9 Evaluación continuada y para el aprendizaje del español nivel A1 en asignaturas de libre elección en el contexto universitario

Kristina Pla Fernández[1]

Resumen

Durante el curso académico 2018/2019 en las asignaturas de español del Centre for Foreign Language Studies (CFLS) de la Universidad de Durham se evaluó por primera vez a los alumnos usando únicamente la evaluación continuada. El paso del modelo de evaluación con exámenes finales que había imperado hasta entonces a la posibilidad de diseñar una nueva evaluación continuada permitió repensar algunos de los aspectos específicos de la evaluación en el aprendizaje de lenguas en asignaturas de libre elección en general y en el nivel A1 en particular. Teniendo en cuenta las consideraciones acerca del nivel y de los propios estudiantes que se expondrán en lo que sigue, se decidió que el nuevo sistema de evaluación continuada iba a seguir estos principios: motivar al alumno a estudiar de manera continua a lo largo del curso, proveer feedback relevante de manera repetida y ofrecer oportunidades para que el alumno aprenda a aprender.

Palabras clave: A1, evaluación, destrezas integradas, assessment for learning, continuous assessment.

1. Durham University, Durham, United kingdom; kristina.pla-fernandez@durham.ac.uk; https://orcid.org/0000-0002-6335-387X

Para citar este capítulo: Pla Fernández, K. (2020). Evaluación continuada y para el aprendizaje del español nivel A1 en asignaturas de libre elección en el contexto universitario. En A. Lallana, L. Hernández Martín y M. Fuertes Gutiérrez (Eds), *Five years of ELEUK conferences: a selection of short papers from 2019* (pp. 101-111). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.41.1079

© 2020 Kristina Pla Fernández (CC BY)

1. Introducción

La evaluación en asignaturas de lenguas en el ámbito universitario permite decidir si un estudiante aprueba o no y, en asignaturas alineadas con los niveles de referencia del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), como las del CFLS de la Universidad de Durham, hace posible precisar también el nivel de lengua del estudiante en relación con el MCER fuera de la institución donde estudia.

Sin embargo, el diseño de las tareas de evaluación del nivel A1 que aquí se exponen estuvo marcado por la intención de que la evaluación fuera funcional para los estudiantes durante el aprendizaje y no solo al final de este. A tal fin, sabiendo que la evaluación puede cambiar la actitud y el compromiso de un estudiante para con una asignatura (Brown, Bull y Pendlebury, 1997) se buscó, a través del diseño de las pruebas de evaluación, que estas cumplieran los siguientes requisitos: motivar al alumno a estudiar de manera continua a lo largo del curso a cambio de la recompensa de una potencial mejoría de la nota obtenida con cada nueva tarea; proveer feedback de manera repetida para que los estudiantes puedan mejorar, dirigir y regular su aprendizaje; y ofrecer oportunidades para que el alumno aprenda a aprender y complemente así su formación como aprendiz de lenguas autónomo.

En este artículo se presentan algunas de las actividades de evaluación continuada llevadas a cabo durante el curso académico 2018-2019, así como los éxitos y fracasos en la consecución de los principios que nos habíamos propuesto. Para terminar, se sugerirán cambios futuros para realinear las actividades con dichos principios.

2. Descripción de la práctica

2.1. Contexto

Esta práctica se llevó a cabo en el centro de idiomas de la Universidad de Durham, en el Reino Unido, en la asignatura Spanish Stage 1 (A1 MCER), impartida en

60 horas lectivas a lo largo de 20 semanas. Habitualmente el estudiantado en esta asignatura es muy heterogéneo**.** Si bien en el CFLS hay algunos alumnos bi- o plurilingües, la mayoría de los estudiantes tiene pendiente el desarrollo de los procesos de aprendizaje mencionados en el MCER. Se trata, por ejemplo, de estudiantes monolingües anglófonos; estudiantes que han estudiado otras lenguas a nivel inicial, probablemente en la escuela y con métodos no comunicativos y que tienen expectativas de un estilo de aprendizaje basado en la memorización que no se verán correspondidas con las clases del CFLS; o estudiantes a quienes han obligado en sus programas a elegir una lengua y carecen de interés por los procesos de aprendizaje. Entre estos grupos, el desafío principal a menudo es que entiendan las dinámicas y destrezas necesarias para aprender un idioma, el hecho de que hay que trabajar de manera constante y que un nivel elemental no es en realidad un nivel fácil.

2.2. El problema

Así pues, el problema era que aproximadamente la mitad de los estudiantes de la asignatura, de los cuales muchos no tenían conocimiento previo acerca de las estrategias necesarias para aprender un idioma, no dedicaban el tiempo necesario al estudio independiente; lo cual, a su vez, significaba que tampoco las desarrollaban durante el curso. Se identificó la evaluación, en la que formalmente teníamos que dar notas a la comprensión oral y lectora y a la expresión oral y escrita, como posible medio exitoso para tratar de guiarles en este aprendizaje.

Por todo ello y de acuerdo con las tendencias pedagógicas propias del siglo XXI (Davies, 2013, p. 13), la toma de decisiones durante el diseño de actividades de evaluación no solo giró en torno a qué se iba a evaluar y cómo, sino también en torno a por qué y para qué íbamos a hacerlo. Las cuestiones clave en el diseño de cada actividad fueron: ¿Qué es lo que quiero conseguir en el desarrollo de mis estudiantes con esta evaluación? y ¿Cómo puedo hacer que esta evaluación sea el máximo de beneficiosa para su desarrollo?

Para poder diseñar las actividades de evaluación también hubo que superar la contradicción entre la universalidad del nivel A1 y la individualidad del proceso

de aprendizaje. Es decir, la dicotomía entre el hecho de que los requisitos de competencia comunicativa de un nivel A1 están recogidos en una serie de descriptores, independientes de los estudiantes y, sin embargo, el nivel A1 se puede discernir solo una vez el estudiante ha adquirido ese nivel, pero el camino de progreso hacia un A1 es único para cada aprendiz.

Por eso, a pesar de que una evaluación que certifique un A1 debería, acorde con los criterios, ser universal, parecía lógico convertir la evaluación continuada, que tendría lugar antes de que los estudiantes consolidaran su A1, en una herramienta a medida para que los alumnos de un curso en particular maximicen su aprendizaje.

2.3. Actividades y justificación

A lo largo del curso se llevaron a cabo tres tareas de evaluación que se centraron en una única destreza cada una, en las que los estudiantes tenían que desarrollar sus propias estrategias para gestionar su aprendizaje de dicha destreza lingüística de manera más exitosa, por lo que se les requería que hicieran un trabajo previo con algunos materiales de las pruebas como preparación para la tarea evaluada en sí.

La primera tarea, de escritura, tuvo lugar en la semana 10 y consistió en escribir una Carta a los Reyes Magos, género textual que ya se había trabajado en clase. La tarea buscaba que los estudiantes se familiarizaran con las características de un texto que demuestre competencia en L2 y pudieran producirlo de una manera consciente. Por eso, dos semanas antes de la prueba recibieron una rúbrica holística y una escala analítica que les sirvieron como guía de estudio y como lista de verificación de qué estructuras incluir en su texto, respectivamente, y que serían también las hojas de feedback que recibirían cuando ya estuviera corregido su texto. Además, a fin de maximizar el aprendizaje, se permitió que los estudiantes trajeran los apuntes y las notas de clase a la prueba.

La segunda prueba, que tuvo lugar en la semana 11, buscaba que los estudiantes desarrollaran su autonomía en la adquisición de la Comprensión Auditiva

(CA), que muchos estudiantes coincidían en destacar como la destreza que les presentaba mayor dificultad. Dos semanas antes de la tarea evaluada se pusieron a disposición de los estudiantes en el entorno virtual de aprendizaje 15 audios basados en los temas y las funciones comunicativas que habían aprendido en las primeras 30 horas de clase. Durante esas semanas recibieron recordatorios sobre la importancia de reconocer vocabulario y saber pronunciarlo para mejorar su CA, además de ideas de cómo trabajar con los audios de clase y las transcripciones y de cómo podían crear ellos sus propias transcripciones para distintos audios. Durante la prueba, los estudiantes fueron evaluados de 3 de esos audios y de uno desconocido, pero similar a los de práctica.

La tercera prueba con componente formativo de destrezas evaluó solo la comprensión lectora y tuvo lugar en la semana 18. Los estudiantes tuvieron acceso a varios textos en formato JPG (para dificultar el uso de traductores online) a través del entorno virtual de aprendizaje durante una semana, acompañados de preguntas analíticas. Los estudiantes completaron esta tarea en casa a su propio ritmo, trabajando en particular su conocimiento del léxico, el orden de los elementos de la oración y la morfología, por ejemplo, cuando tuvieran que buscar una palabra en el diccionario.

Una vez se había llevado a cabo una tarea de evaluación que fomentara el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender para cada una de las destrezas que íbamos a evaluar de manera continuada[2], se pasó a la evaluación que integrara distintas destrezas, algo que nos lleva más allá de las destrezas productivas y receptivas y nos permite centrarnos en las destrezas de interacción e incluso en las de mediación, cuya relevancia queda manifiesta en el Volumen Complementario del MCER, y que están mucho más cercanas a la manera en que la lengua se usa fuera del aula por hablantes competentes (Chamorro, 2009, pp. 33-34). Además, igualmente importante es la noción de *constructive alignment*, que requiere que los objetivos de un curso, las actividades realizadas en el mismo y los materiales de evaluación sean coherentes y estén alineados. Dado que las clases se basan en el enfoque comunicativo y del trabajo por tareas, dentro del aula la integración

2. La expresión oral se evaluó con un examen grupal a final de curso.

de destrezas es frecuente (Chamorro, 2009, pp. 33-34), por lo que también nos parecía lógico que la segunda parte de la evaluación tuviera ese formato.

Otro aspecto relevante de programar las tareas con destrezas integradas cuando se hubiera cubierto ya un mayor contenido del curso es que las tareas de respuesta abierta requieren que los estudiantes pongan en práctica conocimientos gramaticales que tienen funciones textuales y comunicativas variadas, así como vocabulario específico y, al producir lengua, deben generar contextos de uso para esos conocimientos (Purpura, 2013, p. 114).

La primera de las tareas que integró destrezas, que es la que aquí se presenta, combinó CA y Expresión Escrita (EE) y tuvo lugar en la semana 16. Al diseñar esta prueba, que constó de 6 ejercicios, el principal obstáculo fue cómo puntuarla. Inicialmente, se planteó la posibilidad de dar una nota única para ambas destrezas en cada tarea, de manera que luego se sumara el total y hubiera una única nota de la prueba. Sin embargo, debido a la gran disparidad de dominio de la CA entre los estudiantes, al final se decidió que en esta tarea (1) hubiera una pequeña parte, supuestamente un poco más accesible y más relativa a los contenidos propios del primer semestre, en la que se evaluaría solamente la CA (que valdría un 20%), (2) que la necesidad de haber comprendido el audio para poder llevar a cabo la parte escrita aumentara de forma progresiva, y (3) que cada tarea de la prueba tuviera dos notas distintas, una para CA y otra para EE.

Esta tarea y la siguiente se basaron en el uso de imágenes, en actividades muy similares a las actividades 1 y 2 de la parte de CA del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). En la tercera, la relación entre el input auditivo y la producción escrita era débil, ya que la parte de CA sólo servía como ejemplo para la parte escrita. La tarea consistía en escuchar a una persona describir su rutina semanal y escribir seis actividades mencionadas de la manera más específica posible, mencionando la hora, la frecuencia, el lugar y el día de la actividad (CA). A continuación, se les daba una página de agenda igual que la que acababan de completar mientras escuchaban y tenían que rellenarla con su propia rutina semanal (EE). Esta tarea sumaba un 40% de la nota escrita de la

prueba, para dar oportunidades a los estudiantes cuya CA fuera limitada pero que tuvieran mejor nivel en la EE.

En las tareas restantes, la producción escrita dependía del input auditivo, pero seguían obteniendo puntuaciones distintas para las dos destrezas. En la tarea número cuatro oían a cuatro personas que explicaban sus gustos y pasatiempos y los estudiantes tenían que escribir sobre cuatro o cinco de las cosas que oyeran y cómo se relacionaban con ellas, en particular dos que compartían y dos en las que diferían y una comentando lo que ellos quisieran. En la quinta tarea, los estudiantes escuchaban un menú en español que tenían que traducir al inglés, bajo el supuesto de que comían con amigo anglohablante (CA). Luego tenían que escribir un pequeño texto explicando qué comerían ellos en ese restaurante y por qué (EE). En la sexta y última tarea, oían un mensaje de WhatsApp real de una hablante nativa justificando sus planes de merienda y cena y, a continuación, había un par de preguntas de CA que respondían en inglés para evitar la simple transcripción (CA) y otra en la que relacionaban lo que habían oído con sus propios hábitos, en español (EE).

3. Análisis de resultados

Las tres primeras tareas descritas, que buscaban el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, fueron exitosas. Después de la tarea de EE, muchos estudiantes reconocieron que haber tenido que consultar el libro y las notas de clase numerosas veces con una mentalidad comunicativa y estratégica, intentando incluir variedad y corrección, les había dado una lección de cómo escribir en lengua extranjera, que iban a seguir aplicando a su manera de escribir sus redacciones formativas durante el resto del curso. La preparación de la tarea de CA también obtuvo comentarios muy positivos con la opinión generalizada de que todos mejoraron mucho, dentro de sus posibilidades, su CA, ya que les obligó a adquirir el hábito de practicarla y a desarrollar maneras de trabajarla que luego aplicaron en su estudio independiente durante el resto del curso. Los comentarios de los estudiantes acerca de la tarea de comprensión lectora de la

semana 18 incidieron en aspectos con implicaciones similares respecto a su capacidad de aprender a aprender.

Sin embargo, también cabe destacar que la administración de las pruebas es mejorable en términos de seguir asegurando el máximo aprendizaje del alumno durante las mismas y para asegurar que tengan validez evaluadora. En la prueba de EE, la falta de presión por memorizar, que se extendió a lo largo del curso porque se permitió llevar libros y las notas también a las otras pruebas de evaluación, fue perjudicial para la fluidez oral de los estudiantes. Por eso, en el futuro no se permitirá el uso de libros ni notas durante las pruebas.

En la tarea de CA, que se llevó a cabo en una sala de ordenadores, se permitió escuchar los audios tantas veces como quisieran pero debido a la infrecuencia con que podemos escuchar una conversación repetidamente (Wagner, 2013, p. 58) y en vista de que las notas oscilaron entre un 5 y un 95 sobre 100, la escucha ilimitada fue extremadamente ventajosa para algunos e indiferente para otros, en el futuro durante la prueba solo permitirá escuchar los audios dos veces.

Por último, en la prueba de comprensión lectora, algunos estudiantes obtuvieron notas hasta 50 puntos por encima de la nota que obtuvieron en el examen oral. Esta disparidad indica que esos estudiantes probablemente completaron la tarea con ayuda de terceros o de internet y que la nota que obtuvieron no es representativa de su aprendizaje. Además, en ese caso tampoco habrían desarrollado destrezas de aprendizaje de la comprensión lectora. A fin de resolver estos incidentes, el próximo curso académico los estudiantes volverán a tener una semana para leer los textos, pero deberán completar las tareas de comprensión en clase, donde se les dará una nueva copia de los textos (no podrán traerlos anotados). Además, el próximo curso se requerirá que las respuestas sean en español en lugar de en inglés, de modo que esta tarea integre dos destrezas y evite someter a los estudiantes a demasiadas tareas de evaluación durante el curso.

Finalmente, el éxito respecto a la integración de destrezas en la prueba presentada es relativo si nos atenemos a las tres premisas que establecen Knoch

y Sitajalabhorn (2013). Es cierto que en al menos la mitad de las tareas (tareas cuatro, cinco y seis) se cumple con la primera premisa, que es que el input de la tarea debe ser significativo, tienen que ser textos 'ricos en lengua'. En esas mismas tareas también se cumple con la segunda premisa, que es que la tarea debe requerir indefectiblemente que el material del input sea comprendido, usado y transformado a fin de completar la actividad de producción. Sin embargo, al dividir las notas de ambas destrezas en pos de beneficiar a los estudiantes según su diversidad, se obvió la tercera premisa de Knoch y Sitajalabhorn (2013), que indica que la escala de evaluación que elijamos ya sea holística o analítica, tiene que evaluar la capacidad del examinado de encontrar, seleccionar, organizar y conectar las ideas originales en el texto producido. Es decir, el texto producido no se puede evaluar de manera independiente, sino que el trabajo de transformación debe ser parte de los criterios de evaluación también.

4. Conclusión

La mayor carencia de esta práctica docente, especialmente en relación con los objetivos que nos habíamos marcado, fue la calidad y cantidad del feedback. Aunque los estudiantes estaban invitados a acudir a reuniones para consultarlo, solo 10 de 100 lo hicieron. La propuesta para el próximo curso académico es ofrecer una sesión grupal de feedback en la que los estudiantes puedan ver su prueba, comentarla con los compañeros y preguntar dudas al profesor en un aula reservada para la ocasión poco después de cada prueba, en el caso de las destrezas de EE y comprensión lectora. En lo que respecta a la CA, se propone que las sesiones en las que tengan lugar estas pruebas incluyan que una vez todos los estudiantes hayan entregado, se vuelvan a escuchar los audios en grupo y con las transcripciones, de manera que los estudiantes no puedan enmendar la prueba que ya han entregado y a su vez reciban un feedback inmediato.

Otro de los objetivos de la evaluación planteados como punto de partida se consiguió en el caso de la mayoría de los alumnos; es decir, la evaluación los motivó para que estudiaran de manera continua a lo largo del curso a cambio de la recompensa de una potencial mejoría de la nota obtenida con cada nueva tarea.

Sin embargo, este enfoque y el hecho de que el discurso del profesorado girara alrededor de la idea de la mejora de la nota como principal motor para el repaso constante de los nuevos contenidos, también puede entenderse como, en cierto sentido, contraproducente respecto al desarrollo del aprendizaje autónomo. Mientras que el estudiante podría reflexionar sobre la naturaleza acumulativa de la lengua como materia y la importancia del trabajo continuado; o motivarse al ganar dominio lingüístico que le permita una participación más significativa o creativa en el aula; o consolidar su identidad como hablante de una lengua extranjera y en consecuencia mejorar en su *savoir-etre* (MCER) saber ser como usuario y aprendiz de una lengua extranjera; el énfasis que el planteamiento del sistema de evaluación da a la nota puede limitar esas otras potenciales motivaciones intrínsecas del alumno.

Respecto al último objetivo, la evaluación cumplió con el propósito de proveer oportunidades para que los estudiantes pudieran mejorar, dirigir y regular su aprendizaje, así como oportunidades para que el alumno desarrollara su *savoir-apprendre* (MCER) en su trabajo autónomo al prepararse para las tareas que se han descrito anteriormente. Sin embargo, el desarrollo de la noción de sí mismos como agentes de su aprendizaje y el autoanálisis del propio aprendizaje y de las estrategias necesarias para aprender español fue bastante dispar entre los estudiantes del mismo curso. Por todo ello, en el futuro parece oportuno crear un espacio para el diálogo compartido entre aprendices acerca del desarrollo de las destrezas de aprender a aprender, de manera que los estudiantes puedan compartir sus técnicas de estudio y sus reflexiones acerca de qué aspectos del trabajo independiente le son más rentables en cuanto a las distintas destrezas. Aún más, dado que el conocimiento de ese desarrollo es del dominio del profesor, en próximos cursos se propone que el desarrollo del aprender a aprender esté guiado, no solo por el propio alumno y los materiales complementarios sugeridos por el profesor, sino también a través de un diario de reflexión acerca del propio progreso y las destrezas y debilidades lingüísticas de cada uno, así como de catálogos de micro actividades que se pueden llevar a cabo de manera independiente para trabajar cada una de las destrezas y replicar con distintos inputs y outputs.

Referencias

Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. Routledge.

Chamorro, M. D. (2009). *Integración de destrezas en niveles iniciales*. *Monográficos MarcoELE, 9*. https://marcoele.com/descargas/expolingua1996-chamorro.pdf

Davies, A. (2013). Fifty years of language assessment. In A. J. Kunan (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 1-21). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla127

Knoch, U., & Sitajalabhorn, W. (2013). A closer look at integrated writing tasks: towards a more focussed definition for assessment purposes. *Assessing Writing, 18*(4), 300-308. https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.003

Purpura, J. (2013). Assessing grammar. In A. J. Kunan (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 100-124). Wiley-Blackwell.

Wagner, E. (2013). Assessing listening. In A. J. Kunan (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 47-63). Wiley-Blackwell.