MODELO DE EVALUACIÓN PARA LOS APRENDIZAJES EN ELE: HACIA UNA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y FORMATIVA

Sandra Milena Díaz López
Instituto Caro y Cuervo, Colombia

INTRODUCCIÓN

Desde el reconocimiento de la evaluación como un proceso complejo que incide de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes, la presente comunicación expone los resultados preliminares de una investigación cuyo objetivo es diseñar un modelo para la evaluación auténtica de los aprendizajes en español como lengua extranjera (ELE) que, a partir de la identificación de las percepciones de los docentes, la caracterización de sus prácticas y la revisión de los fundamentos teóricos que sostienen este proceso, ofrezca una serie de lineamientos y estrategias para garantizar un ejercicio de valoración auténtico y, en este marco, la promoción de la retroalimentación como motor de la autorregulación y de los aprendizajes profundos y contextualizados. En este sentido, la investigación ha tomado referentes teóricos que desde la explicación de la evaluación como un concepto en constante resignificación (Guba y Lincoln, 1989; Scriven, 1988; Stake, 2006, 2013; Stufflebeam, 1993), pasan por una mirada de las diferentes implicaciones que esta conlleva en función de su naturaleza auténtica, formativa y de regulación interactiva (Barreira, Boavida y Araújo, 2006; Fernandes, 2005), y el impacto que puede tener en un proceso de enseñanza de ELE (Álvarez Berbárdez, 2014; Fernández, 2017).

El estudio se inscribió dentro de los métodos mixtos de investigación, de modo que, mediante la recolección y análisis de datos de naturaleza cuantitativa y otros de orden cualitativo, se logró determinar la percepción que tienen los docentes sobre sus prácticas evaluativas, y a partir de ello, y la revisión de diversas fuentes teóricas, proponer un modelo para la evaluación auténtica de los aprendizajes. Este modelo integra elementos como el objeto de evaluación,

las características que deben identificarla, las perspectivas que la orientan y, finalmente, el uso de los resultados. Además, comporta una serie de implicaciones de tipo curricular, pedagógico y didáctico.

1. ALGUNOS ANTECEDENTES: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA

Una de las grandes dificultades que nos encontramos para el estudio de la evaluación en la enseñanza de una lengua extranjera es la escasez de bibliografía sobre el tema. No obstante, aquí recogemos propuestas que van desde sistemas para garantizar la validez y confiabilidad de las pruebas aplicadas, esencialmente para la certificación del dominio de lengua, hasta apuestas más procesuales que pasan por la revisión de los progresos y necesidades de los estudiantes a lo largo de un espacio de formación y la generación de diferentes instrumentos para llevarlas a cabo. Dentro de las primeras tendencias mencionadas, Arias, Maturana y Restrepo (2012) proponen un *Sistema Consensuado de Evaluación*, cuyo propósito es garantizar la coherencia entre la competencia comunicativa que deben tener los estudiantes en un nivel determinado y su correspondiente desempeño. Por tanto, prima el interés por diseñar instrumentos y estrategias con un alto grado de validez y confiabilidad, en el marco de un enfoque de evaluación terminal y con miras a la certificación. En contraste, López (2010), a partir de un estudio de caso realizado con tres profesores de inglés, concluye que la evaluación en el aprendizaje de una segunda lengua debe ser asumida como un proceso permanente y de regulación continua, lo que implica una perspectiva más formativa de la acción evaluadora. Desde esta mirada propone un conjunto de estrategias como el empoderamiento de los estudiantes, el diseño de rúbricas y la retroalimentación oportuna que deberían ser el eje de la formación docente.

En lo que corresponde a la enseñanza del español, algunas aproximaciones a la evaluación formativa son lideradas por estudiosos como Fernández (2017) y Ezeiza (2009). El primero de ellos presenta una amplia reflexión sobre los fundamentos e implicaciones de este tipo de evaluación y, con base en ello, propone algunas estrategias para su implementación en el aula. Ezeiza (2009), por su parte, focaliza la enseñanza de la lengua con fines específicos y sugiere

el uso de instrumentos como el dosier de tareas y el cuaderno de datos lingüísticos, dentro de otras técnicas que podrían resultar funcionales para cumplir los propósitos de este tipo de evaluación.

Por esta misma línea de búsqueda de instrumentos adecuados para la evaluación en ELE, y específicamente en función de la valoración de las habilidades comunicativas, López de la Torre (2013) realiza una investigación para determinar la efectividad del *Portafolio Europeo de las Lenguas* (PEL) como herramienta para la evaluación de la composición escrita. Para alcanzar este objetivo, adopta la técnica de estudio de caso en una institución española de educación superior y, a partir de los resultados obtenidos, queda demostrada tanto la utilidad de este instrumento como la necesidad de hacer un ejercicio de adaptación para contextos específicos y de formación docente que contribuya a una mejor aplicación. Un buen ejemplo de este ejercicio de adaptación, en el contexto brasilero, lo encontramos en Parrondo (2014), quien implementó esta herramienta en el Instituto Cervantes de Salvador de Bahía y encontró, entre otras cosas, que algunos profesores y estudiantes se encuentran insatisfechos con esta estrategia en tanto conciben la evaluación como una imposición externa y se sienten poco informados y formados para desarrollar este tipo de herramientas. Esto pone en evidencia, una vez más, la importancia de ofrecer espacios de formación docente en relación, no solo con la aplicación de instrumentos específicos, sino con las concepciones y estrategias para lograr una evaluación pertinente y efectiva.

Dentro de las respuestas para atender a esta necesidad de formación de docentes, se destaca una propuesta alternativa que promueve una evaluación auténtica por competencias. En efecto, Álvarez Bernárdez (2014) afirma que: "la dificultad principal para que un cambio en evaluación de lenguas se llegue a producir, no reside únicamente en los métodos y las técnicas empleadas por los profesores sino también en las concepciones que albergan y proyectan sobre sus evaluaciones" (Álvarez Bernárdez, 2014, p. 13). Además, explica que la marcada distancia entre lo que debería ser la evaluación en el aula de ELE y lo que realmente es podría estar relacionado con

> los escasos esfuerzos destinados a "enseñar a evaluar" que se documentan en la actualidad, la falta de espacios para la socialización y cooperación docente en evaluación de ELE, la confusión entre evaluación y certificación o la dificultad para modificar las rutinas evaluadoras más tradicionales (Álvarez Bernárdez, 2014, p. 14).

2. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN: CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS

La evaluación es un proceso inherente a todo ejercicio formativo y permite la toma de decisiones, en diferentes niveles, inicialmente en relación con el tipo de información a recoger y la manera en que esta será evaluada, luego en lo que corresponde al reconocimiento de los aprendizajes de los estudiantes durante el proceso y, finalmente, al terminar un curso, en lo que respecta a su grado de dominio para pasar de un nivel a otro (Soler y Guasch, 2007). Incluso la evaluación debe ser una radiografía no solo de los aprendizajes de los estudiantes, sino además de las prácticas formativas de los docentes, sus fortalezas y oportunidades de mejora.

A pesar de la creciente evolución del término desde sus primeras conceptualizaciones, aún hoy en día la evaluación tiene fuertes connotaciones asociadas a lo que Guba y Lincoln (1989) llamaron la primera generación de la evaluación, que se centraba en la medición, la clasificación y la aprobación. Por ello, la referencia a esta parece generar fuertes tensiones en torno a sus propósitos, funcionalidad, alcances y, especialmente, las posibilidades de garantizar una aplicación efectiva y realmente significativa, de modo que redunde en la calidad del objeto, sujeto o proceso evaluado y más allá de eso, en la cualificación del sistema educativo en general, lo que implica una toma de decisiones sustentada. Una mirada general a la conceptualización del término en el ámbito educativo nos permite evidenciar distintos énfasis y orientaciones, permeados por intenciones específicas, toda vez que como lo afirmaron Guba y Lincoln (1989) no hay una forma correcta de definir la evaluación. Por tanto, su conceptualización está en constante construcción y reconstrucción, es decir, se resignifica en función de diferentes tiempos y contextos políticos, ideológicos y económicos entre muchos otros. De hecho, el interés de algunos investigadores por su evolución los ha llevado

a proponer diferentes clasificaciones, bien desde una perspectiva diacrónica, de acuerdo con sus diferentes momentos de desarrollo, o con enfoques más orientados a las tendencias, fundamentos y usos de la misma.

En la primera perspectiva se destacan propuestas como las cuatro generaciones de la evaluación (Guba y Lincoln, 1989) o la propuesta de Madaus, Scriven y Stufflebeam (retomada por Scriven, 1988) con las diferentes edades o épocas de evaluación. En la segunda, es notoria la propuesta integradora de Alkin y Christie (2013), quienes mediante un esquema que representa el *evaluation theory tree*, y que debe ser visto como una figura en tercera dimensión, ubican a los diferentes teóricos según diversas ramas y raíces del árbol, de modo que la categorización se estructura desde raíces fundacionales como *social accountability, social inquiry and epistemology* y ramas interligadas como *use, methods and valuing.*

De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1993), la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto y está ligada a la valoración, en tanto que emplea procedimientos objetivos para recoger información que se caracterice por su imparcialidad. Específicamente, estos teóricos asumieron la evaluación como

> El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Shinkfield, 2013, p. 183).

Stake (2006), por su parte, apuesta por una evaluación de corte más interpretativo pero defiende la posibilidad de combinar diferentes paradigmas. Este autor comprende la evaluación como la valoración del *evaluando* y distingue dos formas posibles: la evaluación orientada a las mediciones (evaluación basada en estándares), mientras la otra se enfoca a la experiencia. La primera de ellas se estructura sobre el análisis de variables descriptivas y la otra, sobre elementos interpretativos porque se desarrolla sobre el conocimiento y la experiencia. Ambas integran lo que el mismo autor denomina *evaluación comprensiva*, un modo de buscar y documentar la calidad de lo evaluado.

En este sentido, se hace necesario el diseño de diferentes instrumentos que permitan desarrollar un análisis cualitativo o cuantitativo de los desarrollos alcanzados por los estudiantes, lo que no implica que uno u otro instrumento esté asociado a cada mirada, sino que sea posible aplicarlos con diferentes finalidades en el uso de los resultados. Además, este proceso exige la creación de herramientas que permitan promover y hacer el seguimiento a la cada vez más creciente autonomía del estudiante y, en consecuencia, su capacidad para aprender a aprender, tan característica de los procesos de formación por competencias. En efecto, las habilidades metacognitivas y de autogestión deben ser susceptibles de valoración en un ejercicio evaluativo.

Sin embargo, cuando hablamos de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras manejamos aspectos más precisos que pasaremos a comentar. De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE* (2005), la evaluación se entiende como "la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión". Desde esta perspectiva y en función del carácter polisémico del término, el mismo diccionario presenta unas características de la evaluación desde diferentes marcos teóricos, pedagógicos o didácticos, de modo que, desde una visión conductista, la evaluación se caracteriza por una atención al logro. Es decir, que el fin de la evaluación resulta ser comprobar la eficacia de lo que se enseña, lo que Tyler (1986) llama una evaluación basada en objetivos. En una mirada más cognitivista, el foco no es el logro, sino el aprendizaje, por lo que la mirada se centra en el proceso, sus fortalezas y posibilidades de mejora desde la comprensión del error, y además en la enseñanza, considerando la evaluación como una interacción que busca la cualificación permanente de los procesos. En esta perspectiva, aunque se debe garantizar la confiabilidad y validez del proceso, estas no se agotan en las características psicométricas de los instrumentos diseñados y aplicados, sino además en la posibilidad de integrar la mirada de diversas fuentes e instrumentos (la observación sistemática, los informes, la entrevista, el diario de aprendizaje, las listas de control, grabaciones, cuestionarios, etc.).

Una vez comprendidas las implicaciones de un proceso de evaluación y todo lo que esta reviste en el contexto educativo, conviene analizar las características propias de este proceso en función de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, para lo cual coincidimos con la autora Álvarez Bernárdez (2014) en que en una evaluación en ELE "La evaluación auténtica de competencias supone

crear situaciones en las que los aprendizajes de los alumnos de español como lengua extranjera puedan ser identificados como significativos y funcionales" (Álvarez Bernárdez, 2014, p. 12). En este sentido, según la misma autora, evaluar de manera auténtica supone

> La introducción de nuevos instrumentos y técnicas capaces de dar cuenta de cómo un alumno establece relaciones sociales, qué actitudes desarrolla, qué objetivos alcanza y, en general, cómo emplea sus recursos para afrontar los problemas que se presentan en las diferentes situaciones en las que interviene (Álvarez Bernárdez, 2014, p. 12).

Específicamente en el marco del enfoque comunicativo o los últimamente llamados poscomunicativos,

> Evaluar no consiste únicamente en juzgar unos conocimientos o en medir el rendimiento referido a unos contenidos lingüísticos y funcionales establecidos previamente, sino que la tarea evaluadora resulta mucho más compleja, pues lo que se ha de evaluar no es tanto la competencia cuanto la actuación, no los conocimientos sino las habilidades y estrategias que son, en definitiva, las que se ponen en práctica cuando se establece una comunicación en una lengua extranjera (Álvarez Bernárdez, 2014, p. 40).

Ahora bien, esta llamada *autenticidad* corresponde a una característica de la evaluación que resulta compatible con una de sus principales finalidades: *la formación*, lo que evidencia que no se trata de atributos excluyentes, sino complementarios, en atención a su pertenencia a dimensiones o categorías diferentes. En términos generales, una evaluación será auténtica si logra conectar la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida (Vallejo y Molina, 2013). De forma más detallada, Álvarez Bernárdez (2014) entiende *la autenticidad* como una dimensión de la evaluación, en la misma línea de *la competencia* y *la orientación*. En este marco, *la competencia* se explica como la inclusión de conocimientos, procedimientos y valores en el ejercicio de evaluación; *la orientación* conlleva la generación de procesos de autorregulación en pro del desarrollo personal y social; y, por último, *la autenticidad* integra cuatro características básicas. Una evaluación *realista* (las tareas guardan un alto grado de similitud con los principales problemas o situaciones que pueden tener en la

vida real), *relevante* (significativo o útil en el momento para los estudiantes), *socializadora* (posición del actante dentro del discurso) y, finalmente, *coherente* (válida, viable y fiable).

En lo que respecta a la finalidad de una evaluación auténtica podríamos afirmar que esta debe ser formativa, es decir, que corresponde a

> Un factor esencial del aprendizaje, integrado en el mismo proceso y que tiene como objetivo favorecer ese proceso en tiempo real, a través de la observación, interpretación y regulación continua de todos los elementos que lo integran: desde la motivación y fijación de objetivos, de acuerdo con el potencial de aprendizaje de cada estadio y por cada alumno, la regulación del empeño, de los intentos, de las hipótesis, de las reparaciones, de la superación de las dificultades y del análisis de los logros (Fernández, 2017, p. 4).

Desde esta perspectiva la evaluación formativa integra diferentes matices provenientes de diversas líneas de trabajo. Según Fernández (2017), una evaluación formativa se caracteriza por ser *formadora* (implica la participación activa de profesores y alumnos, estos últimos desde procesos de autorregulación), *dinámica* (una evaluación que supere la valoración de lo que se ha conseguido para contemplar además lo que se puede conseguir), *auténtica* (realista y relevante, es decir que se evalúe el *saber hacer* en contexto), *continua* o *continuada* (atención constante y sistemática a todo el proceso de aprendizaje). Además, en una evaluación cuya finalidad sea formativa y cuya esencia sea la autenticidad debe estar garantizado el ejercicio de retroalimentación oportuna y eficientemente. En efecto, una evaluación auténtica permite equilibrar el papel de la retroalimentación del profesor con la estrategia de autorregulación del estudiante. Para sintetizar las características de la retroalimentación efectiva, retomamos algunas ideas de Fernandes (2005): la retroalimentación debe ser pertinente y de calidad, motivadora de los procesos cognitivos, con responsabilidad compartida entre estudiantes y profesores, articuladora de tareas de aprendizaje y de evaluación y, finalmente, debe promover un ambiente de éxito y de progreso continuo.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Para la recolección de las percepciones de los docentes sobre sus prácticas evaluativas fue diseñada una encuesta con un cuestionario[1] de escala de Likert (de 1 *totalmente en desacuerdo* a 5 *totalmente de acuerdo*) compuesto por veinte ítems correspondientes a las dimensiones de realismo, relevancia, socialización, coherencia, y cinco ítems más asociados a la retroalimentación. Además, se incluyeron dos preguntas abiertas relacionadas con la concepción de la evaluación y las actividades o estrategias utilizadas con mayor frecuencia en el aula para llevarla a cabo. El pilotaje se realizó con cinco profesores, quienes, además de diligenciar el instrumento, respondieron a una rúbrica de valoración del mismo, con criterios como validez, suficiencia, claridad, relevancia y adecuación. En esta fase todos estos criterios obtuvieron una media superior a $M= 4.2$, por lo que se consideró la pertinencia de hacer pequeños ajustes y llevarlo a la etapa de aplicación.

El cuestionario fue respondido por sesenta y un profesores que enseñan ELE en diferentes países del mundo dentro de los cuales figuran: Sudáfrica, Estados Unidos, Trinidad y Tobago, Brasil, Colombia, Perú, Canadá, entre otros. La tabla 1 presenta la caracterización de la muestra en relación con otras variables registradas.

Nivel de formación			
Pregrado	**Especialización**	**Maestría**	**Doctorado**
29.5%	27.9%	32.8 %	9.8 %
Edad			
Entre 20 y 30 años	**Entre 31 y 40 años**	**Entre 41 y 50**	**Más de 50**
27.9%	44.3%	14.8%	13.1%
Años de experiencia			
0 a 5 años	**6 a 10 años**	**11 a 15 años**	**16 a 20 años**
56.5%	29.0%	8.1%	6.3%

Tabla 1 - Caracterización de los participantes

1 Instrumento adaptado de *Guías para la autentificación de pruebas de evaluación de ELE* (Álvarez Bernández, 2014).

En relación con las características psicométricas de la escala, se obtuvo un = .90, indicador de un buen nivel de confiabilidad, de acuerdo con el número de ítems que la componen. Finalmente, los resultados de la escala fueron analizados con un *software* de análisis estadístico (SPSS) y las respuestas a las preguntas abiertas fueron analizadas mediante la técnica del análisis de contenido con el *software Max QDA*.

4. RESULTADOS DE LA PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE SUS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

De acuerdo con los resultados obtenidos se encuentra que, en relación con las tareas o actividades que implementan en el aula, los docentes evalúan competencias coherentes con las que se enseñan.

Su evaluación permite detectar puntos fuertes y débiles en el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, aplican estrategias en diferentes momentos del proceso formativo, lo cual permitiría pensar que se da cumplimiento a las características generales de todo proceso de evaluación de aprendizajes. No obstante, hace falta mayor trabajo en elementos como la promoción del proceso de autorregulación en los estudiantes, la recreación de condiciones necesarias para que el estudiante cree su propia identidad como hablante de español y la precisión en relación con los criterios de corrección para cada actividad (Ver tabla 2).

Ítem	**Las tareas o actividades que se implementan en el aula**	***M***	***DT***	***r***
1	Guardan relación con problemas que se producen en el ámbito cotidiano.	4.13	.824	.432
2	Favorecen la construcción del discurso por parte del estudiante.	4.36	.764	.570
3	Favorecen la toma de decisiones para organizar de manera óptima el discurso.	4.21	.832	.718
4	Están próximas a los intereses y motivaciones de los estudiantes.	4.32	.726	.500
5	Sirven de motor para generar un aprendizaje útil para el estudiante en la medida que puede aplicarlo de inmediato a otros contextos.	4.32	.663	.531

6	Promueven el contacto con los otros.	4.19	.900	.525
7	Promueven el uso de recursos o de ayudas externas, que pueden estar presentes en un escenario real.	4.23	.786	.481
8	Recrean las condiciones necesarias para que el estudiante cree su identidad como hablante de español.	3.89	.840	.590
9	Evalúan competencias coherentes con las que se enseñaron.	4.45	.775	.386
10	Especifican de manera clara los criterios de corrección para cada pregunta o actividad.	3.94	.791	.342
11	Permiten verificar un progreso o mejora teniendo en cuenta el estilo habitual de trabajo del estudiante.	4.15	.751	.280
12	Ponen de manifiesto la relevancia social o aplicada de la lengua.	4.11	.938	.650
13	Tienen elevados niveles de complejidad cognitiva.	3.72	.994	.427
14	Parten de una situación problemática en forma de texto coherente (artículo, caso, grabación, etc.) a partir de la cual se realizan diferentes actividades.	4.23	.914	.524
15	Sirven para detectar cuáles son los puntos fuertes y débiles en el aprendizaje de los estudiantes.	4.47	.584	.572
16	Permiten recoger información precisa sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes.	4.13	.741	.542
17	Aportan recursos para que el estudiante pueda actuar con mayor seguridad frente a diferentes situaciones y problemas esperados e inesperados.	4.11	.840	.660
18	Promueven estrategias de autorregulación en los estudiantes	3.62	.990	.470
19	Son cuidadosamente seleccionadas y diversificadas.	4.17	.670	.456
20	Son desarrolladas en diferentes momentos del proceso formativo.	4.55	.619	.620

Tabla 2 - Medias, desviaciones típicas y relación ítem de la escala de percepción

En relación con la retroalimentación, se evidencia una percepción muy positiva de los profesores, dado que todos los ítems obtuvieron una media superior a 4.0. Dentro de estos, el que más se destaca es la práctica de una retroalimentación continua y permanente (*M*= 4.60, *DT*= .614) y, dentro en ella, la concepción del error como oportunidad de aprendizaje (*M*= *4.51, DT*= *.621*), lo que también

resulta fundamental para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (*M= 4.47, DT= .718*). No obstante, llama la atención la menor atención a la promoción de procesos de metacognición y motivación de los estudiantes (Ver tabla 3).

Ítem	Contenido	*M*	*DT*	*r*
1	Es eficaz para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	4.47	.718	.632
2	Es permanente, se ofrece en diferentes momentos del proceso.	4.60	.614	.437
3	Contribuye a mejorar los procesos cognitivos y meta-cognitivos de los estudiantes.	4.36	.705	.394
4	Promueve la motivación y autoestima de los estudiantes.	4.30	.883	.271
5	Evidencia la concepción del error como oportunidad de aprendizaje.	4.51	.621	.527

Tabla 3 - Medias, desviaciones típicas y correlaciones de la escala de percepción-retroalimentación

De otra parte, en el análisis de las preguntas abiertas, para el caso de la definición de evaluación fueron clasificadas ciento veintiuna unidades de registro en cuatro categorías (definición, características, objeto de evaluación y finalidad), surgidas *a posteriori* y que recogen aquellos aspectos que los profesores resaltaron en sus respuestas. La tendencia en este caso es asumir la evaluación como un proceso (14 unidades de registro) permanente (9 unidades) para verificar el grado de alcance de objetivos y metas (17 unidades) y con la finalidad de mejorar el proceso formativo (20 unidades). En todo caso, llama la atención que algunos profesores consideran la evaluación como un ejercicio de medición (8 unidades de registro) o de verificación de desempeños (12 unidades). Solo algunos destacan las fortalezas y debilidades como objeto de evaluación (7 unidades), los conocimientos y habilidades (4 unidades) y la aprehensión del aprendizaje (5 unidades). Estos resultados evidencian que la mayor parte de profesores, aunque destacan el carácter procesual y permanente de la evaluación, mantiene la tendencia a realizar una evaluación criterial, es decir, en función del cumplimento de unos criterios u objetivos (Tyler, 1986) y pocos focalizan la identificación de fortalezas y debilidades, lo que contrasta con los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.

En lo que corresponde a las estrategias o actividades que se usan con mayor frecuencia en la evaluación, encontramos ciento treinta y ocho unidades de registro clasificadas en: estrategias específicas de evaluación (listas de chequeo, diarios de aprendizaje, etc.), tareas comunicativas (tareas de interacción, comprensión y producción), pruebas o exámenes (*quices*, parciales) y, finalmente, una categoría de *indefinidas* en la que incluimos las respuestas que no precisan el tipo de actividad. Resulta importante resaltar que el mayor número de unidades de registro se asocia a tareas comunicativas (70 unidades), dentro de las que priman las de producción (32 unidades) seguida de las tareas de interacción (29 unidades) y, finalmente, las de comprensión (19 unidades). Para las estrategias de evaluación propiamente dichas encontramos solo 10 unidades de registro. En el caso de las pruebas o exámenes aparecen 17 unidades y en la categoría de indefinidas se registraron 15 unidades. Estos datos son muestra de que aún falta una formación más sistemática que permita a los profesores comprender y aplicar estrategias concretas de evaluación que vayan más allá de las usuales tareas de desarrollo de destrezas comunicativas.

5. MODELO DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

De acuerdo con los resultados presentados y la revisión de literatura al respecto, en función de todas las características que deben acompañar un ejercicio de evaluación en ELE, asumimos la evaluación auténtica como una valoración integral, es decir que promueve la valoración de contenidos (lingüísticos, culturales, etc.), procedimientos y actitudes y que, desde la comprensión de la retroalimentación como eje del proceso y motor de los cambios (Boud y Molloy, 2015), genera una evaluación mediante la simulación de ambientes reales de comunicación. En este sentido, se trata de una evaluación que analiza el aprendizaje desde diferentes perspectivas, evalúa no solamente desde la verificación del cumplimiento de unos estándares determinados, sino además desde la comprensión de la experiencia del aprendiente en diferentes contextos comunicativos y además desde la valoración del progreso del estudiante, de modo que, como se ha mencionado antes, se logre comprender el error como oportunidad de aprendizaje. Esta evaluación se destaca además por ser dinámica (es decir de regulación interactiva), procesual, realista y relevante. Finalmente, en términos de uso de los resultados, se entiende que la evaluación promueve

la autorregulación de los estudiantes, la identificación de sus fortalezas y debilidades como agentes comunicativos, actores sociales y aprendientes permanentes. Por último, esta evaluación se dirige a la cualificación de las prácticas en los docentes. La imagen 1 representa este modelo.

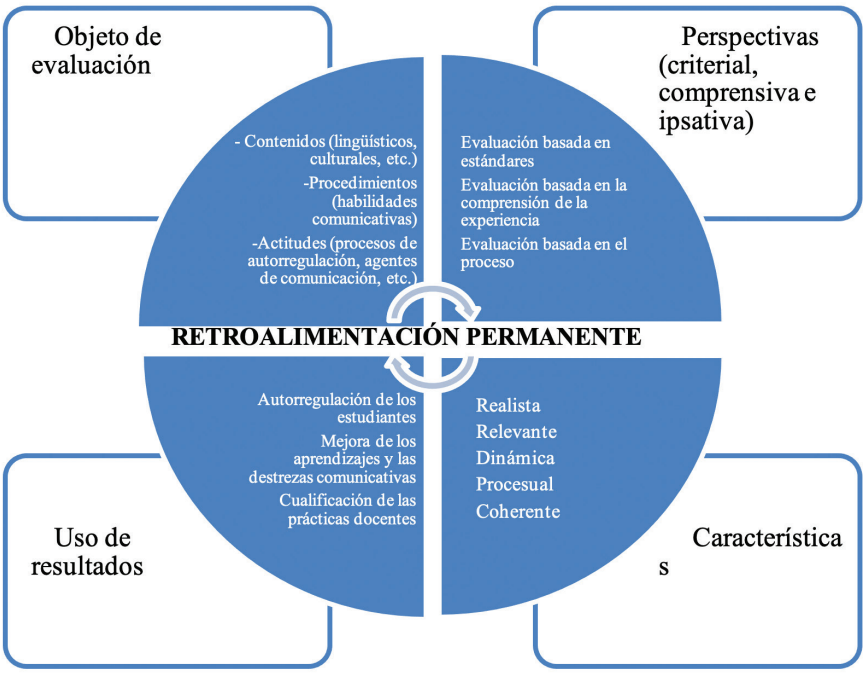

Imagen 1 - Modelo de evaluación auténtica

La complejidad que el modelo reviste nos obliga a proponer algunas recomendaciones para llevarla a cabo desde un ejercicio de formación docente y de sistematización de experiencias:

a. Desde lo curricular, se deben planear cuidadosamente los diferentes aspectos asociados a esta evaluación y generar las condiciones para que se desarrolle, lo que implica la previsión de tiempos, recursos, estrategias, espacios, etc.

b. Desde lo pedagógico, se deben establecer claramente los roles que asumen tanto evaluador como evaluado en este tipo de apuestas, especialmente desde una relación pedagógica simbiótica que promueva la retroalimentación efectiva y la autorregulación permanente.

c. Desde lo didáctico, se propone la implementación de estrategias, instrumentos, recursos didácticos y demás aspectos que permitan concretar en la práctica este tipo de apuestas. Específicamente, la implementación de estrategias sistemáticas de evaluación que pueden ser desconocidas para los docentes o ser aplicadas de manera intuitiva sin una apuesta clara de recolección y análisis de la información desde sus alcances y limitaciones.

CONCLUSIONES

Una comprensión de la evaluación tal como la propuesta comporta una serie de implicaciones que van desde el diseño y aplicación de diferentes estrategias e instrumentos hasta la implementación de un ejercicio permanente de formación docente, de modo que redunde en la cualificación de sus prácticas evaluativas gracias al reconocimiento del dinamismo, la relevancia y el realismo que deben caracterizar todo ambiente de evaluación de aprendizaje, máxime si se trata de valorar la competencia comunicativa. En relación con las acciones específicas que evidencian las características de las que hemos hablado (dinamismo, relevancia, realismo, etc.), basta con analizar cada uno de los ítems que hacen parte de la encuesta de percepción y que describen claramente los rasgos que deben acompañar las diferentes prácticas de evaluación implementadas por los docentes y, a su vez, las formas de garantizar una retroalimentación efectiva. Respecto a esta última, no solo debe ser continua y asumir el error como posibilidad de aprendizaje, también permitir que el estudiante identifique el valor de sus propios esfuerzos, en tanto la identificación de sus fortalezas y debilidades "generan en el alumno un alto nivel de motivación a la vez que le aportan la información necesaria para comprender e interiorizar los estándares de evaluación" (Álvarez Bernárdez, 2014, p. 140). Para garantizar una evaluación *auténtica* tal como aquí se ha comprendido, resulta fundamental avanzar

con actividades de aprendizaje auténtico, es decir, que se guarde una estrecha relación entre los ambientes de aprendizaje que son generados por los docentes y los contextos de evaluación que se diseñan para identificar si se lograron o no los objetivos previstos. En otras palabras, el carácter de auténtico debe permear, tanto las enseñanza-aprendizaje, como la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alkin, M. y Christie, C. (2013). An Evaluation Theory Tree. En M. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots* (pp. 11-57). California: Sage Publication.

Álvarez Bernárdez, P. R. (2014). *La formación del profesorado en ELE en evaluación auténtica de competencias* [Tesis doctoral]. Universidad de Vigo, Vigo.

Arias, C., Maturana, L. y Restrepo, M. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje, 40(*1), 99-126.

Barreira, C., Boavida, J. y Araujo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, *40*(3), 95-133.

Boud, D. y Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea Ediciones.

Ezeiza, J. (2009). Instrumentos para la evaluación formativa en los programas de enseñanza de lengua con fines específicos. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El Español en Contextos Específicos: Enseñanza e Investigación. Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Santander: Fundación Comillas/ASELE, pp. 392-409.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista de Didáctica Español como lengua extranjera. Marco ELE*, *24*, 1-43.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage.

López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y el aprendizaje del inglés. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 1*(2), 111-124.

López de la Torre, J. (2013). *El Portafolio de las Lenguas (PEL): Herramienta de evaluación en la composición escrita en español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia, Valencia.

Parrondo, J. (2014). Análisis de un caso práctico de implantación de un portafolio como herramienta de evaluación formativa / sumativa en el Instituto Cervantes de Salvador. *Revista Didáctica Español como lengua extranjera. Marco ELE*, *18*, 1-23.

Scriven, M. (1988). Evaluation Ideologies. En J. Madaus, M. Scriven y D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models* (pp. 229-260). Boston: Klwer Academic Publishers.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Grao.

Stake, R. (2013). Responsive Evaluation IV. En M. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots* (pp. 189-197). California: Sage Publication.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós.

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Vallejo, M. y Molina, J. (2013). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación, 64,* 11-25.