

LA EVALUACIÓN COMO BASE DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y DE LA AUTONOMÍA

MARGARITA HERNÁNDEZ Y ELISEO PICÓ

Dentro del marco de la competencia comunicativa y la autonomía la evaluación puede jugar un papel determinante. Se dará una breve visión del modelo actual de competencia comunicativa (Bachman, 1990) dentro de un enfoque de autonomía del aprendiente (Holec, 1985-1988) Se presentarán diversos modelos de pruebas que observen las cuatro destrezas y su integración, a la vez que se considerará el impacto de las mismas desde la perspectiva del alumno.

La evaluación ha sido conceptualizada por Tyler (1949) como un proceso que tiene por finalidad determinar el CAMBIO ocurrido en los alumnos como resultado de la relación enseñanza-aprendizaje. En este sentido la evaluación es simplemente un proceso que tiene por finalidad determinar en qué medida se han alcanzado unos objetivos previamente establecidos. El proceso evaluativo según Tyler parte de unos objetivos educativos. Estos objetivos educativos nos marcan unos objetivos conductuales. Para medir estos objetivos conductuales seleccionamos unos determinados instrumentos de medida. Tras aplicar estos procedimientos obtenemos unos resultados. Una vez tenemos los resultados comparamos éstos con los objetivos educativos para ver hasta qué punto se han alcanzado los objetivos. Este enfoque de evaluación, si bien es importante por haber abierto la reflexión sobre la evaluación en general, ha sido criticado desde muy diversos puntos de vista. Por un lado sólo se fija en los objetivos y si éstos se han cumplido. En el proceso de enseñanza-aprendizaje hay más cosas que evaluar, no sólo los objetivos. En segundo lugar, esta visión de la evaluación impone unos objetivos educativos que sean fácilmente medibles. En tercer lugar, el modelo sólo atiende a los efectos esperados, y no a los efectos producidos. Por último, el modelo no presta atención a la evaluación del proceso.

Modernamente evaluamos tanto a personas como programas. Las personas evaluadas pueden ser tanto alumnos como profesores. En los programas evaluamos las actividades diseñadas para producir algún tipo de cambio en los sujetos. Así evaluamos el contenido, el diseño, la evaluación formativa del programa que contiene la implementación y el progreso, y la evaluación sumativa que contiene los resultados y el impacto del programa. Con respecto a la evaluación de personas, hablamos de evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación sumativa. Para cada tipo de evaluación se han desarrollado una serie de instrumentos de medición. En su forma más común estos instrumentos de medición se denominan tests o pruebas.

Las pruebas que utilizemos como instrumento de evaluación tienen que tener toda una serie de cualidades. Entre ellas cabe mencionar: fiabilidad, validez, practicidad, valor instructivo (efecto de retroalimentación), comparación, discriminación y autenticidad de la tarea.

La evaluación de una lengua extranjera, pues, no puede únicamente centrarse en el resultado final o producto. En un momento en que se habla de ENFOQUES POR TAREAS (Candlin, 1987; Estaire, 1990; Zanón, 1992), de SILLABUS PROCESUALES (Breen, 1987), y en el que la cobertura de la competencia del lenguaje aparece definida (Bachman, 1990, 1992), es conveniente evitar la ansiedad (Hernández, Horrillo y Picó, 1991) que provoca el énfasis excesivo dado al producto y detenernos a observar con mayor detalle el proceso del aprendizaje. A lo largo de todo el proceso, o "singladura" como así lo denomina metafóricamente D. Alwright, pueden realizarse diversas pruebas que vayan midiendo el proceso realizado por el aprendiente, pero también debe darse a éste la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, ya sea por medio de un diario o bien con pruebas de AUTOEVALUACIÓN. La participación del aprendiente como sujeto que toma decisiones en el aula será determinante para el desarrollo del proceso de aprendizaje.

En estos últimos años se ha discutido mucho de competencia comunicativa. Durante todos los años 80 se ha manejado el modelo de Canale y Swain. En la actualidad el modelo de competencia comunicativa más desarrollado se debe a Lyle Bachman (1990). La competencia en una segunda lengua se subdivide en dos competencias: la organizativa y la pragmática. La competencia organizativa tiene que ver con el control de la organización formal del lenguaje. Esta incluye la competencia gramatical (léxico, morfología, sintaxis, fonología) y la competencia textual (cohesión y organización retórica). La competencia pragmática tiene que ver con el control de los actos de habla que el hablante desea realizar. Tiene, a su vez, dos competencias: la ilocutiva y la sociolingüística.

Por otro lado Holec (1985, 1988) ha enfatizado la importancia que tiene la autonomía del aprendiente en el proceso de aprendizaje de lengua en contextos formales. Holec está en consonancia con las últimas tendencias en metodología educativa al plantear que el aprendiente tiene que responsabilizarse de su propio aprendizaje. Y los

profesores tienen un gran papel a jugar para conseguir que sus alumnos sean autónomos. Sólo así podremos conseguir que el aprendizaje de segundas lenguas se extienda más allá de la hora de clase y más allá del curso escolar. Será un buen regalo el que hagamos a nuestros alumnos si les ayudamos a que aprendan cómo aprenden la segunda lengua. El hacerles conscientes del proceso de aprendizaje es una habilidad que luego podrán transferir a otros aprendizajes.

Es sin duda imposible en una sesión, y más en un resumen, poder abarcar y ver con profundidad todas las implicaciones y posibilidades que presenta la evaluación dentro del proceso de la adquisición de la competencia comunicativa.

A continuación se mostrarán distintos tipos de instrumentos de evaluación.

En primer lugar se presenta un cuestionario para que el aprendiente indique su grado de interés específico hacia diversos objetivos para el aprendizaje del español en el inicio de un curso. Más adelante se le propone al aprendiente que comparta sus datos con los de sus compañeros y en grupo decidan qué objetivos son sus preferentes. La negociación entre los integrantes de cada grupo puede indicar también al profesor el grado de competencia comunicativa de sus alumnos.

EN ESTE CURSO ME GUSTARÍA:		A	B	C
1.	Conocer más a fondo la gramática del español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Escribir en español de forma más fluida y correcta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Escuchar bastantes cintas en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Conocer nuevos aspectos de la cultura española	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Leer bastante en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Profundizar en el español coloquial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Aprender más vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Hacer muchos trabajos en grupos y en parejas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Aprender a pronunciar mejor el español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Conocer aspectos de la cultura hispanoamericana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Otros:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

INSTRUCCIONES

ORDENA los objetivos propuestos de 1 (mayor interés) a 10 (menor interés) y completa individualmente la casilla A de acuerdo a tus intereses.

FORMA grupos de tres o cuatro y completa la casilla B de acuerdo con las preferencias de tu grupo.

ELIGE un representante de tu grupo para que informe al resto de la clase.

Si estimamos conveniente que la evaluación se ajuste al máximo a la actividad que se realiza en el aula, las pruebas deben consistir en una batería lo suficientemente amplia para que integre todas las destrezas. Uno de los aspectos más olvidados y, si no olvidados, poco implementados es la evaluación de la expresión oral. Por ello se mostrarán una serie de modelos posibles de pruebas en los que se confiere importancia a la interacción entre varios aprendientes, su objetivo es rebajar el grado de ansiedad que produce una prueba oral a un individuo solo, cara a cara. El modelo que se muestra a continuación está adaptado de Heaton (1989) y presenta la estructura de un ejercicio de resolución de problemas y requiere la expresión de opiniones y toma de decisiones posterior a una negociación:

Debido a un accidente en una central nuclear, la zona donde tú vives va a quedar pronto cubierta de radiactividad. Cerca, hay un pequeño refugio nuclear que parece ser bastante seguro. Decidid entre los miembros del grupo cuáles de las personas de esta lista deberían entrar en el refugio a fin de salvar sus vidas para el bien de las futuras generaciones. Confecciona una lista indicando el orden de prioridades.

1. una especialista en biología marina de 56 años
2. un físico de 25 años
3. una famosa cantante especialista en música de 38 años
4. un activo granjero de 32 años
5. un electricista de 49 años
6. una profesora de matemáticas de 34 años
7. un joven futbolista famoso de 22 años
8. un médico de 63 años
9. una estudiante universitaria de sociología de 19 años
10. un bombero de 33 años
11. una empleada de fábrica de 28 años
12. un mecánico de automóviles de 27 años

Mientras los miembros del grupo realizan la tarea propuesta, el profesor, en este caso observador, puede evaluar su actuación sirviéndose de una plantilla simple que le facilite la discriminación de distintos aspectos implícitos en la expresión oral:

Prueba Oral				Grupo: _____ Fecha: _____			
Nombre	Fluidez interv.	CORR. GRAM.	Dens. LÉXICA	PRON.	Comprens. y Coheren.	TOTAL	Comentarios

El profesor puede otorgar un valor, de 1 a 3, o de 1 a 5 si se desea tener un marco más amplio, para cada uno de los aspectos a observar. Un aspecto se refiere a la FLUIDEZ y a la FRECUENCIA DE INTERVENCIONES. En segundo lugar se centrará la atención a la CORRECCIÓN GRAMATICAL como facilitadora de la comunicación. El grado de DENSIDAD LÉXICA y el tipo de vocabulario, más o menos específico, utilizado por el aprendiente en el momento de expresarse oralmente es otro factor a tener en cuenta. La PRONUNCIACIÓN, en cuarto lugar, es un factor que facilitará o dificultará la comprensión del mensaje que se transmita. La capacidad de COMPRENDER y la COHERENCIA y adecuación de la respuesta o del turno de palabra van también estrechamente ligados. Esta plantilla, a modo de lista de corroboraciones, puede ser adaptada o modificada según los intereses del profesor o del grupo. Es necesario que la plantilla permita añadir COMENTARIOS que pueden ser interesantes para ulterior puesta en común de los resultados. Para ello es conveniente que el aprendiente lleve también un registro de su propia observación y reflexión sobre la experiencia. Podría realizarse así (modelo de Ellis y Sinclair, 1989):

FECHA	ACTIVIDAD / SITUACIÓN	ASPECTOS A EVALUAR	EVALUACIÓN
27 nov.	Discurso en grupo sobre el accidente nuclear	Vocabulario	Bien pero: - fórmulas para interrumpir - vocabulario sobre el tema

Otros tipos de prueba oral a los que también pueden aplicarse las fichas de las dos figuras anteriores pueden ser los siguientes:

- Cuatro imágenes de gran similitud. Puede tratarse de la misma con ligeras variaciones. Los aprendientes trabajan en parejas. Uno le describe al otro una de las imágenes. El segundo tiene que identificar a cuál de ellas se refiere su compañero.
- Cinco fotografías de un personaje mostrando distintos tipos de expresión. En parejas se les propone que negocien la identidad del personaje (aquí se requiere cierto grado de fantasía) y que preparen una entrevista que se representará a continuación. Las preguntas y respuestas estarán inspiradas por las distintas expresiones del personaje.

En niveles más elementales puede darse a dos alumnos dos fichas en las que se les indican dos situaciones personales distintas (una para cada ficha) dentro de un mismo acontecimiento de habla. Cada uno debe representar su papel:

A

Has llamado por teléfono y has dejado este mensaje en el contestador de M.:

Hola Cristina, soy Jesús. Quería saber qué era de tu vida y esas cosas y ... hoy es jueves y digo, bueno, a lo mejor le apetece cenar. Ahora ya son las tres menos cuarto y me voy a ir. En todo caso, si te apetece, me dejas el recado en el contestador porque yo, a las ocho y media o así, pasaré por casa. Vale. Hasta luego. Adiós.

Son los ocho y media. Llegas o casa muy cansado porque has tenido una tarde muy ajetreada. Decides quedarte en casa viendo la televisión.

B

Un amigo te ha dejado este mensaje en el contestador automático:

Hola Cristina, soy Jesús. Quería saber qué era de tu vida y esas cosas y ... hoy es jueves y digo, bueno, a lo mejor le apetece cenar. Ahora ya son las tres menos cuarto y me voy a ir. En todo caso, si te apetece, me dejas el recado en el contestador porque yo, a las ocho y media o así, pasaré por casa. Vale. Hasta luego. Adiós.

Son las ocho y media, te apetece cenar con él y lo llamas por teléfono.

(Hernández, 1991)

Hay infinidad de modelos de pruebas de comprensión lectora y de expresión escrita por lo que no es necesario presentarlas aquí. Para la comprensión lectora es interesante que los aprendientes conozcan sus propias estrategias de lectura (como las de las demás habilidades) y la identificación de las mismas forma parte del proceso de aprendizaje. Un cuestionario como el de Padron y Waxman (1988) puede ser muy útil. En él se presentan ítems como: "Me planteo preguntas sobre las partes del argumento que no comprendo"; "Compruebo la historia hojeando el libro para ver si la recuerdo completamente"; "Me imagino o tengo una representación pictórica de la historia"; "Subrayo las partes importantes de la historia"; etc.

Un tipo de prueba que integre la comprensión lectora conjuntamente con la expresión y comprensión oral y la expresión escrita, el trabajo individual y el colectivo de grupo es el siguiente:

Se les entrega a los alumnos un texto extraído de una novela. Por ejemplo la primera página del Capítulo Diez de *El desorden de tu nombre* de Juan José Millás (Alfaguara Hispánica, 1988) Los alumnos disponen de un tiempo para leerlo individualmente y a continuación se les propone que en grupos comenten con sus compañeros unos puntos relacionados con el tema del texto:

COMENTA CON TUS COMPAÑEROS:

- a) lo que haces los domingos por la mañana
- b) si has escrito alguna vez un diario
- c) la relación de la protagonista con su familia
- ch) su relación con Julio

Los puntos C y CH requieren que cada aprendiente aporte su propia interpretación ya que no quedan explícitos en la parte de la novela seleccionada por esta prueba. El profesor puede actuar de observador con la plantilla que se muestra más arriba. Finalmente, y volviendo o separarse, se les pide a los alumnos que continúen el relato, en este caso se trata de un diario:

“Después entró en el salón y sacó el diario de su compartimento secreto. Encendió un cigarrillo, apuró la taza de café y comenzó a escribir.”

El inicio del diario tal como aparece en la novela puede presentarse opcionalmente:

“He buscado tu casa desde mi terraza. He volado en línea recta sobre los tejados y he llegado a...”

Posteriormente, si se cree conveniente, se pueden comparar los diarios escritos por los alumnos con el de la obra. La prueba no tiene por qué verse aislada de la actividad en el aula.

Otro tipo de prueba sobre un texto escrito es el *Test del Margen* (Hernández y Picó) que se presentará en el Congreso de AESLA (Granada, septiembre de 1992). Se trata de una prueba objetiva de corrección simple en la que el aprendiente debe demostrar tanto la comprensión del texto y del léxico como el dominio de las estructuras. Se le presenta un texto a los aprendientes en el que a cada línea le falta una palabra. La palabra omitida aparece al final de la línea correspondiente. Debe trazarse una señal en el lugar de la línea donde falta la palabra. La corrección se efectuará con una plantilla transparente, colocada sobre el papel, en la que previamente se habrá señalado (I) el lugar que corresponde a cada palabra:

En todo lo de antes no pienso. Lo veo / de mí; cada uno de mis minutos DENTRO
es uno de aquellos, pero pensar, cuando / pongo a pensar... ME

Una prueba para medir la competencia pragmática del aprendiente es la conocida como *Test Pragmático* (Hervás, Picó y Vilarrubias, 1991):

Estás en un grupo de clase que está organizando una salida a un concierto.
Quieres invitar a un profesor que también es amigo tuyo. ¿Qué le dices?

- A. Oye, queremos ir a un concierto con un grupo de la clase. ¿Quieres acompañarnos?
- B. Oiga una pregunta. ¿Podría venir un amigo mío con nosotros al concierto?
- C. Me gustaría invitarle a un concierto mañana por la noche. Espero que acepte mi invitación.
- D. Sábado con la clase iremos a un concierto. ¿Qué le parece de venir con nosotros?

Vemos que el estímulo del ítem es situacional. El alumno en cada ítem tiene que realizar un determinado acto de habla. Se le dan cuatro opciones en las que una de ellas es incorrecta gramaticalmente, otra lo es pragmáticamente y una tercera lo es gramatical y pragmáticamente. Sólo hay pues una respuesta correcta para cada ítem. La prueba ha demostrado ser un excelente indicador pragmático de la competencia del alumno.

Una excelente forma de realizar la evaluación formativa es mediante las tareas de "Toma Retrospectiva". En ella los alumnos, tras una interacción de enseñanza-aprendizaje, indican lo que han aprendido en esa sesión de clase en lo que respecta a gramática, vocabulario, ortografía, pronunciación, puntuación, formas de utilizar la lengua, además de indicar las formas de mejorar las clases. Con unas tareas de este tipo, Assia Slimani (1992) denomina "uptake", se han obtenido datos sobre la marcha del curso en general y del aprendizaje de cada alumno en particular. Con técnicas como éstas se hace que los alumnos sean más conscientes de su propio aprendizaje.

Finalmente, un tipo de escala de autoevaluación del tipo "Sé Hacer". En este caso es el mismo aprendiente quien reflexiona y decide sobre su grado de éxito tras la realización de una o varias tareas específicas:

Indica el grado de dificultad/facilidad con la que sabes hacer las siguientes cosas.

	Con dificultad		...	Con facilidad	
	1	2	3	4	5
1. Preguntar por la identidad de alguien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Informar sobre la identidad de alguien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Comentar los cambios de las personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hablar sobre el carácter de las personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

etc.

Haz una lista de los aspectos que necesitas revisar:

En este trabajo hemos tratado de presentar algunos instrumentos de evaluación susceptibles de ser utilizados con vistas de desarrollar la competencia comunicativa y la propia autonomía del alumno. No hemos agotado el tema. Pero quizás hemos ayudado a algún profesor curioso que quiera desarrollar la competencia comunicativa de sus alumnos y la autonomía de éstos.

BIBLIOGRAFÍA

Alderson, J.C. y Beretta, A. (1992): "Evaluating Second Language Education", Cambridge, Cambridge University Press.

Allwright, R. (1982) citado en Breen, M.P.: *Process Syllabuses for the Language Classroom* en Brumfit, C.J. (1984).

Bachman, L.F. (1990): "Fundamental Considerations in Language Testing", Oxford, Oxford University Press.

Bachman, L.F. (1992): "What Does Language Testing Have to Offer?", *Tesol Quarterly*, 25:4, Winter.

Breen, M.P. (1987): "Learner contributions to task design", en Candlin y Murphy (eds.) *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.

Brumfit, C.J. (1984 a): *Function and Structure of a State School Syllabus for Learners of Second or Foreign Languages with Heterogeneous Needs*, en Brumfit (ed.) (1984 b).

Brumfit, C.J. (1984 b) (ed.): "General English Curriculum Design", the British Council, Pergamon Press.

Cabrera, F. y Espin, M.V. (1985): *Medición y Evaluación*. Barcelona, PPU.

Candlin, C.N. (1987): "Towards task-based language learning" en Candlin y Murphy (eds.) *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Clark, J.L. (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*, OUP.

Dickinson, L. (1987): *Self-Instruction in language Learning. Learning How to Learn*, CUP.

Ellis, G. y Sinclair, B. (1989): *Learning How to Learn English*, Cambridge, CUP.

Estaire, S. Y Zanon, J (1990): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo", *Comunicación Lenguaje y Educación* nº 7-8.

Hargreaves, P. (1989): "DES-IMPL-EVALU-IGN: an evaluator's Checklist", en R. Keith Johnson [ed.] *The Second Language Curriculum*, CUP

Heaton, J.B. (1989): *Writing English Language Tests*, Londres, Longman.

- Henning, G. (1987): *A Guide to Language Testing*, Rowley, MA, Newbury House.
- Hernández, M. (1991): "Hola. Soy- (Mensajes de un Contestador Automático)", *Cable*, n.º 8, noviembre.
- Hernández, M. y Picó, E. (en preparación): *El test del margen*, AESLA.
- Hernández, M.; Horrillo, P. y Picó, E. (en prensa): "Variables afectivas en la adquisición de la segunda lengua". *Actas del Noveno Congreso Nacional de la Asociación Española de lingüística Aplicada*, San Sebastián, abril de 1991.
- Hervás, F.; Picó, E. Y Vilarrubias, M. (1990): *Elaboración de un test pragmático para E/LE: Un trabajo en curso*, comunicación presentada en el congreso de ASELE, Madrid, diciembre.
- Holec, H. (1985): "On Autonomy: Some Elementary Concepts", en P. Riley (ed.) *Discourse and Learning*, London, Longman.
- Holec, H. (1988): *Autonomie et apprentissage autodirigé: Terrains d'application actuels*, Conseil de l'Europe.
- Horwitz, E.K.; Horwitz, M.B y Cope, J (1986): "Foreign Language Classroom Anxiety", *The Modern Language Journal*, 70.2, 125-132.
- Hughes, A. (1989): "Testing for Language Teachers", Cambridge, *Cambridge University Press*.
- Oller, J. (1979): *Language Tests at School*, Londres, Longman.
- Picó, E. (1990): "Autoevaluación y autonomía del aprendizaje: Unas escalas", *Cable*, nº 6, noviembre.
- (1992): "La prueba de huecos de elección múltiple", *Cable*, nº 10, noviembre.
- Slimani, A. (1992): Capítulo en Alderson y Beretta (Eds.)
- Stansfield, C. (1989): *Simulated Oral Proficiency Interviews*, ERIC Digest, Washington, DC, ERIC.
- Tyler, R.W. (1949): "Basic Principles of Curriculum and Instruction", Chicago, University of Chicago Press.
- Weir, C. (1991): *Communicative Language Testing*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.