

UNA PROPUESTA PEL DE EVALUACIÓN CRITERIAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Cristina Escobar
Universitat Autònoma de Barcelona

Un ejercicio de autoevaluación no significa sólo aplicar una serie de procedimientos (recogida de datos, interpretación de datos, presentación de datos, etc.) sino que también consiste en un proceso continuo de interpretación y negociación.

John MacBeath, Denis Meuret y Michael Schratz,
para la Comisión Europea.

- 1. EVALUACIÓN NORMATIVA, IPSATIVA Y CRITERIAL**
 - 1.1. Evaluación normativa**
 - 1.2. Evaluación ipsativa o autorreferenciada**
 - 1.3. Evaluación por criterios o criterial**
- 2. UNA PROPUESTA PEL DE EVALUACIÓN CRITERIAL**
 - 2.1. Objetivos, criterios, descriptores**
 - 2.2. Hacia la autonomía por el camino de la autoevaluación**
- 3. ALGUNAS DIFICULTADES DE LAS ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN CON DESCRIPTORES PEL**
 - 3.1. La dificultad intrínseca de la evaluación por criterios**
 - 3.2. La resistencia del alumnado a las actividades de autoevaluación**
 - 3.3. El redactado de los descriptores PEL**
- 4. ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA MAXIMIZAR LAS ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN CON DESCRIPTORES PEL**
 - 4.1. Para aprovechar el redactado y convertirlo en objeto de discusión productiva**

4.2. Para superar la resistencia de los aprendices ante las tareas de autoevaluación

4.3. Para abordar las dificultades específicas de la evaluación criterial

5. LAS ACTIVIDADES DE NEGOCIACIÓN DE DESCRIPTORES. UN EJEMPLO

5.1. Primera Fase: análisis de necesidades

5.2. Segunda Fase: diseño y elaboración del material

5.3. Tercera Fase: ejecución de la tarea de negociación de descriptores

5.4. Cuarta Fase: coevaluación con la pauta que se ha consensuado

5.5. Quinta Fase: completar la parrilla de la biografía

6. PARA CONCLUIR

Se conoce como efecto reperkusivo o de rebote (Broadfoot, 1979) la manera como los sistemas de evaluación que se utilizan en la escuela actúan sobre aquello que se hace en las aulas: el qué y cómo los alumnos¹ aprenden y el que y cómo los profesores enseñan. Las prácticas de evaluación en la institución escolar no actúan de manera neutra levantando acta de la cantidad o calidad de los aprendizajes escolares, sino que además influyen en ellos para favorecerlos o, en el peor de los casos, desincentivarlos. La búsqueda de sistemas de evaluación precisos, imparciales y viables, que promuevan aprendizajes de calidad es un gusanillo pertinaz e irrenunciable en el desarrollo profesional de la profesora de secundaria. Este artículo intenta explorar el papel que el Portfolio Europeo de Lenguas (PEL) puede jugar en el desarrollo de dichas estrategias evaluadoras.

1. EVALUACIÓN NORMATIVA, IPSATIVA Y CRITERIAL

En las aulas, la evaluación de los conocimientos y las competencias del alumnado se realiza utilizando principalmente tres tipos diferentes de marcos de referencia:

¹ Para evitar la duplicación de género (profesores-profesoras; alumnos-alumnas), en este artículo, y siempre que no se especifique otra cosa, los géneros masculino y femenino se utilizan indistintamente con valor inclusivo.

- a) el nivel medio de conocimientos y competencias del grupo de aprendices en el que se sitúa el estudiante evaluado;
- b) los conocimientos y competencias que el sujeto evaluado ha demostrado en el pasado, y
- c) las definiciones explícitas de los conocimientos y capacidades que se desean evaluar.

Al primer tipo lo denominamos *evaluación referida a la norma* o *normativa*; al segundo, *evaluación autorreferenciada* o *ipsativa*, y al tercero, *evaluación por criterios* o *criterial*.

1.1. Evaluación normativa

La evaluación de tipo normativo consiste en comparar la puntuación obtenida por cada estudiante con la media de puntuaciones del grupo (Kubiszyn y Borich 1993). Las puntuaciones establecen entre el grupo de alumnos un escalafón, que los ordena por el grado de rendimiento en la prueba. Representa el enfoque o modelo tradicional de evaluación y representa todavía en el momento actual el modelo predominante en las aulas. Observemos en la figura 1 un ejemplo de prueba de formato tradicional para alumnos de 3.º de ESO, con las puntuaciones obtenidas en un grupo de 20 alumnos:

Ejercicio	Ponderación	3.º ESO	
1. Comprensión auditiva	10	Abrines: 70%	Fernández: 90%
2. Comprensión lectora	10	Acín: 80%	Guillén: 60%
3. Gramática	20	Aguirre: 50%	Lecuona: 40%
4. Léxico	10	Atienza: 60%	León: 100%
TOTAL PRUEBA	50	Blázquez: 50%	López: 30%
		Borderías: 60%	Moral: 50%
		Cabestany: 80%	Puig: 40%
		Cabrales: 70%	Rojas: 60%
		Cordeiro: 50%	Roma: 60%
		Escartín: 40%	Suarez: 70%

Figura 1. Prueba de 3.º ESO. Puntuaciones obtenidas en la prueba.

La puntuación que se obtiene en una evaluación de tipo normativo, en sí misma, no indica ni las capacidades que el estudiante posee, ni su nivel de

conocimientos o habilidades. Para poder otorgarle significado y obtener un resultado comprensible para el docente, el alumno o su familia, la puntuación de cada individuo se pone en relación con la puntuación del grupo o grupos meta, de manera que se pueda establecer si el sujeto se halla entre el grupo de estudiantes con conocimientos superiores, inferiores o similares a la media (que en el ejemplo corresponde a un 60%). El gráfico de resultados (figura 2) que se obtiene en las pruebas de carácter normativo es como este:

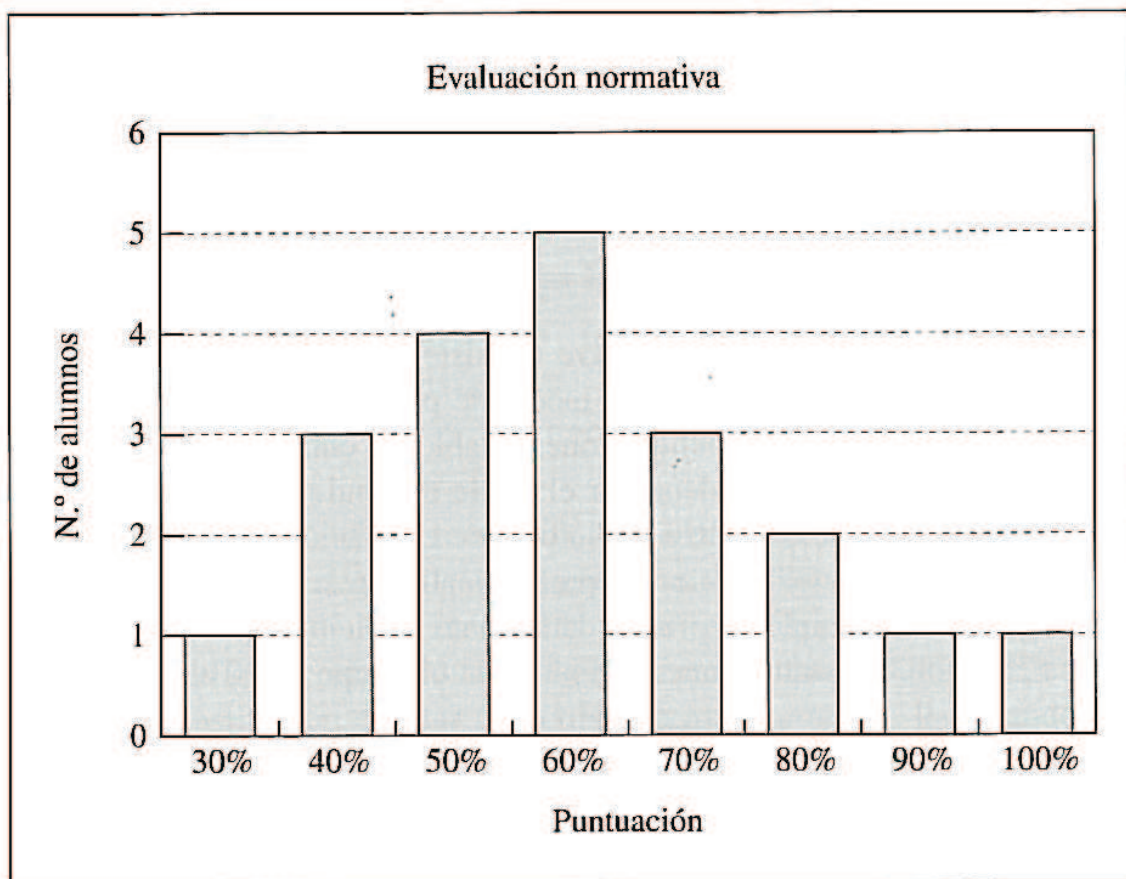


Figura 2. Resultados de la prueba.

Aun sin saber en qué consistió la prueba, la evaluación normativa marca la posición de cada uno de los aprendices dentro del grupo de referencia y proporciona información suficiente para asignar calificaciones escolares oficiales: suficiente, bien, etc. También conduce de forma natural a la selección de individuos. Este tipo de evaluación es el más frecuente en los centros de secundaria y, sin embargo, la evaluación normativa arroja un bajo nivel formativo, ya que:

- Tiende a estar basada en currículos de contenidos, y menos de competencias.

- Evalúa los conocimientos según una norma o marco de referencia externo, que no tienen en cuenta otras informaciones relevantes como, por ejemplo, el objetivo meta o el progreso del aprendiz.
- No aporta información sobre qué conocimientos o habilidades domina más o menos el alumno, o en qué otros presenta deficiencias, por lo que no ofrece indicaciones precisas para orientar el trabajo futuro.
- Utiliza calificaciones que vienen investidas de un aura cuasi-mágica, lo cual dificulta que el estudiante comprenda qué particularidades de su producción² son causantes de sus buenos o malos resultados, o que pueda determinar el grado de exactitud o equidad del juicio evaluador.
- No formula de manera explícita para docente o alumnos el objetivo-meta de la tarea evaluadora, lo cual puede dificultar el diseño de tareas de evaluación congruentes con los objetivos de aprendizaje que se dicen perseguir.
- Sitúa al aprendiz en una condición de “objeto” o receptor de la evaluación, y consecuentemente, de la educación, en lugar de ser sujeto activo de la misma.

Además, la evaluación de tipo normativo aplicada en el contexto del aula arroja resultados poco equiparables entre profesores-evaluadores, centros docentes y ámbitos geográficos diferentes, porque la utilización de procedimientos de estandarización es inviable. Resulta complejo poder establecer comparaciones útiles entre diferentes grupos, centros o comunidades. De aquí se deduce que en la evaluación normativa, un mismo alumno con un nivel de conocimientos o habilidades estables obtendría resultados diferentes según se halle situado en grupos de referencia de nivel alto, intermedio o bajo.

En resumen, la evaluación normativa posee un bajo nivel de eficacia a la hora de contribuir a mejorar los aprendizajes del alumnado. Además, los resultados que aporta son difíciles de interpretar por personas que no hayan par-

² Cabe señalar que en este artículo, se usa el término “producción” de forma genérica con el significado de “producto de los aprendizajes escolares”. En el área de lenguas, esta denominación abarca todas las áreas y subáreas de competencias lingüísticas y comunicativas: tanto las receptivas (entender, leer), las productivas (hablar, escribir) o las receptivas y productivas (interactuar).

ticipado en la elaboración de la prueba. Finalmente, la evaluación normativa parece más propia de instituciones donde prima la selección de los mejores estudiantes que de contextos educativos de carácter universal y obligatorio.

1.2. Evaluación ipsativa o autorreferenciada

La evaluación ipsativa (del latín *ipse*: uno mismo) es aquella en la que los logros propios se miden tomando como referencia las capacidades que ese mismo alumno ha demostrado en el pasado, con la finalidad de determinar el grado de progreso personal en un determinado periodo de tiempo. La referencia a la mejor marca personal de un atleta para juzgar su estado de forma actual en una competición deportiva es un buen ejemplo de evaluación ipsativa.

Este tipo de autorreferencia forma parte de la cultura evaluadora de las escuelas primarias, mientras que es una práctica casi inexistente en los centros de secundaria, donde como se ha dicho anteriormente, el marco de referencia es mayoritariamente el de los conocimientos medios del grupo.

Hargreaves (1999:187) atribuye el descenso generalizado en las calificaciones escolares que se da en la transición de la educación primaria a la secundaria a este brusco cambio de perspectiva, que además es poco explicado a los usuarios: los estudiantes y sus familias. Los casos de Francisco y Ana, estudiantes de 2.º de ESO pueden ilustrar el tipo de repercusión que el abandono de la referencia ipsativa puede ejercer sobre el alumnado.

Francisco presenta dificultades graves en el área de comprensión lectora y ha obtenido en la primera evaluación la calificación de *insuficiente*. El programa de apoyo del instituto y su esfuerzo personal permiten que su evolución durante el segundo trimestre sea valorada por la junta de evaluación como muy positiva y el alumno es felicitado por ello. Sin embargo, y a pesar de su progreso personal, el nivel de Francisco continua por debajo de la media del grupo, por lo cual la calificación que aparece en el boletín de notas del segundo trimestre vuelve a ser el mismo *insuficiente*.

El reverso de la moneda podría ser el caso de Ana que, con un nivel inicial de inglés muy elevado, siempre obtiene la calificación de sobresaliente a pesar de no demostrar ningún progreso real en su dominio de la lengua.

Parecería acertado que la escuela secundaria buscara y pusiera en práctica estrategias de evaluación que recogieran de manera formal el progreso personal de cada estudiante (el progreso de Francisco y el estanca-

miento de Ana), de manera que este se haga visible al conjunto de la comunidad escolar y, por supuesto, al interesado y su familia.

1.3. Evaluación por criterios o criterial

El marco de referencia para la evaluación mediante criterios es el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados para una determinada unidad, trimestre o curso. Por esta razón, también es denominada en algunos ámbitos como “evaluación por objetivos” (Genesee y Upshur, 1996) es decir, los objetivos de aprendizaje de un periodo determinado de docencia se redactan en forma de competencias (Brindley, 1995) meta para los alumnos y se transforman automáticamente en los criterios de evaluación (figura 3).

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE = CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Figura 3.

La evaluación criterial en el aula (Brindley 1994; Gripps 1994) se orienta de manera natural hacia tareas de evaluación auténticas³. En la figura 4 se ilustra el funcionamiento del proceso de evaluación criterial con un ejemplo del área de lenguas maternas o propias de la comunidad (castellano y, en su caso, la lengua cooficial de la comunidad autónoma).

Ejemplo de evaluación criterial

Objetivo o competencia meta:

- Defender por escrito un argumento, razonando a favor o en contra del mismo.

Criterio de evaluación:

- ¿El alumno es capaz de construir una argumentación escrita consistente, utilizando la argumentación y la contraargumentación? ¿En qué grado?

Tarea de evaluación:

- Dado un contexto determinado, redactar un escrito en el que se defiende el punto de vista asignado en una actividad o juego de rol⁴ previo.

Figura 4.

³ Una interesante discusión sobre el valor del término “auténtico” referido a la evaluación se puede encontrar en Hargreaves (1999: 32-36).

⁴ Ejemplo de juego de rol: En una zona de la ciudad de Villablanca hay una fuerte controversia en torno al uso que los jóvenes hacen de los bares del barrio viejo. El

Las ventajas de la evaluación criterial se corresponden punto por punto con los inconvenientes de la evaluación normativa anterior, y que hacen que sea una opción cada vez más tenida en cuenta por los profesionales de la enseñanza de lenguas por su alto valor formativo. Estas son:

- Los criterios de referencia graduados trazan una ruta de progreso transparente que sirve de guía y orientación para todos los usuarios de la educación: estudiantes, profesores, familias y sociedad en general.
- La utilización de los objetivos-criterios como marco para las tareas de evaluación acerca éstas a las necesidades comunicativas presentes en la vida de las personas; las hace más auténticas y, por tanto, facilita que la planificación del día a día que la profesora efectúa sea más concorde con dichas necesidades.
- Los resultados son más fácilmente legibles o interpretables y proporcionan a los alumnos información útil (*feedback*) para su trabajo posterior.
- También suponen un punto de partida común sobre el que estructurar el diálogo entre docentes y aprendices.
- La mayor legibilidad hace que los resultados de la evaluación sean más fácilmente comparables entre diversas instituciones, siempre que estas posean objetivos compartidos.

Por todo ello, la evaluación con referencia a criterios posee un alto valor formativo.

Si bien en los últimos años han sido importantes los trabajos que se han adentrado en la exploración de estrategias en este tipo de evaluación en las áreas de lengua (Cros y Vilà 1997; Ribas 1997; Camps y Ribas 1998; Escobar 1999; Escobar y Nussbaum 2002, entre otros), también es cierto que los profesores de lenguas ambientales y extranjeras pueden encontrar

ayuntamiento está elaborando una nueva normativa que limita el horario de apertura de los bares. La radio local programa un debate en el que los diferentes grupos sociales afectados están invitados a enviar un escrito explicando su punto de vista a favor o en contra de la normativa. Participan usuarios de los bares, estudiantes que viven en la zona en periodo de exámenes, otros vecinos, dueños de los bares, vendedores ambulantes de bebidas alcohólicas, operarios de la empresa de limpieza, comerciantes de la zona, ayuntamiento, etc. Cada aprendiz puede asumir una identidad con su correspondiente punto de vista.

dificultades a la hora de poner en funcionamiento un sistema de valuación criterial. Las principales fuentes de conflicto en el cambio de un sistema de evaluación de tipo normativo a otro por objetivos o criterios son estas:

- a) Dificultad técnica de formular los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, y de graduarlos por niveles.
- b) Dificultad a la hora de diseñar o ejecutar tareas adecuadas para evaluar las competencias u objetivos de aprendizaje.
- c) Dificultad a la hora de calibrar la actuación de los aprendices, con la finalidad de emitir un juicio en forma de comentario o de puntuación.

De entre estas tres, la primera supone para el profesorado el escollo principal ya que la formulación y gradación de objetivos requiere un cierto dominio de habilidades técnicas específicas, que no necesariamente forman parte del bagaje de formación inicial o permanente del docente. También se debe reconocer que la supuesta legibilidad de los resultados entre instituciones sólo es real si los objetivos de aprendizaje son compartidos.

Respecto a las dificultades identificadas en b) y c), son de naturaleza más coyuntural y es de esperar que éstas disminuyan entre el profesorado a medida que la práctica generalizada de la evaluación criterial vaya generando y difundiendo el *saber hacer* correspondiente. Esta práctica también es necesaria para los alumnos, que necesitan de entrenamiento para comprender y utilizar de forma provechosa el sistema de evaluación por criterios. Cabe considerar que el cambio de forma de evaluar es siempre causa y resultado del cambio de cultura educativa.

2. UNA PROPUESTA PEL DE EVALUACIÓN CRITERIAL

2.1. Objetivos, criterios, descriptores

Los descriptores de competencias PEL constituyen una herramienta útil al servicio de docentes y aprendices, que pueden guiar a unos en la planificación de las actividades docentes y a otros en la comprensión de las finalidades educativas que el programa educativo persigue.

Retornando al ejemplo formulado en la figura 4 observamos que el objetivo o competencia meta enunciada forma parte de uno de los des-

criptores de la Biografía del PEL de secundaria para lenguas ambientales (figura 5).

B2	En clase, sé defender por escrito un argumento, razonando a favor o en contra del mismo, destacando las ventajas y matizando los inconvenientes; puedo resumir en un texto datos procedentes de distintas fuentes.	

Figura 5. Lenguas ambientales; Escribir. Nivel B2: 35.

Los descriptores PEL son, de hecho, un conjunto de criterios de evaluación agrupados por áreas de competencias que pueden resultar útiles al profesorado en la consolidación de sistemas de evaluación criterial en las áreas de lengua. Además de promover los beneficios de la evaluación por criterios enumerados en la sección 1.3, allanan de forma considerable las dificultades de este tipo de evaluación, apuntadas en la misma sección. Finalmente, estos descriptores pueden guiar a docentes y aprendices en la planificación de las actividades y en la comprensión de las finalidades educativas que el programa educativo de la Educación Secundaria persigue (figura 6).

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE = CRITERIOS DE EVALUACIÓN
= DESCRIPTORES PEL

Figura 6.

Las figuras 4, 5 y 6 ilustran conjuntamente, pues, la propuesta de planificación y evaluación criterial a partir de los descriptores que se formula en este artículo. Esta propuesta conduce de manera natural a la planificación de tareas de evaluación auténticas que, con toda seguridad, repercutirán de forma positiva en las actividades de aula. Además, los descriptores PEL facilitan también la constatación de los logros individuales, los cuales hacen visible la evolución o maduración del aprendiz en cada uno de los descriptores de competencia [evaluación ipsativa], dentro de un marco de referencia público y conocido por los usuarios.

Por último, adoptar los descriptores PEL como criterios de evaluación cuenta con la ventaja indiscutible de enmarcarse en el sistema de niveles comunes de referencia diseñado por el Consejo de Europa y de estar

refrendados⁵ por dicho organismo, todo lo cual convierte a los descriptores en herramientas comunes a todo el profesorado y, por tanto, útiles para promover el uso de un lenguaje común entre el profesorado con respecto a la evaluación y la enseñanza, a la vez que facilita la legibilidad de los resultados.

2.2. Hacia la autonomía por el camino de la autoevaluación

Los trabajos de Oskarsson, 1989; Brindley, 1994 y 1995; Genesee y Upshur, 1996 o MacBeath *et al.* (web), entre otros, han situado la autoevaluación en las áreas de lenguas en una posición central dentro del conjunto de actividades curriculares de evaluación. El PEL constituye una propuesta concreta y estructurada de evaluación criterial de las habilidades lingüísticas mediante portafolio.

Convendría aclarar en este punto que los portafolios constituyen un conjunto de estrategias de evaluación de carácter abierto e integrador, que se presenta como alternativa a la evaluación tradicional mediante exámenes o pruebas como única o casi única fuente de datos útiles para medir y, en el mejor de los casos, favorecer el aprendizaje. Los portafolios son herramientas que aspiran a dar protagonismo al aprendiz en el proceso de evaluación como instrumento fundamental de estimulación de los procesos de aprendizaje. Según la definición clásica de Arter y Spandel (1992:36) el portafolio es:

“una colección con una finalidad determinada de trabajos del aprendiz, que explica la historia de sus esfuerzos, progresos o rendimiento en una o más áreas del curriculum. Esta colección debe incluir la participación del aprendiz en la selección del contenido; una guía para la selección; criterios para juzgar el mérito y evidencias de la auto-reflexión del aprendiz”.

Esta definición se adapta con precisión al sistema de evaluación dibujado por el conjunto de documentos que constituyen el Portfolio Europeo de Lenguas y nos sirve para señalar los tres ejes o puntos de apoyo que sustentan el PEL y lo convierten en un instrumento potente de formación de aprendices de lenguas de por vida. A saber:

⁵ Portfolio Europeo de las Lenguas para Enseñanza Secundaria: Modelo acreditado N.º 52. 2003.

1. el papel de propietario del documento y de agente evaluador que desarrolla el aprendizaje de lenguas;
2. la selección de ítems que se incluyen en el dossier de trabajos y que documentan las capacidades adquiridas o en proceso de adquisición, y
3. los criterios de evaluación de los productos que, en el PEL, están formulados en forma de descriptores de competencias.

Estos tres ejes o puntos de apoyo —que sobreviven con dificultades en el aula si se usan de manera aislada— conforman el triángulo “virtuoso” de interacciones ADS (figura 7) que, mediante la retroalimentación mutua, se convierten en elementos de valor pedagógico progresivamente más y más potentes⁶.

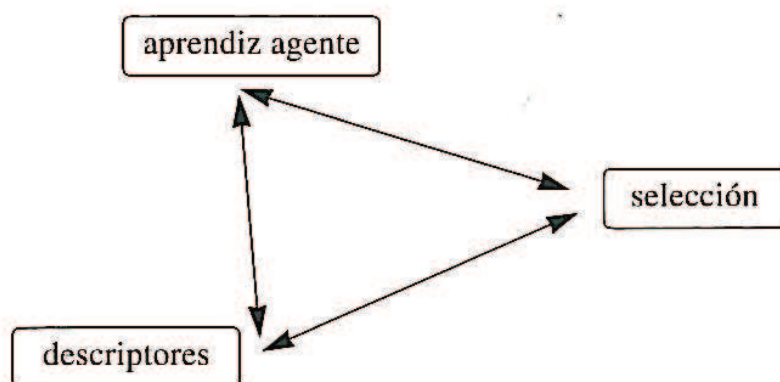


Figura 7. El triángulo ADS.

En el caso PEL, el triángulo funciona de la siguiente forma:

- El estudiante, propietario de su carpeta, elige los documentos que desea incluir en su dossier, a la vez que autoevalúa sus competencias con la ayuda de los descriptores.

⁶ La utilización de portafolios en las áreas de lengua demuestra que el proceso de autoevaluación ayuda al alumno a aprender a identificar las cualidades de sus trabajos y, por lo tanto, a incluir en su dossier los trabajos que mejor ejemplifican las competencias meta. Simultáneamente, el aprendiz mejora progresivamente su comprensión de los descriptores de calidad, o lo que es igual, mejora su comprensión de los objetivos del programa (Escobar, 2000).

- El proceso de completar las rejillas de autoevaluación de la biografía activa un proceso de reflexión metacognitiva y metacomunicativa que contribuye a la mejora de la comprensión que los alumnos tienen de las metas con respecto al aprendizaje de lenguas con finalidades comunicativas, tanto de las metas “finales” como de las metas “de etapa”, de cada uno de los seis niveles del Consejo de Europa.
- La actividad autoevaluadora en torno a los descriptores tiene efectos positivos sobre el desarrollo de las capacidades meta que los sistemas educativos deben desarrollar para que los alumnos “*se independicen cada vez más en su aprendizaje y en su uso de la lengua.*” (MCER: 106):

- *La capacidad de [...] comprender la tarea establecida.*
- *La capacidad de organizar y utilizar materiales para el aprendizaje autodirigido.*
- *El reconocimiento de las cualidades y las carencias propias como alumno.*
- *La capacidad de identificar las necesidades y las metas propias.*
- *La capacidad de organizar las estrategias y los procedimientos propios para conseguir estos fines de acuerdo con las características y los recursos que cada uno tiene.*

Fuente: MCE: 105-106.

Sin embargo, el funcionamiento del triángulo ADS no es resultado del azar y necesita de unas ciertas condiciones que actúen de catalizador, para que las interacciones entre los tres ejes del triángulo produzcan los efectos esperados. Es decir, la utilización mecanicista del material PEL no es probable que produzca los efectos positivos sobre el aprendizaje que se persiguen. Crear estas condiciones puede ofrecer algunas dificultades que deben ser tomadas en consideración.

3. ALGUNAS DIFICULTADES DE LAS ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN CON DESCRIPTORES PEL⁷

El proceso de experimentación del PEL y el *feedback* de los profesores que asisten a las actividades de formación relacionadas con éste ponen

⁷ Las secciones 3-5 desarrollan las ideas enunciadas en Escobar, 2006.

de manifiesto que los docentes encuentran obstáculos en su esfuerzo por crear las condiciones apropiadas en el aula de secundaria que dinamicen los procesos de alto valor pedagógico atribuidos al triángulo ADS.

Los profesores identifican un conjunto de escollos relacionados con el uso de los descriptores que dificulta que el trabajo con el material PEL dé los resultados esperados. Entre las cuestiones señaladas, emergen con claridad tres fuentes de dificultades:

1. La dificultad intrínseca de la evaluación basada en criterios.
2. La resistencia que ofrecen los alumnos, en ocasiones, hacia las actividades de autoevaluación y coevaluación.
3. El redactado de los descriptores PEL.

Analizaremos la naturaleza de cada uno de los obstáculos de manera aislada y seguidamente propondremos estrategias docentes que pueden contribuir a superar las dificultades apuntadas.

3.1. La dificultad intrínseca de la evaluación por criterios

Abordamos en primer lugar el problema principal de todos los que se identifican en esta sección, ya que la evaluación de competencias según criterios de calidad ofrece, de entrada, una dificultad que debe ser tomada en cuenta. Juzgar el grado de conformidad o disconformidad de una producción con unos determinados criterios de excelencia es una tarea que requiere de cualquier evaluador un esfuerzo intelectual considerablemente superior al de puntuar pruebas compuestas por un conjunto de ítems, generalmente léxicos o gramaticales, independientes.

Esta dificultad intrínseca se ve reforzada por la falta de tradición suficiente en este tipo de prácticas. El profesorado, aunque evaluador experimentado en pruebas de tipo normativo y poseedor de criterios de evaluación implícitos, carece mayoritariamente de práctica extensiva en la aplicación de criterios explicitados con anterioridad para juzgar el mérito de las producciones de los alumnos. Si esto es cierto en el caso del profesorado, aún lo es más en el caso de los estudiantes cuando actúan de evaluadores, necesariamente inexpertos, de sus propias producciones o de las de sus compañeros.

El diseño y ejecución de tareas de evaluación formal innovadoras y el examen de las producciones de los alumnos a la luz de los descriptores de

calidad es un terreno que profesores y alumnos pueden explorar conjuntamente, por ejemplo, mediante las estrategias y procedimientos sobre *Práctica Exploratoria* propuestos por Allwright (Allwright, 1997. Págs. 368-70).

La práctica reiterada de la auto y coevaluación criterial y el debate que surge de contrastar puntos de vista diferentes con los compañeros, aguzan la vista y el oído de los aprendices, incrementan su nivel de conciencia y los convierte en copartícipes de la responsabilidad del éxito del curso.

3.2. La resistencia del alumnado a las actividades de autoevaluación

En la enseñanza tradicional el alumnado es tratado como objeto de las actividades de evaluación y no como sujeto agente. La autoevaluación supone un cambio de perspectiva costoso para la profesora que debe invertir tiempo y esfuerzo para considerar las actividades de evaluación desde la perspectiva del aprendiz y que, además, debe aprender a compartir con los estudiantes parte del “poder” que se ejerce en el aula.

El cambio de cultura puede, también, desconcertar a un alumno acostumbrado a recibir “premios” o “castigos” en forma de altas o bajas calificaciones, que provienen de un juez externo, al que se puede culpabilizar de los errores (*puntuá bajo, me tiene manía*, etc.). Así, una calificación baja se puede atribuir fácilmente a un error por parte de la profesora-juez en lugar de reconocer las propias carencias. La profesora que retorna al aprendiz la responsabilidad de la evaluación, puede encontrarse con un cierto malestar e incluso rechazo por parte del alumnado. El siguiente escrito de Àlex de 1.º ESO ilustra con claridad esta reacción:

[...] M'agrada molt [...]. Tambe m'agrada molt [...] i despres [...] I no m'ha agradat molt l'ho de les evaluacions.

[...] es divertit. [...] es molt divertit [...] ⁸

Me gusta mucho [...]. también me gusta mucho [...] y después [...] y no me gusta mucho lo de las evaluaciones.

[...] es divertido. [...] es muy divertido

Fuente: Escobar, 2000. Anexo 2.

⁸ Original manuscrito, que transcribimos literalmente (ortografía y cambios de código). Se ha sustituido parte del texto por puntos suspensivos [...] para hacerlo más breve. El subrayado es mío.

Àlex menciona hasta cinco aspectos del trabajo de clase que le gustan y sólo un aspecto que rechaza. Este es, precisamente, la actividad de autoevaluación. Las causas del desagrado son, con toda probabilidad, diversas. El esfuerzo que debe realizar el aprendiz para comprender los descriptores y aplicarlos a las propias producciones con la finalidad de emitir un juicio constituye una actividad cognitiva de orden superior que requiere implicación y esfuerzo, y que también crea inseguridad.

Por otra parte, la imagen de sí mismo que Àlex ve reflejada en el espejo de los descriptores tampoco le resulta demasiado favorecedora. El final de su escrito, donde Àlex reconoce abiertamente su baja dedicación en las semanas iniciales del trimestre, nos confirma esta última hipótesis, a la vez que demuestra el efecto beneficioso que la actividad autoevaluadora ha tenido sobre la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje.

[...] Creo que me merezco un “sufi” porque enpeze muy “Desfasado” y sin Hacer nada y poco a poco comence a hacer los trabajos.

Fuente: Escobar, 2000. Anexo 2.

3.3. El redactado de los descriptores PEL

Los estudiantes de secundaria, de manera especial los estudiantes de niveles más bajos, encuentran dificultades importantes de comprensión de los descriptores. La inseguridad que provoca entre muchos alumnos el no saber exactamente cómo deben interpretarse puede crear sentimientos de insatisfacción. A continuación analizaremos algunos descriptores para intentar identificar las principales fuentes de incertidumbre, desde las más a las menos evidentes.

Una fuente obvia de dificultad es la longitud de algunos enunciados, compuestos por oraciones de veinte o más palabras (Figura 8, primer descriptor).

B2	Soy capaz de hablar con fluidez y espontaneidad sobre una variada gama de temas generales, resaltando los puntos más importantes y aportando detalles y ejemplos.		
	Puedo defender mis puntos de vista en público con claridad, en intervenciones largas, aportando argumentos y ejemplos, destacando los puntos fuertes y respondiendo a algunas preguntas.		
	Hablo con un ritmo bastante regular, con pronunciación y entonación claras. Sé formular mis ideas con otras palabras para que se me entienda mejor.		

Figura 8. ¿Qué sé hacer con mis lenguas ambientales? Nivel B2: Hablar.

A la longitud larga, normalmente le corresponde la suma de un conjunto de requerimientos diferentes agrupados en un solo descriptor, que lo hace más preciso, o que intenta desentrañar la complejidad de la competencia descrita. Por ejemplo, el segundo descriptor de la Figura 8 recoge las especificaciones: *claridad, intervenciones largas, argumentos, ejemplos, destacar*. Retomaremos este tipo de dificultad más adelante.

Una tercera fuente de dificultad es el uso de lenguaje de registro académico (Figura 8: *intervenciones, gama*) y de metalenguaje (Figura 8: *fluidez, ritmo regular*). Este tipo de lenguaje es una constante hasta en los descriptores más asequibles (Figura 9: *textos más complejos*).

A2	Sé buscar la información que me interesa en otros textos más complejos como menús, catálogos, prospectos, biografías, etc.		

Figura 9. ¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras? Nivel A2: Leer.

Si bien el metalenguaje que usa la biografía no es innecesariamente oscuro, es preciso reconocer que muchos términos empleados no son de uso habitual para una proporción importante de usuarios. Además, los descriptores de competencias son generalizaciones de conductas, no insertas en un contexto⁹, por lo cual, poseen necesariamente un cierto grado de abstracción (Figura 8: *variada gama de temas generales*).

El hecho de que los descriptores estén alejados, en mayor o menor medida, del lenguaje de la calle y de las prácticas comunicativas de una proporción elevada de adolescentes no es, *per se*, una característica negativa. Bien al contrario, una de las funciones de la escuela es la de contribuir al desarrollo del pensamiento formal y analítico de los estudiantes, inviable sin un cierto dominio del lenguaje académico y abstracto.

En la misma línea podríamos añadir que, de la misma forma que la escuela promueve la utilización de metalenguaje relacionado con, por ejemplo, determinadas categorías gramaticales (*sujeto, adjetivo, tercera persona, voz pasiva*), o literarias (*metáfora; tragedia; rima asonante; na-*

⁹ Mondada y Pekarek (2004) y Pekarek (2005), ponen el acento sobre la naturaleza “situada” de las competencias lingüísticas y comunicativas.

rrador omnisciente), parece oportuno promover la comprensión del metalenguaje necesario para nombrar y definir las competencias meta en el uso de lenguas ambientales y extranjeras y los procesos de aprendizaje asociados¹⁰. Siempre, claro está, huyendo de tecnicismos innecesarios. El PEL ofrece un valioso material para avanzar en esta dirección.

Aun así, la dificultad de comprensión es real y los estudiantes necesitan de un cierto acompañamiento por parte del docente, que los ayude a dar un paso adelante desde el lenguaje coloquial al lenguaje formal y académico, y desde las situaciones y actividades concretas de aula hacia la generalización y la abstracción. Hace falta, pues, idear estrategias didácticas que se orienten en esta dirección.

Todavía se pueden identificar dos tipos de problemas más que algunos alumnos explican cuando los pedimos que completen las rejillas de autoevaluación. La acumulación de criterios en un solo descriptor, apuntada previamente, o la aplicación de una misma competencia a tipologías textuales muy diferentes puede provocar la incertidumbre del usuario que encuentra que cumple algunos de los requerimientos, pero no otros. Un alumno puede, por ejemplo, considerar que es muy capaz de encontrar la información que necesita en un menú de restaurante, pero no en una biografía (Figura 9).

Por último, la formulación de ciertos descriptores incluye en sí misma la gradación de nivel de dificultad, por la cual el mismo descriptor se puede referir a demandas de complejidad dispar. Por ejemplo, en el descriptor *Soy capaz de reconocer las ideas fundamentales de lecturas graduadas* (Figura 10), el término *lecturas graduadas* recoge un amplio abanico de materiales que abarcan desde las lecturas de niveles iniciales hasta las de niveles avanzados.

	Soy capaz de reconocer las ideas fundamentales de lecturas graduadas, historietas con dibujos, correspondencia con un amigo extranjero, impresos, oficiales sencillos, etc.		

Figura 10. ¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras? Nivel B1: Leer.

¹⁰ La utilización tanto del metalenguaje *clásico* en las áreas de lengua como el que se propone en el PEL parte en ambos casos una misma hipótesis: la apropiación por parte del aprendiz de un término dado desencadena o mejora la comprensión que alumno tiene del concepto que dicho término designa.

Alumnos que, en un momento dado, son capaces de afrontar lecturas bastantes más sofisticadas que en el pasado pueden reclamar algún sistema que les permita reflejar su progreso en la rejilla.

4. ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA MAXIMIZAR LAS ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN CON DESCRIPTORES PEL

A continuación intentaremos apuntar estrategias y recursos docentes que pueden ayudar a superar, e incluso convertir en valor pedagógico de provecho, los inconvenientes enumerados en la sección anterior. Abordaremos las problemas en orden inverso a cómo se han presentado en la sección anterior, es decir, comenzaremos por los más simples para terminar con los que precisan estrategias más elaboradas.

4.1. Para aprovechar el redactado y convertirlo en objeto de discusión productiva

4.1.1. Enunciados largos. Registro académico. Metalenguaje

- Redacción de descriptores “puente”, preferiblemente cortos, redactados en un lenguaje cercano al de los aprendices y, a ser posible, con ejemplos. Los ejemplos que se formulan en los subapartados siguientes ilustran esta estrategia.
- Utilización de descriptores sencillos desarrollados en diversos proyectos europeos relacionados con el MCER, por ejemplo en el *Bergen Cando Project* (Figura 11), o de las Escalas Dialang (Figura 12).

- I can write captions for pictures or posters.
- I can write phrases in comic pictures.
- I can understand most words and phrases with pictures, e.g. in posters or on webpages.

- Sé redactar titulares de fotos y carteles.
- Sé escribir viñetas de tebeo.
- Comprendo la mayoría de las palabras y frases que acompañan ilustraciones, como las de los carteles o páginas web.

Figura 11. Fuente: Bergen Cando Project. Writing. Nivel A1.

- Puedo entender preguntas e instrucciones y seguir indicaciones breves y sencillas.
- Puedo entender números, precios y horas.

Figura 12. Escala Dialang. Comprensión auditiva, nivel A1.
Fuente: MCE, Anejo C: 223.

- Organización de actividades que promuevan la discusión de los términos académicos; por ejemplo, las de negociación de criterios de evaluación (Véase sección 5).

4.1.2. Grado de abstracción elevado

Se pueden usar todas las estrategias anteriores y además:

- Presentación de los descriptores en asociación con una o más tareas comunicativas específicas que concretan y ayudan a definir el valor de cada competencia o subcompetencia. Por ejemplo, presentar el segundo descriptor de la figura 8, asociado a un debate de clase concreto, como el que se sugiere en la nota a pie de página n.º 4.

4.1.3. Acumulación de subcompetencias o de tipologías textuales diferentes en un solo descriptor

- Desagregación de las subcompetencias o de las tipologías textuales, que se presentan de manera aislada, en forma de listado o pauta de autoevaluación (figura 13).

Sé buscar la información que necesito en:

1. Un menú de hamburguesería.	Sí	No
2. La carta de un restaurante.	Sí	No
3. Un catálogo de un centro comercial.	Sí	No
4. Un catálogo de juegos electrónicos.	Sí	No
5. Un folleto de información turística.	Sí	No
6. Etc.		

Figura 13. Ejemplo de desagregación del descriptor de la figura 9.

- ¿Por qué no pedir a los alumnos que sean ellos los que redacten el listado de tipos de documentos en los que han aprendido a encontrar información? ¿Por qué no convertir dicho listado en hoja de control de progreso?

4.1.4. Gradación implícita de dificultad de dentro un mismo descriptor

- Desagregación del nivel de dificultad en una lista o pauta específica que desarrolla un determinado descriptor.

Soy capaz de comprender las ideas principales en lecturas graduadas de:

1. hasta 10 páginas.	muy bien	bien	con dificultad
2. entre 11 y 20 páginas.	muy bien	bien	con dificultad
3. entre 21 y 30 páginas.	muy bien	bien	con dificultad
4. Etc.			

Figura 14. Ejemplo de desagregación basado en el descriptor de la figura 10.

4.2. Para superar la resistencia de los aprendices ante las tareas de autoevaluación

4.2.1. Pereza ante un tipo de actividad de alto coste cognitivo

- Explicitar la finalidad de la actividad de autoevaluación y dotarla de valor real ante el aprendiz. Si los alumnos tienen la percepción de que la actividad carece de valor, la tendencia será la de completarla de forma mecánica, lo que la convierte en una pérdida de tiempo.
- Actividades de entrenamiento en la identificación de grados de calidad en producciones supuestamente realizadas por aprendices de otro centro u otro país¹¹.

¹¹ El proyecto CEFTrain ha puesto al alcance del profesorado materiales para practicar la identificación de los diversos niveles del MCER. Estos materiales también pueden ser útiles para ejercitar a los alumnos de secundaria, siempre que medie una selección cuidadosa de las tareas actualmente disponibles por parte de la profesora.

- Implicación del aprendiz en la redacción, selección o priorización de los criterios de evaluación. Situar al aprendiz en la posición de redactar, seleccionar o priorizar los criterios con los que se evaluará una tarea, provoca que se sienta íntimamente preocupado por la actividad evaluadora. Con los más jóvenes, esto siempre resulta más fácil si se adopta un enfoque manipulativo, con ciertos componentes lúdicos que fomente la implicación del aprendiz. Por ejemplo, es útil recortar y ordenar los criterios por orden de prioridad, colorear en rojo los más importantes, etc.

4.2.2. Incomodidad ante la asunción de responsabilidades

Sirven todas las propuestas del apartado anterior, a las que se pueden añadir:

- Animar a los alumnos a discutir sus opiniones y juicios con sus compañeros.
- Actividades que insten a los alumnos a que hagan explícitas las razones por las que se otorgan una determinada competencia. Por ejemplo, solicitar a los alumnos que escriban una nota o una carta a la profesora en la que resuman las competencias adquiridas o mejoradas en los últimos meses, a la vez que detallan las evidencias que confirman estas mejoras. A continuación se presenta un extracto de una carta de este tipo, escrita por Oriol, un estudiante de inglés de 1.º de ESO.

[...] per que m'he esforçat i perquè crec que la descripció es força correcta, perquè les paraules són precises, perquè he descrit el físic bé, i algunes coses del caràcter. [...]

[...] porque me he esforzado y porque creo que la descripción es bastante correcta, porque las palabras son precisas, porque he descrito el físico bien y algunas cosas del carácter. [...]

Fuente: Escobar, 2000. Anexo 2.

- Respeto por las decisiones que adopte el aprendiz, si es capaz de justificarlas, aunque en ocasiones puedan ser erróneas¹².

¹² En ESCOBAR (2004) se pueden encontrar sugerencias sobre cómo proceder en estos casos.

4.3. Para abordar las dificultades específicas de la evaluación criterial

Todas las anteriores y además:

- Uso repetido de las actividades de autoevaluación. La utilización esporádica de estas actividades produce resultados inapreciables.
- Coevaluación de la producción propia y ajena con sus pares, que ayuda a explicitar y discutir y, como resultado, ajustar el propio criterio.
- Actividades de negociación de los criterios de evaluación. Estas actividades pueden servir para integrar la mayoría de las estrategias didácticas enumeradas en la sección 5. Por su alto interés, dedicaremos una sección completa para desarrollar un ejemplo.

5. LAS ACTIVIDADES DE NEGOCIACIÓN DE DESCRIPTORES. UN EJEMPLO

Las actividades de negociación de descriptores parciales de competencias son un tipo de actividad de andamiaje que contribuyen a:

- a) ayudar a los aprendices a tener una mejor comprensión de los criterios de excelencia, por los cuales se juzgará el mérito de un trabajo escolar;
- b) entrenarse en la actividad evaluadora por criterios y,
- c) superar la resistencia del aprendiz hacia la actividad de auto y coevaluación.

Por negociación de descriptores entendemos las actividades de aula que inviten a los aprendices a priorizar, seleccionar o redactar en un lenguaje propio los descriptores que definen una actuación de calidad en una determinada tarea o tipo de tarea de comunicación. Explicaremos, a manera de ejemplo, una de estas actividades para demostrar su funcionamiento.

Presentamos el contexto: hemos pedido a los alumnos que preparen por grupos una pequeña exposición oral de tipo académico sobre un tema determinado. Las presentaciones serán grabadas en vídeo con el fin de po-

derlas evaluar e incorporarlas al dossier. Los descriptores PEL en la competencia “hablar” más próximos a la actividad y nivel de inicio de los alumnos son los siguientes:

A2	— Hablo por iniciativa propia y pocas veces necesito pensar antes cómo expresarme. Hablo con frases sencillas y enlazadas. — Al hablar hago algunas pausas, tengo dudas y debo repetir y reformular alguna frase.
B1	— Sé hacer presentaciones en público, breves y claras, sobre temas de mi conocimiento si me las preparo antes. — Soy capaz de mantener mi discurso durante un periodo largo, con pronunciación muy comprensible, aunque hago pausas y debo autocorregirme a menudo la gramática y el léxico.

Fuente: ¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras? Hablar.

Detallamos a continuación las cinco fases del diseño y ejecución de una actividad de negociación, cuya finalidad es la de ayudar a los alumnos a comprender las características de una presentación oral de calidad.

5.1. Primera Fase: análisis de necesidades

El conocimiento que tenemos del alumnado meta nos permite anticipar algunas dificultades en la tarea meta (presentación oral), además de las más estrictamente lingüísticas. Entre otras:

- Pobreza o inadecuación de los recursos paralingüísticos: entonación plana, falta de énfasis, pausas excesivas o inexistentes, voz débil, etc.
- Pobreza o inadecuación de los recursos visuales: gesto, texto, diagramas, dibujos o fotos.
- Mirada fija en el texto, ausencia de contacto visual con la audiencia.
- Lectura del texto, en lugar de explicación.
- Organización inadecuada de las partes de la presentación.
- Ausencia de idea central.
- Etc.

Todos estos problemas afectan de una u otra manera a la falta de eficacia del mensaje que se desea transmitir. En algunos casos, el problema es todavía más grave, puesto que afecta directamente a la inteligibilidad del discurso.

5.2. Segunda Fase: diseño y elaboración del material

Partiendo de este análisis, elaboramos un listado de descriptores de calidad sencillos de fácil comprensión para los alumnos meta¹³. Por ejemplo:

Su presentación resulta amena.

Explica ejemplos o anécdotas que ayudan a comprender la idea principal.

Mantiene contacto visual con la audiencia.

Los descriptores deben ser cortos y fácilmente asociables a realidades bien conocidas por los estudiantes. Confeccionamos una segunda lista, más corta, de descriptores que reflejan actuaciones de baja calidad:

Habla de forma monótona.

Dice su texto de carrerilla.

Además, retocamos la formulación de algunos elementos de las dos listas con el fin de crear descriptores que resulten ambivalentes o ambiguos a los ojos de estudiantes, de manera que promuevan el debate entre ellos. También podemos introducir descriptores cuya asignación a una u otra categoría dependerá en gran medida del contexto en el que se produzca el acto comunicativo. Por ejemplo:

Habla rápido. Se nota que ha memorizado su texto palabra por palabra.

Sabe tanto del tema que no se entiende lo que dice.

Viste de forma apropiada.

¹³ Preparamos los listados en la lengua meta de la clase, en la cual se hará la presentación. Esta estrategia transforma la actividad en una tarea de lectura, interacción y redacción en lengua meta, en la cual la o las lenguas primeras compartidas por los hablantes jugarán con toda probabilidad un papel facilitador (Unamuno, 2005; y Nussbaum y Unamuno, 2006).

Por último, añadimos descriptores que no son relevantes para la tarea que nos ocupa, como:

Juega bien al tenis.

Conduce su moto sin ponerse el casco.

En el Anexo 4 (pág. 215) se pueden consultar las tarjetas con todos los descriptores rojos y azules. Para facilitar la mecánica de la tarea, se presentan en dos grupos: una con fondo gris y otra con fondo blanco.

5.3. Tercera Fase: ejecución de la tarea de negociación de descriptores

Organizamos los estudiantes por parejas. A unas les atribuimos el color gris y a otras el blanco. Damos a cada pareja gris la mitad de los descriptores en pequeñas tarjetas, y a cada pareja blanco la otra mitad¹⁴. Pedimos a las parejas que clasifiquen los descriptores en tres categorías: *buen* y *mal orador* e *indiferente*. Si no se ponen de acuerdo, pueden colocar el descriptor en una cuarta categoría: “?” (Figura 15).

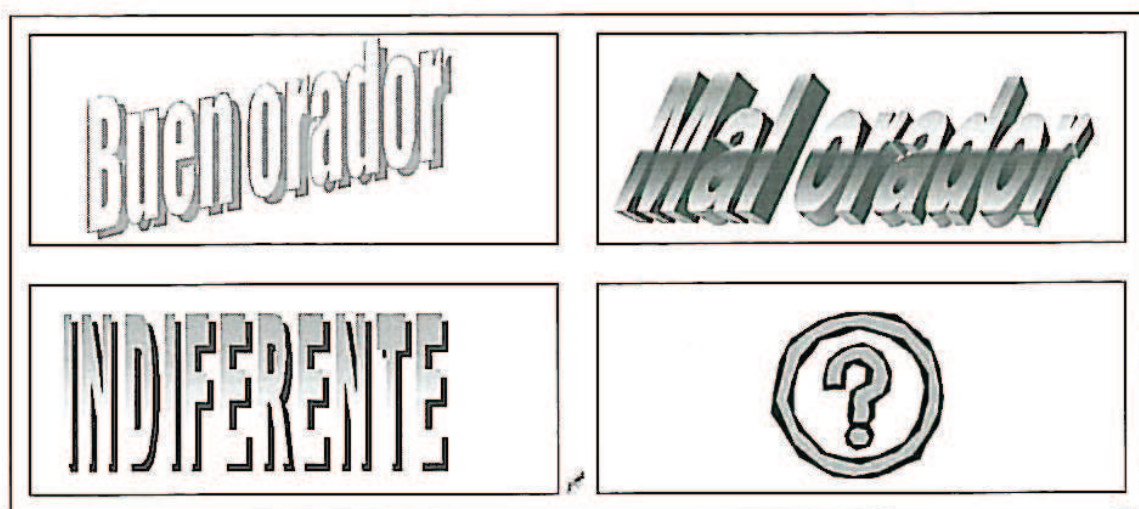


Figura 15. Material de trabajo: categorías.

Luego, pedimos a las parejas que formen grupos de cuatro mixtos, formados por una pareja gris y otra de blanca, y que intercambien sus decisiones. Finalmente, se procede a la puesta en común, donde se discuten los ítems que los alumnos escogen como más dudosos.

¹⁴ Leer y clasificar la mitad de las cartas, para luego explicar sus decisiones a la otra pareja proporciona a los alumnos la posibilidad de articular mejor sus opiniones. Además garantiza una participación más equilibrada de todos los miembros del grupo.

Además de moderadora del debate, el papel de la profesora en este estadio de la actividad es el de elicitar de los estudiantes respuestas tan articuladas cómo sea posible. Por ejemplo:

Profesora: *¿Por qué dices que XX es una característica de buen orador? O:*

Profesora: *No entiendo bien, explícanos, por favor, por qué no estás de acuerdo con Elena.*

También puede poner en evidencia las argumentaciones contradictorias o inconsistentes:

Profesora: *Dices XX. De esto se deduce YY. ¿Es YY lo que quieres decir? ¿Sí? ¿No?*

Otra función que ejerce es la de introducir el metalenguaje necesario, en el momento en que los alumnos están en proceso de elaborar el concepto correspondiente. Veamos en ejemplo en forma de diálogo:

Alumno (...) *es buen orador porque habla rápido. O sea, que no se para todo el rato,*

Profesora: *lo que quieres decir que habla con fluidez, ¿no?*

También, es función del docente cerrar el debate con una conclusión de cariz más general que pueda orientar el trabajo de los alumnos en el futuro. Por ejemplo:

Profesora: *Creo que lo que estamos diciendo todos es que el buen orador es aquel que es capaz de hacer llegar su mensaje a la audiencia meta. ¿Estáis de acuerdo?*

Para el día siguiente, la profesora puede pedir a los alumnos, por ejemplo, que escriban los cinco criterios que se deben usar para evaluar las exposiciones que se presentarán próximamente. Una comisión de alumnos o la misma profesora se puede encargar de recoger las propuestas y sintetizarlas en una única pauta de consenso, de la cual se harán copias para todos los estudiantes (figura 16).

The presentation is well prepared.

The presentation is interesting.

The presentation is clear.

The presentation is NOT too short, nor too long.

The sentences are simple and well formed.

Figura 16. Ejemplo de pauta para estudiantes de inglés de cursos inferiores.

Así mismo, en Escobar, 2004 se muestra un ejemplo de pauta de evaluación de presentación oral para lenguas ambientales o lenguas extranjeras en cursos avanzados. Como se ha mostrado en ejemplos anteriores, las pautas se puede utilizar como listas de control (*Sí, No*), o como escalas de tres o más grados (*mucho, bastante, poco*, o formulación similar).

5.4. Cuarta Fase: coevaluación con la pauta que se ha consensuado

La pauta se utiliza para evaluar la actuación propia o de los compañeros: señalar los aspectos más positivos de la presentación, dar consejos, determinar los aspectos que se quieran mejorar, decidir si la grabación se incluye o no en el dossier, poner nota, etc. En cualquier caso, la evaluación efectuada por el aprendiz debe estar dotada de valor y significado dentro del sistema de valoración de los trabajos que se llevan a cabo en el aula. La marginación de ésta y la sustitución por otra valoración no bien comprendida por el estudiante resta eficacia a todas las subsiguientes actividades de autoevaluación en que participe el alumno.

La experimentación de esta y de otras actividades similares muestra que los estudiantes mejoran su grado de comprensión de la situación comunicativa y también su grado de conciencia sobre los recursos que poseen o los que pueden incorporar. Los estudiantes adoptan algunas de las ideas que han surgido en el debate para enriquecer sus producciones, que mejoran de forma observable¹⁵.

El trabajo con descriptores de calidad nos demuestra también que las actividades de autoevaluación actúan por impregnación, o sea, la conciencia metacomunicativa se va desarrollando progresivamente cuando los alumnos de forma repetida llevan a cabo tareas de auto o coevaluación. En general, las actuaciones aisladas son insuficientes para producir resultados estables.

5.5. Quinta Fase: completar la parrilla de la Biografía

Tras haber completado la tarea de evaluación, preferiblemente en dos o más ocasiones, se retoma la Biografía, y se procede a completar el ítem correspondiente.

La figura 17 resume el conjunto del proceso.

¹⁵ Al margen del valor intrínseco de la tarea que se ha presentado en este artículo, la actividad tiene un valor de enriquecimiento lingüístico importante, puesto que los estudiantes se implican en una discusión apasionada sobre el valor de algunos descriptores, como por ejemplo "Viste adecuadamente". Una gestión eficaz del debate por parte de la profesora que fomente la discusión en la lengua meta, sin proscribir la o las otras lenguas compartidas provoca un grado de participación y autoselección por parte de los alumnos más elevado que el de otras actividades de aula supuestamente comunicativas.

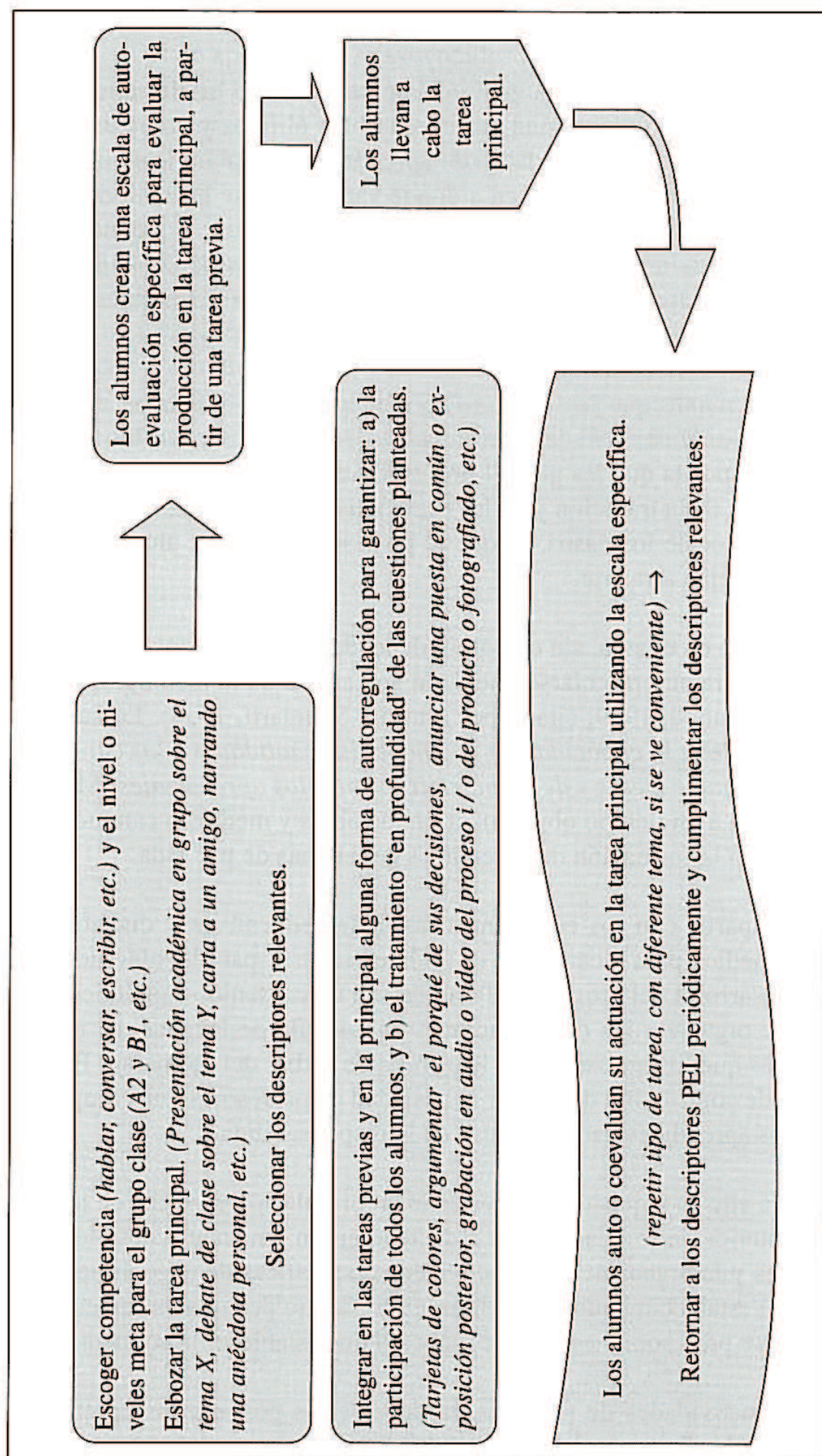


Figura 17. Autoevaluación con descriptores de competencias.

6. PARA CONCLUIR

Una de las razones principales del agotamiento de los docentes innovadores es el papel que asumen de responsables últimos y casi exclusivos de los resultados de las actividades de aprendizaje que planifican, ejecutan y evalúan. Estos profesores saben a donde van y por qué hacen o dejan de hacer una determinada actividad. También saben evaluar y reconocer de forma intuitiva —no necesariamente explícita— rasgos de calidad en las producciones de los alumnos que las hacen merecedoras de mejores o peores calificaciones.

Es frecuente que los alumnos, por su parte, no entiendan con frecuencia cuál es el objetivo de determinada tarea ni comprendan la naturaleza de la ruta por la que les guía el profesor. La innovación choca entonces con la inercia de la tradición y de las expectativas del alumnado. El resultado, en el mejor de los casos, es que el profesor tira de los alumnos y los alumnos se dejan arrastrar.

El éxito en el aula, sin embargo, depende más de la capacidad de los aprendices para autorregularse que de la genialidad de la metodología empleada (Perrenoud, 1989; citado por Mauri y Sanmartí, 1998). La autorregulación, es decir *la capacidad de reconocer las cualidades y las carencias propias, de fijarse metas y de autodirigir los propios aprendizajes* (MCER: 105-106) son a un tiempo objetivos irrenunciables y medios o caminos privilegiados en la formación de aprendices de lenguas de por vida.

Compartir con los estudiantes las metas educativas y discutir con ellos los medios para alcanzarlas es un buen recurso para involucrarlos en el buen desarrollo del programa. También son un contenido “auténtico” sobre el que organizar las conversaciones en las aula de lenguas. Al menos mucho más que los horóscopos o la estrella de fútbol del momento. Por último, puede contribuir a disminuir la ansiedad de profesores que comparten así con los aprendices parte del peso de la responsabilidad.

Para ello es requisito indispensable la formulación explícita de los objetivos-criterios de evaluación. Su redactado en un lenguaje accesible a los estudiantes y la organización de actividades específicas de negociación que faciliten el establecimiento u “oficialización” dentro del aula de un lenguaje común entre profesora y estudiantes sobre el que establecer la cooperación.

Las actividades de negociación de criterios ponen a los aprendices en la situación de tomar decisiones sobre aquello que es más y menos im-

portante, y favorecen de esta manera una comprensión activa y profunda de los objetivos de aprendizaje representados por los criterios de calidad. Hacen transparente la finalidad educativa de tareas escolares, también de aquellas que, por mor de ser entretenidas, pueden ser percibidas por los escolares (las orales, por ejemplo) como poco relevantes desde el punto de vista académico.

Las actividades de autoevaluación, y más concretamente las que se abordan con estrategias de negociación de criterios de evaluación, no implican una dejación por parte del docente de sus responsabilidades como evaluador. Tienden más bien a acompañar al aprendiz en su camino hacia cotas más elevadas de autonomía, indispensables para acercarse al objetivo central del área de lengua en la educación secundaria: formar aprendices de lenguas de por vida.