

FUENSANTA PUIG

Profesora de español para extranjeros en la Escuela Oficial de Idiomas Barcelona-Drassanes, actualmente en comisión de servicios en el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Ha coordinado la sección de ELE del proyecto *Dialang / European System for Diagnostic Language Testing* (1997-2002). Como formadora de profesores en temas de evaluación colabora con distintas instituciones (universidades, Instituto Cervantes, etc.).

PALABRAS CLAVE: instrumentos de evaluación - autoevaluación - descriptores de nivel - escalas de nivel - criterios de evaluación - pruebas de corrección objetiva - pruebas de corrección subjetiva

Este artículo pretende acercar el *Marco Común Europeo de Referencia* al quehacer cotidiano del profesorado de ELE en el aula. Para ello aborda tanto la dimensión horizontal del *Marco*, que se refiere a la especificación del contenido a evaluar, es decir, de los objetivos de aprendizaje, como su dimensión vertical – las escalas de nivel–, que nos ayuda a establecer los criterios con los que evaluar la consecución de esos objetivos. Por otra parte el artículo propone el Portfolio Europeo de las Lenguas como instrumento de trabajo en clase, en tanto que su uso puede implicar un cambio en la metodología de trabajo en el aula, acorde con una evaluación formativa. Se presentan también otros instrumentos de evaluación, integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorecen la reflexión del aprendiz y potencian su autoevaluación y autonomía.

1. ¿QUÉ APORTAN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA Y EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS A LA EVALUACIÓN DE LENGUAS?

1.1. El *Marco Común Europeo de Referencia*

El *Marco Común Europeo de Referencia* para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas (el *Marco* o *MCER*, a partir de ahora), publicado en 2001, se ha convertido, como era su objetivo, en el referente obligado en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas, y en un eficaz dinamizador de la evaluación de lenguas.

El *Marco* surge de la necesidad de facilitar la movilidad y el intercambio en Europa, pero al mismo tiempo de la convicción, asumida por el Consejo de Europa desde su fundación, de que el conocimiento mutuo entre europeos, es la clave de la existencia de la Unión Europea. Las distintas lenguas y culturas que conforman Europa son una riqueza incuestionable, que al mismo tiempo se convierte en un “obstáculo” en unas sociedades cada vez más interdependientes que pueden caer en el fácil recurso de adoptar el inglés como lengua franca. Proteger y desarrollar las lenguas nacionales y al mismo tiempo facilitar la comunicación y el intercambio entre europeos es el reto que tiene planteado una Europa formada, en 2008, por veintisiete países. El *Marco* es el instrumento para abordar la consecución de ese reto.

Para ello el *Marco* sienta unas bases comunes para la planificación de programas de aprendizaje de lenguas y de certificaciones, con el fin de establecer la comparabilidad y el reconocimiento de las titulaciones expedidas en los distintos países y facilitar de esa forma la movilidad de los ciudadanos europeos.

Para atender a esta necesidad el *MCER* establece seis niveles de dominio de la lengua, (A-1, A-2; B-1, B-2; C-1, C-2), descritos en distintas escalas, que dan cuenta de la capacidad de los aprendientes de realizar distintas actividades de lengua.

El *Marco* presenta, por un lado, diversas escalas que establecen niveles comunes de referencia:

- la ESCALA GLOBAL (CUADRO 1) describe lo que el usuario puede o sabe hacer con la lengua para comunicarse

http://cvc.cervantes.es:80/obref/marco/cap_03_01.htm

- la de AUTOEVALUACIÓN de la comprensión y la expresión escrita, y de la expresión e interacción escrita y oral (CUADRO 2)

http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03_02.htm

- y la referida a ASPECTOS CUALITATIVOS DEL USO DE LA LENGUA HABLADA: alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia (CUADRO 3)

http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03_03.htm

Por otro lado, el *Marco* facilita un conjunto de escalas que presentan descriptores referidos:

- a lo que *puede hacer* el usuario en cada una de las diferentes ACTIVIDADES COMUNICATIVAS (*comprensión y expresión oral y escrita y expresión e interacción oral y escrita*);

- a las ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (*planificación de los recursos, ejecución de la actuación equilibrando, compensando y aprovechando el uso de los recursos, y evaluación y corrección de la actuación, si es necesario*),

- a las COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (*competencia lingüística, pragmática y sociolingüística*).

Dado que las escalas del *Marco* se proponen como base común, no se refieren a ningún contexto de aprendizaje concreto (a niños, jóvenes, adultos, con fines específicos...), pero las categorías utilizadas en las descripciones deben poder relacionarse con todos los contextos, es decir, estas categorías describen lo que un aprendiente de lenguas puede hacer en su contexto concreto de uso de la lengua.

Precisamente porque es un marco común no ofrece escalas específicas de funciones, nociones, ni de competencia lingüística (gramática, vocabulario, ortografía...) de lenguas concretas. Estas escalas y las relacionadas con el conocimiento sociocultural de

la lengua objeto de aprendizaje deberán desarrollarlas las distintas instituciones nacionales de los países europeos. En el caso del español como lengua extranjera, el Plan curricular del Instituto Cervantes ha sido el pionero en Europa, en desarrollar los Niveles de referencia para una lengua en concreto.

Esta dimensión vertical del *Marco* es sin duda la más conocida, y la que lo ha convertido en dinamizador de la evaluación dado que la descripción del uso de la lengua en escalas de nivel permite establecer comparaciones entre distintos certificados de lenguas. Sin embargo, no podemos perder de vista que los descriptores de nivel se asientan en una dimensión horizontal, constituida por una serie de parámetros que conforman el *enfoque orientado a la acción* en el que se basa el uso y aprendizaje de lenguas en el *Marco* y que reproducimos a continuación:

“El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de COMPETENCIAS, tanto GENERALES COMO COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos CONTEXTOS y bajo distintas CONDICIONES Y RESTRICCIONES, con el fin de realizar ACTIVIDADES DE LA LENGUA que conllevan PROCESOS para producir y recibir TEXTOS relacionados con TEMAS en ÁMBITOS específicos, poniendo en juego las ESTRATEGIAS que parecen más apropiadas para llevar a cabo las TAREAS que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias”.

Los parámetros, contenidos en la descripción del enfoque orientado a la acción (Capítulo 2 del *MCER*), son:

- Las competencias generales: *savoir (conocimiento declarativo)*, *savoir faire* (estrategias, habilidades), *savoir être* (personalidad, actitud), *savoir apprendre* (aprender a aprender).
- Las competencias comunicativas: lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas.
- El contexto: situaciones externas e internas al individuo en que se produce la comunicación.
- Condiciones y restricciones: (ruido, número de participantes en la interacción...)
- Las actividades comunicativas de la lengua: comprensión y expresión escrita y oral, interacción escrita y oral, y mediación.
- Procesos implicados en la producción y recepción de textos: neurológicos y fisiológicos.
- Textos: orales y escritos.
- Ámbitos en los que se produce la comunicación: personal, público, educativo, profesional.

- Estrategias: planificación, ejecución y control/evaluación/reparación de la actuación.
- Tareas que los individuos deben realizar para conseguir su objetivo: pedagógicas o de la vida real.

Esta dimensión horizontal del *Marco* constituye la base común para la definición de objetivos de enseñanza-aprendizaje y evaluación y para la determinación de los contenidos de los programas de aprendizaje, al tiempo que marca las pautas metodológicas sobre las que asentar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Con todo, el *Marco* no pretende ser normativo y se proclama *no dogmático* ni sujeto a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas de las distintas tradiciones culturales europeas, sino *flexible, abierto y dinámico*. En este sentido, después del análisis de cualquiera de las categorías implicadas en el uso y aprendizaje de lenguas propone al lector que reflexione a partir de cuadros como el siguiente, en este caso de expresión oral, que hacen referencia al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación:

Los usuarios del *Marco* pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué serie de actividades de expresión oral tendrá que APRENDER el alumno, CÓMO SE LE CAPACITARÁ para ello o qué SE LE EXIGIRÁ al respecto.

SUMARIO: USOS DEL MARCO EN EVALUACIÓN

El *Marco* nos ayuda a:

| | | |
|---|--|--|
| 1. Especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes | <i>lo que se evalúa</i> | a partir de su dimensión horizontal |
| 2. Establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje | <i>cómo se interpreta la actuación</i> | a partir de su dimensión vertical |
| 3. Describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados | <i>cómo se pueden realizar comparaciones</i> | a partir de su dimensión horizontal y de su dimensión vertical |

A los profesores nos interesará especialmente trabajar con los dos primeros usos del *Marco* y las instituciones, también con el tercero.

Con respecto al primero de ellos, “lo que se evalúa”, creemos que la lectura y familiarización, por un lado, con el uso y aprendizaje de la lengua del enfoque orientado a la acción desarrollado en el capítulo 4 “*ha de permitir a todos los implicados en el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas considerar y determinar en términos concretos y con todo el detalle que deseen, lo que se espera que los aprendientes puedan llegar a hacer mediante el uso de la lengua y lo que deberían saber para ser capaces de usarla*”. Por otro lado, el análisis de descriptores de distintas escalas interrelacionados entre sí nos ayuda a establecer los objetivos a alcanzar en una secuencia de aprendizaje y por tanto aquello que deberemos evaluar. Es importante leer el descriptor de un nivel y compararlo con el del nivel anterior y posterior para, por un lado, establecer qué podemos pedir que haga un estudiante de un determinado nivel y por tanto qué debemos enseñarle a hacer. Así por ejemplo, entendemos que si lo que queremos evaluar es la expresión e interacción escrita de nuestros estudiantes deberemos no sólo consultar las escalas referidas a esta habilidad, que nos informarán sobre qué actividades comunicativas debe poder hacer un estudiante de un nivel determinado (sección 4.4.), sino también las que nos indican cómo deben hacerlo, es decir qué nivel de conocimiento de la lengua deben demostrar: escalas de competencia lingüística, sociolingüística y pragmática (sección 5.2.).

Por lo que se refiere a “cómo se interpreta la actuación” de nuestros alumnos, el *Marco* nos ayuda a establecer criterios para la evaluación de los objetivos de aprendizaje propuestos, a partir tanto de los descriptores de actividades comunicativas como de los que se refieren a distintos aspectos del dominio de la lengua. A partir de estos descriptores podemos fijar los estándares⁵⁵ aceptables (puntuaciones de corte) para las pruebas de corrección objetiva y subjetiva y redactar criterios de evaluación para las pruebas de corrección subjetiva. Para éstas últimas se puede optar por establecer unos criterios holísticos (globales) que combinen la descripción de lo que hace el aprendiente con la de cómo lo hace en el caso de los estadios iniciales del aprendizaje (A-1 y A2) en los que resulta complejo y poco significativo explicitar aspectos concretos del dominio de la lengua, por la lógica limitación de la actuación lingüística a analizar. A partir de B1 se pueden y deberían redactar criterios de evaluación analíticos que permiten establecer con mayor precisión tanto lo que el aprendiente es capaz de hacer como la forma en que lo hace. En la redacción de estos criterios habrá que determinar un número de categorías limitado, que puedan ser observables por el profesor que aplica dichos criterios.

Tanto en la redacción de criterios de evaluación globales como analíticos habrá que tener en cuenta que su formulación sea *POSITIVA*, es decir, que se refiera a lo que el estudiante es capaz de hacer (“*Expresa sus ideas y opiniones...*”); *PRECISA*, que concrete el grado de destreza en la realización de las tareas (“*con comodidad y fluidez; con un esfuerzo que afecta al ritmo de la conversación...*”); *CLARA*, con una redacción sencilla, explícita y lógica; *BREVE*, referida a un número limitado de categorías; *INDEPENDIENTES*,

⁵⁵ Consultar el Capítulo 5 del Manual para relacionar exámenes con los niveles del *Marco* para ampliar la información sobre estandarización de pruebas de lengua.

que se refieran a aspectos distintos de la producción del estudiante que se puedan evaluar de forma individualizada⁵⁶.

1.2. El Portfolio Europeo de las Lenguas

El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) es un instrumento de trabajo dirigido al aprendiente de lenguas, que como el *Marco*, es fruto de la política lingüística del Consejo de Europa. Se basa en las escalas de nivel establecidas en el *Marco* y tiene dos funciones esenciales. La pedagógica y formativa, en el sentido de registro del proceso de aprendizaje, y la informativa, que recoge los resultados o producto de dicho proceso, ya sea mediante la recopilación de certificados de lenguas o de actuaciones lingüísticas.

El Portfolio facilita el aprendizaje de la lengua porque permite a su usuario establecer sus necesidades y objetivos, desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el proceso que sigue y de autoevaluar su progreso con el fin de determinar sus logros y carencias y tomar, en consecuencia, las decisiones necesarias para avanzar en el aprendizaje, lo que potencia su autonomía y motivación.

El PEL consta de tres partes:

a) **PASAPORTE** de lenguas que informa de las competencias lingüísticas de su titular a partir de:

- su perfil lingüístico, mediante la autoevaluación de sus destrezas con relación a las escalas de nivel del *MCER*,
- las certificaciones o acreditaciones obtenidas y que deberá relacionar con los niveles del *MCER*,
- el resumen de sus experiencias de aprendizaje de lenguas e interculturales.

b) **BIOGRAFÍA** lingüística que tiene como objetivo ayudar al usuario a reflexionar sobre:

- su historial lingüístico y sus habilidades,
- su proceso de aprendizaje,
- sus planes aprendizaje.

c) **DOSSIER** de materiales que incluye:

- una selección de muestras de trabajos realizados: escritos, audio, vídeo,
- una selección de materiales utilizados, escritos o grabados.

El Portafolio es un instrumento propiedad del aprendiente, que los estudiantes adultos pueden decidir utilizar de forma autónoma, al margen de la clase de lengua. Pero es también una herramienta muy útil en la clase por su flexibilidad y adaptabilidad a distintos usos, dado que permite trabajar a distinto nivel sus tres partes. Así, el PEL puede ser un punto de reflexión conjunta de estudiantes y profesorado con el fin de establecer objetivos y estrategias de aprendizaje, y de autoevaluación y coevaluación; y también una gran ayuda para el docente, que dispone de un registro de datos que le

⁵⁶ El Anejo A del *MCER* se estudian los criterios para la formulación de descriptores de niveles lingüísticos alcanzados.

ofrecen una información muy valiosa sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, con el fin de ayudarlo tanto a fijarse objetivos de aprendizaje como a evaluarlos.

El Portfolio implica una metodología de trabajo centrada en el intercambio comunicativo, el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas y la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje. El profesor que decide utilizar el Portfolio en sus clases debe plantearse previamente sus objetivos de enseñanza, determinar qué papel jugará el PEL y cómo presentarlo a sus estudiantes. David Little y Radka Perclová ofrecen una detallada guía de uso del PEL, para los profesores⁵⁷, de gran ayuda para definir el papel de este instrumento en nuestro contexto de enseñanza.

Además, los interesados en usarlo pueden consultar los PEL ya validados de las cuatro lenguas oficiales en España⁵⁸.

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EVALUACIÓN?

Evaluación es un término amplio que implica un proceso de recogida de información sobre los conocimientos y actuaciones de los aprendientes con el fin de tomar decisiones. Estas decisiones están relacionadas con todo el proceso implicado en la enseñanza-aprendizaje de la lengua: los objetivos propuestos, los contenidos y su secuenciación, los materiales, las actividades, la gestión del aula, y también con el papel del enseñante y del currículo. La evaluación, por tanto, es el referente de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje y no el final del mismo, como tradicionalmente se ha considerado, y se ha dado a entender al alumnado. Volveremos sobre este concepto más adelante.

La evaluación se realiza en distintos momentos y con distintas finalidades. Así podemos referirnos en líneas generales a los siguientes tipos de evaluación:

EVALUACIÓN INICIAL: algunos la denominan también diagnóstica porque tiene como finalidad determinar la capacidad de actuación y el nivel de conocimientos lingüísticos de un estudiante, para determinar cuáles son sus necesidades de aprendizaje y poder así situarlo en el curso que mejor se adapte a ellas.

EVALUACIÓN DE AULA, que puede ser continua o formativa (nos referimos a ellas más adelante) y que puede adoptar las siguientes vertientes:

a) **EVALUACIÓN DEL APROVECHAMIENTO:** se refiere al nivel alcanzado por el aprendiente con respecto a unos objetivos previamente fijados, por lo que es una evaluación realizada desde una perspectiva interna. Se trata de evaluar el trabajo realizado en el aula durante un trimestre, una unidad didáctica, o un curso completo. Este tipo de evaluación no implica necesariamente la realización de exámenes formales. Puede realizarse a partir de una evaluación continua o de una evaluación formativa.

⁵⁷ http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPgguide_teacherstrainers.pdf

⁵⁸ <http://www.oapee.es/iniciativas/portfolio.html>

b) **EVALUACIÓN SUMATIVA:** corresponde al cierre de un proceso de enseñanza, al final de un curso, e implica una calificación. Este tipo de evaluación no supone necesariamente un examen final; puede ser la suma de los datos recogidos a lo largo de un curso a partir de la evaluación del aprovechamiento e implica también evaluar desde una perspectiva interna, es decir, dar cuenta de la consecución de unos objetivos especificados en un programa o currículum.

EVALUACIÓN EXTERNA, se trata de establecer el nivel de dominio lingüístico del candidato a una prueba certificativa. Es un tipo de evaluación que se interesa por los resultados, desde una perspectiva externa, es decir, con independencia respecto a un proceso de enseñanza-aprendizaje; se trata de evaluar, a partir de una serie de pruebas sobre las distintas habilidades lingüísticas, lo que el usuario de una lengua es capaz de hacer en un momento dado en el mundo real con los recursos lingüísticos de que dispone.

A continuación se tratarán con más detalle los distintos tipos de evaluación citados.

2. 1. La evaluación certificativa

Los Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE) o los certificados de las Escuelas Oficiales Idiomas, por poner sólo dos ejemplos, corresponden al último tipo de evaluación citado en el apartado anterior.

Los exámenes certificativos incluyen pruebas de *corrección objetiva*⁵⁹, para la evaluación de los conocimientos de los candidatos en comprensión escrita, comprensión oral, competencia gramatical y vocabulario. Este tipo de pruebas, elaboradas a partir de unas *especificaciones de examen*⁶⁰, están formadas por un número elevado de ítems (preguntas) que tienen una única respuesta correcta, previamente establecida, lo que facilita y agiliza su corrección. Si están bien diseñadas y han sido validadas a partir de pilotajes previos, constituyen un instrumento de medición válido y fiable que aporta resultados cuantitativos que pueden ser procesados estadísticamente para conocer, no sólo el grado de dificultad y el índice de discriminación de los ítems que conforman la prueba, sino también las propiedades psicométricas que definen la bondad de una prueba.

Estos exámenes también cuentan con pruebas de *corrección subjetiva*⁶¹, para la evaluación de las actuaciones de los candidatos en expresión y/o interacción escrita y en expresión y/o interacción oral. El examinador de este tipo de pruebas debe emitir juicios de valor, que se traducirán en una puntuación o nota, sobre las actuaciones orales y escritas de los candidatos, y para ello es imprescindible que utilice unos criterios de evaluación, bien holísticos o globales, que den cuenta de la actuación lingüística del candidato en su conjunto, o bien unos criterios analíticos que evalúen de forma separada distintos componentes de la actuación lingüística (capacidad de comunicar, fluidez, coherencia y cohesión del discurso, riqueza y corrección lingüística...). Para garantizar la fiabilidad de la puntuación subjetiva, además de la referencia a unos criterios de valoración, es imprescindible que la evaluación la realicen dos examinadores que previamente deberán haber realizado una sesión de unificación

⁵⁹ Prueba de corrección objetiva: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm

⁶⁰ Ver el artículo de Plácida Mingarro en este mismo monográfico.

⁶¹ Prueba de corrección subjetiva: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm

de criterios que asegure la consistencia de la aplicación de los criterios establecidos. Para profundizar en aspectos relacionados con la evaluación certificativa remitimos al artículo de Plàcida Mingarro, publicado en este mismo monográfico, y recomendamos visitar distintos modelos de examen certificativo (DELE, certificados de las EOI) en español o en otras lenguas.

Hasta la publicación del *MCER* las instituciones educativas que realizan exámenes certificativos establecían sus propios niveles, por lo que era difícil, sino imposible, establecer equiparaciones entre sus certificaciones. En la actualidad las distintas instituciones educativas europeas se esfuerzan por establecer que el nivel de sus certificados corresponde a los niveles de referencia del *Marco*. Para asegurar la bondad de ese trabajo el *Manual para relacionar exámenes con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia* ⁶², propone seguir un conjunto de procedimientos interrelacionados que garanticen el anclaje del certificado de que se trate con el nivel del *Marco* al que dicho certificado diga corresponder. La comparabilidad entre las certificaciones de distintas instituciones nacionales o europeas, sólo es posible si cada una de ellas ha realizado ese trabajo de relacionar sus exámenes con los niveles del *Marco*.

2.2. La evaluación en el aula

La evaluación que denominamos de aula puede diferir, y mucho, en función del tipo de centro, de curso, y de programa o currículum de que se trate. Nos referiremos aquí al concepto de evaluación de aula en general.

Este tipo de evaluación implica establecer el nivel de consecución de los objetivos propuestos en el programa de un curso dado y tradicionalmente ha sido el punto final de un proceso de enseñanza entendida como transmisión de conocimientos, cuya finalidad era comprobar, en el mejor de los casos, si el estudiante había conseguido dichos objetivos. Este enfoque metodológico ha dado paso a otro que entiende el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento, que se realiza integrando nuevos conocimientos a los que el estudiante ya tiene, a partir de un trabajo cooperativo con los demás aprendientes y con la colaboración y guía del profesor, que ya no es quien dirige el aprendizaje, sino quien orienta el proceso a partir de la evaluación del progreso del alumno mediante tareas evaluativas integradas en el propio proceso de enseñanza aprendizaje.

Este enfoque sitúa al aprendiente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lleva aparejado un tipo de evaluación, la *evaluación auténtica* ⁶³, que se caracteriza por focalizar en lo que los alumnos saben hacer, sus logros, determinar aquello que deben mejorar, sus carencias, y ofrecer una retroalimentación suficiente, pero limitada a aquello que los estudiantes son capaces de procesar en el momento concreto en el que se encuentra la evolución de su proceso de aprendizaje. El progreso del alumno se considera con respecto a sus actuaciones anteriores y a unos objetivos concretos que se irán renovando a medida que los vaya alcanzando.

⁶² <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Overview.doc>

⁶³ Kohonen, Viljo. "La evaluación auténtica en la educación afectiva de las lenguas" (ver bibliografía)

Esta evaluación, que denominamos formativa porque está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza de forma continua y requiere de la participación activa del estudiante, que progresivamente deberá ir haciéndose cargo de su proceso de aprendizaje. Somos conscientes de que en muchas de las culturas pedagógicas de las que forman parte los estudiantes de ELE, e incluso en la nuestra propia, esta concepción del aprendizaje es muy novedosa o incluso inexistente, por lo que debemos “convencer” a nuestros estudiantes de la bondad de un tipo de aprendizaje y evaluación más autónomos que les permitirá seguir aprendiendo la lengua fuera del contexto formal de aprendizaje y a lo largo de la vida.

Para formar al estudiante en este nuevo tipo de evaluación disponemos de distintos instrumentos:

- el *diario del estudiante* en el que cada uno anota la evolución de su aprendizaje. Estos diarios pueden ser individuales y extraescolares o formar parte de la actividad de clase, dedicando, por ejemplo, unos minutos al comienzo o al final de la semana para hacer balance del trabajo realizado, anotar los logros y establecer prioridades y compromisos de trabajo individuales o de grupo.

- la *autoevaluación* entendida como la comparación entre lo que cree el estudiante que sabe hacer y lo que realmente sabe hacer. Se trata de elaborar un listado de tareas concretas, por ejemplo “soy capaz de invitar a alguien a hacer algo”, “entiendo las audiciones que el profesor pone en clase”, y a continuación proponer, con una tarea concreta, que el estudiante demuestre si realmente puede hacerlo.

- el *análisis de actuaciones orales y escritas* que permitan al estudiante identificar sus puntos fuertes y débiles y decidir cuáles de estos últimos le interesa trabajar, para establecer, a partir de ahí, un plan de trabajo guiado por el profesor.

- la *lista de control* elaborada a partir de descriptores del *MCER* adaptados al nivel y a la categoría que se quieran evaluar o a una actividad de clase concreta. Por ejemplo, en el caso de la expresión oral la lista podría contener afirmaciones del siguiente tipo: *Pido aclaraciones cuando no entiendo lo que me dicen; Sé cómo empezar una conversación; Repito lo que alguien me ha dicho para asegurarme de que lo he entendido...*

- la *coevaluación*, que implica la evaluación entre iguales y que puede realizarse tanto a partir de actuaciones escritas u orales, como a partir de la puesta en común de actividades de comprensión escrita u oral o de gramática y vocabulario-

- los *proyectos de trabajo* son tareas finales de realización individual y/o de grupo que deben incluir un trabajo de análisis, reflexión, autoevaluación y/o coevaluación de los participantes en el proyecto.

- la *carpeta, dossier o portafolio*, instrumentos todos ellos que tienen como objetivo recoger las actividades y actuaciones realizadas en la clase para fomentar la reflexión sobre el progreso alcanzado y proponerse objetivos de aprendizaje concretos a corto plazo.

Además de los instrumentos citados, para llevar a cabo una evaluación formativa el profesor puede dotarse de instrumentos de evaluación y reflexión tales como:

- *diario de clase del profesor*, en el que anotar datos significativos de cada clase: qué ha funcionado, qué no, y por qué, y propuestas de cambio y mejora.

- *portafolio del profesor*⁶⁴.

- *listas de control* como las detalladas como instrumentos de evaluación de los estudiantes.

- *entrevistas* de tutorización de los alumnos con el fin de proporcionarles la retroalimentación necesaria para avanzar en el proceso de aprendizaje.

- *encuestas o cuestionarios* referidos a aspectos trabajados en la clase o fuera de ella y que el profesor puede considerar relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *proyectos de trabajo cooperativo* realizados por grupos de estudiantes,

- *hojas de seguimiento* en las que anotar las observaciones de clase del trabajo de los alumnos,

- revisión de los *apuntes de clase* de los estudiantes y del trabajo realizado en casa.

- *grabaciones en audio o vídeo* de actuaciones orales de los estudiantes,

- *actuaciones escritas* de los estudiantes,

- *criterios de evaluación* de la actuación escrita y oral, holísticos o globales, es decir, que tengan en cuenta la actuación lingüística del candidato en su conjunto, o analíticos, que evalúen de forma separada distintos componentes de la actuación lingüística (capacidad de comunicar, fluidez, coherencia y cohesión del discurso, riqueza y corrección lingüística...), como se ha comentado anteriormente.

La evaluación formativa tal y como la hemos descrito hasta aquí tiene una función diagnóstica y se considera la más adecuada para favorecer el proceso de aprendizaje. Para ampliar el concepto de evaluación diagnóstica remitimos al Proyecto Dialang⁶⁵, primer sistema de evaluación diagnóstica de lenguas, on line y gratuito, creado con el fin de experimentar y validar los descriptores de dominio de la lengua y las escalas de nivel propuestos por el *Marco Común Europeo de Referencia*. Este sistema ofrece a su usuario la posibilidad de autoevaluar sus conocimientos, realizar pruebas en distintas habilidades lingüísticas (comprensión escrita y oral, gramática, vocabulario y expresión escrita), recibir una retroalimentación referida a su actuación tanto a nivel global como

⁶⁴ Artículo de Pujolà y González en este mismo monográfico.

⁶⁵ www.dialang.org

a un nivel específico de concreción de puntos fuertes o débiles en la evaluación de subhabilidades, y consejos para progresar en el aprendizaje de la lengua.

Hemos utilizado para hablar de evaluación formativa, un término, diagnóstico, que también hemos usado para hablar de la evaluación inicial y es que, como explica Alderson (2003), en la bibliografía hay una cierta confusión con respecto al término y en muchos casos la diagnosis se limita a establecer el nivel de lengua del estudiante para asignarle el curso en el que debe estudiar, dado que los estudios sobre pruebas diagnósticas son prácticamente inexistentes. Alderson apunta que “sería muy útil que los profesores pudieran diagnosticar las “enfermedades” de sus estudiantes, sus puntos fuertes y débiles” para ayudarlos a progresar en la adquisición de la lengua.

Sin embargo, en muchas ocasiones cuando se habla de la evaluación del aprovechamiento, del nivel alcanzado por el aprendiente con respecto a unos objetivos previamente establecidos, nos referimos a un sistema más ecléctico que incluye, o no, instrumentos como los que acabamos de citar, y que con frecuencia se basa en otros más tradicionales, como las pruebas de corrección objetiva que presenta ítems (preguntas) de respuesta múltiple, de verdadero o falso, de relacionar dos o más informaciones, de respuesta corta, de rellenar espacios en blanco con una información específica, etc.

En el marco de la evaluación de aula, hablamos de evaluación continua cuando nos referimos a la recogida de datos sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que el docente realiza de forma sistemática por lo que se refiere a la periodicidad, pero que no tiene una finalidad formativa. En este caso para la evaluación final o sumativa de un proceso de enseñanza aprendizaje, de un curso, por ejemplo, no hay necesidad de realizar un examen final, dado que el profesor dispone de datos suficiente para dicha evaluación. Si en el peor de los supuestos, no se ha realizado a lo largo del proceso ningún tipo de evaluación, el cierre del mismo implicará una evaluación final en la que el estudiante deberá demostrar sus conocimientos y quizás su actuación, en exámenes de una sentada.

3. CONCLUSIÓN

Llegados a este punto podemos preguntarnos qué lugar ocupa la evaluación en nuestra tarea docente y cuál es nuestra experiencia con respecto a la evaluación, ya sea como discentes y como docentes. Nos aventuramos a anticipar que para la mayoría de los profesores de ELE, como para la mayoría de los profesores de cualquier materia, su experiencia como sujeto de evaluación corresponde a pruebas de carácter certificativo o a evaluaciones finales de curso en las que el estudiante no es considerado como centro del proceso de enseñanza aprendizaje, sino que se le evalúa, en demasiadas ocasiones, con pruebas que no permiten o no favorecen que el candidato pueda demostrar lo que sabe hacer en la lengua objeto de aprendizaje, y de las que desconoce sus objetivos y funcionamiento.

Afortunadamente para nuestros alumnos las cosas están cambiando porque cada vez son más los profesores de ELE que se plantean la necesidad de dotar a su actividad

docente de la *coherencia pedagógica* que debe existir entre lo que hacen en sus clases – un enfoque comunicativo de la enseñanza aprendizaje – y la forma en que evalúan lo que sus alumnos son capaces de hacer –con pruebas que correspondan al tipo de tareas que llevan a cabo en clase-.

Somos conscientes de que la evaluación todavía ocupa un papel muy “discreto” en la formación del profesorado y de que en muchos casos los docentes carecen de los recursos necesarios para integrar la evaluación en sus clases. De ahí que para muchos profesores y profesoras de ELE la evaluación siga siendo esa gran desconocida a la que no se mira con buenos ojos. Esperamos que en un futuro no muy lejano la evaluación ocupe el lugar que le corresponde en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas e incorpore la filosofía de la evaluación de Bachman y Palmer (1996) que propugna, entre otras cuestiones, la coherencia entre evaluación, docencia y uso de la lengua; el diseño de pruebas en las que los estudiantes puedan mostrar lo que realmente saben hacer con la lengua y que incorporen consideraciones sobre equidad y justicia; y la humanización del proceso de evaluación en el sentido de involucrar a los aprendientes en el mismo, tanto con información sobre el proceso como compartiendo la responsabilidad de las decisiones a tomar.

BIBLIOGRAFÍA:

Alderson, J. C., Clapham, C. & Wall, D. (1998): *Exámenes de idiomas*. Cambridge University Press.

Barbe, G. (1990). “Se former a l’évaluation ou l’évaluation pour se former?”, en *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 80.

Cassany, D. (2002): “El portafolio europeo de lenguas”, *Aula de Innovación educativa*. núm. 117, Barcelona, páginas 13-17.

Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

De Ketele, J. M. (1984). *Observar para Educar: Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.

Figueras, Neus, (2004): “La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera”, en *Carabela* núm. 55. Madrid: SGEL.

Figueras, Neus (2006): “Del Marco Común Europeo de Referencia al Portfolio Europeo de las lenguas”, en *El Portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Aulas de verano. Ministerio de Educación y Ciencia.

Genesee, F. y J. A. Upshur (1996): *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harris, M. y P. McCaan (1994). *Assessment*. Heinemann.

Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.

Kohonen, V. (2000): "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras", en J. Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Llorián, S. (2008): *Entender y utilizar el Marco Común Europeo de Referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Santillana. Universidad de Salamanca.

Mateo, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Horsori: Cuadernos de Educación. ICE.

Puig, F. (2008): "El proyecto DIALANG", en Pastor, S. y Roca, S.: *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: Universitat d'Alacant

Sánchez Lobato, J. y Santos Gallego, I. (coord.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*, séptima parte: "El proceso de evaluación". SGEL

Páginas web:

Diccionario de términos clave de ELE

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm

DIALANG

<http://www.dialang.org>

Manual para relacionar exámenes con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Overview.doc>

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Consejo de Europa.

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Rizo, Héctor E.: *Evaluación del aprendizaje: Una propuesta de evaluación basada en productos académicos*. Vol. 2, núm. 2

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/default.htm>

David Little y Radka Perclová

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf

<http://www.oapee.es/iniciativas/portfolio.html>