

## Concepción y creencias de la evaluación en el docente

**Antonio Mendoza Fillola**  
Universitat de Barcelona

Correspondencia  
**Antonio Mendoza Fillola**  
Facultat d'Educació  
Dp. Didàctica de la Llengua i la  
Literatura  
Edifici Llevant Vall d'Hebron  
Pg. de la Vall d'Hebron, 171  
08035-Barcelona  
Tel. +34 934 035 069  
Fax +34 934 035 015  
amendoza@ub.edu

### RESUMEN

El artículo es un análisis a partir de la constatación de una serie de aspectos que muestran las creencias conceptualmente convencionales de los docentes sobre la evaluación en el área de lengua y literatura. La apreciación de las limitaciones observadas y documentadas, constituye la base para desarrollar una propuesta orientada a la reconceptualización de la función evaluadora y a la ubicación de la evaluación en el sistema educativo, inmersa en el marco de la proyección formativa, atendiendo a las peculiaridades de los procesos de enseñanza/aprendizaje y a los condicionantes que supone la propia materia. La alternativa conceptual que se presenta trata de justificar la innovación en una didáctica que trabaja con procesos y que requiere de una modalidad evaluativa adecuada a los contextos y seguimientos del aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación, innovación didáctica, lengua, literatura.

---

### Teacher's conception and beliefs about evaluation

#### ABSTRACT

This paper is intended as an analysis of teachers' beliefs about language and literature evaluation procedures. The appraisal of these beliefs is the basis on which a proposal is suggested for the reconceptualization of teachers' evaluative function within the frame of general teaching/learning processes and the constraints imposed by the subject matter itself. This conceptual alternative is meant to legitimize some innovative methodologies which, being procedural in nature, are in need of contextual and formative evaluation modalities.

**KEYWORDS:** Evaluation, educational innovation, language, literature.

## 1. Evaluación: De actividad de control a seguimiento del proceso

Innovar en la didáctica específica de lengua y literatura es comprobar, a través de la aplicación de propuestas y de actuaciones los efectos de las nuevas concepciones y metodologías; también es valorar la viabilidad y eficacia de las propuestas didácticas previstas para consolidar dominios de expresión y recepción definidos en función de un enfoque. La evaluación en lengua y literatura busca los datos cualitativos que permitan apreciar las peculiaridades del desarrollo escolar de los dominios comunicativos. La cuestión clave de esta formación se halla en la comprensión de que

«la dinámica propia de los trabajos sobre evaluación formativa conduce a integrar progresivamente la reflexión didáctica, a la vez que se atiende con mayor relevancia la regulación individualizada. De modo que son las prácticas didácticas de los docentes las que condicionarán sus prácticas de evaluación formativa» (Allal, Bain y Perrenoud, 1993b, pp. 12-13).

Ahora bien, tras este apunte inicial de la descripción deseable de lo que habría de suponer la correlación entre optimización de la práctica educativa y de la evaluación, hay que mencionar la peculiaridad de la realidad. El final de una etapa de escolarización resulta ser el momento en que muchos profesores se percatan de que lo que han enseñado no coincide con lo que sus alumnos han aprendido realmente. Este es un hecho que suscita una *sorpres*a reiterada tras cada etapa o período que hayan concluido con una evaluación convencional, en la que no se ha atendido a la observación ni al seguimiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje. La apreciación de la disparidad entre lo enseñado y lo aprendido es un hecho desconcertante que indica que el tipo de evaluación aplicado no ha aportado información sobre los procesos, ni sobre cuáles son las estrategias o los recursos seguidos por los alumnos en sus actuaciones (uso o aplicación) lingüísticas. El mismo hecho también es síntoma extremo de que no se han analizado sistemáticamente las producciones (entiéndase *actuaciones*) y que tampoco se han detectado a tiempo -y consecuentemente no se han interpretado didácticamente- los errores.

Estos desajustes<sup>1</sup> entre actividad docente y actividad de aprendizaje, muestran que: a) la actividad de enseñanza no discurre en paralelo a la actividad de aprendizaje de los alumnos; b) que por parte del profesor no se ha realizado la sistematizada observación del comportamiento cognitivo desarrollado en los procesos de aprendizaje de sus alumnos; y c) que se desconoce, si existen, de qué tipo han sido las estrategias de elaboración de conocimiento de los alumnos. En suma, tales desajustes son indicadores de que no se ha producido la función reguladora en la actividad de enseñanza/aprendizaje, ya sea por falta de previsión y de reflexión del docente sobre su actividad, ya sea porque no se haya podido/sabido ejercer la requerida observación y análisis de la actividad de aprendizaje, o bien porque no se hayan valorado los procesos, las estrategias ni los estilos cognitivos aplicados por el alumno. Este tipo de carencias son frecuentes cuando la evalua-

ción se halla ubicada en el apartado tradicional de cierre del diseño de las programaciones; esa ubicación final llevaba implícita la idea de la evaluación como control y como valoración exclusivamente sumativa referida al *producto* de la enseñanza, más que como valoración cualitativamente matizada del aprendizaje.

Como alternativa a ese efecto de descontrol, es preciso comprender que un modelo de evaluación organizado y sistematizado aporta necesarios y reveladores datos e informaciones para revisar críticamente la actividad del profesor y del alumno durante el *proceso de enseñanza y aprendizaje*<sup>2</sup>. Se trata, pues, de sustituir la sucesión de «actos de enseñanza»-»actos de evaluación» por el seguimiento cualitativo de los procesos de enseñanza/ aprendizaje y de evaluación integrados en un proceso regulador que se basa en datos de observación de las actuaciones y de las actividades de aprendizaje del alumno. En suma, la propuesta enlaza con la idea de la siguiente cita de A. Davies (1990, p. 1), en la que se destaca la función organizadora de la evaluación en el conjunto del proceso de enseñanza/aprendizaje:

«Language testing is central to language teaching. It provides goals for language teaching, and it monitors, for both teachers and learners, succes in reaching those goals. Its influence on teaching (the notorius 'backwash' or 'washback' effect) is strong -and is usually felt to be wholly negative-. It provides a methodolgy for experiment and investigation in both language teaching and language learning/ acquisition».

### 1.1. Las creencias sobre evaluación de los docentes

La evaluación entendida como *valoración* es una actividad constante que todo profesor responsable realiza en los sucesivos momentos de su quehacer docente, desde la definición de cada uno de los sucesivos niveles de concreción curricular hasta la elaboración selectivo-adaptativa de las actividades; es una actividad desarrollada en una sistematizada observación de hechos de comunicación (resultados de actuaciones e interacciones) (Briz, 1997). Sin embargo, las creencias que usualmente poseen los profesores sobre las funciones y las formas de la evaluación aún remiten, en los aspectos esenciales, a la concepción sancionadora o de control de la evaluación. Ahora bien, esa concepción tradicional contrasta en muchos casos con la manifiesta motivación del profesorado por innovar o mejorar cualitativamente su docencia. El profesorado se cuestiona *por qué* se obtienen unos u otros resultados, *por qué* no se alcanzan los objetivos propuestos, *por qué* fracasa un método o una actividad. Esta actitud indica que hay unos mínimos implícitos o explícitos a modo de criterios de referencia, aunque establecidos a partir de una inapropiada concepción de la función de la evaluación; esta cuestión pone de manifiesto el desajuste entre el interés que suscita la aplicación de nuevos enfoques y metodologías y la persistencia de inadecuados procedimientos de evaluación. En suma, la diferencia entre concepciones referidas al enfoque y la metodología y la concepción de las modalidades de evaluación requiere un análisis de sus causas.

Este hecho ha motivado la indagación sobre el condicionante de la concepción de la evaluación en nuestra área específica, a pesar de que los supuestos conceptuales de la evaluación formativa no sean una aportación reciente y de que los docentes de los distintos niveles educativos llevamos en ello desde los años 70. Pero el desconocimiento<sup>3</sup> o la incompreensión del potencial formativo del proceso de evaluación es causa de las dificultades y de la relativa falta de operatividad que aún marca todo lo referido a la actividad evaluadora.

Si se mantienen desajustes entre concepciones didácticas avanzadas y el espacio marginal aún asignado a la evaluación, es a causa de lo «flexible»<sup>4</sup> que se considera el ámbito semántico del concepto de *evaluación* y, especialmente, como se ha constatado, a causa de una inactualizada conceptualización de la misma y de la desatención al significado del proceso de evaluación (Casanova, 1997, 1992).

Los datos obtenidos a través de entrevistas y cuestionarios han permitido constatar esos cinco aspectos que condicionan y limitan la actividad evaluadora<sup>5</sup>. Los motivos de esta *fossilización* de creencias evaluadoras en el profesorado, se hallan las siguientes causas: a) la facilidad que supone la aplicación de los recursos -examen, prueba, prueba objetiva....- basados en el tradicional control de saberes conceptuales; b) el hecho de que este tipo de recursos o instrumentos no requieran modificaciones en el planteamiento metodológico cotidiano; c) la aparente pero falaz adecuación de estos recursos, cuya facilidad de aplicación se *acomoda* a la *improvisación del momento* de evaluación; d) la carencia de propuestas, de modelos e instrumentos integrales, eficaces y operativos para una evaluación formativa para el área específica del lenguaje que sean de fácil aplicación en el aula por parte del docente; y e) la arraigada pervivencia de recursos convencionales para una evaluación puntual obedece al hecho de que son recursos que hacen responsable exclusivamente al alumno del seguimiento de la enseñanza, a la vez que ponen a salvo de enjuiciamiento la actividad del docente.

## **2. Motivos para la revisión y la reubicación conceptual de la evaluación**

Aunque abunden los estudios teóricos (Stenhouse, 1987; Stufjelbean, 1987; Tenbrink, 1981; Verdugo, 1994; Roma y Casanova, 1996) sobre la definición y los aspectos «técnicos» de una siempre pretendida evaluación objetiva, estos estudios se limitan a presentarla en abstracto, sin atender a las condiciones y peculiaridades que cada materia o área requiere. Las referencias teóricas generales sobre evaluación aportan el marco amplio de la valoración en la enseñanza/aprendizaje, aunque debido a su generalidad, no siempre son útiles para que el docente seleccione los contenidos y saberes operativos propios del curriculum de la materia concreta. Lo cierto es que, sobre ese marco teórico, las peculiaridades de la materia condicionan tanto la metodología cuanto la modalidad de observación de los procesos de aprendizaje, integración y aplicación de las distintas habilidades lingüísticas.

La especificidad del hecho de la comunicación y de la expresión/compreensión lingüística, en el Area de Lengua y Literatura muestra que los criterios de valora-

ción de los usos pragmáticos debieran predominar respecto a los criterios de corrección/incorrección; por esta causa, *la objetividad evaluadora* no puede establecerse fuera del marco de las propias teorías de la disciplina y menos aún fuera de los criterios que definen el contexto discursivo en que se manifiestan las actuaciones lingüístico-comunicativas. Esta indicación es una muestra de que los estudios teóricos sobre la funcionalidad de la evaluación adquieren sentido sólo si se acompañan de las pautas y de los criterios definidos para el *específico objeto evaluable*, que, en nuestro caso, se habrán de concretar en pautas y criterios de análisis y observación del uso de habilidades y estrategias de interacción aplicables al seguimiento y regulación formativos de los aprendizajes comunicativos.

Si desde la perspectiva constructivista, la evaluación del aprendizaje es siempre la evaluación de aprendizajes significativos y funcionales, cualquiera que sean los tipos de contenido implicados (Coll, 1987, p. 130), en el área del lenguaje este hecho resulta particularmente justificado a causa del implícito carácter significativo y funcional del aprendizaje comunicativo, en el que se reorganizan las estructuras cognitivas mediatizadas por los dominios lingüísticos en conexión con los saberes previos y con las nuevas adquisiciones. Desde esta orientación, como cabe suponer, el proceso de evaluación asigna una función totalmente participativa al profesor; en su propuesta Widdowson pretende que los profesores sepan evaluar lo que han sabido aplicar. Ciertamente, la renovación de las prácticas didácticas pedagógicas pasa necesariamente por la transformación de las prácticas habituales de evaluación, porque en todo cambio educativo y en toda renovación didáctica, como ha afirmado G. Nunziati (1990, p. 47), *la reforma del sistema educativo se hará por la evaluación o no se hará*. Por ello, cada secuencia-unidad del curriculum de lengua requiere específicos y adecuados instrumentos de evaluación, de los que aún se carece, para que faciliten la negociación de criterios de evaluación entre docente y alumno. Esa negociación no es sino la aclaración compartida de las claves que rigen la funcionalidad de los aprendizajes.

### 2.1. Formar para una evaluación comunicativa y formativa

Entre las funciones que desempeñamos los docentes, la de evaluar resulta necesaria, no sólo porque sea exigida por el marco institucional y por el mismo sistema educativo para *certificar y cerrar* un determinado tramo de formación, sino especialmente para regular la propia actividad y, sobre todo, para facilitar el proceso de aprendizaje. La realidad cotidiana nos remite a un esquema simplista de la actividad del docente que, muy esquemáticamente, podría corresponder a la sucesión *enseñar-evaluar-certificar*; según esta linealidad, la sucesión de actos en la actividad tradicional<sup>6</sup>, evaluar equivale a *controlar* el alcance de las enseñanzas por parte del alumno, puesto que con ese control/calificación se considera cumplido y resuelto el cometido de la actividad que corresponde al docente<sup>7</sup>. Resulta obvio que es preciso señalar alternativas a esta falaz linealidad para que, desde el ámbito de la evaluación, se maticen algunas claves para la innovación en la enseñanza y el aprendizaje específicos de nuestra área.

### 2.1.1. Sobre la formación evaluadora del profesorado de lenguas

En el Plan de Formación del Profesorado, (MEC, 1989), en relación a las necesidades derivadas de la Reforma, se mencionan algunos objetivos en los que se destaca la participación de los docentes en la *innovación y la búsqueda de soluciones para las necesidades percibidas por el propio profesorado*, a través de *actividades de formación y autoformación*. Pero además se señala la necesidad de introducir *sistemas de evaluación que faciliten la toma de decisiones sobre las modalidades de formación más adecuadas*. En este sentido, las tendencias de la investigación-acción, y la investigación etnográfica en el aula, se orientan a formar un profesorado dotado de los principios básicos que le permitan desarrollar su potencial investigador (observar, obtener datos y explicar causas...) para que asuma con rigurosidad la toma de decisiones pedagógicas y que sepa incorporar las innovaciones teórico-metodológicas idóneas al contexto escolar en el que actúa.

Interés especial tiene la revisión crítica de las perspectivas técnica y práctica realizada por el profesor Santos Guerra (1993); frente a la *perspectiva (técnica) que considera al profesor como un ejecutor de las prescripciones y un aplicador de las teorías que otros elaboran*, se concibe al profesor como un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica (Santos Guerra, 1993, p. 52)<sup>8</sup>. Es decir, la formación evaluadora del docente no se basa en el mero uso de unos determinados recursos pedagógicos y didácticos, ni en ser simples aplicadores (Widdowson, 1990), aunque no siempre se ha explicitado la funcionalidad de la formación en evaluación en el ámbito de la propia experiencia didáctica, como señala J. Elliot (1993).

Por otra parte, la competencia profesional del profesor queda determinada, al margen de la formación inicial y específica recibida, sobre todo por sus propias concepciones teórico-pragmático-didácticas de la materia. Cuando se afirma que «el papel reservado al profesor del futuro es el de *organizador de la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento*» (DCB, 1989), se establece la necesidad de que el profesor se implique profesionalmente en el seguimiento de la actividad cognitiva del alumno. Pero, considerando las informaciones obtenidas mediante los cuestionarios aplicados en esta investigación, resulta necesario comentar diversos aspectos referidos a las necesidades particulares sobre la formación evaluadora del profesorado de lenguas. La seria y fiable evaluación del dominio de lengua no se improvisa; el docente ha de saber que las respuestas a las cuestiones de un tradicional examen sobre contenidos o la valoración-corrección de un ejercicio convencional (redacción, ejercicios estructurales....) son escasamente representativos del grado real de posesión de una competencia lingüística determinada y que, consecuentemente, ha de recurrir a opciones alternativas que le aporten datos más aproximados.

## **2.2. Premisas para la reubicación de la evaluación en el Área de Lengua y Literatura**

Por las razones mencionadas y atendiendo al distinto tipo de carencias detectadas sobre cuestiones referidas a aprendizaje, desarrollo y adquisición de las distintas habilidades lingüísticas, se ha considerado necesario la elaboración de un conjunto de premisas que conduzcan a la definición de reubicación conceptual de la evaluación -según una concepción comunicativa y dinámicamente interactiva del aprendizaje lingüístico- y que señalen los puntos específicos de intervención y de formación del profesorado respecto a la evaluación.

### **2.2.1. Aspectos generales**

La evaluación en el área del lenguaje tiene planteadas sus dificultades en diversas causas (Mendoza, 1990 y 1997). En primer lugar hay que destacar que la homogeneidad de diversas programaciones no implica necesariamente que los profesores coincidan en sus criterios de valoración, ni que sigan o apliquen el mismo tipo de evaluación. Este hecho remite a distintas implicaciones problemáticas, cuyos aspectos básicos pueden ser recogidos en la mención de varios puntos globales:

- Es notoria la falta de fiabilidad de los criterios aplicados en la valoración de producciones concretas, carencia que altera lo que habría de ser una evaluación de orientación pragmática y formativa. En otros casos, a causa de la imprevisibilidad formal y pragmática de las producciones a evaluar, el docente se ve obligado a valorarlas con criterios distintos a los establecidos para el objetivo previsto.
- La concepción personal de la materia, del enfoque, así como el grado de implicación en la concepción metodológica y el modo de aplicación junto a las creencias del profesor sobre la funcionalidad de la evaluación constituye el bloque de factores variables que afectan a los procedimientos y recursos aplicados en la evaluación. Esta variable, compleja a causa de su diversidad, no siempre es bien conocida. Y, sin embargo, en ella radican cuestiones decisivas para desvelar datos e informaciones valiosos para matizar los resultados de una evaluación o investigación.

### **2.2.2. La evaluación: componente integrado en el proceso curricular**

La evaluación se integra en el marco curricular y actúa de enlace entre distintos aspectos y componentes de éste. El proceso de evaluación, inserto en un marco curricular, genera abundantes conexiones entre los factores que intervienen en el proceso educativo, para actuar como una modalidad de la investigación-acción<sup>9</sup>. Con su integración, la evaluación proyecta una sucesión de valoraciones de interés formativo: la relación entre las valoraciones del saber hacer inicial del alumno y de la propuesta de objetivos que consecuentemente establece el profesor y la efectividad de las estrategias pedagógicas aplicadas, señalan la adecuación de los objetivos

y de los recursos pedagógicos utilizados según las posibilidades de cada alumno (Bain y Schneuwly, 1993).

En esa integración, la concepción teórico-práctica y didáctica de la materia que establece el docente matiza el tipo de contenidos y de objetivos del currículum. A su vez, esa concepción ha de ser coherente con el enfoque elegido y éste con la metodología y los procedimientos, recursos y actividades que de ella derivan. Paralelamente, se integra la evaluación y sus recursos, técnicas y actividades en correlación con cada uno de los aspectos mencionados y con los momentos o fases de observación y actuación.

#### CONCEPCION DE LA MATERIA

##### CREENCIAS

##### SOBRE EL ENFOQUE Y LA METODOLOGIA

##### SOBRE LA EVALUACION

#### EVALUACION FORMATIVA Y REGULACION DE PROCESOS

*La evaluación es un componente del sistema curricular, que en su relación con los otros componentes curriculares, desarrolla diversas funciones. Su ubicación en la fase inicial de la programación y de la concreción curricular determina el éxito de muchas innovaciones en enfoques y metodologías, porque ya desde el primer nivel de concreción se proyecta la valoración de los procesos. La previsión de las funciones de la evaluación ocupa un lugar inicial en la estructura de la programación, de modo que esa previsión preside la formulación de expectativas de regulación durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, cabe señalar que: a) La modalidad de evaluación determina el carácter de la programación, el diseño y la secuenciación de unidades, la elaboración de actividades y la previsión de recursos de valoración/observación; b) La concreción del qué evaluar matiza y redefine los objetivos de aprendizaje en relación a los métodos empleados; c) El tipo de evaluación afecta a la(s) metodología(s) empleada(s), a la elaboración y a la aplicación de modelos didácticos.*

### 2.2.3. Evaluación: definición y matices

A causa de la complejidad de factores que intervienen, no puede hablarse de una única definición de evaluación; sin embargo, las variantes definitorias coinciden en señalar la acción básica con que Tenbrink, entre otros, la definiera como la emisión de un juicio: *evaluar es asignar un valor a algo, juzgar*. Pero esta escueta definición engloba muchas cuestiones.

- El concepto de evaluación se refiere al *complejo proceso mediante el que pretende conocer cómo el alumno aprende, valora su aprendizaje y decide o ajusta las acciones que se derivan de dicha valoración* (Ribas, 1997, p. 53). Desde los supuestos de la psicología cognitiva, la evaluación es un proceso de regulación y autorregulación -es decir, de ayuda al alumno en su actividad de aprendizaje y en la metacognición de ese proceso, que se ha de potenciar desde las situaciones didácticas (Allal, 1993).



- Del mismo modo que una valoración indiferenciada y globalizadora de las capacidades discursivas resulta ser un procedimiento impreciso porque plantea numerosos puntos de ambigüedad, también la identificación evaluación=medición es, por lo general, inoportuna y errónea.

- *La evaluación es una síntesis diferenciada* de diversas informaciones obtenidas a partir de procedimientos diversos (observación, entrevistas, listas de control, cuestionarios, pruebas, bandas, escalas, materiales creados por los alumnos, etc.) aplicados para poder emitir un juicio de valor respecto a algún punto concreto referido al progreso del alumno.

- *La evaluación es un proceso* de recopilación sistemática de información para comprender y valorar los condicionantes del cómo y el porqué de las *actuaciones* (interacción comunicativa y didáctica) de los agentes participantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- En el área concreta de lengua, la evaluación ha de considerarse como el procedimiento regulador del proceso de formación y perfeccionamiento en los distintos momentos de la evolución de la *interlengua*.

- La diversidad de concepciones y de finalidades ha hecho proliferar la tipología de la evaluación; los distintos tipos de evaluación representan concepciones que ocupan extremos en una imaginaria red de múltiples funcionalidades y diferenciados propósitos.

- *Las funciones de la evaluación en el Área de Lenguaje* son las de: a) observación, análisis, obtención de datos; b) valoración de procesos y seguimiento cualitativo de las actuaciones (que sustituyen a la tradicional valoración de *productos*) en las que se manifiesta el aprendizaje lingüístico; y c) propuesta de decisiones y modos de intervención. Las conexiones y cruces de datos permiten establecer correlaciones con la investigación en la didáctica de la lengua.

- *La función básica* de la evaluación -además de la genérica determinación del grado de éxito de los objetivos establecidos- es, particularmente, la *función formativa*, que aprecia datos e informaciones para adecuar el apoyo pedagógico a las necesidades particulares.

- Desde esta perspectiva cobra relevancia la función *reguladora*, que genera dos bloques de relaciones: 1) entre el diagnóstico de la situación inicial con la concreción de los objetivos y la metodología; 2) los aspectos del bloque anterior con el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje, la detección de dificultades aparecidas durante el proceso. Como efecto último de esta seriación, surge la valoración integrada de datos e informaciones (particulares y/o generales) para la toma de decisiones didácticas.

- *Las apreciaciones cualitativas de la evaluación formativa* se refieren a la dinámica de los procesos de aprendizaje, valorados mediante recursos basados en la observación y en la descripción y, sobre todo, en la apreciación analítica de las dificultades concretas del alumno.

#### 2.2.4. Evaluación y competencias lingüístico-comunicativas

Los efectos del aprendizaje lingüístico condicionan todo el proceso de enseñanza/aprendizaje en cuanto interacción comunicativo-didáctica. Los dominios del área del lenguaje tienen amplias implicaciones cognitivas; por ello se destaca el interés determinante de éstas en todos los aspectos del proceso educativo. Por estas razones se destaca aún más la esencialidad de la función reguladora en la evaluación de los saberes lingüísticos, cuestión que por sí misma es suficiente causa de motivación del docente para conocer las posibilidades de desarrollo de una evaluación formativa. La evaluación de las competencias y de las destrezas lingüísticas (adquirida y desarrollada mediante el uso y el aprendizaje sistematizado) desborda los límites propios de la materia de lengua y se hace presente en las restantes materias. La premisa base para una reconceptualización de la evaluación es entenderla como un proceso relacionado con la concepción predefinida de la materia y con la reflexión sobre la propia actividad docente. El nexo que enlaza ambos aspectos es el conjunto de criterios definidos bajo descripciones de operaciones y actividades cognitivas observables que permitan apreciar los logros respecto al objetivo global de aprendizaje de la lengua.

- En la formación para la evaluación en el área del lenguaje, el docente ha de tener presente un conjunto de *cuestiones específicas de la evaluación en el Área de Lenguaje*:

- La denominada *evaluación comunicativa*<sup>10</sup> (que combinó con la orientación formativa) se centra en la apreciación de las habilidades que intervienen en la interacción pragmático-comunicativa, manifiesta en las actuaciones que integran la interacción discursiva.

- La competencia lingüístico-comunicativa se construye siguiendo procesos de adquisición y de aprendizaje, a través de la práctica y del desarrollo de la interacción comunicativa; pero su formación siempre depende de la aportación constante, amplia y variada de *un determinado tipo de input lingüístico y pragmático* que estimula la asimilación de conocimientos nocio-funcionales de la lengua. El aporte de ese input no siempre se produce en situaciones escolar o curricularmente controladas, sino que también se recibe en situaciones informales y en contextos reales de interacción. Por ello, la comprobación del desarrollo de las competencias se centra en la valoración de las observaciones cualitativas sobre los aspectos de la pragmática comunicativa.

- La competencia lingüístico-comunicativa es pluridimensional, rasgo que hace difícil fijar límites de referencia para el ajuste de apreciaciones evaluativas.

- Los criterios referidos a lo normativo del sistema resultan insuficientes; han de complementarse con referencias de tipo pragmático y discursivo. Por esta razón, se habrá de contrastar los criterios de corrección/incorrección frente a los de adecuación y coherencia, según el registro de uso lingüístico que ha de servir de referencia.

- Una actuación circunstancial de los alumnos no garantiza una actuación de similar adecuación en una situación pragmático-comunicativa diferente.

- Estas consideraciones se relacionan con el carácter progresivo-acumulativo del aprendizaje/adquisición de la lengua, con el condicionante del proceso de enseñanza/aprendizaje del área de lenguaje y con el uso y variación de la interlengua que se manifiesta en diferenciadas realizaciones según las distintas tareas, actividades, actos de comunicación, etc. que se realizan y según el objeto y momento o situación en que se realizan. La complejidad de factores que intervienen en la recepción y en la producción oral y escrita es la causa de que la orientación evaluativa basada en las denominadas «pruebas objetivas» resulte inadecuada por su propia limitación formal, pues el dominio lingüístico tiene rasgos de tipo acumulativo a la par que selectivo, opcional y recursivo.

### 2.2.5. Evaluación y negociación

La concreción de los procedimientos y momentos de evaluación no debiera depender sólo de la decisión del profesor. Puesto que se trata de una actividad formativa, el alumno está implicado en el proceso y su participación ha de servirle para explicitarle la finalidad que se pretende con su aprendizaje sobre el uso o conocimiento lingüístico; a la vez, ha de señalarse la posible dificultad que conlleve un determinado aprendizaje.

- La previsión evaluativa requiere: a) la *participación del profesor (del equipo de profesores) en la concreción de objetivos curriculares* (2º y 3º nivel de concreción), de la metodología a seguir y, especialmente, en la definición de los criterios que van a determinar la valoración, según el carácter formativo o sumativo que se pretende; b) la *participación del alumnado* en la puesta en común (negociación) de los criterios que se vayan a establecer, su participación en la (re)elaboración y comentario conjunto de los criterios y en el conocimiento previo de los términos en que habrá de realizarse la evaluación; c) la exposición, comprensión y negociación de los criterios de evaluación es la base para desarrollar un proceso significativo para el docente y para el alumno, de modo que se organicen los objetivos y los datos que les corresponden en los bloques diferenciados que sirvan de guía.

- *Los criterios de evaluación*, organizados en un modelo integral del área, son pautas para definir y caracterizar, es decir para reconocer el grado de desarrollo de las habilidades según la «fase de interlengua» en que se halle el aprendiz. Los criterios se formulan de modo suficientemente explícito, a fin de que cumplan su cometido formativo, pero a su vez habrán de ser concisos y delimitados en su formulación para que resulten fáciles de aplicar.

- La sistematización de tales criterios, centrados en la observación cualitativa, se vertebra en tres ejes: el del proceso de aprendizaje, el de la proyección curricular (secuenciación de objetivos y contenidos, opción metodológica....) y el de la propia finalidad formativa de la evaluación. La concreción de criterios es precisa para facilitar la catalogación de los rasgos observables o valorables de las distintas habilidades -en lo referido al producto y, sobre todo, al proceso-.

- Una parte de la problemática de la evaluación en el área del lenguaje se concentra en la determinación *fiabile* de los saberes previos; pero también en la consideración de las variables que suponen los estilos y las estrategias individuales (en formas y modos de adquisición/aprendizaje de los usos lingüísticos) y la determinación de criterios (referidos a cuestiones de *normativa/corrección* o referidos a *uso/adecuación*, e incluso los referidos a la *autonomía de uso* y la *capacidad de respuesta* a partir de la *creatividad en el uso* lingüístico -creatividad discursiva que sigue las reglas o creatividad expresiva que altera las reglas, según la diferenciación que propusiera Chomsky-) y la potencialidad expresiva inferida de los recursos lingüísticos. Mención aparte requieren los criterios para valorar la *impredecible opcionalidad* surgida de la pragmática de la expresión en producciones contextualizadas a causa del carácter interactivo de la comunicación.

- La *ausencia de criterios* homogéneos -para valorar cuestiones de adecuación y coherencia pragmática e interactiva para valorar la producción/recepción lingüística en el contexto escolar- suscita el riesgo de valorar más el contenido que la forma (o viceversa), lo que puede motivar una sobreestimación del contenido en detrimento de los aspectos formales o al revés, sin tener en cuenta el doble carácter conceptual/formal de toda expresión lingüística. Por otra parte, es frecuente que se realice una valoración global de los aspectos dispares que intervienen en una actuación o interacción lingüística; esta cuestión no facilita la discriminación específica para la intervención formativa en los dominios del área. Consecuentemente, como referentes mínimos de discriminación se sugieren unos básicos criterios adecuados para valorar sistemáticamente las producciones:

- Correspondencia pragmático-comprensiva entre los usos de emisor/receptor.
- Adecuada elección de registro y modalidad discursiva, en función de la intención, del tema...etc.
- Empleo de la adecuada estructura discursivo-textual.
- Coherente jerarquización de ideas.
- Uso de una flexibilidad sintáctica adecuada.
- Utilización del léxico preciso y adecuado.
- Funcionalidad y adecuación de los usos creativos o personales en la producción individual. Dominio de los condicionantes pragmáticos básicos en la interacción comunicativa.

#### **2.2.6. La evaluación: actividad de reflexión del profesorado**

El interés por la evaluación es síntoma de la actitud positiva para mejorar la intervención en los procesos de enseñanza/aprendizaje y el interés por equilibrar las propuestas de los docentes y los procesos de aprendizaje seguidos por el alumnado. La concepción formativa de la evaluación requiere del docente la aportación crítica resultante de la reflexión sobre la propia actividad y la integración de sus valoraciones en el desarrollo y reorientación del proceso de evaluación. Con

ello queda claro que el objeto de la evaluación rebasa lo referido al grado o nivel de conocimientos adquiridos, asimilados o alcanzados por el *alumno* (en abstracto, como ente genérico), para ser un recurso referido a la actividad didáctica preestablecida de la que es responsable el docente.

- La reflexión sobre las posibilidades de la evaluación formativa permite la intervención del docente en cuestiones como:

- Regular las producciones comunicativas que efectivamente es capaz de desarrollar el alumnado, con atención a las dificultades mismas de su aprendizaje.

- Focalizar la atención tanto hacia las aptitudes como hacia las dificultades individuales -en relación con los diversos estilos cognitivos de aprendizaje- así como a sus necesidades y, de manera especial a sus intereses.

- Atender a todos aquellos datos y referentes que permitan centrar las bases para un aprendizaje significativo.

- La modalidad de *evaluación formativa* requiere la atención por parte del docente (formular una hipótesis ante un caso dado; prever los recursos para mejorar y adecuar el proceso de un aprendizaje específico; confirmar o no el logro de los conocimientos previstos en función de una hipótesis metodológica), a fin de conocer la efectividad y adecuación de sus intervenciones, la funcionalidad lograda por sus aplicaciones, la adecuación de sus opciones metodológicas y su pertinencia respecto a las peculiaridades del alumnado.

- La *evaluación formativa* obtiene datos que permiten ejercer el seguimiento para ayudar y optimizar el proceso de formación; su objeto principal es ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje mediante la observación y el análisis de todo aquello que puede resultar de interés para un alumno determinado a fin de mejorar sus logros. La definición propuesta por Allal, Bain y Perrenoud (1993b, p. 9) indica sus rasgos esenciales:

«Evaluation formative: évaluation qui aide l'élève à apprendre, ou, plus savamment qui contribue à la régulation continue de ses apprentissages. (...) La régulation des apprentissages en cours, à l'intérieur d'une unité d'enseignement, s'inscrit dans une perspective explicite ou implicite d'usage optimal du temps qui reste, jusqu'à la fin du cycle d'étude, de la séquence didactique ou de toute autre unité intermédiaire (chapitre du programme, année scolaire par exemple)».

La actividad formativa de la evaluación motiva que interaccionen las aportaciones del docente y la actividad del aprendiz, de modo que se ponga de manifiesto la eficacia de la actividad de ambos; por ello, los efectos de esta modalidad de evaluación tienen repercusión *inmediata* en la construcción y regulación de aprendizajes.

- La actividad propia de la evaluación formativa debiera constituirse en el procedimiento cotidiano para la optimización del aprendizaje, tanto para el docente como para el alumno, por lo que supone de regulación y autorregulación (es decir, metacognición de los propios procesos seguidos...). La evaluación formativa se concibe como una dinámica que establece las relaciones entre las actividades de

la enseñanza inherentes a la situación didáctica y los aprendizajes de los alumnos según su progreso personal.

### 3. A modo de conclusión

Según la concepción expuesta, la evaluación habrá de potenciar la capacidad y responsabilidad innovadora, creadora, adaptadora a la realidad escolar de los enfoques, modelos, métodos y contenidos que el docente emplee en su labor profesional. Esto necesariamente supone que el profesor posea una actitud favorable hacia su actualización técnico-profesional y hacia la reflexión crítica para evaluar todo el proceso de enseñanza/aprendizaje<sup>1</sup>. La reflexión sobre la concepción y las opciones de la evaluación posiblemente le haga concebir su tarea docente como mediación ante la actividad del alumno en la construcción significativa de sus aprendizajes; de este modo el docente se perfila como un profesional capaz de analizar el contexto en el que desarrolla su actividad, para planificarla y para hallar respuestas eficaces y adecuadas a la necesidad de los diversos escolares.

### Notas

- 1 La «objetividad valorativa» no se logra ni por métodos cuantitativos ni cualitativos exclusivamente, porque siempre interviene el juicio y el criterio del evaluador, *apoyado* en sus interpretaciones de los datos, ya sean numéricos y porcentuales, ya sean resultado de la observación o de la descripción. La supuesta *objetividad* que aportan los recursos de medición estandarizados requiere una revisión crítica desde los condicionantes de la propia materia. Las peculiaridades de los hechos lingüísticos, de los actos de interacción del proceso de comunicación y de la construcción de las distintas competencias que integran la genérica competencia comunicativa, así lo demuestran.
- 2 Si bien es inevitable la condicionante presencia de la inexactitud que puede suponer la valoración como 'juicio del experto', porque este tipo de juicio valorativo-interpretativo está presente en toda actividad de evaluación o de valoración de aula, lo cierto es, como señala Widdowson (1987/1990, p. 121), que «la evaluación del maestro, de la eficacia de una técnica dependerá en parte de la manera que los alumnos valoren sus efectos. Por lo tanto no se trata sólo de observar y evaluar el comportamiento lingüístico que deriva de las técnicas aplicadas».
- 3 La inadecuada concepción de la evaluación como actividad de control y certificación ha sido la causa de lo que, simplificado, se ha denominado *fracaso escolar*, incluido en ello la ineficacia de algunas innovaciones pedagógicas y metodológicas. Este hecho, según Ph. Perrenaud (1993) conlleva implicaciones y consecuencias socio-políticas, derivadas de la evaluación de los sistemas educativos.
- 4 Anteriormente me he referido a la amplitud de los términos que suelen aparecer en relación a evaluación (Mendoza, 1997).
- 5 Este artículo recoge en síntesis el conjunto de apreciaciones y conclusiones parciales obtenidas sobre una amplia muestra de profesorado de Educación Primaria y de Secundaria consultado a propósito de su concepción de la evaluación. El planteamiento que se ha seguido en este estudio se ubica en la línea propuesta de H.G. Widdowson, que él denomina pragmática de la pedagogía, explicada como «la creación de una relación reflexiva entre la teoría y la práctica, entre las ideas abstractas derivadas de las diversas áreas de investigación y su aplicación práctica con unos objetivos específicos» (1990, p. 102).
- 6 Por su parte, «Je reste donc persuadée, comme en 1979, que des progrès dans l'affinement des stratégies d'évaluation formative viendront notamment des progrès de la recherche en didactique des disci-

plines» Allal, Bain y Perrenoud (Eds.) (1993b, p. 11) remite a Allal, L. (1988): «Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative». En M. Gather Thurler & P. Perrenoud (Eds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* (pp. 39-56). Genève: Service de la Recherche Sociologique, Cahier, 26.

- 7 M.A. Santos, elaboró una inteligente síntesis crítica de los distintos 'síntomas' que muestran la inadecuada concepción de la evaluación que persiste en el sistema educativo. Menciono sólo los enunciados -que de por sí ya resultan indicativos- de cada uno de esos síntomas, que el autor explicita en su artículo: 1. Sólo se evalúa al alumno; 2. Se evalúan solamente los resultados; 3. Se evalúan sólo los conocimientos; 4. Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos; 5. Sólo se evalúan los efectos observables; 6. Se evalúa principalmente la vertiente negativa; 7. Sólo se evalúa a las personas; 8. Se evalúa descontextualizadamente; 9. Se evalúa cuantitativamente; 10. Se utilizan instrumentos inadecuados; 11. Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza/aprendizaje; 12. Se evalúa competitivamente; 13. Se evalúa estereotipadamente; 14. No se evalúa éticamente; 15. Se evalúa para controlar; 16. Se evalúa para conservar; 17. Se evalúa unidireccionalmente; 18. No se evalúa desde fuera; 19. No se hace autoevaluación; 20. Se evalúa «distemporalmente»; 21. No se hace paraevaluación; 22. No se hace metaevaluación. («Patología general de la evaluación educativa», en *Infancia y Aprendizaje*, 41, 1988, pp. 143-150).
- 8 Concluye Santos Guerra que «si concebimos al profesional como un investigador que es capaz de diagnosticar y de comprender su práctica, la formación tendrá que sustentarse sobre un componente práctico de importancia decisiva» (1993, p. 52).
- 9 Por ello, tanto el proceso de evaluación como la investigación-acción parten de una hipótesis diagnóstica (no necesariamente identificada con cierto tipo de evaluación inicial) definida a partir de una determinada problemática en un contexto específico (centro, curriculum, materia, aula, alumno), que intentan resolver en su mismo contexto. Su objeto común no es la formulación de datos generalizables (puesto que actúan ante un fin puntual y contextualizado), pero sí la obtención de datos objetivamente cualitativos.
- 10 La concepción de *la evaluación comunicativa* (iniciada por B.J. Carroll, 1980) surgió de la revisión de las teorías estructuralistas, que no atendieron suficientemente el carácter global implícito en todo acto lingüístico, es decir el carácter unitario o solidario de la competencia lingüística, y por ello no pudieron dar cuenta de la *real o auténtica* habilidad del individuo.
- 11 «La principal exigencia de ese profesional no es disponer de un saber enciclopédico, ni siquiera la de dominar los mecanismos de la transmisión, sino que es la de situarse críticamente ante el saber institucional y la de generar la incertidumbre sobre las verdades indiscutibles y sobre el modo de transmitir las o de elaborarlas» (Santos Guerra, 1993, p. 51).

## Referencias bibliográficas

- Allal, L. (1985). «Strategies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application». En *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 130-145). Berna: Peter Lang.
- Allal, L. (1993). «Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative?». En L. Allal, D. Bain y Ph. Perrenoud (Eds.), pp. 81-98.
- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, PH. (Eds.) (1993a). *Évaluation formative et enseignement du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, PH. (Eds.) (1993b). «Évaluation formative et didactique du français: Les raisons d'une convergence». En L. Allal, D. Bain y

- Ph. Perrenoud (Eds.), *Évaluation formative et enseignement du français* (pp. 9-27). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bain, D. & Schneuwly, B. (1993). «Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence». En L. Allal, D. Bain y Ph. Perrenoud (Eds.), *Évaluation formative et enseignement du français* (pp. 51-79). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Briz, E. (1997). «Para un modelo ecológico de evaluación formativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas». En F. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (1997), pp. 1182-1188.
- Carroll, B.J. (1980). *Testing communicative performance*. Oxford: Pergamon Press.
- Casanova, M.A. (1992). «La evaluación en el área de lengua y Literatura». En VV.AA. *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (1997). La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En J. Serrano y J.E. Martínez (Coords.), *Didáctica de la lengua y la Literatura* (pp. 379-406). Barcelona: Oikos-Tau.
- Davies, A. (1990). *Principles of Language Testing*. Cambridge: Mchs. Basil Blackwell.
- Lee, Y.P.; Fok, A. & Lord, R. (1985). *New directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon.
- Mendoza, A. (1990). «La evaluación de la expresión escrita: una propuesta de aplicación». En *TAVIRA*, 7 (pp. 73-100). Universidad de Cádiz.
- Mendoza, A. (1995). «La evaluación en el área del lenguaje: una premisa para la investigación en Lingüística Aplicada». En *Actas XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (pp. 463-473). Universidad de Valladolid. Valladolid: AESLA.
- Mendoza, A. (1997). «La evaluación en el área del lenguaje. Modelo para un proceso formativo». En F. Cantero, A. Mendoza y C. Romea, *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 87-104). Barcelona: SEDLL/U.
- Mendoza, A.; López Valero, A. & Martos, E. (1996). «La evaluación en el área del lenguaje» (Cap. 8.). En *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria* (pp. 377-437). Madrid: Akal.
- Nunziati, G. (1988). «Por construire un dispositif d'évaluation formatrice». En *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Perrenoud, Ph. (1993). «Une régulation individualisée». En L. Allal, D. Bain y Ph. Perrenoud (Eds.) (1993a), *Évaluation formative et enseignement du français* (p. 32). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé; «L'émergence d'une didactique théorique, à laquelle nous assistons depuis dix à quinze ans, rend possible cette jonction dans le cadre d'une conception globale de la régulations des apprentissages s'opérant au gré d'interactions didactiques diverses, parmi lesquelles l'évaluation formative».
- Ramo, Z. & Casanova, M<sup>a</sup> A. (1996). *Teoría y práctica de la Evaluación en la Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Ribas, T. (Coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- Ribas, T. & Fort, R. (1995): «La evaluación formativa en un proyecto sobre narra-



- ción. En M. Siguán (Coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas* (pp.221-232). Barcelona: I.C.E.UB. Horsori.
- Ribas, T. (1997:53). «Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura». En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11 (pp. 53-65). Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, O.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tenbrink, T.D. (1981). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Valcarcel, M. & Verdú, M. (1994a). *Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas*. Madrid: CIDE. Colección Investigación.
- Valcarcel, M. & Verdú, M. (1994b): «Evaluación de la actuación lingüística comunicativa en niveles iniciales de L.E. mediante un instrumento sintético». En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 101-117.
- Verdugo, M.A. (Sir.) (1994). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- Widdowson, H.G. (1987/1990). «Fonaments per a la formació del professorat de Llengües». *Temps d'Educació*, 3. Universidad de Barcelona.