LA EVALUACIÓN: UN ELEMENTO MÁS PARA EL PROCESO DE APRENDIZAJE

ANNA MÉNDEZ
International House Barcelona

> "(…) evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica" (Gimeno Sacristán, 1993: 335)

1. Introducción

El objetivo de la presente comunicación es definir y dar respuesta a cuestiones generales sobre la evaluación formativa en el aula de ELE. Siguiendo los principios y propósitos de este tipo de evaluación, hemos diseñado una serie de materiales didácticos de los que ofreceremos una muestra presente al final de esta comunicación.

En el plano educativo, y en concreto en el proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras, se ha avanzado mucho metodológicamente en la última década. Claros ejemplos de ello son, por un lado, la importancia que en este campo han ido ganando los componentes discursivos y pragmáticos; y, por otro, el cambio de roles de profesores y alumnos. Hoy en día, la atención se centra en el alumno y el papel del profesor ha pasado a ser el de un facilitador del proceso de aprendizaje: alguien que fomenta la autonomía, la participación y la responsabilidad del estudiante.

Una de las preocupaciones de los profesores es seleccionar, adaptar o diseñar actividades que realmente sean comunicativas y que reflejen ese cambio de roles. Sin embargo, cabría preguntarse hasta qué punto, la evaluación que llevamos a cabo en el aula ha vivido el mismo avance metodológico, y si, en efecto, se ha incorporado como una herramienta más dentro del propio proceso de aprendizaje-enseñanza o, por el contrario, se mantiene como un ente aislado, como una herramienta de control y de mera calificación, apoyada en instrumentos alejados de una práctica comunicativa.

Las preguntas que se muestran a continuación son frecuentes entre los profesores, en el momento en el que deben adoptar el papel de evaluadores como parte de su práctica docente, y están relacionadas con:

- *El sujeto evaluador*: ¿quién evalúa?, ¿solo los profesores?, ¿también los alumnos?, ¿evaluadores externos?
- *El contenido a evaluar*: ¿el conocimiento gramatical y léxico?, ¿las destrezas?, ¿todo?
- *El momento de realizar la evaluación*: ¿al final del proceso?, ¿durante el proceso?
- *Los posibles instrumentos para la recogida de la información*: ¿de qué tipo de pruebas disponemos?
- *La fiabilidad de los resultados*: ¿han podido influir las condiciones físicas o anímicas de los alumnos al realizar una prueba o las del profesor al evaluarla?, ¿estamos evaluando todos lo mismo. Esta última pregunta, a su vez, nos lleva a plantearnos: ¿Existen unos criterios comunes para evaluar o cada profesor se apoya en su experiencia, su intuición en la observación directa?

Aunque todas y cada una de las cuestiones anteriores son relevantes, no podemos ofrecer en la presente comunicación una respuesta para todas ellas. Trataremos, sin embargo, de desarrollar y de presentar propuestas concretas sobre los instrumentos para llevar a cabo una evaluación que sea lo más coherente posible con la práctica comunicativa que desarrollamos en el aula.

Partimos del principio de que la evaluación debe ser abordada desde una visión global e integradora en la que es parte del propio proceso de aprendizaje-enseñanza, es decir, una herramienta facilitadora del propio proceso.

2. Evaluación formativa

2.1. Definición

La evaluación formativa es aquella que se realiza *durante* el proceso de aprendizaje-enseñanza y, como cualquier otro tipo de evaluación, consiste en la recogida de información, su posterior valoración y la emisión de un juicio, que suele tener como propósito la toma de decisiones.

2.2. Objetivos

- La valoración de las actividades realizadas por los alumnos.
- La valoración de la programación que estamos desarrollando en el aula, en qué medida está funcionando y si necesita ser reformulada o cambiada.
- La valoración de los materiales.
- La detección de los puntos fuertes y débiles del alumno en su proceso de aprendizaje: reconocer sus progresos, así como sus carencias.
- La mejora de la acción docente y del aprendizaje.

2.3. Requisitos

Es necesario, por un lado, que haya unos objetivos fijados que sirvan de punto de referencia y que marquen adónde queremos llegar. Estos objetivos deben ser coherentes, precisos y realistas. Pero también, y de forma imprescindible, tienen que ser conocidos por los alumnos. Por ello, se debe tener en cuenta que al informar de dichos objetivos, a veces, puede ser necesario reescribirlos en un lenguaje menos técnico, adaptado al nivel de los estudiantes para que les resulten claros. Por otro lado, deben establecerse unos criterios, ya sean globales o analíticos, que hayan sido acordados y reconocidos por el conjunto de profesores y/o evaluadores que comparten un determinado contexto. Y, al igual que ocurre con los objetivos, es necesario que no solo los evaluadores, sino también los alumnos, conozcan dichos criterios.

2.4. Consecuencias

Como aspecto más positivo de la evaluación formativa, podríamos destacar el hecho de que se realice durante el proceso de aprendizaje-enseñanza, ya que ello permite, por un lado, adecuar la intervención pedagógica reformulando o cambiando aquello que requiera ajustes para favorecer el proceso de aprendizaje, y, por otro, ofrecer una retroalimentación al estudiante sobre su actuación y su progreso. Dicha retroalimentación tiene un doble propósito: ayudar al alumno a ser consciente de en qué punto se encuentra con respecto a los objetivos marcados, así como, desarrollar su capacidad para evaluar su propio progreso, ayudándolo a detectar tanto sus éxitos como sus dificultades y necesidades. De esta manera, será el alumno quien, de forma autónoma, tome las decisiones en relación a las estrategias que debe seguir en su aprendizaje.

2.5. Instrumentos

Existen una serie de instrumentos que permiten llevar a cabo una evaluación formativa:

- *El diario de clase*: permite a profesores y alumnos reflexionar sobre lo que está ocurriendo en el aula y cómo se sienten al respecto.
- *El informe de clase*: coincide en formato con una planificación, pero, a diferencia de esta, se realiza al finalizar la clase. En este informe se refleja lo que realmente se ha hecho en el aula y resulta de gran ayuda para el profesor, ya que no siempre lo planificado coincide con lo realizado. Permite, asimismo, valorar la planificación, los aspectos que no se han tratado, otros que se han introducido, los que han sido efectivos y los que son susceptibles de cambios. Todo ello, favorece la toma de conciencia del profesor para futuras actuaciones.
- *El portafolio* o *carpeta de clase*[1]: en él, el alumno puede recoger, previa selección, muestras de las actividades que ha ido realizando, así como de sus producciones escritas u orales, junto con una reflexión sobre el porqué de su elección y, de qué manera, dichas muestras reflejan su progreso o el punto en el que se encuentra.
- *Las grabaciones de clase* (de alumnos y profesores, tanto para la evaluación como la autoevaluación): permiten observar aspectos que pueden pasar desapercibidos en el transcurso de la clase.
- *Pruebas*: diseñadas de forma específica, permiten evaluar en qué medida se están interiorizando los contenidos y logrando los objetivos. Sobre las características y el diseño de las mismas, hablaremos a continuación.

[1] Para un ejemplo de portafolio de la expresión escrita, véase Spicer-Escalante (2004). Para un ejemplo de portafolio de expresión e interacción oral, véase Escobar y Nussbaum (2002).

3. Diseño de las pruebas

> La elaboración de un ítem es muy similar a la elaboración de un ejercicio escolar en el que se presenta a los estudiantes una tarea que tienen que llevar a cabo […]. Un ítem de examen constituye un método para provocar una actuación o un enunciado, junto con un sistema por el que tal actuación o enunciado pueda ser juzgado (Alderson, 1998: 44).

Atendiendo a la cita de Alderson, las pruebas que deberíamos emplear para evaluar el progreso del alumno deberían contener ítems equivalentes a las actividades que utilizamos en el aula. Si la metodología empleada en el aula se centra en ofrecer objetivos comunicativos, lo lógico es que las pruebas destinadas a evaluar la consecución de dichos objetivos sean también comunicativas. Sin embargo, en numerosas ocasiones no sucede así, y el alumno se enfrenta a pruebas que no reconoce como habituales en su aprendizaje y que, lejos de valorar sus capacidades comunicativas en una lengua extranjera, se limitan a medir sus aciertos y errores en la distinción y en la utilización de determinados puntos gramaticales y léxicos.

3.1. Características de un ítem

Además de la mencionada equivalencia entre pruebas de evaluación y actividades del aula, a la hora de diseñar o de seleccionar ítems para la realización de pruebas de evaluación es necesario que estos cumplan una serie de características que aseguren su validez y su fiabilidad.

- Han de estar suficientemente contextualizado para que no dé lugar a diferentes interpretaciones.
- Cada ítem debe guardar relación con algún objetivo de la prueba y todos los objetivos se deben cubrir con algún ítem.
- Las instrucciones deben estar claras y permitir identificar, de forma precisa, lo qué el ítem pide.
- Cada ítem debe ser independiente de los demás, es decir, la respuesta de un ítem no dependerá de haber acertado un ítem anterior.
- Un ítem no debe presentar ambigüedad en los enunciados ni en las respuestas. Muchas veces, la ambigüedad puede reducirse con una buena contextualización.
- Un ítem debe ser válido, es decir, ha de evaluar lo que realmente se pretende y no otra cosa.

Veremos a continuación dos ejemplos de ítems en los que no se cumplen algunas de las características anteriores.

(1) falta de contexto:

A: ¿Tienes un cigarrillo?
B: No, lo siento. Es que _____
a) He dejado de fumar. b) Todavía no fumo. c) He vuelto a fumar.

Probablemente, la respuesta esperada por el evaluador sea la *a*. Pero imaginemos qué ocurriría si, al leer este ítem, en la mente del estudiante apareciera el siguiente contexto: *B tiene 11 años pero parece mayor, A lo ve sentado en un banco y se le acerca para pedirle tabaco. B responde con ironía para dar a entender que es demasiado joven para fumar*. En este caso, *b* sería la respuesta adecuada. Otro contexto posible sería: *Hace un mes, en una cena, B le dijo a A que dejaba de fumar y que tenía un cartón de tabaco en casa y lo guardaría para los amigos. Hoy están en casa de B, A se ha quedado sin tabaco y recuerda el cartón del que B le había hablado.* Aquí optaríamos por la respuesta *c*. Sin embargo, con toda probabilidad y a pesar de lo que acabamos de exponer, *b* y *c* serían consideradas respuestas erróneas al no encajar en el contexto que tiene en mente el evaluador o corrector de la prueba.

Como podemos apreciar en el ejemplo anterior, las tres opciones de respuesta serían posibles dependiendo del contexto en el que se produjera el intercambio. Hay que tener en cuenta que siempre existe un contexto claro en la mente del evaluador al diseñar o corregir el ítem, pero si este contexto no se refleja de forma explícita, se deja abierta la posibilidad a diferentes interpretaciones por parte del alumno (posiblemente todas válidas).

(2) falta de validez

A: ¿Has visto a Ángel y Quim?
B: Sí _____ vi ayer, quedamos para tomar algo en un bar.
a) les b) las c) los

Al corregir este ítem, un evaluador que, en teoría, pretende evaluar la competencia gramatical del alumno (la distinción de los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto) considerará correcta la respuesta *c* y erróneas las otras dos. De esta manera, un alumno que eligiera la opción *b* fallaría y, a los ojos del evaluador anterior, sería un alumno con problemas con los pronombres. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que aunque Ángel es nombre de chico en España, en otras lenguas puede ser nombre de mujer. Además, Quim es una abreviatura que puede corresponder a un nombre femenino. Todo ello es lo que puede haber pensado el estudiante para elegir la opción *b*, con lo que se demostraría que sí sabe distinguir los pronombres. Queda claro, pues, que, más allá de la distinción de los pronombres, lo que en realidad evalúa este ítem es el conocimiento cultural o del mundo que el estudiante posee.

3.2. Ejemplos de pruebas de evaluación

Se muestran a continuación una serie de pruebas diseñadas con la intención de ofrecer un instrumento para la evaluación formativa de alumnos de niveles A1 y A2 que utilicen como soporte material el libro *Gente 1*. Dichas pruebas se encuentran recogidas en la carpeta de evaluaciones por unidades que forma parte de *La biblioteca del Gente 1* (2007).

Las pruebas se organizan por unidades y cada unidad consta de:

- Una ficha de conocimiento y valoración de los objetivos de la unidad (ejemplo 3) para realizar antes de empezar la unidad. Se contempla la posibilidad de que el profesor, para facilitar la comprensión de los objetivos por parte de los estudiantes, traduzca esta ficha a la lengua materna de los alumnos (en el caso de los grupos monolingües), o bien la amplíe con ejemplos (en el caso de los grupos multilingües). La información que se obtiene de esta ficha, sobre la importancia que para el alumno tienen los diversos objetivos de la unidad, es de gran utilidad no solo para los alumnos, sino también para el profesor: este dispondrá de una herramienta para entender el porqué de algunos logros o dificultades de los primeros. Ya que, en general, un alumno que considere un objetivo poco importante o necesario posiblemente tome un menor interés en llegar a alcanzarlo, aunque evidentemente, el hecho de que lo considere importante no garantiza el éxito en su consecución.
- Pruebas para evaluar las cinco destrezas que se han trabajado en la unidad (ejemplos 4, 5 y 6).
- Prueba de competencia sociocultural (ejemplo 7). En este ejemplo concreto, los contenidos de esta prueba no aparecen de forma explícita en la unidad, pero, a partir de nuestra propia experiencia y la de numerosos colegas, sabemos que sí suelen tratarse en el aula cuando se trabajan las costumbres alimenticias, que sí son uno de los temas de la lección: los horarios, el tipo de bares o restaurantes, el tema de las propinas... Es cierto que se trabajan desde el conocimiento sociocultural de España, pero profesores de otros países hispanos pueden adaptar las preguntas a las costumbres de su país.
- Prueba de competencia gramatical y léxica (ejemplo 8).
- Una ficha de autoevaluación (ejemplo 9) para que el alumno autoevalúe el grado de consecución de los objetivos y reflexione sobre las estrategias de mejora. Se propone el intercambio de fichas entre compañeros con el fin de que puedan compartir estrategias.

(3) Ficha de conocimiento de objetivos

1. Esta es una lista con los objetivos que vamos a trabajar en esta unidad. Léelos y valóralos según la importancia que tienen para ti en tu uso del español.
   1 = es muy importante, necesito usarlo.
   2 = no es muy importante, creo que lo voy a usar poco.
   3 = no es importante, creo que no necesito usarlo.

Lista de objetivos	*Valoración*
Desenvolverte en tiendas y restaurantes.	
Hablar de los alimentos y de las características de un plato.	
Explicar cómo se prepara un plato.	
Hablar de las cantidades de alimentos.	

2. Compara tu ficha con la de tu compañero para averiguar en qué coincidís.

(4)



PRUEBA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

PRUEBA DE EXPRESIÓN ORAL

PRUEBA DE INTERACCIÓN ORAL

(5)



PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

¡ALIMÉNTATE

(6)


gente
EVALUACIONES POR UNIDAD
PRUEBA DE EXPRESIÓN ESCRITA
ALIMENTATIS

(7)


gente
EVALUACIONES POR UNIDAD
PRUEBA DE COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

(8)



(9) Ficha de autoevaluación de los objetivos

1. Estos son los objetivos que has visto en esta unidad. Léelos y completa los cuadros.

En español soy capaz de...	*Tengo algunos problemas*	*Tengo muchos problemas*	*¿Qué puedo hacer para mejorar?*
hablar de los alimentos que me gustan y los que no			
decir los ingredientes que lleva un plato			
comprar comida en una tienda especificando las cantidades			
entender el menú y la carta en un restaurante			
pedir al camarero en un restaurante			
explicar cómo se prepara un plato			
utilizar la forma impersonal con *se*			
utilizar los pronombres *lo*, *la*, *los* y *las*			
utilizar los cuantificadores: *mucho*, *poco*, *bastante*, *demasiado*...			

2. Intercambia tu ficha con la de tu compañero y comentad si tenéis alguna recomendación para ayudaros a mejorar.

3. Después de hablar con tu compañero puedes mantener tu autoevaluación o cambiarla.

4. De la ficha de valoración ahora cambiaría la valoración de:

Objetivo	Nueva valoración	¿Por qué?

Bibliografía

ALDERSON, C., C. CLAPHAM y D. WALL (1998): *Exámenes de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco/Libros.

ESCOBAR, C. y L. NUSSBAUM (2002): "¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?", *Cuadernos del tiempo libre Expolingua*. E/LE 5, vol. 5, Madrid: Fundación Actilibre, 37-51.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). "La evaluación de la enseñanza", Gimeno Sacristán, A. J. y A. I. Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, 334-397.

INSTITUTO CERVANTES: Marco Común Europeo de Referencia, http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

MARTÍN PERIS, E. y N. SANS BAULENAS (2004): *Gente 1(Nueva edición)*, Barcelona: Difusión.

SPICER-ESCALANTE, M. (2004): "El uso de los portafolios o carpetas como sistema alternativo de evaluación y de enseñanza de la escritura en español como segunda lengua en EE UU", *Carabela: La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL.

VV.AA. (2007): *La Biblioteca de Gente 1*, Barcelona: Difusión.