

# El uso de instrumentos alternativos en la evaluación de ELE

ÓSCAR SOLER CANELA  
Regent's College (Londres)  
[oscar.soca@gmail.com](mailto:oscar.soca@gmail.com)

## 1. Introducción

En los últimos años ha habido un creciente interés por lo que se ha venido en llamar *evaluación alternativa* o *evaluación auténtica*. Este interés ha venido acompañado por un uso creciente de la llamada evaluación formativa en contraposición a la evaluación sumativa. En el ámbito de E/LE, esto se ha podido observar en la creciente popularidad en el uso de portafolios como herramientas de evaluación, a raíz de la creación del Portfolio Europeo de las Lenguas, propuesto por el consejo de Europa.

## 2. La evaluación de lenguas

### 2.1. Para qué evaluamos

Como recuerda Bachman (1990) la evaluación consiste en la obtención y el análisis sistemático de toda la información que sea necesaria para una toma de decisiones, porque la evaluación, generalmente, está ligada a un proceso de toma de decisiones, especialmente en el ámbito educativo. Este tipo de definición tan amplia permite que diferentes tipos de evaluación que a muchos les parecen contradictorios (p.ej., sumativa y formativa), no lo sean, ya que ambas son coherentes con la definición de Bachman.

En el ámbito educativo siempre hay ocasiones en las que hay necesidad de tomar decisiones. El objetivo de la evaluación es ayudar en este proceso. Cualquier toma de decisión incluye dos componentes: uno es la información y su recogida, y otro es la evaluación de esa información. A partir de esa evaluación se tomarán decisiones, tales como si admite o no a un estudiante en el programa, en qué curso dentro del programa se le sitúa, si ha logrado los objetivos del curso al final de éste, etc.

### 2.2. Instrumentos para la recogida de información

Para recoger la información que nos permita tomar esas decisiones, tendremos que diseñar y usar instrumentos apropiados al tipo de decisión en el que estamos interesados, y que nos proporcionen la información más adecuada y fiable. Para saber si se han logrado los objetivos académicos establecidos a principio de un curso, podremos usar instrumentos para evaluar el aprovechamiento de los estudiantes. Algo que es muy importante clarificar es la distinción entre la toma de decisiones basada en la información recogida, y los instrumentos usados para recoger esa información. Los instrumentos pueden ser variados; desde los más usados y formales (por ejemplo, los exámenes) hasta otro tipo de instrumentos menos frecuentes y más informales (por ejemplo, portafolios, diarios, autoevaluaciones, observaciones, etc.)

Otro aspecto importante que está teniendo relevancia en los últimos años es el uso de la evaluación para el aprendizaje. Tradicionalmente, se ha hablado de la evaluación *del* aprendizaje; desde los años setenta, pero sobre todo desde un artículo publicado en 1998 por Paul Black y Dylan Wiliam, se habla del uso de la evaluación *para* el aprendizaje,

muchas veces referida como evaluación formativa. Con frecuencia, se oye hablar de la evaluación formativa en contraposición a los exámenes. Evaluar el proceso, no el producto; pero en nuestra opinión, se confunden los instrumentos de recogida de información con el uso de esa información recogida. Los exámenes, como otros instrumentos (un cuestionario, una entrevista, etc.) pueden ser usados de con objetivos formativos. Popham (2007) define la evaluación formativa como los “procedimientos de medición formal e informal que usan los profesores y estudiantes durante la enseñanza para recoger información sobre el aprendizaje con el objetivo de mejorarlo”.

Black y Wiliam (1998) señalan que una evaluación es formativa cuando la información recogida se usa, dentro del período de enseñanza/aprendizaje en el que la evaluación tiene lugar, para reajustar la instrucción con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes evaluados. Es este proceso, juega un papel fundamental los comentarios que el profesor les hace a un estudiantes, en base a esa información que ha recogido; comentarios que ayudan a los estudiantes a mejorar, y a reflexionar para mejorar su proceso de aprendizaje.

Brown y Hudson (2002) hacen una taxonomía sobre el tipo de pruebas, aunque ellos las denominen ítems, según el tipo de respuesta que se espera de los estudiantes. Ellos hablan de pruebas de respuesta seleccionada, en las que los estudiantes tienen que seleccionar unas opciones que se les dan. Estos ítems se suelen usar para evaluar destrezas de comprensión, y ejemplos son los ítems de emparejamiento, donde hay que relacionar dos palabras, o frases, etc., o los ítems de selección múltiple, en los que hay que marcar una de las opciones dadas.

También hablan de ítems de respuesta construida, en las que el alumno deberá producir él mismo la respuesta, sin opciones previas dadas. Se suelen usar para evaluar las destrezas productivas, y ejemplos de este tipo de ítem serían algunos ejercicios de compleción, preguntas de respuesta corta, o las redacciones. Por último, los ítems de respuesta personal serían ítems de carácter mucho más flexible, y entre ellos se encontrarían el portafolio y la autoevaluación, por ejemplo.

### **2.3. Principios de evaluación**

La toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos tiene un gran impacto en la vida de los alumnos, y puede afectar de manera notable a su futuro y a sus vidas. En el caso de las lenguas, se basan en los datos reunidos sobre su competencia lingüística. La evaluación de la competencia lingüística, como cualquier otro tipo de evaluación educativa, tiene que cumplir con una serie de principios generales inherentes a toda prueba evaluativa de calidad. Aquí nos referiremos a algunos de ellos, como la validez, la fiabilidad, la viabilidad y el impacto.

El principio más importante de todos es, quizás, el de validez, y no se refiere tanto a la prueba en sí, como a la medida en que las puntuaciones obtenidas en dicha prueba permiten extraer conclusiones apropiadas, significativas y útiles para la finalidad para la que se ha diseñado esa prueba. La fiabilidad se refiere a la consistencia de las medidas de una prueba. Por ejemplo, en el caso de los portafolios, las ideas de fiabilidad inter e intra evaluador son importantes. La fiabilidad inter-evaluador, refleja el nivel de acuerdo de distintos correctores en la valoración de un portafolio. La fiabilidad intra-evaluador refleja

la consistencia de un corrector al evaluar un mismo portafolio en diferentes ocasiones, o portafolios muy similares.

Los principios de viabilidad e impacto de la prueba se refieren respectivamente a la medida en que existen suficientes recursos para el diseño y administración de la prueba, algo que en el caso de los portafolios y otros instrumentos es muy importante, y al efecto creado por esa prueba sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Para conseguir una mayor fiabilidad de una prueba, es fundamental garantizar una coordinación o unificación en los criterios de corrección. Muchas veces se da por hecho un entendimiento común de esos criterios (por razones de familiarización, experiencia, etc.), cuando no debería ser así. La corrección no puede verse afectada por condicionantes externos a los criterios establecidos para su corrección. Para esto, se suelen establecer unos criterios de evaluación que deben ser aplicados por todos los correctores de una prueba. Estos criterios suelen darse en forma de escalas.

### **3. Nuestra experiencia en Regent's College: el portafolio**

#### **3.1. Nuestro contexto**

La experiencia que queremos compartir es la del uso de instrumentos alternativos, y complementarios a los exámenes, que hemos realizado en el Departamento de Lenguas de Regent's College (RC) en Londres. RC es una institución de enseñanza superior de carácter privado, en la que diferentes escuelas ofrecen estudios de grado en diferentes campos: desde psicología hasta negocios internacionales. Dentro de la Facultad de Empresariales y Gestión, se encuentra el Departamento de Lenguas, que ofrece ocho lenguas extranjeras, a saber: alemán, chino, español, francés, italiano, japonés, portugués y ruso. El número de alumnos de una lengua a otra puede variar, siendo el español la lengua más popular y más escogida por los estudiantes.

La oferta de enseñanza de estas lenguas se centra fundamentalmente en la licenciatura en Negocios Internacionales ofertada por una de las escuelas del College, la European Business School London. Dentro del plan de estudio de esta licenciatura, los estudiantes deben estudiar al menos una lengua extranjera, siendo posible cursar dos, siempre que no en una de ellas no se empiece como principiante absoluto. Los estudiantes cursan tres semestres académicos, de 12 semanas de duración cada uno, tras los cuales deberán pasar dos semestres estudiando negocios fuera del Reino Unido en alguna de las instituciones socias que tiene la escuela (ver Figura 1). Los países a los que van dependerán de la o las lenguas que estudian. En el caso del español, pueden optar por realizar estudios en España, Argentina, México, Chile o Perú, en diversas ciudades e instituciones.

#### **SEMESTRES 4 y 5 PERIODO DE ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO**

**SEMESTRE 3**



<b>SEMESTRE 2</b>	↑ <b>NO PRINCIPIANTES</b>	↑ <b>PRINCIPIANTES</b>
<b>SEMESTRE 1</b>	↑ <b>NO PRINCIPIANTES</b>	↑ <b>PRINCIPIANTES</b>

*Figura 1. Plan de estudios*

La carga lectiva de las lenguas es de 6 horas semanales para cada idioma. Eso significa que al final de los tres semestres, los estudiantes han realizado alrededor de 200 horas de clase en cada lengua que estudien. Los grupos son de un máximo de 12 estudiantes, aunque en muchos no llegan a 10. El perfil de nuestros estudiantes es fundamentalmente, alumnos de entre 17 y 22 años, y de diversas nacionales, fundamentalmente europeas (más del 90% provienen de fuera del Reino Unido). Algo que conviene tener en cuenta es la diversidad de culturas educativas que traen consigo nuestros estudiantes, algo que también tiene su impacto en la metodología y en la evaluación que usamos.

### **3.3. Sistema de evaluación**

Nuestro sistema de evaluación, se enmarca dentro del currículo adoptado por la escuela para todas las materias. Dicho sistema tiene carácter certificador, al ser el determinante de la progresión o no de los estudiantes a los cursos superiores, pero también es en parte formativo. En el caso de las lenguas, hay dos componentes evaluativos. Un componente sumativo, que pesa el 65% de la nota final de la asignatura, y un componente formativo que supone el 35% de esa nota final. Durante los últimos años hemos venido compaginando el uso de exámenes de carácter sumativo, con el de instrumentos alternativos como portafolios, proyectos o evaluación de actividades de aula, que han sido diseñados con el ánimo de ayudar en el proceso de aprendizaje, es decir, con ánimo formativo.

El diseño de la estrategia de evaluación del departamento ha estado fundamentado en dos aspectos. Por un lado respetar los principios básicos que tienen que regir cualquier evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad; por otro, el uso de diversas fuentes para la obtención de la información sobre la que basar nuestras decisiones referentes a los estudiantes. También se ha tenido en cuenta el impacto que el uso de estos instrumentos pudiera tener en los alumnos, en cuanto a su motivación, la toma de conciencia de su propio aprendizaje, y las ventajas de aportarles cometarios formativos individualizados.

Creemos que este sistema nos permite combinar tres funciones importantes de la evaluación en el ámbito académico. Por un lado una función acreditativa a la que estamos obligados, así como una función orientadora tanto para el profesor, en la realización de su labor docente, como para el alumno, en el control de su aprendizaje.

### **3.4. Un ejemplo: el portafolio**

La experiencia que voy a comentar es la del uso del portafolio. Durante los dos primeros semestres en la escuela, los estudiantes tenían que ir construyendo un portafolio

que mostrara algunos de sus trabajos, y que diera evidencia de progresión. A principio del semestre tenían que discutir con el profesor un plan para decidir qué tipos de tareas iban a realizar. Las únicas condiciones que eran iguales para todas las lenguas, eran que al final del curso el portafolio debía contener tres tareas que reflejara un trabajo a los largo del curso en las cuatro destrezas. Para reflejar esta progresión, los alumnos debían acompañar esas tareas de dos borradores previos a la versión final. Además, debían adjuntar un texto en el que reflexionaran sobre el proceso que habían seguido para realizar el portafolio y lo valoraran como parte de su proceso de aprendizaje. Este texto de reflexión podían escribirlo en inglés, ya que les resultaba más fácil y el objetivo no era evaluar su nivel de español, sino tener información sobre el proceso que habían seguido.

La valoración que tanto profesores como alumnos hicieron después de varios semestres tras la implantación del portafolio incluía observaciones positivas y negativas. Entre los puntos positivos, los profesores valoraban el aprendizaje autónomo que llevaban a cabo los estudiantes, algo que algunos estudiantes también valoraban positivamente. El portafolio también permitía a los profesores hacer un seguimiento más cercano de ese proceso de aprendizaje, algo que los estudiantes valoraban mucho. En general se valoraba bastante la implicación que había tanto de profesores como de estudiantes, algo que no ocurría con las pruebas más formales.

Pero los comentarios positivos también iban acompañados de problemas. En primer lugar, el desconocimiento de muchos estudiantes sobre lo que es un portafolio de lenguas, y la confusión que durante algún tiempo les hace no recibir de buen grado este tipo de evaluación. También surgían problemas en cuanto al diseño de los portafolios, quién y cómo se establecían los criterios para decidir su contenido. Los profesores comentaban las dificultades en cuanto a tiempo y medios para atender a los estudiantes como querían, y a menudo reclamaban más formación respecto a este tipo de evaluación. Un problema que surgía de los comentarios era el de la interpretación y aplicación de los criterios de corrección y puntuación de los portafolios.

### **3.5. Posibles soluciones**

Poder dedicar recursos suficientes a este tipo de instrumentos de evaluación. En este caso esto significa tiempo: de los profesores y de los estudiantes. Nuestra experiencia nos ha demostrado que es fundamental el diseño de especificaciones para el uso de portafolios. La elaboración de un documento, o incluso diferentes documentos para los diferentes usuarios del portafolio, es decir, para los docentes y para los alumnos, es clave para el éxito en su implantación.

Nuestra experiencia en el uso del portafolio con estudiantes con diferentes culturas educativas, algunas de las cuales no fomentan ni la reflexión ni el aprendizaje autónomo, nos hizo comprender la importancia de dar apoyo suficiente a los alumnos durante el proceso de reflexión y autoevaluación que implica el uso del portafolio. También nos pareció muy útil que tanto profesores como estudiantes tuvieran acceso a ejemplos de portafolios realizados anteriormente por otros estudiantes.

El uso de escalas analíticas para la corrección, ya que los profesores encontraban dificultades en emparejar los portafolios con descriptores en escalas globales. Diferentes características de un portafolio, podrían estar en diferentes bandas dentro de una escala. También nos pareció fundamental planificar de manera detallada cómo, cuándo y de qué

forma de daba retroalimentación a los alumnos, y observar cómo la usaban ellos para mejorar su trabajo.

#### **4. Conclusión**

Como conclusión, cabría destacar la importancia, en el diseño e implementación de cualquier sistema de evaluación en cualquier contexto, de tres principios: El respeto a los principios en evaluación mencionados arriba, a saber, validez, fiabilidad, viabilidad e impacto; la importancia del uso de diferentes fuentes de información y de diferentes tipos de instrumentos; y la importancia de considerar tanto aspectos certificativos como formativos en la evaluación.

#### **Bibliografía**

- Bachman, L. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Back, P. y D. Wiliam (1998): "Inside the black box: raising standards through classroom assessment". En *Phi Delta Kappan*, 80, 2, pp. 139-148.
- Brown, J.D., y T. Hudson (2002) *Criterion-referenced Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Popham, W.J. (2007) *Classroom assessment*. Nueva York: Allyn & Bacon.