

17 La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras

Viljo Kohonen

La evaluación en el contexto de una perspectiva holística de la enseñanza de idiomas

La evaluación como parte de un cambio paradigmático hacia la enseñanza transformativa

Es bien sabido que la anticipación de los procedimientos de evaluación tiene un efecto retroactivo en el aprendizaje. Los alumnos se preparan para los exámenes y organizan el conocimiento en la memoria según van a ser examinados. La evaluación también guía las decisiones pedagógicas del profesor, sobre todo cuando prepara a los alumnos para pruebas externas importantes. La evaluación incide de este modo en la calidad y la cantidad del aprendizaje. Por tanto, hay que examinarla tanto en función de los procesos de aprendizaje como de los resultados del mismo.

La *evaluación del proceso* se refiere a la valoración reflexiva, que es una parte esencial del proceso de aprendizaje en curso. Puede proporcionar información significativa para:

- Los profesores respecto al progreso de la competencia comunicativa de los alumnos, al desarrollo personal, a las destrezas de aprendizaje y a las destrezas sociales. Esto les ayuda a planificar intervenciones educativas.
- Los alumnos respecto a su progreso en función de sus destrezas comunicativas y de proceso, ayudándoles a hacerse cargo de su aprendizaje (Kohonen, 1992a, b).

La *evaluación del producto* es una valoración sumativa de la actuación, dirigida a medir la competencia lingüística actual del alumno, las destrezas y las actitudes en tareas y contextos comunicativos relevantes. Con este fin se han elaborado varias escalas de dominio con referencia al criterio (véase Carrol y West, 1989; North, 1993; O'Malley y Valdez Pierce, 1996; *Common European Framework Proposal*, 1996).

Hay varios niveles de formalidad según la finalidad y las funciones de la prueba de idiomas. Las pruebas pueden ser diseñadas y administradas por el profesor en el aula para seguir el aprendizaje del alumno y guiar las prácticas educativas. Para fines más académicos, las pruebas de lengua suelen ser diseñadas (y a veces también administradas y puntuadas) por autoridades educativas y otros expertos externos para evaluar programas de idiomas o logros relacionados con el currículo nacional. Los exámenes son también necesarios en varios

KOHONEN, VILJO. "LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA EDUCACIÓN AFECTIVA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS (PP. 295-309), en: Jane ARNOLD (ed.). 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press. Título original: *Affect in Language Learning*. (1999)

entornos institucionales para la selección de alumnos y para fines de clasificación. Las pruebas de dominio se diseñan y administran de forma comercial por parte de diversas organizaciones profesionales para certificados oficiales, sin tener en cuenta los currículos previos de enseñanza de idiomas.

Evidentemente, son necesarios distintos tipos de evaluación, dadas las variadas finalidades y funciones evaluativas que existen en el entorno educativo total. Sin embargo, el sistema de selección, con sus pruebas orientadas al producto, no debería ser la principal intención de la evaluación educativa de la lengua. La evaluación del proceso puede ejercer un efecto poderoso en los resultados del aprendizaje afectivo de idiomas mejorando la competencia y la confianza del alumno como persona. Se merece, por tanto, una seria consideración por parte de los profesionales de la enseñanza de idiomas (véase Kohonen, 1992a, b; 1996).

La evaluación nunca se lleva a cabo en el vacío. Las prácticas de evaluación tienen que ser examinadas de forma crítica y desarrolladas como parte del entorno educativo global y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nada menos que un cambio importante de paradigma está teniendo lugar en la teoría educativa actual. El cambio supone un claro alejamiento de los modelos de enseñanza como transmisión de conocimiento y un acercamiento a un enfoque experimental más centrado en el alumno. En este enfoque la enseñanza pretende la transformación del conocimiento, integrando nuevos contenidos con los significados y constructos personales ya existentes. Una importante meta afectiva de los nuevos modelos es fomentar el crecimiento holístico personal del alumno. La evaluación puede permitir que el alumno se convierta en una persona más cualificada, independiente y responsable mediante una mejor comprensión del proceso y de sí mismo. El crecimiento personal también se halla en el centro de una educación para la convivencia democrática, lo que cada vez resulta más importante en las sociedades modernas (Ranson, 1994, pág. 116).

El cambio de paradigma puede analizarse yuxtaponiendo los extremos polares de algunas dimensiones pedagógicas importantes (véase Miller, 1988, págs. 46-60; Kohonen, 1992b, págs. 30-33; Järvinen, Kohonen, Niemi y Ojanen, 1995; Kohonen, 1996, pág. 70). Sin embargo, no habría que considerar ninguno de los paradigmas como la forma de enseñanza «correcta» o «errónea». No se excluyen mutuamente ni son las únicas formas de organizar la enseñanza. Simplemente están basados en concepciones diferentes de la persona, del aprendizaje y del conocimiento, que producen decisiones educativas sustancialmente distintas. Entre los objetivos descritos en la figura 1, hay un continuo que permite varios grados de énfasis en ambos lados. Si el profesor se decide por el modelo experimental, esto significa poner mayor énfasis en la parte derecha de las dimensiones pedagógicas especificadas.

La reflexión mejora la conciencia de los profesores sobre el grado de consistencia y de coherencia interna que tienen sus elecciones dentro de la amplia posición paradigmática que han adoptado, y señala los cambios deseables. Por ejemplo, valorar la evaluación por portafolios en un entorno fuertemente estructurado por el profesor puede que no sea provechoso, porque la autoevaluación

del alumno necesita espacio para el aprendizaje y la negociación de carácter auto-dirigido. Análogamente, desarrollar prácticas de aula centradas en el alumno junto a procedimientos de evaluación estrictamente controlados por el profesor debilita la autenticidad del profesor como educador centrado en el alumno.

Es necesario considerar la coherencia pedagógica en todas las fases de la instrucción: definiendo los objetivos, diseñando la instrucción y los materiales, realizando una enseñanza y una evaluación interactivas. La coherencia, sin embargo, va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje como tal. Está también en función del entorno global del aprendizaje y del ambiente afectivo creado por la cultura institucional con sus normas, creencias y expectativas (Kohonen, 1992c; 1996).

Supuestos de la instrucción: algunas dimensiones	Enfoque tradicional: la enseñanza como transmisión	Enfoque experimental: aprendizaje transformativo
1. Concepciones dominantes del aprendizaje	Teorías conductistas del aprendizaje.	Teorías socio-constructivistas y humanísticas del aprendizaje.
2. Relación de poder y orientación del profesor al desempeño de un papel	Autoridad, profesor que imparte conocimientos (principalmente con instrucción frontal); los profesores trabajan en aislamiento.	Compañerismo, profesor que facilita el aprendizaje (principalmente en varios grupos cooperativos); los profesores trabajan en colaboración.
3. El papel de los alumnos	Relativamente pasivos, con énfasis en el trabajo individual.	Participación activa tanto en soledad como en equipos cooperativos.
4. Consideración del conocimiento y del currículo	Conocimiento dado desde fuera; graduación secuencial de los temas del currículo.	Construcción del conocimiento personal en proceso; organización dinámica y menos rígida del currículo.
5. Experiencias y resultados del aprendizaje	Énfasis en el producto: hechos, conceptos y destrezas comunicativas.	Énfasis en el proceso: autoestima, destrezas de aprendizaje, destrezas sociales y comunicativas.
6. Control del proceso y de la motivación	Profesor responsable; aprendizaje estructurado por el profesor; locus de control externo, motivación extrínseca.	Alumno responsable; aprendizaje autoorganizado; locus de control interno, motivación intrínseca.
7. Evaluación	Orientada al producto; evaluación del logro; referencia al criterio (y referencia a la norma).	Orientada al proceso; evaluación auténtica; reflexión sobre el proceso, autoevaluación; referencia al criterio.

FIGURA 1. Comparación de dos modelos del aprendizaje y de la enseñanza

Para evaluar los procesos educativos y sus resultados, los profesores tienen que clarificar su comprensión de los amplios objetivos de la educación de lenguas extranjeras. Una tarea natural para el aprendizaje de idiomas consiste en conectar a las personas de diversos orígenes culturales y aumentar así la tolerancia de la diversidad humana. La comunicación intercultural pretende acortar las distancias entre las distintas creencias y valores culturales que cada persona aporta al proceso de comunicación. El objetivo emergente de competencia intercultural proporciona de esta forma nuevos desafíos que subrayan la importancia del aprendizaje afectivo de idiomas.

La competencia intercultural como objetivo amplio de la enseñanza de idiomas

Lustig y Koester (1993) sugieren el concepto de *competencia comunicativa intercultural* como el objetivo general para la enseñanza en situaciones de comunicación intercultural. Definen este concepto de la manera siguiente:

La comunicación intercultural es un proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en el que personas de diferentes culturas crean sentimientos compartidos. (Lustig y Koester, 1993, pág. 51)

La comunicación humana es compleja. Cuando las relaciones personales se hacen, se mantienen (y se rompen también) mediante el habla, ocurren malentendidos de comunicación incluso en los encuentros familiares más privados. Las personas de distintas culturas tienen grandes diferencias entre ellas y esto produce interpretaciones y expectativas disímiles respecto a las conductas de comunicación, lo que propicia rupturas y fracasos en las transacciones comunicativas. El establecimiento de significados compartidos en la comunicación intercultural es consecuentemente un asunto de negociación y de tolerancia de la ambigüedad en el proceso. Se trata de respetar la dignidad humana y la otredad en los encuentros interculturales, asumiendo la responsabilidad ética de intentar comprender a la otra persona (Kaikkonen, 1997).

Lustig y Koester (1993, págs. 66-73) ofrecen el siguiente resumen de los componentes de la competencia intercultural:

1. **El respeto:** la capacidad de expresar respeto y consideración positiva por otra persona
2. **La orientación al conocimiento:** términos que usa la gente para explicarse y explicar el mundo (p. ej., explicarse uno mismo de forma personal, evitando las generalizaciones)
3. **La empatía:** la capacidad de comportarnos como si comprendiéramos el mundo igual que lo comprenden otros
4. **El control de la interacción:** destreza para regular las conversaciones
5. **El desempeño de roles de tarea:** la iniciación de ideas relacionadas con la resolución de problemas de grupo
6. **El desempeño de roles relacionales:** la facilitación de la armonía y la mediación interpersonal

7. **La tolerancia de la ambigüedad:** la capacidad de reaccionar a situaciones nuevas y ambiguas con escasas molestias visibles
8. **La postura de interacción:** la capacidad de responder a los demás de forma descriptiva y no evaluativa y sin prejuicios.

Los componentes sugieren que la competencia intercultural va más allá de la competencia comunicativa en el aprendizaje de idiomas. Manifiesta la importancia de la enseñanza afectiva de lenguas extranjeras y de segundas lenguas, con un énfasis en el crecimiento personal.

Experiencia y conciencia en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas

La competencia intercultural conlleva la fusión de aprendizaje, evaluación y reflexión en una orientación de aprendizaje holístico y experimental que procura acentuar la conciencia y la autonomía del alumno. Para resumir la teoría esencial del aprendizaje experimental diremos que la experiencia personal inmediata se considera el punto focal del aprendizaje. Sin embargo, la experiencia también necesita un procesamiento consciente por medio de la reflexión. En este sentido, la reflexión es una forma de evaluación. La experiencia que es sujeto de reflexión produce una gran cantidad de aprendizaje en términos de conceptualización y comprensión abstractas, por ejemplo, de las normas gramaticales o de las destrezas de aprendizaje. A la reflexión le tiene que seguir la experimentación activa, la adopción de riesgos y la interacción social, y más experiencia (véase también Kohonen, 1992b, págs. 14-17; Legutke y Thomas, 1991).

El aprendizaje experimental destaca que los conceptos teóricos se hacen parte de los constructos personales del individuo sólo cuando se han experimentado de forma significativa en un nivel subjetivo y emocional. La reflexión desempeña un papel importante en este proceso ofreciendo un puente, por así decirlo, entre las experiencias, las emociones y las conceptualizaciones teóricas. El aprendizaje se interioriza y se transforma en el proceso de experimentación reflexiva en niveles más profundos de comprensión y de interpretación, y en el empleo de nuevos significados de forma activa. De esta manera, el aprendizaje es un proceso continuo y cíclico que integra la experiencia inmediata, la reflexión, la conceptualización abstracta y la acción.

Hacia la evaluación auténtica de la lengua extranjera

¿Qué es la evaluación auténtica?

La evaluación auténtica se refiere a los procedimientos para evaluar el progreso del alumno utilizando actividades y tareas que integran los objetivos del aula, los currículos y la actuación de la instrucción y de la vida real. Enfatiza la significación comunicativa de la evaluación y el compromiso para medir lo que

valoramos en la educación. Utiliza las diversas formas de valoración que reflejan el aprendizaje, el logro, la motivación y las actitudes de los alumnos en actividades de aula pertinentes para la instrucción. La evaluación auténtica se corresponde con las buenas prácticas de aula y las refleja. Se pueden utilizar sus resultados para mejorar la instrucción, basados en el conocimiento del progreso del alumno. La evaluación auténtica también enfatiza la importancia que tienen la estimación profesional del profesor y el compromiso para mejorar el aprendizaje del alumno. El empleo de la autoevaluación fomenta la implicación directa del alumno en el aprendizaje y la integración de las capacidades cognitivas con el aprendizaje afectivo. (Hart, 1994, pág. 9; O'Malley y Valdez Pierce, 1996, págs. x-6.)

La evaluación auténtica incluye la valoración de la actuación comunicativa, de los portafolios y de varias formas de autoevaluación realizadas por los alumnos. El siguiente resumen ofrece una lista de los tipos básicos de evaluación auténtica en el aprendizaje de idiomas (O'Malley y Valdez Pierce, 1996, pág. 12):

- entrevistas orales (con los alumnos por parte del profesor);
- volver a narrar un relato o un texto (con material proveniente de comprensión oral o escrita);
- ejemplos de expresión escrita (con variedad de temas y registros);
- proyectos y exposiciones (presentación del esfuerzo cooperativo);
- experimentos y demostraciones (con informes orales o escritos);
- elementos de respuestas construidas (a preguntas de final abierto);
- observación por parte del profesor (del trabajo de los alumnos en clase, tomando notas);
- portafolios (colección del trabajo del alumno para mostrar el progreso).

Esencial a las distintas formas de evaluación auténtica es que estas formas (1) se centren en objetivos importantes del currículo, (2) procuren mejorar la competencia individual y (3) se lleven a cabo como una parte fundamental de la instrucción.

Los desarrollos en el campo de la evaluación se pueden destacar comparando la evaluación auténtica con las formas de evaluación adoptadas tradicionalmente. Las pruebas normalizadas suelen estar basadas en ítems de elección múltiple, en ítems de rellenar huecos y en tareas cortas de respuesta limitada. Se administran a un gran número de alumnos y dan como resultado puntuaciones consistentes que tienen un alto grado de fiabilidad. La necesidad de superar las pruebas normalizadas ha concedido importancia recientemente al concepto de evaluación «alternativa». Otras expresiones provenientes de los nuevos enfoques son, por ejemplo, evaluación de la actuación, evaluación dinámica, evaluación de portafolios y evaluación de la instrucción. (Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991; Wiggins, 1993; Darling-Hammond, 1994; Hart, 1994; Fradd y Larrinaga McGee, 1994). Aunque el énfasis puede ser diferente, todos estos términos suponen un enfoque que pretende integrar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

La evaluación normalizada puede compararse con la evaluación auténtica como se hace en la figura 2 (adaptada de Armstrong, 1994, págs. 117-118).

Igual que ocurre con la comparación de los paradigmas generales de la instrucción, los dos paradigmas de evaluación no se excluyen mutuamente en la práctica. Más bien están basados en distintas filosofías de aprendizaje, enseñanza y evaluación y satisfacen diferentes necesidades y objetivos educativos. Así que debe considerarse que se complementan entre sí, dependiendo de la finalidad de la evaluación. La evaluación auténtica se dirige hacia una nueva cultura de la evaluación al servicio del aprendizaje. En este capítulo sólo vamos a analizar de forma más detallada la valoración del portafolio de trabajo, pues puede combinar varios tipos de evaluación auténtica mencionados anteriormente.

Evaluación normalizada	Evaluación auténtica
1. La evaluación y la instrucción se consideran actividades separadas.	La evaluación es una parte fundamental de la instrucción.
2. Se trata a los alumnos de manera uniforme.	Se trata a cada alumno como una persona única.
3. Las decisiones se basan en conjuntos únicos de datos (las puntuaciones de las pruebas).	Proporciona múltiples fuentes de datos y una perspectiva informativa.
4. Enfatiza carencias/fracasos: lo que los alumnos no saben hacer.	Enfatiza cualidades/progreso: lo que los alumnos saben hacer.
5. Exámenes de una sentada.	Evaluación continua.
6. Prejuicios culturales y socioeconómicos.	Mayor consideración cultural.
7. Importancia de la «respuesta correcta».	Posibilidad de varias perspectivas.
8. Evaluación sin sugerencias de mejora.	Información útil para mejorar/guiar el aprendizaje.
9. Presiona a los profesores para limitar la enseñanza a lo que se examina.	Permite a los profesores desarrollar un currículo significativo.
10. Destaca el conocimiento y las destrezas de baja categoría.	Destaca los resultados de aprendizaje y las destrezas de pensamiento de alta categoría.
11. Se prohíbe al alumno que interactúe; fomenta las comparaciones entre alumnos (con referencia a la norma).	Fomenta el aprendizaje cooperativo; compara a los alumnos con sus actuaciones y objetivos anteriores.
12. Enseñanza extrínseca para aprobar un curso.	Aprendizaje intrínseco por sí mismo.

FIGURA 2. Comparación entre la evaluación normalizada y la evaluación auténtica

El portafolio como instrumento de evaluación auténtica

El portafolio se define como una colección intencionada y selectiva del trabajo y de la autoevaluación reflexiva del alumno que se utiliza para documentar el progreso y el logro a lo largo del tiempo con respecto a criterios específicos (cf. Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991); Kohonen, 1992b, c, 1996; Gottlieb, 1995; O'Malley y Valdez Pierce, 1996). Durante el curso del proceso de aprendizaje el portafolio se convierte en una suerte de autobiografía del alumno.

El portafolio de idiomas combina el doble objetivo del currículo centrado en el alumno facilitando el desarrollo de los estudiantes de idiomas (Nunan, 1988, págs. 134-135; McNamara y Deane, 1995, pág. 17), es decir:

1. las destrezas lingüísticas y las actitudes necesarias;
2. la autoconciencia crítica de su propio papel como agentes activos dentro del proceso de aprendizaje, con habilidad para evaluar su propio progreso y los planes de aprendizaje.

El portafolio de idiomas cumple dos funciones principales del proceso total de aprendizaje:

- *Función pedagógica:* es una herramienta para el aprendizaje de idiomas organizada por los mismos alumnos. Éstos aprenden a recoger datos auténticos de su propio trabajo, a registrarlos de manera adecuada y a reflexionar sobre su biografía de aprendizaje de idiomas.
- *Función de informar:* es una herramienta para dar información sobre los resultados del aprendizaje de idiomas a profesores, instituciones y otras personas interesadas (padres, administradores, otros centros educativos, empresarios, etc.)

El portafolio de aprendizaje y el portafolio de muestras

El alumno utiliza la *cartera de aprendizaje* (de trabajo) para almacenar documentación pertinente y auténtica del proceso de aprendizaje de la lengua a lo largo del tiempo. A los alumnos también se los orienta para que reflexionen sobre su aprendizaje y evalúen sus contenidos y procesos. Para que la autoevaluación sea significativa, es fundamental que haya un elemento de elección por parte del alumno respecto al proceso de aprendizaje. Esto conlleva la idea de un currículo al menos parcialmente abierto y negociado, p. ej., a través de proyectos de trabajo iniciados y controlados por el alumno. El profesor negocia los contratos de aprendizaje y enseña a los alumnos los criterios de evaluación para conseguir resultados de aprendizaje aceptables (Kohonen, 1996).

El portafolio del alumno constituye de esta forma una interfaz, por así llamarla, entre el aprendizaje y la evaluación. Ayuda a los alumnos a desarrollar una orientación reflexiva en su aprendizaje. Este es el primer paso en el proceso de aprender a aprender, evidente en un estudio reciente (McNamara y Deane, 1995), en el que se enseñó a unos estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera a autoevaluarse en actividades de expresión escrita como parte

de su portafolio de inglés. Les dieron instrucciones para que escribieran una carta al profesor al principio y al final del semestre y llevaran un diario de aprendizaje del idioma. En la primera carta, los alumnos valoraron sus cualidades y sus carencias en inglés y describieron áreas específicas que querían mejorar. Las cartas dieron a los profesores una visión de los procesos de aprendizaje de idiomas de sus alumnos y les ayudaron a facilitar el crecimiento de los alumnos basándose en el conocimiento que tenían de los mismos. También pudieron ayudar a sus alumnos a establecer expectativas realistas respecto a las destrezas lingüísticas que necesitaban para alcanzar sus metas.

Durante el curso, de dos meses, los alumnos recogieron en sus diarios sus experiencias con el inglés en sus trabajos de clase y de casa así como el uso extracurricular que hicieron del inglés. También recogieron el empleo que hicieron de las estrategias específicas de aprendizaje de idiomas y sus éxitos y fracasos con los demás. En sus evaluaciones semanales volvían a leer sus anotaciones para la semana, que analizaban y describían su progreso, y hacían planes para seguir adelante. El proceso facilitaba el logro por parte de los alumnos de una mejor comprensión de su proceso de aprendizaje. El diario de aprendizaje del idioma proporcionaba auténticas autoobservaciones que se utilizaban en la segunda carta, más reflexiva.

Al final del semestre, los alumnos escribieron una segunda carta para el profesor, que debían incluir en su portafolio. En esta carta valoraron sus esfuerzos durante el curso y se pusieron una calificación. Describían el área en la que creían que habían mejorado más y reflexionaban sobre el motivo de que hubieran progresado tanto. Además, debían mencionar un área que dominaban y otra en la que tenían carencias, analizaron los motivos de ambas y elaboraron un plan para mejorar esas carencias. El análisis de todos los portafolios indicaron que los alumnos podían hacerse cargo de su aprendizaje, asumiendo un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje del idioma.

Para que evalúen su propio progreso, hay que enseñar a los alumnos a identificar sus objetivos con claridad y a controlar su progreso en el aprendizaje del idioma. La importancia que tiene la orientación que se da a los alumnos se ha destacado repetidamente en los experimentos en curso realizados en Finlandia sobre la evaluación de portafolios. Análogamente, en un estudio sobre portafolios realizado en Estados Unidos respecto al aprendizaje de la lectura en inglés como segunda lengua y llevado a cabo en centros de enseñanza media (Smolen, Newman, Wathen y Lee, 1995), se enseñó a los alumnos a escribir sus objetivos semanales en pequeñas tarjetas (fichas) todos los lunes por la mañana. Las tarjetas estaban en sus pupitres durante la semana para recordarles lo que habían elegido realizar. La enseñanza explícita de buenas estrategias de lectura les ayudó a identificar las estrategias adecuadas para su lectura y a saber cuándo utilizarlas. Los debates en equipos cooperativos les ayudaron a clasificar sus estrategias de lectura (por ejemplo, realizar predicciones y confirmarlas). Pudieron desarrollar sus destrezas metacognitivas a la hora de analizar su propia conducta lectora. Los viernes escribían una reflexión en el reverso de la tarjeta describiendo lo con-

tentos que estaban de haber alcanzado sus objetivos semanales. Además, los alumnos tenía una hoja de distribución del tiempo y un diario de aprendizaje disponible para negociar con el profesor y para controlar su propio trabajo. Cada viernes los alumnos escogían una muestra de su trabajo para incluirla en el portafolios de muestras, con una reflexión escrita que explicaba la importancia que tenía para ellos esa muestra y el motivo de haberla elegido para el portafolios.

En un experimento sobre carteras realizado en Finlandia en los cursos superiores de enseñanza secundaria de inglés (Pollari, 1997), las carteras o carpetas eran utilizadas por los alumnos como medio para negociar su propio programa educativo dentro de un marco dado. Los contenidos del curso intensivo de seis semanas trataban de la cultura de los países anglohablantes. Un objetivo principal del proyecto era fomentar el aprendizaje autodirigido. Los alumnos tenían la libertad y la capacidad de realizar decisiones relativas a su propio aprendizaje y desarrollar así la sensación de propiedad de su aprendizaje. Los requisitos básicos eran los siguientes. Los trabajos del portafolio tenían que ser diversos tanto en su contenido como en su forma, incluyendo documentos orales y escritos. Se les enseñó la autoevaluación explícitamente y se organizaron reuniones habituales en clase para supervisar el trabajo del alumno. Los alumnos tenían que escoger dos o tres trabajos para su portafolio de muestra, que había que presentar en clase. Los productos los evaluaba el profesor de forma holística para poner las calificaciones de ese curso concreto; no se utilizaron otras pruebas lingüísticas. Los criterios de evaluación destacaban el esfuerzo, la responsabilidad, la participación y la capacidad de comunicar significados por parte del alumno, sin tener en cuenta los errores lingüísticos.

El estudio de los portafolios de los alumnos (alrededor de cien) indicó que casi el ochenta por ciento de los mismos habían adoptado un papel activo y responsable como alumnos. Ellos establecían sus propios objetivos y por lo general trabajaban mucho para conseguirlos. También tenían una actitud positiva respecto a los portafolios como vehículo de su aprendizaje. El aprendizaje dirigido por los alumnos mejoró la significación que para ellos tenía el aprendizaje del idioma. Eran evidentes los sentimientos de satisfacción personal en varios comentarios que hicieron los alumnos respecto a su propio trabajo, como los siguientes (Pollari, 1997):

Me lo pasé muy bien escribiendo y haciendo mi portafolio [...] Ya me he puesto un 10 [la puntuación más alta] por haber traspasado mis límites. Y lo más importante es que estoy satisfecho con mi trabajo y orgulloso de él.

Según la valoración del profesor, estos alumnos también aprendieron inglés al menos tan bien como en los cursos anteriores, que eran más tradicionales. Un número de estudiantes, que ya eran alumnos destacados, tuvieron un rendimiento excelente. Unos veinte alumnos que eran mediocres mejoraron claramente sus calificaciones. Sin embargo, catorce alumnos (todos chicos) no asumieron un papel activo durante el curso y los portafolios les resultaron dema-

siado complicadas, pues les exigía mucho esfuerzo. Consideraban que el trabajo dirigido por el profesor era más eficaz y adecuado para ellos (Pollari, 1997). Esto indica que tenemos que ser sensibles a las distintas necesidades, creencias y expectativas de los alumnos, y ver hasta qué punto la autoevaluación es viable para todos los alumnos. Naturalmente, el alumno necesita una orientación y un apoyo explícitos, y tiempo suficiente para adquirir las nuevas actitudes y destrezas de autocontrol.

Si es necesario utilizar el portafolio para una calificación más académica, el portafolio de aprendizaje puede convertirse en un portafolio de muestra (exposición). Según las distintas finalidades, los alumnos pueden elegir documentos diferentes de su portafolio de aprendizaje para presentarlos en su portafolio de muestra (Gottlieb, 1995; Smolen, Newman, Wathen y Lee, 1995).

Marco Gottlieb (1995, pág. 13) sugiere que el acrónimo del «enfoque CRADLE» para el desarrollo del portafolio proviene (en inglés) de:

- C (collecting) = Recoger documentos de aprendizaje.
- R (reflecting) = Reflexionar sobre el propio aprendizaje basándose en documentos.
- A (assessing) = Valorar y analizar los documentos.
- D (documenting) = Documentar a otras personas los resultados del aprendizaje.
- L (linking) = Vincular el aprendizaje a los objetivos del currículo.
- E (evaluating) = Evaluar el aprendizaje con fines académicos.

Con la finalidad más formal de informar sobre el aprendizaje por medio de documentos y reflexiones personales, es necesario introducir criterios de evaluación cada vez más formales. Se enseña a los alumnos a analizar su trabajo en función de listas de comprobación y/o descripciones basadas en criterios. Se les enseña a elegir trabajos concretos del portafolio de aprendizaje para que los incluyan en el portafolio de muestra y a que justifiquen su selección por medio de evidencia de aprendizaje. Desarrollando directrices sistemáticas se puede conseguir una mayor uniformidad dentro de la institución educativa. Los resultados del aprendizaje se pueden vincular a los objetivos curriculares institucionales y nacionales (Gottlieb, 1995).

La acumulación de pruebas sobre el aprendizaje de idiomas también puede demostrarse más allá de los niveles individual y de aula. En su concepción más amplia, los portafolios pueden ser utilizadas en los niveles de evaluación de programa, de centro escolar, de barrio e incluso de Estado. Esto supone pasar a un sistema de carteras más restrictivo, impuesto de forma externa. Los documentos privados se convierten en públicos y legales y se pueden utilizar para la toma de decisiones en el campo educativo, con la adecuada prudencia (Gottlieb, 1997). Sin embargo, se tienen que realizar más investigaciones y desarrollos para analizar la viabilidad de los portafolios para fines de calificación, sobre todo fuera del aula.

Validez y fiabilidad de la evaluación auténtica

La evaluación del rendimiento orientado al producto indica inevitablemente lo que consideramos que «vale la pena aprender» en nuestros programas académicos.

micos. En el pensamiento comunicativo esto constituye esencialmente la capacidad de utilizar (y la disposición a ello) de forma significativa y comunicativa toda la cantidad de conocimientos lingüísticos que ha adquirido el alumno. Los criterios de evaluación deben por tanto destacar las oportunidades que hay que dar a los alumnos para demostrar lo que saben hacer con el idioma. La evaluación auténtica tiene que ser sensible a las tareas del uso de la lengua relativas a la vida real. Por este motivo, el contexto es fundamental, pues la comunicación tiene lugar en contextos apropiados. Por tanto, se debe dar información respecto al público, el entorno y la finalidad de las tareas. Esto permite al alumno activar los antecedentes y las expectativas asociadas al tema y al entorno. También resulta importante la demanda de relevancia contextual, debido al efecto retroactivo que tienen los exámenes en la enseñanza; los procedimientos de evaluación tienen que fomentar un aula y unos deberes de casa orientados a la comunicación (Kohonen, 1992b).

El pensamiento comunicativo supone una orientación referida a los criterios, con la eficacia comunicativa en el contexto concreto como criterio. La especificación de un nivel suficiente de dominio en relación con los objetivos sigue siendo una tarea difícil. La aplicación de los criterios a la evaluación del rendimiento del alumno es siempre por tanto un asunto de interpretación subjetiva. Esto suscita los problemas de fiabilidad. Es bien sabido que la validez y la fiabilidad son difíciles de aumentar al máximo en la misma prueba. Así, por ejemplo, aunque los ítems de elección múltiple eliminan problemas de fiabilidad respecto a la puntuación, su validez está limitada como medida del uso comunicativo de la lengua extranjera.

Vale la pena evaluar los objetivos valiosos. Se trata de la validez y credibilidad de la evaluación. Recientemente Glaser (1990) ha sugerido un importante constructo de validez: validez consecuente. El concepto describe hasta qué punto una herramienta de evaluación y las formas de utilizarla pueden producir consecuencias positivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para los alumnos. Darling-Hammond (1994, pág. 11) señala algo muy importante cuando afirma que el modelo emergente de validez coloca una carga en quienes desarrollan la evaluación y en quienes hacen uso de la misma para demostrar que lo que están haciendo actúa a favor de los que son evaluados y, a la larga, de la sociedad. La evaluación tiene que fomentar los desafíos y formas auténticas de enseñanza y aprendizaje. Esto vuelve a ser un asunto de coherencia entre los objetivos educativos y las prácticas de evaluación (North, 1992; Kohonen, 1996).

Por tanto, hay que dar prioridad a la validez en una evaluación comunicativa. Sin embargo, la evaluación debe también cumplir suficientes requisitos de fiabilidad si queremos que sea válida. Conforme la configuración de la prueba se hace más abierta al introducir elecciones y alternativas, resulta cada vez más importante asegurar la fiabilidad de las puntuaciones. Además de los criterios descriptivos de puntuación, serán necesarias muestras del trabajo de los alumnos en los distintos niveles de dominio para asegurar una suficiente fiabilidad.

La reforma de la evaluación y el desarrollo profesional

Posibilidades y problemas de la evaluación auténtica

Desde el punto de vista del profesor, la evaluación del proceso significa un esfuerzo consciente por recoger información sobre el progreso del alumno y sobre el entorno social de aprendizaje en la clase. Esto se puede fundamentar en una variedad de fuentes: los portafolios de los alumnos, la observación de los mismos en la clase, las pruebas formativas, las notas de campo y las entrevistas a los alumnos. Esto lo llevan a cabo, naturalmente, todos los profesores en grados distintos de detalle, pero lo que supone la evaluación auténtica es un enfoque más consciente y sistemático del aula, de la observación del alumno y del análisis de documentos a un nivel mayor de conciencia profesional y de sofisticación. Ello supone el desarrollo de la capacidad de «tener vista» para los procesos que ocurren en el aula y de ser sensible a los alumnos. El profesor tiene que invitar a los alumnos a que reflexionen sobre su aprendizaje planteándoles preguntas que les lleven a la acción, por ejemplo: ¿Por qué tendría esto que ser así? ¿Cómo justificas tu idea? ¿Qué puedes hacer partiendo de aquí? Dichas preguntas les ayudan a tener una conciencia crítica de su propio aprendizaje (Kohonen, 1992b). La observación y la reflexión informada pueden actuar como un vínculo importante entre la teoría del aprendizaje de idiomas y las prácticas pedagógicas.

La propia reflexión del alumno es una parte esencial de su aprendizaje que funciona como un puente entre la experiencia práctica y las diversas formas de conceptualizarla. Como señaló Henri Holec (1987), los alumnos tienen que aprender a controlar su aprendizaje, y no sólo a controlar la forma de aprender. La conciencia reflexiva es por tanto una clave significativa para desarrollar la autonomía del alumno. Supone la autoevaluación y la evaluación de los compañeros (en parejas o en grupos reducidos) y un desarrollo de actitudes a favor de la autodirección.

En resumen, la evaluación auténtica puede mejorar el aprendizaje de las formas siguientes:

1. La evaluación es una parte fundamental de los nuevos objetivos del currículo «de pensamiento»: razonamiento complejo (utilizando tareas ambiguas de final abierto); planteamiento de preguntas, realización de juicios y consideración de la evidencia.
2. La evaluación se centra en tareas valiosas de tipo educativo y comunicativo, destacando objetivos de aprendizaje importantes.
3. La evaluación se basa en múltiples fuentes de datos, con la posibilidad de varias perspectivas, proporcionando una información más detallada respecto al progreso del alumno.
4. La evaluación reconoce la singularidad del alumno como persona que tiene múltiples inteligencias.
5. La evaluación es continua y subraya las cualidades y las iniciativas del alumno.

6. La evaluación fomenta la colaboración entre alumnos; las aulas se consideran comunidades de aprendizaje.
7. Los procedimientos y los criterios de la evaluación los conocen los alumnos con anterioridad, permitiendo elecciones y preparación (portafolios de muestra).
8. La evaluación anima a los profesores a elaborar currículos significativos, ofreciendo información detallada para orientar el aprendizaje del alumno.
9. La evaluación fomenta una motivación intrínseca en el aprendizaje.
10. La evaluación fomenta un aprendizaje responsable y autorregulado.

La evaluación auténtica también puede mejorar el ambiente introduciendo un control compartido del aprendizaje y aumentando la confianza mutua y el compañerismo entre alumnos y profesores. Ello aumenta la implicación de los alumnos, su responsabilidad por su aprendizaje y su propiedad del mismo. También puede abrir un camino importante para la mejora de la autoestima del alumno y para los sentimientos de eficacia como persona que crece. La autoestima se basa en los sentimientos personales de identidad, pertenencia, seguridad, propósito y competencia individual. (Reasoner y Dusa, 1991). La autoestima incide en el aprendizaje de varias maneras: permite la relación con los demás, la adopción de riesgos, la tolerancia de la incertidumbre y la ansiedad, y el sentimiento de capacidad y disposición para asumir la responsabilidad por un aprendizaje que dura toda la vida. El fomento de dichos objetivos es esencial en el aprendizaje afectivo de idiomas. (Véase Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991; Kohonen, 1992b; Wiggins, 1993; Gardner, 1993; Darling-Hammond, 1994; Gottlieb, 1995; O'Malley y Valdez Pierce, 1996.)

La evaluación auténtica sin duda tiene muchas ventajas, pero también plantea nuevos problemas para todas las partes. Aunque la documentación del aprendizaje proporciona datos importantes sobre el mismo, supone una labor intensa para el profesor tener que analizarla minuciosamente con el fin de ofrecer al alumno una retroalimentación apropiada. Esto constituye un problema, sobre todo en clases grandes. Otra dificultad se relaciona con la orientación del alumno; para adquirir una mayor habilidad al hacerse cargo de su propio aprendizaje, los alumnos necesitan directrices claras y una gran cantidad de supervisión personal. Además, los alumnos también pueden resistirse a las nuevas prácticas, acostumbrados como están a las pruebas tradicionales de idiomas. Verdaderamente, necesitan tiempo y aliento para aprender las nuevas destrezas de autoevaluación.

Surgen más preguntas relativas al problema de calificar los portafolios o carpetas con suficiente fiabilidad y consistencia, debido a la variedad de los documentos de los alumnos y a las habilidades de reflexión. ¿Bajo qué criterios pueden calificarse los distintos documentos de forma comparativa? ¿Cómo se puede comunicar a los alumnos las pautas de evaluación? ¿Qué tipo de equilibrio tendría que haber entre el dominio lingüístico, por un lado, y el desarrollo social y personal del alumno además de las destrezas de aprendizaje, por otro

lado? ¿Cómo valorar las actitudes de competencia intercultural, por ejemplo, la tolerancia de la ambigüedad, la adopción de riesgos y el respeto por la diversidad? Evidentemente, no hay respuestas sencillas para dichas preguntas, y las decisiones hay que considerarlas atentamente a la luz de los objetivos de instrucción y educación en el contexto concreto.

La evaluación auténtica a través del desarrollo del profesor

Un tema recurrente de este capítulo ha sido que existe un vínculo fundamental entre el aprendizaje de idiomas, la instrucción y la evaluación. Esto conlleva la visión de la evaluación como parte de un proceso en el que el alumno crece como una persona autónoma. La educación para mejorar la autonomía y la autoestima del alumno forma parte de un concepto más general de la educación de valores en la escuela. Este es un asunto ético que tiene que ver con el respeto por la dignidad humana en la comunidad escolar. La educación de valores es inherente a todos los encuentros entre los alumnos y el personal del centro educativo (Kohonen, 1993).

El concepto actual de profesionalidad del enseñante destaca la autonomía del profesor y el carácter moral de la enseñanza. La profesionalización de la enseñanza supone una nueva cultura colegial en el centro escolar. Conlleva un compromiso de los profesores ante su propio aprendizaje y el aprendizaje de los demás (Hargreaves, 1994; Järvinen, Kohonen, Niemi y Ojanen, 1995; Niemi y Kohonen, 1995; Kohonen, 1996). La evaluación auténtica proporciona nuevas formas de orientación, supervisión e información del aprendizaje que destacan el crecimiento holístico del alumno. Tiene que ser fomentado por unos educadores que trabajen para una comunidad de profesores y alumnos.

Lecturas recomendadas

- Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences: Theory in Practice*, Nueva York, Basic Books.
- Gottlieb, M. (1995), «Nurturing student learning through portfolios», *TESOL Journal*, 5, 1, págs. 12-14.
- O'Malley, M. y L. Valdez Pierce (1996), *Authentic Assessment for English Language Learners*, Nueva York, Addison Wesley.
- Wiggins, G. (1993), *Assesing Student Performance*, San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- Wolf, D., J. Bixby, J. Glenn III y H. Gardner (1991), «To use their minds well: investigating new forms of student assessment» en G. Grant (edit.), *Review of Research in Education*, vol. 17, Washington, DC, American Educational Reasearch Association, págs. 31-74.