

La evaluación en el aula: necesidad y utilidad

II

1. Introducción

En la presentación del estado de la cuestión en la evaluación de lenguas realizada en el primer capítulo se ha descrito explícitamente la necesidad de rigor en cualquier actuación evaluativa y los pasos, el trabajo y los recursos necesarios para la consecución de este rigor. Si el interés del lector por la evaluación se ciñe a su trabajo como docente, lo tratado en el Capítulo I le resultará útil para conocer en profundidad lo que implica una actuación evaluativa, aunque en algunos aspectos puede resultar excesivamente amenazador. En cualquier caso, es importante entender que tanto las pruebas certificativas como los dispositivos de evaluación¹ que pueden o no incluir exámenes formales deben seguir pautas de este tipo para poder superar con éxito el análisis sistemático de contenidos y de fiabilidad de resultados.

El impacto de los resultados de pruebas de amplia repercusión internacional, como las utilizadas en los estudios PISA (el primer estudio PISA tuvo lugar en el año 2000 y evaluaba la competencia lectora de jóvenes de 15 años –www.oecd.es–), ya se ha hecho notar en la organización de la docencia y de la evaluación en las aulas de Secundaria. Por una parte, el estudio PISA, un conjunto de pruebas de evaluación externa cuyo principal objetivo era la comparabilidad entre sistemas educativos y la identificación de áreas de mejora a nivel interno de cada país, ha representado una revolución sobre cómo se entiende la evaluación en el siglo XXI y ha generado una actividad inusitada a nivel normativo, a nivel de centro escolar y a nivel de aula, fomentando la transversalidad y los enfoques competenciales y una concepción de la evaluación más rigurosa en cuanto a la definición de los objetivos a evaluar, la elaboración de instrumentos y el uso de los resultados.

Por otra parte, la difusión de los resultados de estos estudios internacionales, que son ahora titulares de prensa y tema de debate en los medios de comunicación, ha tenido otra influencia importante. El profesor (o la docencia) y el aula (o el alumnado) han vuelto a ocupar el centro del escenario. Se cuenta con más resultados que nunca, tanto de los conocimientos de los alumnos como sobre su origen, su contexto sociocultural y su contexto socioeconómico, y es crucial que el uso de estos resultados conduzca a la mejora, una mejora que debe tener lugar en el aula y que debe gestionar el profesor.

En esta situación el profesor necesita contar con instrumentos de evaluación que le permitan ver los progresos en su aula y constatar si los cambios y reorientaciones que

¹ Entendemos por «dispositivo de evaluación» el conjunto de instrumentos evaluativos utilizados en un contexto determinado (incluyendo o no exámenes formales) para tomar decisiones.

introduce en la docencia y evaluación a partir de estos, dan los resultados previstos. Los instrumentos de evaluación deben ser válidos y fiables y, al mismo tiempo, deben responder a las características y necesidades de sus alumnos. Deben poder facilitar una evaluación a medida de la más alta calidad, comparable en rigor y bondad de resultados con la de otros profesores y con la de la evaluación externa. El profesor se encuentra hoy con la situación descrita por Gordon Stobart:

Gone are the days of just putting together a series of items that look as though they tap into a construct without further checks on whether statistical analyses of the items support this... (2010:243)

A la espera de las consecuencias de los resultados de *Surveylang*, publicados en el año 2012 (véase Capítulo 1), el campo de la evaluación de segundas lenguas y lenguas extranjeras debe poder aprender lecciones de lo sucedido en otras disciplinas a partir de la publicación de los resultados de estudios como PISA y progresar a partir del empuje generado tras la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y del *Manual para relacionar exámenes con los niveles del MCER* en las líneas descritas en el Capítulo I.

Este segundo capítulo parte de la descripción del rigor evaluativo del Capítulo I y se centra en las actuaciones evaluativas que tienen el aula como principal escenario de recogida y uso de los resultados; el profesor como principal impulsor y a los alumnos como principales protagonistas y beneficiarios.

En el apartado 2, se responderá a la pregunta *¿Qué es la evaluación en el aula?*, se justificará su relevancia y se definirán los términos que se utilizan para describir las manifestaciones de las distintas fases y funciones de la evaluación.

En el apartado 3, se profundizará en las similitudes y diferencias entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, ahondando en la necesidad de complementariedad.

En el apartado 4, se describe el trabajo realizado por el *Assessment Reform Group* (ARG), un grupo de profesionales de la investigación educativa que se han fijado como objetivo convertir la evaluación en una disciplina que realmente contribuya al aprendizaje y se identifican actividades evaluativas que pueden contribuir a llevar a término la evaluación para el aprendizaje en el aula.

En el apartado 5, se recogen los retos que presenta este nuevo paradigma en la evaluación, y se describen los cambios que deben llevarse a cabo para que llegue a buen puerto.

Los apartados 6 y 7 siguen el mismo esquema de los dos últimos apartados del primer capítulo e incluyen bibliografía comentada y actividades de profundización, respectivamente.

Antes de proseguir la lectura del capítulo, proponemos al lector que intente responder a las siguientes preguntas a partir de su propia experiencia como alumno, o como profesor. A lo largo de la lectura del capítulo podrá contrastar sus respuestas con la información que se facilita en el mismo.

- ¿Qué entendemos por evaluación en el aula?
- ¿En qué se distinguen evaluación continua, evaluación formativa y evaluación sumativa?

- ¿En qué consiste la evaluación para el aprendizaje? ¿Cuáles son sus ventajas?
- ¿Qué hace un buen profesor–evaluador?
- ¿Cómo involucrar a los alumnos y al grupo–clase?
- ¿Es posible realizar en el aula una evaluación eficiente y eficaz?
- ¿Cuándo y cómo integrar pruebas o exámenes en el proceso de aprendizaje?

2. ¿Qué es la evaluación en el aula?

Describimos como evaluación en el aula toda aquella actividad evaluativa que acontece durante el proceso de docencia–aprendizaje que implica al profesor en el ejercicio de su profesión y/o al alumno en el contexto del aprendizaje formal. El profesor formula preguntas, corrige ejercicios, observa las reacciones y las respuestas de sus alumnos, toma notas, plantea test o pruebas informales, pone exámenes... Por su parte, el alumno responde a las preguntas del profesor y también las formula, utiliza los materiales a su alcance en el aula, interactúa con sus compañeros, lee e interpreta las correcciones del profesor, observa e interpreta sus propias intervenciones en clase, y las relaciona con los resultados que obtiene en los test y/o en los exámenes. Puesto que el aula es el crisol en el que se desarrolla el proceso de docencia–aprendizaje, tanto profesor como alumno son protagonistas de las actuaciones evaluativas que allí se desarrollan, aunque por razones obvias la primera responsabilidad recae en el profesor, puesto que es él quien debe liderar el proceso y acompañar al alumno a lo largo de su aprendizaje.

Lo descrito hasta este punto ilustra la coherencia pedagógica entre docencia y evaluación, algo que en los últimos tiempos no ha merecido quizás la atención suficiente, y cuya importancia subyace en todos los capítulos de este libro. La coherencia pedagógica entre docencia y evaluación no es un término a debatir, sino un enfoque a priorizar. Por este motivo, no entraremos aquí en el debate sobre la tensión entre docencia y evaluación, ni en la dicotomía entre docencia y exámenes, ni en diferenciaciones entre evaluación tradicional y evaluación alternativa o entre evaluación estandarizada y evaluación auténtica. Estas distinciones reflejan los debates surgidos desde la introducción de las primeras pruebas estandarizadas en la China imperial y se han mantenido intactas a lo largo de los años (basta leer a autoridades como Giner de los Ríos (1910) en su *O educación o exámenes*, texto recogido en la excelente compilación de Ángel Díaz Barriga (1993) *El examen; textos para su historia y debate*, o las publicaciones surgidas al amparo del auge en los enfoques competenciales, entre las que señalamos la de Juan Manuel Álvarez Méndez en la compilación de J. Gimeno Sacristán (2008) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*). Al lector interesado en la discusión sobre paradigmas evaluativos, le recomendamos el capítulo de Kohonen, en Arnold (2000), sobre el que proponemos una actividad en el apartado 7.

Creemos firmemente que, en la sociedad del conocimiento, el objetivo principal es el de mejorar los aprendizajes; que evaluación y docencia deben ir juntas y que es posible integrar en un mismo dispositivo de evaluación un eficaz repertorio de instrumentos y actuaciones evaluativas de calidad que permitan mejorar el proceso de aprendizaje, identificar los logros de los alumnos y describirlos de forma unívoca y generalizable.

El profesor experimentado sabe que, cuando esto sucede, el alumno adquiere mayor responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje y la motivación necesaria para un aprendizaje eficaz, mientras que el uso de pruebas o exámenes de forma reiterada sin una vinculación directa a la docencia —si bien pueden generar motivación externa— tienen poco impacto en el proceso de aprendizaje.

Antes de proseguir, trataremos con brevedad cuestiones terminológicas que pueden generar confusión. Aunque existen varios glosarios y diccionarios de términos de evaluación (*Diccionario de términos clave en ELE* del Instituto Cervantes, accesible en Internet http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm; el glosario de ALTE (1998) o el *Dictionary of Language Testing*, de Davies *et al.* (1999), nos hemos inclinado por incluir una breve relación de los términos más comunes en las discusiones acerca de la evaluación en el aula, dado que son necesarios para la comprensión de lo que se trata en este capítulo.

- **Evaluación inicial:** es un término que aglutina el momento (puesto que se realiza al inicio de un curso, trimestre o módulo) y la finalidad (puesto que su objetivo es el de facilitar información sobre un alumno). Hay muchos tipos de evaluación inicial, siempre según su finalidad: si tiene funciones de colocación o ubicación recibe el nombre de *test de nivel* o *prueba de clasificación* y su función es la de asignar alumnos a niveles, grupos o cursos. Puede centrarse en competencias generales, en destrezas, en vocabulario, en aspectos gramaticales... La evaluación inicial en pruebas adaptativas (*on line* o en formato lápiz y papel)² tiene como función facilitar la asignación del nivel adecuado de preguntas, en una prueba, y en el contexto de docencia tiene como función el asignar al alumno el grupo que mejor corresponda a sus conocimientos.
- **Evaluación diagnóstica:** puede realizarse al inicio de un curso, aunque no necesariamente, y tiene como principal objetivo identificar los puntos fuertes y los puntos débiles de un alumno en cuestiones o aspectos del currículo o programa previamente determinados. Permite al profesor identificar las necesidades de su alumnado en un contexto concreto, y al alumnado tener información sobre su progreso y sus dificultades. Aunque puede confundirse con la evaluación inicial, el grado de detalle y vinculación con los objetivos y contenidos del currículo la hace más próxima al proceso de docencia-aprendizaje, y sus resultados inciden en cada uno de los alumnos que la han realizado. *Dialang* es un ejemplo de evaluación diagnóstica.
- **Evaluación certificativa o acreditativa:** no está necesariamente vinculada a un proceso de docencia y tiene como único objetivo emitir un juicio sobre los conocimientos y/o competencias de un alumno concreto. Esta evaluación suele basarse en la realización de una única prueba, de composición variable según el propósito que la define.
- **Evaluación final:** como su nombre indica, este tipo de evaluación está vinculada a un proceso de docencia que tiene lugar al final de un nivel, curso o módulo. De nuevo,

2 *Dialang* (www.dialang.org) utilizó el VSPT (*Vocabulary Specific Placement Test*), una prueba basada en la distinción entre palabras y no-palabras de una lengua para asignar a los alumnos la prueba que más se adaptara a sus conocimientos. Para más detalle sobre este tipo de prueba consultar: <http://www.lotpublications.nl/publish/articles/000794/bookpart.pdf>

El proyecto *Surveylang* (www.surveylang.org) utilizó una prueba previa para identificar el nivel de los alumnos y asignarles una de las tres versiones de la prueba final. Esta prueba consistía, entre otras, en una tarea de comprensión de lectura, una tarea de comprensión auditiva...

como la evaluación inicial, aglutina momento y finalidad. Puede tener —o no— en consideración lo acontecido hasta este punto, ya sean resultados de evaluaciones previas, o bien cuestiones como el comportamiento en el aula, la asistencia o actitud, o puede basarse en una única prueba. Puede tener —o no— funciones certificativas o acreditativas.

- **Evaluación sumativa:** coincide en gran parte con la evaluación final, aunque su nombre implica claramente la acumulación de datos generados a lo largo del proceso de docencia-aprendizaje y, por lo tanto, su vinculación —o valoración— a lo acontecido en el aula.
- **Evaluación formativa:** es el término que describe los usos de la evaluación en el aula que inciden directamente en el proceso de docencia-aprendizaje. Se caracteriza por la diversidad de instrumentos y procedimientos, y por un uso inmediato de los resultados, focalizado siempre en los alumnos. En los últimos años este término ha adquirido muchos adeptos, que no siempre ponen en práctica este tipo de evaluación de forma ortodoxa. Los próximos apartados de este capítulo se centran en la descripción y discusión de este tipo de evaluación.
- **Evaluación continua:** es uno de los términos que ocasionan más malentendidos entre el profesorado y el alumnado y, en la última década, ha entrado en desuso a favor del término *evaluación formativa*. Se utiliza en contraposición a la evaluación final y suele querer decir que lo que acontezca en el aula tendrá relevancia en la evaluación final. La carga semántica del término, sin embargo, no denota la vinculación directa con el proceso de docencia-aprendizaje, sino que se vincula desafortunadamente a un porcentaje en la nota o resultado final en base a una colección de pruebas parciales o de notas obtenidas a lo largo del curso en actividades diversas.

A continuación se incluyen dos términos que —aunque no centrados en la relación profesor/evaluador-alumno— tienen mucha relevancia en las aulas. Estos términos se han venido utilizando de forma creciente en los últimos veinte años, como consecuencia de la generalización del estudio de resultados en educación por parte de gobiernos e instituciones internacionales.

- **Evaluación interna:** es el término utilizado para el uso que deben hacer los centros educativos y su profesorado de los resultados que obtiene el centro. Estos resultados pueden ser fruto de las distintas actuaciones evaluativas propias del centro o de las pruebas o exámenes facilitados por la correspondiente administración educativa, normalmente acompañados de criterios de evaluación y de interpretación de los resultados. El foco de atención de este tipo de evaluación es la mejora del centro (y de las aulas) y no de cada uno de los alumnos.
- **Evaluación externa:** es el término utilizado para todo proceso evaluativo generado desde el exterior del centro educativo y del aula. La evaluación externa suele consistir en un examen y uno o más cuestionarios, más la recogida de datos de contexto. A partir de los resultados de esta evaluación —que tampoco se centra en los alumnos como individuos— se generan informes públicos más o menos técnicos y más o menos

detallados (en algunos países, se incluyen listas de centros con sus resultados, como por ejemplo en el Reino Unido). Los resultados de esta evaluación son la base de las políticas educativas de los gobiernos. Los centros y los profesores pueden utilizar los resultados de esta evaluación para establecer ejes de mejora. Un ejemplo de este tipo de evaluación son las pruebas PISA, ya mencionadas con anterioridad.

3. Evaluación sumativa y evaluación formativa

A partir de las definiciones de los términos *evaluación sumativa* y *evaluación formativa*, en el apartado anterior, proponemos a continuación profundizar en las similitudes y diferencias entre ambos.

De acuerdo con Sadler (1989: 127): «La evaluación sumativa contrasta con la evaluación formativa en que su foco principal es sumar los logros de un alumno, con el objeto de informar al final de un curso, especialmente con un propósito certificativo. Es esencialmente pasiva y no tiene normalmente impacto inmediato en el aprendizaje, aunque a menudo tiene influencia en decisiones que pueden tener importantes consecuencias, tanto educativas como personales, en el alumno».

La evaluación formativa tiene lugar a lo largo de todo un curso y tiene como principal objetivo dar información puntual al profesor y al alumno sobre los logros y carencias del proceso de aprendizaje, y mejorarlo.

La evaluación formativa y la evaluación sumativa pueden utilizar los mismos instrumentos, puesto que su contexto de aplicación es el aula, pero el uso de los datos obtenidos o evidencias es distinto. La evaluación formativa pivota en la inmediatez y relevancia, y pone el acento en la retroalimentación sobre el aprendizaje y sobre el progreso de los alumnos. La evaluación sumativa genera resultados diferidos y focaliza en la información sobre el producto obtenido o los aprendizajes realizados. Una forma clara de distinguir entre evaluación sumativa y evaluación formativa es la de definir la evaluación formativa como evaluación para el aprendizaje (a la que dedicaremos el próximo apartado de este capítulo) y la evaluación sumativa como evaluación del aprendizaje.

En este punto puede resultar útil proponer un ejemplo que ilustra la diferencia entre evaluación sumativa y evaluación formativa a partir de un mismo instrumento. Imaginemos una redacción de un alumno, escrita a partir de la tarea fijada por el profesor y entregada en clase un lunes cualquiera. El profesor debe considerar diversidad de actuaciones ante esta situación, todas ellas relacionadas con el objetivo que se había fijado al poner la tarea. Si devolverá la redacción al alumno o no, y en el caso que la devuelva, el tiempo que tardará. En el caso que devuelva la redacción, si marcará o no los errores e inconcreciones, cuáles y cómo, o bien si también marcará los aciertos y cómo. Si pondrá o no pondrá una nota y si incluirá o no comentarios. En el caso de que ponga una nota, en qué criterios basará esta nota y si el alumno tendrá información sobre los criterios en que se ha basado el profesor. En el caso de que no ponga una nota, si se incluirán valoraciones más o menos breves y más o menos concretas como, por ejemplo, *“Muy bien”* o *“la conclusión no incorpora suficientes elementos para que el lector tenga una idea clara de la opinión del autor”* o *“deberías consultar el diccionario para comprobar*

el uso correcto de palabras que no conoce bien”, o “recuerda lo que tratamos en clase con relación a la inclusión de argumentos propios y de otros; consulta la página xxx del libro de texto”. Si se espera que el alumno reescriba o no y, en caso afirmativo, las pistas u orientaciones que se le darán para llevar a cabo la reescritura y las implicaciones o consecuencias de este proceso.

Si el uso que el profesor hace de la redacción entregada por el alumno es la asignación de una nota (numérica o no) estamos ante una evaluación de carácter sumativo, mientras que el conjunto de actuaciones restante ilustra distintas maneras de realizar la evaluación formativa.

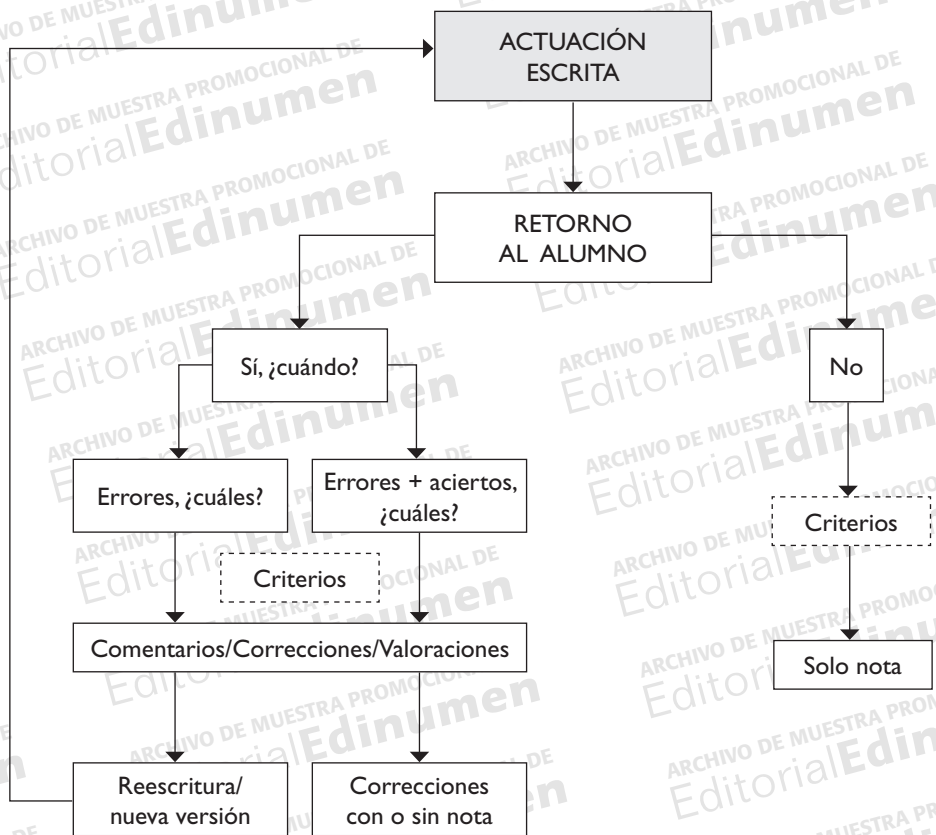


Figura 1. Evaluación de una actuación de expresión escrita: árbol de decisiones.

Harlen (2006:114) describe la relación entre evaluación formativa y evaluación sumativa como la de dos componentes en una misma dimensión con propósitos y prácticas complementarias y no dicótomas, lo que lo lleva a cuestionar la existencia de ambos términos a favor del término “evaluación de calidad”. En su descripción de la relación continua entre evaluación formativa y evaluación sumativa incorpora grados de distinta formalidad que variarán de acuerdo con el propósito principal de la actuación evaluativa.

Si el propósito principal de la actuación es identificar cuáles son los próximos pasos en el aprendizaje, se tratará de una evaluación formativa, para la mejora del aprendizaje.

En cambio, si el propósito central es identificar lo que se ha aprendido hasta la fecha para poder decidir si la planificación docente debe modificarse o bien tener información sobre los aprendizajes de los alumnos con fines externos, estaremos hablando de evaluación sumativa, o evaluación del aprendizaje.

Harlen también describe distintas acciones que influyen en la definición del tipo de actuación evaluativa y que permiten identificarla como formativa o como sumativa, al tiempo que afectan a su grado de formalidad o informalidad. Estas acciones son: cómo se recogen los datos; en qué se basan las decisiones; quién las toma; si las acciones emprendidas tienen como destinatario el propio alumno, el profesor, el centro, la sociedad...

La propuesta de Harlen añade complejidad a la descripción del proceso de diseño de un dispositivo de evaluación descrito en el apartado 4 del Capítulo I, puesto que incorpora, para cada uno de los doce pasos de Downing, un paso adicional: valorar la relevancia de la actuación evaluativa desde el punto de vista de su función formativa y de su formalidad.

4. Definición e implementación de la evaluación para el aprendizaje

La evaluación para el aprendizaje se centra en reforzar el proceso de docencia-aprendizaje en el aula, formando parte integral del mismo. Investigadores de distinta procedencia han trabajado desde hace más de treinta años en la conceptualización de la evaluación que facilita los aprendizajes (Sadler, 1989; Wiliam y Black, 1996) y en la identificación de las características que aseguran un impacto real de la evaluación formativa en los aprendizajes de los alumnos. Sadler insiste en que no toda evaluación formativa puede considerarse evaluación para el aprendizaje (en esto coincide con los trabajos realizados por el Grupo para la Reforma de la Evaluación³—*Assessment Reform Group*, ARG—). Aunque el profesor cuente con información válida y fiable sobre el trabajo y los logros (y dificultades) de los alumnos, esta información no servirá para aprender si el alumno:

- no tiene una noción clara del objetivo de aprendizaje y del nivel de consecución del mismo que se espera de él,
- no puede comparar su actuación con la que se espera que produzca y
- no se compromete a acortar distancias entre su actuación presente y la deseada.

A continuación se profundizará en la definición y las características de la evaluación para el aprendizaje; se presentarán instrumentos que pueden resultar útiles para llevarla a cabo, y se apuntarán recomendaciones para su utilización.

4.1. La evaluación para el aprendizaje

Lo descrito hasta este punto en relación con la evaluación formativa ha mostrado la importancia de la evaluación para el aprendizaje en el trabajo que se realiza en el aula y en el proceso de docencia-aprendizaje. Esta centralidad encaja con la dirección tomada en la

³ El Grupo para la Reforma de la Evaluación mantiene actualizada una página web con diversidad de documentos y materiales accesibles on line: <http://www.assessment-reform-group.org/>

actualidad en los debates enunciados en el Capítulo I, por una parte, con los movimientos pedagógicos que propugnan enfoques cognitivos en educación (véase para una información básica sobre este tema Kohonen, 2000) y, por otra parte, con las propuestas que se vienen generando en los últimos años en relación con el enfoque por competencias.

La evaluación para el aprendizaje es el proceso de búsqueda e interpretación de evidencias útiles para los alumnos y sus profesores para decidir dónde están en su proceso de aprendizaje, dónde necesitan ir, y la mejor manera de llegar. (Assessment Reform Group, 2002)

A continuación presentaremos las similitudes y diferencias entre las propuestas de la evaluación para el aprendizaje y las propuestas de la evaluación dinámica (*Dynamic Assessment –DA–*), surgida del trabajo de Vigotsky y que utiliza la noción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para describir la distancia entre el estado presente del alumno y el siguiente estado de desarrollo. Fulcher (2009) compara de forma muy lúcida las similitudes y distinciones entre la evaluación para el aprendizaje (y el trabajo en relación con el ARG) y la evaluación dinámica, tal y como propugnan sus teóricos concluyendo que, en situaciones ordinarias de aula, la individualidad con que deben llevarse a cabo las actuaciones de la evaluación dinámica (y la consiguiente imposibilidad de contar con estándares comunes) hacen poco aplicable el enfoque. Recomendamos al lector interesado en estas distinciones consultar Fulcher (2009:72–75) y las lecturas a las que allí se hace referencia.

En cuanto a la visión que parte del trabajo que se está realizando al amparo del desarrollo de una teoría que sustente la creciente difusión del trabajo por competencias, incluimos una cita de Álvarez Méndez, que se justifica a sí misma:

Se trata... de evaluar para aprender, evaluar para enseñar a aprender y para enseñar a estudiar de tal modo que puedan evitarse errores de procedimiento en el proceso de aprender, evaluar para facilitar y asegurar el aprendizaje de un modo comprensivo, evaluar para corregir errores a tiempo y explicar las causas que los motivan con el fin de evitar un resultado negativo (el fracaso) después de recorrer el camino de aprendizaje. Se trata de evaluar al servicio de quien aprende. Lejos debe quedar aquella práctica que limita la evaluación a la calificación final, cuando ya no hay remedio para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los dos, de la mano. Se trata de transformar el culto al examen, asentado en la costumbre y en la rutina como recurso de control, en la cultura de la evaluación, en el ejercicio de formación. Pasar del carácter estático del examen a la dinámica de la participación, de la construcción, del diálogo, del intercambio, en la que la información sea relevante para la construcción del aprendizaje y para superar las dificultades, incluidos los errores. Como advierte Perrenoud, «no se contruyen competencias sin evaluarlas, pero esta evaluación no puede tomar la forma de pruebas de tipo papel y lápiz o de los clásicos exámenes universitarios. La evaluación de las competencias debería ser, en gran medida, formativa, pasar por un co-análisis del trabajo del alumno y la regulación de su inversión antes de pasar por notas o clasificaciones».

(Álvarez Méndez, 2008:223)

Llegados a este punto retomaremos el trabajo del Grupo para la Reforma de la Evaluación –Black and Wiliam (1998:7)–, con el objeto de marcar claramente el territorio en el que se debe desarrollar la evaluación formativa para que pueda transformarse en evaluación para el aprendizaje.

Una evaluación que conduce al aprendizaje se distingue muy poco de lo que constituye una buena docencia puesto que:

- está integrada en una visión clara de lo que son los objetivos de la docencia y del aprendizaje,
- implica compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos,
- tiene como objetivo ayudar a los alumnos a conocer y reconocer los logros o estándares que quieren alcanzar,
- involucra a los alumnos en la autoevaluación,
- facilita una retroalimentación que lleva a los alumnos a identificar cuáles son los siguientes pasos y cómo darlos,
- parte del supuesto de que cada alumno puede mejorar, e
- involucra al profesor y a los alumnos en la revisión y análisis de los datos resultantes de la evaluación.

A pesar de las evidencias recogidas acerca del impacto de la práctica de la evaluación para el aprendizaje en el aula, sus propios defensores exponen las dificultades de fijar procedimientos que permitan traducir, a la práctica, la teoría de la evaluación para el aprendizaje; sobre todo por la ausencia de criterios claros y bien ejemplificados (como ocurre en la evaluación del aprendizaje, con extensa bibliografía y variedad de ejemplos sobre selección de tareas, elaboración y análisis de preguntas...). Por este motivo, el Grupo para la Reforma en la Evaluación publicó en 2002 los diez principios que deben regir la praxis de la evaluación para el aprendizaje y que los autores defienden como un paso importante hacia el necesario cambio de paradigma en la evaluación si se quiere contribuir a mejorar la educación.

La evaluación para el aprendizaje...

1. forma parte de una planificación eficaz
2. focaliza en cómo aprenden los estudiantes
3. es central en la práctica en el aula
4. es una destreza profesional clave
5. tiene impacto emocional
6. afecta la motivación del alumno
7. promueve el compromiso hacia los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación
8. ayuda al alumnado a saber cómo mejorar
9. anima a la autoevaluación
10. reconoce todos los logros

Cuadro 1. *Assessment For Learning: 10 Principles. Research-Based Principles to Guide Classroom Practice (ARG 2002).*

En el campo de la evaluación en contextos universitarios, el trabajo de David Boud, en Australia, propugna también un cambio de orientación en la evaluación (www.assessmentfutures.com), cambio que se basa en el *doble deber* de la evaluación.

Any assessment act must also contribute to learning beyond the immediate task... assessment that meets the needs of the present and prepares students to meet their own future needs... Assessment activities should leave the students better equipped to tackle their next challenge, or minimally, no worse off than they would otherwise be. (Boud, 2000:157)

4.2. Instrumentos de evaluación para el aprendizaje

Los instrumentos que se describen a continuación incluyen actividades de evaluación que no suponen la realización de pruebas o de un examen y contemplan distintos tipos de interacción, a nivel de grupo (profesor-clase) y a nivel individual (profesor-alumno), así como la autoevaluación o coevaluación (evaluación entre iguales). Cabe mencionar aquí, sin embargo, la idiosincrasia de estos instrumentos. Al igual que la praxis de cada profesor es fruto de la formación metodológica recibida, adaptada a su carácter y personalidad, el uso de los instrumentos de evaluación para el aprendizaje deberá también estar adaptado a la personalidad del profesor y a la práctica en la que se encuentre más cómodo, aunque en ocasiones puede resultar un esfuerzo por los cambios que pueden representar. Asimismo, y puesto que se trata de optimizar la coherencia pedagógica, se hará especial énfasis en la integración de estos instrumentos en la planificación de las actividades a lo largo del proceso de docencia-aprendizaje, teniendo en consideración tanto cuestiones prácticas (número de alumnos por aula, ubicación y disposición del aula...) como los recursos disponibles (materiales, de tiempo y humanos).

El uso que cada profesor haga de los resultados obtenidos en el uso de estos instrumentos variará no solo según su idiosincrasia, sino también según los acuerdos a los que haya llegado en su seminario o departamento con otros profesores y/o las directrices de su propio centro, y/o según las características de su grupo-clase en cuanto a número, composición o estilos de aprendizaje. Deberá establecerse si los resultados se traducen en notas numéricas o no, cómo se combinan y agrupan, y si todos los resultados deben tener el mismo peso en la toma de decisiones. En cualquier caso deberán tener incidencia tanto en la actuación futura del profesor como en la del alumno.

Iniciamos la descripción de actividades que facilitan la evaluación para el aprendizaje con dos actividades del profesor que inciden muy directamente en la gestión del aula, la motivación de los alumnos y el progreso de los aprendizajes: la formulación de preguntas y la retroalimentación. Estas dos actividades, consustanciales al quehacer diario del profesor, requieren básicamente planificación y reflexión (a partir de la autoobservación del propio profesor—ver Puig (2008) y Verdía (2009) para profundizar en este tema—) y son un muy buen punto de partida inicial, aunque se cuente con variedad de recursos.

Formulación de preguntas (por parte del profesor) durante la clase

Esta es una de las actividades que pueden dar mayor información y de forma más inmediata al profesor sobre cómo los alumnos van procesando lo que sucede en el aula. Sin embargo, y mientras que la formación en evaluación incluye variedad de actividades de práctica en la redacción de preguntas de examen, y en la de la redacción de rúbricas o criterios de correc-

ción, ni la formación en evaluación ni la formación en la gestión del aula presta atención a cómo el profesor puede o debe formular preguntas. ¿Cómo identificar al receptor de las preguntas formuladas durante la clase? ¿Cómo construirlas de forma que sean, al tiempo, comprensibles y significativas en relación con lo que se está tratando en el aula, evitando preguntas vacuas? ¿Cómo formularlas para obtener la máxima información sobre lo que han entendido los alumnos? Especialmente importantes son aquí los tiempos de espera, algo que no todos los profesores saben gestionar, y que tienden a generar malestar tanto en los alumnos (que se sienten presionados y deciden mostrar ignorancia, en lugar de pensar si realmente pueden responder a la pregunta) como en el profesor (que quiere evitar a toda costa silencios embarazosos). Al igual que el ruido de aula puede denotar el diálogo y el trabajo entre alumnos durante el aprendizaje, el silencio puede denotar que los alumnos están reflexionando sobre la pregunta y razonando una posible respuesta.

Retroalimentación

Este término, en inglés *feedback*, describe cualquier reacción del profesor a una intervención del alumno —sea oral o escrita, informal o formal, inmediata o diferida—. La bibliografía especializada define una buena retroalimentación como aquella que es lo más cercana posible a la actuación que la ha generado, y contextualizada, es decir, específica y directamente vinculada a la actuación del alumno. La retroalimentación puede cumplir una función correctiva, mostrando la respuesta o actuación correcta, o bien de ayuda o andamiaje⁴, dando pautas, información adicional o pistas para que el alumno pueda reformular una actuación no adecuada o completar una actuación incompleta, y puede ser tanto de tipo lingüístico, focalizando cuestiones morfosintácticas, ortográficas o pragmáticas, como estratégico, centrándose en cuestiones relativas al propio proceso de aprendizaje. La selección de los contenidos de la retroalimentación es extremadamente importante, puesto que debe ilustrar el equilibrio entre proponer al alumno el camino correcto y/o adecuado, corrigiendo su actuación y fomentar la iniciativa y la búsqueda de respuestas.

El siguiente grupo de actividades se basa en la observación de lo que acontece en el aula. El lector puede encontrar en la bibliografía especializada variedad de parrillas de observación, incluso páginas *web* con ejemplos ya elaborados o que permiten elaborarlas a medida⁵. Pero antes de proceder a la selección de una parrilla o lista concreta, de entre las muchas disponibles, el profesor debe plantearse:

- ¿Qué quiere observar, por qué y qué decisiones pretende tomar?
- ¿Qué grado de formalidad va a tener la observación?
- ¿Cómo recogerá los datos a observar?
- ¿Se observará al grupo-clase? ¿Se observará a cada alumno del grupo-clase?
- ¿Con qué frecuencia o periodicidad se efectuarán las observaciones?

⁴ El término *andamiaje*, común en la bibliografía relativa al constructivismo, ilustra el conjunto de actividades e intervenciones en el aula que facilitan la consecución de un objetivo o la finalización exitosa de una tarea.

⁵ <http://cetemhost.uprag.edu/prof/avaluo/Rubricas.htm>

<http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>

<http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&lang=es>

Los tres tipos de parrillas o listas de observación que se describen a continuación tienen cada una un objetivo distinto y se han identificado con nombres distintos para diferenciarlas.

Cada profesor tomará sus propias decisiones sobre el uso de este tipo de parrillas y sobre su etiquetaje, de acuerdo con sus objetivos y necesidades, y las modificará o adaptará a las necesidades y características de su alumnado. El grado de formalidad con el que se utilicen estos instrumentos tendrá una incidencia directa en la evaluación del curso y el profesor deberá decidir el peso que tiene cada uno en la valoración final del progreso de cada alumno.

Listas de control (actividades comunicativas)

Las listas resultan extremadamente útiles para explicitar los objetivos de la docencia y mostrar el desarrollo del proceso de docencia y de aprendizaje, señalando el camino recorrido en el proceso y el camino por recorrer. Se pueden diseñar listas de control por secuencias didácticas o unidades del libro; o bien a partir de objetivos generales, objetivos parciales u objetivos por destrezas. Ofrecen una mayor información al profesor y al alumno en cuanto a los objetivos a conseguir y, además, permiten describir lo que el aprendiente puede hacer, explicitar cómo lo hace y con qué nivel de adecuación y corrección. En muchos libros de texto, las listas de control se formulan en términos de *Puede hacer*, a imagen y semejanza de los descriptores del MCER, y dan al alumno la posibilidad de autoevaluarse y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

A continuación se incluye un ejemplo de una lista de control que utiliza una escala de Likert⁶ de 0 a 5 puntos. El profesor o el grupo de profesores que vaya a utilizarla puede decidir simplemente utilizar categorías binarias (sí/no, 1/0) u otras categorías: *acceptable, bien, muy bien...*; *nunca, a menudo, siempre...*

	Puede preguntar sobre los precios						Características de pequeños electrodomésticos					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Alumno 1												
Alumno 2												
Alumno 3												
Alumno 4												
Alumno 5												
.../...												

Cuadro 2. Lista de control.

Las hojas de seguimiento (trabajo realizado)

Este tipo de instrumento puede tener distintos objetivos, desde el mero registro de los controles de lectura a la entrega de actuaciones escritas u orales. Las hojas de seguimiento

⁶ La escala de Likert es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación. Cuando respondemos a un elemento de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, lo hacemos especificando el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem o reactivo).

—parecidas al control de asistencia—, habitualmente en posesión del profesor, pueden estar también a disposición del grupo, más o menos visibles de forma permanente en el aula, como forma de ayudar a la concienciación del trabajo realizado y del trabajo por realizar. Es importante resaltar en este punto que, al igual que es necesario presentar al alumno los objetivos a alcanzar a partir de lo ya realizado, es también necesario ayudar al alumno a ver el trecho recorrido, algo que puede fomentar la motivación. Al igual que en las Listas de control, pueden utilizarse distintas formas de marcar las tareas realizadas, mediante una cruz, un sí, un 1 o —como en el ejemplo— un *tick* ✓.

	Libro de lectura	Actuación escrita	Póster	.../...
Alumno 1	✓			
Alumno 2	—			
Alumno 3	✓			
Alumno 4	✓			
Alumno 5	✓			
.../...				

Cuadro 3. Hoja de seguimiento.

Las hojas de observación (actuaciones de los alumnos)

Son instrumentos que facilitan al profesor la estandarización de las observaciones de aula y tienen muchos puntos en común con las listas de control ya descritas. Las hojas de observación suelen ser específicas para la evaluación de cualquier destreza, y tienen como objetivo registrar las actuaciones de los alumnos con el fin de recoger información que permita facilitar retroalimentación. La hoja que se incluye a continuación es un ejemplo que puede utilizarse para presentaciones orales, y pueden compartirla el profesor y los alumnos, llevando a cabo la coevaluación, una vez que ya se ha utilizado en clase, y los alumnos se han familiarizado con la misma y con los criterios que van a tener que utilizar. Para la descripción de cada uno de los criterios que pueden utilizarse para evaluar esta actividad, véase el apartado 2.4 en el Capítulo IV.

	Adecuación	Fluidez	Corrección	Total
	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
Alumno 1				
Alumno 2				
Alumno 3				
Alumno 4				
Alumno 5				
.../...				

Cuadro 4. Hoja de observación.

El diálogo con el alumno de forma individualizada, ya sea por escrito —en diferido— u oralmente y en persona forma también parte de actividades evaluativas que pueden utilizarse para el aprendizaje. Las actividades que se presentan a continuación resultarán extremadamente útiles para fomentar la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje y ayudará al profesor a observar y valorar el proceso de aprendizaje de sus alumnos. En la mayor parte de los casos, estas actividades no contribuirán directamente a la nota o valoración final del curso, aunque sí que seguramente incidirán en esta indirectamente, ya que su realización ayudará a los alumnos a mejorar su proceso de aprendizaje.

El diario de clase

El diario tiene como objetivo registrar el trabajo que se va realizando en clase, las estrategias de aprendizaje utilizadas, los logros y las carencias percibidos, los objetivos propuestos, etc., con el fin de tomar conciencia y analizar el proceso de aprendizaje. Puede ser un diario individualizado para cada alumno o un diario para el grupo-clase y, aunque es más un instrumento de autoevaluación del alumno/grupo-clase que de evaluación del profesor, puede facilitar la comunicación entre profesor y alumno/grupo-clase en un contexto individualizado y más personal. A partir de la lectura de las experiencias del alumno/grupo-clase, que pueden —o no— incluir preguntas o reflexiones dirigidas al profesor, este establece un diálogo —escrito— que puede complementar el *feedback* o retroalimentación oral en el aula y tener una función puente entre el aula y la tutoría con el uso de comentarios, consejos y directrices orientados mediante la técnica de *counseling* o *coaching*⁷.

La tutoría

Es un espacio de relación personal entre profesor y alumno. Permite analizar e informar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, dar retroalimentación y decidir el plan de acción para avanzar, solucionar problemas, fijar metas... de forma individualizada. Es importante que tanto el tutor como el estudiante hayan preparado la sesión previamente con el fin de rentabilizar el tiempo que disponen para ese trabajo conjunto individual. Antes de la tutoría el profesor deberá revisar las distintas parrillas que ha ido completando a lo largo del curso en relación con los objetivos del mismo, y en caso de que el diario de clase se haya utilizado para dialogar con el alumno o el grupo-clase también se utilizará para prepararla. La preparación previa de una tutoría también es crucial para el alumno, quien —a partir de las orientaciones del profesor y de sus propios intereses o inquietudes— aportará su propio guion.

Las tutorías no son el único espacio de diálogo entre profesor y alumno. Una sesión de tutoría con alumnos acostumbrados a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, con alumnos acostumbrados a preguntas con significado, con alumnos que reciben buen *feedback* y que tienen una relación fluida con el profesor, en un ambiente de aula relajado y motivador, será siempre fructífera. En grupos cohesionados la función de la tutoría puede

⁷ El concepto de *counseling* o *coaching* se acuña a partir de Curran (1955), y ha tenido una gran expansión en países como Alemania y se ha vinculado a las experiencias de práctica reflexiva. Se encontrará más información en <http://www.efficientlanguagecoaching.com/aboutus.html> y en Carandell y Esteve (2010).

quedar integrada en el aula y dedicarla, si procede, a alumnos concretos. De esta manera las tutorías pueden ser más esporádicas, más breves y menos gravosas para el horario del profesor.

Los cuestionarios

La elaboración de cuestionarios permite al profesor o a los propios alumnos, durante el curso o al finalizarlo, identificar posibles problemas en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo de algunas actividades de clase o en la consecución de objetivos. Los cuestionarios pueden también servir para conocer las opiniones y las creencias de los alumnos sobre la propia clase y su marcha, sobre las actividades o tareas que más o menos les ayudan a aprender, etc., y permiten adaptar mejor nuestra labor a sus necesidades. Pueden sustituir al diario de clase y minimizar el impacto de las tutorías, descargando al profesor del trabajo individualizado, y permiten concretar el objetivo o los contenidos.

Las preguntas de los cuestionarios (que deben ser pocas –las suficientes– y breves) deben, además, mostrar al alumno el camino recorrido y los objetivos a alcanzar; mirar hacia atrás para valorar el esfuerzo realizado y hacia delante para saber hacia dónde vamos. A continuación se presenta un cuestionario que incluye preguntas de distinta tipología.

Anota tres cosas que hayas aprendido este trimestre.	1.					2.					3.					
¿Corresponde lo aprendido a tus previsiones?	No	Bastante	Sí	No sé												
Anota dos cosas que valores positivamente del trabajo en el aula.	1.					2.										
¿Qué no has aprendido y crees que debieras haber aprendido?																
¿Qué actividades te han gustado más este trimestre?																
¿Te sientes satisfecho con el trabajo realizado?	0	2	4	6	8	10										
¿Tienes alguna sugerencia para el próximo trimestre?																

Cuadro 5. Cuestionario de valoración del trimestre.

Los proyectos de trabajo o tarea final

En la realización de un proyecto de trabajo o tarea final de una secuencia didáctica es frecuente que se lleven a cabo actividades de distintas destrezas y que el trabajo se realice de forma colaborativa entre un grupo reducido de estudiantes. La autoevaluación que cada uno de ellos realiza del trabajo aportado al grupo en cada una de las partes del trabajo, de lo aprendido gracias a las aportaciones de los demás, de las dificultades encontradas, las

soluciones dadas, los temas no resueltos, lo aprendido y los nuevos objetivos de aprendizaje a plantearse aporta, tanto a los estudiantes como al profesor, valiosísimos datos sobre el proceso de elaboración del proyecto o tarea de que se trate. Estos datos, tanto sobre logros como sobre carencias, deberán tenerse en cuenta al plantear una nueva secuencia didáctica. La recogida de estos datos puede hacerse mediante cuestionarios como el descrito o mediante parrillas y la evaluación puede ser individual o de grupo y variará según se trate de un proyecto de final de curso o no.

El portafolio o dossier

Es un procedimiento de evaluación muy común en la actualidad no solo en entornos universitarios y de enseñanza de adultos, sino también en la Educación Primaria y Secundaria, y se ha hecho un lugar en los libros de texto de español. Aunque su origen fuera el contexto de la escritura académica, un portafolio o dossier en la actualidad suele contener una selección de los trabajos que el alumno ha ido realizando a lo largo de un curso o módulo, trabajos que se han seleccionado a partir de las directrices programadas (y que, a menudo incluyen actuaciones grabadas de los propios alumnos, escritos...) y que suelen dejar espacio para una presentación o reflexión del alumno sobre los trabajos que se incluyen.

Mención aparte merece *El Portafolio europeo de las lenguas* (PEL)⁸, impulsado y difundido desde el Consejo de Europa para fomentar las propuestas surgidas del MCER, en cuanto a orientación de la docencia, aprendizaje y evaluación, y que se organiza en tres secciones: el pasaporte, la biografía y el dossier. El PEL tiene como principal objetivo el aproximar la evaluación, en relación a unos estándares o niveles (los del MCER), al proceso de docencia-aprendizaje y ayudar a los aprendientes de lenguas a concienciarse de lo que significa aprender y hablar una lengua. Utiliza los descriptores del MCER para describir perfiles lingüísticos y certificados (el Pasaporte se ha instaurado como parte del *currículum vitae* europeo), así como para ayudar al alumno a autoevaluarse y describir sus conocimientos y habilidades. Los contenidos de cada parte del Portafolio pueden verse en el siguiente cuadro.

Portafolio	Biografía	Dossier
<ul style="list-style-type: none"> - Perfil lingüístico - Certificados - Experiencias lingüísticas y culturales 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de los conocimientos y habilidades lingüísticas - Reflexión sobre el aprendizaje - Formulación de planes de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de trabajos: redacciones, lecturas, audios, vídeos...

Cuadro 6. Portafolio europeo de las lenguas (PEL).

Pero aunque se trate de un documento personal, el profesor puede proponer a su grupo-clase trabajar con él a fin de promover la evaluación para el aprendizaje, al tiempo que la evaluación sumativa, o proponer el uso de un documento portafolio adaptado a las nece-

⁸ Los modelos españoles del PEL validados, entre ellos el Portafolio de Adultos (alumnos de más de 16 años), así como la Guía para profesores, de David Little, pueden consultarse en la página web del Ministerio de Educación y Ciencia español: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>

sidades de su clase. En este último caso, este instrumento podría recoger actuaciones y reflexiones de los estudiantes sobre su competencia en comprensión e incluir parrillas de autoevaluación elaboradas por el profesor o por los propios alumnos a partir de actividades concretas que se realizan en el aula, como se muestra en el próximo apartado. El lector interesado en profundizar en el conocimiento de los objetivos, contenidos y usos del PEL encontrará información adicional en la *web* ya citada y en Cassany (2006).

La autoevaluación

Puede llevarse a cabo una autoevaluación global de una destreza o de una tarea o proyecto de trabajo concreto, utilizando los descriptores del MCER:

	A 1	A 2	B 1
COMPRESIÓN DE LECTURA	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionados con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
COMPRESIÓN AUDITIVA	Reconozco palabras y expresiones muy básicas y que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.

Cuadro 7. Niveles comunes de referencia: Cuadro 2 de autoevaluación (MCER).





O bien, referirse a una tarea o a una unidad didáctica concreta, en cuyo caso el profesor o los propios alumnos, individualmente o como trabajo colaborativo en parejas o pequeños grupos, pueden redactar descriptores que correspondan a lo que los alumnos pueden hacer o no pueden hacer, como en el caso de la primera de las dos parrillas siguientes, y en qué medida, como se muestra en la segunda parrilla.

En la primera parrilla, además, cabe diferenciar entre lo que los alumnos son conscientes de haber trabajado «En español puedo...» y lo que todavía no han estudiado, pero necesitan poder hacer «En español espero poder...».

Completa esta tabla y describe el tipo de dificultades que tienes.

	SÍ	NO
En español puedo comprender el tema de las noticias en los informativos de televisión		
En español puedo presentarme y dar datos personales básicos cuando conozco a hispanohablantes		
En español puedo pedir y dar información sobre direcciones urbanas		
En español espero poder comprender las explicaciones de los guías turísticos en España		
En español espero poder comprender los detalles de las noticias de los periódicos		
En español espero poder escribir correos electrónicos y participar en chats		
En español espero poder		
En español espero poder		

Cuadro 8. Cassany (2002). Usando el *Portafolio Europeo de las lenguas en el aula*.

				
Puedo explicar las actividades que hago todos los días.	X			
Puedo preguntar y decir qué hora es.				
Puedo explicar a qué hora hago mis actividades de todos los días.				
Puedo explicar con qué frecuencia hago mis actividades.				
Puedo explicar en qué orden hago mis actividades diarias.				

Cuadro 9. Parrilla de autoevaluación.

Este tipo de autoevaluación debe ser controlada por el profesor y dar la correspondiente re-orientación, que incluirá dirigir al estudiante al libro u otro material para subsanar los problemas que tenga. Además puede ser un punto de partida para la realización de sesiones de tutoría en las que el profesor facilitará la guía que el estudiante precisa para solucionar sus carencias o para ampliar sus logros.

La coevaluación

Se trata de la evaluación que realizan dos estudiantes sobre, por ejemplo, el texto que ha escrito cada uno de ellos a partir de una tarea propuesta en clase. Los estudiantes deben disponer de unas pautas a seguir, que deberá diseñar el profesor y que puede adecuar al tipo de texto a coevaluar y al nivel de lengua de los estudiantes. Por ejemplo, leer el texto del compañero y asegurarse de su comprensión mediante preguntas al autor sobre el contenido, determinar si la organización en párrafos es adecuada, si corresponde a la tipología textual de la tarea propuesta y también si hay errores gramaticales o léxicos.

4.3. Los exámenes o pruebas en el aula

El profesor que pone en práctica actividades como las descritas en el apartado 4.2. está en situación de tomar sus decisiones en relación a la propia docencia o en relación a los conocimientos de los alumnos a partir de la información recogida. Sin embargo, puede todavía desear incorporar exámenes o pruebas a su quehacer diario con el objetivo de contar con la confirmación de sus valoraciones desde un referente externo o como actividades adicionales de diagnóstico. O también puede tener que administrarlos por exigencias de su propio centro o seminario o de la autoridad.

En el caso de que la decisión sea del propio profesor, la selección de estas pruebas y su administración y corrección deberá llevarse a cabo a partir de un análisis preciso de la calidad de las pruebas que van a utilizarse (véase Capítulos I y V), de su adecuación para el grupo de alumnos, de su relevancia para los objetivos del curso y en la planificación docente, y de las posibilidades de aprendizaje que generen (véase Capítulos III y IV), para determinar si compensa el tiempo invertido en su administración. En un contexto de aprendizaje, toda actividad debe analizarse desde su contribución al mismo.

En el caso de que la decisión sobre el uso de pruebas o exámenes provenga de otro estamento, el profesor se deberá asegurar de que el uso de las pruebas no entra en conflicto abierto con el trabajo ordinario que se realiza en el aula y para ello deberá trabajar con sus alumnos en la comprensión y valoración de esta actividad antes y después de su realización. Este trabajo de preparación del alumnado ante una prueba o examen será distinto según el grado de formalidad de la prueba, según el impacto que vaya a tener en el alumno y también según las características y procedencia de la prueba propiamente dicha. No es lo mismo realizar una prueba interna del centro que va a contribuir un 25% a la nota final, que una prueba externa al centro que representará la mitad de la nota del curso, que una prueba certificativa o de acceso a unos estudios universitarios que constituirá la única fuente de información sobre el alumno.

El profesor debe planificar el uso de pruebas o exámenes durante el proceso de docencia-aprendizaje de manera que estas contribuyan a optimizar docencia, aprendizaje y evaluación y ayuden al alumno a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, prestará atención a que el uso de la prueba y de sus resultados no fomenten las comparaciones o la competitividad en el seno del grupo-clase, ni generen atención o estrés desmesurado en los alumnos, con el consiguiente efecto sobre la gestión del currículum. Saber preparar a los alumnos para pruebas o exámenes finales es un arte que debe conjugar a la perfección el trabajo en los objetivos de docencia con la familiarización necesaria con la tipología de tareas que se presentan en las pruebas o exámenes. A título de metáfora, queremos mencionar la de un atleta que se prepara para correr una maratón y que no corre una maratón cada semana (de la misma manera que prepararse para un examen no quiere decir hacer una prueba cada semana). Un atleta se prepara corriendo a distintas velocidades y distintas distancias, hace ejercicio muscular, se ciñe a una dieta, se fija pautas de descanso estrictas... Recomendaríamos algo similar para aquellos grupos-clase que deben pensar en una prueba o examen final. Incluimos a continuación las recomendaciones para el alumnado que se presenta a las pruebas de certificación de Escuela Oficial de Idiomas en Cataluña.

Antes de la prueba...

- *Planifica el tiempo de dedicación a la prueba con suficiente anterioridad.*
- *Organiza tu preparación a partir de la información y de las muestras de que dispongas (<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>).*
- *Familiarízate con el formato, el tipo de texto y las tareas de las muestras.*
- *Recuerda que el referente principal de la prueba es el currículo de las EOI y que el tipo de documentos con que se te evaluará son reales (artículos de revistas y de periódicos, fragmentos de libros, programas de televisión, películas...).*
- *Procura utilizar la lengua de la cual te examinarás tan a menudo como te sea posible y en variedad de situaciones, como ver la televisión, ir al cine en versión original, leer periódicos y revistas...*
- *Dado que los documentos audiovisuales utilizados son auténticos, puede haber elementos, ruidos, acentos, etc. que dificulten su comprensión. La mejor manera de prepararse es la práctica recomendada anteriormente, es decir, estando en contacto con la lengua mediante documentos reales y diversos. Debe recordarse, también, que las tareas no requieren una comprensión exhaustiva de los documentos.*
- *Recuerda las estrategias que te pueden facilitar la comprensión de palabras y las expresiones no conocidas que pueden aparecer en algún texto, tanto oral como escrito.*
- *Informa al profesor de las dificultades que observas para que te pueda ayudar a superarlas.*
- *.../...*

Cuadro 10. Recomendaciones para la preparación de una prueba certificativa (EOI de Cataluña).

En cuanto a la preparación de materiales o tareas para elaborar pruebas o exámenes, remitimos al lector a los Capítulos III y IV, en los que se tratan a fondo los criterios y pasos para la redacción de pruebas. Estos criterios pueden también resultar útiles si el profesor debe seleccionar, de entre diversos materiales o actividades disponibles, las tareas más adecuadas y relevantes para formar parte de una prueba.

5. Retos para el profesor, para los alumnos y para las instituciones

A partir de lo descrito hasta este punto acerca de las posibles actuaciones e instrumentos que constituyen un dispositivo de evaluación en el aula y acerca de la importancia de focalizar en la mejora de los aprendizajes, podría llegarse a la conclusión de que las pruebas o exámenes están fuera de lugar, ya que la información y decisiones que se toman en base a estos pueden tomarse a partir de las actuaciones evaluativas de los profesores. Este es, en realidad, un objetivo recomendable y posible, aunque no en todos los contextos (el de la evaluación certificativa, por ejemplo, o el de cualquier otra evaluación no vinculada a un proceso de docencia-aprendizaje) y desafortunadamente en estos momentos parece no ser todavía alcanzable.

De la misma manera que al final del Capítulo I se hacía énfasis en la necesidad de mejorar los exámenes, en este capítulo el lector ha llegado muy posiblemente a la conclusión de que debe también mejorar la calidad de las actuaciones evaluativas en el aula con el fin de conseguir que estas sean suficientes para tomar decisiones. Una evaluación de calidad en el aula debe poder vincularse y ser muy parecida en cuanto a resultados y dictamen a la evaluación externa, algo que clarificaría los enfoques de docencia y aprendizaje y ahorraría mucho tiempo que se emplea actualmente en la realización de exámenes, a expensas de horas de docencia y aprendizaje. Para que esto suceda, sin embargo, debe poder asegurarse —en la evaluación en el aula y en la elaboración de pruebas o exámenes— que los esfuerzos evaluativos corresponden a los objetivos fijados y reflejan el constructo a evaluar, que el rigor con que se lleva a cabo toda la evaluación permite contar con una fiabilidad alta (véase el Capítulo V para la discusión de los elementos que contribuyen a la fiabilidad de resultados) y que, por lo tanto, los resultados son generalizables.

El proyecto *Sistemas de Evaluación para el futuro* de la Fundación Nuffield, realizado en colaboración con el Grupo para la Reforma de la Evaluación en 2003⁹, se centró en el rol del profesorado como agente principal en la evaluación sumativa y en la toma de decisiones sobre las competencias de sus alumnos. La investigación que se llevó a cabo mostró las tensiones que se presentaban en la orientación de los aprendizajes cuando se utilizaba la evaluación sumativa con demasiada frecuencia, pero aún así evidenció que la evaluación sumativa llevada a cabo por el profesor tenía menos consecuencias negativas. Sin embargo, el estudio también identificó una serie de pasos a dar para conseguir que la evaluación por parte del profesorado diera información fiable sobre los logros de los alumnos y las implicaciones que representaría este cambio de orientación en los centros y en el alumnado, en las instituciones y la sociedad, y sobre todo, en la formación del profesorado. A continuación se discuten brevemente estas implicaciones.

Profesorado

El cambio en la orientación de las actuaciones evaluativas tiene al profesor como uno de los principales protagonistas y requiere que este tenga muy claros los objetivos de docencia-aprendizaje y sepa transmitirlos al alumno, así como la disponibilidad de tareas de evaluación y procedimientos evaluativos de calidad. Sin embargo, esto requiere una formación y unos recursos que no han estado a disposición del profesorado durante mucho tiempo.

Por una parte deben existir programas que incluyan específicamente la formación del profesorado (tanto inicial como permanente) en evaluación —en distintos contextos y con distintas funciones— y que permitan ampliar la comprensión y el uso de los procesos de evaluación de calidad que habitualmente están reservados a «especialistas» y relacionarlos con los objetivos de docencia-aprendizaje. Solo así podrá considerarse que la evaluación que se lleva a cabo en el aula por parte del profesor es fiable. En los últimos diez años se ha avanzado mucho en la difusión de los principios generales de evaluación con la aparición de asociaciones como EALTA (véase Capítulo I) y la publicación de documentos para la formación del profesorado, como el PEFPI (véase Capítulo VI, 5.1.).

⁹ El informe *The role of teachers in the assessment of learning* puede encontrarse en: www.assessment-reform-group.uk.

Por otra parte, y al mismo tiempo que se amplía la formación del profesorado en evaluación, debe incidirse también en la mejora de la gestión del aula y la formación del propio alumno, que debe adoptar más responsabilidad y autonomía en su aprendizaje, en un contexto escolar que lo facilite.

Alumnado

La evaluación para el aprendizaje representa una transformación radical en lo que se refiere a la docencia, pero también representa un cambio muy importante en el papel del alumno, cambio que es responsabilidad tanto del propio alumno como del profesor.

James y Pedder (2006:28) sintetizan los cambios que deben operarse en el alumnado para el éxito del cambio de paradigma en educación:

- *Entender los objetivos de aprendizaje e identificar los criterios que ellos mismos, sus iguales y/o su profesor, van a utilizar para evaluar sus progresos.*
- *Entender cómo están aprendiendo, además de aquello que están aprendiendo.*
- *Reflexionar sobre los puntos fuertes y los puntos débiles de su aprendizaje y desarrollar enfoques de aprendizaje que se construyan sobre estos.*
- *Progresar a través de la retroalimentación constructiva y positiva de sus iguales y de su profesor sobre cómo mejorar su propio trabajo.*
- *Pensar sobre su aprendizaje y sus progresos en relación con sus propias actuaciones previas más que comparándose con otros.*
- *Desarrollar destrezas de evaluación entre iguales y de autoevaluación como una forma importante de involucrarse en la reflexión, identificando los próximos pasos en su aprendizaje y animando a sus iguales a hacer lo mismo.*

Instituciones y sociedad

El peso e importancia asignada a los exámenes es muy alto en muchos países del mundo, exceptuando sociedades como la sueca o la noruega, en la que la tradición educativa se centra en lo que acontece en el aula tal y como lo evalúa el profesor. En español, la frase «*lo que no se evalúa se devalúa*» refleja una situación real en la que evaluación y exámenes reducen el currículum demasiado a menudo.

Las instituciones (y la sociedad, en general) deben confiar en las capacidades del profesor (que debe ser y demostrar a su vez ser «confiable») y en sus juicios sobre las competencias de su alumnado, y deben estructurar planes de evaluación que eviten el exceso de exámenes y pruebas externas y tengan en consideración indicadores que surgen del día a día en el aula.

6. Bibliografía comentada

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. «Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias», en Gimeno Sacristán, J. (2008) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

La evaluación de competencias ha estado en la palestra en los últimos años, a partir del estudio sobre competencias clave de DeSeCo¹⁰ y se halla en la actualidad en todos los currículos y programas de docencia. La visión de Álvarez Méndez ofrece una perspectiva crítica.

CASSANY, D. (2002). «Usando el Portfolio europeo de lenguas en el aula, Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas», en *Mosaico 9*, monográfico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español. <http://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13143>, págs. 18-24.

Este artículo es de lectura obligatoria para aquellos que no están familiarizados con el *Portfolio europeo de las lenguas*, puesto que ofrece un buen resumen de sus posibilidades y permite ver cómo ponerlo en práctica en el aula.

KOHONEN, V. (2000). «La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras». En Arnold, J., en *La dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edinumen, págs 295-309.

La facilidad de lectura de este capítulo y la amplia panorámica que presenta en cuanto a la evolución de los paradigmas educativos y de evaluación lo hace extremadamente útil. Kohonen se inclina por la evaluación «auténtica» y por un uso ecléctico del portafolio, aunque el lector echará en falta elementos relacionados con la calidad en evaluación.

GARDNER, J., HARLEN, W., HAYWARD, L. y STOBART, G. (2008). *Changing Assessment Practice: Process, Principles and Standards*. Disponible on line en: <http://www.assessment-reform-group.org/publications.html>.

Este documento del *Assessment Reform Group*, presenta una excelente síntesis de lo que debe cambiar en el aula y, en general, en relación con la evaluación.

7. Actividades

 Instrumentos de evaluación.

 Actividad 5.

 El Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas.

 Actividad 6.

 La tutoría.

 Actividad 7.

 Hoja de autoobservación.

 Actividad 8.

¹⁰ DeSeCo es el estudio de la OCDE que permitió identificar las capacidades que se requieren en los ciudadanos en una sociedad del conocimiento. Puede consultarse, en español, en: <http://www.deseco.admin.ch/>