

# ALTERNATIVAS PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

## ALTERNATIVES TO LEARNING ASSESSMENT OF A FOREIGN LANGUAGE

Islaura Tejeda Arencibia<sup>1</sup> ([islaura1972@ucp.lt.rimed.cu](mailto:islaura1972@ucp.lt.rimed.cu))

### RESUMEN

En el presente artículo se resumen algunas consideraciones acerca del uso de diferentes alternativas para evaluar el aprendizaje de una lengua extranjera en el proceso de formación inicial de profesores de esta especialidad en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de la provincia Las Tunas. Se aborda cómo estas alternativas, aunque son consideradas procedimientos menos formales que las pruebas de rendimiento, pueden integrarse con facilidad a las actividades del aula; propician un seguimiento más oportuno e integral a las necesidades y potencialidades de los estudiantes y facilitan la retroalimentación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hace referencia a algunos problemas que pueden incidir en la validez y fiabilidad de las valoraciones e inferencias que se hacen a partir de sus resultados.

**PALABRAS CLAVES:** Evaluación, aprendizaje, lengua extranjera.

### ABSTRACT

The present article summarizes some ideas about the use of alternatives to language assessment in pre-service EFL teacher education at the pedagogical university in Las Tunas province. It is explained how these instruments, though considered less formal procedures than testing, can be easily integrated to the language lesson; they are more responsive to students' strengths and weaknesses and facilitate feedback in the teaching-learning process. There is reference to some of the problems that may possibly impact the validity and reliability of the inferences made from their results.

**KEY WORDS:** Assessment, alternatives, foreign language, validity, reliability, performance, portfolios, self-assessment and peer-assessment

En la actualidad, la evaluación del aprendizaje es una de las tareas más complejas que enfrenta un profesional de la educación, entre otras razones, porque los resultados que emanan de la misma deben servirle a los estudiantes como elemento motivacional para continuar el aprendizaje, para conocerse a sí mismos, sus debilidades y fortalezas en el aprendizaje de diferentes materias para así poder tomar decisiones acerca de lo que deben hacer para lograr los objetivos de su currículo de formación (Álvarez de Zayas, 1997).

Además, los procesos evaluativos, de manera general, deben servir a los profesores para conocer la efectividad o no de determinado curso y así poder realizar las modificaciones necesarias que favorezcan la obtención de mejores resultados en el micro-contexto del aula, la asignatura o la escuela y repercuta en la calidad de la educación a nivel social.

---

<sup>1</sup> Máster en Educación de Profesores de idioma Inglés. Profesora asistente. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.

Sin embargo, lograr que la evaluación nos ofrezca los beneficios antes expuestos y que a la vez sea válida y fiable, no es un proceso que carezca de dificultades, particularmente en la formación inicial de profesores de una lengua extranjera en la que se utilizan diferentes tipos y técnicas de evaluación y que varios profesores, de una misma asignatura, pueden incidir sobre los mismos estudiantes. En el presente artículo se presentan algunas consideraciones acerca del uso de alternativas para evaluar el aprendizaje de una lengua extranjera en este contexto, los problemas que pueden surgir con su aplicación y algunas sugerencias para enfrentarlos.

### **Algunos apuntes sobre la evaluación en el contexto cubano**

Varios autores han estudiado el tema de la evaluación en nuestro país y en el mundo. Sin embargo, para los propósitos de este artículo se considerarán aquellos que nos resulten más relevantes en nuestro contexto de actuación, sin perder de vista las exigencias de los procesos de evaluación en general.

Partimos de considerar que la evaluación es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) que guarda estrecha relación con los objetivos, contenidos, métodos, medios y las formas de organización. Nos permite conocer la calidad y el grado de cumplimiento de los objetivos previstos para una clase, etapa o curso y cumple varias funciones: de diagnóstico, educativa, instructiva, de desarrollo, de control, lo que es reconocido y ampliado en los trabajos del Colectivo de autores cubanos (2007), Álvarez de Zayas (1997), González (2009).

Se reconoce que la evaluación es un proceso esencial en la educación y se asume que “(...) se basa en la obtención de información (evidencias) representativas del estado de desarrollo del proceso en un momento determinado, especialmente referido al aprendizaje individual y grupal de los alumnos; evidencias que se someten a la interpretación y comprensión de la realidad para emitir juicios de valor, que conducen a la toma de decisiones y de reorientación, cuyo propósito esencial es el mejoramiento de la calidad de la educación” (Álvarez de Zayas, 1997, p. 105).

Si nos estamos refiriendo a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la lengua extranjera en la educación superior pedagógica, entonces, se debe tener en cuenta que la evaluación debe ser dinámica, continua e integral y participan tanto los estudiantes como los profesores (Álvarez de Zayas, 1997). A través de ella se evalúa el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante, la calidad y el diseño del proceso que se dirige, los métodos, así como la propia concepción de la evaluación y sus instrumentos.

Además, desde esta perspectiva desarrolladora, se debe prestar atención a cómo los métodos, procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados nos ofrecen una información confiable y objetiva acerca del aprendizaje de nuestros estudiantes y del proceso que se dirige. Asimismo, cómo se buscan alternativas de evaluación que nos permitan mantener actualizado el estado real y potencial de los estudiantes.

Se comparte también, lo planteado por Castro Pimienta en relación con que “(...) la evaluación consiste en analizar los cambios cualitativos que se han efectuado sistemáticamente en el alumno, relacionados con el rendimiento académico, y el nivel de desarrollo de la personalidad, a lo largo de un ciclo de enseñanza” (citado por Jeffers, 2009, p.13)

Asimismo, se coincide con el criterio general que se asume de la evaluación como “(...) un componente esencial en el desarrollo del proceso docente educativo, a través del cual se comprueba la eficacia del trabajo de profesores y escolares en correspondencia con los objetivos propuestos, y que su efectividad depende de la calidad de los controles, procedimientos, formas y medios utilizados para obtener elementos de juicios sobre el comportamiento del proceso (...)” (Jeffers, 2009, p. 8).

La evaluación en el contexto universitario cubano está basada fundamentalmente en el desempeño de los estudiantes y su propósito esencial es evidenciar el cumplimiento de los objetivos de programas y planes de estudio a través de la valoración del grado de desarrollo de sus conocimientos y habilidades, así como de sus manifestaciones conductuales; los resultados que emanen deben servir para retroalimentar y regular el proceso de enseñanza-aprendizaje (RM 210/07, art. 134). En esencia, la evaluación es formativa y puede estructurarse de manera frecuente, parcial y final aunque deben prevalecer las primeras y favorecer que la evaluación final sea cada vez más integradora.

### **Alternativas para la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras la evaluación puede llevarse a cabo a través de diferentes procedimientos: las pruebas orales y escritas, que son las más usadas tradicionalmente para evaluar el rendimiento del alumno, y los que reconoce Álvarez de Zayas (1997) como instrumentos complementarios de la evaluación.

Existen otras alternativas para ello, por ejemplo: las observaciones sistemáticas, los cuestionarios y los anecdóticos, los portafolios, la autoevaluación, la coevaluación, así como la evaluación del desempeño del alumno en juegos de roles, en entrevistas, presentaciones y proyectos de trabajo independiente, según Huerta (1995) (citada por Brown y Hudson, 1998). Estos instrumentos son considerados procedimientos menos formales que las pruebas de rendimiento porque pueden integrarse con facilidad a las actividades del aula; las evidencias se recogen durante un período de tiempo y son más abarcadoras que las pruebas orales y escritas (Alderson y Banerjee, 2001).

La utilización de estas alternativas contribuye a elevar la calidad de la evaluación formativa a que se aspira, especialmente si se habla de un PEA desarrollador, porque responden más a las necesidades y potencialidades de nuestros estudiantes y en ellas influye todo el colectivo de profesores. Son mayormente usadas para determinar fortalezas y debilidades en el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores por parte de los estudiantes y dar un seguimiento más efectivo a su desempeño.

La valoración de los resultados de la evaluación, la llevan a cabo los participantes en el proceso, los profesores y los estudiantes. Con su utilización, se cumple con las funciones instructiva y educativa de la evaluación al favorecer que estos últimos se apropien de los contenidos y, a la vez, se involucren en el aprendizaje de manera consciente, reflexionen sobre sus éxitos y sus fracasos (Álvarez de Zayas, 1997) y además, sean capaces de trazarse metas para mejorar.

¿Se puede hablar de fiabilidad y validez en las diferentes alternativas para la evaluación del aprendizaje?

En la literatura científica relacionada con este tema no se ha abordado suficientemente si las evidencias que emanen de la aplicación de estas alternativas son realmente fiables y válidas,

aspectos que siempre han sido una preocupación en cualquier proceso evaluativo. Ello se debe a que la aplicación de los principios de fiabilidad y validez a dichas alternativas de evaluación sigue siendo una gran polémica hoy por su esencia cualitativa (Rea-Dickens y Gardner, 2000; Bachman, 2000; Lynch 2001) lo que no quiere decir que debamos asumir tácitamente que no sean aplicables o importantes (Fulcher y Davidson, 2007), especialmente, si en nuestro contexto universitario hay que emitir calificaciones que demuestren diferentes grados de dominio de los objetivos, alcanzados por los estudiantes.

De manera general, la fiabilidad de los resultados de la evaluación puede lograrse con la aplicación de diferentes instrumentos evaluativos que permitan la recolección, el análisis y la interpretación de la información de manera consistente. En el contexto universitario cubano y especialmente en la formación de profesores de lenguas extranjeras existe una gran variedad de instrumentos que pueden utilizarse en la búsqueda de esa información fiable.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que la fiabilidad de los resultados de la evaluación podría verse afectada por factores físicos y psicológicos de los propios estudiantes; por inconsistencias entre los docentes que valoran los resultados de un mismo instrumento; inexperiencia y descuidos de los participantes en el proceso de evaluación así como la existencia de indicadores imprecisos para valorar los resultados, la poca disponibilidad de tiempo y la existencia de condiciones materiales inadecuadas (Brown, 2004).

Estas situaciones pueden conducir a la toma de decisiones erróneas acerca del nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes y acerca de cómo dirigir el PEA en determinada etapa, principalmente en aquellos lugares donde varios profesores de una misma asignatura, inciden sobre los mismos estudiantes. En este caso, la triangulación de datos resulta de gran importancia para lograr que los resultados que se obtengan sean fiables.

Por otro lado, la validez de las inferencias que hacemos de los resultados de los diferentes instrumentos de evaluación depende de su fiabilidad y se relaciona con el grado de significación, utilidad y correspondencia que guardan con los propósitos que se persiguen con el propio sistema de evaluación establecido según Gronlund (1998) (citado por Brown, 2004).

La validez no puede determinarse en términos absolutos sino a través de diferentes evidencias que se obtienen al:

- Analizar la representatividad del contenido evaluado con el impartido y aprendido.
- Valorar la relación existente entre los instrumentos de evaluación utilizados y los criterios o indicadores de evaluación establecidos que se corresponden con los objetivos que se desea alcanzar.
- Comparar los resultados de un instrumento con los de otro que esté basado en el mismo criterio evaluativo.
- Determinar si realmente se obtienen evidencias con respecto al constructo teórico que ha sido definido en determinado contexto y subyace como objetivo esencial que se aspira lograr (ej. El concepto de competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera).
- Analizar los efectos que produce el propio proceso de evaluación en el aprendizaje de los estudiantes y en el proceso de enseñanza que dirige el docente.

## **Alternativas para la evaluación del aprendizaje en la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras. Problemas en su aplicación.**

La evaluación del desempeño del alumno en nuestra clase de lenguas extranjeras incluye la utilización de juegos de roles, entrevistas, presentaciones y proyectos de trabajo independiente, los cuales implican la integración de las habilidades hablar, escuchar, leer y escribir. Además, requieren la realización de varias tareas por parte de los estudiantes que deben ser sistemáticamente evaluadas a través de las observaciones que realizan el profesor, el propio alumno y el resto de los miembros del grupo (Brown, 2004).

Los resultados que emanan de su aplicación nos ofrecen información válida acerca del desarrollo alcanzado por los estudiantes en las habilidades comunicativas en la lengua extranjera al implementarse en diferentes momentos del PEA, lo que permite evaluarlos en diversos contenidos, en correspondencia con los objetivos del programa, y favorece la retroalimentación continua del proceso. La implementación de tareas evaluativas, prácticamente en cada clase, que son generalmente relevantes o significativas para la futura labor profesional de los estudiantes y cuyos resultados son discutidos de manera inmediata para propiciar la introducción de modificaciones al proceso, le impregnan validez al propio proceso de evaluación.

Sin embargo, no siempre estos resultados son los que se logran. Se afecta la validez cuando formulamos objetivos de clases que no permiten su evaluación porque no se precisa el nivel de asimilación al que se aspira, lo que genera confusiones y subjetividad al valorar los resultados. Además, se afecta cuando diseñamos tareas evaluativas que no siempre guardan relación con el contenido que se desea evaluar (ej. cuando se diseña un ejercicio en el que se espera que el estudiante *ofrezca o solicite instrucciones* y las situaciones comunicativas que se diseñen se relacionan con las funciones comunicativas de *expresar opiniones o sugerir alternativas*).

Las ambigüedades de las tareas docentes con propósitos evaluativos en una clase de lenguas extranjeras, así como la preparación de los participantes -estudiantes y profesores- que no siempre es la más satisfactoria, generan poca fiabilidad de los resultados porque pueden producirse interpretaciones erróneas de dichas evidencias así como inconsistencias y subjetividad al emitir las diferentes categorías evaluativas (excelente, bien, regular y mal). Influyen en ello, además, la falta de atención al acopiar la información que produce cada estudiante en un contexto tan dinámico como el aula, las limitaciones en la producción lingüística de los propios estudiantes, que impiden la expresión de una categoría y la falta de precisión en los criterios de calificación que se utilizan.

En ocasiones, para evaluar al estudiante en la clase a través de los juegos de roles, entrevistas, trabajo en grupo y para darle un carácter más participativo y comunicativo a la evaluación, se pueden establecer criterios evaluativos con la conciliación de los estudiantes (Fulcher y Davidson, 2007). Sin embargo, no se deben perder de vista los indicadores previamente establecidos en el programa para evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera en determinado año; ni tampoco olvidar que los nuevos criterios valorativos que se introduzcan deben ser compartidos por los profesores que ejercen su influencia en el mismo grupo y asignatura, y que se deben realizar subsiguientes observaciones de la actividad del alumno bajo los nuevos criterios evaluativos, para que la evaluación pueda ser considerada válida.

Los *portafolios*, como alternativa para la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera, es cada vez más usada y se inserta en la formación de profesores de lenguas extranjeras desde el programa de Práctica Integral de la Lengua Inglesa, por las potencialidades que posee para que los estudiantes analicen cómo avanzan en el desarrollo de las habilidades comunicativas que se requieren en su currículo de formación.

Favorecen la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje porque son conformados por los propios estudiantes, quienes, a partir de propósitos bien definidos, seleccionan aquellos trabajos o resultados que mejor demuestran sus esfuerzos, avances y logros en el desarrollo de la competencia comunicativa en determinado período (Alderson y Banerjee, 2001), lo que facilita la autoevaluación y reflexión constante acerca del proceso de aprendizaje. Permite, además, que profesores y tutores posean una idea más precisa del desempeño de los futuros profesionales para así propiciar un seguimiento más efectivo a sus necesidades e intereses.

En nuestro contexto de formación de profesores de lenguas extranjeras su uso puede resultar válido porque recoge diferentes muestras de los trabajos de los estudiantes, tanto orales como escritos, sobre variados temas, conocimientos y habilidades lo que facilita la evaluación desde diversas dimensiones del aprendizaje de una lengua en relación con el constructo teórico que se asume, en este caso el de competencia comunicativa. O sea, el portafolio genera evidencias acerca de cómo avanza el estudiante en su competencia lingüística, pragmática, discursiva, estratégica, en determinado período.

Sin embargo, actualmente en nuestro contexto la validez de sus resultados puede ser cuestionada porque no se poseen criterios de valoración que se correspondan en su totalidad con los aspectos que abarca la competencia comunicativa ni todos los docentes que imparten una asignatura comparten los mismos criterios.

Asimismo, sería necesario profundizar en cómo garantizar la fiabilidad en los análisis e interpretaciones que emanan de los resultados de los portafolios cuando existe tanta variedad en los trabajos que puede contener (Bailey, 1998) y los estudiantes no siempre cuentan con la preparación necesaria ni se sienten motivados para autoevaluarse o para reflexionar acerca de su propio proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, contribuiría a su fiabilidad determinar cuánta evidencia se necesita para demostrar determinado crecimiento o desarrollo del aprendizaje según los objetivos propuestos.

La *autoevaluación* y la *coevaluación* guardan relación con los propósitos de los portafolios; son implementadas mayormente con el objetivo de involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y el de otros para así favorecer su autonomía (Alderson y Banerjee, 2001). Estos procedimientos requieren que el estudiante evalúe el desarrollo de sus conocimientos y habilidades comunicativas o el de sus compañeros (en el caso de la coevaluación) en la lengua extranjera en diferentes tareas docentes: de comprensión, de observación, de aplicación o creación.

Con su implementación se aspira elevar la motivación, la concientización y confianza de los estudiantes a través del PEA así como acopiar información acerca de sus estilos y estrategias de aprendizaje y lograr retroalimentar sistemáticamente el proceso. Si bien estos elementos apuntan hacia la validez de estas alternativas, su sobreestimación puede generar demasiada subjetividad y poca fiabilidad de los resultados al incidir en ellos las propias

expectativas de los estudiantes, sus experiencias pasadas en este tipo de actividad así como la falta de entrenamiento o preparación para autoevaluarse o evaluar a sus compañeros.

No siempre en nuestra realidad educativa los docentes usan la autoevaluación o la coevaluación como parte del proceso que dirigen; unos consideran que consumen mucho tiempo y otros sencillamente no saben cómo hacerlo, entre otras razones. Al no estructurarse de manera consciente y sistemática por todo el colectivo de profesores como parte de un proceso planificado, las inferencias que se pueden realizar en determinado momento en relación con un contenido específico pierden validez porque no existe seguridad de que el estudiante pueda autoevaluarse o evaluar a otros de la misma manera, con referencia a un contenido completamente diferente a partir del mismo criterio evaluativo.

Otras situaciones que atentan contra la utilización de estos tipos de evaluación se relacionan con la poca correspondencia que existe entre las valoraciones que realiza el profesor y las que realizan los alumnos. Estos últimos generalmente tienden a sobreestimar el desarrollo que alcanzan en las habilidades lingüísticas y comunicativas, lo que ya ha sido reconocido por autores como Alderson y Banerjee (2001). A consecuencia de esto, los profesores pueden optar por desestimar los resultados de la autoevaluación y de la coevaluación cuando resumen o determinan una categoría evaluativa para cada estudiante en determinada etapa.

La evaluación del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en la formación de profesores de esta especialidad tiene una esencia continua, integral y dinámica al desarrollarse desde la clase, a través de diferentes alternativas como los portafolios, la autoevaluación y la coevaluación así como los juegos de roles, entrevistas, presentaciones y proyectos de trabajo independiente. Estos instrumentos nos pueden propiciar suficiente información para valorar el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante así como acerca de la calidad y el diseño del proceso que se dirige, sin desechar las pruebas de rendimiento que también podrían utilizarse. De manera general, son alternativas que contribuyen a que los estudiantes desarrollen su autonomía y confianza para continuar el aprendizaje durante su vida.

Sin embargo, si deseamos lograr que las inferencias que hagamos de las diversas evidencias obtenidas sean válidas y que los resultados sean fiables, entonces se hace necesario profundizar desde la investigación educativa en cómo elevar la calidad en la implementación de dichas alternativas, ya sea desde la concepción de los propios procedimientos e instrumentos de evaluación como desde la superación profesional de los participantes en el proceso para lograr que la recolección, análisis e interpretación de los datos obtenidos sean cada vez más consistentes.

Desde la propia práctica educativa se deberá utilizar la observación de manera más sistemática entre los docentes, para verificar si los instrumentos de evaluación del desempeño de los estudiantes son aplicados de manera similar en un mismo grupo por varios profesores así como para observar al estudiante en otras situaciones de aprendizaje. De esta manera se podría contribuir a darle mayor validez a las inferencias que se hacen acerca de la evolución de los estudiantes.

Especial atención merece la necesidad de conocer aquellos constructos teóricos que se relacionan con el PEA de una lengua extranjera en cualquier nivel educacional y redefinirlos de manera que abarquen lo que se aspira en términos de competencia comunicativa en un

futuro profesor de lenguas extranjeras según el año que cursa. Ello permitiría establecer criterios evaluativos que se ajusten más a nuestra realidad educativa. Una vez que estos conceptos se conviertan en operacionales, se podrán organizar diferentes sesiones de preparación tanto para estudiantes como para docentes con el objetivo de lograr su correcta aplicación en la práctica y favorecer la elevación de la calidad de la educación en nuestro contexto.

## REFERENCIAS

- Álvarez de Zayas, R. M. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Academia (en soporte digital).
- Bachman, L. F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17(1), pp. 1-42.
- Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment. Dilemmas, decisions and directions*. London: Heinle and Heinle.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment. Principles and practices*. New York: Pearson.
- Brown, J. D. y Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *Tesol quarterly*, 32(4), pp. 653-675.
- Colectivo de autores (2007). *Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Fulcher, G. y Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment. An advanced resource book*. London: Routledge.
- González, R. G. (2009). *La clase de lengua extranjera. Teoría y práctica*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Jeffers, B. (2009). La evaluación integradora del proceso docente educativo en la Educación Física. Problemas actuales. *Opuntia Brava*, 1(4). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Lynch, B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4), pp. 351-372.
- Rea-Dickens, P. y Gardner, Sh. (2000). Assessment snares and silver bullets: disentangling the construct of formative. *Language Testing*, 17, pp. 215.
- Resolución Ministerial (RM) 210/07. (2007). *Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la educación superior*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.