

EVALUACIÓN Y PRAGMÁTICA: COMPRENSIÓN¹

CARMEN CASTRO CASTRO
Profesora Titular de la FCCE de Córdoba

Al intentar profundizar en el concepto de evaluación nos sentimos huérfanos de método pues ni los principios exclusivamente didácticos ni un enfoque semántico estricto nos permiten explicar qué es lo que ocurre en la prueba de comprensión de un examen de Selectividad de Francés. Como ya hemos indicado anteriormente (Castro: Almería 1999), la Selectividad es un conjunto de situaciones de comunicación complejo en el que los factores sociales, cognitivos y lingüísticos se imbrican e influyen potenciándose o anulándose unos a otros. Por ello, de forma un tanto intuitiva hemos acudido a los principios pragmáticos para intentar sacar a la luz los principales procesos que configuran este tipo de evaluación.

La primera situación de comunicación es la de preparación de las pruebas, en la que tiene lugar la lectura para la selección de un texto y la elaboración de las preguntas de exámenes:

Este fin de semana tengo que buscar los textos para los exámenes, compararé algunas revistas y sacaré de la biblioteca los últimos números de "Le français dans le monde", "Lire" o ese otro que le gusta a Ana

La verdad es que cada vez es más difícil ponerse en lugar de un lector de 20 años, y además, en un examen, ¿qué más les da el contenido del texto?, o ¿quizás sí?

Me da pereza y estoy segura de que mi elección no sería su elección, me planteo también qué es lo que busco y cómo lo busco. Yo lector de una revista busco textos de examen, ¿cuál es mi punto de vista?; ¿de examinador?; ¿de profesor? ¿de lector habitual de este tipo de revistas?.

Los participantes en ella son los profesores que leen para seleccionar este texto como base del examen y los autores del artículo u otro género discursivo que ha sido publicado en un determinado medio escrito. Se produce, pues, una utilización del texto distinta de la de su contexto habitual. En una segunda acción, los profesores establecen una nueva comunicación ya que se dirigen por escrito a los alumnos al elaborar las preguntas destinadas a ellos.

La segunda situación comunicativa tiene lugar fundamentalmente en las aulas en donde se desarrollan las pruebas. Sus integrantes son los alumnos que se enfrentan a ellas, los pro-

(1) Con este mismo título ha sido expuesta una comunicación en el Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria celebrado en Almería en abril de 1999 que abarca el marco general de este estudio.

fesores que vigilan y los textos mismos que constituyen el examen, formados por un extracto de un artículo y las preguntas

El tercer paso en el tiempo y tercera situación comunicativa es el de la valoración de las pruebas por los profesores correctores, los cuales tienen ante sí el texto de la prueba, las preguntas de la misma, que constituyen otro discurso elaborado por diferentes autores, y las respuestas de los alumnos, un nuevo texto que ha de ser leído e interpretado. El corrector debe establecer la línea conductora entre su propia comprensión e interpretación del texto escrito, base de la prueba y su comprensión e interpretación de las respuestas. Todo ello sirve de marco al proceso de evaluación en el que todas estas interpretaciones están imbricadas así como el contexto social que implica el propio proceso

Sin perder de vista el marco teórico de la Selectividad hemos querido acercarnos más a un momento concreto y a una situación concreta. Por ello hemos escogido una prueba real de Selectividad. Junio 1998 y los ejercicios realizados por los alumnos en dicha convocatoria (ver anexo)

Como primer nivel de interacción, la mancha de la grafía sobre la hoja blanca, que presenta una estructura usual para los participantes de la situación comunicativa, y la tipología de caracteres determinan la intención del texto. Es fácil observar que éste se divide en tres partes esenciales: la primera, que podríamos llamar el “enunciado”, encabeza la hoja y está en caracteres grandes y centrados. Redactado en español en él se indica la institución responsable de la prueba; *Universidades andaluzas*, el tipo de prueba y su especificidad. Este enunciado sirve de marco formal de la situación comunicativa al introducir la entidad responsable del texto de comunicación, las instrucciones y las preguntas, aludir a los destinatarios de la prueba y presentar el motivo de la misma. Podríamos decir que su intención es hacer patente, sin riesgo de que pueda ser discutido el eje comunicativo, el hecho de que la Universidad andaluza somete a una prueba de aptitud de Francés a los alumnos de Selectividad. En las instrucciones que se le dan al alumno se señalan los aspectos contextuales de la comunicación y se indica, con letras mayúsculas, que deberá desarrollar la prueba en una hora, así como la forma de la misma; texto y cuestiones.

Debemos indicar que en las instrucciones no sólo se muestran las situaciones del contexto sino los referentes a las destrezas que el alumno debe realizar, es decir, se establece una interacción entre los diferentes textos. Por ello creemos útil detenernos a analizar esta serie de órdenes en su valor comunicativo-pragmático. Distinguimos una propuesta de orden en la acción a ejecutar que directamente implica una dirección invasiva en el desarrollo de las destrezas individuales; la intención, sin embargo, obedece a un deseo, facilitar la conducta del alumno y mejorar así sus resultados frente a la prueba. —“*Ante todo lea atentamente,.....a continuación proceda a responder...destacando y evitando*”. El estudiante que recibe estas instrucciones las conoce, las acepta y las sigue según el hábito particular adquirido en el mecanismo de resolución de pruebas. No se suele sentir intimidado ni amenazado por ellas, es decir, no provocan en general una reacción contraria sino que se traducen en acciones, aunque sí insisten en concretar el marco del examen con sus destinatarios.

Como segundo nivel de interacción desarrollado en la situación de evaluación, hemos identificado el formado por el texto y los alumnos dentro del marco de una acción, es decir la realización de la prueba en sí, en el plano del discurso.

Si analizamos en primer lugar los epígrafes formulados en Francés vemos que aluden a una decisión de tipo institucional sobre los aspectos a evaluar y que debería responder a unos

objetivos comunes con los de la enseñanza en el Bachillerato. La inclusión de los términos comprensión y expresión hacen referencia a una serie de procesos que se realizan en la comunicación; el estudiante, en la lectura, debe comprender la información que se le suministra y en la expresión, organizar lingüísticamente su intención comunicativa. La Gramática, por su parte, no alude a un proceso aunque implícitamente esté implicada una reflexión lingüística.

En esta situación se mantiene uno de los participantes, los estudiantes, pero del otro lado son los profesores especialistas los responsables de ella. Entre ambos se producen dos tipos de situaciones, una de ellas de información representada por los epígrafes A Comprehension, B Grammaire, C Expression y la otra por las “preguntas en sí” expresadas en forma de orden. Cabría preguntarse, en el primero de los casos, qué quiere decir el autor de la prueba al utilizar estos términos y qué entiende el receptor o alumno de la misma al leerlos. Sabemos que desde un punto de vista pragmático existe una gran diferencia entre lo que literalmente se dice y lo que comunicativamente se está expresando en realidad y que este tipo de situación comunicativa, marco estructural de la prueba es el que suministra el contenido semántico del discurso:

El alumno recibe como información el hecho de que el contacto que ha de tener con la L2 en esta prueba está dividido en tres apartados Comprensión, Gramática y Expresión. No se trata de algo nuevo para él, el modelo de prueba es conocido y ha sido trabajado con anterioridad, por lo que se establece una conexión con su memoria de aprendizaje. Lo que ya es más cuestionable es si el concepto que subyace bajo esos términos es común y compartido entre el emisor y el destinatario, y si además dicho concepto responde “realmente” o por lo menos lo más objetivamente posible a las funciones comunicativas de comprensión y expresión.

Habría que suponer que se produce un proceso inferencial en el alumno que al leer “comprensión” interpreta este término como una orden que no sería directa; ¡comprende! sino algo así como “mediante este conjunto de preguntas se va a valorar lo que tú eres capaz de comprender. Este proceso se concreta en la siguiente fase de comunicación, esta vez en forma de orden clara mediante la puntuación y la negrita. Los verbos imperativos *Dites, Justifiez, Cherchez Mettez*, son ejemplo de ello.

La puntuación llena de valor cuantitativo las destrezas condicionando aún más las acciones que se valoran. La Comprensión, un 40%, dividido en preguntas, cada una de las cuales tiene su puntuación independiente. La Gramática, un 20%, y la Expresión un 40%. Para los estudiantes estos llamados criterios de corrección ya han sido barajados con anterioridad en el último curso de bachillerato pudiendo haberse oído en alguna de las clases; *con que hagas las preguntas de la comprensión bien y escribas alguna frase ya tienes el 5.*

Existe, pues, una información suplementaria que incide en las acciones a realizar por los alumnos al responder a las preguntas: su valor en puntos. Conjuntamente con el tiempo, éste es uno de los mayores condicionantes de las acciones, pues éstas se gradúan según su valor, dedicándoles el alumno una mayor atención a aquellas que mayor puntuación puedan alcanzar.

Volviendo a la enrucijada de marcos de la evaluación debemos recordar que la elaboración de los contenidos de la prueba que van a ser evaluados y las destrezas comunicativas habían sido propuestas por las instancias oficiales y publicadas por los responsables de las mismas. Estas orientaciones difieren de las que sirven de guía en la planificación docente por

lo que creemos que los conceptos que subyacen son también diferentes. Hay, pues, un doble sentido en los términos *compréhension*, *grammaire* y *expression* en relación a la lengua escrita.

Frente a la rigidez de la estructura del examen de Selectividad, que vimos anteriormente, en el programa de la asignatura de lengua extranjera del bachillerato LOGSE los criterios de evaluación de la comprensión lectora se asocian a tareas de búsqueda, agrupación y clasificación de datos con el fin de poder transferirlos a producciones propias. (C.E.J.A, 1994: 68).

Nos preguntamos hasta qué punto el concepto de capacidad lectora le llega de alguna forma al alumno, ya que es el que orienta la planificación curricular de la lengua extranjera. Creemos que la situación de evaluación no deja, en la mayoría de los casos, emerger este sentido amplio de la comprensión. Dicha situación actúa sobre el mecanismo, más o menos automático, activado por los alumnos, de relación de los términos, que hacen alusión a las destrezas, con lo que indica la puntuación de las preguntas, y, por lo tanto, con el concepto de la eficacia en resolver o no el problema planteado en ella. Las preguntas delimitan las opciones que plantea el término, dado el carácter evaluativo de la situación de comunicación.

Las preguntas de comprensión constituyen una triple acción entre los emisores y destinatarios de los diferentes mensajes verbales y plantean una relación característica entre el autor de las preguntas, el texto que se incorpora a ellas y los alumnos participantes de la situación de comunicación:

To assess students in a skill which is difficult to measure, we either re-define it to make it measurable; but possibly change what we are measuring or we leave it out of the test and measure only the easily-measurable. Testing also looks at the general, rather than the individual. Individuals, whether they are teachers or students, are variables that have to be removed from the assessment process. Individuals are turned in Quantitative data like results; and Qualitative data, like processes or attitudes, are statistically removed. (A. Baxter, 1997: 14).

Estas afirmaciones presentan sin duda una controversia al subrayar cómo el hecho de producirse un tipo evaluación elimina muchas de las posibilidades que podrían desarrollarse en las actividades destinadas a valorar la comprensión. No sólo es el contexto el que determina el examen sino, como señala este autor, la propia elaboración de las preguntas. En primer lugar, como señalamos al comienzo del artículo, las características específicas de la evaluación son los primeros factores a considerar. Se trata de una prueba externa y global, lo que hace más difícil y exigente las condiciones de su elaboración:

...However, while writing a quick little test may appear easy, it is very difficult to write a good test. How much time and effort you invest in a test will depend on how important the result is to student... (ibid)

Tal y como tradicionalmente se ha venido considerando en pedagogía, las pruebas de evaluación deben tener una serie de cualidades que las hacen aptas como medio de evaluar y juzgar y nos orientan en nuestro estudio: **validez de contenido**, que se define mediante la siguiente pregunta: ¿Una prueba evalúa lo que se supone que debe evaluar?, **validez de constructo** ¿una prueba evalúa lo que se supone que debe medir y nada más? Y, por último, **apariencia de validez**, ¿la prueba evalúa lo que parece querer evaluar? (Baxter, 1997:18).

La validez ha condicionado de forma palpable la elaboración de las preguntas por parte de los profesores especialistas ya que el tener que escoger las cuestiones y considerar fundamental la facilidad en la corrección hacen que, a menudo, no se responda al objetivo previsto. En el ejemplo que estamos analizando podemos ver cómo este factor ha influido al buscar las preguntas que hacen referencia a la comprensión global y específica del texto. Como veremos más adelante, este rasgo es difícilmente alcanzable con respecto al objetivo previsto, pues mediante las preguntas de comprensión se impone una interpretación subjetiva de ese texto realizada por el autor de la prueba, lo que sin duda condiciona la lectura que hacen de él los estudiantes. Habría que asumir qué se está pidiendo en una comprensión del texto y cómo esto influye en la fiabilidad de la prueba.

La validez de contenido es bastante difícil de asegurar cuando se trata de evaluar de forma global a un estudiante pues es lógico suponer que no se puede evaluar toda la lengua extranjera que domina. Es necesaria una selección de elementos que deben ser evaluados y que según nuestra opinión son representativos de la capacidad del estudiante para utilizar esta lengua. Algunas destrezas son, no obstante, más difíciles de evaluar que otras.

En la prueba de Selectividad se pretenden evaluar, con independencia, las diferentes partes de la gramática (estructura, vocabulario, pronunciación) y las destrezas de comunicación, lectura, escritura, comprensión o expresión verbal, pero de todos es sabido que, a menudo es difícil evaluar una sin también evaluar otras, aspecto éste que hace referencia a la validez de constructo. Si nos centramos en el tipo de examen que hemos escogido de ejemplo vemos que todas las preguntas son formuladas en francés lo que implica que se asume que el alumno es capaz de comprender lo que se le pide que haga. Esto en algún caso puede no ser cierto o por lo menos no en el porcentaje necesario para asegurar una correcta respuesta.

Al igual que la imagen textual que tenemos de cada tipo de texto, tanto de su forma como de su contenido, el conjunto de preguntas que configuran el examen también forma un texto y éste ha de ser procesado y comprendido. En algunas ocasiones, y sin duda debido a la situación de tensión del examen, existe un desajuste en el proceso, y surgen dificultades no sólo imputables al desconocimiento del idioma sino al propio proceso de descodificación y de inferencia textual. El resultado puede simplemente dificultar la comprensión y producir errores o desarrollar en el alumno estrategias de compensación que por el contrario la aseguren.

Los escenarios de acuerdo con Sandford y Garrod (1981,1982,1984)son fundamentales en la lectura y la comprensión, ya que debe producirse un solapamiento entre lo conocido y disponible y lo que se le presenta al lector. En el caso de la situación de examen este solapamiento es tan fuerte que la lectura de las preguntas se suele efectuar de forma rápida y sin demasiada precisión pues se trata de frases que se han leído e interpretado innumerables veces y que han dado pie a respuestas en múltiples ocasiones y con distinto resultado, Cualquier profesor puede incluir su experiencia, a este respecto, al señalar el caso de un alumno que ha hecho mal el examen porque no se ha leído la pregunta o porque no la ha comprendido y éste es también el motivo de incluir las instrucciones que encabezan la prueba “lee atentamente”. Generalmente se identifican una o dos palabras de la pregunta y el resto se reconstruye con arreglo a los escenarios de cada uno de los lectores. El error se suele producir por la tensión causada por el tiempo límite del examen

La falta de comprensión puede afectar a las instrucciones y por lo tanto a la situación comunicativa externa, o a la situación comunicativa interna. Como ejemplo podemos seña-

lar el error de aquel alumno que, en la primera de las preguntas de comprensión, no sintiéndose seguro de lo que le preguntan, añade a sus respuestas *oui* et *non*. Podríamos incluir también aquí, como indicio de una duda o posible malinterpretación de una pregunta por parte del alumno, el hecho de añadir una frase introductoria. *d'après moi. Je crois*, a sus respuestas, hecho que puede ser interpretado como el resultado de la necesidad por parte del estudiante de establecer un vínculo algo más personal que el simple verdadero o falso y la frase del texto. En ella debemos señalar la importancia de responder en sí, que implica la asunción de la comprensión de la orden y el acatamiento para su ejecución; la intervención del alumno resalta el afán de interacción personal del estudiante. Es mediante un procedimiento de pronominalización que tiene lugar este hecho *je, moi* acompañado de una expresión de opinión *croire*. Desde el punto de vista de la validez la intrusión del alumno en la destreza de expresión puede alterar el criterio de corrección al introducirse el texto del estudiante, nueva fuente de errores y aciertos

En cuanto a la validez en relación a la apariencia pensamos que existe una influencia psicosocial y nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Desde el punto de vista de la sociedad se considera válida la prueba de Lenguas Extranjeras de la selectividad como medio para evaluar a los alumnos en su entrada a la Universidad? ¿una prueba reducida a las destrezas escritas es supuestamente válida?

No creemos que esta validez actúe durante el transcurso de la prueba provocando errores o ausencia de respuestas, existe una tácita aceptación de la prueba como válida en el momento del examen, aunque la intrusión de la expresión en los ejercicios de comprensión, por ejemplo, si podrían contemplarse como ligeras discrepancias frente al canon exigido.

En cuanto a la finalidad, en la mayoría de las materias y en las lenguas extranjeras, de forma clara, es imposible recoger en una sólo prueba todos y cada uno de los aspectos que implican el conocimiento de esa lengua, por ello, los responsables de su elaboración deben seleccionar algunas de las preguntas que sean representativas, estableciendo un compromiso entre la longitud y lo completo del test, con el hecho de que sea práctico.

La situación comunicativa de comprensión relativa al texto nos plantea un hecho a constatar. Mediante las preguntas se accede al texto de autor, objeto de la comprensión del alumno, el cual ha sido escrito sin la intención de que sirva para elaborar un examen. y sin embargo no se cuestiona este hecho dándose siempre por obvio, por aceptado. Se trata, pues, de un documento auténtico pero que ha sido reutilizado en su valor comunicativo. A los lectores se les pide que den cuenta de su lectura, que transformen algunas frases sin saber por qué y que redacten algo relacionado con el texto pero sabiendo que cada una de sus respuestas, de las palabras empleadas, servirá para su evaluación. El autor del artículo, por supuesto no recibirá jamás los análisis, transformaciones y breves comentarios de su texto, estos tienen otros receptores que se concentran en la corrección de los escritos sin apenas sentirse destinatarios de la misma.

Como ya hemos indicado con anterioridad, las preguntas del examen condicionan la lectura del texto. De forma evidente una pregunta, como decir si es verdadero o falso y justificar con una frase del texto, crea una distorsión importante en la lectura. En primer lugar, algunos alumnos leen las preguntas y buscan las respuestas sin haber leído previamente el texto. Pensamos que este hecho altera totalmente la comprensión pues, como sabemos, la interpretación textual, desde un punto de vista cognitivo, debe seguir el orden presentado por el autor, de forma que se vayan actualizando de forma paralela los esquemas empleados por

éste y los desarrollados por el lector. En la lectura en L2 el desarrollo de los esquemas de comprensión necesita mucho más que en L1 de todo un sistema de inferencias y presuposiciones que se crean como estrategias de comprensión completando el proceso de descodificación de las frases.

Esta situación comunicativa está, pues, caracterizada por la imbricación de dos tipos de textos de emisores e intenciones diferentes. El alumno en su itinerario de comprensión puede optar por acceder directamente al texto y obtener de esta lectura una información individual, más adelante leerá las preguntas y, de acuerdo con su interpretación, ir de nuevo al texto para realizar las acciones requeridas por las preguntas. La otra opción sería leer primero las preguntas y, según lo que éstas solicitan, ir al texto y leerlo prestando más atención a aquellos párrafos que puedan estar implicados por ellos, consultando al mismo tiempo constantemente las preguntas. Estos procesos se diferencian por tener diversas formas de acceso a los textos. El primero de ellos, caracterizado por la lectura independiente del texto adaptado, podemos considerarlo como similar al de una actividad didáctica de comprensión en la que el procesamiento de datos se realiza conjugando dos direcciones. De arriba-abajo y de abajo-arriba.

Cada alumno según su capacidad interpretará el texto más o menos automáticamente y a diferente velocidad. Al encontrar dificultad en frases o pasajes pondrá en marcha un sistema de estrategias de compensación que se ha desarrollado a lo largo del aprendizaje de las destrezas comunicativas en clase de lengua extranjera.

El texto incluido en el examen, a menudo, presenta una estructura incompleta comparándola con la original ya que se han eliminado algunos elementos textuales como su enlace en la revista, folleto o novela, los tipos y tamaños de letra, los subtítulos y su extensión. Esto añade una mayor dificultad a la comprensión pues, en muchos casos, la mutilación del texto ha afectado a las señalizaciones que quizás a un lector experto no le resulten necesarias pero sí a un alumno en situación de examen de L2.

Una señalización puede identificarse con la intromisión de una palabra u oración dentro del texto que, aunque no añade nueva información al contenido del mismo resalta las relaciones lógicas dominantes y/o las ideas que determinan a la macroestructura del pasaje, permitiendo al lector identificar con mayor claridad los aspectos principales del mismo. (Meyer 1975, Loma y Meyer, 1983, Glover y Cols 1988) Las señalizaciones pueden ser tanto numéricas, correctivas, lógicas, títulos etc. (Leon 1992: 134).

En la elaboración de la prueba algunas de ellas se respetan, otras no, quizás obedeciendo a un propósito de concentrar la destreza en el conjunto de significados de las palabras que lo construyen.

El segundo de los procesos incluiría la descodificación y proceso inferencial en la interpretación de las preguntas, las cuales, en principio, ordenan los procesos de comprensión en: 1ª, lectura global, 2ª específica y 3ª léxica, siguiendo una línea de lo más general a lo más concreto. En el análisis del proceso nos cuestionamos en primer lugar si las preguntas de comprensión responden a cada uno de los tipos de lectura o favorecen algunos en perjuicio de otros. En segundo lugar, nos preguntamos si la interpretación de la pregunta supone un acceso distinto a la comprensión del texto ya que debe pasar por la interpretación que de él ha hecho el autor de la pregunta y que ha expresado mediante sus propias palabras. Ambos aspectos modifican la destreza de la comprensión y pueden ser el origen de errores imputa-

bles al método usado en comprobarla. En el tercero de los pasos señalados en el itinerario del alumno éste debe ir al texto 1b a buscar aquella frase que justifique la interpretación común del texto entre el alumno y el autor de las preguntas. En general, la coincidencia en la lectura se produce y las frases pensadas por el autor de las preguntas suelen ser las más adecuadas como respuestas, pero no es así en todos los casos. El tamiz de la pregunta propuesta deja desviaciones que no responden siempre a un desconocimiento del idioma sino a una diferente interpretación del texto.

Si nos centramos en el examen realizado en junio de 1998, vemos que la primera de las preguntas de comprensión se realiza utilizando un ítem de alternativa *VRAI/FAUX* conjuntamente con una pregunta de localización en el texto de la frase justificativa de la elección. Los errores detectados podrían dividirse en dos grupos; aquellos que aciertan con verdadero o falso, pero la explicación es incorrecta, y aquellos, que escogen frases del texto con el mismo significado que el de las preguntas pero que, sin embargo, no identifican como verdadera o falsa la afirmación propuesta para su verificación.

Si analizamos con detalle las preguntas vemos que determinar si es verdadera o falsa una frase y justificar la elección mediante frases del texto, implica un proceso de lectura, interpretación, selección y elección bastante extenso. El proceso desarrollado pasaría por las siguientes fases; una lectura descodificación del texto por parte del profesor encargado de redactar las preguntas, el cual extrae las ideas principales del mismo mediante una adaptación del significado a su modelo individual de conocimiento. Éste construye una serie de preguntas que responden al contenido global de los textos y a algunos de sus aspectos específicos. El alumno deberá comprobar, una vez leído y comprendido total o parcialmente el texto, según sus conocimientos de la lengua extranjera y del mundo, la semejanza o desigualdad entre el contenido semántico de su interpretación de las frases propuestas y el esquema individual que él ha elaborado. De ahí aparecerá su primera respuesta de verdadero o falso. A continuación deberá buscar en el texto las frases justificativas, con lo que deberá escoger, dentro del texto, aquellas que tengan un significado semejante, o en el caso de ser falso, indiquen una idea contraria.

Podemos comprobar que la facilidad de la corrección de esta primera pregunta esconde una complejidad de procesos que provocan errores en los múltiples pasos a los que se debe enfrentar el alumno. Un acierto en V/F y un error en la justificación pueden obedecer, sin duda, a la suerte o a una correcta comprensión de las frases que constituyen la pregunta, que son verdaderas o falsas, y a un error en la localización en el texto de su significado mediante sus frases originales.

El error contrario, es decir el no acertar V/F y, sin embargo, sí encontrar las frases correspondientes en el texto, podría responder a un error en la verificación de las frases de las preguntas y su concordancia con el sentido del texto aunque, en este caso, sí existiría una identificación parcial entre el sentido de las frases y el contexto textual.

La segunda pregunta presenta una semejanza en la posible fuente de los errores de los alumnos. Se trata de una cuestión de elección múltiple sobre aspectos específicos del texto que implican, tanto en la redacción de la pregunta como en su respuesta, unos procesos similares a los vistos en la primera pregunta:

The biggest problem is creating wrong alternative answers that look possible. (...) It is almost impossible to write distractors that are not somehow correct in certain circumstances, and this can often lead to arguments with students about the context. (Baxter, 1997:36)

En este caso, los alumnos deben establecer una correspondencia entre el significado del contenido de las preguntas y el de la información parcial del texto a la que alude dicha pregunta. Para que la respuesta no sea evidente, de igual forma que en la anterior cuestión, el corrector elabora “distractores” en los que debe incluir “trampas” de comprensión, según un criterio semántico, y de forma graduada. De las tres opciones, una es la cierta, y el resto no lo son pero guardan similitud estructural con el texto aunque haya diferencias semánticas notables. Pensamos que contrariamente a los tests gramaticales, en la comprensión, parece más difícil detectar los errores.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que la causa puede deberse tanto a la no comprensión del texto 1b como a la no comprensión de la pregunta, texto 2, que es también un texto pero descontextualizado:

Pour qu'un test de compréhension orale ou écrite soit valide, il faut que dans la construction des items on fasse très attention à ce que les épreuves ne testent pas seulement la connaissance de vocables et/ou de structures déterminées, mais requièrent, pour être résolues, une compréhension plus étendue du texte. Le danger qu'il y a à poser des questions sur des points secondaires dans des items fermés tient, surtout avec des items multiple choice, à la nécessité de trouver au moins deux distracteurs plausibles; il n'est pas simple de créer des items portant sur les informations principales du texte et contenant des distracteurs qui soient plausibles et pourtant indubitablement faux.. (Bolton.1987: 56).

Una vez más comprobamos la importancia del marco de la prueba y, en concreto, de las preguntas que lo constituyen, como factor envolvente que condiciona su comprensión y debemos subrayar que no existe una relación directa de lectura del mismo sino que son las preguntas las que canalizan la comprensión. Éstas subrayan aspectos específicos de orden semántico y someten a comparación, verdadero o falso, a una serie de afirmaciones más o menos sinónimas a las ideas del texto.

Nos volvemos a plantear no sólo la validez de la prueba en sí sino si es válida como medio para comprobar la comprensión de un texto por un alumno. ¿Un porcentaje de un 100% de aciertos asegura que el lector ha comprendido el texto? ¿Todos los errores son claros indicios de su incomprensión?

La comprensión e interpretación de las preguntas no es única en los alumnos lectores y ésta podría ser otra de las causas de algunos errores. Como testimonio podemos aportar el de uno de los exámenes de Junio 1998 que, a pesar del excelente dominio del idioma, plantea al corrector posibles causas de error en la resolución del mismo.

1^a Vrai ou Faux

a) “Les textes des jeunes parlent de ce qu’ils voient autour d’eux”

Le mot texte, d’après mon avis peut avoir deux sens : —Les textes que ces jeunes travaillent à l’école. Cette affirmation serait donc fautive, puisque d’après le texte “fâchés avec l’écrit tel qu’ils l’ont connu à l’école, ces derniers de la classe noircissent des pages et des pages et savourent les dictionnaires” —Les textes que ces jeunes créent dans leurs ateliers c’est d’ailleurs le sens le plus logique. S’il faut choisir un sens je choisis celui-ci

L’affirmation est donc vraie; d’après le texte (Le texte correspond aux lettres des chansons). (Ejercicio de Selectividad. Córdoba, Junio 1998).

La tercera de las preguntas que tiene una mayor relación con la comprensión es la destinada al léxico. Tal y como está expresada, su descontextualización es manifiesta, puesto que la tarea consiste en encontrar en el texto de lectura términos sinónimos de otros que el grupo de especialistas ha considerado previamente como tales. A pesar de tratarse de dos expresiones de contenido semántico muy concreto la respuesta está muy ligada al contexto no existiendo, como en este caso, unicidad en el emparejamiento lo que puede dar lugar a nuevas confusiones. En el caso práctico que estamos analizando uno de los términos no presenta ambigüedad por su concreción; *manque de travail* que nos lleva automáticamente a *chômage*, mientras que el otro *mauvais élèves* tiene diferentes grados de similitud con distintos términos, lo que puede producir confusión en el estudiante y dificulta también la corrección. Debemos achacar esta dificultad, no a la prueba en si, sino al hecho de que se trata de un discurso en el que la cohesión no es el resultado de la suma individual de sus términos sino de su interacción. El grupo de aposiciones, figura predominante en el texto, facilita la conexión semántica entre los términos, dejando a la lectura individual una interpretación más subjetiva. Preceden al término pero en estrecha unión con él *Son groupe d'amateurs rappeurs* que *se compose d'enfants d'Africains et d'Algeriens*. En el siguiente párrafo encontramos uno de los términos sinónimos *Cancres le jour, poètes la nuit* término que en su acepción familiar (Petit Robert 244) significa *écolier paresseux et nul*, pero más adelante tras los dos puntos, que implican una posterior explicación encontramos *fâchés avec l'écrit tel qu'ils l'ont connu à l'école, ces derniers de la classe noircissent des pages et des pages et savourent les dictionnaires* expresiones con una clara conexión semántica con el hecho de ser alumnos y no ir bien en las clases.

La tercera de las situaciones de comunicación, según nuestra anterior clasificación, es la que tiene lugar durante la corrección de los exámenes. Se establece entre las voces calladas de los alumnos en sus respuestas escritas, las propias preguntas y el texto al que aluden de, un lado, y el profesor corrector que lee el texto resultante, lo interpreta y lo valora de acuerdo con un criterio de corrección, de otro. Los correctores de la prueba y la situación de corrección merecen un análisis más detallado si queremos llegar hasta el final de este itinerario.

Los profesores especialistas correctores de la prueba sólo están avalados por su experiencia pero en la mayoría de los casos no han seguido ningún curso de especialización o se han informado sobre los modos de corregir una prueba. Un profesor "está harto de corregir" luego "sabe corregir", lo que sin duda es cierto si recordamos nuestros primeros exámenes; fracasos, inseguridades, reconocimiento de haber planteado mal la pregunta o haber valorado erróneamente el resultado, aunque tampoco la experiencia es en un 100% una garantía en muchos casos.

En el corrector existe, no obstante, el miedo a no ser justo, lo que se traduce en establecer una comparación entre los exámenes tanto para confirmar el baremo, como para verificar eventuales despistes a lo largo de la corrección. Cualquiera que sea la atención prestada a un baremo fiable *il reste une certaine insécurité, que les contestations des élèves se chargent, par ailleurs, d'entretenir.(...) Cette exigence de mesurer quelque chose par des nombres, et ce sentiment de n'être pas satisfait pour autant, font partie des tiraillements dans lesquels les correcteurs se débattent avec d'autant plus de malaise qu'ils sont plus consciencieux.*

Por último y, en el caso del examen de Selectividad con mayor motivo, desde un punto de vista social, *corriger, noter c'est une situation de pouvoir, vécue como tout pouvoir dans*

l'ambivalence; il est angoissante d'être juge, surtout si l'on n'est pas sûr de pouvoir soi-même éviter l'erreur alors qu'on le croit idéalement possible. Mais on peut éprouver une certaine justification à exercer ce pouvoir. (O.J Veslin,1992:20).

Los alumnos como autores de su texto de examen están presentes en la situación de comunicación pero también como destinatarios de la corrección, como individuos sometidos a juicio, pero, que no creen en la objetividad del sistema legal. ¿Qué alumno afirmarí­a que los exámenes son justos y objetivos? En su experiencia personal suele figurar alg­un trabajo que ha sido infravalorado, los hipervalorados no se suelen recordar por otra parte. La opini­on general estudiantil y de gran parte del profesorado hacen que éste sea, por tanto, el sentimiento general. El corrector, por todo ello, es también consciente de esa falta de valoraci­on por parte de los autores de las respuestas.

Todos estos aspectos adem­as de tener una incidencia cognitiva y psicológica en la situaci­on de correcci­on, creemos que repercuten como retroalimentaci­on en la elaboraci­on de la prueba y en la ejecuci­on de la misma. Son los factores que han provocado, con mayor o peor acierto, la construcci­on de una prueba f­acilmente evaluable, como ya hemos comentado anteriormente, en relaci­on a las instrucciones de ejecuci­on y a la puntuaci­on expl­icita. Al corrector le impone un papel de juez que penaliza las faltas, ya que él detiene el conocimiento y la soluci­on correcta, que es pr­acticamente imposible de alcanzar por los alumnos. Las respuestas ser­an siempre m­as o menos err­oneas y el profesor es el encargado de detectar esos errores. La evaluaci­on sumativa se erige en tema de controversia, temida y poco fiable para unos, aislada de la situaci­on propia de clase para otros.

Las formas de evaluaci­on que se amparan en la llamada evaluaci­on sumativa vienen a equivaler a juicios sumar­isimos sobre procesos complejos que se resuelven por v­ia de la simplificaci­on (del pensamiento independiente y cr­itico, de los valores plurales que conviven en las sociedades democr­aticas, del conflicto y la discrepancia, del tiempo y del contexto). (Álvarez Méndez.1996:31).

En el caso de la prueba de Selectividad de lenguas extranjeras y en especial en la comprensi­on, esta simplificaci­on es máx­ima.

Centrándonos en la situaci­on comunicativa que tiene lugar durante la correcci­on de los ejercicios, debemos analizar el itinerario que recorre el profesor cara a la prueba:

El profesor lee el texto y las preguntas de comprensi­on, establece la respuesta correcta mediante su interpretaci­on acorde con los criterios de correcci­on que ha asumido. Se produce, pues, una primera interacci­on individual sometiéndose él mismo a la prueba de examen. De este modo establece una línea maestra o modelo. Cada uno de los ejemplares de examen constituir­ia un nuevo texto con un doble valor; individual y como parte de un conjunto. Nos parece interesante subrayar este aspecto ya que cada uno de los textos a los que accede el profesor forma parte de una evaluaci­on conjunta, es decir que el número de aciertos y errores así como su posible causa tiene una significaci­on como conjunto y, en algunos casos, este significado altera la interpretaci­on del profesor corrector. Como ejemplo podemos exponer el caso de la pregunta relativa al léxico: *Cherchez dans le texte le synonyme de: mauvais élèves, manque de travail.* El profesor en su primera interpretaci­on del texto identifica este término tanto con *les derniers de la classe* como con *cancre*s cuyo significado específico como malos alumnos debe verificar en el diccionario. Al corregir las pruebas dará por válidas y con la mayor puntuaci­on *cancre*s pero al llegar al primer ejemplar en el que el alumno elige

ces derniers de la classe dudará, ya que por un lado identifica esta otra posibilidad con su lectura subjetiva pero también tiene en cuenta que esta locución no alcanza la especificidad de *cancre* por lo que no sabe si debe darla o no por válida. Una cantidad suficiente de respuestas que también escogen el término *ces derniers de la classe* decidirá al profesor a admitir tal posibilidad como válida al mismo tiempo que confirma su primera lectura como correcta y su plena capacidad como profesor especialista y corrector.

Una vez que el profesor llega a una cantidad de ejercicios corregidos se automatiza la corrección. En el caso de los ejercicios de comprensión los tipos de preguntas condicionan este hecho ya que por evitar la mezcla de destrezas se limita la respuesta del alumno en la primera pregunta a un V/F, la segunda a la elección de la respuesta más acertada y, en el léxico, a la búsqueda de un sinónimo o antónimo. La comprensión del texto se limita a preguntas globales sobre la totalidad o parte del mismo y plantean si las afirmaciones contenidas en las preguntas transmiten la misma información y la misma interacción que las del texto. Se trata de una confrontación de igualdad /desigualdad entre dos interpretaciones de dos textos distintos en los que se supone que el segundo, el formado por las preguntas, extrae los aspectos más importantes del primero y cuya afirmación o negación supone la supuesta comprensión del texto base.

El tipo de preguntas condiciona el tipo de comprensión ya que en general se considera que son las acciones, los comentarios, la existencia, lo que se comprueba y nunca el contexto: quién habla, a quién, dónde, cuándo, por qué. Las preguntas más acordes con este marco serían parciales y su respuesta no implicaría la elección entre verdadero o falso sino la expresión de sujetos de la acción, condiciones o circunstancias que deben ser descritos.

En cualquier análisis de resultados las respuestas correctas no suscitan ninguna reflexión por parte del corrector, los errores, por el contrario, son fuente de hipótesis sobre una posible interpretación diferente en la comprensión del alumno. Son estos errores los que resitúan al corrector en la situación de comunicación al alterar el automatismo de la corrección. Barajamos, pues, conceptos opuestos en este estadio de la evaluación. La objetividad y fiabilidad obtenida mediante pruebas anónimas y conceptos unívocos en las preguntas frente a la necesidad de mantener vivos a los protagonistas de la comunicación que tiene lugar en la evaluación.

Volviendo al ejemplo del examen de Junio de 98 constatamos que la afirmación 1a es una propuesta general que tiene un alto grado de posibilidades de ser cierta. Una afirmación tan general como *Les textes des jeunes parlent de ce qu' ils voient autour d' eux* parece en principio ser cierta, es decir, concuerda con la imagen del mundo de los alumnos. La 1b, por el contrario, *Ces ateliers n'ont pas beaucoup de succès auprès des jeunes*, necesita una información contenida en el texto para poder ser respondida ya que *ces ateliers* está totalmente indeterminado sin su antecedente. No obstante, el propio título del texto y el hecho en sí de dedicarle un artículo en la prensa, supone una concesión de importancia a los talleres sean cuales sean. La posibilidad de que sí tengan importancia para los jóvenes es mayor que la contraria.

En relación a la pregunta 1a si el alumno ha leído el texto previamente podrá comprobar fácilmente que se trata de una afirmación "verdadera" y podrá comprobarlo mediante una serie de elementos del texto que corroboran, en su conjunto, la citada afirmación: "*des jeunes*" se relacionarían con: *des dizaines d'adolescents, j'ai seize ans, ce jeune parisien, rappeurs amateurs, ces derniers de la classe, cancre, âges de quinze à dix huit ans, ces*

garçons... El término *ces textes* plantea un mayor problema aunque ya en el título aparecen *ateliers d'écriture* que establecen la primera relación de identidad, término que también se repite en la línea segunda. En el segundo párrafo, desde las primeras expresiones se alude a la escritura; *cancres le jour, fâches avec l'écrit*, incorporan una posible visión negativa de lo escrito aunque los siguientes términos contradicen, no obstante, la anterior impresión; *poètes la nuit, noircissent des pages et des pages et savourent les dictionnaires*. Es necesario, no obstante conocer el significado metafórico de *noircissent des pages* como escribir. En el siguiente párrafo los términos *chansons* y *musique* pueden crear algún tipo de duda en los lectores si no conocen el significado de rap como creaciones musicadas en las que domina la letra. En el último párrafo vuelven a conjugarse elementos musicales con elementos de los textos escritos quedando muy claro el concepto en la tercera línea. *Dans ces ateliers, les apprentis chanteurs s'exercent à dire et à chanter leurs textes au micro*. Si éste es el itinerario correcto, los errores se producen por una mala comprensión del texto o de las preguntas, lo que se traduce en un itinerario incorrecto. Las causas pueden deberse a múltiples factores, desde el alumno que no ha comprendido nada, escoge v/f al azar y selecciona una frase del texto que contenga alguna palabra similar, hasta al que ha comprendido el sentido del texto y de la pregunta y escoge verdadero y el tercer párrafo del texto. Pero a diferencia de las posibilidades de respuestas los procesos de comprensión y verificación son múltiples y los errores generalmente hacen referencia a variaciones en la cadena de suposiciones que constituyen la comprensión. Podríamos llegar a afirmar que la casi totalidad de los errores ha recorrido parte del "itinerario correcto" de comprensión y en alguno de los cruces hacen una hipótesis semántica no totalmente cierta. Centrándonos en los exámenes de Junio de 1998 podemos ver que algunos errores parecen injustificados. El profesor en su lectura ha dado una interpretación al texto, a las preguntas y a las respuestas. Considerará correctas éstas si coinciden con su interpretación o interpretaciones, pero incorrectas si cree que no existe ninguna relación entre la frase escogida para justificar la elección de v/f y la pregunta en sí. Basará esta opinión en la doble discrepancia entre v/f y en la justificación con la frase del texto. Por ejemplo, en la pregunta 1a encuentra algunos casos en los que coinciden la veracidad de la afirmación pero la frase justificativa es errónea, o mejor dicho, diferente de la escogida por el profesor. De 80 ejercicios hemos comprobado que tres dan como explicación *des dizaines d'adolescents se rencontrent une ou deux fois par semaine pour participer à des ateliers d'écriture de rap* por lo que coinciden primero en confirmar que los textos de los jóvenes hablan de lo que ven a su alrededor y segundo que esos jóvenes son decenas de adolescentes que se encuentran una o dos veces por semana para participar en talleres de escritura, frase que coincide en el mismo marco que la buscada pero a la que le falta el contenido de lo escrito.

Otra respuesta errónea coincide también en la veracidad de la pregunta 1a, pero confunde el texto escrito por los jóvenes, las letras de las canciones rap con el texto del examen el cual es considerado como biografía real al incluir en cursiva "*Je m'appelle Rami, alias Starf, j'ai seize ans. Je fais partie du groupe 19 Clan*". Otras respuestas erróneas en el texto podrían tener una aparente conexión fuera de él. Los textos de los jóvenes hablan de su entorno ya que "*ces derniers de la classe noircissent des pages et des pages et savourent les dictionnaires*" lo que generalmente es una tarea escolar y se realiza en un entorno habitual como es la clase.

Dentro de otro grupo de errores, que consideran la afirmación 1a como falsa, encontramos que la explicación extraída del texto que justifica esta falsedad es la correcta (tres casos

entre los 80 ejercicios). El profesor debe considerar el itinerario de la comprensión como defectuoso pero le queda la duda del porqué de esa respuesta. ¿Qué es lo falso si se ha logrado establecer una identidad concreta entre la información contenida en la pregunta y la frase justificativa del texto?

La segunda de las cuestiones planteadas tiene un mayor porcentaje de respuestas erróneas que aproximadamente constituyen un 25% de las pruebas. Sorprende comprobar que el 60 % de estos errores hayan obtenido como calificación final una nota mayor que 5 y 4 de ellas notable. También nos parece interesante constatar que de la muestra escogida un 70% presenta el mismo error. Sin duda este grupo de alumnos ha escogido un itinerario parcialmente correcto. Coinciden en considerar falsa la afirmación. *Ces ateliers n'ont pas beaucoup de succès auprès des jeunes* lo cual se traduce en una opción del 50% de posibilidades, máxime cuando *ces ateliers* forma parte del título y existe una mayor posibilidad de que algo que constituya el título de un artículo sea importante, luego la posibilidad de éxito sobre el fracaso es mucho mayor.

El error se produce en la elección de la frase justificativa, la cual, paradójicamente, es la que hubiera servido para conseguir la justificación correcta de la pregunta primera: *Un crime dans la cité... domine les chansons*.

Aunque entremos de lleno dentro del campo de lo hipotético podemos suponer una mayor posibilidad de error en ciertos aspectos de la pregunta en relación con el texto. Estos aspectos constituirán las vías de profundización que nos permiten acercar los procesos cognitivos que se desarrollan en la comprensión de las preguntas y el texto al que se refieren.

Unas de las posibilidades que podemos barajar es la constituida por una mala comprensión de *succès* término que tiene una aparente similitud con “suceso” pudiendo interpretarse la pregunta como ¿Estos talleres no plantean sucesos relativos a los jóvenes? cuya respuesta sería efectivamente “falso” y la frase del texto a la que se refieren es la que narra una serie de hechos pertenecientes a la vida cotidiana de estos jóvenes hijos de emigrantes que viven en los suburbios de las grandes ciudades. Otra de las posibles interpretaciones de este error es la provocada por lo que podríamos llamar un exceso de subjetividad al leer el texto y las preguntas, es decir la experiencia del alumno. Éste puede que sea un joven que conoce la música rap, incluso que tenga una estrecha relación con ella o por el contrario no le guste en absoluto esta tendencia. En este caso puede que se sienta objeto de la pregunta que podría adquirir para él el significado de: “este tipo de taller tiene mucho éxito para los jóvenes”. Según su propia experiencia el sabe que no, que de todas formas se trata de una propuesta minoritaria frente a otros temas musicales lo que le lleva a concluir que la temática de componente fuertemente social no es del gusto de los jóvenes.

Otra fuente de error es la constituida por la no comprensión de la frase que justificaría la elección correcta. *Dans ces ateliers, les apprentis chanteurs, s'exercent à dire et à chanter leurs textes au micro. L'association Droit de cité en propose à Paris, Lyon, Marseille et tous refusent plus de candidats qu' ils n' en acceptent*.

Si la primera parte de la afirmación parece clara, habría que comprender, no obstante, el significado de *ateliers*, *exercer* y *micro*, En la segunda, todo un sistema de pronominalización le resta transparencia a la frase ya que es necesario conocer los antecedentes de *tous* y *en*, *en*, así como la significación lógica de la construcción de la última frase, que plantean problemas de ámbito textual. Los lectores expertos no tendrán problemas en contestar correctamente a esta pregunta no así los inexpertos que deberán detenerse en esta última

construcción y elaborar hipótesis textuales sobre quiénes son *tous*, quiénes son los candidatos y si, finalmente, los talleres desestimaron candidatos debido a la demanda que existía, esto quiere decir que alcanzaron un gran éxito.

Como vemos, los errores pueden tener orígenes diversos entre los que se incluye la comprensión de la pregunta. Cabría preguntarse si el criterio de corrección y, por lo tanto, el objetivo de la prueba incluye o no la comprensión de las preguntas y, en caso afirmativo, qué valor tendría frente a la comprensión total del texto.

El poco tiempo dado a los alumnos para esta prueba, las circunstancias de presión psicológica a la que se ven sometidos convierten, a menudo, a un lector sin dificultades en la comprensión, en un lector con defectos de atención, que sobrevuela el texto, y que, cuando surgen dificultades, como es el caso de esta prueba, incurre en errores que en otras circunstancias no incurriría.

La segunda de las preguntas de comprensión tiene el mayor porcentaje de errores. De 80 ejercicios, 38, es decir casi el 50 % lo han cometido. Debemos constatar que de las dos posibles interpretaciones, el que mayor porcentaje tiene es el que ha elegido como respuesta correcta la 3C. Este grupo está constituido por 23 ejercicios de los cuales 17 aprobados y dentro de ellos 5 notables. El segundo grupo formado por 15 ejercicios sólo tiene 4 que hayan superado el 5 y un único notable. Como conclusión de esta breve estadística nos sorprende, en primer lugar, el alto nivel de errores tratándose de preguntas de carácter general y sobre todo dándose en alumnos que, a pesar de ello, tienen un buen nivel de conocimiento del francés. Una vez más tenemos que insistir en el hecho de que existe una serie de influencias en la situación comunicativa de la evaluación que alteran lo que se pretende medir. Centrándonos en este grupo de preguntas, debemos recordar la dificultad que había representado para el profesor la selección de posibles respuestas falsas y verdaderas, ya que de forma implícita había supuesto las posibles interpretaciones erróneas por parte de los alumnos. Todo un juego de supuestos e hipótesis se pone en marcha a la hora de la elaboración de la prueba.

Comenzamos analizando la respuesta 2b, *les rappers n'ont pas besoin d'aller à l'école et ils n'y vont pas parce qu'ils ont leurs ateliers où ils apprennent à écrire*". El profesor corrector que encuentra esta afirmación como respuesta y dado su grado de inverosimilitud desde un punto de vista de conocimiento del mundo se sorprende de que los alumnos hayan podido cometer ese error. La situación de comunicación incluye un nuevo motor que podemos denominar sorpresa, provocada por un error que ha sido cometido por una mayor cantidad de alumnos de los que el corrector pensaba. En el momento de la corrección, y dado el escaso tiempo disponible no reparará en qué significación tiene ese hecho pero es muy probable que en posteriores comentarios a otros profesores exprese esa sorpresa, dando algún tipo de explicación posterior:

No te puedes imaginar la cantidad de alumnos que han escogido la segunda de las opciones, si es que no se leen las preguntas, es que no saben nada, responden sin ton ni son afirmando que los raperos no tienen necesidad de ir al colegio ya que aprenden a escribir en los talleres de escritura de letras de rap.

Vemos que en estos supuestos comentarios el profesor no indica la relación entre la pregunta y la comprensión del texto sino sobre la comprensión de la pregunta en sí misma y el conocimiento del mundo. El error no se achaca a si existe una correcta interpretación del

texto pues la afirmación en sí misma puede responderse fácilmente. El texto afirma y ahí está la trampa para el alumno que, a pesar de ser malos alumnos en el aula y, sobre todo en relación a la enseñanza de la escritura, estos jóvenes en sus talleres de rap se dedican a la práctica de la escritura y utilizan los diccionarios para ello, actividad propia de la escuela. De ahí a la afirmación de la frase 2 d hay bastante distancia. Nos preguntamos si los alumnos reflejarían el contenido de esta afirmación a partir únicamente del texto sin que mediara la pregunta.

Deteniéndonos algo más en la afirmación 2b, creemos poder adivinar algunas de las falsas hipótesis que conducen a los alumnos a admitir dicha contestación como válida. *Les rappers n'ont pas besoin d'aller à l'école* puede ser interpretado, si los alumnos no comprenden bien el significado de *besoin*, como que los raperos no van a la escuela. El conector *parce que* también puede ser obviado en una lectura rápida quedando la segunda parte de la afirmación similar a: van a unos talleres donde aprenden a escribir. Esta nueva interpretación sí podría responder, aunque parcialmente, al contenido del texto y no resulta inadmisibles desde un punto de vista cultural. Es la relación *n'ont pas besoin de ...parce que* donde reside el cambio.

La tercera respuesta es la más escogida, lo cual no deja de sorprender al profesor corrector, ya que la afirmación, por parte de un alumno que se propone ingresar en la Universidad, de que la mayor parte de los adolescentes franceses son raperos es bastante inaceptable. Son varias las posibilidades a barajar acerca del porqué de esta afirmación, entre otras la no comprensión del término *rappers* que puede no identificarse con el término español *raper*, por lo que podría aludir a un movimiento juvenil mucho más general. Otra posibilidad es el desconocimiento cultural del alcance de este movimiento juvenil y de lo restringido de éste, lo que imposibilita la verosimilitud de la respuesta. Es decir, es el conocimiento del mundo, previo a la interpretación del texto lo que produce el error.

La tercera de las posibilidades es la relativa a la cantidad expresada por *la plupart*. El desconocimiento semántico de lo que alcanza este término puede ser otro de los motivos de error. *La plupart*, la mayoría, implica una gran cantidad de adolescentes que claramente no se corresponde con *des dizaines d'adolescents* y aunque en el último párrafo se describe la pluralidad de los talleres en diversas ciudades francesas nunca se puede llegar a la mayoría. Sin embargo, el desconocimiento del rasgo semántico que separa la pluralidad, *des adolescents*, de una cantidad en la que se parte del total de adolescentes, para obtener la mayoría, es clave para la comprensión de la frase y, por lo tanto, su relación de identidad con el contenido del texto.

El somero estudio que hemos realizado a partir de pruebas reales no nos suministra datos fiables en relación a la causa de los errores, pero sí pone de manifiesto la falta de correspondencia entre los errores esperados, debidos a un desconocimiento de la lengua, y los producidos en la realidad. Esta falta de coincidencia entre lo que más o menos cabría esperar y lo que ha sucedido en un momento determinado y en unas circunstancias específicas es el resultado de un proceso de comunicación que hemos dividido en tres situaciones comunicativas. En ellas la relación entre los participantes, el discurso y el contexto que media entre ellos establece dos niveles de acción; el que intencionalmente se busca y con arreglo al cual se ordenan las situaciones en sí y el que realmente se produce y que integra esta intencionalidad expresa, más todo un conjunto de acciones que modifican esta intencionalidad.

No seríamos consecuentes si no considerásemos la situación comunicativa en la que usted, lector, lee lo que yo autor estoy exponiendo, máxime cuando las experiencias de las que parto son experiencias propias, el criterio que expongo al formular las hipótesis sobre los errores cometidos por los alumnos es mi criterio, así como las afirmaciones, que tienen su origen en mi experiencia como profesora. De forma similar al que escribe una biografía he jugado con el narrador, el personaje y el autor dirigiéndome a usted lector, y sin duda mi intención es múltiple pero no creo que sea mi misión analizarla ya que sólo añadiría un nuevo nivel de locución igualmente subjetivo que los anteriores. No obstante, con toda la sinceridad posible en este tipo de comunicación, si quisiera dejar explícita mi intención al publicar este artículo, debería indicar mi afán en exponer las situaciones en las que se produce la evaluación a partir de la experiencia propia e insistir en la importancia del contexto.

Las conclusiones del presente artículo espero que sean el resultado de su lectura, de su experiencia y de su conocimiento en general. No dude, si lo cree oportuno, enviarme cualquier comentario al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. "El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje" *Cuadernos de Pedagogía* 219, 1993, pp 33-39.
- ANGULO RASCO, J.F. "Anotaciones al Instituto de Calidad y Evaluación" *Cuadernos de Pedagogía* 219.1996.pp.8-14.
- BAXTER, A. *Evaluating your students*. 1997. Richmond.
- BOLTON, S. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. 1987. Hatier Credif.
- CARREL, L. *Interactive approaches to Second Language Reading*. 1992. CUP.
- CICUREL, F. *Lectures interactives en langue étrangère*. 1991. Hachette.
- COLOMER, T. CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. 1990. Celeste Ediciones.
- DURO, A. "La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et al. vs Sandford y Garrod" *Cognitiva*. 1992. pp.228-243.
- GRUNIG, B. "Une conception dynamique du contexte" *La linguistique*. 1995. pp5-13.
- LEON, J.A. "Las señalizaciones como ayuda en la prosa expositiva: efectos sobre la comprensión lectora" *Cognitiva*. 1992. 228-243.
- LUISSIER, D. *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. 1992. Hachette.
- MENDOZA FILLOLA, A. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. 1998. Sedll/Ice/Horsori. Universidad de Barcelona.
- VESLIN, O. et J. *Corriger des copies, évaluer pour former*. 1992. Hachette.
- VAN DIJK, T. "Discurso, cognición y sociedad" *Signos*. 1997. pp.66-84.
- VAN DIJK, T. *Discourse as social interaction*. 1997. Sage publications.

UNIVERSIDADES ANDALUZAS

Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad

Examen de Francés

SIN DICCIONARIO. Ante todo, lea muy atentamente el texto y el apartado entero de cuestiones. A continuación, proceda a responder en francés con letra clara a las preguntas, destacando el número de cada respuesta y evitando las tachaduras en el examen (haga un borrador si quiere) Tiene UNA HORA para hacer el ejercicio.

MUSIQUE: LES ATELIERS D'ÉCRITURE DE RAP

Dans toute la France des cités, des dizaines d'adolescents se rencontrent une ou deux fois par semaine pour participer à des ateliers d'écriture de rap. "Je m'appelle Ramzi, alias Staf. J'ai 15 ans. Je fais partie du groupe 19 Clan", dit pour se présenter ce jeune Parisien. Son groupe de rappers amateurs, 19 Clan, se compose d'enfants d'Africains et d'Algériens.

Cancre le jour, poètes la nuit : fâchés avec l'écrit tel qu'ils l'ont connu à l'école, ces derniers de la classe noircissent des pages et des pages et savourent les dictionnaires.

Un crime dans la cité, une jeune fille morte d'une overdose, le chômage de leurs parents, une agression raciste, un frère en prison : l'urgence d'exprimer leur réalité et leurs révoltes domine les chansons. Agés de quinze à dix-huit ans, ces garçons veulent croire qu'avec la musique ils peuvent trouver leur place dans la société.

Art du rythme, choix des mots, élaboration des figures : la poésie orale des rappers rejoint les traditions littéraires des troubadours, avec leur dose d'improvisation. Comme elles, elle exige un travail de la voix et du corps. Dans ces ateliers, les apprentis chanteurs s'exercent à dire et à chanter leurs textes au micro. L'association Droit de cité en propose à Paris, Lyon, Marseille et Toulouse et tous refusent plus de candidats qu'ils n'en acceptent. Catherine BÉDARIDA, Le Monde, 12 Novembre 1997.

QUESTIONS

A. COMPRÉHENSION (4 points)

1. (2 points) **Dites si c'est VRAI ou FAUX selon le texte. Justifiez la réponse par une phrase du texte:**

1a. Les textes des jeunes parlent de ce qu'ils voient autour d'eux.

1b. Ces ateliers n'ont pas beaucoup de succès auprès des jeunes.

2. (1 point) **Laquelle des trois phrases ci-dessous correspond au contenu du texte?**

2a. Les rappers dont parle le texte proviennent de familles de chômeurs et sont liés à la drogue.

2b. Les rappers n'ont pas besoin d'aller à l'école et ils n'y vont pas parce qu'ils ont leurs ateliers où ils apprennent à écrire.

2c. La plupart des adolescents français sont des rappers.

3. (1 point) **Cherchez dans le texte le SYNONYME de:**

3a. mauvais élèves

3b. manque de travail.

B. GRAMMAIRE (2 points)

Mettez au singulier la phrase suivante:

Agés de quinze à dix-huit ans, ces garçons veulent croire qu'avec la musique ils peuvent trouver leur place dans la société.

D.EXPRESSION (80 à 100 mots) (4 points) Le besoin d'exprimer la réalité et la révolte domine-t-elle la chanson actuelle? Y a-t-il d'autres sujets?