contrastaba ahora totalmente con la fría organización del nuevo y multitudinario colegio de mi hijo. Esa diferencia de entorno que, a ojos de una madre más observadora, hubiera bastado para pronosticarle un gran fracaso escolar para su hijo; sorprendentemente, no me chocó.

Sin embargo, desde las primeras semanas del curso escolar, recibí quejas de la profesora, que, desde luego, en ningún momento dio muestras de preocuparse por la adaptación de Juan, a pesar de sus pocos 8 años, o de su felicidad; reclamaba, principalmente, por la lentitud de mi hijo en la ejecución de las tareas.

Esa exigencia de rapidez por parte de la escuela nos pilló por sorpresa tanto a mi hijo como a mí. A él, que personalizaba la tranquilidad del interiorano paulista, que nunca había pensado en que su manera de ser pudiese representar un problema tan grave

para él, su madre, o su escuela. Lo que, sobre todo, le llamaba la atención era que, en São Paulo, la gente no se reía tanto como en Taubaté. Escribe Verónica de Andrés (*apud* Jane Arnold, 1999: 106) que “Por desgracia, muchos niños, intencionadamente o no, son humillados en el aula debido a lo que se denomina “búsqueda” de altos niveles, del logro y de la conducta controlada.”

A mí, me impactó el comportamiento de la escuela, porque, me resultaba extremadamente agresiva. Para dar un ejemplo; un día, Juan se sentía mal, tenía ganas de ir al baño, pero, como temía la reacción de la profesora, se quedó sin moverse, en su sitio, aguantándose las ganas durante horas. De ese día, guardamos el recuerdo de la foto que le hicieron, pues coincidió que era “el día de la foto” en el cole. ¡Pobre Juan!, sus papitos regordetes, hinchados del esfuerzo de contener las ganas de ir al baño, y la mueca indefinida entre sonrisa o llanto de su boca reflejaban una gran tensión, que, seguramente, la profesora confundió con una carita feliz. ¡Y yo que me había mudado del interior a la gran ciudad para dar una educación mejor a mis hijos!

El primer año pasó, la profesora se quejaba constantemente de mi hijo, y yo de ella; pero él aprobó.

Al año siguiente, nadie reclamaba de él en la escuela, solo suspendía; ya, yo me quejara de él y de la escuela. Sin embargo, que lo hiciera, a ella no le importaba lo más mínimo y, a él, aparentemente, tampoco.

Decidí que, por mi salud mental y la felicidad de la familia, tendría que cambiarlo de colegio, y busqué, busqué, busqué... hasta que no me quedaron escuelas por visitar. Fue una experiencia agotadora, de reflexión y, finalmente, de comprobación de las deficiencias de un sistema educativo, que, en primer lugar, permitía a escuelas particulares, como la de mi hijo, dirigir el aprendizaje y el trato de sus alumnos a su total antojo. Si, como considera Kohonen (*apud* Jane Arnold, 1999, pág.297), “La coherencia [pedagógica] va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje como tal. Está también en función del entorno global del aprendizaje y del ambiente afectivo creado por la cultura institucional con sus normas, creencias y expectativas”, cabe preguntarse entonces a qué intereses responde el modelo educativo de Brasil.

Pero, para terminar con el relato de la búsqueda de escuela para mi hijo Juan, lo peor era comprobar que ese sistema escolar no ofrecía una escuela pública equiparable en resultados a la privada, lo que resultaba totalmente injusto para los niños brasileños. Para poner un ejemplo, mi hijo afrobrasileño era, y es, una excepción en las clases de las tres escuelas privadas por las que ha pasado. De hecho, la psicopedagoga que lo trata semanalmente insiste en que las dificultades que tiene Juan en la escuela no existirían si estudiase en una escuela pública de São Paulo, o, en último caso, si viviese en Bahía; me ha explicado, también, que su inadaptación tiene un origen emocional y no de incapacidad intelectual.

Explica Youssou N’Dour en su documental, *Return to Goree*, que un problema que sufre la gente de color, como él, es una gran inseguridad, porque nunca saben cómo serán tratados por la gente que les rodea. Mi hijo continúa insistiendo, hasta hoy, en agradar a todo el mundo, sobra decir que sin éxito. En el colegio, siempre sonrío a todo el mundo, lo hace igualmente en el gimnasio, en la calle, o si le miran; y se pone muy triste cuando lo ignoran.

En muchas de las escuelas que visité, así como en la de Juan, se sentía lo que yo llamo el “furor ENEM”, que se traducía en una preocupación, a mi modo de ver, exagerada en preparar a los niños para superar, en resultados, a los de otros colegios privados. Lo que sin duda, determinará el tipo de enseñanza que reciben esos alumnos, si consideramos, con Kohonen (*apud* Jane Arnold, 1999, pág.295), que “La evaluación incide [...] en la calidad y la cantidad del aprendizaje.

Había otras escuelas que, además de comerciales (como también lo era la de mi hijo), seleccionaban solo alumnos prototípicos, de manera que no peligrase el tipo de cliente, de clase media alta, que atendían; sobra decir que mi hijo no fue admitido.

Por último, estaban las escuelas que yo denominaba de “buenas”, y no exclusivamente por la idoneidad del currículo del centro, sino porque aceptaban a los niños como eran, y los educaban evaluándolos justamente, en la total complejidad de su actuación como seres humanos inteligentes.

Es por todo eso que he escrito este trabajo, para que las escuelas que aspiran alcanzar un estándar de calidad conozcan procesos educativos y evaluativos más éticos, justos y, consecuentemente, más humanos. Kohonen (*apud* Jane Arnold, 1999, pág.296) considera que “La evaluación puede permitir que el alumno se convierta en una persona más cualificada, independiente y responsable mediante una mejor comprensión del proceso y de sí mismo.”

Es por eso que el futuro de la evaluación está en el portafolio, un instrumento de medida justo que busca mostrar lo que el alumno sabe hacer y cómo lo hace más que proveer una nota, que desconsidera los procesos de aprendizaje.

Voy a introducir, a continuación, esa herramienta de evaluación y reflexión, que considero será la mejor conceptualizada en el futuro; después, mostraré cómo elaborar un portafolio; y terminaré presentando un ejemplo y algunas conclusiones.

## **El portafolio**

Según la RAE, “portafolio” significa “Cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.” Ese valor de guardar es el que recupera el concepto portafolio como lo conocen los profesionales del arte. Para ellos, el portafolio almacena ejemplos de sus trabajos de manera que, cada vez que sea necesario, lo puedan presentar a clientes u otros interesados en conocer la evolución de su obra.

El Ministerio de Educación de los EEUU incorporó el portafolio a su currículo porque el número de alumnos con fracaso escolar era muy alto; y, hasta los 90, fue utilizado casi exclusivamente con una finalidad evaluativa.

Una definición bastante completa del portafolio es la que ofrece la Generalitat Valenciana. Esa institución se refiere al portafolio como una forma de enseñar, aprender y evaluar a partir de los diversos trabajos del alumno, que muestran su desempeño en una asignatura. Esas tareas presentan el desarrollo personal del alumno de manera que compruebe el alcance de su esfuerzo para obtener unos objetivos determinados con anticipación. El portafolio, por todo ello, es un instrumento de “evaluación auténtica” del proceso de aprendizaje del alumno. Para Kohonen, V. (*apud* Jane Arnold, 1999, pág.299),

La evaluación auténtica se refiere a los procedimientos para evaluar el progreso del alumno utilizando actividades y tareas que integran los objetivos del aula, los currículos y la actuación de la instrucción y de la vida real. Enfatiza la significación comunicativa de la evaluación y el compromiso para medir lo que valoramos en la educación. Utiliza las diversas formas de valoración que reflejan el aprendizaje, el logro, la motivación y las actitudes de los alumnos en actividades de aula pertinentes para la instrucción. La evaluación auténtica se corresponde con las buenas prácticas de aula y las refleja. Se pueden utilizar sus resultados para mejorar la instrucción, basados en el conocimiento del progreso del alumno. La evaluación auténtica también enfatiza la importancia que tienen la estimación profesional del profesor y el

compromiso para mejorar el aprendizaje del alumno [...] incluye la valoración de la actuación comunicativa de los portafolios y de varias formas de autoevaluación realizadas por los alumnos.

El portafolio es un sistema de evaluación que presenta documentos comprobatorios para obtener una baremación más justa, a diferencia de otros métodos de atribución de notas más tradicionales, que muestran, tan solo, resultados fragmentados.

Además de instrumento de evaluación, los educadores le han encontrado al portafolio otras posibilidades de uso, de ahí las diversas definiciones que ha recibido; entre ellas, destacamos las siguientes:

- a) Para la National Education Association (1993 : 41),

Un portafolio es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el personal docente se reúne un material que es indicativo del proceso hacia los resultados esenciales.

- b) Según Arter (1990: 27),

Un portafolio es una selección deliberada de los trabajos del alumno que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso o sus logros. En él deben incluirse la participación del alumno en la selección de su contenido, los criterios de la selección y las pautas para juzgar sus méritos, así como las evidencias de su proceso de autoreflexión.

- c) De acuerdo con Vayrus (1990: 48),

Un portafolio es algo más de una mera caja llena de cosas. Se trata de una colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas por los maestros y alumnos para supervisar la evolución del conocimiento, las habilidades y las actitudes de estos últimos en una materia determinada.

- d) Para Wingginstet (1991),

La Utilización del portafolio como recurso de evaluación se basa en la idea de que la naturaleza evolutiva del proceso de desarrollo del portafolio da al alumnado y al profesorado una oportunidad para reflexionar sobre el crecimiento de los estudiantes y de introducir cambios a lo largo del programa de estudios. A su vez, el desarrollo del portafolio hace que el alumnado sienta el aprendizaje escolar como algo propio.

### **3. Objetivos del portafolio**

De acuerdo con la Generalitat Valenciana, los objetivos del portafolio serían:

- Orientar a los aprendices en su trabajo y en su desarrollo.
- Motivar a los alumnos para que no abandonen y se comprometan en su proceso de aprendizaje.
- Reflejar el alcance del desarrollo de cada alumno.
- Destacar sobre todo lo que el estudiante conoce del tema de estudio y de sí mismo.

- Desarrollar las habilidades del alumno para que descubra, analice y resuelva problemas.

### **Ventajas del portafolio**

De entre todas las ventajas que cada profesor puede encontrarle al portafolio, destacaremos, a continuación, las más relevantes:

- Independencia del estudiante
- Organización del conocimiento
- Distribución del tiempo
- Dosificación de esfuerzo
- Instrumento de evaluación
- Información del proceso de estudio del alumno
- Generación continua de tareas para el alumno
- Configuración entre profesor y estudiante
- Se trata de un instrumento de aprendizaje positivo que muestra, si las hay, las dificultades que tiene el alumno al trabajar alguna de las competencias y las soluciones ofrecidas para resolverlas, y su efectividad en la práctica.
- Es un medio democrático en el que confluyen los intereses del profesor y del alumno
- Es determinante en la constitución de la autonomía del estudiante y construye, además, su capacidad crítica en la determinación de las cuestiones que le interesará aprender, cómo hacerlo, cuándo, etc.
- Ofrece al estudiante hábitos positivos de aprendizaje
- Estimula al alumno a partir de la exposición de su progreso y resultados
- Determina con claridad los objetivos de su realización
- Es un trabajo creativo, porque cada estudiante es diferente, al igual que lo será su portafolio
- Al tratarse de un objeto físico que el alumno tiene que llenar con su trabajo, se convierte en un recordatorio constante de su compromiso con su propio aprendizaje

### **Inconvenientes del portafolio**

- Algunos profesores encuentran algunos inconvenientes al uso del portafolio; pues, consideran que:
- Implica mucho tiempo dedicado a su elaboración y corrección
- Exige gran cantidad de trabajo para su realización
- Su uso no supone que se trate del único instrumento de evaluación
- Su evaluación no es objetiva

### **Cómo realizar un portafolio**

A pesar de los inconvenientes que acabo de mostrar, continúo creyendo que el portafolio es la mejor opción para la evaluación auténtica y la reflexión discente y docente. Es por eso que, a continuación, presento los pasos que se deben seguir para su creación:

Un portafolio debe constar de los siguientes elementos:

- Nombre de su autor
- Tema

De acuerdo con López (2004),

El material presentado se propone a criterio de los propios estudiantes, algo que no sucede en otro tipo de instrumentos de evaluación, los cuales son propuestos unilateralmente por el docente. Este acto democrático evita una evaluación que favorezca a un tipo de estudiante o colectivo, al tiempo que obliga a estos a reflexionar sobre la pertinencia de las producciones seleccionadas. El alumnado debe así implicarse en su propio proceso de aprendizaje, llegando a discernir claramente qué ha aprendido a lo largo de aquél.

- Índice de documentos
- Introducción al portafolio con la explicación de sus objetivos
- Organización y cronograma
- Diferentes documento que lo conforman
- Resultados y conclusión
- Referencias bibliográficas
- Evaluación
- Presentación al profesor

### **Fases de ejecución del portafolio**

Para realizar un portafolio, es necesario superar las siguientes fases:

- a) Establecimiento del tema y tareas para su estudio
- b) Acumulación de documentos
- c) Elección de las mejores tareas comprobatorias de la evolución en el desempeño discente para presentar ante el profesor y resto de los alumnos.
- d) Evaluación
- e) Presentación del portafolio

### **Tipos de portafolio**

Dentro de los portafolios, se distinguen varios tipos: el “portafolio de aprendizaje” consiste en la acumulación de documentos elegidos por el alumno y/o el profesor que comprueban el progreso del alumno. Se va elaborando como un registro del proceso de aprendizaje, con la inclusión en él de tareas como testimonio de esa adquisición.

El “portafolio de presentación” guarda las mejores tareas del alumno; el proceso de su selección por parte de ese alumno desarrollará su capacidad crítica, que, a su vez, se constituirá en una fuente de motivación; pues, un portafolio siempre mostrará sus mejores trabajos. Además, este tipo de portafolio se usa para determinar el nivel de desempeño del alumno en las diversas competencias. De manera que servirá como instrumento de evaluación continua; que exhibirá, en el caso de no ser utilizado como único instrumento de evaluación, los resultados del alumno medidos con otros métodos. El “portafolio de evaluación” se completaría con observaciones y autoevaluaciones.

El “portafolio electrónico” guarda los documentos realizados en formato digital, como: grabaciones de voz, vídeos, etc. Es fácil de gestionar, pues el contenido se puede almacenar en un “pen-drive”, o en un “blog”.

El “portafolio pedagógico” es el portafolio usado para trabajar en la clase. El portafolio se convierte en un instrumento para dirigir el proceso de aprendizaje del alumno en función de las muestras que testimonian su desempeño.

El “portafolio docente” presenta la evolución del profesor. La estructura de ese portafolio podría ser la siguiente:

- Nombre
- Departamento
- Institución
- Fecha
- Índice de contenidos, de acuerdo con Fernández y Malqués (2001):
  - Responsabilidades de enseñanza
  - Declaración de Filosofía de la enseñanza
  - Metodología de la enseñanza. Estrategias. Objetivos
  - Calificación de los estudiantes en los exámenes
  - Evaluaciones de los colegas
  - Declaración del jefe de departamento
  - Detalle representativo del programa del curso
  - Productos de enseñanza (evidencia de lo que aprende el estudiante)
  - Premios y reconocimientos de su enseñanza
  - Metas de enseñanza: a corto plazo y a largo plazo
  - Apéndices
- 

El “portafolio europeo de las lenguas” (PEL) es resultado de un proyecto del Consejo de Europa, concebido para que el estudiante de lenguas extranjeras almacene su biografía de aprendizaje, evolución, nivel de conocimiento y autoevaluación de los idiomas que estudia.

Además de servir como ejercicio autoevaluatorio, ese documento puede utilizarse como instrumento de evaluación. De esa forma, el portafolio cumple dos funciones: “acreditativa y formativa.”

Las funciones pedagógicas del PEL son:

1. Fomento del aprendizaje y enseñanza reflexivos
2. Clarificación de los objetivos de aprendizaje
3. Fomento del trabajo cooperativo
4. Potenciación de la autoevaluación

El PEL se constituye de:

1. Un pasaporte lingüístico
2. Una biografía lingüística y cultural
3. Un dossier con muestras de progreso y desarrollo de aprendizaje

### **Mi experiencia con el portafolio**

Contaba, al comienzo de este trabajo, que el detonante de esta comunicación fue el observar como un sistema educativo se torna deshumano e injusto si evalúa todo el

trabajo realizado por el estudiante en un único ejercicio escrito, sin cualquier consideración por la complejidad del acto de aprender, las diferencias entre los aprendices, gustos, preferencias, modos de ser y configuración de la experiencia vital previa, intereses, diferencias físicas, etc.

Todo ello sumado a las deficiencias que presenta un centro educativo que se basa exclusivamente en la baremación de resultados y no en la reflexión de los procesos, es decir, en su incapacidad de presentar, enseñar y evaluar los contenidos docentes dentro de su complejidad existencial, me permitió ver que, verdaderamente, mi hijo Juan no estaba en el lugar más adecuado para disfrutar aprendiendo; y, de hecho, no solo no sentía placer en aprender, sino que mostraba una aversión por todo lo que la escuela exigía de él, fuese ello atención, realización de tareas, o ejecución de exámenes.

En el caso del Instituto Cervantes, centro en el que trabajo, en ningún momento de mi tarea docente he sentido en mis alumnos esa aversión hacia sus tareas. Supongo que porque el método empleado es más humano.

De cualquier forma, y para ser crítica también con mi trabajo para esa institución, diría que el método de enseñanza que empleo, basado en el enfoque comunicativo por tareas, que funciona perfectamente para la adquisición de las cuatro destrezas, si que sería mejorable en ciertos aspectos, como en la “flexibilidad”.

¿A qué me refiero con “flexibilidad”? La capacidad que la metodología tiene de modificarse en grados de complejidad determinados de acuerdo con la evolución de nuestros alumnos. Una metodología flexible, por ejemplo, se adaptaría a estudiantes más avanzados dentro de un nivel que incluiría a los que no dominasen todavía la lengua. Atendería las exigencias de estos, de manera que, con su auxilio, alcanzarían a aquellos en el desempeño exigido al final del módulo.

Mi curso de C1, por ejemplo, estaba constituido por siete alumnos, de los cuales, si bien todos estaban altamente motivados, tres realizaban siempre más que las tareas solicitadas; pues, disponían de más tiempo y estaban muy motivados.

Sentí que esa gran disposición precisaba de unos objetivos de aprendizaje más ambiciosos. Consideré el desempeño de los estudiantes del grupo y percibí que era común a todos cierto desequilibrio en su competencia léxica, si comparada con sus otras capacidades. Por ello, creí oportuno dar respuesta a esa petición, no formalizada, pero que se manifestaba ante mí con absoluta claridad.

De hecho, cuando al comienzo del módulo propuse a esos alumnos elaborar un portafolio experimental con el objetivo de desarrollar, más que hasta ese momento lo habíamos hecho, su capacidad léxica, todos, sin excepción, lo consideraron no solo oportuno sino estimulante.

Como decía, con el fin de que mejorase su riqueza léxica, consideré necesario ampliar su acceso a nuevo vocabulario por la lectura obligatoria de un libro. Como la primera lección de “Prisma C1” se titula y trata “el humor”, busqué en mi biblioteca aquellas comedias que habían conseguido hacerme reír y se las presenté en clase; cada estudiante escogió una.

Previamente a esa selección, les propuse los objetivos que la elaboración del portafolio perseguiría, así como de qué manera me proponía alcanzarlos. El objetivo principal, según eso, era mejorar su léxico, elaborando para ello un diccionario personal de la comedia. Asimismo, tendrían que ver una película hispanoamericana con el fin de generar un testimonio más para esa propuesta impulsadora de input léxico. Les solicité que escribiesen una crítica objetiva de la película, que anotasen aquellas particularidades culturales que sobresaliesen ante su idiosincrática mirada de brasileños y, finalmente, que evaluaran esa película desde su opinión personal. Además, y para terminar, les pedí que escuchasen un Cd de algún cantante o grupo hispano, tras lo cual,



y siguiendo el modelo de trabajo propuesto para la película, deberían, a su vez, escribir una crítica objetiva del conjunto de las canciones, ofrecer su opinión personal, y escoger la que cada uno considerase la mejor canción de su Cd escuchado.

Esas tres tareas, la lectura de la comedia y posterior elaboración del diccionario personal, el visionado del DVD, y la audición del Cd, constituirían, al menos, tres testimonios para almacenar en el portafolio; lo que, sumado al resto de tareas que se realizarían durante el módulo, daría un número suficiente de documentos; que si, por un lado, abastecería de nuevas palabras, expresiones y construcciones lingüísticas a la forma de expresión de los alumnos; por otro lado, serviría de cuerpo de análisis para la reflexión, tanto por parte del alumno sobre su evolución como aprendiz, como también para análisis del proceso docente e instrumento de evaluación de esos alumnos.

## **Conclusiones**

Espero y creo que la introducción del portafolio en el módulo C1 ha servido para mejorar la competencia léxica de los alumnos. Considero, también, que su evaluación ha medido ese esfuerzo, resultando más justa por ello, así como también por la participación del alumno y del profesor en la toma de decisiones y proceso de construcción del portafolio, tal y como se espera de un sistema de enseñanza humanista centrado en el alumno.

Para concluir, me gustaría añadir que considero el portafolio del alumno y el del profesor instrumentos necesarios para proporcionar el verdadero sentido de aprendizaje significativo a la mecánica educativa que, en determinadas situaciones, olvida que el objetivo de su labor es enseñar para después, como resultado de esa labor docente bien realizada, evaluar la multiplicidad de aspectos en que se manifiesta el conocimiento discente.

En ese sentido, el portafolio se muestra especialmente eficaz, no solo en la obtención de la información necesaria para el establecimiento de criterios valorativos objetivos sobre resultados, sino también en procesos selectivos de colegios, en los que el candidato dejaría de ser juzgado por su respuesta a un examen descontextualizado de su realidad escolar, y sería evaluado por los contenidos de su portafolio, que comprobarían con mayor exactitud su conocimiento en las diferentes competencias; además de en otros valores referenciales sobre ese candidato, como su capacidad de trabajo, creatividad, alcance de desempeño, cuando motivado correctamente, u otras facetas de la vida.

Me gustaría terminar preguntando, ¿cuántos compañeros, conocidos, familiares, amigos, o demás relaciones conocéis que no consigan realizar bien su trabajo?; ¿cuántos de ellos han estudiado, o no lo han hecho, para desempeñar esa labor específica?; ¿creéis que la escuela, y después la universidad, nos ha preparado debidamente para nuestra labor profesional?; ¿lo podrían haber hecho mejor con nosotros?; ¿cómo podríamos hacerlo mejor con nuestros estudiantes?

La escuela y la universidad tienen que buscar eso, casualmente, algo tan fácil y obvio como maneras de ayudar al estudiante a superar las dificultades, para convertirlo en un buen profesional, que sepa realizar su trabajo desde el momento en que coloca su pie fuera del recinto académico; debemos eliminar la idea de que una buena escuela o universidad es la que más suspende; las mejores son las que ayudan a vivir; las que no convierten a sus graduados en sobrevivientes.

A eso es a lo que aspiro, a que mis alumnos vivan mejor; por eso creo en el portafolio.

## **Bibliografía**

ARNOLD, J. (1999) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

<http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm4.pdf>

<http://www.oapee.es/e-pel/navigate.do>

[http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pel\\_secundaria\\_guia\\_didactica-2.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pel_secundaria_guia_didactica-2.pdf)

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/portafolioeurlenguas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/portafolioeurlenguas.htm)

[http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents\\_intro/Eguide.pdf](http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf)

<http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/Templates.pdf>

<http://www.google.com/cse?cx=006043202724820927248%3A1kl0norxzhk&q=buscar..&mec=Buscar>

<http://www.educacion.gob.es/externo/pl/es/programas/portafolio.pdf>



## ¿QUÉ EVALÚA EL ENEM?

Gretel Eres Fernández  
Faculdade de Educação da USP

### Resumen

Tras la inclusión por primera vez de las pruebas de español e inglés en el *Enem - Exame Nacional do Ensino Médio* - cabe discutir no solo qué evalúa ese examen sino las consecuencias que pueden derivar de una prueba de idiomas en ese contexto. Para tanto se toman como base varios documentos oficiales, como la Propuesta del MEC sobre el "nuevo *Enem*" a las instituciones federales de enseñanza superior (2009), los datos obtenidos en un taller realizado en la *Faculdade de Educação de USP* unos días después de la aplicación del mencionado examen así como la discusión de las pruebas de lengua española realizadas el año 2010 por un grupo de profesores de Brasil. Los análisis realizados indican que pocas son las efectivas contribuciones que el actual modelo de examen ofrece para la reestructuración de los programas de enseñanza media y que las relaciones entre ese nivel educativo y la enseñanza superior se restringirán, seguramente, a la preparación de los alumnos de secundaria para que puedan superar las exigencias para ingreso a los cursos superiores.

## Introducción

El *Enem –Exame Nacional do Ensino Médio–* creado el año 1998 con el objetivo central de “evaluar el desempeño del alumno al final de la educación básica para averiguar el desarrollo de competencias fundamentales para el ejercicio pleno de la ciudadanía”<sup>1</sup>, tenía entre sus propósitos básicos estructurar una evaluación de esa etapa de la formación escolar que sirviera como “modalidad alternativa o complementaria a los exámenes de acceso a los cursos de formación profesional pos enseñanza media y a la enseñanza superior” (BRASIL, 1998: 2).

Con el paso del tiempo ese examen, que inicialmente tenía un carácter totalmente voluntario para el estudiante, ha pasado a ser una de las modalidades preferenciales de selección de candidatos para el ingreso a universidades públicas, de tal forma que o el resultado obtenido en el *Enem* es suficiente para determinar la clasificación de los que se someten a ese proceso selectivo, o bien representa un porcentaje añadido a las notas obtenidas en las pruebas de selectividad específicas de cada institución de enseñanza superior (IES).

Sin embargo, y aunque se comente no oficialmente que el *Enem* llegará a sustituir por completo los exámenes de ingreso a las universidades públicas (*vestibular*), solamente tras poco más de una década de su existencia, es decir, a partir del año 2010, se incorporaron en ellos las pruebas específicas de lenguas extranjeras (LE) –español e inglés–, aunque varias IES ofrezcan entre las opciones otros idiomas como el francés, por ejemplo.

La noticia, el año 2009, de esa inclusión, si bien fue recibida con aplausos por los profesores de idiomas, también causó expectación, ansiedad y muchas dudas, tanto entre docentes como entre estudiantes: no se tenía mucha información sobre qué se exigiría de los candidatos, cómo se configuraría la prueba, qué conocimientos, competencias y habilidades la estructurarían y, por lo tanto, tampoco se sabía cómo preparar a los alumnos de la enseñanza media para que lograran resultados satisfactorios en ella.

Esas incertidumbres pronto se manifestaron públicamente de diferentes maneras, entre las cuales destacan las varias consultas que muchos profesionales lanzaron en la lista de discusión “Elebrasil”<sup>2</sup>. Paralelamente, también fue posible acompañar, en esa misma lista, la indicación de libros de texto que representantes de diferentes editoriales y profesores consideraban como los más adecuados para que los estudiantes tuvieran éxito en las pruebas de español, ¡aunque nadie supiera, en esos momentos, cómo se configuraría el examen!

También se pudo acompañar y participar de discusiones más fundamentadas, pautadas en el análisis y en la reflexión sobre las propuestas de documentos oficiales disponibles, como la *Matriz de Referência para o Enem 2009*, en especial, las encabezadas por Almeida Filho<sup>3</sup> y que revelaban, en ese momento (septiembre del 2010), la esperanza de que efectivamente fuera posible evaluar competencias,

---

<sup>1</sup> El texto oficial consultado lleva por título *Documento Básico*, y está disponible en la página del MEC-Inep: <<http://historico.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>>, accedido por medio del enlace “*Pesquisadores*”, el 08 mayo. 2011.

<sup>2</sup> Fórum de discusión para profesores de español y demás interesados en el área, mantenida por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil (<[ELEBRASIL@LISTSERV.REDIRIS.ES](mailto:ELEBRASIL@LISTSERV.REDIRIS.ES)>).

<sup>3</sup> Disponible en <<http://www.sala.org.br/artigos-de-capas/exame-nacional-de-ensino-medio-enem>>, accedido el 08 mayo. 2011.

habilidades, conocimiento teórico y práctico de la lengua extranjera y sus variedades, en su modalidad oral y escrita así como del componente cultural vinculado a ellas.

Por fin, la primera edición del *Enem* a incluir preguntas de lengua extranjera (2010) puso de manifiesto una visión restrictiva de lengua extranjera, en la medida en que solo permitió –y de manera muy discutible, como veremos más adelante– evaluar la comprensión lectora, aunque uno de los documentos oficiales<sup>4</sup> estableciera una concepción bastante sofisticada para la elaboración de las preguntas del examen:

Um cuidado especial deverá ser tomado quanto à complexidade dos itens que comporão os testes. Tendo por base a finalidade de seleção que o Enem assumirá e uma expectativa de candidatos extremamente preparados, é fundamental que o delineamento dos testes comporte um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de altíssima proficiência daqueles de alta proficiência. Isso significa que os testes devem ser muito informativos também para a faixa superior da escala.

O cuidado especial com a elaboração de itens e a composição dos testes remete a um planejamento estruturado: (i) itens pautados pela matriz de habilidades e conjunto de conteúdos a elas associados; (ii) itens elaborados e revisados a partir de critérios técnicos e pedagógicos estabelecidos com base empírica e na literatura; e (iii) itens pré-testados, identificando parâmetros estatísticos de discriminação, de dificuldade e de probabilidade de acerto ao acaso. (BRASIL, 2009c: 5)

Lamentablemente, no ha sido lo que hemos visto en esa primera inclusión de las lenguas extranjeras en el *Enem*, que más bien se ha caracterizado por proponer textos no totalmente adecuados, preguntas mal formuladas y poca o ninguna relación con la *Matriz de Referência* establecida oficialmente, como discutiremos en los apartados siguientes.

### **Principios generales, objetivos, características y estructura del Enem**

El *Enem*, en su nueva versión presentada por el Ministerio de Educación el año 2009 a la *Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*, destaca los objetivos de ese examen, entre los cuales se pueden mencionar: a) servir como un instrumento que conduzca a la reestructuración de los programas de la enseñanza media; b) crear una posibilidad concreta de establecimiento de una relación positiva entre la enseñanza media y la superior, por medio de un debate centrado en las directrices de la prueba; c) defender una concepción de prueba centrada en habilidades y contenidos más relevantes; y d) posibilitar que las instituciones de enseñanza superior usen el *Enem* para subsidiar sus procesos selectivos<sup>5</sup>.

Para alcanzar esos objetivos el examen se estructura en cuatro pruebas relacionadas a cada una de las cuatro áreas de conocimiento: Lenguajes, códigos y sus tecnologías; Ciencias Humanas y sus tecnologías; Ciencias de la Naturaleza y sus

---

<sup>4</sup> *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*, disponible en: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article)>, accedido el 08 mayo. 2011.

<sup>5</sup> Disponible en <<http://www.enem.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>, accedido el 02 mayo. 2011.

tecnologías; y Matemáticas y sus tecnologías. Cada prueba se compone de, aproximadamente, 50 preguntas de elección múltiple y, además, los candidatos también deben realizar la prueba de redacción.

Según establece el mismo documento (p. 4), la propuesta del nuevo *Enem* se centra en una matriz de habilidades y en un conjunto de contenidos asociados a ellas de forma a garantizar que el modelo de examen mantenga la idea de evaluación centrada en competencias y habilidades que se definen como:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 1998:5 –subrayados del texto original)<sup>6</sup>

Las habilidades, conforme aclara el *Documento Básico* (1998: 5), se identificaron tomando como punto de partida las competencias cognitivas globales y, a seguir, se establecieron los objetos de conocimiento relacionados a la matriz de referencia que, en el caso de las lenguas extranjeras, corresponde al área Lenguaje, códigos y sus tecnologías. De esa manera, los conocimientos a asociados a la mencionada matriz, de acuerdo con lo informado en la *Matriz de Referência para o Enem 2009* (BRASIL, 2009b: 16-17), son:

- Estudio del texto: las secuencias discursivas y los géneros textuales en el sistema de comunicación e información.
- Estudio de las prácticas corporales: el lenguaje corporal como integrador social y formador de identidad.
- Producción y recepción de textos artísticos: interpretación y representación del mundo para el fortalecimiento de los procesos de identidad y ciudadanía.
- Estudio del texto literario: relaciones entre producción literaria y proceso social, concepciones artísticas, procedimientos de construcción y recepción de textos.
- Estudio de los aspectos lingüísticos en diferentes textos: recursos expresivos de la lengua, procedimientos de construcción y recepción de textos.
- Estudio del texto argumentativo, sus géneros y recursos lingüísticos: argumentación: género, tipo y usos en lengua portuguesa.
- Estudio de los aspectos lingüísticos de la lengua portuguesa: usos de la lengua: norma culta y variación lingüística.

A excepción de los dos últimos apartados que hacen referencia explícita a la lengua portuguesa –aunque también podrían adaptarse y referirse a otros idiomas–, todos los demás son perfectamente aplicables a las lenguas extranjeras. A pesar de eso, lo que se comprueba tras el análisis de las pruebas del 2010, es la inclusión de preguntas centradas en la comprensión lectora pautada en una concepción bastante restrictiva de esa destreza y que deja al margen no solo la diversidad de géneros textuales y todo lo que su conocimiento conlleva, sino que, además, poco dominio exige del candidato sobre las diferentes formas de expresión que la lengua extranjera permite.

---

<sup>6</sup> < <http://historico.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>>, accedido el 08 mayo. 2011.

## La Matriz de Referencia, las competencias, las habilidades y las pruebas de español del Enem 2010

La *Matriz de Referência para el Enem* (BRASIL, 2009b: 1) sitúa, inicialmente, los ejes cognitivos comunes a todas las áreas del conocimiento:

- **Dominar lenguajes:** dominar la norma culta de la Lengua Portuguesa y usar los lenguajes matemático, artístico y científico y de las lenguas española e inglesa.
- **Comprender fenómenos:** construir y aplicar conceptos de las distintas áreas del conocimiento para la comprensión de fenómenos naturales, de procesos histórico-geográficos, de la producción tecnológica y de las manifestaciones artísticas.
- **Enfrentar situaciones-problema:** seleccionar, organizar, relacionar, interpretar datos e informaciones representados de distintas formas, para tomar decisiones y enfrentar situaciones-problema.
- **Construir argumentación:** relacionar informaciones, representadas de distintas formas, y conocimientos disponibles en situaciones concretas, para construir argumentación consistente.
- **Elaborar propuestas:** recurrir a los conocimientos desarrollados en el colegio para elaborar propuestas de intervención solidaria en la realidad, respetando los valores humanos y considerando la diversidad sociocultural.

El primer aspecto que llama la atención es la ausencia de cualquier explicación sobre el sentido del término “dominar” en el primer eje (“Dominar lenguajes”; “dominar la norma culta [...] de las lenguas española e inglesa”). Al no facilitarse ningún texto complementario, el lector –sea un investigador, un profesor, un estudiante, un autor de materiales didácticos– deja de saber si tal dominio se refiere a la lengua oral, a la escrita o a una determinada variedad o registro. De idéntica manera, tampoco se aclara qué grado o nivel de dominio se espera de los candidatos.

Como ya hemos indicado, las lenguas extranjeras se vinculan al área de Lenguaje, códigos y sus tecnologías. En la misma *Matriz de Referência para el Enem* se detallan las competencias para cada área y las habilidades directamente relacionadas. En el caso de los idiomas extranjeros, ese documento indica, como competencia específica, que el candidato debe “conocer y usar lengua(s) extranjera(s) moderna(s) como instrumento de acceso a informaciones y a otras culturas y grupos sociales” (BRASIL, 2009b: 2). En el ámbito de las concepciones más actuales y extendidas de la enseñanza de idiomas, “conocer” y “usar” suponen enseñar y aprender el funcionamiento de la lengua extranjera y ser capaz de emplearla en contextos y situaciones factibles de darse en la realidad. Además, se defiende que la LE debe –o puede– servir para acceder a diversos conocimientos, de diferentes áreas del saber, así como debe permitir el acceso a otras culturas, de diferentes grupos sociales (ALMEIDA FILHO, 2010). Por lo tanto, sería de esperar que el *Enem* destacara tales aspectos en las preguntas propuestas. En cierto sentido, esa expectativa se cumple, si se considera que los textos incluidos en la prueba son auténticos, de tipología, género y origen variados y los asuntos de cada uno de ellos también es diversificado. Sin embargo, poco se ve en relación a la exigencia de conocimientos y usos efectivos de la lengua española por parte de los estudiantes.

Ya en lo que se refiere a las habilidades relacionadas a esa competencia, la *Matriz de Referência* las establece de la siguiente forma:



- *Asociar vocablos y expresiones de un texto en Lengua Extranjera Moderna – LEM – a su tema*, lo cual supone “elecciones léxicas específicas en una construcción de sentidos por funciones comunicativas e incluso de géneros textuales relevantes para aprendices de lenguas en los colegios” (ALMEIDA FILHO, 2010: 1). Igualmente, implica la inclusión del trabajo con diferentes tipos y géneros textuales, el tratamiento contextualizado del léxico, según la relevancia que tenga en función del tipo y género textual, del tema, de los posibles lectores, etc.
- *Utilizar los conocimientos de LEM y de sus mecanismos como medio de ampliar las posibilidades de acceso a informaciones, tecnologías y culturas*, lo que conlleva la necesidad de comprender “cómo se expresa conocimiento científico en un texto: grados de seguridad, aseveraciones firmes, ejemplificaciones, descripciones de procesos, verdades incompletas o provisionales bajo la forma de hipótesis, maneras de concluir, etc.” (ALMEIDA FILHO, 2010: 1). Además, se deben considerar los distintos puntos de vista, los tipos de argumentos más frecuentes en los varios medios de comunicación, cuáles se valoran y porqué.
- *Relacionar un texto en LEM, las estructuras lingüísticas, su función y uso social*, caso en que conviene tener presente no solo “el conocimiento sobre estructuras gramaticales sino, además, las intencionalidades de ese texto en la vida social” (ALMEIDA FILHO, 2010: 1).
- *Reconocer la importancia de la producción cultural en LEM como representación de la diversidad cultural y lingüística*, aspectos que ponen en relieve la importancia de considerar todos los tipos de manifestaciones, desde las más “tradicionales” y “valoradas” hasta las formas de expresión marginadas en mayor o menor medida, en y por diferentes contextos socioculturales. En consecuencia, adquiere más relevancia el pensar, presentar y discutir diferentes concepciones de cultura (cultura vs. Cultura) así como sus vínculos con la diversidad social y lingüística.

Un rápido análisis de la prueba deja claro que esas habilidades solo muy tangencialmente están presentes y que pocos conocimientos y habilidades se les exige a los candidatos pues se centra en una única destreza – comprensión lectora –, no permite evaluar el uso de la lengua ni incide sobre la pluralidad cultural y lingüística.

### **Las pruebas de español del Enem 2010: algunas constataciones**

La expectativa creada sobre cómo sería la primera prueba de lengua extranjera del *Enem* así como la esperanza –en gran medida frustrada– de que el examen se volcara consistentemente hacia la evaluación de competencias y habilidades desarrolladas por los estudiantes, hizo que un grupo de profesores<sup>7</sup> organizara en la *Faculdade de Educação* de USP un taller pedagógico pocos días después de la realización del examen, con el propósito de analizar las pruebas a la luz de los documentos oficiales y de los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de LE establecidos para la educación básica.

Sin ser exhaustivas, las discusiones se centraron en el análisis global de las pruebas que procuraron averiguar en qué medida las competencias y habilidades propuestas en la *Matriz de Referência* estaban plasmadas en los textos y en las preguntas, tanto de inglés como de español. Aunque se verificaron algunas diferencias

---

<sup>7</sup> Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – UnB, Profa. Dra. Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, FE-USP y Profa. Dra. Gretel Eres Fernández, FE-USP.

entre los exámenes de cada uno de los idiomas, en su esencia tanto los aspectos positivos como las deficiencias de las pruebas se mostraron coincidentes.

Lo primero que llama la atención es el hecho de que se restringe la evaluación a la comprensión lectora. Así, no se puede afirmar siquiera que haya preocupación con la lengua escrita, ya que eso supondría incluir ejercicios de lectura y escritura. Además, no queda completamente clara la concepción de lectura adoptada, pues las preguntas formuladas no siempre exigen la comprensión del texto, la reflexión o un análisis textual crítico y profundo.

Los textos incluidos también merecen atención, en la medida en que, aunque sean de géneros, tipología y origen variados, desconsideran totalmente áreas importantísimas, como la de los textos literarios, por ejemplo. Por otra parte, en el caso de uno de ellos –“Los animales”– se pudo constatar que en la página electrónica indicada figuraba el mismo texto en francés y una traducción al español, plagada de errores muy variados, lo cual permite suponer que los elaboradores del examen hicieron correcciones en él, incluso porque se indica tratarse de una adaptación. Entendemos que hubiera sido mejor seleccionar otro texto en lugar de elegir una traducción. También llama la atención que todos los textos hayan sido extraídos de Internet, de periódicos o de revistas y que se hayan excluido por completo los libros como fuente de la selección textual.

Las preguntas formuladas en lengua portuguesa también hacen que se pierda una oportunidad más de evaluar la comprensión lectora en LE ya que tanto la consigna como las opciones de respuesta solo exigen el conocimiento de la lengua materna.

La total exclusión de la oralidad –comprensión y producción– igualmente elimina del examen cualquier intento de simular la interacción con otros usuarios de la lengua extranjera. Ese aspecto, asociado al hecho de que la prueba no se centra en el desarrollo de temas –oralmente o por escrito– también impide que se evalúe el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes ya que el *Enem* ignora por completo las subcompetencias que la integran<sup>8</sup>. En consecuencia, cae por tierra cualquier esperanza de evaluar el uso de la lengua.

Así, aunque afortunadamente el examen no exija conocimientos formales y teóricos sobre el sistema gramatical del idioma –algo bastante usual en muchas evaluaciones de lenguas extranjeras–, al configurarse bajo el modelo de elección múltiple lo único que se espera de los candidatos es que sean capaces de señalar la opción definida como “correcta”, algo también discutible en el examen de español del año 2010, puesto que al menos una de las preguntas formuladas suscitó dudas, a punto de que horas después de finalizado el examen se divulgaran en las páginas *web* de dos instituciones de enseñanza de São Paulo, dos opciones diferentes como correctas para una misma pregunta.<sup>9</sup>

Lo que se constata, por lo tanto, es el predominio de una concepción pobre sobre qué significa aprender una nueva lengua. Esa visión reduccionista se intentó amenizar, sin éxito, con la elección “modernita” de textos y géneros, lo que tuvo buena acogida por parte de algunos profesores de cursos preparatorios para esos exámenes, ya que lo consideraron positivo por ser de fácil resolución para los alumnos. Sin embargo, el modelo de examen y los principios adoptados suponen, a la larga, un desestímulo a la innovación metodológica y de materiales didácticos.

---

<sup>8</sup> Según Canale (en LLOBERA [coord.], 1995: 66-71), los componentes de la competencia comunicativa son: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

<sup>9</sup> Se trata de la pregunta de número 91, relativa al texto “Bilingüismo en la Educación Media. Continuidad, no continuismo”. La opción correcta, según el Inep, era la “d”.

A pesar de tantos problemas, también hay que destacar los aspectos positivos del *Enem* 2010. En este sentido, lo fundamental es que la inclusión en ese examen del inglés y del español supone el reconocimiento oficial de las lenguas extranjeras como componente curricular de la enseñanza media. Ese aspecto es particularmente importante si se considera que los idiomas extranjeros siempre han ocupado un lugar secundario en la enseñanza regular y que durante años, al menos en el estado de São Paulo, no se consideraban asignaturas, sino actividades<sup>10</sup>, lo cual contribuyó para aumentar su falta de prestigio.

Además, en las pruebas del 2010 se pudo constatar un alejamiento de la concepción de lengua y de su evaluación centrada en contenidos léxicos y gramaticales. Ese examen procuró, aunque tímidamente, considerarlos no como fines en sí mismos, sino en su manifestación contextualizada y en uso.

Por fin, otro punto positivo se relaciona a la diversidad de fuentes de los textos incluidos, lo cual contribuye para la exclusión de una visión hegemónica de cultura asociada a una variedad lingüística y, a la vez, esa diversidad no exige del candidato el conocimiento muy específico de usos regionales o de grupos sociales determinados.

A pesar de esos elementos favorables, y considerando que en el examen se incluyen tan solo cinco preguntas de elección múltiple, formuladas en lengua materna y centradas exclusivamente en la comprensión lectora, cabe preguntar si eso es todo lo que esperamos de un alumno que ha estudiado una lengua extranjera a lo largo de por lo menos los tres años de la enseñanza media. Seguramente no, incluso porque en términos de aprendizaje poco se puede concluir o aprovechar de un examen configurado de esa manera. Hay que sumar a lo anterior el efecto retroactivo del *Enem*: una vez que los contenidos léxicos y gramaticales se relacionan, en la prueba, a la competencia lectora, probablemente ellos tendrán su lugar asegurado en los cursos de la enseñanza media. ¿Y qué lugar ocupan la oralidad, la interacción, la pluralidad cultural y lingüística, la reflexión sobre los usos del idioma, la producción escrita? Si el examen no exige esos conocimientos, es de suponer que la educación básica no los considerará prioritarios.

Tampoco hay que olvidar que si tenemos una legislación<sup>11</sup> que afirma el plurilingüismo, no se entiende el motivo de incluir solamente el inglés y el español en el *Enem*. Se trata pues, de una inclusión que restringe –solo dos idiomas– y a la vez excluye todas las demás lenguas extranjeras.

### **Algunas conclusiones**

Tras este breve análisis conviene comparar (¿contrastar?) qué se propone en el *Enem* –como indicado en el apartado 1 de este texto– y qué se puede esperar de él en lo concerniente a las lenguas extranjeras.

El primer objetivo señalado para el *Enem* indica que él debe servir como un instrumento que conduzca a la reestructuración de los programas de la enseñanza media. Por lo que se ha podido observar, lo más probable es que en ese nivel escolar la enseñanza se centre en la comprensión lectora de textos variados, pero casi exclusivamente los disponibles en Internet, sin espacio para la literatura.

El segundo propósito –crear una posibilidad concreta de establecimiento de una relación positiva entre la enseñanza media y la superior, por medio de un debate centrado en las directrices de la prueba– tampoco parece tener grandes posibilidades de realizarse, pues lo más probable es que la enseñanza secundaria se preocupe más en

---

<sup>10</sup> Resolución SE 01/85 del estado de São Paulo.

<sup>11</sup> Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB-EN 9394/96.

preparar a los alumnos para el examen que en enseñar efectivamente la lengua extranjera.

Si se defiende, en sus objetivos, una concepción de prueba centrada en habilidades y contenidos más relevantes, el examen no refleja ni siquiera mínimamente las directrices propuestas; por lo tanto, hay una incoherencia relevante entre el tercer objetivo planteado y la realidad constatada en el examen del 2010.

Por último, se espera que las instituciones de enseñanza superior usen el *Enem* para subsidiar sus procesos selectivos y, desde nuestro punto de vista, este es el único objetivo factible de realizarse, ya que la tendencia es que cada vez más instituciones de enseñanza superior usen los resultados de ese examen –total o parcialmente– en sus procesos de selección de alumnos para ingreso en los cursos superiores.


Como hemos procurado demostrar, no se trata de discutir si el modelo de examen centrado en la comprensión lectora y si el modelo de lectura propuesto es aceptable, porque no lo es. Por otra parte, sabemos que evaluar la oralidad es caro y complejo. Sin embargo, es posible proponer la producción más o menos espontánea en lengua extranjera, con las consignas también en la lengua extranjera, simulando interacciones orales. Poco se puede esperar de la enseñanza de idiomas en secundaria si ese examen solicita responder en portugués preguntas de elección múltiple formuladas también en portugués, sobre pequeños textos escritos en lengua extranjera o traducidos a la lengua extranjera. También se reducen considerablemente las posibilidades de llevar a la práctica innovaciones metodológicas.

Cabe, aún, preguntar quiénes han decidido por nosotros, profesores de esos idiomas, cómo debe ser la prueba más alta de la educación básica. Quizás nuestra respuesta siga un camino muy distinto del que se ha visto en el examen del 2010. Quizás opinemos que lo ideal sería que los estados implementaran exámenes capaces de atender a lo que deseamos y de mostrarles a los organismos federales la diferencia y las ventajas que supone un instrumento justo y actualizado de evaluación.

## Bibliografia

- AFONSO, A.J. 2000. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo, Cortez.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. 2010. “Exame Nacional do Ensino Médio – Enem”. Disponível em: *Sala – Sociedade de Linguística Aplicada*: <<http://www.sala.org.br/artigos-de-cap/exame-nacional-de-ensino-medio-enem>>, acessado el 08 mayo. 2011.
- . 2011. “O que se tem depois do Enem?” Disponível em *Sala – Sociedade de Linguística Aplicada*: <<http://www.sala.org.br/artigos-de-cap/o-que-se-tem-depois-do-enem>>, acessado el 08 mayo. 2011.
- BRASIL. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília, Ministério da Educação / SEF.
- . 1998. *Documento Básico*. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <<http://historico.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>>, acessado el 08 mayo. 2011.
- . 2006. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, Ministério da Educação / SEM.
- . 2009a. *Enem – Exame Nacional do Ensino Básico – 2009*. Brasília, Ministério da Educação/Inep. Disponível em: <[http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?skin=Cinza&option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?skin=Cinza&option=com_frontpage&Itemid=1)>, acessado el 08 mayo. 2011.
- . 2009b. *Matriz de Referência para o Enem 2009*. Brasília, Ministério da Educação /Inep. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article)>, acessado el 08 mayo. 2011.
- . 2009c. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article)>, acessado el 08 mayo. 2011.
- CANALE, M. 1995. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en: LLOBERA, M. (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, pp. 63-81.
- ERES FERNÁNDEZ, G.; RODRIGUES, L.A.D.; ALMEIDA FILHO, J.C.P.de. 2010. “Inglês e Espanhol no Enem 2010: análise das provas e reflexões sobre seus possíveis desdobramentos.” Disponível em *Sala – Sociedade de Linguística Aplicada*: <<http://www.sala.org.br/artigos-de-cap/ingles-e-espanhol-no-enem-2010-analise-das-provas-e-reflex-es-sobre-seus-possiveis-desdobramentos>>, acessado el 08 mayo. 2011.
- MACHADO, N.J. 2009. *Educação: competência e qualidade*. São Paulo, Escrituras Editora.
- SOUZA, S.Z. 1997. “Avaliação escolar e democratização: o direito de errar.” En: AQUINO, J.G. (coord.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, pp. 125-140.
- . 1999. “Avaliação institucional: elementos para discussão”. En: SÃO PAULO / SME. *O ensino municipal e a educação brasileira*. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação.
- . 2001. “Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil”. En: HIDALGO, A.; SILVA, I.L.F. (org.). *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90*. Londrina, UEL, pp. 69-100.

## ANEXO 1: Preguntas de español <sup>12</sup> (2010 – 1ª. prueba)



**LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**  
**Questões de 91 a 135**  
**Questões de 91 a 95 (opção espanhol)**

**Texto para as questões 91 e 92**

**Bilingüismo en la Educación Media**  
**Continuidad, no continuismo**

Aun sin escuela e incluso a pesar de la escuela, paraguayos y paraguayas se están comunicando en guaraní. La comunidad paraguaya ha encontrado en la lengua guaraní una funcionalidad real que asegura su reproducción y continuidad. Esto, sin embargo, no basta. La inclusión de la lengua guaraní en el proceso de educación escolar fue sin duda un avance de la Reforma Educativa.

Gracias precisamente a los programas escolares, aun en contextos urbanos, el bilingüismo ha sido potenciado. Los guaraníhablantes se han acercado con mayor fuerza a la adquisición del castellano, y algunos castellanohablantes perdieron el miedo al guaraní y superaron los prejuicios en contra de él. Dejar fuera de la Educación Media al guaraní sería echar por la borda tanto trabajo realizado, tanta esperanza acumulada.

Cualquier intento de marginación del guaraní en la educación paraguaya merece la más viva y decidida protesta, pero esta postura ética no puede encubrir el continuismo de una forma de enseñanza del guaraní que ya ha causado demasiados estragos contra la lengua, contra la cultura y aun contra la lealtad que las paraguayas y paraguayos sienten por su querida lengua. El guaraní, lengua de comunicación sí y mil veces sí; lengua de imposición, no.

MELIÁ, B. Disponível em: <http://www.staff.uni-mainz.de>. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).

**Questão 91**

No último parágrafo do fragmento sobre o bilinguismo no Paraguai, o autor afirma que a língua guarani, nas escolas, deve ser tratada como língua de comunicação e não de imposição. Qual dos argumentos abaixo foi usado pelo autor para defender essa ideia?

- A O guarani continua sendo usado pelos paraguaios, mesmo sem a escola e apesar dela.
- B O ensino médio no Paraguai, sem o guarani, desmereceria todo o trabalho realizado e as esperanças acumuladas.
- C A língua guarani encontrou uma funcionalidade real que assegura sua reprodução e continuidade, mas só isso não basta.
- D A introdução do guarani nas escolas potencializou a difusão da língua, mas é necessário que haja uma postura ética em seu ensino.
- E O bilinguismo na maneira de ensinar o guarani tem causado estragos contra a língua, a cultura e a lealdade dos paraguaios ao guarani.

**Questão 92**

Em alguns países bilingües, o uso de uma língua pode se sobrepôr à outra, gerando uma mobilização social em prol da valorização da menos proeminente. De acordo com o texto, no caso do Paraguai, esse processo se deu pelo (a)

- A falta de continuidade do ensino do guarani nos programas escolares.
- B preconceito existente contra o guarani principalmente nas escolas.
- C esperança acumulada na reforma educativa da educação média.
- D inclusão e permanência do ensino do guarani nas escolas.
- E continuísmo do ensino do castelhano nos centros urbanos.

**Questão 93**

**Los animales**

En la Unión Europea desde el 1º de octubre de 2004 el uso de un pasaporte es obligatorio para los animales que viajan con su dueño en cualquier compañía. AVISO ESPECIAL: en España los animales deben haber sido vacunados contra la rabia antes de su dueño solicitar la documentación. Consultar a un veterinario.

Disponível em: <http://www.agencedelattre.com>. Acesso em: 2 maio 2009 (adaptado).

De acordo com as informações sobre aeroportos e estações ferroviárias na Europa, uma pessoa que more na Espanha e queira viajar para a Alemanha com o seu cachorro deve

- A consultar as autoridades para verificar a possibilidade de viagem.
- B ter um certificado especial tirado em outubro de 2004.
- C tirar o passaporte do animal e logo vaciná-lo.
- D vacinar o animal contra todas as doenças.
- E vacinar o animal e depois solicitar o passaporte dele.

**Rascunho**

<sup>12</sup> Disponible en: <[http://public.inep.gov.br/enem/2010/AMARELO\\_Domingo\\_GAB.pdf](http://public.inep.gov.br/enem/2010/AMARELO_Domingo_GAB.pdf)>. Accedido el: 24 nov. 2010.

Questão 94



## ¡BRINCANDO!

KangaROOS llega a México con diseños atléticos, pero muy *fashion*. Tienen un toque *vintage* con diferentes formas y combinaciones de colores. Lo más *cool* de estos tenis es que tienen bolsas para guardar llaves o dinero. Son ideales para hacer ejercicio y con unos jeans obtendrás un *look* urbano.  
www.kangaroos.com

Revista Glamour Latinoamérica, México, mar. 2010.

O texto publicitário utiliza diversas estratégias para enfatizar as características do produto que pretende vender. Assim, no texto, o uso de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, tem a intenção de

- A atrair a atenção do público alvo dessa propaganda.
- B popularizar a prática de exercícios esportivos.
- C agradar aos compradores ingleses desse tênis.
- D incentivar os espanhóis a falarem outras línguas.
- E enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto.

Questão 95

Dejar de fumar engorda, pero seguir haciéndolo, también. Esa es la conclusión a la que han llegado investigadores de la Universidad de Navarra que han hecho un seguimiento de 7.565 personas durante 50 meses. Los datos "se han ajustado por edad, sexo, índice de masa corporal inicial y estilo de vida", ha explicado el director del ensayo, Javier Basterra-Gortari, por lo que "el único factor que queda es el tabaquismo". El estudio se ha publicado en la Revista Española de Cardiología.

"El tabaco es un anorexígeno [quita el apetito], y por eso las personas que dejan de fumar engordan", añade Basterra-Gortari. Eso hace mucho más relevante el hallazgo del estudio. Puesto en orden, los que más peso ganan son los que dejan de fumar, luego, los que siguen haciéndolo, y, por último, los que nunca han fumado, indica el investigador. "Por eso lo mejor para mantener una vida saludable es no fumar nunca", añade.

BENITO, E. Disponível em: <http://www.elpais.com/articulo/sociedad>. Acesso em: 23 abr. 2010 (fragmento).

O texto jornalístico caracteriza-se basicamente por apresentar informações a respeito dos mais variados assuntos, e seu título antecipa o tema que será tratado. Tomando como base o fragmento, qual proposição identifica o tema central e poderia ser usada como título?

- A Estilo de vida interfere no ganho de peso.
- B Estudo mostra expectativa de vida dos fumantes.
- C Pessoas que fumam podem se tornar anoréxicas.
- D Fumantes engordam mais que não fumantes.
- E Tabagismo como fator de emagrecimento.

Rascunho





LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

Questão 91



Disponível em: [www.gaturro.com](http://www.gaturro.com). Acesso em: 10 ago. 2010.

O gênero textual história em quadrinhos pode ser usado com a intenção de provocar humor. Na tira, o cartunista Nik atinge o clímax dessa intenção quando

- A apresenta, já no primeiro quadro, a contradição de humores nas feições da professora e do aluno.
- B sugere, com os pontos de exclamação, a entonação incrédula de Gaturro em relação à pergunta de Ágatha.
- C compõe um cenário irreal em que uma professora não percebe no texto de um aluno sua verdadeira intenção.
- D aponta que Ágatha desconstrói a ideia inicial de Gaturro a respeito das reais intenções da professora.
- E congela a imagem de Ágatha, indicando seu desinteresse pela situação vivida por Gaturro.

Rascunho

Questão 92



El sistema que se ha estado utilizando es el de una electrónica con teclado numérico para la emisión del voto. Tiene botones especiales de confirmación e impresión de acta inicial con activación por clave. La caja de balotas electrónicas es una computadora personal con un uso específico que tiene las siguientes características: resistente, pequeña en dimensión, liviana, con fuentes autónomas de energía y recursos de seguridad. La característica más destacable del sistema brasileño reside en que permite unificar el registro y verificación de la identidad del elector, la emisión y el escrutinio de voto en una misma máquina.

Voto electrónico en Brasil. Disponível em: <http://www.votoelectronico.info/blog>. Acesso em: 12 abr. 2009 (adaptado).

Pela observação da imagem e leitura do texto a respeito da votação eletrônica no Brasil, identifica-se como tema

- A a funcionalidade dos computadores, por meio das palavras-chave *teclado, botones, impresión, electrónicas* e *computadora*.
- B a evolução das máquinas modernas, por meio das palavras-chave *teclado, botones, electrónicas, energía* e *máquina*.
- C a segurança da informação, por meio das palavras-chave *electrónica, clave, seguridad, verificación* e *identidad*.
- D o sistema brasileiro de votação eletrônica, por meio das palavras-chave *una, teclado, voto, botones* e *elector*.
- E a linguagem matemática, por meio das palavras-chave *numérico, clave, pequeña, dimensión* e *energía*.

<sup>13</sup> Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2010/AMARELO quinta-feira\\_GAB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AMARELO_quinta-feira_GAB.pdf)> Acessado el 2 mayo. 2011.





**Questão 93**

**La cueca chilena**

La cueca es la danza nacional de Chile, la protagonista de las celebraciones y festividades criollas. Su origen no está claramente definida, ya que investigadores la vinculan a culturas como la española, africana, peruana, así como también a la chilena.



La rutina de esta danza encuentra — según algunos folcloristas — una explicación zoomórfica por provenir de la "clueca", concepto con el que se hace referencia a los movimientos que hace una polla cuando es requerida por el gallo. Es por ello que el rol del hombre, en el baile, se asemeja a la rueda y al

entusiasmo que pone el gallo en su conquista amorosa. La mujer, en cambio, sostiene una conducta más defensiva y esquivada.

Disponível em: <http://www.chile.com>. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).

Todos os países têm costumes, músicas e danças típicos, que compõem o seu folclore e diferenciam a sua cultura. Segundo o texto, na cueca, dança típica do Chile, o comportamento e os passos do homem e da mulher, estão associados

- A à postura defensiva da mulher.
- B à origem espanhola da dança.
- C ao cortejo entre galo e galinha.**
- D ao entusiasmo do homem.
- E ao nacionalismo chileno.

**Questão 94**

Jesulín y Cayetano Rivera salieron a hombros por la puerta grande aplaudidos por María José Campanario y la duquesa de Alba.

Expectación, mucha expectación fue la que se vivió el pasado sábado en la localidad gaditana de Ubrique. Un cartel de lujo para una tarde gloriosa formado por los diestros Jesulín, "El Cid", y Cayetano Rivera. El de Ubrique pudo presumir de haber sido "profeta en su tierra" en una tarde triunfal, con un resultado de tres orejas y salida por la puerta grande.

Desde primera hora de la tarde, numerosos curiosos y aficionados fueron llegando a los alrededores de la plaza y al hotel Sierra de Ubrique, donde hubo un gran ambiente previo a la cita taurina, dado que era el sitio donde estaban hospedados los toreros.

Revista ¡Hola! nº 3.427, Barcelona, 7 abr. 2010 (fragmento).

O texto traz informações acerca de um evento de grande importância ocorrido em Ubrique — uma tourada. De acordo com esse fragmento, alguns dos fatos que atestam a vitória nesse evento típico da cultura espanhola são

- A a realização de cortejo público ao toureiro e o abraço do adversário.
- B a hospedagem no Hotel *Sierra de Ubrique* e a presença da família real.
- C a formação de fã-clubes numerosos e o recebimento de título de nobreza.
- D o acúmulo de maior número de orelhas e a saída pelo portão principal.**
- E a reunião de numerosos curiosos e o apreço de uma rica mulher.

**Questão 95**

El Camino de la lengua nos lleva hasta el siglo X, época en la que aparecen las Glosas Emilianenses en el monasterio de Suso en San Millán (La Rioja). Las Glosas Emilianenses están consideradas como el testimonio escrito más antiguo del castellano. Paso a paso y pueblo a pueblo, el viajero llegará al siglo XV para asistir al nacimiento de la primera Gramática de la Lengua Castellana, la de Nebrija. Más tarde, escritores como Miguel de Cervantes, Calderón de la Barca, Miguel de Unamuno, Santa Teresa de Jesús o el contemporáneo Miguel Delibes irán apareciendo a lo largo del itinerario.

Pero la literatura no es el único atractivo de este viaje que acaba de comenzar.

Nuestra ruta está llena de palacios, conventos, teatros y restaurantes. La riqueza gastronómica de esta región es algo que el viajero debe tener muy en cuenta.

Revista Punto y Coma. Espanha, nº9, nov./dez. 2007.

O "Camino de la lengua", um percurso para turistas na Espanha, conduz o viajante por um roteiro que, além da temática original sobre a língua e a literatura espanholas, envolve também os aspectos

- A turísticos e místicos.
- B culturais e educacionais.
- C históricos e de enriquecimento.
- D literários e de conflito religioso.
- E arquitetônicos e gastronômicos.**



# LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA A TRAVÉS DE DESCRIPTORES DE CUESTIONES DE RESPUESTA MÚLTIPLE

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida  
PG-UFMG

## Resumen

La evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados deben ofrecer subsidios para que los docentes direccionen su práctica, que las escuelas reestructuren sus proyectos pedagógicos y los sistemas de enseñanza definan políticas públicas dirigidas para la igualdad de oportunidades educacionales y la calidad de la enseñanza ofertada. Sin embargo, es común que el profesor que también elabora exámenes se depare con un problema: ¿cómo elaborar cuestiones de respuesta múltiple de interpretación de texto de forma que alcancen esos objetivos? En este trabajo presentaré los principios básicos de construcción de exámenes de lectura basados en habilidades que, por su vez, presuponen un trabajo de creación de una Matriz de Referencia. En esta Matriz se presentan descriptores, importantes elementos de referencia para la elaboración de los ítems que compondrán los exámenes.

## **Introducción**

La evaluación es un proceso de reflexión continua sobre una acción, en un contexto colectivo para comprender lo específico, buscando cambios necesarios en el proceso educacional. Delante de las dificultades encontradas por los profesores en evaluar continuamente sus alumnos, las teorías en este campo remiten a un desafío permanente de, en todos los momentos, prestar atención a ellos, reflexionando sobre la acción de evaluar el cotidiano escolar. De esa forma, la evaluación pasa a auxiliar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es importante que el profesor acompañe la construcción del conocimiento del educando. Así, se hace posible verificar las varias etapas de desarrollo de los alumnos, sin juzgarlos solamente en un determinado momento estante; generalmente, el de la prueba. Es necesario evaluar, pues, el proceso, y no simplemente el producto. Es decir: evaluar el producto en el proceso.

La evaluación debe permitir que el profesor acompañe la construcción de las representaciones del alumno, percibiendo dónde él se encuentra, posibilitando la interacción en la perspectiva de superación. De esa forma, se puede contribuir en la toma de decisiones referentes a la Educación, tales como: mejoría de la enseñanza, del aprendizaje, de las relaciones que permean profesores y alumnos, o sea, en el arte de educar. Por consiguiente, la evaluación nunca debe ser un fin por sí sola, no puede ser usada como un arma en contra del alumno, con poderes de aprobar o reprobar, premiar o punir, juzgar y seleccionar en una escala de valores, notas o conceptos "los más capaces y los menos capaces".

La verdad es que el proceso evaluativo parte del presupuesto de que estar de frente con dificultades es inherente al acto de aprender. Así, el diagnóstico de dificultades y facilidades debe ser comprendido no como un veredicto que culpará o absolverá al alumno, sino como un análisis de la situación escolar actual del alumno, en función de las condiciones de enseñanza que se ofrecen.

La evaluación escolar no se debe emplear cuando no se tiene interés en perfeccionar la enseñanza y, consecuentemente, cuando no se definió el sentido que se dará a los resultados de la evaluación. La evaluación escolar exige también que el profesor tenga claro, antes de su utilización, el significado que él atribuye a su acción educativa.

A partir de lo explicado, nos proponemos a investigar, en este trabajo, los siguientes puntos:

- 1) ¿Cómo evaluar la habilidad de lectura teniendo en cuenta una realidad de gran número de alumnos por aula/escuela?
- 2) ¿Cómo evaluar la habilidad de lectura, en ese contexto, con la finalidad de perfeccionar la enseñanza?
- 3) ¿Cómo evaluar la habilidad de lectura de forma a que se tenga un diagnóstico de la situación escolar momentánea del alumno?

Trataremos de contestar a estas preguntas a seguir.

## **La lectura y su evaluación**

El concepto de comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, como afirma Acquaroni Muñoz (2004), no es tarea fácil, porque la lectura constituye una de las modalidades más complejas y esenciales de la actividad lingüística, en la que participan variables de muy diversa índole –cognitivas,

lingüísticas, textuales, socioculturales, biológicas, etc.– que interactúan de forma dinámica. Además de eso, existe la posibilidad de establecerse distintos niveles de aproximación a un texto escrito (comprensión superficial, comprensión profunda, relectura, etc.) ya que “su naturaleza es indeleble en contraposición con la volatilidad inherente del texto hablado” (ACQUARONI MUÑOZ, 2004: 943).

Para nuestras finalidades en este trabajo, comprenderemos la lectura como un proceso complejo que ultrapasa la lingüística y encuentra suelo en cuestiones socio-cognitivas. Más claramente, la lectura es un *proceso interactivo*, en el que por lo menos dos procesos co-ocurren: la descodificación e identificación de grafemas, palabras y enunciados; y la aplicación de conocimientos y experiencias anteriores. O sea, es importante tanto la lectura ascendente, en la cual se descodifica gráficamente el texto, como también la descendente, en la cual el lector echa mano de sus conocimientos anteriores (tanto los conocimientos de mundo como el conocimiento léxico-sistémico y de organización textual).

Es interesante también la propuesta de lectura desde un punto de vista *compensatorio*, en el que hay un equilibrio entre los procesos ascendente y descendente. El conocimiento anterior del lector interactúa con las habilidades conceptuales (capacidad intelectual general) y las estrategias de proceso (varios subcomponentes de la habilidad de lectura, incluyendo habilidades de procesamiento lingüístico), más o menos exitosas, para producir la comprensión (CARRELL & EISTERHOLD, 1988)<sup>1</sup>.

Si eso es lectura, enseñar a leer es darles a los alumnos herramientas para alcanzar la comprensión comunicativa y social que ejerce esta habilidad. A esas herramientas llamamos *estrategias* que, en palabras de Solé (1998), son procedimientos que envuelven la presencia de objetivos a analizarse, el planeamiento de las acciones que se desencadenan para atingirlos, así como su evolución y posible cambio. Es decir, son procedimientos que seleccionamos, consciente o inconscientemente para abordar el texto.

Las estrategias de aprendizaje, en general, se pueden clasificar en seis tipos, según Oxford (1990 y 2001):

- a) *Cognitiva*: es altamente útil para entender y recordar nuevas informaciones, como por ejemplo, la técnica de la palabra-clave. Además, capacita al aprendiente a manipular la lengua de forma directa, analizando, tomando notas, sintetizando, reorganizando informaciones, practicando formalmente estructuras y sones.
- b) *Metacognitiva*: ayuda al aprendiz a regular su propia cognición, a enfocar, planear y evaluar su progreso mientras se mueve por la competencia comunicativa. Es la propia preferencia y necesidad por algún estilo de aprendizaje.
- c) *Relativa a la memoria*: ayuda al aprendiente a conectar un ítem de la lengua en estudio o concepto con otro, pero no envuelve necesariamente un entendimiento profundo. Varias estrategias relativas a la memoria posibilitan que los aprendientes aprendan y guarden información de forma ordenada, mientras que

---

<sup>1</sup> Es importante marcar, sin embargo, que hay una compensación de deficiencias, y no una compensación del desconocimiento total del sistema de la lengua, pues si fuera de esa forma podríamos leer un texto sobre un asunto muy bien sabido en un código desconocido, como, por ejemplo, el japonés (caso no conociéramos ni siquiera la representación gráfica de esta lengua).

- otras técnicas crean el aprendizaje y el almacenamiento vía son, imágenes, la combinación de ambos, movimiento corporal, etc.
- d) *Compensación*: en las habilidades de comprensión, sería la adivinación a partir del contexto, y en las de producción, sería el uso de sinónimos y “dar la vuelta” cuando no se sabe la palabra, e incluso, en producción oral, usar los gestos.
  - e) *Afectiva*: desarrollar la auto confianza y la perseverancia necesarias para que el aprendiente se involucre en las actividades, como identificar el humor y el nivel de ansiedad.
  - f) *Social*: proporciona una mayor interacción y más empatía para entender. Cuando se pregunta para verificar o esclarecer una confusión, cuando se pide ayuda para continuar la conversación y cuando se explotan las normas culturales y sociales, el aprendiente está usando la estrategia social.

En cuanto a la lectura, específicamente, Miñano López (2000) enumera algunas estrategias y las explica:

- 1) Dentro de las *estrategias cognitivas*, se cita el uso del diccionario para la clarificación y verificación de la comprensión. El profesor debe orientar para un “buen” uso del diccionario, evitando que los alumnos establezcan una relación de dependencia al diccionario bilingüe: en cuanto leen una palabra desconocida se bloquean, aunque su significado no afecte el sentido de la frase o sea fácilmente deducible por el contexto. Interrumpen la lectura para buscar su traducción. Por tanto, el uso del diccionario como se practica normalmente es una estrategia dos veces destructiva, porque interrumpe el desarrollo de la lectura y porque introduce bruscamente un idioma diferente al del texto. Es fundamental que el estudiante asuma que se puede ignorar algunas palabras cuyos significados no son imprescindibles para el sentido general del texto, como de hecho hacen en su propia lengua. En ocasiones en las que ni el contexto ni la información morfológica de la palabra permiten suponer su significado y la palabra desconocida es importante en el texto, se hace necesario el “buen” uso del diccionario. Eso equivale a aprovechar toda información que proporciona: buscar entre las diferentes posibilidades la que más se ajusta al contexto dado, comprobar si se encuentra dentro de una frase hecha o si su significado varía acompañado de otras palabras; también comprobar su función sintáctica, si su uso es general o está restringido geográficamente o socialmente. Además, si consultamos un diccionario monolingüe, se ofrece una nueva oportunidad para practicar la lengua estudiada.
- 2) En las *estrategias cognitivas de inferencia*, se destaca el uso del conocimiento previo. Las inferencias son estrategias que utilizan los conocimientos previamente adquiridos para derivar hipótesis explícitas a respecto de una forma lingüística concreta, de su significado, de cuál es su relación dentro del texto o de la intención del autor. Pueden ser de tres tipos:
  - a) *Estrategias de inferencia interlingual*: cuando la proximidad lingüística entre la lengua estudiada y la lengua del estudiante lo permite, pueden ser muy útiles las estrategias basadas en la comparación de lenguas, como, por ejemplo, utilizar regularidades de transformación fonológica para inferir el significado de nuevas palabras; reconocer las palabras semejantes; transferir conocimientos lingüísticos ya adquiridos en la propia lengua.

- b) *Estrategias de inferencia extralingual*: consisten en utilizar durante la lectura los propios conocimientos sobre el mundo, como los conocimientos sobre el tema y sobre las características del género textual y de la organización retórica; utilizar los dibujos, fotografías, diagramas (medios gráficos), el título, el tipo de letra, palabras remarcadas por el autor (medios tipográficos).
- c) *Estrategias de inferencia intralingual*: se basan en el conocimiento de la lengua meta, como adivinar el significado de palabras o expresiones desconocidas a partir del contexto textual; identificar la función gramatical que cumple una palabra antes de intentar adivinar su significado; identificar los referentes y a qué se refieren (los deícticos); identificar las relaciones léxicas como la sinonimia, la hiponimia y la comparación; reconocer la función de los conectores que actúan en una frase, en un párrafo o uniendo unidades mayores; identificar el significado de una o más partes de una palabra desconocida, como prefijos o sufijos, utilizando el conocimiento sobre la derivación de palabras.

Las estrategias se deben enseñarlas en las clases de forma ilustrativa, es decir, a través de actividades que exijan que los alumnos las usen y el profesor, en seguida, las explica. Por consiguiente, las evaluaciones tienen que reflejar ese trabajo hecho en clase.

Podemos pensar, entonces, que la evaluación de la comprensión lectora tiene como objetivo señalar a los alumnos y mostrar al profesor qué se ha aprendido o no de las estrategias de lectura. Y hay muchas formas de hacerse esa evaluación: con preguntas orales sobre un texto, hacer un resumen, contestar preguntas abiertas por escrito o con preguntas de respuesta múltiple, por ejemplo.

En la próxima sección de este trabajo, trataremos de las cuestiones de respuesta múltiple que tienen en cuenta las estrategias de lectura.

### **La cuestión de respuesta múltiple en la lectura y los descriptores**

En el proceso de evaluación, es muy importante darse cuenta de que el método que se usa para evaluar una habilidad puede por sí mismo afectar a la calificación obtenida por el alumno. Los especialistas, según Alderson *et alli* (1998), llaman a este hecho *efecto del método*, y su influencia debería reducirse al máximo. La verdad es que no interesa saber si a un examinado se le dan bien determinados tipos de cuestiones o si le resultan bastante difíciles otros tipos. Lo importante es averiguar su habilidad lectora (por lo menos en nuestro caso). Todavía no se sabe demasiado sobre el efecto de los métodos de examen, pero cuanto más investigación se dedique a observar cómo responden los estudiantes a los distintos métodos de evaluación, se empezará a entender el efecto o, mejor, los efectos, de forma más completa.

Sin embargo, se ha llevado a cabo una considerable investigación sobre algunos métodos, como los exámenes de respuesta múltiple. En varias de esas investigaciones se ha demostrado, por ejemplo, que muchos alumnos pueden aprender estrategias para responder a exámenes de este tipo, lo que infla sus notas artificialmente: técnicas para acertar la respuesta correcta, para eliminar opciones poco probables, para evitar dos opciones con significado parecido, para seleccionar una opción notablemente más larga que otras, etc. (ALDERSON *et alli*, 1998). Por otro lado, es comprobado que en este tipo de cuestión puede resultar más fácil controlar los procesos cognitivos de los

lectores que si se compara a las preguntas de respuesta breve, puesto que el redactor de la prueba puede idear opciones para que los candidatos razonen de ciertas maneras, y este control puede ser deseable para evaluar la capacidad de inferencia en una lengua extranjera.

De ahí que, al elaborar una cuestión de respuesta múltiple, el redactor deba tener en cuenta la existencia de una Matriz de Referencia. Las Matrices de Referencia están compuestas por un conjunto de descriptores, los cuales contemplan dos puntos básicos de lo que se pretende evaluar: el contenido programático a evaluarse en cada etapa del aprendizaje y el nivel de operación mental necesario para la habilidad evaluada. Se seleccionan estos descriptores para componer la Matriz considerándose aquello que puede ser evaluado por medio de ítems de respuesta múltiple.

Comprendemos *habilidad* como el “saber hacer” algo específico y, por eso, debe estar asociada a una acción, física o mental. Así, identificar, relacionar, correlacionar, aplicar, analizar, evaluar, manipular con destreza son verbos que pueden indicar la habilidad del sujeto en campos específicos. Habilidad no es innata, o sea, nadie nace con habilidad para jugar al tenis, tocar el piano, nadar etc. En todos esos casos, es necesario mucho entrenamiento, mucho ejercicio para que el sujeto pueda saber hacer y hacerlo bien. En el ámbito escolar, habilidad es, por lo tanto, la capacidad del alumno de movilizar un conjunto de recursos, entre ellos el conocimiento, para realizar determinadas acciones y ser competente en la solución de problemas o situaciones propuestas.

*Competencia*, por otro lado, es la capacidad del sujeto de movilizar recursos (cognitivos) visando abordar una situación compleja que determina los recursos necesarios para el abordaje y la solución. Ese concepto relaciona cuatro aspectos importantes:

- 1) Entender la competencia como una capacidad del sujeto: “ser capaz de”.
- 2) El verbo “movilizar”, que significa mover con fuerza interior, diferente de “desplazar”, que es solo transferir de un lado al otro;
- 3) Las palabras “recurso” y “cognitivo”. De hecho, la competencia exige, además de los recursos de la cognición, es decir, del conocimiento intelectual, recursos del dominio emocional;
- 4) La finalidad de la competencia: abordar (resolver) situaciones complejas.

En cuanto a la competencia, los descriptores tienen el papel de servir de referencia para la elaboración de los ítems<sup>2</sup> que compondrán el test y, por eso,

“no se pueden adoptar como un conjunto de indicaciones básicas para las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, ya que no contienen el análisis del conocimiento del lenguaje, las orientaciones didácticas, las estrategias y recursos didácticos, las sugerencias de cómo trabajar los contenidos, bien como no seleccionan la progresión de contenidos por año o ciclos.” (CAEd/UFJF, 2008: 14)

La Matriz de Referencia, por ser un documento, debe ser creada con mucho esmero y coherencia, y se debe tener en mente siempre los objetivos de la evaluación. Con los avances de la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso, es casi impensable hoy en día dejar de fuera cuestiones básicas como los géneros textuales, los

---

<sup>2</sup> Se suele usar el término *performance* (o *desempeño*) para referirse al indicador de posible competencia del sujeto. Es eso que se puede evaluar en las pruebas y a partir de la performance/desempeño se obtiene un indicador de su competencia.



mecanismos lingüísticos que promueven su textualización y los elementos socio-culturales y discursivos presentes en esos textos.

Entendemos, inicialmente, *texto* como “cualquier producción lingüística, hablada o escrita, de cualquier dimensión, que pueda hacer sentido en una situación de comunicación humana, es decir, en una situación de interlocución” (Costa Val, 2004). Desde esta concepción, podemos concluir que ningún texto *tiene* sentido en sí mismo, por sí mismo; o sea, todo texto *puede hacer sentido* en una determinada situación, para determinados interlocutores. El sentido, pues, no está en el texto, no es dado por el texto, sino que es producido por locutor y alocutario a cada interacción, a cada “acontecimiento” de uso de la lengua.

El concepto de *género textual* sigue esa lógica, ya que se trata de textos materializados que encontramos en nuestra vida y que presentan características socio-comunicativas definidas por contenidos, propiedades funcionales, estilo y composición característicos, como por ejemplo la receta, el editorial, el *blog* etc. La enseñanza pautada en los géneros textuales parece interesante, ya que busca que la comunicación se constituya como acción socio-discursiva para actuar sobre el mundo y decir el mundo, constituyéndolo de algún modo, como sugiere Marcuschi (2002). Eso tiene en cuenta que el texto no es un producto dado, sino algo producido por y para una interacción.

Una vez que *texto* y *género textual* caminan por los rumbos de las cuestiones social y cultural, es importante acercarnos a ellos para realizar la actividad de lectura con la atención volcada a esos elementos. Percibir, por ejemplo, la voz del autor, la ironía, la voz de una sociedad, los lugares comunes y los estereotipos es un paso dado hacia una concepción de texto que ultrapasa las cuestiones lingüísticas.

Trabajar esos componentes textuales en clase refleja un punto de vista sobre lo que es texto, y principalmente, lo que es leer. Tratar de esos elementos en las pruebas es, por lo tanto, una consecuencia inevitable. Mire, por ejemplo, esta Matriz basada en la de Lengua Portuguesa de *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)* para el 9º año de Enseñanza Fundamental y 3º año de Enseñanza Media (CAEd/UFJF, 2008: 53):

<b>MATRIZ DE REFERENCIA – LENGUA ESPAÑOLA 9º AÑO DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL Y 3º AÑO DE LA ENSEÑANZA MEDIA</b>	
<b>I – PROCEDIMIENTOS DE LECTURA</b>	
D1	Identificar un tema o el sentido global de un texto.
D2	Localizar informaciones explícitas en un texto.
D3	Inferir informaciones implícitas en un texto.
D4	Inferir el sentido de una palabra o expresión.
D8	Distinguir un hecho de la opinión relativa a ese hecho.
<b>II – IMPLICACIONES DEL SOPORTE, DEL GÉNERO Y/O DEL ENUNCIADOR EN LA COMPRESIÓN DEL TEXTO</b>	
D5	Identificar el género de un texto.
D6	Identificar la función de textos de diferentes géneros.
D7	Interpretar texto que conjuga lenguaje verbal y no-verbal.
<b>III – RELACIÓN ENTRE TEXTOS</b>	
D15	Reconocer posiciones distintas entre dos o más opiniones relativas al mismo hecho o al mismo tema.

D17	Reconocer diferentes formas de abordar una información al comparar textos que tratan del mismo tema.
<b>IV– COHERENCIA Y COHESIÓN EN EL PROCESAMIENTO DEL TEXTO</b>	
D9	Reconocer relaciones lógico-discursivas presentes en el texto, marcadas por conjunciones, adverbios, conectores, marcadores discursivos, etc.
D10	Establecer la relación causa/consecuencia entre partes y elementos del texto.
D13	Establecer las relaciones entre partes de un texto, identificando repeticiones o sustituciones que contribuyen para su continuidad.
D14	Establecer las relaciones entre partes de un texto a partir de mecanismos de concordancia verbal y nominal.
D16	Identificar el conflicto generador del enredo y los elementos que componen la narrativa.
D12	Identificar la tesis de un texto.
D21	Establecer relaciones entre la tesis y los argumentos ofrecidos para sostenerla.
D22	Diferenciar las partes principales de las secundarias en un texto.
<b>V– RELACIONES ENTRE RECURSOS EXPRESIVOS Y EFECTOS DE SENTIDO</b>	
D19	Identificar efectos de ironía o humor en textos.
D23	Reconocer el efecto de sentido proveniente de la opción de una determinada palabra o expresión.
D18	Reconocer el efecto de sentido proveniente del uso de puntuación y de otras notaciones.
D20	Reconocer el efecto de sentido proveniente del uso de recursos ortográficos y morfosintácticos.
<b>VI– VARIACIÓN LINGÜÍSTICA</b>	
D11	Identificar marcas lingüísticas que evidencian el locutor y el interlocutor de un texto.
D24	Analizar el efecto de las marcas de formalidad e informalidad en el sentido.

Para hacer una matriz como esa, es importante, antes, determinar la población a evaluarse o el grupo de muestra. En este caso ilustrado, son alumnos de escuelas del estado de Minas Gerais que hayan terminado o estén cursando el 9º año de la Enseñanza Fundamental o el 3º año de la Enseñanza Media. Esa matriz está basada en otra que genera evaluaciones del sistema educacional en larga escala, es decir, una prueba externa que utiliza exámenes compuestos por ítems de respuesta múltiple por medio de los cuales solo se evalúa una habilidad. Ese tipo de evaluación presenta tres objetivos básicos: (a) la definición de subsidios para la formulación de políticas educacionales; (b) el acompañamiento a lo largo del tiempo de la calidad de la educación; y (c) la producción de informaciones capaces de desarrollar relaciones significativas entre las unidades escolares y órganos centrales o distritales de secretarías, bien como iniciativas dentro de las escuelas.

Eso no impide, sin embargo, que una matriz de evaluación externa sea revista y adaptada para una evaluación interna. Incluso porque por lo menos uno de los objetivos de una evaluación externa debe ser el mismo objetivo de una evaluación interna: fornecer informaciones para que los gestores de la escuela y profesores puedan realizar un diagnóstico en las áreas en que actúan y planear acciones educativas más eficientes.

Tras esa determinación de la población a evaluarse y la elaboración de la Matriz de Referencia, se construyen los ítems. La construcción de buenos ítems para componer los exámenes puede pasar por diversas etapas para que sean válidos, fiables y viables para el contexto (edad de los alumnos, ideologías de la institución o del profesor, tiempo destinado para la realización del examen etc.). De ahí que lo mejor sea que los propios profesores elaboren los ítems para sus alumnos, pero que también participe de esa producción, de alguna forma, alguien del área de pedagogía de la escuela para reparar posibles problemas específicos de esa naturaleza. Si no es posible, sería

interesante que otro profesor de la misma asignatura vea el ítem como una forma de testarlo.

Cada ítem debe estar basado en solamente un descriptor si la finalidad de la evaluación es, además de otras finalidades posibles, vislumbrar un problema específico y trazar un plan de acción para corregirlo. Además, se debe pensar qué contenido o habilidad cognitiva es necesario(a) que el alumno tenga para responder la cuestión.

Se recomienda, para elaborar un ítem, primeramente que el elaborador elija un descriptor y para eso es importante que él disponga de un conocimiento seguro acerca de la habilidad que el descriptor indica. Además, debe ser capaz de, a partir de su experiencia y del conocimiento que posee con relación al desarrollo cognitivo de los estudiantes, reconocer el nivel deseado en la construcción del ítem.

El segundo paso es la construcción del enunciado, que engloba la elección del soporte –que en nuestro caso será un texto–, la construcción del comando para respuesta –que debe indicar de forma clara y objetiva la tarea a realizarse en conexión con la habilidad que se pretende evaluar–, la construcción de las alternativas de respuesta –que deben tener en cuenta posibles caminos de raciocinio de los estudiantes.

Resumidamente, el guión básico para la elaboración de ítems puede ser el siguiente:

<b>Soportes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser adecuados al período de escolarización evaluado en cuanto a la complejidad, al asunto etc.</li> <li>• Considerar el cotidiano de los alumnos.</li> <li>• Si se constituyen de fragmentos, que permitan la aprehensión del sentido global.</li> <li>• Evitar adaptación de textos.</li> </ul>
<b>Ítems</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar la misma cantidad de alternativas.</li> <li>• Presentar un único problema.</li> <li>• Evaluar una única habilidad.</li> <li>• Referirse, por lo menos, a un texto-base.</li> <li>• No evaluar la capacidad de memorización del estudiante.</li> <li>• No presentar una respuesta que depende de otro ítem.</li> <li>• Tener mucho cuidado con palabras como ‘siempre’, ‘nunca’, ‘todo(a)’, ‘totalmente’, ‘absolutamente’, ‘completamente’, ‘solamente’ etc.</li> <li>• Presentar enunciado y alternativas escritos conforme la norma culta.</li> <li>• Elaborar de modo claro y objetivo.</li> <li>• Presentar una única respuesta correcta.</li> </ul>
<b>Enunciado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar, de modo completo, el problema a solucionarse.</li> <li>• No inducir la respuesta del estudiante.</li> <li>• Dejar clara la habilidad indicada por el descriptor.</li> <li>• Hacer referencia, si posible, a la línea del texto.</li> <li>• Atender a la norma culta de la lengua.</li> </ul>
<b>Alternativas de respuestas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los distractores (opciones que no son la respuesta del ítem) deben ser plausibles.</li> <li>• Presentar paralelismo sintáctico-semántico.</li> <li>• No inducir al error.</li> <li>• No ser mutuamente excluyentes, excepto en casos en los que el descriptor lo</li> </ul>

exija.

- Tener aproximadamente la misma extensión.
- Presentar un vocabulario adecuado al período de escolarización evaluado.
- Constituirse como respuestas completas.
- Evitar que sean muy largas.

Les presentamos dos ejemplos de ítems de español basados en la Matriz de Referencia propuesta:

**PÚBLICO:** 3<sup>er</sup> año de Enseñanza Media

**DESCRIPTOR:** D3 – Inferir informaciones implícitas en un texto.

### ¿Cuál es el origen de la palabra *adefesio*?

Cuando una persona viste de forma inadecuada o extravagante se dice que va hecha un adefesio. Este modismo que hace alusión a la ropa deriva de otro referido a la palabra. Antes, se recriminaba con el dicho *hablar adefesios* al orador que en su discurso emitía algún despropósito o un disparate mayúsculo.

El vocablo adefesio proviene de *Ad Ephesios*, el título de una carta de San Pablo a los fieles de Éfeso, ciudad grecorromana que se levantó a orillas del mar Jónico. Aunque en ella se condena la embriaguez y desaconseja la ingesta de vino, el carácter de cosa absurda se lo atribuyó el humor popular tal vez por los consejos que se vierten en el capítulo V de la epístola y que el sacerdote dice a los recién casados. En concreto, se refiere a la parte en que el apóstol invita a los maridos a que amen a sus mujeres como Cristo amó a la Iglesia y en la que recuerda a la esposa la obediencia y devoción que debe mostrar hacia su compañero. Estas y otras exhortaciones ad-efesios, referentes a la fidelidad conyugal que, por supuesto, muchos respetan, pero que algunos olvidaban al salir de la iglesia, según el vulgo suponía, dejó constancia en la expresión *hablar adefesios*.

(Muy Interesante. Argentina. Ago. 2004)

**De acuerdo con el texto, el origen de la palabra *adefesio* y su idea hoy**

- A) se refieren a una forma de hablar con despropósito y disparate.
- B) se relacionan a un pasaje de la vida de Jesucristo en la Biblia.
- C) corresponden a una ciudad caracterizada por la infidelidad matrimonial.
- D) conciernen a la forma de vestirse inadecuada o extravagantemente.
- E) conjugan uno de los consejos de San Pablo y la interpretación del pueblo.

Aunque pueda parecer, este ítem no le pide al alumno que identifique el tema del texto, ya que este es responder la pregunta que lleva como título. Eso se debe al hecho de que el género textual del soporte es una carta del lector a una revista de Ciencia para laico y el tema del texto que se presenta es exactamente responder a la pregunta enviada por el lector. La pregunta propuesta es que el alumno identifique el origen de la palabra *adefesio*, que es lo que hace el autor del texto en todo su cuerpo, pero que relacione esta definición a su idea de hoy. Para que pueda hacerlo, el alumno debe inferir esa relación no explícita en el texto. La respuesta, la opción *E*, se debe al hecho de que *adefesio* se refiere a una carta enviada por San Pablo a los fieles de Éfeso (*ad efesios* significaría “a

los de Éfeso”), además de otras cosas, desaconsejando determinados comportamientos. La visión de hoy en día a este hecho y, por asimilación, a la palabra *adefesio*, de “carácter de cosa absurda, se lo atribuyó el humor popular”. Observe que el origen de la palabra es bíblica, pero el sentido que tiene hoy es popular y solamente la opción E abarca ambas las ideas. Los distractores se refieren a posibles interpretaciones del texto, pero no responden al enunciado del ítem.

**PÚBLICO:** 9º año de Enseñanza Fundamental

**DESCRIPTOR:** D23 – Reconocer el efecto de sentido proveniente de la opción de una determinada palabra o expresión.

Lee la historieta y responde la pregunta.



Nik. *Gaturro 14*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2010, p. 62.

En el cuarto cuadrado, el hombre dice “¡Je!”. Esta palabra expresa

- A) duda.
- B) espanto.
- C) satisfacción.
- D) sorpresa.

Este ítem exige que el alumno infiera el sentido que la interjección “¡Je!” puede tener en esta historieta, a partir del contexto: un hombre busca a Gaturro (el gato) un poco rabioso (se ve por la expresión y por las interrogaciones en el primero cuadrado). En seguida, ve algo por debajo de la alfombra y piensa que es quien busca (es importante tener el conocimiento del género historieta y las diferencias de los bocadillos

de hablar y pensar). Luego, sube en ese algo que supone ser Gaturro y dice “¡Je!”, con una cara de agrado, por eso la respuesta es *satisfacción*.

Observe que no se pide que el alumno sepa el sentido de la palabra “¡Je!” de antemano, sino que reconozca el efecto de sentido que ella puede llevar al lector a inferir en un contexto. Eso exige una lectura global y atenta a los elementos lingüísticos y discursivos del texto. Puede parecer de muy fácil resolución, pero eso ocurre por algunas cuestiones, como, por ejemplo, el texto base usado no provocar muchas dudas, o las opciones pueden ser menos probables como respuesta. Asimismo, el descriptor puede referirse a una habilidad que se supone básica y, entonces, se tratará desde el inicio del aprendizaje de la lengua.

Finalmente, es importante tener en cuenta que analizar el error del alumno es muy importante, por eso el ítem no puede basarse en más de un descriptor, caso contrario no se podría saber en qué se ha equivocado y en qué se debe concentrar el cambio pedagógico. Además, comentar una cuestión de ese tipo en el aula lleva a los alumnos a hacer una auto reflexión sobre su aprendizaje, sus dificultades, sus errores locales y, principalmente, a buscar nuevas estrategias para comprender mejor el texto.

### **Manos a la obra**

A partir de algún texto-soporte, elabore un ítem de lectura en español teniendo en cuenta la Matriz de Referencia de Lengua Portuguesa. Señale el público y el descriptor y de la respuesta comentada.

Después, comente con el grupo el ítem creado.

### **Conclusiones**

Trabajar con ítems en la evaluación de la lectura en español como lengua extranjera es un camino complejo porque debe centrar la atención a habilidades en forma de descriptores, pero es una forma muy eficaz de evaluar a los alumnos, ya que exige de ellos estrategias de lectura específicas para resolver problemas, lo que va al encuentro de lo que se espera por ese tipo de evaluación. Además, el estudiante puede tener mucho más en cuenta sus problemas de lectura y buscar sanarlos a través de otras actividades.

## Bibliografía

- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana, 2004, “La comprensión lectora”, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 943-964.
- ALDERSON, J. Charles *et alli.*, 1998, *Exámenes de idiomas: elaboración y evaluación*, Madrid, Cambridge University Press.
- CAEd/UFJF, 2008, *Guia para elaboração de itens: Língua Portuguesa*, Juiz de Fora.
- CAEd/UFJF, 2009, *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE: Língua Portuguesa*. Juiz de Fora.
- CARRELL, Patricia L. & EISTERHOLD, Joan C., 1988, “Schema theory and ESL reading pedagogy”, en: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 73-92.
- COSTA VAL, Maria da Graça, 2004, “Texto, textualidade e textualização”, *Pedagogia cidadã. Cadernos de Formação – Língua Portuguesa*, 1, pp. 113-124.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch, 1993, *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre, Educação e Realidade.
- LUCKESI, Cipriano Carlos, 1986, “Avaliação educacional escolar para além do autoritarismo”, *Revista da Ande*, 10, pp.47-51.
- MARCUSCHI, L. A., 2002, “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, em Dionísio, Machado y Bezerra (org.), *Gêneros textuais e ensino*, Rio de Janeiro, Lucerna, pp. 19-36.
- MIÑANO LÓPEZ, J., 2000, “Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE”, en *Carabela 48: el desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL/SA, pp. 25-43.
- OXFORD, R. L., 1990, *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- OXFORD, R. L., 2001, “Language Learning Styles and Strategies”, en CELCE MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a Second Foreign Language*, 3ª ed. Boston: Heinle & Heinle, pp. 359-366.
- SOUZA, Clarilza Prado de, 1994, *Avaliação escolar: limites e possibilidades*, Série Ideias, 22, São Paulo, FDE.
- SOLÉ, Isabel, 1998, *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora.





# LA EVALUACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE ELE A TRAVÉS DEL “PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS”

Alfonso Hernández Torres  
Instituto Cervantes de Brasilia

## Introducción:

Desde la publicación del Portfolio Europeo de las lenguas como documento para registrar nuestro aprendizaje de lenguas y reflexionar sobre ellas, la evaluación se ha renovado dentro de la adquisición de segundas lenguas y ha cobrado especial protagonismo dentro del aprendizaje de las mismas. Nos sirve para evaluar desde la capacidad comunicativa en otras lenguas de nuestros estudiantes, así como su capacidad lingüística, atendiendo a la escala de niveles común para toda Europa. Fomenta la Auto-evaluación y hace reflexionar a nuestros estudiantes de los conocimientos adquiridos sobre lenguas segundas, el proceso, dónde y cómo las estudió y de sus objetivos.

En este taller quiero presentar el Portfolio como recurso para llevarlo al aula con fines didácticos, presentando a nivel práctico diferentes formas de llevarlo a clase teniendo en cuenta cada una de las partes que lo ocupan como el *Pasaporte de Lenguas*, donde mediante destrezas el estudiante anota sus conocimientos sobre la lengua. Reflexionar sobre lo aprendido puede servir doblemente como auto-evaluación y como evaluación para el profesor, además indirectamente hace un *feedback* de lo aprendido y le ayuda como refuerzo. La evaluación no aparecerá como algo independiente sino de una forma integrada en la unidad didáctica. La *Biografía Lingüística* también la integraríamos en nuestras clases, de manera que los estudiantes puedan planificar y evaluar su progreso; nos ayuda a nosotros como profesores ya que podemos conocer cuáles son las lenguas que ha estudiado nuestro alumno, información que nos puede ser muy útil para la selección de actividades o también para trabajar sobre los errores que cometen los estudiantes por contaminación lingüística o por fosilizaciones que se han formado en la interlengua. Por último también ayudaremos a nuestros estudiantes a que vayan elaborando un *Dossier* en el que puedan ilustrar el proceso de adquisición de la lengua meta a partir de trabajos personales, audios, vídeos. Saber integrar el portfolio en el aula ayudará a nuestros estudiantes a utilizar la evaluación como recurso de aprendizaje y a nosotros los profesores a conocer mejor las necesidades de nuestros alumnos y ha conseguir nuestro objetivo, la evaluación.

## El Pasaporte, histórico de aprendizaje:

Vamos a partir de la experiencia con nuestros estudiantes para llevar a cabo nuestra presentación que como portada seguirán el siguiente modelo:

<b>ALUMNO:</b>	
<b>NIVEL:</b>	<b>INSTITUCIÓN</b>
<b>OBJETIVOS DE MI PORTFOLIO</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Crear una carpeta en la que pueda archivar todas mis actividades complementarias de mi clase de español.</li><li>• Archivar todas las redacciones siguiendo la ficha modelo, después de haber sido corregidas por el profesor.</li></ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guardar póster, fichas (cine, lecturas graduadas) murales y materiales complementarios que vamos haciendo a lo largo del curso.</li> <li>• Escribir en esta página, un índice de las actividades que archivo en mi portfolio y las unidades a la que corresponde.</li> <li>• Evaluar mi aprendizaje unidad a unidad, para ver la evolución de mi aprendizaje.</li> </ul>
<b>ACTIVIDADES</b>

Adaptamos el pasaporte de lenguas que propone el Marco Común Europeo Referencia para la lenguas (MCER) a nuestras clases, elaborando un pasaporte donde los estudiantes van a realizar un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje. Para ello van a diseñar su propio pasaporte de lenguas siguiendo el modelo:

<i>Mis lenguas</i>			
¿En qué lenguas me comunico con los demás?			
<b>¿Qué lengua?</b>	<b>¿Dónde las uso?</b> En casa, en la escuela, con los amigos etc.	<b>¿Qué hago?</b> Hablo, leo, escucho música, viajo, etc.	<b>¿Dónde la aprendí?</b> En casa, la escuela, viajes, con amigos, etc.

Después de hacer una pequeña reflexión de las lenguas que conocen, van a archivar exámenes, expresiones escritas y tareas finales que traten de su propia evaluación. Las tareas de expresión escrita tendrán que realizarlas bajo un único modelo que facilite al profesor la lectura rápida y presente a los alumnos una visualización didáctica de los errores, siguiendo el modelo:

<b>ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA</b>	
<b>LIBRO-UNIDAD XXX-EJERCICIO</b>	<b>NIVEL</b>
<b>TÍTULO:</b>	
<b>(Máximo 500 palabras)</b>	

**Dossier, materiales para la adquisición de mi segunda lengua**

En el dossier los estudiantes van a archivar por módulo el material complementario y tareas relevantes de aprendizaje. En esta parte del portfolio de lenguas, los alumnos van a tener una mayor consciencia de cuáles son los contenidos y objetivos de cada subnivel, verán por ejemplo que en un A2 tendrán que aprender campos léxicos, en torno al mundo de la salud y el trabajo, aparte de la comida o viajes. En torno a la gramática aprenderán estructuras con los pretéritos que verán contextualizados, además de discursos orales para defenderse en un restaurante o en un hotel.

Tenemos que concebir el dossier como un cajón de sastre donde el alumno va archivando todos los materiales que le están ayudando a la adquisición de su segunda lengua.

### **Biografía lingüística, evaluación y madurez**

Aunque en los apartados anteriores hemos hablado de evaluación, es precisamente en la biografía lingüística donde el alumno va a realizar una reflexión de cada una de las unidades aprendidas, para ello les pediremos a nuestros estudiantes que cuenten de una forma organizada lo que han aprendido y les ofreceremos tablas de auto evaluación siguiendo la propuesta del MCER o también siguiendo el modelo que propone Cristina Moreno y que citamos al final en las páginas web sugeridas. Tal vez, una forma más sencilla pero no menos efectiva, sea pedir una mera reflexión donde el alumno redacta los contenidos aprendidos y habla de su experiencia. Esta tarea les ayuda a fijar mejor los contenidos aprendidos y como memoria de aprendizaje.

## Bibliografía

CASSANY, D., 2002, «El Portfolio europeo de lenguas». En *Aula de Innovación Educativa*, 117, 13-17.

———, D., 2002, «Usando el Portfolio europeo de lenguas en el aula, Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas» *Mosaico 9*, monográfico. *Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*. <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico9/mos9.pdf>, pp. 18-24

CONDE, G., 2002, «Desarrollo del Portfolio europeo en España, Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas» *Mosaico 9*, monográfico. *Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*. <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico9/mos9.pdf>, pp. 8-13.

LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R., *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher-Trainers*. Council of Europe, Strasbourg [http://www.eeoiinet.com/loce/ELP\\_guide.pdf](http://www.eeoiinet.com/loce/ELP_guide.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DEPORTE <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>

VERDÍA, E., 2002, “Comentarios al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, y Portfolio de las lenguas” en *Mosaico 9*, monográfico. *Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*. <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico9/mos9.pdf>, pp. 4-7

Páginas web:

Adaptación de Biografía Lingüística en:

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Templates.pdf>

OAPEE

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>



# TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO EN LA ENSEÑANZA DE ELE<sup>1</sup>

Alfonso Hernández Torres  
Instituto Cervantes de Brasilia

*A mi sobrino Álvaro*

## Introducción

Queremos presentar la tecnología como recurso didáctico y renovación en la educación en la enseñanza de español, para ello tenemos que inferir en nuestros estudiantes una nueva escala de valores para el consumo. Aprovechar el consumo tecnológico para renovar la educación y presentárselo a nuestros alumnos como una nueva forma de aprender, para ello como profesores tenemos que saber rentabilizar todos los avances que se presentan y como alumnos usarlos para cumplir nuestros objetivos, en definitiva, conocer todas las alternativas que existen a efectos individuales y sociales. Es un buen momento para hablar de la 3.0 una red que está al servicio del usuario.

Saber aprender y saber consumir, fomentaremos el conocimiento de los nuevos mecanismos de mercado y seremos también conscientes de los derechos como consumidores. Partimos de la idea de que las tecnologías forman parte de nuestra vida y están tan integradas en ella que es difícil no aprovechar cada una de las herramientas que ofrece para nuestra actividad docente.

Aprender *Historia* puede ser fácil si recurrimos a los juegos que ofrecen muchas universidades extranjeras en la red, como los aztecas interactivos <<http://rea.ccdmd.qc.ca/ri/aztecas/>>, nos podemos perder en la Wikipedia e incluso contribuir con nuestras aportaciones. En la enseñanza de ELE aprovechamos los contenidos históricos para la enseñanza de la cultura con mayúsculas y siempre nos sirve para compararla con la historia del país de procedencia de nuestros estudiantes.

Las *Matemáticas* encuentran su espacio en la red con innumerables juegos interactivos, puede ser una alternativa hacer un blog para decir que las Matemáticas no son aburridas, para ello ya tuvo la iniciativa Hans Magnus Enzensberger con su libro *El diablo de los números* en la que los números tienen una vida propia que incluso el diablo no podrá controlar. Sirve como una dinámica de motivación y de cohesión de grupo.

---

<sup>1</sup> Esta comunicación de Alfonso Hernández Torres debió publicarse en las anteriores Actas del XVIII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. Por un error debido a una modificación en el título, se publicó entonces, repetido, un taller del mismo autor correspondiente al XVII Seminario sobre “Las nuevas Metodologías y sus aplicaciones didácticas”. Subsanamos el error publicando ahora la comunicación en estas Actas del XIX Seminario.

Descubrir las *Ciencias Naturales* en <www.aula21.com> y <naturededuca> encontramos un gran número de enlaces para usar la tecnología como recurso para nuestro aprendizaje o como herramienta docente, además tenemos el acceso a numerosos libros electrónicos con contenidos sobre esta materia que pueden ayudar al alumno a completar o ampliar su aprendizaje.

El mundo puede estar en tus manos y la geografía también con *Google Earth*, en menos de un segundo podemos dar la vuelta al mundo y ganar la apuesta a Willy Fog.

Viajar por la *Literatura* puede ser muy útil a través de los audiolibros, actualmente Mac nos ofrece un gran número de libros que podemos leer y escuchar en su nuevo Ipad, también la red en sus bibliotecas virtuales nos ofrece muchos títulos que podemos presentar a nuestros estudiantes. Si trabajamos con Literatura y ELE, debemos citar "Apocalypse Now? Emerging Technologies and their pedagogical implications in the humanities?" título original para una comunicación que nos dio Michael Burris de la Universidad de Georgia y que nos habló de recursos electrónicos de literatura en la red, *Gabriella Infinita*, *Beba coca cola de ubuwed* claros ejemplos de un mundo que tiene mucho que ofrecer y decir, beneficiarnos de la riqueza que nos ofrece el *Cervantesvirtual* con textos como *Trincheras de Mequinenza*, *historias de caldesa* o la página en Google: *Esperanzas y temores sobre el relato de Felix Ramírez*.

Con este estudio queremos justificar el uso consciente de las tecnologías y los beneficios que pueden aportar en nuestros estudiantes, ya que los nuevos recursos pueden integrar varias materias y desarrollar diferentes destrezas en el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/le) de acuerdo con los temas transversales. Al final presentaremos una secuencia didáctica que ya la hemos llevado a la práctica y que nos servirá como testimonio de que el uso consciente de las tecnologías puede ser muy productivo.

### **Tecnología para el consumo:**

Somos conscientes de que las nuevas tecnologías han conquistado la sociedad actual, aquella primera web que se ocupaba de mostrar al mundo las páginas de algunas empresas, ha evolucionado a la web 2.0 una generación fundamentalmente social en la que participamos todos. La nueva era de Internet nos presenta un número bastante extenso de recursos que se basa en el concepto de compartir y crear una inteligencia colectiva.

Como profesores de ELE tenemos que estar abiertos a cualquier novedad y aplicarla a nuestras clases, con el doble aliciente de que las tecnologías pertenecen al mundo de nuestros estudiantes.

Para que podamos crear actividades con tecnologías tenemos que tener en cuenta que sea una actividad con Internet, que integre alguna de las herramientas que nos ofrece la red. Además que atienda al constructivismo social del conocimiento, una actividad que edifique el conocimiento de todo el grupo, ya que se aprende mucho más compartiendo diferentes experiencias de aprendizaje.

Además para que sea una actividad 2.0 tendría que tener algún recurso de las redes sociales, alguna herramienta que pueda ser compartida por varios usuarios, dentro de esta filosofía tenemos desde *Facebook* o *Orkut* a *youtube* o *blaving*, esta última comparte mensajes de voz entre los usuarios.

Sin duda estamos ante tecnología para el propio consumo y si sabemos darle un uso consciente llegaremos más allá de nuestros objetivos, incluso estamos colaborando a una evolución constante dentro de la propia enseñanza, ya hablamos de eduweb, educación con tecnologías donde estamos activando otros puntos como el *long life learning*, el aprendizaje continuado a lo largo de la vida. Nunca dejamos de aprender y de compartir. No debemos olvidar que si enseñamos con tecnologías también colaboramos en el fomento de la autonomía del alumno. Nuestros estudiantes se han convertido en aprendientes autónomos con diferentes caminos para adquirir su conocimiento.

En definitiva, tecnologías para el consumo están unidas a la propia evolución de la enseñanza y lo que llama Siemens (2005) “Conectivismo” una enseñanza dentro y fuera del aula, nuestros estudiantes están continuamente en contacto con lo tecnológico y un mundo globalizado, continuamente están conectando lo que aprenden cuando acceden a la red y lo que aprenden en clase. Tecnologías para el consumo y para el beneficio de los usuarios, es la filosofía que ya sigue la 3.0 que realmente mejora la 2.0 que ha quedado obsoleta con la llegada de nuevos recursos como Ipad o los sistemas de Q-R codes, mejores herramientas para aprovechar mejor todo lo que nos ofrece la red.

### **Conclusiones para enseñar E/le con tecnologías:**

- Fomenta el constructivismo social del conocimiento y la autonomía del alumno. Los alumnos elaboran su propia inteligencia social y son capaces de evolucionar por si mismos.
- Acerca a nuestros estudiantes a contextos reales dirigidos a la acción y a la comunicación. Las nuevas tecnologías en el aprendizaje de idiomas son esenciales porque acercan el mundo a nuestros alumnos y se adecua a sus necesidades.
- Desarrolla componentes estratégicos y reflexivos, a partir de ahora la enseñanza de E/le ha dado un paso más adelante y proporciona los recursos necesarios para defenderse en cualquier contexto de comunicación.


### **Una propuesta didáctica:**

A continuación presentamos una secuencia didáctica en la que podéis observar el tema transversal de tecnologías y educación para el consumo, se trata de una propuesta donde el alumno aprende unos contenidos específicos con el uso consciente de la tecnología, redes sociales como youtube donde los usuarios comparten vídeos, plataforma que ayuda a encontrar el vídeo que se encuentra dentro de nuestra secuencia, además se integra el audio libro como herramienta muy desarrollada en el Ipad y en la 3.0.

Señalar también que esta propuesta ha sido pilotada en el Instituto Cervantes de Brasilia y hemos completado algunas de las actividades con muestras de lengua reales.

**Título:** Vamos a vivir una novela

**Destinatarios:** Jóvenes y adultos





**Nivel:** B2

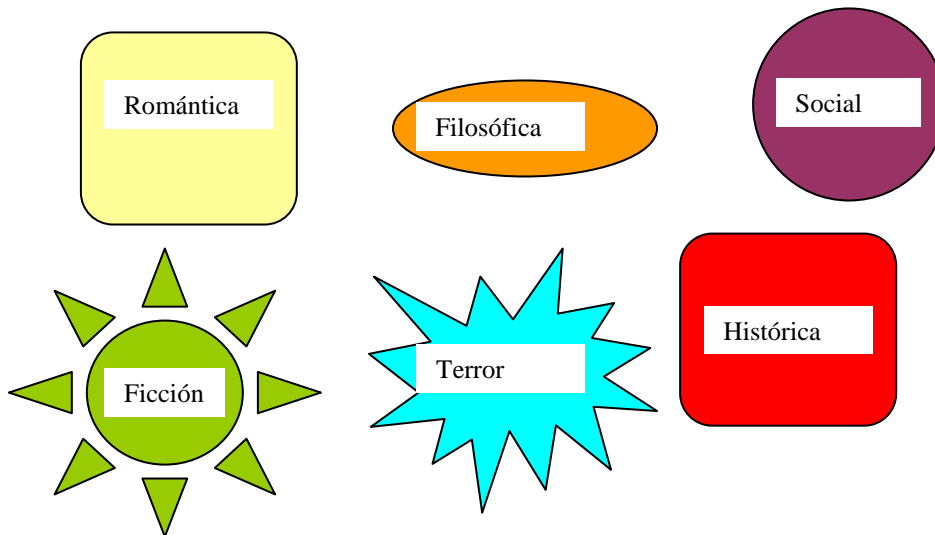
**Temas transversales:** Utilizar los recursos tecnológicos con uso consciente para el consumo.

**Objetivos:** Conocer los tipos de novelas que existen, sintetizar ideas y sacar conclusiones de textos escritos y auditivos.

**Tiempo:** 110 minutos

**1. Observa las imágenes que te proponemos:**

**a) Relaciónalas con el tipo de novela que te proponemos:**



**b) ¿Cuál es la última novela que has leído? Coméntalo con tu compañero:**

**2. Vamos a dividir la clase en dos grupos, el grupo A verá el vídeo sin sonido y el grupo B con sonido, después miembros del grupo A se intercambiarán con miembros del grupo B ¿Habéis tenido las mismas sensaciones? (El vídeo que pondremos serán los últimos cinco minutos de *Encuentros en la tercera fase* de Steven Spielberg que fácilmente encontramos en youtube)**

**3. Harald, el protagonista de nuestro relato, se ha escapado de su historia, está entre nosotros y tenemos que ayudarlo. Cada pareja tenéis un día diferente de la novela. Leer y escuchad lo que os dicen los narradores ¿podéis reconstruir su historia escribiendo en cinco líneas el texto que os ha tocado?**



**4. Nos hemos metido en la historia de Harald y hemos descubierto a otros personajes, con el grupo clase vamos a averiguar características de ellos:**

Harald

Poseedor de un corazón puro, creador de obras de arte, estaba en el valle de Elqui. (Muestra de lengua de estudiantes del IC Brasilia)

Tim

Tiene sed de venganza, pequeño, ojos verdes, crea elementos inverosímiles. (Muestra de lengua de estudiantes del IC Brasilia)

Carl

Portador de una mente prodigiosa, tiene sed de venganza. (Muestra de lengua de estudiantes del IC Brasilia)

John

Pensativo y siempre absorto en sus pensamientos. (Muestra de lengua de estudiantes del IC Brasilia)

**5. ¿Sabéis lo que es el Proyecto Alfa? ¿El gobierno estelar? ¿dónde está el Valle de Elqui? ¿y la Gran ciudad?**

Los estudiantes del IC de Brasilia respondieron a las preguntas y llegaron a las siguientes conclusiones, que el Proyecto Alfa era rechazado por los militares, se trataba de ejércitos estelares que tenían artefactos militares y armamento nuclear.

El gobierno estelar se había convertido en el regidor supremo de todas las naciones de la tierra. El Valle de Elqui es un valle de montañas con flores y cascadas, allí hay una cueva escondida. Harald y los guerreros libertadores se quedaron mucho tiempo allí para pensar en un plan en contra de los conquistadores estelares. La gran ciudad era muy odiada, tenía misteriosos habitantes, solemne y muy protegida, incluso, militarmente.

**6. Comenta con un compañero esta frase: “El ser humano no se diferencia de los animales por ser el portador del don de la razón, sino por el uso que hace de ella” después comentaremos con el grupo clase vuestras conclusiones.**

## Bibliografía:

- ALFAYATE HERNÁNDEZ, Álvaro, 2010, *Algunas realidades del ser humano* (Primer Premio del XXV Concurso Literario 'Cervantes' para escolares convocado por el Ayuntamiento de Alcalá para fomentar el interés por la lectura) [en línea] Disponible en la web: <http://elmundodelcaleidoscopio.blogspot.com/2010/05/premio-cervantes-de-literatura-juvenil.html>
- DOWNESS, S., 2005, "Education 2.0" Elearning Magazine, National Research Council of Canada [en línea]. Disponible en la web: <http://www.downes.ca/post/31741>
- HERNÁNDEZ TORRES, Alfonso, 2009, "Web 2.0 como la nueva generación de Internet y su aplicación a la didáctica de ELE" en *Actas del XVIII Seminario de dificultades específicas de español a lusohablantes*, Conserjería de educación de la Embajada de España en Brasil (Incluye la actividad: "Cuenta la leyenda...")
- , Alfonso, 2009, "Diseño de materiales didácticos ELE a través de la web 2.0. Otras estrategias didácticas" en *MarcoELE, 9, Edición del V Encuentro Brasileño de profesores de español* [en línea]. Disponible en la web: [www.marcoele.com/descargas/enbrape/hernandez\\_web2.0.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/hernandez_web2.0.pdf) (Incluye la actividad "Eterno Paraíso")
- , Alfonso, 2008, "Nuevas Tecnologías y ELE a través de los textos de Gabriela Mistral" en *Actas del Simposio de Gabriela Mistral*, IC Río (Incluye las actividades: "Viaje con nosotros", "En voz baja" y "Locura de amor")
- , Alfonso, 2008, "Las TIC integradas en poesía y ELE" en *Actas del Simposio Internacional de Poesía Española e Hispanoamericana*, IC Brasilia [en línea]. Disponible en la web: [http://brasilia.cervantes.es/es/cursos\\_espanol/profesores\\_espanol/materiales\\_profesores\\_espanol.htm](http://brasilia.cervantes.es/es/cursos_espanol/profesores_espanol/materiales_profesores_espanol.htm) (Incluye la actividad: "Caza del tesoro-Hablemos de la vida" [en línea]. Disponible en la web: [http://wq.proele.org/caza/soporte\\_mondrian\\_c.php?id\\_actividad=263&id\\_pagina=1](http://wq.proele.org/caza/soporte_mondrian_c.php?id_actividad=263&id_pagina=1))
- KEATS, D. W. & Schmidt, J.P. , 2007, "The genesis and emergence of education 3.0 in higher education and its potential for Africa", *First Monday*, 12 (3) [en línea]. Disponible en la web: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/1625/1540>
- QUINTANA, Emilio/ TORRES, Lola, 2008, "The New Disorder of Knowledge.Freedom, Chaos and Learning" [en línea]. Disponible en la web: <http://www.scribd.com/doc/3109377/The-New-Disorder-of-Knowledge>
- SIEMENS, G., 2005, "Connectivism. A learning theory for the digital age." [en línea]. Disponible en la web: [http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism\\_self-amused.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm)
- , 2007, "Knowing Knowledge" [en línea]. Disponible en la web: [http://knowingknowledge.com/2006/10/knowing\\_knowledge\\_pdf\\_files.php](http://knowingknowledge.com/2006/10/knowing_knowledge_pdf_files.php) y en español: <http://siemensinspanish.pbwiki.com>
- TORRES, Lola, 2007, "La influencia de los blogs en el mundo de ELE", *Glosas Didácticas*, 16 [en línea]. Disponible en la web: <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf>
- TORRES, Lola/ VIDAL, David, 2007, "La navaja de Ockam. Diseño y evaluación de actividades 2.0." [en línea]. Disponible en la web: <http://www.scribd.com/doc/9102683/La-Navaja-de-Ockham>
- VVAA. (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Anaya, Madrid [en línea]. Disponible en la web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

VVAA (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, Biblioteca Nueva, Madrid.

## ANEXO

### **Algunas realidades del ser humano de Álvaro Alfayate Hernández**

(Primer Premio del XXV Concurso Literario 'Cervantes' para escolares convocado por el Ayuntamiento de Alcalá para fomentar el interés por la lectura, Texto cedido por el autor)

**Sábado, 23 de enero de 2010**

Los tenues rayos del majestuoso astro, iluminaron débilmente la reducida estancia en la que se encontraban los asustados prisioneros escuchando con gran atención el toque de campana que indicaría el comienzo de una agotadora jornada de crueles trabajos.

Los fatigados jóvenes, tras una noche cargada de terroríficas pesadillas, gritos procedentes del sótano y recuerdos lejanos de sus añoradas familias, avanzaban lentamente a lo largo del extenso corredor que los arrastraría inocentemente hacia un paulatino exterminio. En el cálido exterior, la cegadora luz resaltaba los demacrados cuerpos de los prisioneros que, equipados con pesadas palas así como oxidados picos, golpeaban incesantemente las enormes rocas graníticas. Los expertos militares observaban con gran detenimiento el trabajo de los prisioneros, procurando evitar cualquier signo de una posible sublevación por parte de los mismos.

Harald posó su mirada triste en la lejanía del horizonte, angustiado ante la tardanza de la puesta del ardiente astro. En ese instante, un estridente sonido que se prolongó durante unos efímeros instantes, anunciaba el fin de otra ardua jornada de trabajo. Su pelo, en un pasado brillante como las suaves plumas de un cisne, mostraba un irreconocible color negruzco cual carbón; sus manos, creadoras de maravillosas obras de arte, se habían convertido durante su prolongada estancia en esta maldita cantera, en portadoras de ensangrentadas heridas y profundos cortes. Pausadamente, junto con sus tres fieles compañeros de prisión, encaminó sus pesados pasos al ya conocido recinto, donde otra nueva ola de recuerdos y pesadillas infinitas, invadirían su fatigada mente.

Se posó con gran parsimonia en el desgastado colchón y observó detenidamente a cada uno de sus compañeros de celda. Junto al empañado cristal de la ventana se encontraba Carl, portador de una mente prodigiosa que, en un pasado no muy lejano, había sido empleada con el objetivo de construir innovadores artefactos militares y delicado armamento nuclear, que habría sido utilizado sin ningún remordimiento contra los peligrosos ejércitos estelares, sin embargo “El Proyecto Alfa” (detonante del largo encierro de los cuatro jóvenes) había sido rechazado por las fuerzas militares estadounidenses. En el extremo más sombrío de la diminuta estancia, se encontraba envuelto en una desgastada manta de lana, el pequeño Tim, cuyos verdosos ojos miraban a un infinito permanente, los cálidos rayos procedentes del Sol, los habían dañado sin compasión desde el primer día que emergió en este mundo, reduciendo en suma medida su deteriorada visión; sin embargo, su extraordinaria capacidad de crear elementos inverosímiles, con la única ayuda de sus habilidosas manos y una pequeña descripción producto de la imaginación de cualquier persona, por ello fue obligado a ingresar en el olvidado “Proyecto Alfa”. Sobre el húmedo suelo, con las largas piernas entrecruzadas y con una mirada perdida en las mohosas paredes de la habitación, estaba John, el cual con un semblante siempre pensativo y meditabundo, parecía encontrarse en el interior de su propio ser, absorto en sus pensamientos.

Un punzante sonido, procedente de un oxidado altavoz, indicaba el ansiado momento de descansar el magullado cuerpo, tras una larga y monótona jornada. Harald ya

tumbado, extendió sus apretados huesos y sus músculos curtidos de tantas privaciones para permitir que dolorosos pensamientos invadieran su mente.

### **Domingo, 21 de marzo de 2010**

Una débil sacudida despertó de sus agitadas ensoñaciones a los cuatro jóvenes, haciendo que con gran agilidad, salieran al sombrío corredor, encaminando sus pasos hacia la lejana salida. De nuevo, otra fortísima sacudida hizo perder el equilibrio a los intrépidos prisioneros que pugnaban por escapar de aquella terrible trampa mortal, que con una inquietante lentitud, arrojaba imponentes vigas de madera procedentes de la infraestructura del edificio, que con cada nuevo estallido, esta se abalanzaba sobre los jóvenes como fiera ante una succulenta presa.

Harald, con sus ensangrentadas manos a causa del impacto de pequeñas astillas, intentaba que su inquieto corazón no escapara de su pecho. Al levantar su mirada, observó numerosas granadas cayendo como finas gotas de lluvia en una hermosa mañana de abril, logrando que odiosos soldados, protectores eternos y crueles vigilantes de la cantera, huyeran de aquel mar rojizo portador de innumerables cadáveres, tanto de prisioneros como de militares. Carl agarró al asustado Tim de la manga de su roída camisa, arrastrándolo con una fuerza inusual hacia la salida más próxima; por el contrario, John perdido en sus profundos pensamientos aparentaba no percatarse del cruento espectáculo que se desarrollaba a su alrededor. Harald, divisó con gran esfuerzo la inmóvil figura de John; con grandes zancadas se encaminó hacia donde él se encontraba, sin embargo al agarrarle de su musculoso brazo, no consiguió desplazarle ni un mísero centímetro, parecía una insensible estatua construida allí varios milenios atrás. Esta vez, con gran determinación y esfuerzo logró desplazarle varios centímetros pero John, dirigiendo una mirada fría y vacía a Harald, le susurró una escueta frase al oído que se mantendría grabada durante largos y tediosos años en su memoria.

### **Viernes, 1 de octubre de 2010**

Un nuevo y perfecto amanecer, iluminó con gran esplendor el valle de Elqui, adornado con coloridas flores, cristalinos lagos portadores de hermosos peces, abruptas montañas en las que débiles resquicios del gélido invierno aún perduraban y admirables cascadas que se abalanzaban con un sonido armonioso sobre las profundas aguas; en el interior de una de las mismas, se mantenía escondida tras la delicada cortina de agua, una oscura cueva, escondite insospechado de los tres astutos jóvenes que meses atrás habían conseguido escapar de la destruida cantera portadora de su libertad. Allí, en el interior de aquella inhóspita cueva habían elaborado, junto con otros guerreros libertadores de la casi extinguida Humanidad, complicados y laboriosos planes con el fin de hacer frente a los conquistadores estelares que se habían convertido en los regidores supremos de todas las naciones de la Tierra, por lo que muchos Gobiernos de numerosos países habían adoptado la decisión de someterse bajo su mandato.

Un intenso aroma dulzón invadió la húmeda estancia, haciendo que todos los presentes desviarán su mirada hacia la fuente de aquel penetrante olor; una gran cesta de dulces se encontraba en la barnizada mesa central para ser devorada por los guerreros de la libertad. Tras saciar su hambre, Harald se dirigió hacia el exterior con el fin de evadirse de aquella monótona cueva que lograba que lejanos recuerdos invadieran su mente e hicieran recordar la figura del sabio John, cuya frase dirigida a su propia persona en los últimos momentos de vida, no olvidaría jamás.

En la lejanía del horizonte, sus ojos divisaron con gran dificultad la silueta de la Gran Ciudad, guarida del tiránico Gobierno estelar, siendo este el objetivo de la ofensiva elaborada cuya única destrucción serviría de cura para el dolorido corazón de Harald, cuya familia y mejor amigo habían sucumbido bajo su oscuro manto de dolor y miseria.

### **Jueves, 14 de diciembre de 2010**

Sigilosamente la insignificante comitiva de armados guerreros alcanzó los acantilados. Fuertes rachas de viento dificultaban la ascensión debido a que los futuros libertadores de la Humanidad no disponían de ningún tipo de avance tecnológico ya que los recientes invasores habían condenado a la raza humana a vivir en un mundo propio de la Edad Media, provocando un retroceso en el tiempo que había agravado los problemas de hambre y sanitarios característicos de los países menos desarrollados, logrando un llamativo descenso de la población (el fin de la Humanidad se encontraba cerca como anunciaron los mayas).

Establecieron un rudimentario campamento en una zona boscosa, que los abastecería de alimento durante su breve estancia. Carl, observaba minuciosamente su creación de mortíferas armas gracias a la ayuda de su inusual ingenio; bajo el grueso tronco de uno de los árboles se encontraba Tim, trazando en una pequeña libreta de cuero, armamento militar que construiría en un futuro no muy lejano para saciar su sed de venganza y la de Carl ante la muerte de sus respectivas familias y es que, el deseo de un ser humano de venganza es infinitamente superior a la de cualquier otra criatura que se encuentre en idéntica situación. Por el contrario, Harald no se encontraba impulsado por ese afán sino la necesidad de devolver al mundo la belleza de la que fue portador en un pasado.

Gélidos vientos procedentes de la infranqueable cima del acantilado, donde se encontraba un sinuoso sendero que transportaría inocentemente a los fatigados viajeros, indicaban la llegada de una cruenta tempestad que sin duda retrasaría la marcha. Harald posó su mirada en el infinito cielo turquesa que se extendía sobre sus cabezas, transportando grandes formas grisáceas portadoras de las primeras lluvias de la efímera primavera. Lentamente, la fatigada caravana fue ascendiendo con gran dificultad por los resbaladizos senderos del ya conocido acantilado. Tras largas y tediosas horas de marcha, una tenebrosa silueta se dibujó delicadamente en la lejanía. Vestía un lúgubre ropaje oscuro adornado con antiguas cadenas propias de las que los cuatro prisioneros habían portado durante su fatídico encierro en la cantera. Todos los guerreros atravesaban como el imperceptible viento la inmóvil figura, sin presentar signo alguno de apreciar la extraña existencia de aquella criatura que parecía encarnar la temida figura de la muerte; únicamente Tim, sintió un glacial escalofrío recorrer su pequeño y magullado cuerpo. Harald apreció cómo su mente se evaporaba como gota de agua en una calurosa mañana de verano, abandonando su ser, nublando sus ojos, para sumirlos en un eterno descanso.

### **Domingo, 2 de enero de 2011**

Sombras fugaces atravesaban la débil mente de Harald. Recuerdos pasados cobraban fuerza en su interior, sin embargo el joven no lograba aferrarse a ninguno, con el fin de obtener una sensata explicación de su encierro dentro de su propio interior.

La sombría silueta apareció ante los ojos del asustado muchacho, se encaminó parsimoniosamente hacia su posición; en ese instante, extrajo de sus vestiduras una centelleante esfera luminosa. Extendiéndola hacia Harald, le susurró breves frases

pidiéndole con un gran halo de misterio al joven, que mirara a través de la misma. Sus ojos no asimilaban la sucesión de imágenes que se les mostraba con suma claridad, tampoco su extenuada mente comprendía aquello. Una colosal explosión, diminutos microorganismos que habitaban profundas aguas, simios que presentaban la apariencia de seres humanos, sangrientas guerras que obraban miles de cadáveres descompuestos esperando un entierro digno, fiestas de reyes, pobreza de humildes e infinidad de ilustraciones que según el sentido común de Harald, mostraban sin margen de error, el pasado de esta nuestra Historia. El tiempo, aparentemente representado en la tenebrosa figura, retiró lentamente la esfera de las agitadas manos de Harald; en ese instante un poderoso haz de luz transportó al muchacho a la olvidada realidad, haciendo que sus ojos vislumbraran de nuevo la claridad de un nuevo día, manifestación inequívoca de la Creación Divina.

### **Miércoles, 13 de abril de 2011**

Las imponentes puertas de entrada a la odiada “Gran Ciudad”, se extendían abrazando los humildes hogares de los misteriosos habitantes, protegiendo sus escasas pertenencias así como las riquezas de sus regidores. La singular comitiva alcanzó la habitual aduana que permitía el paso de todo viajero que pretendía adentrarse en el interior de la solemne ciudad. Dos fornidos soldados equipados con rudimentarios fusiles, revisaban los equipajes de los transeúntes sin mostrar especial atención lo que estos contenían, por lo que los guerreros pudieron atravesar sin dificultad la diminuta entrada situada en un extremo de uno de los portales.

Una intensa humareda nubló la vista al pequeño número de viajeros que atravesaban la entrada, logrando una separación absoluta de la mente con respecto del mortal cuerpo, sumiéndoles en una profunda oscuridad.

Harald abrió los ojos, otra vez percibía la sensación de vértigo que le invadió en el pasado encuentro con aquella sombra que encarnaba el tiempo infinito. Una esfera azulada de mayor tamaño que la anterior, emergió entre la oscuridad, posándose a la distancia adecuada para que sus ojos pudieran apreciar lo que se mostraba en su interior. Las cruentas batallas recientes, el triste encarcelamiento de los jóvenes, la muerte de John, la ardua marcha hasta alcanzar aquel hermoso valle, la difícil ascensión en el acantilado, el encuentro con la extraña figura y otros hechos que según el sentido común de Harald constituían un presente muy reciente. En ese momento una decisiva pregunta cobró fuerza en su interior: ¿qué pretende la fúnebre sombra?; ¿querrá mostrarme en un futuro el propio futuro?; y si es así, ¿estará preparado para afrontarlo?

La centelleante esfera comenzó a desvanecerse en la inmensidad de la oscuridad, haciendo que Harald recuperara la perdida noción del tiempo así como una plena conciencia de su propia existencia. Un fugaz pensamiento recorrió su mente durante unos instantes: los hombres pueden llegar a ser los creadores de invenciones hermosísimas, pero su instinto de supervivencia y egocentrismo logra que se conviertan e incluso alcancen la mentalidad de cualquier animal, para encumbrarse en la mayor de las glorias; este fue quizás el principal detonante del encierro de los cuatro jóvenes ante la muestra de habilidad e ingenio de los mismos.

### **Martes, 31 de diciembre de 2011**

Tras varios meses de un largo confinamiento en una reducida habitación, los escasos guerreros de la libertad se encontraban al límite de sus fuerzas. Ninguno llegaba a comprender la causa de su encierro, pero Harald conocía la verdad: antes de su entrada



definitiva en la ciudad, uno de los soldados comenzó a susurrar por un diminuto auricular algunas frases, que no pudo escuchar debido al ensordecedor griterío procedente de las conversaciones de los viajeros, probablemente habrían registrado sus pertenencias tras suministrarles aquel somnífero que los había sumido en un profundo sueño reparador, por lo que seguramente encontrarían el poderoso armamento que habría sido empleado para la inminente destrucción de la Gran Ciudad.

Harald comenzó a agitar sus doloridas manos para poder zafarse de las incómodas ataduras, sin embargo estas se encontraban en una posición perfecta para evitar deshacerlas. En ese instante, el muchacho vislumbró en los desgastados cordones de Carl, un pequeño trozo de cristal transparente que lo emplearía como un cuchillo para cortar la gruesa cuerda que los mantenía retenidos. Harald pidió a Carl que intentara con gran delicadeza lanzar el trozo de vidrio hacia su boca. Carl con gran habilidad logró gracias a la longitud de sus magulladas piernas, posar el cristal en los labios de Harald; este rasgó lentamente la sogá con el pequeño cristal situado en la comisura de su boca. Tras varios interminables minutos la cuerda cedió, levantándose ágilmente los guerreros; cogieron las mortales armas que se encontraban apoyadas sobre una mesa de caoba y se dirigieron hacia el extenso corredor. Harald se encaminó hacia la dirección opuesta de la que tomaron sus valientes compañeros, observando fugazmente un débil resplandor que procedía de una de las estancias. Hipnotizado por aquella luz azulada, se encaminó con gran lentitud hacia la misma. Agarró el oxidado pomo de la puerta fabricada en roble, lo giró y se infiltró en la misteriosa habitación.

La fúnebre figura, vestida con oscuras vestiduras, se mantenía inmóvil en la diminuta estancia, cuyas paredes blanquecinas favorecían la pérdida de la necesaria noción del tiempo. Harald comenzó a sentir un escalofrío en su erizada nuca, temiendo que la sombra le mostrara otra vez la azulada esfera celeste que le mostraría el inexplorado futuro. La figura entregó al joven muchacho aquel objeto inverosímil; el débil roce de las puntas de sus dedos, permitió a Harald descubrir la totalidad de los acontecimientos del futuro.

Harald sentía que su cuerpo comenzaba a debilitarse. Su mente extenuada por las horrendas imágenes que acababan de presenciar, pugnaba por eliminar aquellos instantes de dolor, gélidas gotas de sudor recorrían su frente y una pregunta surgió desde lo más profundo de su ser hacia el exterior: ¿eso era el futuro?

La sombra arrebatándole la resplandeciente esfera habló con voz grave pero comprensiva, combinando un tono de divinidad con aquel timbre de voz propio de los seres humanos:

—Lo que acabas de presenciar será el futuro en un periodo de tiempo de un siglo, por ello el destino está escrito y solo tú eres el único capacitado para otorgar otra oportunidad a la Humanidad.

—¿Por qué únicamente yo puedo cambiar ese destino?

—Has sido el único que ha demostrado ser poseedor de un corazón puro, necesario para realizar cualquier sacrificio, por eso te pregunto: ¿estás dispuesto a otorgar tu vida al tiempo para que la Humanidad goce de otra oportunidad y liberarse del yugo a pesar de haber presenciado los acontecimientos futuros?

Los pensamientos recorrían fugazmente la mente de Harald, innumerables sentimientos contradictorios se agolpaban desordenadamente, sin embargo recordó las sabias palabras de su fallecido amigo en la cantera portadora de su libertad:

“El ser humano no se diferencia de los animales por ser portador del don de la razón, sino por el uso que hace de ella”

Harald inclinó pausadamente en señal de asentimiento. Había aceptado que debía realizar aquel doloroso sacrificio a pesar de que el inexplorado futuro depararía tiempos

de hambre y penurias, pero quizá otro ser humano estaría dispuesto a ofrecer su alma en sacrificio en bien de la Humanidad.

El joven muchacho sintió cómo su frágil cuerpo se evaporaba, sumiéndose su mente en un infinito sueño del que no despertaría jamás.

# **TALLERES**

## **ELABORACIÓN, REDACCIÓN Y PUESTA EN EL PAPEL DE UNA SERIE DE DEFINICIONES**

Isabella Dix  
CLL-SP

Susana Zipman  
CLL-SP

Vânia Leal  
Vicososa-MG

### **Resumen**

Al proponernos presentar y desarrollar un taller, las reflexiones se hacen imperiosas, pues tenemos que partir de saber qué queremos practicar, qué queremos desarrollar, ¿de qué se trata todo esto? Llegamos a un consenso: el taller consistirá en presentar una serie de interrogantes que los participantes (los valerosos participantes) tendrán que responder, divididos en grupos. Esas respuestas serán el material “vivo” sobre el que discutiremos, tras presentar nuestras propias conclusiones previas sobre este apasionante tema. No pretendemos, en absoluto, conseguir definiciones salomónicas y definitivas, no lo esperen. Si es posible, llegaremos a algunas conclusiones. Si por lo menos todos salimos pensando seriamente en el asunto, nos daremos por victoriosos. ¿Quién sabe nuestras conclusiones pasan a la historia?

### Agenda del desarrollo del Taller.

5 minutos de presentación personal y palabras especiales de cada una de las tres profesoras (15 m.)

5 minutos de explicación de la propuesta, distribución del material.

5 minutos para formación final de los grupos.

3 minutos para preguntas sobre lo solicitado.

2 minutos de tolerancia y corrección del horario.

20 minutos de trabajo de los grupos en forma separada.

20 minutos para presentación de los trabajos.

5 minutos para consideraciones y diálogos finales.

Rogamos observar este cálculo de tiempo, para no excedernos del tiempo ya previsto para la duración total de un taller, muchas gracias.

## Presentación teórica

Susana Zipman:

Es algo cotidiano, habitual, aunque no pensemos demasiado en el asunto, el tomar decisiones. En este exacto momento, tengo que decidir si les hablo con o sin uso del micrófono. Si lo hago de pie o me siento. Si me quedo en un solo lugar de la sala, o la recorro calmamente.... O la recorro con pasos rápidos y agitados.

Cuando empezamos a preparar este taller tuvimos que decidir si en realidad haríamos una comunicación o un taller. En fin, se puede seguir desgranando todo lo que hay que decidir.

Jack C. Richards y Charles Lockhart, en su libro que podemos hoy en día considerar unas de nuestras “Biblias”, “Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas”, nos van explicando:

[...] la toma de decisiones es una competencia esencial del profesor. [...] desde esta perspectiva, la enseñanza es esencialmente un proceso mental. [...] La opción que el profesor selecciona se define como decisión. La enseñanza implica tomar un gran número de decisiones individuales. Las decisiones a este nivel se denominan decisiones de **planificación**. [...] Durante la clase, [...] se denominan de **interacción**. [...] después de la clase, el profesor ha de tomar decisiones sobre su eficacia y las actividades de seguimiento. Estas decisiones se denominan de **evaluación**.

O sea, la evaluación será una de nuestras serias decisiones. Y no solamente nos provoca dudas, inseguridades y pensamientos desencontrados a nosotros, hoy y aquí. Todos han pasado por esta etapa.

Álvaro García Santa Cecilia, también, aclara que no se va a ocupar del asunto... pero le da su debida importancia.

El diferente alcance que dan los especialistas al concepto de evaluación pone de relieve las dificultades de constreñir en una única definición las características de un proceso que puede responder a muy distintos enfoques y objetivos. Si nos situamos en un plano muy general, podemos enfocar la evaluación como la obtención sistemática de información con el objetivo de tomar decisiones. (pág. 43)

Un aspecto crucial de la evaluación es determinar en qué medida el curso funciona y, en caso de que se adviertan problemas, qué procesos o componentes del curso necesitan ser modificados y en qué sentido. (pág. 43)

El enfoque que demos a la evaluación estará en función de los propósitos o intenciones que orienten los... objetivos previamente establecidos.... La aplicación de la evaluación como un medio para el desarrollo profesional de los profesores y el desarrollo del currículo en conjunto. [...] la reflexión del profesor sobre su propia práctica. La toma de conciencia del profesor sobre la repercusión de sus actos de enseñanza en el aprendizaje de los alumnos... (págs. 44 y 45)

Como vemos, he citado a autores que nos alientan a reflexionar, que es también la propuesta del presente. Hemos preparado algunas definiciones, sí, pero queremos que entre todos en sus grupos se cuestionen, se pregunten, busquen maneras de explicar lo que les parece, lo que piensan, y entre todos vamos a tratar de “mastcarlo” un poco.

Isabela Dix:

Voy a citar a un autor muy conocido, con cuyas palabras doy comienzo a las mías: “Dar una nota es evaluar, hacer una prueba es evaluar, el registro de las notas se denomina evaluación. Al mismo tiempo varios significados son atribuidos al término: análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del “todo” del alumno” (Hoffman, 1999).

Como fue mencionado por “Hoffman” muchos significados son atribuidos para evaluación, creo que el último significado mencionado sería el más importante “... apreciación del todo del alumno” o sea, prestar atención en el proceso del alumno hacia el objetivo y con eso el profesor sabrá cuales serán los puntos que se deberá explorar más o quizá ir más a fondo, es decir, la evaluación sirve también para que el docente haga una autoevaluación en relación a las estrategias y abordajes de aprendizajes que usa y las que podría usar.

Se supone que la evaluación es un balance respecto a los objetivos propuestos; también de la distancia que hay hasta ese objetivo. Para eso, podemos establecer algunos criterios de evaluación:

Para la oralidad, extraeremos la información global y específica de textos orales emitidos personalmente, cara a cara, relacionado a lo que se vio hasta el momento, prestar atención en el interés que el alumno tiene por la ampliación del vocabulario.

Evaluar el nivel escrito con la producción de textos para comprobar el dominio de la expresión escrita en relación a lo que ya fue trabajado en la etapa.

Elaboración de resúmenes y esquemas basados en textos escritos o sobre los que poseen conocimiento previos. Con eso se comprueba la familiarización del estudiante con los procedimientos informativos, lo que tendrá relación con el nivel de dominio de la lectura del español.

Pedir que hagan síntesis e integren informaciones escritas de diversas procedencias, con eso evaluaremos cómo el estudiante maneja las diferentes informaciones y las reelabora. Este criterio exige un buen dominio de la capacidad lectora y de las técnicas de expresión escrita.

Vânia Leal:

Sabemos por la evolución de la lingüística aplicada que la manera como se enseña/aprende una lengua ha cambiado mucho en los últimos veinte años y consecuentemente ha cambiado también la manera como evaluamos. También sabemos que la evaluación hoy día forma parte de una línea de trabajo dentro de la lingüística aplicada, ¿pero nosotros profesores realmente hemos cambiado?

¿Evaluamos o corregimos errores? Sabemos que en la vida estamos en constante evaluación. Parece que evaluar es algo natural del ser humano, pues no sólo nos autoevaluamos como también evaluamos a nuestros amigos, ambiente de trabajo, a aquellos con los que nos relacionamos, a la relación en sí, a la escuela que vamos a llevar nuestros hijos, el coche que compramos. Y, por supuesto, evaluamos nuestros alumnos, pero la diferencia es que en la vida no damos una nota, pero en la escuela lo que practicamos a lo largo de los años es una evaluación para clasificar, condenar o no. A eso no podemos llamar evaluación, sino exámenes.

No nos resta ninguna duda que la evaluación es fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero también es bueno que aclaremos la diferencia entre

evaluación y exámenes, pues uno no es lo mismo que el otro y a menudo usamos uno como sinónimo del otro.

Según Borbon los exámenes, tests y pruebas de clase son procedimientos evaluadores de tipo cuantitativo... evaluar supone un proceso más amplio, cuyo fin consiste en proporcionar la información necesaria para poder tomar una decisión. Es muy común que el profesor de lengua esté muy atento a los errores que cometen sus alumnos mientras desarrollan una actividad comunicativa oral y les corrija constantemente mientras hablan y, muchísimas veces el alumno no consigue avanzar en el aprendizaje por inseguridad o por miedo a que se le corrija siempre.

Otra dificultad encontrada en relación a la evaluación es cómo nosotros, profesores de ELE a brasileños, corregimos/evaluamos las actividades de Expresión Escrita. La realidad que seguimos viendo en las escuelas, academias e incluso universidades todavía es la que practicaban nuestros profesores de lengua materna. Normalmente indicamos un tema a nuestros alumnos para realizar la expresión escrita. El alumno prepara en casa (cuando lo hace) una redacción, la entrega al profesor y este la corrige también en casa. Lo que recibe el alumno es una hoja llena de correcciones en rojo a la cual mira asustado, la dobla y la guarda en medio a otros tantos papeles. La pregunta que nos hacemos es si realmente hubo una evaluación o sólo una corrección, pues lo que se percibe es el mismo modelo de actividad evaluativa y las mismas dificultades de comunicación y/o los mismos errores, esto es, el estudiante avanza muy poco.

En relación al profesor/examinador está claro lo que está evaluando, pero puede ser que para el alumno no. Además la evaluación está directamente relacionada a pruebas y/o evaluaciones del tipo subjetiva en la que el examinador sigue unos criterios que no son sólo la corrección. Tanto en la lengua oral como en la escrita es necesario observar determinados elementos del discurso para este sea también coherente y coheso. Sin embargo, la evaluación debe ser lo menos subjetiva posible, pues la subjetividad puede invalidar el proceso, como discutió Borbon en uno de sus tantos artículos. Eso sí, en definición de Borbon, la evaluación debe seguir criterios de Fiabilidad (consistencia de los resultados), validez (que mida lo que se supone que debe medir), aceptación (por parte del candidato por su formato o por dificultad) y tener en cuenta la economía (tiempo de ejecución)

La evaluación por lo tanto debe ser muy bien pensada para validar el proceso y también vista como un proceso de aprendizaje y no como un fin, esto es, no puede ser sólo para la obtención de una nota, sino todo lo contrario, es una manera de averiguar cómo avanza mi alumno y cómo debo direccionar mi práctica docente.

Según Hoffman “*o professor deve interpretar a prova não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar nas estratégias pedagógicas que ele deverá utilizar para interagir com esse discente.*”

Y, según Luckesi *evaluar es un ato de investigação.*

Por lo tanto, debemos no sólo pensar qué estamos evaluando sino también pensar cómo y cuáles son nuestros objetivos como profesores de ELE, y qué cambios o rumbos tomar en nuestras clases para que nuestros alumnos realmente sigan adelante.

Otra intervención de Susana, antes del anexo y de la práctica de taller:

Para algunos, nuestras tres presentaciones pueden parecer paralelas, para otros puede haber detalles antagónicos. Inclusive, nosotras mismas dijimos, argumentamos, contra argumentamos, y eso es lo bonito: que uno consiga crear dudas y conflictos en el razonamiento del otro, para finalmente encontrar un camino en común... o para



separarse por senderos diferentes que llevarán a descubrimientos diferentes... o similares. Si aquí surge alguna diferencia de opiniones, ¡bienvenida sea!

### Lista de preguntas que serán presentadas y distribuidas entre los grupos.

Las preguntas y temas solicitados estarán escritos en papeles individuales, que los grupos retirarán de una caja, sin verlos. Les entregaremos a cada grupo algún/algunos textos de apoyo, previamente separados y fotocopiados.

### Cuestiones:

- 1- ¿Qué es evaluar?
- 2- ¿En qué momentos de nuestra vida, en el día a día, nos sentimos “evaluando”, y en qué otros momentos nos sentimos “evaluados”?
- 3- ¿Qué postura adoptamos, en general, frente al momento “evaluación”?
- 4- ¿Qué y cuántos tipos de evaluación conocemos?
- 5- ¿En qué se diferenciaría evaluar otra asignatura de evaluar el conocimiento de un idioma?
- 6- ¿En qué se diferenciaría evaluar una lengua en su lugar de uso y origen, y una lengua que se está viendo como lengua 2 ó 3, ó 4... - ?
- 7- ¿Qué fases debemos considerar, y qué componentes, en una evaluación?
- 8- ¿Solamente los alumnos son evaluados?
- 9- ¿Evaluamos también, por ejemplo, instalaciones o materiales?
- 10- ¿Quién o quiénes pueden evaluar?
- 11- ¿Para qué se evalúa?
- 12- ¿Es válida la autoevaluación?
- 13- ¿Han evaluado alguna vez en la vida real los integrantes de este grupo?
- 14- ¿Han tenido que preparar alguna vez evaluaciones los integrantes de este grupo?
- 15- ¿Alguna vez se sintieron muy molestos después de haber pasado por una evaluación?
- 16- ¿Alguna vez se sintieron muy molestos o desconformes después de recibir el resultado de alguna evaluación?
- 17- ¿Alguna vez se sintieron victoriosos y contentísimos después de hacer una evaluación en la que sintieron que les iba a ir bien?
- 18- ¿Alguna vez se sintieron victoriosos y contentísimos después de hacer una evaluación en la que se fueron bien calificados? Además, esa buena clasificación, ¿los tomó de sorpresa o era la que esperaban?
- 19- ¿Qué valor le darían a una evaluación en la que el alumno se copia de algún lugar o de otro alumno? (No la nota en sí, supongamos que solamente lo saben, pero no tienen ningún contacto que les permita punir o reprochar al alumno, lo que solicitamos es en términos de aprendizaje del alumno)
- 20- ¿Se sienten siempre a gusto haciendo evaluaciones en cuya preparación no participaron?
- 21- ¿Entienden siempre lo que busca una evaluación, para qué se ha puesto cada ejercicio?
- 22- ¿Qué diferencia les parece que hay entre aplicar una evaluación preparada por otras personas y una evaluación preparada por cada uno de ustedes mismos –sea en forma individual, o en colaboración con un equipo?
- 23- ¿Dónde se realizan habitualmente las evaluaciones?

- 24- ¿Hay momentos, o tipos de evaluaciones, que – como profesora – me irritan, me provocan mal humor?
- 25- ¿Cuál es mi opinión sobre una evaluación con consulta?
- 

Queremos, ya, antes de seguir adelante, dar el siguiente mensaje, transmitir algo que no hemos dicho ni escrito nosotras, sino que recibimos ya listo, en los apuntes de un curso de Máster: el Curso de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Fundação Universitária Iberoamericana, Ensino a Distância, Brasil. Esta asignatura estaba a cargo de los profesores Dr. Jesús Arzamendi (Universidad del País Vasco) y la Prof. Anne Lennon.

El párrafo en cuestión dice lo siguiente: “Deseamos, en fin, introducir la mentalidad de que toda innovación educativa, toda experiencia educativa debe ser evaluada para ver sus aspectos positivos (y mantenerlos, reforzarlos en el futuro) y los negativos (para evitarlos más adelante).”

Hemos distribuido las veinte preguntas entre los integrantes de los grupos. Para cada pregunta, tenemos ya una o dos definiciones. Y dejaremos algún espacio para incorporar al texto, al terminar este taller, algunas definiciones o consideraciones que nos parezcan muy especiales, todas las posibles dentro de la extensión que nos permiten las normas. O sea, solamente entonces nuestro trabajo habrá conseguido su contenido. La reflexión en conjunto, las diferencias de opiniones, los puntos de vista. Las coincidencias, estamos esperando todo. A trabajar...

#### 1- ¿Qué es evaluar?

- Vamos a descubrir que esta respuesta depende de lo qué y cómo queremos evaluar.... (SZ)
- Dependiendo del recorte previo con respecto al ámbito que queremos observar, entender y evaluar, y dependiendo de variables que pueden referirse a quién evalúa, cómo, cuándo, dónde, iremos obteniendo diferentes respuestas y definiciones, todas válidas. (S.Z.)
- Evaluar es aplicar algún tipo de herramienta de medición y, lo que es más importante, es saber interpretar y capitalizar las informaciones recogidas. (S.Z.)
- Evaluar tiene más de una dimensión, esto es, evaluar puede ser medir conocimientos con el uso de pruebas y testes o evaluar desempeño, que significa averiguar si los objetivos de enseñanza/aprendizaje fueron alcanzados, y para ello se utiliza varios instrumentos, como pruebas, testes, trabajos, fichas de observación, etc.

#### 2-¿Qué y cuántos tipos de evaluación conocemos?

- Pues... los libros nos mencionaban muchos tipos de evaluación: - evaluación informal, autoevaluación, evaluación formal, evaluación directa, evaluación indirecta, evaluación discreta, evaluación integradora, evaluación objetiva, evaluación subjetiva, evaluación sumativa, evaluación formativa, evaluación de las destrezas receptivas, evaluación de las destrezas productivas, evaluación prospectiva, evaluación de revisión, evaluación relacionada con el criterio y

evaluación relacionada con la norma, evaluación cuantitativa, evaluación cualitativa, evaluación del proceso, evaluación del resultado.... Y seguro que se nos quedaron muchas en el tintero, por olvido o por no conocerlas. (S.Z.)

- No podemos dejar de mencionar las evaluaciones que muchos países deben hacer para considerar la posibilidad de que inmigrantes se integren al país por medio del aprendizaje del idioma. (S.Z.)
- Tampoco podemos dejar de mencionar que en Brasil hablamos en las escuelas de la evaluación cualitativa y evaluación cuantitativa, y según un estudio hecho por Tania Zagury, los profesores utilizan diferentes instrumentos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas, testes, trabajos en grupos e individuales. (V.L.)
- Es importante recordar que es diferente evaluar a los alumnos de una academia de idiomas y a estudiantes de la universidad o a los estudiantes de una escuela de enseñanza media brasileña con 45 a 50 alumnos en el aula de ELE. (V.L)

3-¿En qué se diferenciaría evaluar otra asignatura de evaluar el conocimiento de un idioma?

- Bueno, solamente con pensar que dos más dos equivale a cuatro... y que por otro lado, la descripción de algo tiene tantas y tantas maneras de expresarse. Son diferentes, sin duda. (S. Z.)
- Los medios para evaluar pueden ser diferentes, por ejemplo: no suelen ser necesarios para una evaluación de lengua el uso de reglas, escuadras, compases y transportadores (S.Z.)
- Son reglas diferentes y muchas veces no tan lógicas. (V. L.)
- Cuando evaluamos una lengua, normalmente evaluamos más de una destreza a la vez, pues no se puede evaluar oralmente si el alumno no entiende lo que el profesor dice. (V. L.)
- Hay muchas diferencias entre evaluar una lengua de otras asignaturas, sin embargo, en una larga investigación hecha por Tania Zagury en diferentes escuelas brasileñas, la mayoría de los profesores confesaron que evaluar a un estudiante es muy difícil. (V. L.)

4-¿En qué se diferenciaría evaluar una lengua en su lugar de uso y origen, y una lengua que se está viendo como lengua 2 – o 3, o 4.... - ?

- En un caso, (en otro lugar), probablemente el estudiante esté pasando por un real proceso de aprendizaje. Mientras que al estudiar en el lugar donde la lengua se habla, tiene a su favor el input de la adquisición. (S.Z.)
- Es muy importante, en este caso, conocer la competencia general del evaluador, ya que un nativo viviendo en su país de origen estará mucho más “rápido” para encontrar sutiles errores. Así como un nativo de la otra lengua (en nuestro caso, el portugués de Brasil), reconocerá influencias que persisten de la pronunciación en el alumno, que no las ha conseguido aún eliminar de su discurso oral. (S.Z.)

- Por un lado él estará en contacto directo con hablante y viviendo situaciones reales y con eso reviendo muchos estímulos lingüísticos, lo que es positivo, pero es negativo que uno fosilice algunos errores, vicios o modismos que hay en cada pueblo: en Argentina, el argentinismo, en Chile, el chileno y etc ... (I.D.)

#### 5-¿Qué fases debemos considerar, y qué componentes, en una evaluación?

- Si nos referimos a preparar una evaluación, primero tendremos la fase de establecer los criterios de evaluación, la programación de la metodología, y finalmente tendrá que haber una expresión de conclusión o resultado. Si por otro lado nos estamos centrando en el contexto formal escolar, el diseño curricular es lo primero a ser respetado. (S.Z.)
- Debemos considerar el contexto de cada situación tanto de nivel como el “ambiente” o sea si es para niños, adultos, en una escuela regular o de lengua extranjera etc.. (I.D)
- Evaluar debería servir para detectar dificultades a tiempo de ayudar al alumno para que progrese. Pero cuando hablamos de evaluar una lengua es necesario que pensemos en nuestra práctica, una vez que al evaluar la expresión oral, por ejemplo podemos caer en la trampa de que nuestra evaluación sea muy subjetiva, invalidando quizá el proceso y, desde luego, sabemos lo difícil que es planificar pruebas más objetivas. (V. L.)

#### 6-¿Solamente los alumnos son evaluados?

- No, claro que no. Los profesores, los libros, los establecimientos donde se imparte la enseñanza/aprendizaje, todo pasará por su debida evaluación en su momento debido. (S.Z.)
- Evaluar es algo cotidiano y constante que hacemos y sin duda los alumnos también nos evalúan por eso creo que es importante una dinámica viva por parte del profesor. (I.D)
- En las modernas concepciones pedagógicas los alumnos también se auto evalúan y actualmente en Brasil es una práctica muy común. Y, como comentamos anteriormente, el profesor también está siendo evaluado. (V. L.)

#### 7-¿Evaluamos también, por ejemplo, instalaciones o materiales?

- Por supuesto. De hecho, mi tesis de Maestría (una de ellas) se llamó Análisis y evaluación de métodos..... (S. Z.)
- Evaluamos todo, constantemente, en nuestra vida diaria. Evaluamos el sabor del pan recién hecho, y decidimos si continuaremos comprando en esa panadería o buscaremos otra.... (S. Z.)
- Es importante resaltar que es importantísimo evaluar el material didáctico que vamos a utilizar. Este debe ser una ayuda, un guía, no un problema. (V. L.)
- Es muy importante evaluar un material didáctico, pues este hay que estar de acuerdo con el perfil del alumno o grupo, o sea si son adultos, adolescentes,

ejecutivos etc. Como dice Miguel Angel Santos de Universidad de Malaga “ Es importante disponer de materiales que explicitan claramente los objetivos, contenidos...” pero es importante también el hecho de que los materiales nos remitan a otros como también a la creación, tanto que lo mismo autor resalta en su trabajo la importancia de además del cuidado de elegir un buen material debemos evaluar el uso que se hace de ello. (I.D)

- Sin duda que evaluamos instalaciones principalmente cuando se trata de un lugar que lo pagamos como por ejemplo un restaurante o en este caso, un instituto. (I.D )

#### 8-¿Quién o quiénes pueden evaluar?

- Pensamos que ante todo, debemos separar la figura del evaluador de la del juez, o peor aún, del verdugo. Sería necesario que visualicemos primero al evaluador como aquel que pensó mucho, reflexionó y se preocupó por todo el proceso del aprendizaje. Puede a veces evaluar el propio profesor o maestro que dictó el curso, y en otras oportunidades, y dependiendo de lo que se quiere saber, será otra u otras personas, totalmente exentas de sentimientos pre establecidos, el o los que evaluarán al siempre “candidato”. (S.Z.)

#### 9-¿Para qué se evalúa?

- Para conocer los resultados del proceso desarrollado. (S. Z.)
- Si evaluamos materiales didácticos, estaremos evaluando para decidir el material que será adoptado. Si evaluamos las condiciones de higiene de un establecimiento educativo, estaremos evaluando su limpieza, orden y presentación... Evaluamos en búsqueda de una información que nos permita dar un okay, o negarlo. (S.Z.)
- En el caso del profesor-alumno creo que es para saber si este alumno corresponde a lo esperado de cada nivel y para que el profesor sepa en cuál tema se debe profundizar o dar una mayor importancia. (I.D)
- Evaluar es averiguar si los objetivos de enseñanza/aprendizaje fueron alcanzados y esto no significa poner una nota, aunque la idea de medir cuantitativamente, si bien planeada, me sigue pareciendo una forma de evaluar importante. (V.L.)

#### 10-¿Es válida la autoevaluación?

- El Marco de Referencia Europeo la sitúa en una destacada posición, y sugiere utilizarla dentro de ciertos límites. ¿Puedo confesar algo? Nunca me siento cómoda autoevaluándome. (S.Z.)
- Con todo, analizando en detalles todos los puntos del Portfolio Europeo de Lenguas, Versión española para adultos (16+), hay que confesar que es un guión excelente para analizar nuestras experiencias de aprendizaje. (S.Z.)
- Me parece muy válida la autoevaluación ya que pienso que el profesor debe estar en constante aprendizaje y con eso proporciona herramientas validas la mejora de la calidad educativa. (I.D)

- Para los alumnos ella valida, pues de esa manera se puede detectar también elementos positivos y con eso valorar los resultados obtenidos.(I.D)
- Sí, es muy importante la autoevaluación, pues a través de los resultados del análisis de las pruebas podemos averiguar si hay algún punto que no fue suficientemente trabajado o si necesitamos explicar utilizando técnicas diferentes para que haya aprendizaje. (V.L.)

11- ¿Han tenido que preparar alguna vez evaluaciones los integrantes de este grupo?

12-

Sí. (S. Z.)

Sí, acabo de hacer una. (I.D.)

Sí, claro, en las escuelas y facultades (las famosas pruebas de ‘vestibular’)

13- ¿Alguna vez se sintieron muy molestos después de haber pasado por una evaluación?

- Sí, pero después descubrí que no sabía lo suficiente. (S. Z.)
- Esta pregunta podría conducir a otra: ¿es fácil? Mi respuesta es que es muy difícil. (S.Z.)
- Sí, por supuesto, no es nada fácil ser evaluado, pues aunque sabemos lo que se pide, muchas veces no sabemos cómo responder.(V.L.)
- Sí, cuando dejé la ansiedad dominarme y vi que cometí errores por eso.( I.D)

14- ¿Alguna vez se sintieron muy molestos o desconformes después de recibir el resultado de alguna evaluación?

- Sí, y esa vez fue netamente una injusticia, pero no la puedo relatar en público. (S. Z.)
- Sí, pues tuve la sensación que podría haber sacado una mejor nota. (I.D)
- Sí, me sentí fatal, pues estaba segura que sacaría una nota mejor (V. L.)

15- ¿Alguna vez se sintieron victoriosos y contentísimos después de hacer una evaluación en la que sintieron que les iba a ir bien?

- Sí, porque correspondió a las expectativas que deposité en mis esfuerzos. (S. Z.)
- Sí y fue estupendo. (I.D)

16- ¿Alguna vez se sintieron victoriosos y contentísimos después de hacer una evaluación en la que se fueron bien calificados? Además, esa buena clasificación, ¿los tomó de sorpresa o era la que esperaban?

- Si esperaba una buena evaluación porque me había esforzado, me sentí muy bien. (S. Z.)
- Sí y no esperaba que me saldría tan bien. (V.L.)
- 

17- ¿Qué valor le darían a una evaluación en la que el alumno se copia de algún lugar o de otro alumno? (No la nota en sí, supongamos que solamente lo saben, pero no tienen ningún contacto que les permita punir o reprochar al alumno, lo que solicitamos es en términos de aprendizaje del alumno)

- Pienso que es una lamentable pérdida de tiempo. (S. Z.)

- La anulo.(I.D)
- Como profesora, que también se cree una formadora de ciudadanos, conversaría con el estudiante para saber exactamente lo que lo llevó a esa práctica.

18- ¿Se sienten siempre a gusto haciendo evaluaciones en cuya preparación no participaron?

- No, en general me gusta participar, aunque solamente sea dando mi opinión sobre la evaluación que tendré que aplicar. (S. Z.)
- Cuando la prueba, examen o evaluación sigue el orden de los conocimientos requeridos, sí. (S. Z.)
- En general sí, no tengo problemas con eso (V. L.)

19- ¿Entienden siempre lo que busca una evaluación, para qué se ha puesto cada ejercicio?

- No, no siempre.(S.Z.)
- Depende del tipo de evaluación, si es el resultado de una labor desarrollada en un tiempo determinado o si se la vamos a aplicar a sujetos externos (por ejemplo, a alumnos que quieren demostrar su nivel para ingresar a algún curso). O sea, depende también de conocer profundamente los programas y propuestas del lugar en cuestión. (S.Z.)
- Depende hay algunas que sí y otras que no son tan obvias. (I.D.)
- Todo depende de cómo fue hecha la prueba o evaluación.

20- ¿Qué diferencia les parece que hay entre aplicar una evaluación preparada por otras personas y una evaluación preparada por cada uno de ustedes mismos –sea en forma individual, o en colaboración con un equipo?

- Si se entienden los ejercicios y sus objetivos, es lo mismo. (S.Z.)
- No nos olvidemos que en la evaluación que nos hemos aventurado a preparar habrá que dar lo mejor de nosotros mismos para ver cómo han reaccionado nuestros alumnos, y si conseguimos ser fieles a nuestras propias propuestas iniciales. (S.Z.)
- Creo que cuando nosotros la hacemos sabemos lo porqué de cada ejercicio cuál fue el propósito. (I.D.)
- Hoy día hablamos mucho de PCN, documento este que nos dice el contenido mínimo de una asignatura. Notamos que la palabra es currículo mínimo, por lo tanto, se enseñó español básico 1, mi alumno tiene que saber contenidos pre establecidos y si preparo una prueba para este nivel, tengo que conocer o saber qué se necesita un alumno de básico 1 para preparar la evaluación. Así que, es igual si preparo yo u otra persona, pero desde que sea una prueba pensada, poco o nada subjetiva. (V.L.)

*Nota: Si los organizadores del Seminario nos lo permiten, agregaremos los comentarios de los participantes en la medida de lo posible, y entregaremos el archivo nuevamente para su análisis y eventual publicación en las Actas.*



## Bibliografía

- COSERIU, EUGENIA, 1979, *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- CUADROS LUCHA, ROSA M<sup>a</sup>; BAERLOCHER ROCHA, CYNTHIA , *Evaluando los conocimientos previos de los alumnos a través de pruebas objetivas: ¿opción múltiple o test de lagunas?* UNIVERSITAT DE BARCELONA. Disponible en <http://marcoele.com/opcion-multiple-o-test-de-lagunas/>
- GARCÍA SANTA CECILIA, Alvaro, 2000, *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*; Arco Libros S. L., Madrid, España.
- HOFFMAN, J. M. L., *Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do conhecimento*. Disponible en [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_22\\_p051-059\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf).
- LUCKESI, CIPRINAO. *Avaliação da aprendizagem e educação*. Disponible en <http://luckesi.blog.terra.com.br/page/2/>
- PADULA PERKINS, J.E., 2003, *Una introducción a la Educación a Distancia*, Primera edición; Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., Buenos Aires, Argentina.
- RICHARDS, Jack; LOCKHART, Charles; 1998, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Primera edición española, Cambridge University Press, Sucursal en España.
- ZAGURY, T., 2006, *O professor Refém*. Record, Rio de Janeiro, Brasil

## ANEXO I

No somos, ni yo, ni ninguna de mis compañeras, expertas en tecnología, aunque somos todas usuarias de esta nueva y poderosa herramienta. Pero no podemos dejar de mencionarla en esta pequeña introducción a nuestra propuesta de reflexiones y bosquejos de definiciones, ya que muchas veces dejamos de lado algo que no conocemos totalmente... pero que está a nuestro lado, ayudando cada vez más y por lo tanto, ocupando su espacio cada vez más.

Evidentemente, hay una revolución en curso, en el mundo en general y en la educación también. La tecnología avanza a pasos que por momento son gigantes, algunos, los más jóvenes o los más preparados en el tema, siguen este desarrollo. Otros, por diversos motivos (edad, preparación, oportunidades de práctica, medios financieros para estar al día, etcéteras miles) solamente nos vamos enterando, y adoptamos lo más práctico, sencillo y, ¿por qué no confesarlo?, lo más fácil de usar sin exponernos a un cierto ridículo por no saber usarlo con soltura y elegancia.

Estoy presentando algo sobre este Anexo, justamente, en un tablet. Aparatito que se suma a los celulares cada vez más completos, al iPod, a los DVDs, a los ExBox, Play Station, notebooks, y más y más. Las redes sociales están a nuestro alrededor, y aquí una información en números: según AVG Technologies, el 60% de los niños usan hoy en día primera una computadora y más adelante desarrollan las habilidades necesarias para actividades más comunes, como abrocharse una camisa, atarse los cordones o cortar la comida. Claro, el uso de la compu está super simplificada... pero es que los niños aún a la habilidad motriz, en ese caso, un rapidísimo raciocinio sobre la lógica de la actividad presentada.

Este desarrollo de la tecnología sucede paralelo (y a veces oblicuo, término que acabo de pensar para decir que se cruza con) al desarrollo de la metodología de enseñanza de idiomas extranjeros (y a toda la metodología de enseñanza de todo, pero nosotros estamos más que específicamente dentro de ELE, y no queremos arriesgar rotundas afirmaciones de lo que no conocemos a fondo... o directamente desconocemos).

Lo que sí sabemos es que cada vez se buscan alumnos con pensamiento crítico, pues el futuro los obligará a usar ese pensamiento. Esto coincide con momentos en que aún se aplica lo que muchos conocen como enseñanza directa, que conduce a un pensamiento rígido, de contenidos estereotipados, de los cuales es muy difícil salir para un posterior aprendizaje de nuevos conceptos flexibles.

Y no nos engañemos, llevar un lindo laptop, o un iPad nuevito a clase con imágenes que bien podríamos mostrar colgándolas en la pizarra con una chinche... no es estar usando nuevos modelos de educación.

El conocimiento adecuado hace que una persona, o una comunidad, consiga avanzar hacia logros individuales o colectivos; ese conocimiento debe entenderse como una mejoría de las ideas y no como la dirección a una verdad predeterminada, creo que todos vamos asimilando la frustración de no encontrar la VERDAD... aunque todos estemos persiguiéndola.

La colaboración, distintivo del trabajo en equipo, es difícil y a veces dolorosa... pero es un camino correcto que hay que aprender a transitar.

Y finalmente surge el porqué de este anexo: la evaluación en línea. A partir de los "tests multiple choice", cuya presentación en una máquina especial le valieron en 1934 al Sr. Thomas Watson, empleado de IBM, una mención del Congreso Norteamericano, está dada la partida hacia la evaluación en línea, cada vez más eficaz y

sofisticada... cuyos resultados, por supuesto, dependen en forma directa de su buena confección.

En la UNESCO se ha creado una estructura curricular para el proyecto de los Estándares de competencia en TIC para Profesores, que divide en células y módulos con metas curriculares y habilidades específicas que deben tener los profesores.

Para el total aprovechamiento se deberán proyectar nuevos y adecuados materiales de aprendizaje, al mismo tiempo que los profesores se van perfeccionando en todas las habilidades necesarias que luego tendrán que transmitirles a los alumnos.... Todo lo cual les será necesario a TODOS para sobrevivir en el futuro que ya es prácticamente un presente.

O sea, pongamos nuestros ojos y nuestra “curiosidad profesional” en los temas en línea, porque pensamos que muy brevemente serán nuestra gran herramienta para las evaluaciones. Que se sumarán a todo lo que estamos hoy desarrollando, aquí en este taller, así como en este Seminario en general.

## ANEXO II

### Cuestiones:

- 1- ¿Qué es evaluar?
- 2- ¿En qué momentos de nuestra vida, en el día a día, nos sentimos “evaluando”, y en qué otros momentos nos sentimos “evaluados”?
- 3- ¿Qué postura adoptamos, en general, frente al momento “evaluación”?
- 4- ¿Qué y cuántos tipos de evaluación conocemos?
- 5- ¿En qué se diferenciaría evaluar otra asignatura de evaluar el conocimiento de un idioma?
- 6- ¿En qué se diferenciaría evaluar una lengua en su lugar de uso y origen, y una lengua que se está viendo como lengua 2 ó 3, ó 4....?
- 7- ¿Qué fases debemos considerar, y qué componentes, en una evaluación?
- 8- ¿Solamente los alumnos son evaluados?
- 9- ¿Evaluamos también, por ejemplo, instalaciones o materiales?
- 10- ¿Quién o quiénes pueden evaluar?
- 11- ¿Para qué se evalúa?
- 12- ¿Es válida la autoevaluación?
- 13- ¿Han evaluado alguna vez en la vida real los integrantes de este grupo?
- 14- ¿Han tenido que preparar alguna vez evaluaciones los integrantes de este grupo?
- 15- ¿Alguna vez se sintieron muy molestos después de haber pasado por una evaluación?
- 16- ¿Alguna vez se sintieron muy molestos o desconformes después de recibir el resultado de alguna evaluación?
- 17- ¿Alguna vez se sintieron victoriosos y contentísimos después de hacer una evaluación en la que sintieron que les iba a ir bien?
- 18- ¿Alguna vez se sintieron victoriosos y contentísimos después de hacer una evaluación en la que fueron bien calificados? Además, esa buena clasificación, ¿los tomó de sorpresa o era la que esperaban?
- 19- ¿Qué valor le darían a una evaluación en la que el alumno se copia de algún lugar o de otro alumno? (No la nota en sí, supongamos que solamente lo saben, pero no tienen ningún contacto que les permita punir o reprochar al alumno, lo que solicitamos es en términos de aprendizaje del alumno)
- 20- ¿Se sienten siempre a gusto al aplicar evaluaciones en cuya preparación no participaron?
- 21- ¿Entienden siempre lo que busca una evaluación, para qué se ha puesto cada ejercicio?
- 22- ¿Qué diferencia les parece que hay entre aplicar una evaluación preparada por otras personas y una evaluación preparada por cada uno de ustedes mismos –sea en forma individual, o en colaboración con un equipo?
- 23- ¿Dónde se realizan habitualmente las evaluaciones?
- 24- ¿Hay momentos, o tipos de evaluaciones, que – como profesora – me irritan, me provocan mal humor?
- 25- ¿Cuál es mi opinión sobre una evaluación con consulta?

¿Desean agregar algo más?

---

---

---

---

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

São Paulo, 17 de septiembre de 2011.

Colégio Miguel de Cervantes, *XIX Seminario de Dificultades*.