



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Evaluar la competencia discursiva en la clase de español como lengua extranjera

Assessing discursive competence in Spanish as foreign language classes

Encarnación Atienza Cerezo* 

Resumen

En este artículo se describe un modelo didáctico a partir de una problemática triple (visión reduccionista de la evaluación, confusión terminológica y complejidad de evaluar una habilidad) para presentar a continuación una sucinta revisión del estado del arte en torno a la evaluación, entendida como un proceso de comunicación. Metodológicamente, se plantea, desde la teoría fundamentada, una investigación en profundidad con un paradigma interpretativo y un marco metodológico cualitativo, a través de la aplicación de diferentes grados de codificación, desde una perspectiva *émica*. Para ello, se llevaron a cabo seis entrevistas en profundidad a docentes con experiencia y formación en la enseñanza del español como lengua extranjera, en relación con su concepción de la evaluación como acto comunicativo, junto con el análisis de los instrumentos de evaluación usados por tales docentes. La sistematización de las entrevistas, junto con el análisis de los instrumentos de evaluación, permitió conformar las líneas básicas del modelo didáctico. Mediante la codificación axial, se establecieron categorías interrelacionadas en forma de tríadas, que tienen que ver con múltiples aspectos: enseñanza/aprendizaje/evaluación; criterios/contenidos/objetivos; proceso/producto; y la relación entre agentes de la evaluación, las propiedades de la evaluación y sus marcos de referencia. Por último, la codificación selectiva conforma el modelo propuesto de evaluación de la competencia discursiva, para lo cual toma como referencia lo establecido por la pedagogía francesa para la evaluación del francés como lengua materna.

Palabras clave: evaluación del estudiante, evaluación formativa, criterio de evaluación, comunicación interactiva, competencia, lengua extranjera.

Abstract

This article describes a didactic model based on a threefold problem (the reductionist approach to evaluation, the terminological confusion and the complexity of skills assessment) to subsequently present a brief review of the state-of-the-art evaluation process, specifically understood as a communication process. From a methodological point of view, and taking into account the grounded theory, an in-depth investigation is suggested with an interpretative paradigm and a qualitative methodological framework, implementing different coding degrees from an emic perspective. To that end, six extensive interviews were conducted with experienced and certified teachers of Spanish as a foreign language, regarding their understanding of evaluation as a communicative act, along with an analysis of the evaluation tools they used. The systematisation of interviews, together with the assessment tools analysis, enabled the design of the basic lines of the didactic model. Axial coding allowed for the establishment of interrelated categories in the form of triads, which are related with multiple aspects: teaching–learning–evaluation, the criteria–content–objectives and the process–product relationships, the association between the assessment agents, the characteristics of the evaluation and its reference frameworks. Finally, selective coding shapes the evaluation model proposed by the discursive competence, taking what has been established by the French pedagogy for the evaluation of French as a Native Language as reference.

Keywords: student assessment, formative assessment, evaluation criteria, interactive communication, competence, foreign language.

* Profesora titular del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universidad Pompeu Fabra. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Correo electrónico: encarnacion.atienza@upf.edu

Introducción. La evaluación: de olvidada a omnipresente

A pesar de que la evaluación en educación es un hilo que recorre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, este ha estado casi invisible durante mucho tiempo, no solo en la práctica docente, sino también en la bibliografía académica del español como lengua extranjera, así como en los foros y jornadas de formación docente. Como excepción, deben mencionarse los trabajos de Bordón (2015), Figueras y Puig (2013), Antón (2009) o Pastor Cesteros (2003). En este sentido puede afirmarse que, desde un punto de vista epistemológico, la teoría de la evaluación sobre la que se sustenta un determinado enfoque no se ha hecho en muchas ocasiones explícita. Así, por ejemplo, Nunan (1996), que sintetiza las características de los diferentes enfoques y métodos de la enseñanza de lenguas, no hace alusión a la concepción de la evaluación. Sin embargo, la realidad descrita ha experimentado, desde las últimas décadas, un movimiento pendular, lo que ha provocado que la evaluación pase a estar omnipresente en cualquier debate sobre educación, si bien tal omnipresencia puede generar una serie de problemáticas, como a continuación se detallan:

1. *Visión reduccionista de la evaluación.* Por un lado, la evaluación sigue estando asociada y restringida a uno de los instrumentos posibles para llevarla a cabo: el examen, y a una de sus funciones: calificar. Así lo constatan los trabajos de Wrigley (2013), Alcaraz (2015), Álvarez (2001, 2009), Sverdlick (2012), Stobart (2008), entre otros. Así, se suele contemplar la evaluación continuada como una sucesión de pruebas o exámenes. Es obvio que la aplicación periódica de pruebas tampoco cae dentro de una evaluación que busca formar e informar, sino que es más bien un continuo de evaluaciones sumativas. Como señala Alcaraz (2015), bajo los ambages de una evaluación aparentemente más novedosa, continuada y con el uso de rúbricas, se esconden prácticas que

poco o nada tienen de novedosas: prácticas evaluativas cuyo agente sigue siendo el docente, que evalúa a partir de una rúbrica de dudosa validez y fiabilidad, y con el fin de asignar una calificación, en apariencia, más objetiva. En la misma línea, algunas editoriales han diseñado, con la etiqueta de *formativas*, pruebas e instrumentos que no lo son (McMillan, 2007; Salinas, Isaza y Parra, 2006; Litwin, 2005). Por tanto, los instrumentos ni las denominaciones suponen en sí mismos un cambio de paradigma en la evaluación. El cambio debe venir, siguiendo a los autores citados, al ajustar la evaluación a la función de ayuda, de guía, de marcar el camino hacia la mejora.

2. *Disparidad en las definiciones y multiplicación terminológica.* En consonancia con lo anterior, la actual omnipresencia de la evaluación ha tenido un efecto perverso, que ha comportado aún más la generación de una terminología tan prolija como confusa. Es lo que se ha dado en llamar la *generación perdida o ecléctica* (Alcaraz, 2015). Hay, superficialmente, más conocimiento, ya que la evaluación está más visible en los discursos pedagógicos, pero la confusión persiste. Esta situación se produce porque parecen haberse multiplicado las funciones de la evaluación, aunque en realidad estas ya estaban presentes en la bibliografía clásica sobre evaluación. Se ha multiplicado, de esta manera, una terminología que en la mayoría de los casos no comporta mayor precisión. De hecho, puede afirmarse que se han sofisticado los conceptos, pero no las prácticas. Así, por ejemplo, desde que Scriven (1967) acuñó, a finales de la década del sesenta, el término *evaluación formativa*, han surgido varios estudios que complementan, interpretan o matizan este concepto, como regulación, comprensión, orientación, etc. Estos matices están presentes en la evaluación formativa y en su definición originaria.

3. *Dificultad de evaluar una habilidad.* Esta tercera problemática está más acotada a nuestro interés de estudio, esto es, la evaluación de la competencia discursiva. El denominado *modelo de habilidades*, surgido en la década del ochenta, pretendía acabar con los problemas de validez y fiabilidad para evaluar la competencia discursiva, que hasta entonces se hacía con criterios superficiales –cuando no implícitos– de evaluación. Dicho modelo partía de criterios genéricos de la competencia discursiva (adecuación, coherencia, cohesión, normativa) y se nutría de las aportaciones teóricas de la lingüística textual y el análisis del discurso (Ribas, 1997). Sin embargo, el modelo de habilidades es consecuencia de una visión reduccionista de lo que supone la competencia discursiva, ya que esta no se puede evaluar con criterios de carácter universalizador que puedan ser aplicados a cualquier texto, puesto que la competencia discursiva no es una realidad homogénea. Por tanto, es un modelo que carece de validez. Se ha demostrado también su falta de fiabilidad, pues el mismo texto (sea este oral o escrito) puede recibir evaluaciones dispares según sea el evaluador. Esta problemática ya está planteada en los trabajos del Groupe EVA (1996), en la década del noventa, que entendía que la evaluación del texto debería ser diferente según el género discursivo que se presentara en la tarea de evaluación. Esto significa que no se puede evaluar con los mismos criterios tareas de evaluación que supongan géneros discursivos distintos, es decir, no se puede evaluar con los mismos criterios una cuña publicitaria, por citar algún ejemplo, que una columna de opinión, o una receta de cocina que un ensayo científico.

Las problemáticas enumeradas pueden explicarse por la confusión creada sobre lo que significa evaluar, debido a que confluyen en las prácticas pedagógicas diferentes epistemologías que no han

sido explicitadas. Una causa posible de esta distorsión sería que, al no haber potenciado la transformación pedagógica desde la transformación de las creencias del docente, las funciones y principios de la evaluación de los aprendizajes se distorsionan.

Preguntas y objetivos de la investigación

La triple problemática apuntada lleva a la formulación de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué factores consideran clave, para llevar a cabo una evaluación formativa de la competencia discursiva, profesores con experiencia y formación? La respuesta permitirá abordar el objetivo principal de esta investigación: construir un modelo didáctico para evaluar la competencia discursiva.

Se parte de la premisa de que cualquier propuesta de cambio pedagógico debe surgir siempre de las representaciones que sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación tienen los docentes, lo que en definitiva comporta potenciar un paradigma de formación reflexiva, pues desde este es posible establecer puentes entre las representaciones propias y las aportaciones de las disciplinas teóricas e integrarlas de modo coherente (Korthagen, 2001; Esteve, Melief y Alsina, 2010, entre otros).

Marco teórico

Epistemologías en torno a la evaluación de los aprendizajes

Pueden señalarse dos funciones básicas de la evaluación: en un extremo, la social, cuyo valor es hacer balance. Esta es propia de la evaluación sumativa, centrada en los resultados y en la calificación y, por tanto, es de naturaleza estática y realizada por el docente como único agente. Es, en definitiva, la evaluación como *testing*. En el otro extremo, se sitúa la función pedagógica, cuyo valor es actuar como palanca. Esta es propia de la evaluación formativa, cuyo objetivo básico es retroalimentar y servir de guía durante el proceso para conseguir los objetivos propuestos. Por

consiguiente, dicha retroalimentación no es solo para valorar lo hecho, sino que, sobre todo, debe marcar el camino que lleve a la mejora. Desde esta óptica, la evaluación es un GPS (Esteve y Fernández, 2013), que guía hasta el resultado pretendido. Es, en este caso, la evaluación como *assessment*.

En la primera de las funciones comentadas, se busca medir el aprendizaje del evaluando. En la segunda, se entiende como parte de un proceso, que aporta información que contribuye a que el evaluando, todavía en proceso de desarrollo, pueda mejorar el resultado que se espera en la tarea de evaluación. Stake (2006), y Stobart y Hopfenbeck (2014) añaden que, aunque ambas deben ser complementarias, la evaluación formativa tiene razón de ser en la medida en que mejora el resultado final. Stake (2006), por ejemplo, plantea la dicotomía entre ambas al ejemplificar que, cuando un cocinero prueba la sopa, está llevando a cabo una evaluación formativa, y cuando es el invitado quien la prueba, entonces tiene lugar una evaluación sumativa. Esta imagen puede matizarse considerando que, si el invitado da retroalimentación al cocinero sobre cómo mejorar la sopa, esta evaluación sumativa adquiere entonces también una

función formativa (Atienza, 2018), desde el momento en que la valoración puede ayudar al cocinero en la elaboración de ulteriores sopas. La [tabla 1](#) sintetiza esta dicotomía epistemológica.

La evaluación como comunicación

El modelo didáctico que aquí se expone está centrado en la función pedagógica de la evaluación, esto es, la que ayuda, guía, forma e informa (Weiss, 1991; Allal, 2010; Groupe Eva, 1996; Camps y Ribas, 1998; Veslin y Veslin, 1992; entre otros). Esta es concebida como un acto de comunicación entre las partes implicadas en el sentido que a continuación se detalla:

1. *Una primera verbalización, aunque sea en un diálogo interior, de los conocimientos previos.* Funciona como una autoevaluación, que sirve de toma de conciencia de lo que se sabe y de lo que no se sabe. De hecho, mediante esta primera verbalización, se está llevando a cabo un diagnóstico con el que será posible comparar el estado de conocimiento al inicio y al final del proceso. En ese sentido, puede decirse que

Tabla 1. Epistemologías en torno a la evaluación

Evaluación en su función social	Evaluación en su función pedagógica
Evaluación sumativa	Evaluación formativa
Evaluación como balance	Evaluación como palanca
Se miden resultados	Se valora el grado de aprendizaje
Centrada en los resultados, en el rendimiento	Centrada en la mejora del resultado
Fija la atención en el producto	Fija la atención en el proceso de composición del texto (oral o escrito) y en el proceso de aprendizaje
Estática	Dinámica
Se prioriza el cúmulo de conocimiento	Se prioriza la construcción de conocimiento
Llevada a cabo fundamentalmente por el docente	Llevada a cabo por docente y estudiantes (autoevaluación y coevaluación)
Es sancionadora	Es motivadora, reguladora
El examen, como instrumento prioritario	Evaluación como actividad de aprendizaje
La evaluación se impone	Se negocian los criterios de evaluación
Cuantifica	Valora
Evaluación como sanción, certificación, calificación	Evaluación como guía, orientación, andamiaje
Mira hacia atrás	Mira hacia adelante

Fuente: adaptado de Kohonen (1999) y Monereo (2009).

la evaluación es el medio que hace posible que el estudiante transite de un estado a otro.

2. *Una segunda verbalización de la representación mental de lo que se espera de la tarea.* Este paso implica explicitar cómo se entiende la tarea con el fin de converger en una representación compartida de esta, entre alumnado y profesorado. Ante una tarea de evaluación como pudiera ser, por ejemplo, la elaboración de un texto argumentativo para una revista sobre los beneficios o desventajas de la comida vegana, conviene verbalizar qué características tienen los textos argumentativos, cómo son los textos argumentativos que se presentan en la revista, cómo sería el texto argumentativo ideal en ese contexto, etc. Esta puesta en común permitirá traer a flote la representación que de la tarea tienen los estudiantes. A partir de ahí, el docente podrá conducirlos hacia lo que se espera en la tarea. Asimismo, hay que destacar la importancia de la consigna o instrucción como imprescindible para buscar la convergencia de la representación de la tarea por parte de docente y estudiantes. Como señala Atorresi (2005), habitualmente se encuentran consignas que no especifican el tópico, la clase de texto, el contexto o los destinatarios, lo cual hace que la producción de los alumnos no responda a los mismos criterios y en ocasiones se distancie del objetivo propuesto. Por tanto, la consigna, la instrucción, debe orientar. Con la instrucción va, de hecho, gran parte de los criterios de evaluación.
3. *Confrontación de las creencias propias sobre lo que se espera de la tarea con muestras posibles de la tarea.* En esta fase, el estudiante podrá contrastar lo que cree que es un texto argumentativo ideal con muestras reales. Esas pueden ser textos como el que han de elaborar o bien textos de la misma

familia de géneros (cartas de opinión, artículos de opinión, anuncios publicitarios, etc.). Así, de forma gradual, mediante la co-construcción del conocimiento, se van explicitando, jerarquizando y seleccionando los criterios de evaluación e indicadores de logro. Los criterios constituyen una descripción precisa de las características o parámetros que se valoran y emergen de las características discursivas del género objeto de evaluación. La relación entre los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje es bidireccional, es decir, unos son los anversos de los otros. Por su parte, los indicadores de logro o de realización son los hechos o índices observables con los que se manifiesta determinado criterio de evaluación.

4. *Diálogo a diferentes bandas.* La evaluación es también un acto de comunicación con los demás iguales (mediante la coevaluación) y también con uno mismo (mediante la autoevaluación).

En este sentido, debe entenderse la evaluación como un acto de comunicación; también como una actividad más de aprendizaje que tiene lugar, por tanto, en el tiempo del aprendizaje. Planteada de este modo, la evaluación se hace visible y se convierte en un elemento más de clase. Es más, se trata de que la evaluación se vaya entretejiendo, se vaya co-construyendo en el aula, mediante la explicitación, negociación y selección conjunta de los criterios de evaluación. Estos, una vez consensuados, pueden recogerse en un mapa cognitivo que estaría visible en el aula, de modo que estén siempre presentes y puedan ser reformulados, modificados o cambiados a lo largo de todo el proceso. Cuanto mejor comprendan los estudiantes lo que se espera de ellos, más predispuestos estarán a aprender y más cerca de la consecución de los objetivos (Elshout-Mohr, Oostdam y Overmaat, 2002). Asimismo, a mayor apropiación de los criterios, mayor autorregulación y autonomía por parte de los estudiantes. Asimismo, ofrecer

indicadores de logro no debe ser entendido como una manera de limitar la creatividad del estudiante, sino más bien como asideros a los que cogerse cuando se sienta inseguro. La explicitación de criterios e indicadores de logro ayuda, en definitiva, a tomar conciencia de qué se espera, de lo conseguido y de lo que falta por conseguir. Conocerlos permite una comunicación constante entre las partes implicadas y facilita descubrir, investigar y solucionar problemas. Debe tenerse en cuenta que, dado que la lógica del alumno y la lógica de una asignatura o profesor no están garantizadas para que coincidan perfectamente (Nunziati, 1990) y también debido al hecho de que las concepciones de los alumnos y sus normas autoimpuestas regulan sus actividades (Black y Wiliam, 2009), se requiere una inversión continua por parte del docente. No debe perderse de vista el objetivo final propuesto y que, por tanto, se busca incidir en el proceso para mejorar su producto resultante. La evaluación tiene pues un valor de mediación, de orientación y guía.

Por último, debe subrayarse que la concepción de la evaluación como comunicación encaja perfectamente en la clase de español como lengua extranjera, planteada esta desde un enfoque comunicativo de la lengua, ya que la evaluación es entendida como una actividad más de clase, en que se anima al estudiante a hablar y participar en su construcción conjunta y, en consecuencia, a inducir los criterios de evaluación. En este proceso hay detrás un planteamiento de encaminar al estudiante hacia la autonomía y autorregulación paulatina del aprendizaje.

La evaluación de la competencia discursiva

Se parte del supuesto de que comunicar siempre implica la participación en discursos (orales o escritos), de ahí la relevancia de la competencia discursiva, entendida como una habilidad multidimensional que se materializa en la participación en prácticas sociales en las que se producen e interpretan textos. Dicha competencia

es multidimensional desde el momento que en su consecución intervienen tres dimensiones interrelacionadas: a) sociocultural (la más global), que permite tomar conciencia críticamente del poder social y cultural de los textos; b) pragmática, que ayuda a concebir el texto situacionalmente, con los participantes, sus intenciones, y las coordenadas espaciotemporales, y c) textual, referida a la estructuración textual y al repertorio lingüístico. Esta triple dimensión permite acotar el texto objeto de evaluación, así como los criterios con los cuales evaluarlo, al circunscribir el hecho de escribir, hablar o interactuar dentro de una práctica social concreta y en consecuencia en un género discursivo concreto.

Contar con esta información multidimensional del texto (sea este oral o escrito) permite una evaluación del texto en una doble dirección, ya señalada en los años 1990, desde la psicolingüística: desde lo más profundo (dimensión sociocultural) a lo más superficial (dimensión textual), esto es, de arriba abajo, y desde lo más superficial a lo más profundo, esto es, de abajo arriba. Asimismo, es interesante tener en cuenta en la concepción criterial de la evaluación el hecho de que, a lo largo de la producción textual, las distintas partes del texto se influyen mutuamente y el grado de satisfacción de una depende en gran medida del grado de satisfacción de las otras. Así, por ejemplo, una selección léxica precisa y ajustada al contexto sociocultural y al género redundará sin duda en la calidad del texto. Por consiguiente, la valoración de la competencia discursiva debe contemplar esa constante interdependencia entre las distintas dimensiones del texto (Laveault *et al.*, 2014), como se recoge en la [figura 1](#).

Del mismo modo, la concepción de la que se parte –una evaluación de la competencia discursiva concebida como comunicación y centrada en los géneros discursivos– se recoge gráficamente, a modo de constelación, en torno a tres focos nucleares (evaluación, aprendizaje, competencia discursiva), en el siguiente enlace: <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario>

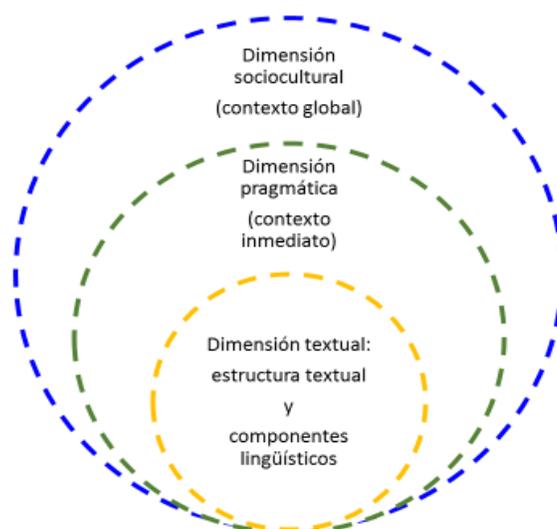


Figura 1. La multidimensionalidad de la competencia discursiva

Fuente: Grupo Ecodal (Universidad Pompeu Fabra).

Conviene señalar que la competencia discursiva está contemplada como objetivo de enseñanza/aprendizaje en el MCER (capítulo 5) (Consejo de Europa, 2001) y también Companion (Consejo de Europa, 2018), si bien constreñida al componente textual y como un subcomponente de la competencia pragmática. Lo cierto es que la jerarquización entre las distintas competencias puede variar según sea el marco teórico adoptado y el foco del estudio. En este, centrado en la competencia discursiva, la competencia pragmática se considera subsidiaria de aquella, y la competencia textual propiamente dicha se contempla como el componente más superficial de la competencia discursiva.

La enseñanza/aprendizaje de una lengua, desde un punto de vista comunicativo, no puede sino proponerse desde un planteamiento discursivo de la lengua desde el momento que comunicar no es más que interpretar y producir textos, pertenecientes a géneros discursivos distintos: desde una conversación informal, pasando por una transacción comercial a un escrito de queja o una solicitud de beca o una carta de motivación, por citar algunos casos.

Método

Perfil de la muestra

La construcción de un modelo didáctico de la evaluación de la competencia discursiva exige partir de la realidad existente. Para acceder a los puntos de vista de los docentes, se efectúan entrevistas en profundidad, semiestructuradas y no estandarizadas.

La muestra de este estudio está formada por seis docentes, que tienen más de quince años de experiencia docente en ELE. Son, por tanto, docentes sénior activos (con edades comprendidas entre los 48 y los 55 años). Trabajan en la zona metropolitana de Barcelona y han seguido procesos de formación continua, requisito básico para formar parte de la investigación. Cuatro de ellos han realizado de forma regular un portafolio reflexivo de formación. Todos asisten de manera regular a actividades de formación continuada. Asimismo, uno de ellos está actualmente inmerso en la elaboración de la tesis de doctorado. El resto son doctores. Imparten cursos en academias no regladas (dos de ellos) o bien en el ámbito

universitario (cuatro de ellos). Por su parte, cada uno ha facilitado al menos un instrumento de evaluación usado en su práctica docente.

Instrumento de investigación

El instrumento de investigación fundamental es, como se ha dicho, la entrevista en profundidad, semiestructurada y no estandarizada. La entrevista permite dar voz a los docentes y desarrollar por tanto la perspectiva émica de los participantes. Cada entrevista tiene una duración de 45 a 60 minutos, está grabada en video y está ajustada a los principios éticos básicos de la investigación. De este modo, se informa a los docentes entrevistados del anonimato de los datos, así como del fin de la investigación.

Además de la entrevista, otro instrumento de investigación es una hoja de evaluación de los instrumentos de evaluación facilitados por los docentes entrevistados (con categorías de análisis emergentes, como tipo de evaluación, agentes implicados, grado de participación, nivel de validez, nivel de fiabilidad, integración en la programación, etc.)

Procedimiento y método de análisis

Los docentes que participaron en esta investigación fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo en cadena, esto es, uno de ellos fue elegido por la investigadora. A su vez, este informó de otros posibles sujetos susceptibles de ser investigados, y así sucesivamente hasta llegar a la constitución de la muestra. Respecto al procedimiento de realización de la entrevista, esta se genera a partir de una guía, pensada para evitar respuestas condicionadas por las preguntas de la entrevistadora. Se abordan temas y preguntas flexibles y mayoritariamente abiertas, que se van ajustando según se va desarrollando la entrevista.

Se analiza primero cada entrevista individualmente y luego se procede a contrastar los resultados de todas. Asimismo, los sujetos entrevistados pudieron validar los resultados, si bien solo lo realizaron dos de ellos, y se efectúa a partir de una

guía que va ajustándose según los temas que van emergiendo, relacionados con la concepción de la evaluación como comunicación.

El método de análisis es el propio de la teoría fundamentada, donde los datos se estudian mediante diferentes estadios de codificación. El modelo resultante es la amalgama de los puntos de vista que convergen en los datos, mediante la implementación de las tres fases de codificación de la teoría fundamentada: abierta, axial y selectiva. Para el análisis de los datos, se emplea el programa informático *Atlas-ti 8*. Los resultados del análisis de las entrevistas se triangulan con los instrumentos de evaluación usados por los docentes, facilitados para la investigación.

Limitaciones de la muestra

Se ha querido partir de docentes con experiencia y formación continua y en la práctica reflexiva, porque se trata de dar las bases de un modelo didáctico para evaluar la competencia discursiva en el aula de ELE. Los datos serían muy distintos si no se partiera de este perfil docente, obviamente. Por otro lado, la muestra de la que se parte es pequeña y limitada a un contexto no generalizable. Ahora bien, como los datos son analizados en profundidad, es posible plantear un modelo didáctico que, sobre la base de una formación reflexiva, pudiera ser extensible a la comunidad docente.

Resultados y análisis

Análisis de las entrevistas

Codificación abierta

En esta primera fase, se lleva a cabo un análisis temático de las entrevistas, lo que permite la creación de seis categorías emergentes que a continuación se detallan.

1. *Coherencia de la evaluación.* En las entrevistas se recoge una preocupación de los docentes por la búsqueda de coherencia entre el enfoque comunicativo de la lengua

—que se sustenta en teorías socioconstructivistas del aprendizaje y en el análisis del discurso como teoría de la lengua— y una teoría de la evaluación, muchas veces invisibilizada en el equipo docente. Según los entrevistados, lo plausible, acorde al enfoque comunicativo, sería una evaluación entendida también desde la co-construcción conjunta de los criterios e instrumentos de evaluación, negociada en clase, mediante la interacción. Uno de los profesores entrevistados menciona la evaluación dinámica para referirse a la evaluación como comunicación, que acompaña al estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, como ya se describió (Lantolf y Poehner, 2004).

2. *La evaluación como proceso.* En línea con lo apuntado en el epígrafe anterior, los entrevistados subrayan la necesaria imbricación de la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje, entendiendo que enseñar, aprender y evaluar son actividades que concurren simultáneamente en el tiempo. Quiere esto decir que el docente, en tanto que mediador del aprendizaje, guía el aprendizaje de los estudiantes, con el andamiaje necesario para que sea posible. A su vez, la evaluación, entendida como guía, forma parte también de ese andamiaje y facilita el camino desde el punto de partida al resultado final. Es la evaluación al servicio del aprendizaje, que tiene lugar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. En relación también con la evaluación como proceso hay otra noción que los docentes destacan. Consideran de gran valor el hecho de que, a lo largo del proceso de composición de un texto (oral o escrito), otros compañeros, el docente o incluso el mismo estudiante ofrecen retroalimentación sobre cómo mejorar el texto. Con dicha evaluación de carácter procesual y formativo se busca mejorar el producto final, esto es, la tarea encomendada al estudiante. A su vez,

cuando se ha finalizado el texto, este será evaluado a partir de los criterios establecidos, por lo que la evaluación sumativa puede convertirse en formativa si redundando en el proceso de aprendizaje en el que se está inmerso a lo largo de un curso. De todos modos, los docentes entrevistados señalan que la comunión entre evaluación formativa y evaluación sumativa no es siempre fluida y fácil: la dificultad de conversión de una valoración en una calificación. El traspase se apoya con el uso de instrumentos de evaluación creados entre estudiantes y docente, y con la participación activa de los estudiantes en su propio proceso evaluativo.

4. *Objetivos de aprendizaje.* Coinciden los docentes en señalar que la evaluación debe tener muy presente el resultado esperado según los objetivos de aprendizaje marcados. Teniendo claros los resultados y objetivos, es posible comenzar a hablar de evaluación, pues —como subrayan— los segundos deben entenderse como el anverso de los criterios de evaluación. A su vez, han de ser coherentes con los contenidos propuestos. Por otra parte, los entrevistados también recogen la necesidad de que los criterios de evaluación estén estrechamente relacionados con las características del género discursivo, de modo que se eviten los criterios genéricos o impresionistas. En este punto cabe subrayar dos precisiones de los docentes entrevistados. La primera tiene que ver con la dificultad de alcanzar un consenso en el equipo docente de lo que debe ser evaluado, esto es, de lo que debe ser considerado como criterio de evaluación. Los equipos docentes tienden a trabajar con criterios genéricos. Sin embargo, los docentes entrevistados, viendo que tal planteamiento no funciona, por cuanto no resulta fiable ni válido, deciden acotar los criterios según el género discursivo al que pertenezca el texto que va a ser objeto de

evaluación. Una segunda precisión que los docentes subrayan es la dificultad de elaborar rúbricas de evaluación fiables, si bien consideran que estas facilitan tanto la labor de calificación como el andamiaje durante la elaboración de la tarea, por cuanto hay un lenguaje común entre docente y estudiantes de lo que se espera en la tarea final.

5. *Marcos de referencia.* Los docentes entrevistados señalan como uno de los factores más difíciles de gestionar el marco de referencia con el cual confrontar la consecución o no de los objetivos de aprendizaje propuestos. En la evaluación educativa, se usan dos marcos de referencia (Glaser, 1963): evaluación basada en normas estadísticas (*norm-referenced measurement*) y evaluación basada en criterios (*criterion-referenced measurement*). El MCER, en Europa, o los National Standards, en EE. UU., ofrecen un marco de referencia normativo desde el momento que indican lo que se espera según un determinado nivel de enseñanza. Dicho marco parece estar consolidado y los docentes consideran de gran ayuda lo ofrecido por los documentos oficiales. Asimismo, los descriptores usados para definir las actividades actúan como posibles criterios de evaluación. Los docentes muestran conocimiento de la existencia de esos marcos; sin embargo, subrayan que no siempre el grado de concreción de los descriptores hallados en el MCER les ayuda, pues acaban siendo demasiado genéricos. No es un planteamiento textual; de ahí la necesidad que sienten de, una vez más, concretar dichos descriptores según el género discursivo objeto de evaluación.
6. *Propiedades de la evaluación.* Para los docentes entrevistados, es importante que la evaluación sea factible, es decir, viable, que no se quiera abarcar demasiado y se acabe con una atomización de criterios de

evaluación. “Menos es más”, señalan. En este sentido, destacan la necesidad de una selección y jerarquización de criterios de evaluación. De nuevo, inciden en la importancia de que en dicha selección y jerarquización prime la necesaria correlación de los criterios de evaluación con los contenidos y objetivos de aprendizaje, así como la concordancia entre los criterios y las características estructurales y lingüísticas del género discursivo objeto de evaluación. De esta manera, los docentes entrevistados gestionan una de las propiedades fundamentales de la evaluación: la viabilidad.

7. En cuanto a la fiabilidad, propiedad esencial de cualquier modelo evaluativo, es posible mediante el contraste de fuentes, es decir, combinando la autoevaluación, la coevaluación o la heteroevaluación. Por último, la validez, tercera propiedad básica, es posible desde el momento que los criterios de evaluación se ajustan al género discursivo objeto de evaluación.
8. *Agentes de la evaluación.* La evaluación, como es concebida por los docentes entrevistados, es una acción necesariamente compartida entre todos los agentes implicados en ella. El estudiante, al tener explicitados los criterios y haber trabajado en el aula la representación de lo que se espera que haga en la tarea, puede ser también un mediador del aprendizaje de otro igual. Asimismo, puede también autoevaluarse, entendiendo que la autoevaluación es el proceso que comporta mayor autonomía y autorregulación del estudiante.

Las convergencias temáticas de las entrevistas dejan entrever, por tanto, una conceptualización de la evaluación integrada explícitamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, con función formativa y planteamiento colaborativo. La evaluación se entiende pues como un proceso comunicativo.

Codificación axial

A partir del análisis temático realizado, es posible establecer interrelaciones entre las categorías que han emergido. [Tabla 2](#):

1. Hay una coherencia entre la teoría del aprendizaje, la teoría de la lengua y la teoría de la evaluación.
2. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación concurren en el tiempo en las prácticas pedagógicas.
3. La evaluación es procesual en la medida que incide en el proceso de composición del texto objeto de evaluación y en el mismo proceso de aprendizaje.
4. Los objetivos de aprendizaje se correlacionan, en busca de coherencia pedagógica, con los contenidos y los criterios de evaluación.
5. Es necesaria la interrelación entre el marco de referencia normativo y criterial, atendiendo a las peculiaridades del género discursivo.
6. La evaluación se plantea viable, desde el momento en que se seleccionan y jerarquizan los criterios, fiable, por la participación de todos los agentes implicados, y válida desde el momento en que se busca la conjugación entre contenidos, criterios y objetivos de aprendizaje.

7. La evaluación comporta la participación de los agentes implicados, esto es, docente y estudiantes en el proceso evaluativo.

Codificación selectiva

Se define como el modelo didáctico de la evaluación de la competencia discursiva que supone entender el proceso evaluativo formativo como un acto de comunicación, resultado de una concatenación de siete factores (coherencia de la evaluación, evaluación en el tiempo del aprendizaje, evaluación del proceso, objetivos de aprendizaje, marcos de referencia, propiedades de la evaluación y agentes de la evaluación), y donde cada uno de estos factores se entiende como una correlación de tres conceptos clave. De ahí que pueda interpretarse metafóricamente la evaluación como una sucesión de siete tiradas de billar a tres bandas. Cada tirada supone en sí una coherencia interna que hace posible construir un modelo sólido.

Las siguientes preguntas (véase [tabla 3](#)), formuladas como preguntas retóricas por los diferentes docentes en algún momento de las entrevistas, recogen lo apuntado en la codificación axial y permiten abordar la codificación selectiva, con la que es posible llegar al planteamiento de un modelo didáctico de la evaluación de la competencia discursiva.

Tabla 2. Codificación axial

	Tema	Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3
1	Coherencia de la evaluación	Teoría del aprendizaje	Teoría de la lengua	Teoría de la evaluación
2	Evaluación en el tiempo del aprendizaje	Enseñanza	Aprendizaje	Evaluación
3	Evaluación como proceso	Proceso de aprendizaje	Producto textual	Proceso de composición
4	Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Criterios	Objetivos
5	Marcos de referencia	Marco normativo de referencia	Marco criterial de referencia	Convergencia de los dos marcos de referencia
6	Propiedades de la evaluación	Fiabilidad	Validez	Viabilidad
7	Agentes de la evaluación	Heteroevaluación	Coevaluación	Autoevaluación

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. La evaluación como comunicación de la competencia discursiva

Cuestiones para el planteamiento de la evaluación como comunicación	Correspondencia
¿Cuál es el nivel de competencia que se va a exigir en la consecución de la tarea?	Marco de referencia normativo. En el caso de Europa, los niveles del MCER. En el caso de EE. UU., National Standards.
¿Cuáles son los objetivos de la actividad comunicativa?	Los objetivos de la actividad pedagógica han de estar en consonancia con la tarea de evaluación encomendada.
¿Cómo se puede abordar eficazmente la actividad comunicativa?	Criterios de evaluación e indicadores de logro explícitos y negociados.
¿Qué género discursivo se está evaluando?	El objeto de aprendizaje: una carta, un mitin, una exhortación, una receta, una entrada de blog, un correo electrónico, etc.
¿Qué aspectos del género discursivo se van a tener en cuenta?	Descripción del género por la lingüística textual (estructura, organización) y el análisis del discurso (pragmática, contexto). Algunos aspectos están recogidos en los descriptores del MCER/National Standards.
¿Cómo se puede conseguir que estudiantes y docentes entiendan la tarea del mismo modo?	Explicitación previa de la representación mental que el estudiante tiene sobre la tarea de evaluación que debe acometerse. Confrontación de su representación con un texto similar al que debe realizarse. Reajuste y negociación.
¿Cómo se pueden negociar los criterios de evaluación?	Mediante actividades de aprendizaje de reflexión, toma de conciencia, puesta en común, etc.
¿Qué criterios de evaluación se seleccionan?	Criterios afines al género discursivo y a los objetivos y contenidos de la sesión.
¿Cómo la evaluación puede actuar de guía?	Dando a conocer posibles indicadores de logro, entendidos como las manifestaciones satisfactorias de los criterios de evaluación ajustadas el nivel de competencia.
¿Cómo se puede combinar la evaluación formativa con la sumativa?	La evaluación formativa ayuda a mejorar y por lo tanto incide necesariamente en el resultado.
¿Cómo se puede conseguir mayor fiabilidad y validez a la evaluación?	Con la autoevaluación, coevaluación y con el ajuste de los criterios al género discursivo, a los objetivos y a los contenidos.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de los instrumentos de evaluación empleados por los docentes

Aquí se confirman los discursos brindados por los docentes. Son instrumentos integrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, en los que tienen cabida la autoevaluación y la coevaluación, y donde la evaluación está concebida como una actividad más. Así, por ejemplo, el estudiante debe verbalizar, a partir de unos ítems dados por el docente, qué sabe del tema al inicio de la secuencia y qué sabe al finalizar. En los instrumentos se hace también expresa la evaluación de los textos según el género discursivo que requiere la tarea. Una queja formal, por ejemplo, se evalúa con criterios que tienen que ver con la especificidad del

género, esto es, la estructura de la queja formal: presentación del problema, contextualización, circunstancias, reclamación, etc. Por tanto, la validación de los datos arrojados por las entrevistas con los del análisis de los instrumentos dibuja una realidad coherente.

Conclusiones

La evaluación es un componente básico en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tiene importantes efectos retroactivos sobre los procesos educativos, influyendo decisivamente sobre el qué y el cómo se aprende, y sobre el qué y cómo se enseña. Es más, tomar conciencia de la concepción de evaluación en que se sustenta un determinado enfoque

metodológico supone encontrar el eslabón perdido que traza el camino que va de la enseñanza al aprendizaje. Desde dicha toma de conciencia ha sido posible construir un modelo didáctico de la evaluación de la competencia discursiva con el que se pretende resolver la triple problemática anunciada al inicio de este artículo: base teórica fundamentada de la evaluación, precisión terminológica y posibilidad de evaluar la competencia discursiva desde los parámetros de una evaluación formativa explícita, colaborativa y consensuada.

El modelo resultante –tras un análisis cualitativo en profundidad mediante tres niveles de codificación– puede definirse como la amalgama de siete factores interconectados, desmembrado a su vez cada uno en tres conceptos interrelacionados: coherencia metodológica (teoría de evaluación, teoría del aprendizaje y teoría de la lengua), coherencia pedagógica (correlación entre objetivos, criterios y contenidos), coherencia didáctica (enseñar, aprender y evaluar simultáneamente), coherencia entre las funciones de la evaluación (correlación entre evaluación formativa y sumativa, tanto a lo largo del proceso de composición de un texto como en el aprendizaje), coherencia entre los marcos de referencia, coherencia con las propiedades básicas de la evaluación (viabilidad, fiabilidad y validez) y coherencia de participación de los agentes implicados en el proceso (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación).

Concebida la evaluación como comunicación, como corresponde a un planteamiento socioconstructivista del aprendizaje, esta se convierte en el puente que permite pasar de un estado inicial de aprendizaje a un estado final deseado; es la evaluación concebida como GPS, en el que intervienen tanto docentes como estudiantes. El camino para alcanzar los resultados de aprendizaje deseados está balizado con la negociación, explicitación, selección y jerarquización de los criterios de evaluación. Partiendo de estas premisas, el modelo didáctico descrito pretende servir como guía para plantear la evaluación en el aula, haciéndola posible y visible, y percibiéndola como un

elemento de ayuda, de andamiaje, como un elemento más de la clase, integrada plenamente en la secuencia didáctica, y en la que tanto docente como estudiantes son partícipes.

Cabe asimismo agregar que se ha partido del supuesto de que no hay un cambio de calado sin una transformación desde la reflexión de las creencias docentes y sin, por otro lado, una fuerte inversión en recursos y medios que hagan posible dicha transformación docente desde el propio docente.

Reconocimientos

Este artículo se enmarca en el proyecto competitivo de investigación “Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües. Detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo”, del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2016, del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad español EDU2016-75874-P (AEI/FEDER, UE).

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1>
- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. En P. Peterson, E. Baker y B. McGraw (eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 3, pp. 348-352). Oxford: Elsevier.
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J.M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374.
- Antón, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals*, 42(3), 576-598. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01030.x>

- Atienza, E. (2018). Evaluar como un acto de comunicación. En A. Cea Álvarez et al. (eds.), *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos* (pp. 95-112). Famalicão: Humus.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4-14. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.447>
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bordón, T. (2015). La evaluación de segundas lenguas (L2): balance y perspectivas. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 9-30. DOI: <https://doi.org/10.17345/rile4.695>
- Camps, A. y Ribas T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, 49-60. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/regulaciondelprocesoderedaccionyaprendizaje.pdf>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo.
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Elshout-Mohr, M., Oostdaam, R. y Overmaat, A.M. (2002). Student Assessment within the context of constructivist educational settings. *Studies in Educational Evaluation*, 28(4), 364-390. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(02\)00044-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(02)00044-5)
- Esteve, O. y Fernández, F. (2013). Evaluación y autonomía: caminos que convergen. En O. Esteve y E. Martín Peris (eds.), *Cuestiones de autonomía. Aprender a aprender en la clase de lengua extranjera* (pp. 77-91). Barcelona: ICE-Horsori.
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Figueras, N. y Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Glaser, B.G. (1963). Retreading research materials: the use of secondary analysis by the independent researcher. *The American Behavioural Scientist*, 6, 11-14.
- Groupe EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. París: Hachette Éducation.
- Kohonen, V. (1999). La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 295-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Londres: LEA.
- Lantolf, J.P. y Poehner, M.E. (2004). Dynamic assessment: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49-74.
- Laveault, D.E., Dionne, E., Lafontaine, D., Tessaro, W. y Allal, L. (2014). L'évaluation des compétences en salle de classe: régulations entre politiques et pratiques. En C. Dierendonck, E. Loarer y B. Rey (eds.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 85-96). Bruselas: De Boeck.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni et al. (eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires: Paidós Educador.
- McMillan, J.H. (2007). *Formative classroom assessment: Theory into practice*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 10-22). Barcelona: Edebé, Innova universitat.

- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage. *Cahiers Pédagogiques: Apprendre*, 280, 47-64.
- Pastor Cesteros, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 503-514). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Ribas, T. (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- Salinas, M.L., Isaza, L.S. y Parra, C.A. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 205-221.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En M. Scriven (ed.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally and Company.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Abingdon: Routledge.
- Stobart, G. y Hopfenbeck, T.N. (2014). Assessment for learning and formative assessment. En J. Baird et al. (eds.), *State of the field review of assessment and learning* (pp. 30-50). Norwegian Knowledge Centre for Education.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Buenos Aires: Noveduc.
- The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. 4a. ed. Alexandria, VA.
- Veslin, O. y Veslin J. (1992). *Corriger des copies: évaluer pour former*. París: Hachette.
- Weiss, J. (ed.) (1991). *L'évaluation: Problème de communication*. Suiza: DelVal.
- Wrigley, T. (2013). Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: La experiencia de dos países anglófonos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 73-90.

