

**LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DOCENTE EN EL DESARROLLO DE
LA COMPETENCIA ESCRITORA EN E/LE**

1 ··· Introducción

La evaluación siempre ha constituido un elemento integrante en la enseñanza/aprendizaje de E/LE. No obstante, se trata de una actividad sobre la que –en mi opinión– se reflexiona poco.

El diccionario Salamanca de la lengua española define la evaluación como la “valoración de los conocimientos, aptitudes y capacidades de los elementos que participan en el proceso de aprendizaje”. Así, se trata de un concepto bastante amplio y puede ser abordado desde distintas perspectivas. Mientras que en español sólo contamos con el término evaluación para referirnos a este concepto amplio; en inglés nos encontramos con dos: “evaluation” y “assessment” que nos proporcionan diferentes modos de entender la evaluación en su globalidad. El término “assessment” (valoración) refleja mejor el concepto de evaluación que desarrollaré en esta comunicación.

En el siguiente cuadro –a modo de resumen– se presenta la evaluación y sus características desde una perspectiva global, entendiendo que se trata de aspectos complementarios y no excluyentes:

<i>Dimensión</i>	<i>Información</i>	<i>Apreciación</i>	<i>Feedback</i>	<i>Instrumentos</i>
Formativa (procesos)	Cualitativa	Subjetiva	Inmediato	Carpetas, diarios, etc.
Sumativa (productos)	Cuantitativa	Objetiva	Interpretado	Pruebas, exámenes, etc.

Tradicionalmente, se ha venido trabajando la evaluación según se presenta en la línea inferior, mientras que en la actualidad se están incorporando los aspectos que aparecen en la línea superior.

La evaluación sumativa juega un papel importante dentro del aprendizaje ya que se centra en los resultados obtenidos por los aprendientes¹ después de un periodo de aprendizaje. El foco de atención son los contenidos, aunque implícitamente también se evalúan los objetivos del curso.² Este tipo de evaluación presenta algunas carencias:

- Ignora elementos importantes que tienen lugar en el proceso de aprendizaje (las estrategias, los estilos de aprendizaje, la motivación, etc.).
- No da oportunidades a que el aprendiente se implique activamente en el proceso de evaluación.
- El docente actúa más como un juez que como un facilitador.

Una manera de paliar estas carencias es incorporando la evaluación a la enseñanza, convirtiéndola en una actividad más del aula; así se transmitirá al alumno su valor formativo y se potenciará al máximo el feedback, siguiendo las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes (139).

2... La expresión escrita y su evaluación

Si nos fijamos en las dos destrezas productivas –hablar y escribir– notamos que la enseñanza, hasta hace poco tiempo, se ha centrado más en el hablar por lo que muchas veces nos hemos encontrado con alumnos de E/LE competentes en expresión oral y con grandes carencias en expresión escrita. Todavía hay profesores a quienes les cuesta integrar esta destreza en la enseñanza, no digamos la evaluación de la misma.

Hace tres años surgió la posibilidad de ofrecer un curso de Expresión Escrita a estudiantes universitarios irlandeses (de nivel intermedio/avanzado) en nuestro departamento. Se trataba de una optativa semestral (12 semanas) donde los estudiantes debían asistir a clase, realizar dos trabajos durante el curso y un examen final –siguiendo el modelo de enseñanza impartido en el departamento.

Como profesora, me aterrorizaba la idea de impartir clases magistrales donde mi papel fuera transmitir información y que los estudiantes se limitaran a asimilarla o a ampliarla fuera del aula, con la bibliografía proporcionada durante dichas clases.

Reflexionando sobre cómo orientar el curso de Expresión Escrita, llegué a la conclusión de que tendría que ser una clase donde el aprendiente se implicara en su propio aprendizaje y desempeñara un papel activo tanto en el aula como fuera, o en palabras de otros investigadores que hablan de la enseñanza centrada en el alumno, “se trata de que el estudiante reflexione sobre la ruta personal que sigue para aprender, se haga consciente de sus propios recursos y, por fin, los ponga en práctica para mejorar su proceso de aprendizaje, aun cuando cuente con la ayuda del profesor” (Fernández y Sanz, 1997: 48). Sobre todo, me atraía la idea de que pudiera escribir y aprender de su propia escritura, así como del trabajo realizado por sus compañeros.

Para hacer realidad este proyecto, también había que reflexionar sobre el papel de la evaluación. No podemos centrarnos sólo en productos finales o en los resultados de pruebas y exámenes si lo que pretendemos es el desarrollo de la competencia escritora del alumno y que éste se implique activamente en el proceso. Debemos guiarles para que desarrollen la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, según las recomendaciones de la Comisión de Composición del Consejo Nacional de Profesores de Inglés de EE.UU. Así, decidí incorporar la evaluación a las actividades del aula, facilitando el uso de la evaluación formativa.

3... Procedimientos

El curso de Expresión Escrita me ha proporcionado la oportunidad de poner en práctica algunos procedimientos evaluativos con los que he podido incorporar la evalua-

ción a las actividades del aula. En el taller que presenté el año pasado en el X Congreso de ASELE hacía referencia al carácter cíclico del proceso de escritura; en consonancia con dicho planteamiento quiero resaltar que la evaluación entra dentro de ese ciclo y no se concibe como una actividad que sólo se realiza al final de las tareas de escritura, sino que forma parte de todo el proceso.

Por cuestiones de espacio y tiempo, me limitaré a comentar tres procedimientos evaluativos llevados a cabo en el curso de Expresión Escrita: la cooperación entre iguales, el diario de aprendizaje y las carpetas o portafolios.³

3.1 ··La cooperación entre iguales

Los estudiantes actúan como destinatarios de los textos de sus compañeros; de esta manera toda la clase participa y se enriquece con los escritos de los otros. Se lleva a cabo un intercambio de escritos (realizados previamente) que los estudiantes deben corregir y evaluar siguiendo unas pautas previas.

Si es la primera vez que los estudiantes realizan esta actividad —como en mi caso— es necesario enseñarles y explicarles el por qué de la misma. También hay que proporcionarles herramientas como pautas/guías que les ayuden. Corremos el riesgo de que, si esta actividad no se presenta bien, los aprendientes no participen activamente.

Con esta práctica empiezan a desmitificar el papel del profesor como único receptor/lector y evaluador de sus escritos. También nos acercamos a la realidad de lo que supone la escritura fuera del aula ya que, quién de nosotros, cuando escribimos algún artículo u otro documento, no buscamos lectores/compañeros que lo evalúen y con sus sugerencias nos ayuden a mejorar dichos textos.

Veamos los pasos seguidos en una actividad que se realizó durante el curso:

1. Por parejas, se intercambian un escrito. Cada receptor se convierte en lector del escrito de su compañero y, por escrito, hace una evaluación del mismo siguiendo una pauta/guía que se ha trabajado previamente.
2. El lector devuelve el escrito a su compañero con la evaluación del mismo.
3. El autor/escritor tiene que clasificar los comentarios recibidos por escrito en tres categorías: a) está de acuerdo con el lector/compañero, b) no está de acuerdo o c) necesita pedir aclaración al compañero.
4. Los dos aprendientes vuelven a trabajar juntos y llevan a cabo un intercambio oral sobre sus respectivos escritos, retomando los puntos del paso anterior.
5. Con las sugerencias recibidas, cada aprendiente realiza una nueva versión de su escrito.

Este tipo de actividad no sólo desarrolla la competencia escritora de los aprendientes sino que rompe ciertas concepciones previas de los mismos respecto a la escritura y, además, hace que se impliquen activamente en el proceso de aprendizaje.

Aun reconociendo las ventajas de este tipo de actividad, existen algunas limitaciones que nos podemos encontrar:

- *El tiempo.* Las exigencias del programa y el elevado número de estudiantes contribuyen a que no se pueda dedicar mucho tiempo a actividades que impliquen la cooperación entre iguales.
- *Las actitudes de los aprendientes.* Debido a sus experiencias previas de aprendizaje, están acostumbrados a que el profesor sea la autoridad en materia de enseñanza y aspectos de la misma como la corrección, la revisión y la evaluación por lo que les cuesta reconocer el valor de los comentarios de sus compañeros.
- *La limitada experiencia de los aprendientes.* Al no estar familiarizados con la lectura de textos auténticos e imperfectos de sus compañeros, surge la necesidad de desarrollar la competencia lectora, el metalenguaje y otros recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la valoración de dichos escritos.
- *La inhibición de los aprendientes.* A veces se sienten incómodos realizando esta actividad por considerar que se trata de una crítica a sus compañeros.

En resumen, si queremos introducir la cooperación entre iguales tendremos que ir viendo qué pasos son necesarios para no perder a los estudiantes en el camino; no podemos negar que “la revisión entre iguales exige un cambio de valores y actitudes del alumnado” (Cassany, 1999b: 221).

3.2 · ¿Por qué el diario de aprendizaje?

Dentro de las actividades de escritura, surgió la idea de que los aprendientes escribieran un diario de aprendizaje. Se trataba de una actividad bastante nueva para ellos ya que, si bien todos estaban familiarizados con la idea de un diario personal, era la primera vez que se enfrentaban con una actividad de escritura en E/LE, en forma de diario, donde se les pedía que reflexionaran sobre su propio aprendizaje.

Teniendo en cuenta las ideas de Rebecca Oxford sobre estrategias de aprendizaje, destacamos que este tipo de diario tiene como objetivo ayudar al alumno a tomar conciencia de su estilo de aprendizaje. “La actividad consiste en plasmar por escrito las sensaciones y las opiniones del aprendiz a lo largo del curso y de las diversas actividades de aprendizaje” (Cassany, 1999b: 368). La doble función de esta tarea tenía que quedarle muy claro al aprendiente. Por un lado, se trata de una actividad de escritura —que es el eje central del curso— y, por otro, proporciona la oportunidad de reflexionar y evaluar el propio aprendizaje, en consonancia con el planteamiento del mismo.

Como profesora, opté por dar bastante libertad al alumno a la hora de escribir su propio diario. Una vez explicado el por qué de la tarea, me pareció que era importante potenciar la autonomía de los aprendientes y dejarles trabajar según su propio estilo. Por supuesto, siempre quedaba la posibilidad de que los aprendientes acudieran a mí con las

dudas que les fueran surgiendo. Tanto el número de entradas como la longitud del escrito o la periodicidad con la que deberían escribirlo quedaban al libre albedrío del aprendiente.⁴

El diario de aprendizaje nos revela las percepciones, estrategias y habilidades de los aprendientes respecto a su propio aprendizaje. El valor de este tipo de diario se encuentra en que favorece la autoevaluación y la autoregulación del aprendizaje, por lo que se convierte en un procedimiento evaluativo que se puede usar de modo formativo (siempre que se faciliten encuentros entre el profesor y el alumno para comentar el diario) o como evaluación sumativa al final de curso.

3.3 ··La carpeta de trabajo

La carpeta de trabajo o portafolios es un instrumento que cuenta con una cierta tradición en EE.UU. y en Gran Bretaña. Consiste en pedir a los aprendientes que vayan guardando todo lo que producen (notas, planes, borradores, versiones corregidas, versión final) en una carpeta. Es importante que dichos trabajos contengan un título y la fecha de elaboración.

La carpeta, como el diario, se puede utilizar en situaciones de evaluación sumativa o como técnica formativa para recoger, analizar y reflexionar sobre el trabajo de los aprendientes. Tanto los objetivos como el contenido de la carpeta pueden variar enormemente; eso sí, desde el principio deben quedar claros los criterios para su elaboración. Por ejemplo, si se incluyen todos los textos o sólo algunas muestras, si se aceptan otros documentos que acompañen a los escritos (un índice general, una introducción personal de cada escrito, etc.) o si se deja libertad a los aprendientes para su presentación.

Por experiencia propia, la carpeta de trabajo es una herramienta que propicia enormemente la autoregulación del aprendizaje por parte del aprendiente. Es importante que el profesor y el aprendiente mantengan alguna sesión en la que analicen el material de la carpeta. Este ejercicio orientará el trabajo del aprendiente, animará a la relectura de los escritos y a la autovaloración de los mismos.

Por otra parte, tenemos que ser conscientes de que también encontramos desventajas en el uso de este procedimiento evaluativo ya que, al tratarse de un instrumento bastante abierto, requiere que el profesor utilice para su valoración mecanismos más complejos que garanticen la fiabilidad de la evaluación. Aunque se hayan establecido ciertos criterios para su elaboración, es de esperar que la carpeta cuente con imprevisibles que el aprendiente incluirá libremente.⁵

Tampoco hay que descartar la ayuda externa a la hora de elaborar la carpeta, por lo que puede ser difícil determinar hasta qué punto ésta es representativa de las capacidades compositivas del aprendiente. Si se cuenta con un número reducido de aprendientes y se utilizan otros procedimientos evaluativos (junto con la carpeta de trabajo), el profesor contará con datos suficientes para detectar si el aprendiente ha contado con ayuda externa a la hora de elaborar su carpeta.

4... Papel del profesor

Una afirmación que se desprende de esta experiencia de aula es que los roles que desempeñan tanto el profesor como el alumno son bastante diferentes a los que caracterizan la enseñanza tradicional. La interacción entre ambos tiene lugar durante todo el proceso de escritura, en vez de limitarse al antes y al después donde el profesor decidía lo que se escribía y al final juzgaba cómo se había hecho. El profesor actúa como un facilitador que guía el trabajo del alumno en todas sus etapas (Cassany, 1999a). La actividad de escritura se convierte en un conjunto variado de tareas que el aprendiente va realizando, con la cooperación del profesor y de sus compañeros. En la fase de revisión y evaluación, el profesor es el lector experto que ofrece sus conocimientos y sus impresiones al aprendiente para que éste mejore su escrito.

No podemos olvidar que uno de los objetivos de la enseñanza centrada en el alumno consiste en desarrollar la autonomía del mismo. Hemos visto cómo las actividades de evaluación presentadas en esta comunicación favorecen la autonomía ya que el aprendiente es capaz de reflexionar y regular su propio aprendizaje. Otra observación que se desprende de esta experiencia es que después del curso de Expresión Escrita los alumnos han desarrollado la confianza en sí mismos para enfrentarse a tareas de escritura fuera del aula, lo que nos lleva a pensar que se han convertido en aprendientes autónomos.⁶

5... Conclusiones

Los tres procedimientos evaluativos que he presentado son una muestra de cómo se puede incorporar la evaluación a las actividades de clase, en el contexto de un curso de expresión escrita. Además, este planteamiento facilita la interacción entre la escritura y las otras destrezas ya que en la clase se escribe, se habla, se lee y se escucha.

Utilizar la evaluación como una estrategia docente en E/LE, según se ha planteado en esta comunicación, supone una nueva forma de entender la enseñanza/aprendizaje. El camino no se encuentra perfectamente delimitado por lo que debemos ir trazándolo entre profesores y alumnos. En este sentido es importante tener en cuenta algunas consideraciones:

- 1) Existen alumnos con experiencias evaluativas basadas en pruebas y correcciones individuales por lo que la introducción de otros procedimientos puede resultar una amenaza, “conviene actuar con cautela: además de explicar y justificar cada una de las prácticas que se van introduciendo, conviene proceder paso a paso, partiendo de las propuestas más afines para avanzar hacia las más novedosas” (Cassany, 1999b: 271-273).
- 2) El intercambio de ideas entre profesores, la participación en talleres o la asistencia a cursos y congresos pueden ser vías para animar a aquellos que todavía siguen utilizando las pruebas como únicos procedimientos de evaluación.

- 3) No existen actividades universales para desarrollar la competencia escritora que se puedan utilizar en todos los contextos. Es importante hacer un análisis de las necesidades del grupo de aprendientes para poder planificar dichas actividades.
- 4) Las guías o pautas para la autoevaluación deben estar en consonancia con los contenidos del curso. El profesor elaborará dichas guías o se pueden adaptar de modelos existentes.

Habremos conseguido bastante si logramos que la evaluación anime al aprendiente a mejorar su competencia escritora en E/LE, valorando sus logros y guiándole en el proceso. En palabras del *Committee on Assessment* del Consejo Nacional de Profesores de Inglés de EE.UU. “ésta debe convertirse en una fuerza educativa de crucial importancia”.⁷

NOTAS

- ¹ Utilizaré indistintamente las palabras aprendientes, estudiantes y alumnos.
- ² Jenaro Ortega Olivares (1996) nos ofrece un estudio detallado de las etapas por las que ha pasado la evaluación, según el concepto de lengua con el que se trabaje. Aunque se centra en la prueba como instrumento de evaluación, su reflexión es muy válida tanto por la información que nos proporciona como por los retos que plantea cuando analiza las ventajas y desventajas de diferentes pruebas.
- ³ Daniel Cassany (1999b: 217), uno de los profesores más innovadores en expresión escrita que cuenta con una gran experiencia docente difundida ampliamente a través de sus muchas publicaciones, nos presenta ocho procedimientos básicos de evaluación: cooperación entre iguales, tutoría, comentario magistral, autoevaluación, observación de aula, corrección escrita, prueba y carpeta.
- ⁴ Sobre “El diario de aprendizaje” se puede consultar un trabajo mío publicado en la revista *Frecuencia-L* no. 14.
- ⁵ Véanse los criterios para evaluar la carpeta que propone Cassany (1999b: 272).
- ⁶ Véanse los instrumentos de evaluación que presentan M. Hernández y E. Picó (1993: 109-114) para desarrollar la autonomía y la competencia comunicativa de los aprendientes.
- ⁷ La traducción es mía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazo Martínez, P. (1993): "Algunas técnicas para la evaluación comunicativa", en *Actas de ASELE III*, Málaga, 409-416.
- Cassany, D. (1998): "La composición escrita en E/LE: evaluación", (Taller organizado por el Instituto Cervantes de Dublín), Dublín, 1-21.
- Cassany, D. (1999a): "La composición escrita en E/LE", en L. Miquel y N. Sans (coords.): *Didáctica del español como lengua extranjera IV*, Madrid, Cuadernos de Tiempo Libre, Fundación Actilibre, 47-66.
- Cassany, D. (1999b): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Fernández, C. y Sanz, M. (1997): *Principios metodológicos de los Enfoques Comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Hernández, M. y Picó, E. (1993): "La evaluación como base de la competencia comunicativa y de la autonomía", en L. Miquel y N. Sans (coords.): *Didáctica del español como lengua extranjera I*, Madrid, Cuadernos de Tiempo Libre, Fundación Actilibre, 107-116.
- Hernández, R. (2000): "El diario de aprendizaje", *Frecuencia-L* 14, 7-12.
- Hull, L. (1996): "A curriculum framework for corporate language programs", en *Teachers as Course Developers* (editado por K. Graves), Cambridge, CUP, 176-202.
- McDonough, S. (1995): *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*, London, Arnold.
- NCTE Commission on Composition (1984): "Teaching Composition: A position Statement", *College English*, 46.
- NCTE Committee on Assessment (1995) "Writing Assessment: A position Statement", en <http://www.ncte.org>.
- Nunan, D. (1988): *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge, CUP.
- Ortega Olivares, J (1996): "Evaluación en el aula de español/LE: Algunas consideraciones generales", en *Tendencias Actuales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera II*, Actas del VI Congreso de ASELE, León, 19-33.
- Skehan, P.(1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*, London, Arnold.
- V.V.A.A. (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Madrid, Santillana.
- V.V.A.A. (1994): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: La enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Instituto Cervantes.
- V.V.A.A. (1996): *Profesor en acción 1*, Madrid, Edelsa.
- V.V.A.A. (1996): *Profesor en acción 3*, Madrid, Edelsa.