La evaluación auténtica en el ámbito de ELE

Raquel Romero Guillemas
Jefa de Estudios del Instituto Cervantes de Varsovia

Pedro Benítez Pérez
Jefe de Estudios del Instituto Cervantes de São Paulo

En la actualidad, dada la importancia que ha tomado el estudio de la evaluación en todos los campos de desarrollo de actividades humanas, nos encontramos con gran profusión de materiales relacionados con las diferentes concepciones de la evaluación y, también, con las herramientas que cada una de dichas concepciones desarrolla. Del mismo modo, tanto los avances en el campo de la adquisición de segundas lenguas, como la proliferación de herramientas de análisis teórico y práctico proporcionadas por las nuevas tecnologías, han puesto sobre la mesa la necesidad de establecer nuevos parámetros o nuevas perspectivas para la evaluación.

En el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el eje investigador ha ido desplazándose desde el objetivo original que parecía centrarse en el conocimiento teórico de un sistema abstracto de signos hasta objetivos actuales que tienden a observar y a dar información precisa de cada momento del proceso de aprendizaje. En ese viaje a través de concepciones bien diferenciadas, hemos ido aprendiendo todos que nada es desechable y que, si bien esta no es una frase excesivamente afortunada en algunos contextos, el fin justifica los medios. Es por ello que no podemos descartar herramientas provenientes de épocas y concepciones distintas, pero también es por ello que hemos de considerar que cada una de las herramientas responde a la necesidad de obtener información relacionada con objetivos concretos y diferenciados.

Actualmente el proceso de aprendizaje de una lengua se analiza como un compendio de elementos que operan de formas diferenciadas y que tienden a consolidarse en términos de actuación. El aprendiz de una lengua extranjera pone y se pone al servicio de un proceso que solo culmina con éxito cuando todos los elementos que lo integran inciden en su capacidad para resolver sus necesidades comunicativas. Consecuencia lógica de lo dicho es que la evaluación es sin paliativos uno más de los elementos que integran ese proceso, cosa que por supuesto ya sabíamos, aunque en demasiadas ocasiones había quedado eclipsada por una de sus herramientas más populares, el examen.

Consideremos por un momento los modelos estructuralistas de evaluación o, mejor dicho, de examen. El gran objetivo de dichos modelos de evaluación se centraba en sí mismos y no en el alumno y tampoco en el proceso de aprendizaje de una lengua. El modelo de examen, la herramienta de evaluación, había de ser justa, cuantificable, fiable, factible, razonable, adecuada… Pero la pregunta es

¿por qué?, ¿qué sentido tiene hacer que una herramienta de evaluación suplante al complejo proceso de evaluación? Posiblemente la respuesta la encontremos en la necesidad de cuantificar el conocimiento y de establecer grupos estadísticos de buenos, mediocres y malos alumnos.

Los enfoques comunicativos pusieron de manifiesto esa necesidad de prestar atención a otros elementos del proceso más allá de la propia herramienta, que no era despreciable, pero que suponía una pieza más en el engranaje. La aparición, casi irrupción, de la competencia comunicativa como objetivo general, compuesto de otros sub objetivos o sub competencias interrelacionadas, supuso un terremoto en el campo de la evaluación que debía dejar de lado procedimientos basados en el aparente cientifismo de la psicometría para instalarse en terrenos no exentos de dificultad y aparentemente menos *científicos* que aquellos que habían permitido la cuantificación del conocimiento. Las dificultades que para el comunicativismo se descubrían en el campo de la evaluación estaban relacionadas precisamente con cierta concepción cuantificadora heredada del estructuralismo: demasiado tiempo estableciendo rangos de saber en términos de porcentajes o de calificaciones oponen una seria resistencia por parte de agentes sociales, educativos e incluso individuales. No olvidemos que es una conducta generalizada que alumnos, padres, profesores, instituciones educativas, vuelquen toda su atención en los resultados de las pruebas y en la promoción de los alumnos (exámenes) sin interesarse por los procesos (evaluación).

Establecer el grado de dominio del sistema lingüístico de un candidato no implica establecer el grado de uso de dicha lengua, se trata de dos realidades bien diferenciadas y que, según algunos estudiosos, distan mucho de estar cercanas. Surge aquí uno de los problemas más desconcertantes para el docente, y para el alumno, por supuesto, que es el de la coherencia metodológica. Enfocamos nuestras prácticas docentes hacia un objetivo preciso y bien definido, el uso de la lengua, sea el que sea el nivel de competencia del alumno, como instrumento de comunicación y, por tanto, de resolución de conflictos comunicativos. Integramos en las aulas elementos relacionados con la cultura, observamos atentamente las habilidades discursivas de nuestros alumnos, les enseñamos a mandar mensajes a través del teléfono móvil, a interpretar el gesto o el silencio sutil de un actor como un mensaje lleno de contenido, o a identificar en la palabra *gordo* una agresión; y, sin embargo, les evaluamos con una herramienta cuantificadora que nos da información acerca de elementos discretos y aislados que no solemos tratar en clase porque no responden al modelo de producción que tenemos como meta.

Además, podemos identificar otro problema que afecta a la coherencia metodológica, el de la relación entre producción y reconocimiento. El alumno que se somete a una prueba de selección múltiple demuestra, si la prueba es tomada como control de conocimiento, que es capaz de reconocer o que, en el peor de los casos, no es capaz de reconocer aquellos, y solo aquellos, ítems que se le presentan, lo que llevado hasta sus últimas consecuencias significa que el conocimiento de un alumno es cuantificado en relación al conjunto de ítems que se le presentan, pero no en relación a la programación completa desarrollada en

un curso. Pero aún en el caso de que fuera posible, es decir, aún en el supuesto de que el alumno pudiera ser examinado de todos y cada uno de los *contenidos aprendidos* a lo largo de un curso, el resultado de ese examen solo nos indicaría que un determinado individuo es capaz de reconocer un número determinado de *conductas* lingüísticas, pero no nos dice nada de su capacidad para producirlas espontáneamente y conectarlas con una situación comunicativa dada. Y en ese supuesto, por ejemplo y entre otras consideraciones, deberíamos ser capaces de determinar qué conductas reconoce por semejanza con su lengua materna o con otras lenguas aprendidas.

Si el sistema lingüístico puede ser medido de forma objetiva a través de pruebas de selección múltiple cuya característica fundamental es la de ser pruebas de producción nula o pruebas cerradas, la medición del uso escapa a estos y otros parámetros parecidos porque requiere de instrumentos específicos tanto de recogida de información como de medición. Si el objetivo cambia ha de cambiar necesariamente el modelo de trabajo, la tipología de las herramientas y el valor significativo de los resultados que de ellas se obtienen; ha de cambiar el foco de atención, y desplazarse del sistema al uso; y, por último, ha de cambiar la concepción de la evaluación, desplazándose del examen sincrónico y estático, al proceso de aprendizaje diacrónico y dinámico. Solo partiendo de estos supuestos de cambio podremos dar a la evaluación su verdadero carácter dinamizador del proceso. Por tanto, lo más importante es reconocer que el cambio se debe a que la evaluación en términos estrictamente estructurales se basa en la recopilación cuantitativa de datos, así pues el énfasis se pone en la herramienta de evaluación, en el test o examen; mientras que los enfoques comunicativos fundamentan el uso de herramientas diversas en la necesidad de recopilar información cualitativa, es decir, información relativa al proceso mucho más que al objetivo parcial, aunque sin descartarla.

A esta búsqueda de información mediante herramientas diferenciadas la llamamos evaluación auténtica, alternativa, educativa o pedagógica. Instalados ya, desde ahora, en la evaluación no como herramienta cuantificadora de conocimientos, sino como conjunto de herramientas cualificadoras del proceso de aprendizaje, nos encontramos con uno de los mayores problemas que plantea este tipo de evaluación: la fijación de criterios de valoración que nos lleven a tomar decisiones acertadas.

Existen algunos modelos de valoración para la evaluación pedagógica, casi todos ellos basados en el desarrollo de descriptores que, a modo de cajas estancas, encierran las competencias del aprendiz dándole una catalogación y ubicándole en un punto cualquiera entre la nota máxima y la mínima. Y esto significa que solo hemos cambiado una parte de la concepción, y seguimos pensando en términos de aprobado y suspenso. Es necesario dar un paso más y llegar a la siguiente estación: no es importante el cuantificador, lo importante es el hecho de progresar, y progresar supone atender al proceso con el fin de adecuarlo a las necesidades del alumno. Y eso es lo que nos dicen los nuevos enfoques metodológicos, que debemos tener en cuenta al alumno, sus necesidades y sus peculiaridades; quizá

lo único que nos quede por hacer es adecuar las herramientas, algunas muy bien desarrolladas por los estructuralistas, a los fines pedagógicos que nos proponemos.

Podríamos ensayar una definición de evaluación pedagógica en la que las palabras clave deberían ser *alumno, proceso, objetivos* y *realidad*:

1. Alumno, entendido como sujeto que realiza un proceso de aprendizaje determinado, y que necesariamente experimenta un progreso en relación a los objetivos previstos en la programación. Para que esto sea así, para que exista progreso, el profesor ha de poner sobre la mesa distintas herramientas de observación que le permitan llevar a cabo una valoración ajustada y se transformen en una actuación concreta.
2. Proceso, entendido como el movimiento necesario que el aprendiz realiza desde un punto de partida, sea el que sea, hasta una meta establecida en términos de objetivos generales. Dicho movimiento ha de llevarse a cabo de forma palpable y real, suponiendo necesariamente un desplazamiento o progresión, no siempre cuantificable, pero sí susceptible de ser medida en términos de actuación.
3. Objetivos, entendidos como metas que se fijan para ser alcanzadas. Están presentes en las programaciones y en el currículo y son, cuando su descripción es exhaustiva, el camino por el cual ha de transcurrir el proceso de aprendizaje y enseñanza.
4. Realidad, la porción de mundo, fuera del aula, lejos del proceso formal de enseñanza y aprendizaje, en la que el alumno va a poner de manifiesto sus competencias y va a valerse de estrategias tanto de aprendizaje como de comunicación para negociar y resolver situaciones comunicativas.

Así pues, la evaluación pedagógica o educativa es aquella que, para evaluar los progresos del alumno, reproduce los procedimientos, las actividades y las tareas que el profesor ejecuta día a día en el aula. Además, la evaluación pedagógica tiene en cuenta los objetivos del aula y los del currículo, sin olvidar que el alumno va a usar sus conocimientos en la vida real. Definir las herramientas que están a nuestra disposición para conseguir llevar a cabo una verdadera evaluación pedagógica es complicado y requiere del trabajo de un equipo de profesionales dispuestos a aportar sus experiencias de evaluación en algunos de los siguientes ámbitos:

- Desarrollo de la clase: incluye todos los tipos de tareas llevadas a cabo en el aula y su evaluación depende del desarrollo de diferentes herramientas específicamente desarrolladas para este fin; así podemos hablar de parrillas de observación de clase, descripción de las diferentes competencias que intervienen en la resolución de tareas, análisis de estrategias, tanto del profesor como del alumno, o interactuación con los materiales.
- Autoevaluación: del alumno y del profesor, y en ambos casos necesitamos, también, herramientas de observación y medición que nos ofrezcan información relacionada con los comportamientos y las actitudes de unos y otros.

- Portafolios o carpetas de evaluación: definidas como el conjunto de aportaciones del alumno, recopilado por el profesor de forma intencionada y selectiva, y completadas con anotaciones de autoevaluación del alumno que se utilizan para documentar los progresos y los logros a lo largo de un tiempo determinado y con respecto a criterios específicos previamente definidos. Podríamos decir que el portafolios que ha desarrollado el Consejo de Europa puede servir de modelo o de punto de partida para la organización de una buena carpeta del evaluación y está compuesto por

    - Biografía lingüística. Datos sobre cuándo se aprendieron las lenguas, en qué nivel se dominan, e informe de las experiencias interculturales. Se trata de información facilitada por el propio aprendiente.
    - Competencias en diferentes lenguas. Descripción de las competencias de la persona, descritas separadamente para cada lengua y utilizando las siguientes descripciones: competencias receptivas (comprensión oral, comprensión de lectura), competencias productivas (expresión oral, expresión escrita) e interacción.
    - Informe. Otro material ilustrativo de las experiencias de aprendizaje, conocimientos y circunstancias, por medio de ejemplos.

Como vemos, se trata de herramientas primarias de evaluación por desarrollar, que a su vez están compuestas de otras herramientas, secundarias, que harán más precisos los juicios de valor que con ellas podamos obtener y podrán incidir, de forma directa, en los procesos de enseñanza y aprendizaje estableciendo una relación de coherencia necesaria entre la práctica en el aula y la evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

Alderson, J. Ch., Clapham, C., Wall, S., 1998. Exámenes de idiomas, Cambridge, Madrid.

Casanovas, M.ª A., 1999. *Manual de evaluación educativa,* La Muralla SA, Madrid.

García Santa-Cecilia, Á., 2000. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera,* Arco/Libros, Madrid.

— 1995. *El currículo de español como lengua extranjera,* Edelsa, Madrid.

Kohonen, V., 2000. «La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras», en Arnold, J., 2000. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Cambridge, Madrid.

Mateo, J., 2000. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas,* Cuadernos de educación 33, Barcelona.

Santos Guerra, M. A., 1995. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora,* Ediciones Aljibe, Málaga.

William, M., Burden, L. R., 1999. *Sicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social,* Cambridge, Madrid.