



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

SPANSKA

# **¿Nuevo plan de estudio - nuevas actividades para evaluar en la destreza de expresión escrita?**

Análisis de las pruebas escritas de un manual escolar

**Lisa Elowson**

Kandidatuppsats i spanska  
VT 2013

Handledare:  
Aymé Pino Rodriguez  
Examinator:  
Andrea Castro

## **Abstract**

**Titel:** ¿Nuevo plan de estudio – nuevas actividades para evaluar en la destreza de expresión escrita?  
Análisis de las pruebas escritas de un manual escolar.

**Författare:** Lisa Elowson

**Handledare:** Aymé Pino Rodriguez

Som blivande lärare i spanska har jag intresserat mig för aktiviteterna som används i skriftliga prov för bedömning av den produktiva färdigheten, att skriva. Den nya läroplanen som trädde i kraft 2011 har i högre grad utgått från Europarådet referensramen för språk, GERS. Den språksyn som förespråkas i dessa dokument är den kommunikativa och för att stödja lärandet är det den formativa bedömningen som lyfts fram av Skolverket. Jag har erfarenhet av att läroböcker med tillhörande prov gjorda innan 2011 används på högstadieskolor i Sverige. Syftet med denna uppsats är därför att jämföra aktiviteterna i proven till läroboken *Colores 7* (2008) för att bedöma denna färdighet med synen på hur den ska bedömas enligt direktiven från Skolverket och Europarådet. Analysen av proven består av att studera strukturen av aktiviteterna samt målen i lärarhandledningen.

Resultatet av studien visar att aktiviteterna i proven till stor del består av ord och grammatik medan aktiviteterna som föreslås av Europarådet och Skolverket har en kommunikativ funktion och kan vara i form av till exempel ett brev. De analyserade aktiviteterna kan däremot ses som användbara inför en kommunikativ aktivitet för att se om eleverna har ordförrådet eller grammatiken som krävs eller om de behöver mer hjälp. På så sätt kan de användas för den formativa bedömningen, men i enighet med direktiven från Skolverket och Europarådet är det även behövligt med aktiviteter med ett kommunikativt syfte för att utveckla den skriftliga förmågan.

**Nyckelord:** skriftlig färdighet, bedömning, formativ bedömning, kommunikativ förmåga

**Palabras clave:** expresión escrita, evaluación, evaluación formativa, competencia comunicativa

# Índice

<b>1</b>	<b>Introducción</b>	<b>1</b>
1.1	Objetivo e hipótesis	2
1.2	Corpus de trabajo	2
1.3	Teoría y método	3
1.4	Estado de la cuestión	4
<b>2</b>	<b>Trasfondo científico</b>	<b>5</b>
2.1	El enfoque comunicativo	5
2.2	La <i>expresión escrita</i>	6
2.2.1	La <i>evaluación formativa</i> de la <i>expresión escrita</i>	7
2.3	La <i>expresión escrita</i> y la <i>evaluación</i> en el MCER	8
2.3.1	Los niveles en el MCER	8
2.3.2	La <i>competencia comunicativa</i> en el MCER	9
2.4	El plan de estudio, la <i>expresión escrita</i> y la <i>evaluación</i>	10
<b>3</b>	<b>Análisis</b>	<b>11</b>
3.1	Actividades evaluativas de la <i>expresión escrita</i>	11
3.2	Correlación pruebas-actividades-metas	14
3.3	¿Qué se puede evaluar a partir de las actividades?	17
3.4	¿Cómo se puede evaluar a partir de las actividades?	19
<b>4</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>21</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>24</b>
	Fuentes primarias	24
	Fuentes secundarias	24

## 1 Introducción

En el año 2011 entró en vigor el nuevo plan de estudio en Suecia y este tiene más influencia del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCER) que el último. Un aspecto que resalta en el plan de estudio de lenguas modernas (en adelante, Lgr11) es la función comunicativa de la lengua (Skolverket, 2011c: 6). Otro aspecto central para la enseñanza presentado por Skolverket al introducir Lgr11 es la *evaluación formativa* (Skolverket, 2011b: 15). El enfoque formativo de la *evaluación* se ocupa de todo el proceso instructivo y no es *evaluación* del aprendizaje sino para el aprendizaje (Skolverket, 2011b: 5). Las preguntas más importantes que se desprenden de este serían: cuál es la meta a lograr, dónde se sitúa el alumno en comparación con esta meta y qué tiene que hacer para lograrla (ibíd: 24). Para desarrollar la destreza de *expresión escrita* la *evaluación formativa* es muy importante según algunos investigadores (Arias-Gundín & García-Sánchez, 2007: 38 y Sánchez, 2009: 19; Björk, 2001: 110). Por ejemplo en el curso LSP210 de didáctica en la universidad de Gotemburgo las profesoras han presentado el método de portafolio como una buena manera de llevar a cabo este tipo de *evaluación* para las lenguas modernas.

El otro aspecto que resalta en el Lgr11 en Suecia es el de la función comunicativa de la lengua (Skolverket, 2011c: 6). El propósito de la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) es que los alumnos consiguen esta *competencia comunicativa* (ibíd.), la cuál está explicada en el MCER. También MCER plantea que son en actividades comunicativas que se debería evaluar si los alumnos son capaces de expresarse por escrito (2002: 64). Según mi experiencia personal en los estudios de ELE en la escuela secundaria, los profesores utilizan las pruebas escritas para la *evaluación* de esta destreza. Sin embargo estas por lo general consisten solamente de frases y palabras para traducir que vienen de un capítulo de un manual escolar. Además he observado durante mi práctica de profesora que las escuelas secundarias todavía utilizan los manuales con sus pruebas escritas que son hechas antes del año 2011. Es por eso que resulta interesante investigar la correspondencia entre cómo las pruebas de un manual escolar, *Colores 7* de 2008 presentan la *evaluación* de la *expresión escrita* y las nuevas directrices de Skolverket con un enfoque por la *competencia comunicativa* y la *evaluación formativa*. Esta investigación puede servir de ayuda a profesores de español ya que puede ayudarles a reflexionar acerca del uso de las pruebas y el valor de las actividades que utilizan que miden el nivel del alumno en la destreza de *expresión escrita*. Asimismo les permite sopesar cómo utilizar el MCER para la *evaluación* de esta destreza.

## 1.1 Objetivo e hipótesis

El objetivo de este trabajo es investigar cómo se presentan la *evaluación* en las pruebas del manual escolar, *Colores 7* (2008) en relación con Lgr11 y las directrices de Skolverket sobre la *evaluación*. Me voy a centrar en la *evaluación* de la destreza de *expresión escrita*. Las preguntas a las que me propongo responder son las siguientes:

- ¿Qué tipo de actividades se presentan en las pruebas para evaluar la *competencia comunicativa* en la destreza de *expresión escrita*?
- ¿Qué se puede evaluar de la *competencia comunicativa* a partir de estas actividades?
- ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de estas actividades respecto a hacer la *evaluación formativa* en la destreza de *expresión escrita*?

Mi hipótesis es que el nuevo plan de estudio de lenguas modernas (2011) requiere de un material adicional donde se explique cómo realizar la *evaluación formativa* de la *expresión escrita*.

## 1.2 Corpus de trabajo

El corpus de estudio está compuesto de las pruebas escritas y la guía del profesor del manual escolar, *Colores 7* (2008) de Chris Alfredsson y Anneli Johansson que es uno de los que se emplea en la enseñanza de ELE en las escuelas secundarias en Suecia. He elegido estudiar las pruebas de ese manual porque lo utilizan para principiantes de español en la escuela donde he hecho la práctica como profesora y también en la escuela donde trabajo actualmente. Mi estudio se limita exclusivamente a las pruebas del manual y las metas que aparecen en la guía del profesor y descarto la parte referida a contenido del manual.

El corpus de este estudio consiste en seis pruebas, una para cada capítulo del manual. Cada prueba tiene cuatro partes: auditiva, lectora, oral y escrita. Sólo tengo en cuenta la parte de la destreza de *expresión escrita* referida a palabras y frases para traducir, construir preguntas y respuestas, rellenar huecos y por último escribir un texto para describir a una persona famosa. También en la guía del profesor analizo las metas propuestas para cada capítulo.

### 1.3 Teoría y método

Teniendo en cuenta que lo que voy a investigar son las actividades y la estructura de las pruebas del manual *Colores 7* (2008) que se emplean para evaluar la destreza de *expresión escrita* de los alumnos del séptimo grado de ELE en Suecia, uso un método cualitativo para poder responder a las tres preguntas.

No he elegido hacer entrevistas con profesores porque el tiempo es limitado y el objeto es investigar la estructura y las actividades y no cómo los profesores utilizan las pruebas para la *evaluación*. Además de que me centro en cómo las pruebas evalúan el contenido a partir de diferentes actividades y metas evaluativas, se puede investigar el contenido de las pruebas, pero sobre todo voy a centrarme en cómo las pruebas evalúan el contenido, es decir con qué actividades y en cuáles son las metas para ver cómo se evalúan dichas actividades.

Respecto a cómo hago mi estudio es preciso señalar que primero voy a clasificar las diferentes actividades a partir de sus estructuras para analizar cuáles competencias de la *competencia comunicativa* evalúan. Una limitación es que no puedo dar ejemplos exactos de las pruebas porque si los alumnos ven las pruebas de antemano puede este hacer de ellas menos válidas para utilizar de otros profesores, pero voy a mostrar ejemplos similares para que se pueda entender mejor cómo las clasifico.

Segundo, voy a mirar las metas en la guía del profesor por cada capítulo del manual para averiguar qué se puede evaluar en las actividades y después organizaré las diferentes actividades de acuerdo a su estructura. Concretamente me auxiliaré de una tabla para que se observe muy claramente esto.

A partir de esto voy a analizar qué se puede evaluar respecto a la *competencia comunicativa* del MCER en estas actividades y cómo se pueden utilizarlas para hacer la *evaluación formativa*. Así es más fácil comparar la forma en que las pruebas evalúan la *expresión escrita* con el Lgr11 y las directrices de Skolverket para hacer la *evaluación*.

También tendré en cuenta la información obtenida de la revisión bibliográfica hecha sobre el tema, específicamente en la enseñanza y *evaluación* de la *expresión escrita*, lo que me sirve de base como marco teórico.

## 1.4 Estado de la cuestión

No he encontrado ninguna tesis doctoral que se refiera exactamente a las actividades evaluativas para la destreza de *expresión escritas* para la clase de ELE, sin embargo hay tesinas y artículos que abordan el tema de la *evaluación formativa* y la entrada en vigor de Lgr11. Para llevar a cabo mi tesina he tomado en consideración dos tesinas elaboradas anteriormente que menciono a continuación: *Pruebas y evaluaciones en la clase de español como lengua moderna – un estudio sobre cómo ha cambiado la situación tras la entrada en vigor de Lgr11* (2012) de Ana Belén Garanto Palacín y *La evaluación formativa por medio de pruebas escritas* (2011) de Niklas Hurtig. Estas han servido de fuente de inspiración para mi propio trabajo.

La primera tesina (Garanto Palacín, 2012) es un estudio cualitativo con entrevistas de cuatro profesores sobre cómo han cambiado las pruebas y la manera de evaluar. También trata de la diferencia entre los planes de estudio. Explica que la *evaluación formativa* tiene más importancia en el Lgr11. Sin embargo su conclusión es que no hay gran diferencia entre los dos planes de estudio, pero que Lgr11 es más claro y detallado, sobre todo en cuanto a propósito y contenido. Según esta conclusión parece ser más fácil hacer la *evaluación* ahora que antes. En este trabajo los cuatro profesores participantes utilizan las mismas pruebas y maneras de evaluar que empleaban antes del Lgr11. Vale la pena apuntar que esta tesina es de 2012 de manera que puede ser que estos profesores hayan cambiado las pruebas y la manera de evaluar desde entonces o puede ser que no es necesario. Esta pregunta despierta el interés por investigar más sobre la *evaluación* y cómo está planteada en Lgr11.

La segunda tesina (Hurtig, 2011) trata de la *evaluación formativa* y es un estudio cualitativo donde tres profesores son entrevistados. El autor de la investigación llega a la conclusión de que por una parte los tres profesores utilizan la evaluación sumativa en sus pruebas escritas debido a que necesitan algo concreto en que basar las notas, pero por otra parte opinan que no tienen conocimientos suficientes acerca de la *evaluación formativa* para utilizarla. Lo anteriormente mencionado influye, según Hurtig (2011), negativamente en el empleo de la *evaluación formativa* en las pruebas escritas. Esto plantea la pregunta sobre si los profesores requieren de un material adicional donde se explique cómo realizar la *evaluación formativa*.

Aunque los profesores necesiten las pruebas para hacer la evaluación sumativa es como Garanto Palacín (2012) explica, la *evaluación formativa* es la que tiene más importancia en Lgr11. Por esta razón es necesario investigar más respecto al tema de la *evaluación formativa*.

## 2 Trasfondo científico

En este capítulo presento la literatura sobre el tema, teniendo en cuenta que es importante saber qué implica la *expresión escrita* y cómo evaluar esta destreza según lo que refiere la investigación actual, el MCER y el Lgr11. Además, me refiero al enfoque de la enseñanza para las lenguas extranjeras que domina en el MCER y el plan de estudio: el enfoque comunicativo.

### 2.1 El enfoque comunicativo

La enseñanza de lenguas dispone de varios modelos didácticos basados en diferentes métodos y enfoques, pero desde finales de los 60 ya algunos lingüistas vieron la necesidad de centrar el aprendizaje de lenguas modernas en el desarrollo de la *competencia comunicativa* (Cortés Moreno 2000: 231, 264). En la actualidad prevalece el uso del enfoque comunicativo según Giménez y Álvarez<sup>1</sup> (sin página). En este enfoque se estima que para que los aprendices adquieran la *competencia comunicativa* es preciso usar la lengua en tareas puestas en un contexto y necesarias en la vida cotidiana (Richards y Rogers 1987: 87), y como afirma Littlewood (cit. por Richards y Rogers 1987: 97) centrarse tanto en la función como estructura de la lengua (1981:1). La meta en esta perspectiva es desarrollar la *competencia comunicativa*, explican Richards y Rogers (1987:87).

En la enseñanza comunicativa de la lengua los alumnos deben desarrollar las cuatro destrezas, debiéndose trabajar la lengua escrita y la oral más allá de la frase (Cortés Moreno 2000: 265), por lo que algunos investigadores coinciden en que también los alumnos deben aprender a utilizar la lengua escrita a lo más cercana posible a la vida cotidiana a través de diferentes tareas. Por lo tanto se debería haber una intención comunicativa donde el alumno sabe del objetivo y el tipo de texto. (Giovannini et al., 2010: 75,79, Arias-Gundín & García-Sánchez 2007: 47 y Sundell, 2001: 39). Ejemplos de actividades podrían ser: escribir una felicitación a alguien o hacer una lista de compra explican Giovannini et al. (2010: 75,79).

Sánchez por ejemplo, señala que los alumnos deberían practicar a expresarse por escrito a partir de textos con una función concreta y dirigidos a un destinatario específico, es decir tener una función comunicativa señalando que expresarse por escrito es un proceso cognitivo y la composición de un texto, planificar, escribir y corregir el texto, es una actividad donde es necesario hacer esquemas y borradores (2009: 9,11).

---

<sup>1</sup> Véase en: [www.monigrafias.com](http://www.monigrafias.com)

<sup>2</sup> ”Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion” (Skolverket, 2011a: 78).

<sup>3</sup> “presentationer, instruktioner, meddelanden, berättelser och beskrivningar” (Skolverket, 2011a: 78)

Sin embargo para la enseñanza con el enfoque comunicativo es necesario tener actividades pre-comunicativas que pueden ser presentación de estructura o el vocabulario, y después de estas se da paso a las actividades comunicativas que se centran en intercambiar o compartir información, según Barroso (2005: 6).

Sundell por su parte, explica que en los manuales muchas veces se resalta el aprender palabras, frases y estructuras gramaticales, pero es importante que los alumnos después sepan utilizar la lengua para comunicarse y es ésta competencia la que se debería evaluar. Las pruebas escritas de los manuales solamente evalúan si los alumnos memorizan palabras o estructuras, pero lo importante según Sundell (2001:39) es ver si el alumno puede utilizar la lengua en actividades comunicativas. Uno puede preguntarse si esto no dependerá del nivel de la prueba y del manual, y también si no es importante averiguar si los alumnos en la enseñanza de ELE saben memorizar palabras o estructuras gramaticales para después saber utilizarlas.

## **2.2 La expresión escrita**

El objetivo de la enseñanza de la *expresión escrita* es que el alumno desarrolle la competencia de comunicarse por escrito (Giovannini et al., 2010: 75,79). Para hacer esto el alumno necesita desarrollar ciertos mecanismos lingüísticos y funcionales, por ejemplo a partir de actividades para practicar estructuras gramaticales o la ortografía (Giovannini et al., 2010: 79; Sundell 2001: 43). Los alumnos desarrollan su capacidad de expresarse por escrito a través de varias actividades en que se tengan en cuenta aspectos como la coherencia, el vocabulario o la cohesión explican Giovannini et al. Puede ser actividades como: copiar palabras, reorganizar palabras o rellenar un texto con palabras que faltan (2010: 83-84). Martínez Sánchez coincide con lo anterior afirmando que es necesario practicar “ciertas habilidades y estrategias cognitivas y lingüísticas” (2005: 5) para desarrollar la capacidad de expresarse por escrito, siendo una de estas la revisión del texto y su valoración. A lo que añaden Giovannini et al. las actividades de *expresión escrita* deben tener una secuencia que consista en cinco pasos, y el último de estos es saber autoevaluar lo escrito. Los pasos anteriores a lo ya mencionado consisten en: pre-actividad, fijación de la tarea, tarea de escritura y presentación de la tarea (2010: 81).

Para poder analizar las actividades de la *expresión escrita* en dichas pruebas es necesario saber qué implica esta destreza y cómo el profesor puede ayudar a los alumnos a desarrollarla según la investigación actual.

### 2.2.1 La *evaluación formativa de la expresión escrita*

Es importante saber que la *evaluación* puede ser sumativa o formativa. En la sumativa el objeto es identificar el nivel de conocimientos que tienen los alumnos y la formativa tiene el propósito de ver cuáles errores cometen los alumnos para determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje explica Korp (2003: 81), es decir que el alumno aprende de los errores.

En esta tesina sólo me centro en la *evaluación formativa* dado que según la investigación actual y el Lgr11 es este tipo de *evaluación* la que tiene más importancia para desarrollar las destrezas en la lengua que se adquiere, y particularmente la *expresión escrita* (Arias-Gundín & García-Sánchez, 2007: 38), ya que es una *evaluación* que ayuda al alumno en su aprendizaje y su desarrollo es una *evaluación formativa* como señala Korp (2003: 79). Dos de los objetivos más frecuentes de la *evaluación formativa* van dirigidos a ver en qué necesita ayuda el alumno y a hacer que este reflexione sobre su aprendizaje (ibíd.: 81).

La revisión de un texto tiene mucha importancia para el proceso de la *evaluación formativa* y se centra en la escritura como proceso en lugar de producto como sugieren Arias-Gundín y García-Sánchez (2007: 48) y Sánchez (2009: 19). También Giovannini et al. (2010: 80) y Björk (2001: 110) están de acuerdo con esto y los dos explican que es necesario dar tiempo a los alumnos para la corrección. Respecto a la autoevaluación, Tornberg (2009: 206) argumenta que el portafolio, como enfoque de enseñanza mediante tareas puede ayudar tanto al alumno como el profesor para que vean la progresión de las destrezas en la lengua. Según Sánchez la *evaluación* del progreso de la escritura implica que el alumno desarrolle la habilidad de autoevaluar su trabajo (2009: 19) y con esto coinciden Giovannini et al. (2010: 81) cuando hablan del último paso de enseñanza de la escritura a la que denomina “Autoevaluación y puesta en común” (ibíd.). Este paso consiste en una especie de mutuo acuerdo entre el evaluado y el evaluador donde se valora el proceso de enseñanza-aprendizaje especificando qué se ha aprendido, qué errores se han cometido y qué hacer para continuar avanzando. En el caso de esta tesina es bueno aclarar que se trata de la *evaluación* de alumnos que están en un nivel A1 y por lo tanto puede ser difícil para ellos escribir un texto extenso en español.

## 2.3 La *expresión escrita* y la *evaluación* en el MCER

El MCER sirve como modelo al plan de estudio de lenguas modernas y debido a esto tengo que partir de lo que se expone allí acerca de la *expresión escrita*. Además porque también sirve para la *evaluación* según González Piñeiro et al. (2010: 114). De esta manera puedo comprender mejor el sistema y saber cuáles son las directivas acerca de lo que el profesor tiene que evaluar de la destreza de *expresión escrita*. Presento lo que MCER expresa sobre los niveles de referencia y sobre la *evaluación* de esta destreza.

### 2.3.1 Los niveles en el MCER

El MCER presenta seis niveles comunes de referencia para las lenguas (A1-C2), los cuales están explicados en el capítulo tres (2002: 23-46). En el séptimo grado de Suecia el nivel de los alumnos se corresponde con el A1 del MCER, el cual es el nivel más bajo (Skolverket 2011c: 7). Estos niveles se resumen en tres cuadros. El cuadro 1 explica los conocimientos y habilidades que el alumno debe alcanzar en cada nivel. En el nivel A1 el alumno debe ser capaz de:

utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato [...] presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce (MCER, 2002: 26).

El cuadro 2 es sobre la autoevaluación. El contenido del cuadro se divide en tres partes: comprender, hablar y escribir. En la parte de escribir hay una explicación que el alumno en el nivel A1 es capaz de “escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones” y sabe “rellenar formularios con datos personales” por ejemplo con su nombre, su dirección y su nacionalidad (MCER, 2002: 30). Parece que son actividades muy concretas con una función comunicativa, sin embargo no explica la cantidad de palabras que el alumno debe producir en sus textos.

En el capítulo cuatro del MCER se presenta una lista con ejemplos de actividades con función comunicativa, por ejemplo: escribir una carta personal o completar un formulario. Estas actividades pueden servir como modelo de actividades para la *evaluación* y también emplearse en la autoevaluación hecha por el alumno. Quiere decir que estos son ejemplos de cómo evaluar la destreza de *expresión escrita* y a través de qué actividades (ibíd.: 180).

Además de lo anterior en el capítulo cuatro hay dos cuadros que describen lo que el alumno debería saber hacer en cada nivel acerca de la *expresión escrita* en general y la escritura creativa en particular. Para la *expresión escrita* en general el alumno en el nivel A1 debería saber “escribir frases y oraciones sencillas y aisladas” (2002: 64) cuando realice una actividad comunicativa. Para la escritura creativa está explicado que el alumno en el mismo nivel “Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.” (ibíd.).

### **2.3.2 La competencia comunicativa en el MCER**

Hay una descripción de la *competencia comunicativa* en el capítulo cinco del MCER, la cual puede ser apropiada para la *evaluación* de la *expresión escrita* según Gonzales Piñero et al. (2010: 116). Consiste en una descripción de la competencia para los diferentes niveles (A1-C2). En el caso de la *expresión escrita* en el nivel A1 hay explicaciones sobre la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática (MCER, 2002, capítulo 5).

Acerca de la competencia lingüística está explicado para la competencia en general que el alumno en el nivel A1 tiene “un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto” (MCER, 2002: 107). La riqueza de vocabulario es una parte de esta competencia y el vocabulario debería ser básico y consistir de palabras para situaciones concretas (ibíd.: 109). Otra parte es la corrección gramatical y en el nivel A1 el alumno puede utilizar algunas estructuras gramaticales “dentro de un repertorio aprendido” (ibíd.: 111).

Para la competencia sociolingüística aparece que el alumno debería saber utilizar formulas de cortesía muy sencillas por ejemplo para saludar, despedirse o para presentaciones (MCER, 2002: 119). La última competencia referida a la *expresión escrita* del nivel A1 es la pragmática, planteándose que el alumno “Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».” (ibíd.: 122).

## 2.4 El plan de estudio, la *expresión escrita* y la *evaluación*

Para analizar las pruebas partiendo del Lgr11 es necesario explicar lo que expone sobre la *evaluación*. El plan de estudio de lenguas modernas está formado de tres partes: el propósito de la lengua, los contenidos centrales y los criterios de calificación. Voy a explicar las tres partes ya que esto es preciso para comprender mejor la *evaluación* en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La primera parte explica el propósito de la lengua y uno de estos es que el alumno desarrolle su capacidad de expresarse en forma escrita en la lengua meta (Skolverket, 2011a: 76). En el material adjunto al Lgr11 está explicado que para hacer esto el alumno tiene que saber corregir lo escrito, es decir que la autoevaluación y el proceso es importante (Skolverket, 2013c: 20).

La segunda parte expone los contenidos centrales que son obligatorios en la enseñanza de la lengua meta. Los contenidos centrales están a su vez divididos en tres partes y una de estas es “Hablar, escribir y comunicar - producción e interacción”<sup>2</sup> (traducción mía, Skolverket, 2011a: 78). En esta parte aparece que la enseñanza de lenguas modernas debe incluir escribir textos completos en forma de “presentaciones, instrucciones, mensajes, cuentos y descripciones”<sup>3</sup> (traducción mía, ibíd.).

En el documento adjunto al Lgr11 se plantea que la comunicación y la función de la lengua son los aspectos más importantes para la enseñanza de la lengua meta (Skolverket, 2011c: 17). Además se señala que es más importante lo que el alumno sea capaz de hacer con la lengua (por ejemplo contar sobre algo que le interesa o hacer preguntas) que la gramática (Skolverket, 2011b: 17), aunque esta última y la ortografía sean mencionadas en los contenidos centrales como herramientas para mejorar la comunicación (Skolverket, 2011a: 77).

La última parte del plan de estudio de lenguas modernas consiste en los criterios de calificación y se dice que es a partir del propósito (primera parte) y junto con los contenidos centrales (segunda parte) que el profesor debe hacer la *evaluación* (Skolverket, 2011c: 19). En los criterios de calificación sólo explican los conocimientos/habilidades a alcanzar en el noveno grado distinguiendo estos a partir de la escala de notas (A-E)<sup>4</sup>. Para la *evaluación* de los alumnos de séptimo grado el profesor tiene que aplicar los criterios de noveno grado pero

---

<sup>2</sup> ”Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion” (Skolverket, 2011a: 78).

<sup>3</sup> “presentationer, instruktioner, meddelanden, berättelser och beskrivningar” (Skolverket, 2011a: 78)

<sup>4</sup> La escala de evaluación abarca de la A hasta la E, donde E es la nota mínima para aprobar (Skolverket, 2011a: 79-82).

desde el punto de vista de los contenidos centrales que se hayan tratado en clase (Skolverket, 2012: 21).

Sobre la destreza de *expresión escrita* está explicado en los criterios de calificación la importancia de saber corregir lo escrito para así desarrollar esta destreza. Asimismo en el propósito está declarado que el alumno debe desarrollar esta destreza, lo cual significa que el alumno debe ser capaz de aprender de sus errores para saber utilizar una lengua más variada, clara y coherente (Skolverket, 2011c: 20), por lo que la *evaluación formativa* es muy importante para que el alumno pueda desarrollar esta destreza. En la *evaluación* de la *expresión escrita* lo importante según los criterios de *evaluación* es que se pueda entender lo que el alumno expresa (ibíd.: 80-82). También aparece que para obtener sus notas (A-E) el alumno tiene que saber expresarse por escrito en una manera sencilla (ibíd.).

### **3 Análisis**

En el presente capítulo presento las actividades para la *expresión escrita* de las pruebas en relación con las fuentes secundarias. El análisis consiste en cuatro subcapítulos, la primera parte trata del tipo de actividades en las pruebas, la segunda de las metas en las pruebas, la tercera de qué se evalúan y la última sobre cómo se puede evaluar a partir de las actividades.

#### **3.1 Actividades evaluativas de la *expresión escrita***

En este acápite muestro las actividades evaluativas en una tabla (tabla 1, pág. 12) donde las actividades aparecen clasificadas de acuerdo a su estructura. También se puede ver en cuáles pruebas este tipo de actividad está presente y un ejemplo parecido. Posteriormente las analizo a partir de la descripción de la *competencia comunicativa* en el MCER, la cual puede servir para hacer la *evaluación* de la *expresión escrita* (véase el cap. 2.3.2).

Tabla 1. Actividades evaluativas de la *expresión escrita*

Tipo	Actividad	Ejemplo	Prueba
A	Traducir palabras y frases aisladas, de sueco a español (en continuación, S-E) y a través.	Frases aisladas: Buenos días; Al lado de; El trece de junio Palabras aisladas: hablo, hermana	1-6
B	Traducir palabras marcadas en una frase (E-S).	¿ <b>Adónde</b> vas? Tengo <b>tres</b> gatos.	5
C	Relacionar palabras con dibujos	Dibujos de: animales, ropa, cosas en un aula, relojes y números	1-4
D	Traducir palabras (S-E) y escribirlas en una crucigrama .	Palabras de comida y bebida: leche, carne	5
E	Enlazar palabras E-S	Pizzería, supermercado	5
F	Construir frases en español dado 3 palabras en S sobre la posición de cosas.	Sofá, enfrente de, televisor	4
G	Rellenar huecos con verbos.	...las entradas. (comprar, nosotros) Juan...de España. (ser, él).	4 y 6
H	Responder a preguntas y hacer preguntas cuando está dado la respuesta.	Respuesta: Tengo un gato Pregunta: ¿Cuántos años tienes?	4
I	Escribir un texto sobre una persona famosa, donde aparece un cuadro con información en sueco.	Ejemplo de información en el cuadro: el nombre de la persona, su cumpleaños, su familia etc.	6

La *competencia comunicativa* está formada por varias competencias: lingüística, sociolingüística y pragmática. Para el nivel A1 hay cuadros con explicaciones sobre estas (véase el cap. 2.3.2) que se pueden aplicar en los alumnos del séptimo grado que corresponde a éste nivel, ya que el MCER sirve como modelo al Lgr11 (cf. Skolverket, 2011c). Las actividades para trabajar con palabras en diferentes formas por ejemplo: traducir palabras aisladas o en una frase (tipo A y B); relacionar con un dibujo (tipo C); rellenar un crucigrama (tipo D) y enlazar palabras (tipo E) evalúan la riqueza de vocabulario que es parte de la competencia lingüística (cf. MCER, 2002).

Las de rellenar huecos con verbos (tipo G), traducir una palabra marcada en una frase (tipo B), traducir frases (tipo A), responder a preguntas en español y hacer preguntas (tipo H) son actividades para evaluar la corrección gramatical que también es parte de la competencia lingüística (ibíd.).

Hay una actividad con dibujos de relojes (tipo C) donde el alumno tiene que escribir la hora, otra es escribir fechas en español (tipo A) y también hay una con números para escribir con letras (tipo C). A mi entender estas actividades muestran que el alumno puede escribir por ejemplo su número de teléfono, la fecha de su cumpleaños, y decir la hora porque son expresiones relativas a datos personales y a necesidades concretas aunque las actividades no sean de este tipo. Sobre la competencia lingüística en general un alumno en el nivel A1 tiene “un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.” (cf. MCER, 2002) de manera que estas actividades pueden ser útiles para evaluar esta competencia.

En las actividades mencionadas se desarrollan la competencia lingüística, la gramática, la ortografía y la estructura de la lengua. Este tipo de actividades puede ayudar al alumno a expresarse por escrito (cf. Giovannini, 2010) de manera que son necesarias para desarrollar esta destreza (ibíd.; cf. Sundell, 2001; cf. Martínez Sánchez, 2005). A mi modo de ver son actividades pre-comunicativas como explica Barroso (cf. 2005), ya que se practican la estructura y el vocabulario que también son necesarios en la enseñanza con el enfoque comunicativo. En cambio la última actividad de describir a una persona famosa (tipo I) parece ser una actividad comunicativa porque se centra en intercambiar o compartir información (ibíd.). Esta consiste en escribir un texto más largo y esta actividad coincide con los contenidos centrales del Lgr11 que incluyen la escritura de un texto completo en forma de una descripción (cf. Skolverket, 2011a). En esta actividad el alumno puede mostrar la competencia lingüística, es decir la riqueza de vocabulario, la corrección gramatical y también la competencia pragmática. La última actividad según mi opinión es la única que ayuda a evaluar la competencia pragmática en el nivel A1 que implica que el alumno “Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».” (cf. MCER, 2002).

Hay una actividad de traducir frases para saludar y despedirse (tipo A) por ejemplo, buenos días. Esta es la única actividad que puedo relacionar con la competencia sociolingüística (cf. MCER, 2002) que consiste en saber frases para saludar y despedirse.

Como he mostrado la mayoría de las actividades (tipo A – tipo G) se centran en la competencia lingüística en lo referente a vocabulario y gramática. La del tipo H opino que se centra en esto también ya que estas frases consisten en utilizar verbos en primera y segunda persona en presente de indicativo. Las pruebas no tienen actividades concretas como escribir postales o rellenar formularios con datos personales, tampoco puedo ver si tienen una función comunicativa como por ejemplo la actividad que se refiere a enviar felicitaciones (cf. MCER, 2002). Son en las actividades comunicativas que el profesor debe evaluar si los alumnos son capaces de “escribir frases y oraciones sencillas y aisladas” (cf. MCER, 2002). Sundell coincide con lo anterior (cf. 2005). El MCER presenta ejemplos de actividades para hacer la *evaluación* y también la autoevaluación, por ejemplo escribir una carta personal y completar un formulario (cf. 2002). El Lgr11 destaca la importancia que tiene la función de la lengua y la comunicación en la enseñanza (cf. Skolverket, 2011c). En otras palabras, el profesor debe centrarse en lo que el alumno es capaz de hacer con la lengua, por ejemplo contar sobre algo que le interesa o saber hacer preguntas (cf. Skolverket 2011b). En estas pruebas no puedo ver muy claramente si uno puede evaluar esto.

Para concluir este acápite puedo decir que la gramática y la ortografía en el Lgr11 son mencionadas en el contenido central como herramientas para mejorar la comunicación, a la vez que uno de los propósitos de la lengua según el mismo documento sea que el alumno desarrolle su capacidad de expresarse en forma escrita y es a partir del propósito que se debería hacer la *evaluación* (cf. Skolverket, 2011a). Además recalca que es más importante centrarse en lo que el alumno es capaz de producir en la lengua meta en la práctica, o sea la lengua en función de la comunicación (cf. Skolverket, 2011b). De todos modos estas pruebas son para alumnos del séptimo grado así que esto plantea preguntas sobre cuánto tienen que saber comunicarse con la lengua en este nivel, lo cual no queda muy claro en el Lgr11 donde sólo explica los criterios de calificación para el noveno grado (cf. Skolverket, 2012).

### **3.2 Correlación pruebas-actividades-metas**

En esta parte presento las metas que he podido relacionar con las actividades en las pruebas en una tabla (tabla 2, pág. 15-16). Está dividida en las diferentes pruebas y las actividades que hay en estas. Algunas actividades he podido relacionar con más de una meta. También relaciono las metas con el enfoque comunicativo que es el enfoque que prevalece en la actualidad (véase el cap. 2.1).

Tabla 2. Correlación pruebas-actividades-metas

<b>Prueba</b>	<b>Meta, saber:</b>	<b>Actividad</b>	<b>Tipo</b>
1.	- Frases para saludar y despedirse - Preguntar y responder sobre la salud	Traducir frases para saludar, despedirse y preguntar sobre la salud (S-E)	A
2.	- Los números 0-15	Traducir palabras con números (S-E)	C
	- Palabras para los animales	Relacionas las palabras con dibujos	C
	- Palabras para la familia - Contar sobre sí mismo - Contar sobre otra persona	Traducir palabras sobre la familia y verbos en primera persona de singular y plural (E-S).	A
3.	- La hora	Escribir la hora dado dibujos de relojes	C
	- Palabras del aula	Relacionar palabras con dibujos	C
	- Fechas - Los números: 16-31	Traducir frases con fechas (S-E)	A
4.	- Describir su habitación	Traducir frases con preposiciones (E-S)	A
	- Palabras para los muebles - Describir su habitación	Construir frases, dado palabras en sueco, sobre la posición de cosas en una habitación	F
	- Palabras para la ropa	Relacionar palabras con dibujos de ropa	C
	- Frases para comprar ropa - Palabras para la ropa - Los colores	Traducir frases que explica la ropa (S-E)	A
	- Los números 30-100	Traducir palabras dado números	C
	- Contar sobre otra persona	Rellenar huecos con verbos en español	G
	- Contar sobre sí mismo	Hacer y responder a preguntas en español	H
5.	- Palabras para la ciudad	Enlazar palabras (S-E)	E
	- Los números 100-1000	Traducir palabras con números (E-S).	A
	- Palabras para la comida	Traducir palabras con comida en una crucigrama (S-E)	D
	- Preguntar - Los números: 100-1000	Traducir una palabra marcada en una frase (E-S)	B
6.	- Palabras para los deportes	Traducir frases sobre los deportes (E-S).	A

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprar billetes para eventos</li> <li>- Preguntar y responder a preguntas</li> </ul>	<p>Rellenar huecos con verbos y después traducir la frase (E-S)</p>	G
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir a una persona</li> </ul>	<p>Escribir un texto sobre una persona famosa con la ayuda de un cuadro.</p>	I

En la tabla anterior (tabla 2, pág. 15-16) se observa que algunas de las metas que he podido relacionar con la parte escrita de las pruebas tienen el propósito de que el alumno aprenda el vocabulario de acuerdo a diferentes temas, como por ejemplo: los números (0-1000), la ropa, la comida, la familia, los animales, los colores, fechas y los deportes. En la actividad final el alumno tiene que describir a una persona famosa así que la meta que puedo relacionar con esta actividad es la descripción de una persona.

En esta actividad el alumno va a escribir un texto entero, pero en actividades de pruebas anteriores solamente trabajan con palabras y frases aisladas. En este texto completo sí se puede evaluar si el alumno sabe utilizar la lengua correctamente y lo más importante como plantea el MCER y el Lgr11 si el alumno sabe comunicarse en la lengua meta. El objetivo de la *expresión escrita* es que el alumno pueda comunicarse por escrito según algunos investigadores (cf. Cortés Moreno, 2000; Arias-Gundín y García-Sánchez, 2007 y Sundell, 2001). Lo anterior coincide con lo expuesto en el MCER donde el alumno en el nivel A1 “Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas [...] sobre personas imaginarias...” (cf. MCER 2002). Asimismo la actividad de descripción forma parte de los contenidos centrales del Lgr11 que son obligatorios de tratar en la enseñanza (cf. Skolverket, 2011a) y por tanto hay que tenerlas en cuenta a la hora de la *evaluación* (cf. Skolverket, 2011c).

Aunque el objetivo de la *expresión escrita* es que los alumnos sepan comunicarse por escrito en la lengua meta el objetivo de la enseñanza es que el alumno desarrolle la competencia de comunicarse por escrito (cf. Giovannini, 2010). Los alumnos necesitan de instrumentos lingüísticos y funcionales que adquieren en las actividades donde practican diversas estructuras gramaticales (ibíd.; Sundell 2001). Uno de los objetivos del Lgr11 es que el alumno desarrolle su capacidad de expresarse por escrito (cf. Skolverket, 2011a). Así que se puede ver estas pruebas como una manera de hacer actividades para desarrollar esta capacidad (cf. Giovannini, 2010 y Sundell, 2001). Sin embargo el vocabulario y la gramática son parte de la competencia lingüística como plantea el MCER y son aspectos útiles para la

*evaluación* de la destreza de *expresión escrita* (2010: 117).

Las actividades en las pruebas como por ejemplo, rellenar un texto con los verbos que faltan (tipo G, tabla 1, pág. 11), que he relacionado con la meta que el alumno pueda comprar billetes para un evento, son similares con las que explican Giovannini et al. que consisten en completar un texto con palabras que faltan y estas actividades son necesarias para desarrollar la capacidad de expresarse por escrito (cf. 2010 y Martínez-Sánchez, 2005).

A pesar de que algunas metas en la guía del profesor se centran en la función comunicativa, considero que las pruebas presentan actividades centradas en la estructura de la lengua y el vocabulario, y como plantea Littlewood (cf. Richards y Rogers, 1987) con quien coincido estas deberían tener en cuenta tanto la estructura como la función comunicativa de la lengua para que los alumnos adquieran la *competencia comunicativa*. Asimismo en el enfoque comunicativo es importante que los alumnos desarrollen su capacidad de expresarse por escrito a través de tareas necesarias para la vida cotidiana y puestas en un contexto (cf. Richards y Rogers, 1987; Sánchez, 2009; Giovannini et al., 2010; Arias-Gundín & García-Sánchez, 2007 y Sundell, 2001). Adicionalmente, la composición de un texto es un proceso cognitivo y debería ser una actividad que consiste en hacer esquemas y borradores (ibíd.). Como el nivel A1 es el nivel más bajo puede ser que eso sea más aplicable a niveles más altos cuando implica escribir textos más largos,

Por otro lado las actividades en las pruebas pueden ser actividades pre-comunicativas ya que se practican la estructura y el vocabulario (cf. Barroso, 2005). Estas actividades también son necesarias para la enseñanza con un enfoque comunicativo para después hacer actividades que se centran en intercambiar o compartir información, es decir saber comunicarse por escrito, según Barroso (ibíd.).

### **3.3 ¿Qué se puede evaluar a partir de las actividades?**

En las metas que aparecen en la guía del profesor que acompaña al manual *Colores 7* (2008) es posible ver la función comunicativa que expresan Giovannini et al. (cf. 2010) por ejemplo en la que el alumno sepa: contar sobre sí mismo y otra persona; preguntar y responder a preguntas; describirse a sí mismo y su habitación; comprar billetes para un evento; frases para comprar ropa y describir a una persona. También puedo ver en las explicaciones del nivel A1 en el MCER, que se centran en lo que el alumno es capaz de hacer con la lengua, por ejemplo “pedir y dar información personal” (véase el cap. 2.3.1). Sin embargo no puedo ver el cumplimiento de esta función en todas las pruebas evaluativas sino

solamente en dos actividades de ellas. Una es la actividad de formular y responder a preguntas cuando dado las respuestas (tipo H, tabla 1, pág. 12), por ejemplo una respuesta es “Tengo un gato” y una pregunta es “¿Cuántos años tienes?”. La otra es la última actividad que consiste en describir a una persona famosa (tipo I, tabla 1, pág. 12).

Las actividades donde no veo claramente la función comunicativa respecto a la meta son: primeramente en la prueba número dos (tabla 2, pág. 15) en que el alumno debe contar sobre sí mismo, pero la actividad para evaluar esto consiste en traducir verbos del español al sueco como “hablar” (tipo A, tabla 1, pág. 11). En segundo lugar en la prueba número seis (tabla 2, pág. 16) que pretende que el alumno sepa comprar billetes para un evento y la actividad para mostrar esto es rellenar huecos con verbos como “pagar” (tipo G, tabla 1, pág. 12).

La *competencia comunicativa* está dividida en varias competencias (cf. MCER, 2002), pero la competencia que observo más en las pruebas es la competencia lingüística. Ya que como he mostrado hay muchas actividades para evaluar la riqueza de vocabulario y corrección gramatical (tipo A - tipo I, tabla 1, pág. 12). Sundell afirma que las pruebas escritas de un manual muchas veces solamente evalúan si los alumnos saben memorizar palabras o estructuras (cf. 2001).

La riqueza de vocabulario que es parte de la competencia lingüística lleva consigo que el alumno en el nivel A1 “Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.” (cf. MCER, 2002). En la guía del profesor hay metas que son de tipo de aprendizaje saber palabras en diferentes temas por ejemplo: los animales, los colores y los muebles. En las actividades en las pruebas sí es posible evaluar si los alumnos saben estas palabras aisladas. Algunas de las palabras son los numerales y aquellas relacionadas con la clase también, y estas tienen que utilizarlas para construir frases en una actividad posterior por ejemplo escribir fechas en la prueba tres (tabla 2, pág. 15) y los muebles en la prueba cuatro (ibíd.).

Las palabras y frases deberían ser relativas a situaciones concretas (cf. MCER, 2002), pero no hay ningún sitio en el MCER dónde está explicado cuántas palabras el alumno tiene que saber o en cuáles situaciones debe usarlas. Algunas de las situaciones mencionadas en las metas que puedo relacionar con las actividades de vocabulario son: contar sobre sí mismo u otra persona y comprar ropa (tabla 2, pág. 15-16).

La corrección gramatical es otra parte de la competencia lingüística y el alumno en el nivel A1 sabe utilizar algunas estructuras gramaticales “dentro de un repertorio aprendido” (cf. MCER, 2002). Tampoco esta explicación es muy exacta porque no señala cuáles estructuras gramaticales. En las actividades que puedo relacionar con la *evaluación* de la corrección gramatical se puede primero ver si los alumnos entienden el sistema de los verbos en la prueba dos (tipo A, tabla 1, pág. 12), por ejemplo en qué significa “hablo”, después se puede ver en la prueba cuatro si saben conjugar los verbos y ponerlos en una frase, por ejemplo en “Juan...de España” (tipo G, tabla 1, pág. 12). Para terminar también los alumnos tienen que utilizarlos en un contexto y para una función comunicativa en la última actividad de tipo I (tabla 1, pág. 12). De manera que puedo ver un desarrollo del uso de la gramática.

En la última actividad también se puede evaluar la riqueza de vocabulario y corrección gramatical porque los alumnos tienen que escribir sobre el cumpleaños de la persona famosa así que necesitan conocer los números y la fecha en español. Además van a describir a la familia de esta persona de manera que necesitan utilizar las palabras sobre la familia. Aparte de lo anterior necesitan utilizar verbos como: tener, llamarse y ser para cumplir esta actividad.

En el plan de estudio de lenguas modernas el profesor tiene que adaptar los criterios de calificación de noveno grado para poder evaluar los alumnos del séptimo grado, y debido a esto considero que no queda claro lo que el alumno de séptimo grado debe saber para ser evaluado. En cambio el MCER sí explica más detalladamente lo que los alumnos de cada nivel deben hacer para alcanzar determinada competencia, a pesar de que los conocimientos y habilidades que son explicados en el cuadro 1 en la presentación de los niveles en el MCER no sean muy exactos tampoco (véase el cap. 2.3.1). Por ejemplo no explica cuáles expresiones cotidianas el alumno tiene que saber en este nivel o qué información personal tiene que saber escribir.

### **3.4 ¿Cómo se puede evaluar a partir de las actividades?**

En las actividades que puedo relacionar con las metas de función comunicativa no veo si es posible averiguar el cumplimiento de esto. Sin embargo es posible utilizar estas actividades como actividades pre-comunicativas para ver en qué los alumnos tienen problemas puesto que es uno de los objetivos de la *evaluación formativa* (cf. Korp, 2009), por ejemplo si tienen problemas de memorización de palabras o con la gramática, es decir parte de la competencia lingüística según el MCER (cf. 2002). A partir de esto el profesor puede adoptar la forma de enseñar o el contenido de la enseñanza según Korp (cf. 2003), es decir

utilizarlas para la *evaluación formativa*. Esta es la *evaluación* más importante para desarrollar la destreza de *expresión escrita* (cf. Artías-Gundín y García-Sánchez, 2007). Si bien memorizar palabras no es lo que se debería evaluar según Sundell (cf. 2001), esto podría llegar a servir como una herramienta para desarrollar la capacidad de expresarse por escrito (cf. Skolverket, 2011a). Lo importante según los criterios de *evaluación* en el Lgr11 es que el alumno pueda expresarse por escrito en una manera sencilla y que se pueda entender lo que expresa (cf. Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011c).

Como las preguntas más importantes para la *evaluación formativa* son cuál es la meta, dónde se sitúa el alumno y qué tiene que hacer para lograrla (cf. Skolverket, 2011b) he intentado averiguar cuáles son las metas y si uno puede ver en estas actividades si los alumnos las han logrado. Como he dicho antes (véase el cap. 3.3) se puede ver esto cuando las metas son de tipo que el alumno aprenda el vocabulario de acuerdo a diferentes temas, pero en las metas con la función comunicativa no puedo ver el cumplimiento. Por esa razón las pruebas pueden ser útiles para destacar con qué los alumnos tienen problemas, pero parece necesario también utilizar otras maneras de hacer la *evaluación formativa* en la destreza de *expresión escrita* donde el alumno puede utilizar la lengua en actividades con el objetivo de comunicarse, por ejemplo para escribir una felicitación a alguien (cf. Giovannini, 2010).

Uno de los criterios de calificación del Lgr11 es que el alumno sepa como corregir lo escrito, lo cuál es importante para desarrollar la destreza (ibíd.). Es *evaluación* para el aprendizaje y no del aprendizaje (cf. Skolverket, 2011b). El objetivo de la *evaluación formativa* es hacer visible qué el alumno necesita practicar más y cuáles son los principales errores que comete como apunta Korp (cf. 2003). Según algunos investigadores para desarrollar esta destreza, no hay que centrarse en la escritura como producto sino como proceso, de manera que la corrección y la revisión hechas por el alumno tienen mucha importancia (cf. Arias-Gundín y García-Sánchez, 2009; Björk, 2001; Giovannini et al., 2010, Martínez-Sánchez, 2005 y Sánchez, 2009). Por tal razón, la última actividad (tipo I) que es la única que consiste en escribir un texto completo se debería ver como un proceso en el que el alumno reflexiona sobre su aprendizaje, lo cuál es uno de los objetivos más frecuentes de la *evaluación formativa* (cf. Korp, 2003).

Tornberg (cf. 2009) recomienda el portafolio como enfoque de enseñanza mediante tareas para hacer la *evaluación formativa* y afirma que ayuda a ver la progresión que hace el alumno, lo cuál es el último paso de enseñanza de la *expresión escrita* (cf. Giovannini, 2010). Según el Lgr11 se debe evaluar si el alumno es capaz de aprender de sus errores y utilizar una lengua más variada, coherente y clara (cf. Skolverket, 2011c). Uno se puede preguntar si es

más fácil para el profesor evaluar la progresión a partir de un portafolio.

Para concluir esta acápita puedo decir que una parte importante para poder desarrollar la destreza de *expresión escrita* es que el alumno también desarrolle la habilidad de autoevaluar su trabajo de manera que esto plantea preguntas sobre si las actividades en las pruebas son adecuadas para trabajar con la escritura como proceso o si es necesario completar con por ejemplo el portafolio, donde se puede trabajar con textos con una función comunicativa. Uno puede preguntarse si los alumnos a partir de estas pruebas son capaces de hacer una autoevaluar respecto a si saben escribir una carta o rellenar un formulario.

## 4 Conclusiones

El objetivo de esta tesina ha sido investigar cómo se presentan la *evaluación* de la destreza de *expresión escrita* en las pruebas del manual escolar, *Colores 7* (2008) en relación con Lgr11 y las directrices de Skolverket sobre la *evaluación*. En esta parte contesto a las tres preguntas una por una. Primero, qué tipo de actividades se presentan en las pruebas para evaluar la *competencia comunicativa* en la destreza de *expresión escrita*. Segundo, qué se puede evaluar de la *competencia comunicativa* a partir estas actividades y por último, cuáles son los aspectos positivos y negativos de estas actividades respecto a hacer la *evaluación formativa* en la destreza de *expresión escrita*.

Respecto a las actividades que aparecen en el MCER para la autoevaluación y las del capítulo cuatro que pueden servir como modelo para la *evaluación* de la *expresión escrita* (véase el cap. 2.3.1), puedo señalar que no son tan concretas. Las actividades para la *expresión escrita* en el MCER son muy específicas y también el alumno puede ver claramente qué es capaz de hacer con la lengua, por ejemplo escribir una carta. Según mi modo de ver no es posible para el alumno ver esto en las pruebas, solamente puede ver por ejemplo si sabe el vocabulario necesario para hacerlo.

En cambio, parece que las actividades en las pruebas tienen la función de ser actividades pre-comunicativas ya que se practican la estructura y el vocabulario (véase el cap. 3.2). Esto también es necesario para la enseñanza con el enfoque comunicativo y después de estas es tiempo para las actividades comunicativas que son actividades que se centran en intercambiar o compartir información, como es el caso de la última actividad. Como he dicho en la introducción un aspecto que resalta en el Lgr11 es el de la función comunicativa de la lengua donde el propósito de la enseñanza de ELE es que los alumnos consiguen esta

competencia.

Respecto a qué se puede *evaluar* de la *competencia comunicativa* a partir de estas actividades parece ser más difícil evaluar si los alumnos saben utilizar la lengua para comunicarse por escrito que en las actividades mencionadas en el MCER. Sin embargo la última actividad es más amplia, en esta sí es posible ver si los alumnos saben expresarse por escrito cuando describen a una persona. Por un lado es como he mostrado antes (véase el cap. 3.2) que las actividades en las pruebas sino la última se concentran en la estructura y el vocabulario. Las actividades presentadas en el MCER para hacer la *evaluación* de la *expresión escrita* son más concretas en su función comunicativa. Por otro lado, a partir de las actividades uno puede ver qué es lo que los alumnos necesitan practicar más para desarrollar la competencia lingüística (que es parte de la *competencia comunicativa*), por ejemplo el vocabulario o la gramática para después saber realizar una actividad comunicativa. De manera que el profesor puede utilizar las actividades para ver si los alumnos saben las palabras necesarias o si necesitan más ayuda para después saber utilizarlas, y es de igual modo con la gramática.

Por estas razones puedo señalar que estas actividades se centran en una parte de la *competencia comunicativa*: la competencia lingüística, así que las pruebas tienen una perspectiva actual. Asimismo faltan por otra parte: la competencia pragmática y sociolingüística, para evaluar la *competencia comunicativa* (véase el cap. 3.3).

Como he dicho en la introducción las preguntas más importantes para hacer la *evaluación formativa* serían: cuál es la meta a lograr, dónde se sitúa el alumno en comparación con esta meta y qué tiene que hacer para lograrla. A través de este estudio es fácil advertir que las actividades presentadas en las pruebas tienen varios aspectos negativos para implementar la evaluación formativa. Primero, es difícil relacionar las actividades con las metas en la guía del profesor menos las actividades que tratan de saber el vocabulario (véase el cap. 3.2). Segundo, aunque unas actividades corresponden con la meta comunicativa, es difícil determinar si el alumno ha alcanzado la meta. Por tal razón, resulta problemático evaluar qué el alumno tiene que hacer para lograr la meta.

Un aspecto positivo es que a partir de las actividades se puede ver con qué necesita ayuda el alumno para desarrollar su competencia lingüística (véase el cap. 3.3), pero para la competencia pragmática y sociolingüística parece necesarias actividades más concretas y con una función comunicativa, por ejemplo escribir una carta. Por lo tal, pienso al igual que las profesoras de didáctica, que el uso del portafolio puede servir de ayuda para hacer la *evaluación formativa*, pero sobre todo sería deseable proporcionar un material adicional

donde se explica cómo realizar la *evaluación formativa* para la *expresión escrita* y mediante qué tipo de actividades. Sin embargo he realizado que para hacer la *evaluación formativa* y para que los alumnos aprendan de sus errores no sólo son las actividades que importan sino también cómo utilizarlas cuando hacer la *evaluación*. Uno puede preguntarse si es más motivador para el alumno corregir textos con una función comunicativa que una prueba escrita.

En conclusión, tener actividades de gramática y ortografía en las pruebas está en relación directa con el propósito más importante en el Lgr11 de desarrollar la destreza de *expresión escrita* y saber comunicarse por escrito de manera que son herramientas principales en función de la comunicación, pero las actividades no son comunicativas si el objetivo es el de compartir o intercambiar información (véase cap. 3.3). En cambio, parecen ser actividades para preparar a los alumnos para saber comunicarse por escrito. Hay que tener en cuenta que estas pruebas son para alumnos del séptimo grado de manera que son principiantes (nivel A1) y puede ser que las pruebas de los manuales para los niveles más altos tienen actividades que se centran en compartir o intercambiar información.

Después de haber resumido los principales resultados de esta tesina es necesario señalar que aunque me parece haber logrado el objetivo, hay limitaciones con el trabajo. El resultado no se puede generalizar a todas las pruebas escritas de los manuales ya que este es un estudio específico del manual *Colores 7* (2008), aunque considero que la metodología utilizada se adecua muy bien a mis objetivos y quizás pueda inspirar a futuros estudiantes en sus trabajos. Además cabe señalar la importancia del rol del investigador. Como investigadora he tratado de mostrar los pasos seguidos en el estudio para que este pueda ser evaluado, así que he mostrado las tablas para mostrar cómo he analizado las pruebas.

Finalmente opino que el proceso de *evaluación* de la destreza de *expresión escrita* es complejo tanto para el alumno como para el profesor de séptimo grado en Suecia debido a que hay muchos aspectos a analizar en lo referido a *competencia comunicativas* de la lengua y su *evaluación* concreta. No obstante, lo más importante es que el alumno desarrolle su capacidad de expresarse por escrito guiándolos a ‘aprender a aprender’, es decir aprender de sus errores. Algunas propuestas de investigación podrían ser:

- Realizar otros estudios basados en esta misma propuesta metodológica, pero en otros niveles y con otros manuales
- Investigar la relación entre las actividades para *evaluar* la destreza de *expresión escrita* con la motivación de los alumnos para hacer las actividades.

## **Bibliografía**

### **Fuentes primarias**

Alfredsson, Chris y Annelie Johansson. *Colores 7*. Stockholm: Natur och kultur, 2008.

### **Fuentes secundarias**

Artías-Gundín, Olga y Jesús-Nicasio García-Sánchez. “El papel de la revisión en los modelos de escritura”. *Aula abierta*, 88, 2006. 37-51.

Barroso, Carlos. “La preparación de una clases de ELE: Pautas para una secuencia Didáctica.” *español, lengua del futuro*. Toledo, 2005.

Belén Garanto, Ana. “Pruebas y evaluaciones en la clase de español como lengua moderna – un estudio sobre cómo ha cambiado la situación tras la entrada en vigor de Lgr11.”

Examensarbete. Högskolan Dalarna, 2012.

Björk, Lennart. “Skrivprocessen och främmande språk”. Rolf Ferm y Per Malmberg, ed. *Språkboken*. Stockholm: Liber, 2001. 110-121.

Cortés Moreno, Maximiano. *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S. L, 2000.

Hurtig, Niklas. “La evaluación formativa por medio de pruebas escritas. ¿Hay rasgos formativos en el trabajo con pruebas escritas en español como lengua moderna?”

Kandidatuppsats. Göteborgs Universitet: Institutionen för språk och litteraturer, spanska, 2011.

"Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.” *Centro virtual Cervantes*. S.e.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) Web. 2013-05-25.

Giménez, Yisell y Arellys Álvarez. "La enseñanza del español como lengua extranjera. Enfoques y desarrollo" *Monografías*. S.e. [www.monografias.com/trabajos15/espanol-enfoque/espanol-enfoque.shtml](http://www.monografias.com/trabajos15/espanol-enfoque/espanol-enfoque.shtml) Web. 2013-05-25.

Giovannini, Arno et al. *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa, 2010.

González Piñeiro, Manuel; Carmen Guillén Díaz y José Manuel Vez. *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis, 2010.

Korp, Helena. *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2003.

Littlewood, William. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Martínez Sánchez, Roser. "Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula de E/LE" *Marcoele: Revista de Didáctica*, 2005.

Richards, Jack C y Theodore S Rodgers. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University press, 1987.

Sánchez, David. "La expresión escrita en la clase de ELE". *Marco ELE. Número 8*, 2009.

Skolverket (a). "Ämne – Moderna språk". S.e. <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/grundskolan/moderna-sprak> Web. 2013-05-25.

Skolverket (b). "Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter". S.e. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660> Web 2013-05-25.

Skolverket (c). "Kommentarmaterial till kursplanen i modernaspråk". S.e. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2560> Web 2013-05-25.

Skolverket. *Ett år med ny läroplan. Om reformarbete, kunskapsbedömning och skolverkets stöd*. Stockholm: Skolverket, 2012.

Sundell, Ingvor. "Från kursplan till klassrum – några reflektioner", Rolf Ferm y Per Malmberg, ed. *Språkboken*. Stockholm: Liber, 2001. 38-46.

Tornberg, Ulrika. *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups, 2009.