

¿Qué quiere decir un "siete"? Sobre la retroalimentación en las clases de lenguas

Cristina Escobar

La retroalimentación (feedback) que reciben los estudiantes sobre sus trabajos escolares se reduce en numerosas ocasiones a calificaciones numéricas o correcciones en bolígrafo de diferente color. Este tipo de retroalimentación resulta claramente insuficiente e inadecuado si lo que se pretende es que los estudiantes aprendan a mejorar sus producciones. Conscientes del problema, numerosos profesores optan por propuestas alternativas de evaluación formativa factibles y fiables tales como las pautas de evaluación analíticas, las actividades de autoevaluación y los portafolios, que contribuyen a superar muchas de las insuficiencias de los sistemas tradicionales de evaluación en el aula. Estos instrumentos dotan, además, a los alumnos de herramientas con las que construir su autonomía como aprendices.

Dos aulas de lengua. Dos historias

La historia de Marga

Marga, profesora de lengua española, ha empleado un tiempo precioso en leer atentamente, corregir y puntuar el primer trabajo de sus alumnos de cuarto de ESO. Los alumnos reciben las redacciones llenas de pulcras anotaciones en bolígrafo verde que señalan los problemas del texto y sugieren alternativas. Miran las notas obtenidas y las comparan entre ellos. Se oyen exclamaciones de éxito y disgusto. Mientras que las meticulosas recomendaciones de la profesora no provocan apenas comentarios. Algunos alumnos apuntan su nota en su agenda y... a otra cosa, mariposa.

La historia de Félix

Hace días, los alumnos de sexto colgaron bonitos murales confeccionados por ellos mismos sobre su "Dream Village". Durante toda la semana, por turnos, han hecho una breve presentación oral de sus obras. Hoy, Félix ha leído la puntuación que cada mural y presentación han merecido. Estrella se queja de que ella ha obtenido peor nota que Miriam cuando, a todas luces, "las letras del mural de Miriam son mucho más feas". Mientras tanto, Rubén alardea de haber obtenido la calificación más baja de la clase.

La puntuación de los trabajos escolares ¿"feedback", estímulo, premio o sanción?

Parecería sensato afirmar que la corrección y puntuación de los trabajos tienen en las aulas de lenguas la función primordial de ofrecer a los estudiantes *feedback* sobre la calidad de aquéllos, con la finalidad de que los aprendices pudieran a) saber hasta qué punto su rendimiento académico es o no el deseable, y b) actuar en consonancia, potenciando o reajustando sus estrategias de aprendizaje y sus hábitos académicos. El *feedback* se suele sintetizar en una nota o calificación, sin embargo, no se puede ignorar que las notas de clase desempeñan en la cultura escolar, también, otras funciones que en gran medida oscurecen las de retroalimentación. Las puntuaciones son percibidas por los alumnos y, de rebote, por muchos profesores (1) más como estímulo, premio o castigo que como verdadero *feedback*. Es decir, que el deseo de aprender no se considera por sí mismo estímulo suficiente, al menos en el ámbito de la educación reglada, y el haber aprendido algo no aporta en sí mismo el grado necesario de satisfacción como para que el esfuerzo se mantenga en el futuro. Si esto es cierto, se hace necesario un sistema de recompensas y sanciones que refuerce las conductas deseadas y penalice las rechazables.

El sistema de notas de clase está tan afianzado en la cultura escolar, que no suele ser cuestionado por los usuarios: alumnos y familias, ni por el grueso del profesorado. Y sin embargo, la tozuda realidad demuestra que la forma tradicional de calificar, en especial, las tareas escolares de respuesta abierta, tales como redacciones de cualquier género, murales, presentaciones orales o representaciones de clase, presenta importantes puntos débiles. Resaltemos algunos de los que se han manifestado en las historias de Félix y Marga:

- El sistema de calificaciones funciona bien como estímulo para determinados estudiantes, en especial, para quienes en general obtienen buenas notas o, al menos, aprueban. Lamentablemente, no parecen tener gran influencia en quienes están acostumbrados a cosechar fracasos.
- Una nota por sí misma sólo tiene un valor relativo, ya que no aporta información sobre el progreso o las capacidades adquiridas hasta aquel momento por el aprendiz. Una calificación alta no aporta información sobre qué aspectos sobresalen, ni una nota baja señala los problemas que el aprendiz debería esforzarse en superar o sobre la forma en que lo puede hacer. La nota, por sí misma, no significa gran cosa, excepto el grado de éxito o fracaso del aprendiz, y por tanto posee un bajo valor formativo.
- En los casos, como el de Marga, en los que el profesor opta por proporcionar informaciones complementarias para ayudar a los alumnos a progresar, estas se ven casi siempre oscurecidas por la preeminencia y la omnipresencia de la nota, con lo cual la mayor parte del valor formativo de las informaciones complementarias se pierde. La mayor parte del alumnado parece atribuir a la calificación de los ejercicios de respuesta abierta un carácter casi cuasi mágico con poca relación con criterios de evaluación objetivables.

¿Tenemos alguna alternativa?

La progresiva toma de conciencia por parte del profesorado de los problemas apuntados en la sección anterior ha dado lugar a la búsqueda de formas de evaluación alternativas que buscan potenciar la transparencia del *feedback* de forma que éste sea más fácilmente utilizable por el aprendiz y, por tanto, contribuyan a mejorar el rendimiento escolar. A

continuación presentaremos tres propuestas de actuación -las pautas de evaluación, las actividades de auto y coevaluación y los portafolios- que cuentan ya dentro de los centros educativos con una historia suficientemente consolidada para poder afirmar que no son propuestas idealistas o descabelladas, sino alternativas a las formas tradicionales de evaluación factibles y fiables, que utilizadas de forma sistemática contribuyen a superar muchos de los inconvenientes de los sistemas tradicionales de evaluación en el aula y allanan el camino hacia la asunción de responsabilidades por parte de los aprendices.

Las pautas analíticas de evaluación

Las pautas de evaluación tienen, entre otras, la virtud de mejorar radicalmente el grado de coincidencia entre diversos evaluadores (2) que puntúan el mismo trabajo. Es decir, los profesores que evalúan utilizando pautas tienen muchas más posibilidades de emitir juicios fiables que aquellos que evalúan de forma impresionística o intuitiva. Además, en caso de discrepancia, los descriptores de la pauta constituyen un valioso material a partir del cual se pueden argumentar y contrastar los puntos de vista y así posibilitar el acercamiento. La puntuación de un trabajo mediante una pauta analítica comunica a los aprendices la nota o calificación de forma desagregada de manera que el aprendiz puede desmitificarla y saber qué significa exactamente aquel "siete" que obtuvo en su último trabajo. La calificación desagregada posee además las virtudes de a) hacer visibles los criterios de excelencia, o lo que es lo mismo, los objetivos de la actividad; b) facilitar la acción posterior en la dirección deseada y c) disminuir la sensación de arbitrariedad en la asignación de calificaciones.

Con toda seguridad, la mayor desventaja de las pautas de evaluación detalladas es el coste de tiempo que su diseño conlleva. Afortunadamente, las pautas están calando a gran velocidad en la comunidad educativa y en este momento existen abundantes publicaciones y páginas en Internet (3) con una gran variedad de pautas que sistematizan los criterios de evaluación de un número importante de géneros y actividades de lengua: presentaciones orales, discusiones de grupo, debates, narraciones orales, cartas, noticias, historias, diarios, textos argumentativos, críticas de novelas o películas, proyectos individuales o en grupo, informes de trabajo, poemas, etcétera. En cualquier caso, aunque estas pautas están listas para ser usadas conviene indicar que su valor formativo se ve reforzado cuando se otorga a los alumnos protagonismo en su construcción.

La autoevaluación y la coevaluación

Sin embargo, comprender en profundidad una pauta analítica no es tarea fácil para quienes aprenden. Es evidente que resulta esencial que los descriptores estén formulados en un lenguaje que resulte comprensible para los alumnos a los que va destinado y que los descriptores deben hacerse progresivamente más complejos según los alumnos van cumpliendo años.

Con todo, una buena pauta analítica puede no ser suficiente, ya que ésta, como cualquier otro texto, necesita de un lector activo para ser comprendida en profundidad. La mejor forma de conseguirlo es la implicación del aprendiz como evaluador, en solitario o en cooperación, de las producciones propias o de otros compañeros.

En relación a los temores sobre la capacidad de los aprendices para evaluar a sus pares, cabe decir que la auto y coevaluación han demostrado ser prácticas con un alto nivel de fiabilidad; es decir los alumnos suelen acertar bastante en los juicios que emiten sobre los trabajos propios o de sus pares. Sin embargo, es evidente que también pueden surgir discrepancias entre el juicio que emite el alumnado y la opinión del profesor. ¿Qué conviene hacer si esto sucede? ¿Debe el profesor asignar automáticamente la nota que reclama el alumno? ¿O por el contrario debe desestimarla sin mas? Ya que ninguna de las dos soluciones parece razonable, apuntaremos algunas otras posibles salidas: el docente puede solicitar al aprendiz que muestre las características concretas de su trabajo que lo hacen, a su juicio, merecedor de las puntuaciones que reclama para cada uno de los apartados o criterios. Los alumnos con voluntad manifiesta de hacer trampa ven que esto no es tan fácil. Mientras que los alumnos que han respondido con honestidad pero que discrepan del juicio emitido por el profesor deben disfrutar de la ocasión, desde su posición de evaluador inexperto, de confrontar sus puntos de vista a partir de la pauta con los del evaluador experto, o sea, el profesor. La finalidad de esta conversación será, en primer lugar, la de llegar a una decisión justa que sea comprendida por el alumno. Es muy probable que la conversación deje al descubierto formas de razonar del alumno, que aunque erróneas en su conjunto, no están exentas de una lógica interna que hasta ese momento ha resultado útil para el aprendiz. Es decir, el profesor tiene, en segundo lugar, la oportunidad de descubrir la causa del error de apreciación, y por lo tanto, incidir sobre ella.

Una última posibilidad más frecuente de lo que pudiera parecer, es que, durante la conversación, el docente llegue a descubrir que el aprendiz es capaz de mostrarle aspectos relevantes del trabajo que se le habían pasado por alto, y tras lo cual, decidir en consecuencia modificar la calificación que le había otorgado con anterioridad.



El portafolio

Puede suceder que los alumnos muestren síntomas de cansancio ante las actividades de autoevaluación, especialmente si detectan que hay una falta de coherencia entre dichas actividades y el sistema de pruebas o exámenes escolares. El portafolio puede ayudar a superar dicha percepción, ya que tiene el potencial de aunar en un mismo instrumento la evaluación con finalidades formativas y sumativas. El portafolio presupone las ideas de selección y organización de los trabajos que se desea incluir de acuerdo con determinados criterios de calidad. El responsable de dichas selección y organización es el estudiante, que debe aprender a ser capaz de identificar las virtudes de sus trabajos para poder efectuar la selección adecuada. El portafolio representa la forma más perfeccionada de utilización de pautas analíticas de auto y coevaluación.



Para concluir

Todas las acciones descritas anteriormente -comprender y construir pautas de evaluación; estar a cargo de la evaluación y coevaluación de las propias producciones y de las de los compañeros; comprender y saber utilizar el *feedback* que otros evaluadores aportan; mostrar evidencias de aprendizaje; contrastar puntos de vista con los compañeros y el profesor; llegar a acuerdos-contribuyen decisivamente a que el alumno avance en su largo camino hacia el aprendizaje autónomo, aquel que posibilitará que se convierta en un aprendiz de por vida. Sin embargo estas acciones carecerán de verdadero significado si el profesor no está dispuesto a delegar en el aprendiz pequeñas porciones del poder que supone toda actividad de evaluación, una responsabilidad que ha sido tradicionalmente competencia exclusiva del docente. El aprendiz autónomo es aquel que sabe en qué dirección debe avanzar, que tiene o está en proceso de adquirir las herramientas para hacerlo. Las pautas y la práctica sistemática de la autoevaluación apuntan en esta dirección. Pero, además, la construcción progresiva de autonomía del aprendiz requiere de la actitud decidida del docente de compartir con los alumnos las responsabilidades del aula y de poner a los estudiantes en situación de ser los motores de su propio aprendizaje.

Hem parlat de:

Educación

Didáctica

Lengua

Retroalimentación

Evaluación

Bibliografia

CAMPS, A.; RIBAS, T. (1998): "Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumento de evaluación formativa" en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 16, pp. 49-60.

CROS, A.; VILÀ, M. (1997): "La llengua oral: propostes per a l'avaluació", en RIBAS, T.: *L'avaluació formativa a l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó.

VILÀ, M. (1998): "La evaluación de la lengua oral: una secuencia didáctica" , en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, pp. 9-24 .

ESCOBAR, C.; NUSSBAUM, L. (2002: "¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?", en MIQUEL, L.; SANS, N.: *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Cuadernos del tiempo libre.

GENESEE, F.; UPSHUR, J.A. *Classroom-based evaluation in Second Language Education*. Cambridge (NY) Cambridge Language Education.

OSKARSSON, M. (1980): *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Pergamon Press.

WIGGINS, G.P. (1993): *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose & Limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass, cop.

Direcció de contacte

Cristina Escobar

Universitat Autònoma de Barcelona

-
1. En efecto, la cultura escolar del premio y castigo está tan arraigada en el alumnado, que, con frecuencia, profesores que desean utilizar otras formas de ofrecer feedback o de motivar a sus alumnos descubren con desmayo que el único móvil al que responden los alumnos es el de la nota. Con este descubrimiento se cierra el círculo vicioso.
 2. Nos referimos tanto a evaluadores expertos, como por ejemplo los profesores, como a evaluadores inexpertos, por ejemplo, los aprendices.
 3. La mayor parte de estas páginas web están disponibles en inglés. Se encuentran utilizando las palabras clave *Assessment Rubrics*.
 4. Todos los portales y publicaciones en Internet citados en este artículo se visitaron por última vez el 30 de noviembre de 2003.