

## Usos y abusos en la evaluación a partir de un producto derivado del Marco Común Europeo de Referencia

**RESUMEN:** Para que la evaluación en lenguas y culturas sea válida y fiable, es decir que se acerque lo más posible a la evaluación de la sociedad, los criterios de evaluación deben tomar en cuenta los parámetros que hacen que una producción verbal sea eficaz y que su disposición gráfica explicita las relaciones de subordinación entre dichos parámetros. Este artículo propone pistas para nuevas rejillas de evaluación de la Producción Escrita de B2, después de mostrar, a través de un análisis exhaustivo de la noción de Tarea y de dos producciones escritas de titulares de B2, que la ponderación de los criterios y la disposición de éstos influyen en la obtención de la certificación.

**PALABRAS CLAVE:** criterios, evaluación, géneros, tarea, textos.

**ABSTRACT:** So that any evaluation of language and culture is valid and reliable, that is to say, as close as possible to the evaluation of the society, evaluation criteria should take into account the parameters that make verbal production effective and whose graphic characterization makes explicit the subordinate relationships between those parameters. This paper proposes guidelines for new evaluation grids for B2 written production after demonstrating, through a comprehensive analysis of the notion of Task and two written productions from B2 language users, that the weighting of the criteria and the organization of these criteria influence the level of certification.

**KEYWORDS:** criteria, evaluation, genres, task, texts.

Humberto Márquez  
Estrada  
Universidad de  
Guadalajara

Este artículo fue originalmente una ponencia presentada en español en el marco del Seminario sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Departamento de Lenguas Modernas (DELEM) de la Universidad de Guadalajara (U. de G.) en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara en 2011. Retomada en 2013 para convertirlo en artículo, incluí una referencia bibliográfica de 2012 que no estaba disponible en ese momento con vistas a una mayor precisión en la descripción de la tarea que fue el punto de partida de este artículo.

## Introducción

El objetivo de este artículo es analizar la ponderación de lo que evalúan y del cómo evalúan los criterios de evaluación de la producción escrita B2 derivados del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) después de presentar la naturaleza multidimensional de toda tarea de producción escrita a través del análisis de un par de producciones de estudiantes de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (LIDIFLE) de la Universidad de Guadalajara, titulares de B2. Esto por tres razones:

- un acto evaluativo, independiente del tipo de evaluación y de la perspectiva negativa o positiva –esta última recomendada por el MCER (2001:177)- puede -y debería- modificar la relación entre los tres polos del triángulo pedagógico;
- una práctica evaluadora rigurosa o laxa puede, en el primer caso, ayudar a mejorar la orientación de los aprendizajes y al progreso personal de los alumnos permitiendo hacer una meta-evaluación como forma de avanzar en el mejoramiento de una práctica profesional en este caso la didáctica de las lenguas-culturas; en el segundo, devalúa lo construido;
- una tarea compleja es más difícil de realizar por los aprendientes pero también la vuelve más compleja para su evaluación.

Bajo esta perspectiva, este trabajo nos permitirá contribuir a una mejor comprensión de la importancia de los criterios de evaluación y de la ponderación de sus

categorías en todo acto evaluativo, en este caso los Criterios de Evaluación de la Producción Escrita B2 (CE PE B2).

Lo anterior, a través del establecimiento de una relación de interacción quintuple entre:

- las diferentes dimensiones de una tarea de expresión escrita;
- las anomalías textuales encontradas en una producción escrita diagnóstico de estudiantes de la LIDIFLE titulares de B2;
- los niveles de competencia comunicativa fijados por el MCER ;
- los criterios de evaluación de la expresión escrita nivel B2;
- los conceptos que subyacen como marco teórico en todo análisis.

Los tres puntos constitutivos de este artículo desarrollaran de manera cronológica y exhaustiva el recorrido didáctico-reflexivo que me condujo a este trabajo.

*La Tarea.* Este todo complejo sugerido por el MCER, es diseccionado con el fin de mostrar que de la calidad de su concepción depende en gran medida la calidad del producto y que por lo tanto merece una ponderación mayor en los CE PE B2.

*El corpus.* El análisis propuesto no aborda voluntariamente el frástico con el fin de mostrar que existen aspectos discursivos y textuales que en los CE PE B2 deberían de tener más peso que el nivel frástico.

*El producto derivado del MCER: los criterios de evaluación de la Producción Escrita de B2.* La validez y la fiabilidad de los CE PE B2 son cuestionadas por imponer una

ponderación inadecuada a los diferentes segmentos de la rejilla de evaluación de la PE B2 así como una disposición poco operativa de los CE PE B2.

## La tarea

### *El contexto de la tarea*

En el marco de una clase de 5º semestre de la LIDIFLE llamada *Desarrollo de la expresión escrita III: gramática textual*, impartida por mí y cuya competencia de producción es:

Que el alumno pueda producir textos de tipo narrativo, explicativo, expositivo, argumentativo a partir de la observación, la selección, la manipulación de las estructuras y de los componentes diversos que organizan los textos.

Programa de Estudio por Competencias/Formato Base/Elaborado en 2003/DELEM/U.de G.

Con el fin de hacer una evaluación diagnóstica para determinar el punto de partida de este curso, decidí tomar una tarea (Richer, 2012:152) propuesta por Delcambre y Darras (1992:31) que involucraba la planificación del texto con una orientación argumentativa impuesta por un título y una conclusión opuestos a cuatro frases, también impuestas, que podían funcionar como argumentos a favor o en contra de una tesis virtual. Para ello utilizarían la concesión estudiada en cursos anteriores. Completé dicha tarea dando indicaciones que remitían a los cinco niveles constitutivos de la *totalité textuelle*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> «[...] socio-énonciatif-pragmatique; matériel; thématique; formel, stylistique [...]» agrupados por Richer (2005:69).

Estas cuatro frases, en el proceso de textualización, debían ser refutadas o concedidas por los aprendientes dado que “La simple *cohérence thématique* (entendue au sens vague de convergence des contenus) *ne suffit [...] pas à garantir la bonne formation textuelle* (Charolles, 1988: 2). Pretendíamos pues que los estudiantes:

- partieran de un objeto controversial en el que el autor reconstruye como diferente al de él, el pensamiento de otro(s) acerca de ese objeto, es decir una estrategia interactiva polémica en la que la polifonía es obligada;
- siguieran una esquematización textual de la concesión vista durante su formación en lengua.

## La tarea en sí

*Écrire un texte qui a pour titre: VIVE LA TÉLÉVISION!*

*qui se termine par:*

C'est tout cela qui peut faire dire que la télévision est un formidable moyen d'information et de culture.

*qui contienne toutes les phrases suivantes (vous choisirez l'ordre qui vous convient):*

- a) À cause de la télévision, le nombre de lecteurs diminue.
- b) La télévision construit les émissions scientifiques comme des feuilletons. Elle ne sait (ni ne peut) faire que de la vulgarisation pour le grand public.
- c) C'est à l'école que les jeunes font leur première expérience du monde social, sans compter qu'ils y acquièrent également toutes les connaissances de base.

- d) Les présentateurs des journaux télévisés sont plus des stars que des journalistes.

Rédigez soit un article pour une revue adressée aux jeunes faisant partie d'un dossier «La télévision et les jeunes»; soit une lettre adressée au Courrier de Lecteurs de la même revue.  
350 mots.

#### *Elementos teórico-explicativos de la tarea*

Obviamente, esta tarea define el género discursivo, una cierta organización de la superestructura (Van Dijk, 2001: 53) y una confección de párrafos adecuada a la tarea. Por otra parte, y dado que la argumentación siempre es interactiva por ser una conducta de influencia, esta actividad permite situar a los participantes en su marco situacional, sus estatus, roles, intereses, valores, elementos todos que pre-construyen los discursos argumentativos y que por lo mismo, los aprendientes tenían que adaptar sus conocimientos a esta situación que les era impuesta y que, por una parte, los constreñía a orientar su argumentación pero por otra, les daba suficiente margen de creación gracias al género y a la situación descritas.

Es importante precisar que el género discursivo aparece como un rasgo constitutivo de una comunidad de habla dado que:

“les genres constituent [...] une typologie culturelle active en ce qu'ils permettent d'identifier les membres d'une communauté de communication sur la base de leurs prestations langagières, légitimes ou non au sein du groupe”. (Beacco, 1992:12).

Esta tipología cultural contiene también:

«Les formations idéologiques [...] comportent nécessairement, comme une de leurs composantes, une ou plusieurs *formations discursives* inter-reliées, qui déterminent *ce qui peut et doit être dit* [...]» (Cl. Haroche, P. Henry, M. Pêcheux, 1971) (Citado en Beacco, 1992:9).

Los géneros se caracterizan también por la

«sélection opérée dans les moyens de la langue— moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux— (le « style de langue »), par le contenu thématique et « surtout par la construction compositionnelle». (Beacco, 1992:12).

En el género argumentativo, los fenómenos de polifonía tienen una intención persuasiva, para apoyar, directamente o no, una tesis que el enunciador citante trata de calificar o descalificar con vistas a la eficacia del discurso.

Para resumir, nos referimos a la *comunidad comunicativa translingüística (communauté communicative translangagière, Beacco, 1992:15)* derivada de una institución empresarial multinacional o de un campo profesional internacionalizado en los cuales los estatus de los que escriben están establecidos. Nuestra realidad globalizadora actual funda numerosas comunidades de este tipo.

En este caso, una revista para jóvenes determina un género discursivo con diferentes niveles (Richer, 2005). Elementos

todos contenidos ya en el artículo de revista, ya en la carta dirigida al Correo de Lectores que podría encontrarse en revistas de diferentes países para este público.

*Dificultades de la tarea*

Profesor	Estudiante
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer coincidir representaciones de la tarea.</li> <li>• Hacer coincidir representaciones del género discursivo.</li> <li>• Evaluar la producción pero también el proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender y aceptar la tarea-género discursivo.</li> <li>• Construir una problemática.</li> <li>• Encontrar e insertar argumentos y ejemplos.</li> <li>• Convocar y administrar discursos sociales.</li> <li>• Instalar una orientación argumentativa dominante.</li> <li>• Tomar en cuenta las condiciones de recepción del lector, entre otras la configuración de párrafos.</li> <li>• Disponer de herramientas lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas suficientes para la realización de la tarea.</li> </ul>

Cada uno de estos puntos presenta dificultades diversas de diferente índole para ambas partes.

- En el caso del profesor: habilidades para explicar, describir, verificar, encontrar situaciones de comunicación funcionales, evaluar;
- En el caso del estudiante: respetar la tarea y concretarla adecuándola a la situación sin perder de vista el género discursivo en el que se insertaría su producción. Para lograrlo, el estudiante debía hacer funcionar sus estrategias de aprendizaje para adaptar su competencia de habla, hasta ese momento adquirida, con los nuevos aprendizajes

en vías de adquisición. Tarea difícil porque implica tomar distancia respecto de su producción la cual exige operaciones cognitivas más allá de la competencia lingüística. El reto pedagógico consiste en evaluar la coheren-

cia del tener qué decir, el querer decirlo y el poder decirlo del estudiante con el fin de trabajar en ello para que cualquier lector pueda seguir fácilmente esa coherencia.

Cabe preguntarse: ¿Qué representaciones coincidieron? ¿Qué representaciones tenían los estudiantes de las normas que rigen los discursos sociales? ¿Qué representación tenían los estudiantes de la noción de ejemplo? ¿De argumento? ¿De párrafo? Respuesta: sus representaciones no coincidieron con las mías como lo constaté más tarde.

Como sabemos ahora, las representaciones deben ser tomadas en cuenta en el

proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que trabajamos a partir de

[...] una organización significativa. Esta significación depende a la vez de factores contingentes (de “circunstancias”, dice Flament) –naturaleza y obligaciones de la situación, contexto inmediato, finalidad de la situación– y factores más generales que rebasan la situación misma: contexto social e ideológico, lugar del individuo en la organización social, historia del individuo y del grupo, desafíos sociales. (Abric, 2001:13).

En suma, las representaciones funcionan como *guías para la acción* (Abric, 2001:13).

#### *La tarea y nuestras expectativas*

Retomemos la tarea. Además de los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos que la tarea exigía, las cuatro frases impuestas contienen elementos anafóricos que deben tomarse en cuenta en el momento de su inserción en el proceso de textualización.

La realización adecuada de esta tarea exigía una representación clara de la comunidad comunicativa translingüística en la que puede surgir este género discursivo. Sin embargo, dicha representación era confusa como pudimos constatarlo no sólo a través de la producción de los estudiantes sino en clase al hablar de las características de dichas revistas, amén de una carencia de “estilo joven” en francés por parte de los estudiantes. Además, la consigna remitía un poco al concepto de *sobredestinario* de Bajtín, (citado por

Maingueneau, 1992: 121,122) lo cual no ayudó en esta empresa a los estudiantes.

El resultado esperaba involucrar como lo afirma Maingueneau « Dire, manière de dire, manière de faire et d'être s'enchevêtrant pour « incarner » le discours, provoquer l'« incorporation » de ses usagers. » (Maingueneau 1991 : IV, I en Maingueneau, 1992 :123)

Estas frases asertivas podían dar lugar a cuatro o cinco párrafos según el movimiento discursivo argumentativo que implica la concesión –o de otro tipo– puesto que este movimiento es obligatoriamente reactivo y de carácter contradictorio (Schnecker, 1992:77). La disposición de las cuatro frases no guarda ninguna relación establecida. Por tal motivo, las frases podían aparecer en un mismo párrafo o en párrafos diferentes. Ambos casos exigían una textualización con argumentos aportados por los estudiantes.

Por ejemplo, en una progresión temática derivada podríamos imaginar un primer párrafo (P1): hipertema = *Televisión* ; (P2): sub-tema 1 – programas televisivos de divulgación científica como apoyo en la escuela (frases b, c) o (c, b) ; (P3): sub-tema 2 – relación causal entre la superficialidad de los comunicadores y la disminución de lectores (d, a) o (a, d); (P4): conclusión. Esta progresión temática necesitaría desde luego, de entornos discursivos adecuados para obtener una articulación coherente.

#### *¿Por qué analizar los párrafos?*

Un párrafo es:

1. a nivel metalingüístico:
  - a) un instrumento de facilitación de la comprensión de discursos escritos;

- b) una unidad semántico-textual obligada en todo género discursivo;
- c) una unidad que refleja la complejidad textual del texto integral.

2. a nivel pedagógico:

- a) una unidad-base supuestamente adquirida;
- b) una unidad semántico-textual poco o mal sistematizada.

Los ítems a) de estos dos niveles no están presentes en ninguno de los textos que analizaremos. Consecuencia: el lector debe hacer un esfuerzo sostenido para poder encontrar la coherencia del texto.

Analizaremos algunos aspectos de la textualidad de los párrafos del corpus referidos a su unidad, conexión y coherencia sin abordar aspectos de la Competencia Lingüística<sup>2</sup> con el fin de mostrar porque esta competencia nos parece tener demasiado peso con respecto a las otras siendo que en la redacción de textos existen dimensiones más allá de la léxica y de la gramatical que, al no realizarse convenientemente, impiden la comprensión de los textos.

#### Análisis del corpus

Estas producciones escritas llamaron mi atención no sólo porque los dos estudiantes son titulares de B2 por lo que se supone que debían de tener resueltas ciertas habilidades-base en la redacción de géneros textuales: superestructuras (Van Dijk, 2001: 43-56) y confección de párrafos entre otras, sino porque nuestros estudiantes serán más tarde profesores de lengua

y por otra lado, en mi condición de corrector rehabilitado de B2 me perturba el peso dado a los diferentes criterios de evaluación y al aspecto disposicional de dichos criterios.

#### *Unidad, conexión y coherencia en el corpus*

Ambos textos presentan una textualización inconsistente tal vez por:

- la ausencia de destinatario auténtico;
- la no comprensión de la tarea: la concesión sólo fue usada una vez (1º§ Texto B);
- conocimientos insuficientes de los procedimientos de segmentación: en el texto A agrupamiento de argumentos en un párrafo quizás por falta de desarrollo; en el B separación de argumentos y ejemplos respecto de lo que esperábamos;
- una concepción de lo escrito a partir de lo oral: presencia de marcas de estructuración orales como *alors* (Texto B, 2º§);
- el desconocimiento del tipo de tarea y por consiguiente una inserción fallida de las cuatro frases porque en ambos textos la orientación argumentativa dada por el título y la conclusión, a menos de entender dicha orientación como irónica –tal vez, pero no lo parece- no corresponde a lo desarrollado.

#### *La combinatoria de la composición general del texto en párrafos.*

##### *El grado de segmentación del texto.*

- La organización material de la producción escrita ofrece al lector inter-

<sup>2</sup> Ver anexo 2.

pretaciones posibles. Varios son los factores que determinan esta organización que imbrica: los «phénomènes typographiques, dispositionnels et léxico-syntaxiques» (Luc, 2001:2) como lo plantea el modelo de la Representación de la Arquitectura Textual (RAT); la estructura dialógica (Bajtín citado por Bessonnat, 1988:87) de los discursos incluso monológicos; las estructuras textuales y semántico-intencionales que determinan el tipo de párrafos en términos cuantitativos y cualitativos así como su ordenamiento en el espacio textual.

- Los párrafos guían al lector en el espacio físico textual porque sirven de instrumento de programación de la lectura puesto que “[...] la chaîne de la production phrase par phrase réglée par le souci de la cohésion prend appui sur la trame de la structure textuelle globale par le souci de cohérence.” (Bessonnat, 1988:85).
- Al observar nuestro corpus de análisis constatamos dos producciones completamente diferentes en su organización material por corresponder a intenciones, conocimientos y representaciones de la tarea diferentes: el texto A es demasiado compactado; el texto B demasiado atomizado.

*La distribución de párrafos por progresión temática.*

- El texto A sigue un esquema de tipo derivado que al principio sugiere estructurarse por la anáfora *à tel point* que retoma la primera pregunta. No hay tal. Sin embargo, el esquema se

mantiene pero es estructurado en función de la lexicalización *télé poubelle*<sup>3</sup> puesto que el 2º§ parece dar dos ejemplos –frases impuestas– de esta afirmación en una relación de *evidencia*<sup>4</sup> diría la RST. La última pregunta del 2º§ es un retorno a los cinco términos (que yo subrayé) de *c’est à cause de la télévision que le nombre de lecteurs diminue* que constituye la consecuencia de *télé poubelle*. La frase introductoria del 2º§ no parece estar vinculada a ningún elemento del 1º§. pero en asociación con la conclusión podría ser *çironía voluntaria*?

- El texto B. Entre el primer, el segundo y el tercer párrafos parece haber un esquema lineal puesto que los términos remáticos *premiers conceptions* del mundo de la televisión y *connaissances de base* del mundo de la escuela son retomados en una relación léxica más o menos sinonímica en el segundo párrafo por *idées* y *concepts* de los que nos enteramos que es *difficile de choisir* que permite al autor oponer *école=difficile* (2º§) vs *télévision=facile* (3º§). A partir del tercero, *facile* deviene hipertema de un esquema derivado hasta el penúltimo párrafo que pasa sin embargo por *pour commencer* del 5º§ para iniciar una serie de ejemplos que parten de *choses simplifiées* del 4º§. Hipertema que explica la consecuencia: *sans aucune apportation intellectuelle = facile* que permite responsabilizar a la televisión e insertar la frase dada à

<sup>3</sup> Suerte de nodo que permite la ramificación de opciones: “*amorce*” (Luc, 2001:4)

<sup>4</sup> Rhetorical Structure Theory (RST) SIL International <http://www.sfu.ca/rst/08spanish/areas.html>



*cause de la télévision, le nombre de lecteurs diminue* que da origen a la explicación del hipertema.

Aunque sabemos que actualmente esta estructura visual (el párrafo) es estudiada a partir de modelos provenientes de disciplinas diversas como la Informática Lingüística y la Arquitectura Textual que hacen aportaciones interesantes a la comprensión de la segmentación de textos, como la distinción entre “unidades visuales” y “bloques informativos” que hace la Psicolingüística, mantendremos, por razones didácticas, un análisis más tradicional del párrafo con breves incursiones en esos campos para ver el mismo objeto desde perspectivas diferentes.

*Gramática del párrafo según Longacre<sup>5</sup> (en Bessonnat, 1988:88):*

*Rasgos demarcativos: al principio.*

Texto A: una disyunción sub-temática a través de *La palme à tous les chaînes de télévision [...]* que combinada con la conclusión iniciaría una ironía.

Texto B: disyunción entre el 1º§ y el 2º§ por conector de consecuencia *alors* – nos parece que un *mais* sería más coherente- que parece venir de la presentación de los dos mundos opuestos presentados en el 1º§; entre el 2º§ y el 3º§ por apari-

---

<sup>5</sup> A fin de seguir la lógica *imagen-de-los-objetos-textuales-con-zoom* y así pasar de lo *disposicional* a lo *textual-léxico-semántico* que me parece más pertinente en el análisis del corpus, invertí el orden de los argumentos de la gramática del párrafo de Longacre citada por Bessonnat.

ción de lo que podría ser un *on* impersonal opuesto a *on est petits* del 1º§; entre el 3º§ y el 4º§ hay disyunción pero podrían estar en el mismo §; entre el 4º§ y el 5º§ por el marcador de enumeración *pour commencer*; la disyunción, que podría no haber, entre el 5º§ y el 6º§ se da por el anafórico *De là* que inserta una de las frases impuestas como primer ejemplo de una consecuencia de la relación semántica entre *entretenir* y *pour des moments où on n'a rien à faire* que asociada a *facile, choses simplifiées, qu'est ce qu'on apprend vraiment de ces programmations?* que da lugar al enumerativo *Pour commencer* que introduce una enumeración en los § 7, 8 y 9 con relaciones de dependencia diversas pero poniendo los ítems (Luc, 2001) en una misma equivalencia visual<sup>6</sup>. Por ejemplo el 7º§ depende sintácticamente del verbo *construit* del 6º; el 7º depende retóricamente<sup>7</sup> de *Pour commencer*; El 9º§ podría ser ejemplo del contenido del 8º§ aunque no podría afirmar si como ilustración de *stars* o de quienes determinan los contenidos de los programas televisivos, lo cual quizás explicaría el cambio a la forma impersonal.

Por último, una precisión importante acerca del adverbio de enlace *De là*. Este anafórico obliga a interesarnos en la deixis pues la asociación de *est [...]* *là* del 1º§ con los *nous, nos* y el más polifónico de los pronombres *on*, omnipresente en el texto, parecería permitir al autor el cambio de marcas de persona lo que vuelve opaco saber quién escribe: un “yo” omnisciente, un “yo” de su infancia o un “yo” lejano de los jóvenes (ellos).

---

<sup>6</sup> Arquitectura textual.

<sup>7</sup> Ver nota 4: RST.

*Rasgos demarcativos: al final.*

«La clôture du paragraphe est marquée, [...], par la présence fréquente de termes récapitulatifs, conclusifs, qui signalent la saturation relative du thème développé.» (Bessonnat, 1988:90).

No fue exactamente lo que encontramos.

Texto A: El cierre del 1º§ es realizado por una pregunta confusa no sólo porque no se sabe muy bien cuál es el antecedente con el que se identifica la anáfora total *cela* sino por la construcción ¿negativa? de *qui ne demandent* seguida por una respuesta que cierra pero que bien podría cerrar el texto. Sobre todo cuando leemos el primer enunciado del 2º§.

El cierre del 2º§ termina también con una pregunta cerrada que involucra a un *vous* ¿lector? ¿Padres? que se relaciona con el *le nombre de lecteurs diminue* del 1º§ pero queda abierta para que el lector responda suscribiendo con un *si*.

Texto B: El cierre del 1º§ *qui [conceptions, connaissances] vont leurs aider à développer leur position devant le monde* nos parece dar lugar a los 8 párrafos subsecuentes pasando obligadamente por *difficile de choisir* que opta por seleccionar la televisión dando en cada uno de estos párrafos razones para hacerlo. Así, se entiende el cierre del 2º§ *des idées vides et sans aucune apportation intellectuelle* que justifica la enumeración de razones.

El cierre del 4º§ *qu'est ce qu'on apprend vraiment de ces programmations?* anuncia la enumeración de los siguientes cinco párrafos que arrancan en *Pour commencer*.

El cierre del 6º no anuncia el 7º en cambio el del 7º *la quantité des personnes qui imitent les bêtises qu'ils voient tous les jours là* da lugar a los dos párrafos siguientes.

*Unidad temática: progresión temática / cohesión sintáctica / coherencia semántica.*

Sólo analizaremos someramente el primer párrafo de cada texto.

*Unidad temática del 1º§ del Texto A*

Podemos constatar que dicha unidad temática sigue un esquema de tipo más o menos lineal aunque con dos suertes de rupturas temáticas al insertar las dos frases asertivas impuestas. Sin embargo, la progresión temática del párrafo, a pesar de la creación de series isotópicas suficientes para entender la orientación de los dos campos de referencia (Ávila, 1999:66) —la televisión-desecho y el profesor-raciocinio— y de no contradecir las meta-reglas de coherencia enunciadas por Charolles (citado por Combettes, 1988:75-76), articula mal la conexión textual. Esto afecta la comprensión y la eficacia de la argumentación.

En el caso de este segmento, nos enfrentamos a un párrafo compuesto con inconsistencias diversas a nivel de la progresión temática con consecuencias más o menos importantes. Primera razón: por el uso frecuente de la anáfora “*cela*” que la siguiente cita explica por qué:

[...] a los estudiantes les resulta más fácil utilizar proformas pronominales neutras (*ello, esto, eso, aquello*) que una anáfora conceptual o recapitulativa: la selección de un sustantivo anafórico

apropiado exige tener una buena competencia léxica y dominar la operación de nominalización para conseguir, con el sustantivo elegido, la conceptualización del aporte del antecedente textual. (González Ruiz, 2008:250)

Segunda razón: por frases cuyas relaciones lógicas son, en algunos casos, difíciles de entender en virtud de por lo menos dos *problemas de regulación en los mecanismos articulatorios inter-frásicos*:

a) la falta de explicitación de una puntuación que privilegia las comas como si fuera una enumeración de objetos de misma categoría.

Sólo mencionaré que con los trabajos en psicología del lenguaje, inspirados en los de Bronckart y su equipo (1985, citado por Paolacci y Garcia-Debanc, 2005:88) sobre los signos de puntuación. Una de las instancias de operaciones de lengua tiene que ver con la *textualización* que a su vez se divide en tres tipos: “les opérations de *cohésion*, de *segmentation/conexión* et de *modalisation*.” La de *cohésion/segmentation* tiene la “caractéristique de “ponctuer” le texte, de le segmenter, de le découper en parties et en même temps de fonctionner comme un « ciment » entre ces parties.» (Paolacci, Garcia-Debanc, 2005:89). Esta operación se relaciona con la puntuación acerca de la cual hay que recordar que “Un même signe peut remplir plusieurs fonctions. » (Paolacci, Garcia-Debanc, 2005:87).

Un problema de orden inter-frásico relativo a la puntuación es el del paso de *jeunes a actuellement* que puede ser compren-

dido de diferente manera según si *actuellement* forma parte del segmento anterior o no. En el primer caso, *actuellement* indica que el interés de los jóvenes por la adquisición de los conocimientos de base se circunscribe a un periodo en *el hic et nunc*. En el segundo, *actuellement* se inscribe también en *el hic et nunc* pero esta vez, iniciaría una explicación no sólo de dónde provienen los conocimientos de los jóvenes sino por qué prefieren la televisión. Siguiendo con este segundo caso, la presencia inicial de segmento del indicador temporal *actuellement* implicaría el establecimiento de una relación causal con respecto al segmento *quand ils arrivent à la maison*.

b) el conocimiento insuficiente de los diferentes valores semánticos de un mismo conector.

Un problema relacionado con la progresión temática es el de los *organisateurs textuels* (Bronckart, 1996:123) que interesan, en este caso, la cohesión sintáctica.

«La récurrence du connecteur *mais* dans les copies n’implique pas la maîtrise de son emploi.» (Schnedecker, 1992:86). Así lo podemos observar en la penúltima línea del párrafo. Podríamos pensar “que l’élève n’a pas pu / su trouver les solutions sémantico-structurelles adaptées au problème qu’il s’est posé, voulant résoudre [...] la “contradiction” (Schnedecker, 1992:86); percibida entre el razonamiento en el que afirma que ya no habrá materia gris en nuestras sociedades por culpa de la televisión y una realidad extra-lingüística que lo engloba a él mismo y que le dice que no toda la gente desea pasar su vida frente al televisor.

La coherencia léxico-semántica opera en campos referenciales opuestos con una clasificación que permite comparar el campo de la *televisión-desecho* y el del *profesor-raciocinio*.

Los efectos semánticos para *télévision* se manifiestan principalmente a través de la repetición de *la télévision* en entornos negativos. Aunque también observamos la introducción de una construcción lexicalizada *télé poubelle* y el uso de una metáfora *appareil de les jobarderies*.

En cuanto a *professeur*, dichos efectos se establecen a través de relaciones asociativas *école, connaissance, raisonnement* y partitivas *écrivains, médecins, avocats, éditeurs* con respecto a *lecteurs* categoría a la que pertenece también *professeur*.

Por último, el estudiante inicia con dos preguntas y ninguna la contesta realmente. Asimismo la anáfora *à tel point* nos hace pensar que su referencia (que la televisión haya llegado a ser el profesor de la actualidad) no es una pregunta sino una declaración.

#### *Unidad temática del 1º§ del Texto B*

Podemos constatar que dicha unidad temática sigue un esquema derivado puesto que el adverbio *toujours* es descompuesto en etapas cronológicas. La primera sobre todo por el adjetivo *petits*, la segunda por el adverbio *après*, ¿la tercera? por el grupo nominal *l'école* al llegar (el niño) a una etapa de aprendizaje formal.

El balizamiento de este texto es más eficiente que el del Texto A. Encontramos locuciones conjuntivas diversas temporales que organizan hechos *Dés que, après* o de concatenación por oposición como en el caso de la locución conjuntiva *même si*

que permite establecer el movimiento de concesión. A pesar de este balizamiento, el párrafo no presenta una cohesión interna eficiente del todo debido a los problemas de puntuación, de concordancia de tiempos, etc.

El 1º§ presenta problemas de conexión textual similares a los del Texto A en lo relativo a la puntuación en general —y al uso indiscriminado de las comas en particular— dado que la segunda función descrita a continuación aún no se manifiesta en el escrito.

[...], deux fonctions sont attribuées au système de la ponctuation et à celui des connecteurs dans la perspective de la psychologie du langage. La principale fonction (précoce dans une perspective développementale) est « de marquer, dans le texte, le degré de relation entre les éléments tels qu'ils sont organisés au niveau de la représentation du producteur ». Une seconde fonction (plus tardive chez les scripteurs) est « une fonction de planification au niveau de la structure textuelle d'ensemble. (Passerault, 1991:100 citado por Paolacci y Garcia-Debanc, 2008:89).

A pesar de la falta de destreza en la puntuación de las transiciones entre las diferentes proposiciones, la coma asociada al conector argumentativo *même si* opera como lo describe “[...] Fayol (1997), connecteurs et ponctuation fonctionnent comme une sorte de système de “parenthésation”. “L'un et l'autre paradigmes tendent à regrouper / séparer des (blocs de) propositions” (citado en Paolacci y Garcia-

Debanc, 2008 :89). Estos fenómenos relacionados con la cohesión sintáctica –y con la coherencia- traen como consecuencias una segmentación y una espacialización inadecuadas que no facilitan la lectura.

La coherencia léxico-semántica opera en campos referenciales complementarios con una clasificación que permite comparar el campo de la *televisión-percepción* y el del *escuela-construcción*.

Los efectos semánticos para “*televisión-percepción*” se manifiestan principalmente a través de las etapas de un niño antes de ser escolarizado *Dès qu’on est petits, après* asociadas a *programmation, premiers conceptions du monde extérieur*. Para “*escuela-construcción*”, *première expérience du monde social, acquièrent, connaissances de base, développer, position*.

Este análisis de la tarea y del corpus que dista mucho de ser exhaustivo, busca mostrar la gran suma de exigencias diversas involucradas fuera de la mera Competencia Lingüística –ciertamente importante pero no única- tanto para el estudiante como para el evaluador y que están estrechamente ligadas con la tercera parte del artículo.

Un producto derivado del MCER: los criterios de evaluación de la Producción Escrita B2 (PE B2).

Esta tercera y última parte dará pertinencia a los análisis de la Tarea y del Corpus y a esta reflexión sobre la ponderación de los CE de la PE B2.

### *Evaluación y Certificación*

“Toute certification est une validation officielle; elle constitue un “passeport social” à tous les niveaux. » (Noël-Jothy, Sampsonis, 2006 :7). Así abre el primer capítulo de este libro. Las autoras explican cómo las certificaciones tienen consecuencias importantes tanto a nivel social como a nivel profesional. Esto es importante dado que el nivel B2 del *Diplôme Élémentaire de Langue Française* (DELF) es una certificación internacional que corresponde a la siguiente aseveración: “L’évaluation sommative/certificative exerce [...] un réel pouvoir.» (Noël-Jothy, Sampsonis, 2006:11).

Veamos cómo se obtiene la certificación de las competencias en las normas europeas.

Elles [les compétences] sont souvent obtenues à partir d’un résultat global où les compétences, bien qu’intégrant des seuils d’admissibilité (30% de réussite par compétence pour les certifications de l’AFP<sup>8</sup>, par exemple), sont comptabilisées dans leur totalité pour le résultat final. Elles affichent le résultat par compétence et donnent une appréciation générale de la compétence du candidat. Concrètement, elles permettent d’affirmer que le candidat a atteint totalement ou partiellement le niveau décrit. (Noël-Jothy, Sampsonis, 2006:36).

Las especialistas en evaluación agragan que “Les certifications en langues marquent l’aboutissement d’un appren-

---

<sup>8</sup> Alliance Française de Paris.

tissage, elles sanctionnent toujours un parcours prédéfini, un niveau global de compétences langagières acquises lors d'un apprentissage.» (Noël-Jothy, Sampson, 2006:35).

Si contrastamos esta afirmación con las producciones analizadas comprobamos que algunas de esas *compétences acquises* no son tal y que algo falla. Esta reflexión nos llevó a preguntarnos si no hay contradicción entre una certificación y una evaluación criterial con formulación positiva (PE B2) respecto no tanto a la repartición y clasificación de los candidatos o a la definición de los objetivos<sup>9</sup> sino a la evaluación de “*aboutissement d'un apprentissage*” que incide en los mundos educativo y profesional del individuo pues en la perspectiva accional “[...] *l'apprentissage est subordonné au pourquoi et non plus au comment. Le comment n'arrive qu'après le pourquoi.*” (Bourguignon, 2009:69). Los tests<sup>10</sup> responden mejor a estos mundos.

Otra interrogante derivada tiene relación con el “valor de dificultad”<sup>11</sup> atribuido a cada criterio de las categorías y su ponderación.

#### *Ponderación de los Criterios de Evaluación*

El MCER (2002:XI) en su nota preliminar establece:

---

<sup>9</sup> Ver MCER Anexo A, Formulación de descriptores. Formulación positiva pp197-198.

<sup>10</sup> Un titular del Test de Connaissance du Français (TCF) presenta un perfil de competencias diferenciado y preciso y dicho perfil tiene validez máxima de dos años.

<sup>11</sup> Ver MCER Anexo B, Las escalas ilustrativas de descriptores. Fase cuantitativa p.210.

Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El *Marco de referencia europeo* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear.

Los criterios de evaluación del DELF / B2 son pues un producto derivado del MCER que deben responder a criterios de validez, fiabilidad, viabilidad, objetividad y equidad, consignados en la Carta Profesional de los miembros de la *Association of Language Testers in Europe (ALTE)* y que tienen como origen las inquietudes diversas de los usuarios/agentes de certificaciones.

Nuestro análisis sobre la ponderación de algunos de los CE de la PE B2 remite a los criterios de *validez* y de *fiabilidad* no sólo porque la competencia evaluada no es perenne –como el DELF-DALF– sino porque, a pesar del largo y arduo proceso realizado para la redacción del MCER, no se puede afirmar estar del todo seguro de que los CE, tal como se proponen, permitan medir de manera fiable lo que indican los niveles del MCER.

Este diploma se encuentra en una suerte de *tironeo* como todas las certificaciones institucionales porque « [...] au plan pédagogique, l'évaluation agit comme un levier puissant sur l'enseignement; au plan commercial, elle est devenue un marché particulièrement lucratif. Les organismes diffuseurs d'enseignement et/ou de dispositifs d'évaluation n'ignorent pas ces deux aspects.» (Noël-Jothy, Samp-

sonis, 2006 :12). Esta observación explícita la intuición de numerosos colegas. Sin embargo, en su descarga, pienso que este tipo de certificaciones no puede escapar a tal suerte.

Una precisión se impone respecto de la tarea arriba descrita y la que propone el DELF para la PE B2. Esta última no impone la inserción de frases como en la tarea impuesta a mis estudiantes: propone una situación de comunicación relacionada con las otras competencias y los estudiantes retoman algunas frases ya de un texto de comprensión escrita ya de la misma descripción de la situación descrita PE. En este sentido, hay una similitud aunque en condiciones de evaluación diferentes.

La evaluación del ensayo argumentado B2 del DELF bajo el rubro “Informes y Redacciones” (MCER, 2002:65) dice:

Escribe redacciones e informes que desarrollan sistemáticamente un argumento, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo.

Sabe evaluar las diferentes ideas o soluciones que se puedan aplicar a un problema.

Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones.

Sabe sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes.

“Las **estrategias de expresión** suponen movilizar recursos, buscar el equilibrio entre distintas competencias [...] con el fin de equiparar el poten-

cial disponible con la naturaleza de la tarea.” (MCER, 2002:66)

Planificación	Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente.*
Compensación	Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura.
Control y Corrección	Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones.

\* La versión francesa habla de destinatarios. (MCER, 2002:67-68)

Estas estrategias –por múltiples razones- no siempre afloran en la realización de las tareas dando resultados como los del corpus analizado.

Si evaluáramos esas dos producciones a la luz de los criterios de B2<sup>12</sup>, diríamos que muy probablemente alcanzarían la media. Esto en virtud de varios factores<sup>13</sup>:

- a) Criterios que dan un peso importante a las *Compétences Lexicale et Grammaticale*: 11 contra 14 para las otras. Se da el mismo número de puntos al *Choix des formes* (morfosintaxis) que a la *Co-*

<sup>12</sup> Ver Anexo 2.

<sup>13</sup> Hay más pero no serán expuestos en este artículo.

*hérence et cohésion* (4). Como vimos, los errores de morfosintaxis<sup>14</sup> pueden ser perfectamente comprendidos dentro de un razonamiento discursivo bien articulado mientras que frases bien articuladas en un razonamiento ilógico no se entienden. En cambio *Respect de la consigne* que tiene que ver con la tarea y el género discursivo que determinan –como lo vimos en las dos partes anteriores– en buena medida las competencias solicitadas de índole diverso y que se manifiestan al dar materialidad al texto, sólo tiene 2 puntos de los cuales por lo menos 0,5 puntos se dan a *Respecte la consigne de longueur indiquée*. El criterio *Respect de la consigne* no es tomado en cuenta por su “agir social” (Puren, 2009:123) que implicaría la **eficacia** del discurso que el mismo MCER (2002: 37-38) expone:

[...] se resalta la capacidad de argumentar eficazmente: *es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones; sabe cómo construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista concreto; explica un problema y deja claro que su homólogo en una negociación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas; es capaz de tomar parte activa en debates informales dentro de contextos habituales comentando, aclarando su punto de*

*vista, evaluando las alternativas propuestas y planteando y contestando hipótesis.*

La consideración de la *eficacia del discurso* aumentaría el peso de los puntos atribuidos a este criterio. Otros especialistas ya han considerado este punto<sup>15</sup> que, por lo demás, no choca con su puesta en operación. Ahora bien, *la eficacia del discurso* implicaría incluir también la “compétence informationnelle” definida por la UNESCO (en Puren, 2009:128) y que forman parte del “agir social”.

Al integrar la *eficacia* y la *compétence informationnelle* la Competencia de comunicación se insertaría dentro de *competencias generales e individuales* que incluirían: saberes académicos, conocimientos del mundo, conocimientos procedimentales generales, conocimientos actitudinales relacionados con la adquisición de lenguas-culturas, estrategias de aprendizaje (Richer, 2012:54). Habría que traducirlos a criterios de evaluación operativos.

b) Disociación gráfica del todo con las partes<sup>16</sup>.

Los criterios no aparecen supeditados gráficamente al *Respect de la consigne* que debería regir, por lo menos los cuatro criterios restantes del primer bloque. Creemos que esta disposición en el espacio tiene un efecto psicológico en el evaluador puesto que éste

<sup>14</sup> Estudio danés citado en BOLTON, 1991:92)

<sup>15</sup> Bolton lo llama “réussite de la communication” (1991:98).

<sup>16</sup> A lo largo de este año, pondremos a prueba estas y otras rejillas con el fin de validar o invalidar nuestras afirmaciones. Los resultados serán publicados. Por el momento, sólo son hipótesis que nacen de nuestra experiencia.



debe obligarse permanentemente a establecer ese nexo indispensable entre el todo y las partes.

Aspecto disposicional

Evaluando a un cierto número de candidatos con la rejilla oficial<sup>17</sup> y con la que aparece a continuación dejando los mismos criterios pero con una representación gráfica y con un peso diferente atribuido al *Respect de la consigne*, ¿aprobaría el mismo número de candidatos?

Respect de la consigne*		6
	Correction sociolinguistique	2
	Capacité à présenter des faits	3
	Capacité à argumenter une prise de position	3
	Cohérence et cohésion	4

\* Los puntos atribuidos son a título de ejemplo. ¿Hasta qué punto sería válido preguntarse ante la producción de un candidato: esto ¿ es lo que se pide? y en función de ello zanjar puesto que se trata de una evaluación sumativa?.

Evaluaríamos de la misma manera si introdujéramos el criterio de *eficacia*? Ciertamente, se puede argumentar en contra

Respect de la consigne en fonction de l'efficacité du discours exigé par la tâche.			6
	Cohérence et cohésion	Capacité à argumenter une prise de position	3
		Correction sociolinguistique	3
		Capacité à présenter des faits	4

<sup>17</sup> Anexo 2.

diciendo que no se puede controlar puesto que cada individuo reacciona de manera diferente a partir de su propia subjetividad. Por ejemplo, un individuo podría ser persuadido no tanto por lo claro de la argumentación sino por la calidad de ella. Sin embargo, sabemos que cuando se tiene que hacer un esfuerzo sostenido de comprensión importante puede perderse el interés por lo debatido y no por cuestiones morfosintácticas “[...] il est plus possible de se faire comprendre à l'aide de mots sans syntaxe qu'à l'aide de structures syntaxiques sans mots.” (Bolton, 1991:90) ¿Qué pasa cuando lo argumentado es expuesto con enunciados morfosintácticamente bien estructurados pero que no son más que un listado de lugares comunes? ¿Dónde quedan las competencias generales e individuales en las que se inserta la competencia de comunicación accional mencionadas en el punto anterior?

Veamos la rejilla abajo que explicita que el *Respect de la consigne* se evalúa en función de la eficacia del discurso exigido por la tarea atribuyéndole 6 puntos y que reorganiza los otros criterios respetando los puntos atribuidos por la rejilla oficial.

Obviamente, una rejilla que tomara en cuenta como criterios de evaluación la

*Compétence informationnelle* ya mencionada modificaría el número de aprobados en esta certificación internacional aunque, como ya lo dijimos antes, habría que operacionalizar dicha competencia y esta tarea no sabemos si es fácil.

### Conclusión

La evaluación es punto de llegada pero también es punto de partida en la co-construcción de competencias. Esta responsabilidad compartida entre los diferentes actores del proceso enseñanza-aprendizaje exige respuestas multidimensionales y por ende, cada vez más complejas, enmarcadas en un contexto social en el que el hacer evaluativo exige a los evaluadores redes de conocimientos cada vez más complejos.

No confundamos los tests y las pruebas con el acto de evaluar. Los primeros son instrumentos metodológicos de la evaluación que cambian en función de una concepción de la evaluación; el segundo implica una cierta concepción de la sociedad y del individuo. La evaluación de la lengua-cultura no puede ser excluida del contexto en el que se emplea, lo cual le da verdadero significado no sólo a lo adquirido sino al acto mismo de evaluar. Por esta razón, producir textos eficaces socialmente resulta una tarea ardua para todos los actores involucrados en ese proceso.

Cuestionar la validez y la fiabilidad de una evaluación implica cuestionar la validez y la fiabilidad de lo que se enseña y del cómo se enseña. Lo que se enseña y el cómo se enseña no pueden estar alejados de lo que ocurre fuera del aula (Puren, 2009:127) con vistas a una mejor adaptación de estos aprendizajes al mundo externo, real o ideal, que incluye al

individuo-sociedad y que es la razón de ser de la educación. La evaluación debe encontrar los medios de englobar los entramados de conocimientos significativos complejos que constituyen desafíos para todos. No creo que lo válido y lo fiable sean atributos intrínsecos de la evaluación. Sin la integración de lo que está afuera, la evaluación no será más que un bonito discurso.

### Anexo 1

#### TEXTO A

#### **Vive la télévision!**

C'est la télévision le professeur de nos jours ? Comment peut cela arriver à tel point? **C'est à l'école que les jeunes font leur première expérience du monde social, sans compter qu'ils y acquièrent également toutes les connaissances de base,** mais cela ne fait plus partie de l'intérêt des jeunes, actuellement tous ses connaissances de base sont pris de ce qu'ils apprennent dans la télévision, quand ils arrivent à la maison ils ne veulent que passer des heures face l'appareil de les jobarderies, c'est **à cause de la télévision que le nombre de lecteurs diminue** de plus en plus chaque jour, de cette manière avec la télé poubelle on n'aura plus d'écrivains, de médecins, d'avocats, de professeurs, d'éditeurs, pour citer quelque exemples de professions qui exigent un réelle raisonnement, mais est-ce qu'il y a quelques uns qui ne demandent cela ? Je ne crois pas.

La palme à tous les chaines de télévision, merci de **construire les émissions scientifiques comme des feuilletons. La télévision Elle ne sait (ni ne peut) faire que de la vulgarisation pour le grand public.** Elle ne fait que voiler les yeux des jeunes pour

ne pas les laisser raisonner, Elle ne laisse penser à ce qui est vraiment importante, Elle montre une image d'un monde vain et superficiel et cela n'apporte que des jeunes avec des idées vides de sens, des jeunes inutiles et superflus, même **les présentateurs des journaux télévisés sont plus des stars que des journalistes**. Alors tous les références culturelles à l'heure actuelle pour les adolescentes et même pour les adultes sont des films qui suscitent à la violence, des émissions sans aucun sens éducatif, je ne veux dire pas qu'on n'a pas le droit de nous amuser mais il faut aussi PENSER un peu n'est pas? Alors les enfants, ils ne font que regarder des dessins animés que ne sert à rien mais à les mener agressifs et à demander à ses parents de les acheter tous les petits jouets de ces émissions, ne croyez vous que serai mieux de leur donner un bon livre ?

C'est tout cela qui peut faire dire que la télévision est un formidable moyen d'information et de culture.

TEXTO B

### **Vive la télévision!**

C'est la télévision qui est toujours là pour nous. Dès qu'on est petits, on s'amuse avec les caricatures et après on grandit avec elle et sa programmation limitée, c'est là d'où on sort ses premiers conceptions du monde extérieur, même si **c'est à l'école que les jeunes font leur première expérience du monde social, sans compter qu'ils y acquièrent également toutes les connaissances de base**, qui vont leurs aider à développer leur position devant le monde.

Alors, c'est difficile de choisir parmi les idées et concepts présentés à l'école et la télé, surtout parce que **à cause de la télévision,**

**le nombre de lecteurs diminue**. Sans la lecture on laisse de côté des importantes acquisitions culturelles, en les remplaçant pour des idées vides et sans aucune apportation intellectuelle.

On choisit la télé aussi, puisque c'est plus facile, selon les téléspectateurs, d'apprendre quelque chose.

On ne veut que des choses simplifiées. Mais, qu'est ce qu'on apprend vraiment de ces programmations ?

Pour commencer, il faut dire que les programmes présentés à la télé ne servent que pour entretenir, pour des moments où on n'a rien à faire et on dépense du temps à ça.

De là, **la télévision construit les émissions scientifiques comme des feuilletons. Elle ne sait (ni ne peut) faire que de la vulgarisation pour le grand public.**

Des programmes de concours, imitation des américains de séries, entre autres qui ont un public si nombreuse qu'on ne peut pas imaginer la quantité de personnes qui imitent les bêtises qu'ils voient tous les jours là.

On pourrait dire que les journaux télévisés sauveraient les émissions, qu'ils apporteraient un peu de culture à nos têtes mais même dans ces programmes on regrette plein de choses. Simplement, parce que, par exemple, **les présentateurs des journaux télévisés sont plus des stars que des journalistes**. C'est comme si l'information sérieuse devenait une blague ou quelque chose avec laquelle on peut jouer.

Il n'y a que des hommes et femmes idéalisés qui essaient d'imposer une mode que malheureusement est suivi à nos jours.

C'est tout cela qui peut faire dire que la télévision est un formidable moyen d'information et de culture.

**DOCUMENT RESERVE AUX CORRECTEURS**

*Le candidat peut prendre connaissance de ce document.*  
**LE CORRECTEUR EST NÉANMOINS LA SEULE PERSONNE HABILITÉE À LE REMPLIR.**

## Grille d'évaluation de la production écrite B2

### ÉCRIT ARGUMENTÉ

*Prise de position personnelle argumentée sous forme d'une contribution à un débat, lettre formelle, article critique...*

<b>Respect de la consigne</b> Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la consigne de longueur indiquée.	0	0.5	1	1.5	2						
<b>Correction sociolinguistique</b> Peut adapter sa production à la situation, au destinataire et adopter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.	0	0.5	1	1.5	2						
<b>Capacité à présenter des faits</b> Peut évoquer avec clarté et précision des faits, des événements ou des situations.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3				
<b>Capacité à argumenter une prise de position</b> Peut développer une argumentation en soulignant de manière appropriée points importants et détails pertinents.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3				
<b>Cohérence et cohésion</b> Peut relier clairement les idées exprimées sous forme d'un texte fluide et cohérent. Respecte les règles d'usage de la mise en page. La ponctuation est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4		

### COMPÉTENCE LEXICALE

<b>Étendue du vocabulaire</b> Peut utiliser une gamme assez étendue de vocabulaire en dépit de lacunes lexicales ponctuelles entraînant l'usage de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
<b>Maîtrise du vocabulaire</b> Peut utiliser un vocabulaire généralement approprié bien que des confusions et le choix de mots incorrect se produisent sans gêner la communication.	0	0.5	1	1.5	2				
<b>Maîtrise de l'orthographe</b>	0	0.5	1						

### COMPÉTENCE GRAMMATICALE

<b>Choix des formes</b> A un bon contrôle morphosyntaxique. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
<b>Degré d'élaboration des phrases</b> Peut utiliser de manière appropriée des constructions variées.	0	0.5	1	1.5	2				

NOM DU CORRECTEUR : .....

CODE CANDIDAT :  -

NOTE : /25



DELFB2

*Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELFB2.*

Page 1 sur 1

## Bibliografía

### Libros

Abric, Jean-Claude, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ambassade de France – CCC IFAL, 2001.

Ávila, Raúl, *Estudios de semántica social*, México, El Colegio de México, 1999.

Bolton, Sibylle, *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Crédif/Hatier/Didier, 1991.

Bronckart, Jean-Paul, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne-Paris, délchaux et niestlé, 1996.

Combettes, Bernard, *Pour une grammaire textuelle*, Bruxelles, De boeck-Duculot, 1988.

Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas : aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002.

Noël-Jothy, Françoise, Sampsonis, Béatrix, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, 2006.

Richer, Jean-Jacques, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Bruxelles, Proximités, E.M.E., 2012.

### Artículos

Beacco, Jean-Claude, « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières », *Langages*, 26e année, n°105, (1992), pp. 8-27.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726X\\_1992\\_num\\_26\\_105\\_1621](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1992_num_26_105_1621) (última consulta: 28 de marzo de 2013)

Bessonnat, Daniel, « Le découpage en paragraphes et ses fonctions », *Pratiques*, n° 57, mars (1988), pp. 81-105.

Bourguignon, Claire, « L'apprentissage des langues par l'action », Marie-Laure Lions-Olivieri et Philippe Liria (coords.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Éditions maison des langues, 2009, pp 50-77

Delcambre, Isabelle, Darras, Francine, « Des modules d'apprentissage du genre dissertatif », *Pratiques*, no. 75, septembre (1992), pp. 17-43.

Gonzalez Ruiz, Ramón, “Las nominalizaciones como estrategia de manipulación informativa en la noticia periodística: el caso de la anáfora conceptual”, Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruíz (editores), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Pamplona, Universidad de Navarra, 2008, pp. 247-259. Última consulta 4 abril 2013 <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/21020/1/Las%20nominalizaciones%20como%20estrategia%20de%20manipulacion%20informativa.pdf>

Luc, Christophe, « Une typologie des énumérations basée sur les structures rhétoriques et architecturales du texte », Tours, Institut de Recherche en Informatique de Toulouse, Université Paul Sabatier, 2001, pp. 1-10. Última consulta 1° abril 2013.

[http://sites.univ-provence.fr/veronis/Atala/TALN/pdf/art24\\_p263\\_272.pdf](http://sites.univ-provence.fr/veronis/Atala/TALN/pdf/art24_p263_272.pdf)

Maingueneau, Dominique, « Le tour ethno-linguistique de l'analyse du discours », *Langages*, 26e année, n°105, (1992), pp. 114-125.

- Paolacci, Véronique, et Garcia-Deban, Claudine, « Comment former à l'enseignement de la ponctuation ? Analyse de pratiques effectives de formation initiale », *Pratiques*, n° 125/126, (juin 2005), pp. 85-114.
- Puren, Christian, « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », Marie-Laure Lions-Olivieri et Philippe Liria (coords.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Éditions maison des langues, 2009, pp 120-137.
- Reichler-Béguelin, Marie-José, « L'approche des "anomalies" argumentatives », *Pratiques*, n° 73, (mars 1992), pp. 51-78.
- Richer, Jean-Jacques, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/ apprentissage des langues ? », Université de Dijon, pp.63-71. Última consulta: 28 de marzo 2013 <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/richer.pdf>
- Schnedecker, Catherine, « Quand il faut faire des concessions... Quelques suggestions pour une didactique de la concession », *Pratiques*, n° 75, (septembre 1992), pp. 76-110.
- Sitografía  
Rhetorical Structure Theory (RST) SIL International Última consulta 2 abril 2013 <http://www.sfu.ca/rst/08spanish/areas.html>