

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

El reto de la evaluación siguiendo las directrices del Marco de Referencia en el contexto educativo español



Susana Sanz Muñoz
Colegio Divino Maestro
Santiago de Compostela
sanzsusana2000@yahoo.es

Introducción

La importancia del tema que vamos a tratar, sobre las dificultades de la evaluación de Lenguas, viene definido principalmente por dos razones:

- En primer lugar por lo complejo que resulta, tanto fuera del ámbito escolar como en sí misma, debido a la profunda insatisfacción que produce a todos los que se ven afectados por ella, profesores, alumnos, comunidad educativa y sociedad en general.
- En segundo lugar por la importancia del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCERL*) que plantea un enfoque de la evaluación de lenguas que por fin sienta unas bases claras y concretas inexistentes hasta ahora.

Mediante descriptores de nivel, la evaluación de todo el proceso comunicativo y teniendo en cuenta qué es necesario evaluar en lenguas, se establecen unos niveles de referencia que unificarían los logros alcanzados por los estudiantes de idiomas en todo el ámbito europeo. Comenzaremos haciendo un breve análisis de la situación de la evaluación en el contexto educativo español para profundizar, posteriormente, en las indicaciones que el *MCERL* propone.

1. La evaluación en el actual contexto educativo español

La evaluación es uno de los temas que más controversia presenta a la hora de hablar de educación. Pero, si, además, se trata de evaluación de lenguas, la complejidad es todavía mayor. Las expectativas que se crean ante el aprendizaje de idiomas, se ven muchas veces frustradas por una serie de factores que, sin un análisis pormenorizado, son muy difíciles de definir. Aún con este análisis la tarea se presenta complicada.

En educación, los contextos educativos, los métodos y las teorías, tanto lingüísticas como educativas, por nombrar algunos de los aspectos más estudiados y conocidos, han ido cambiando a lo largo de los tiempos y han sufrido diferentes reformas para adaptarse a ellos. Sin embargo, el concepto de evaluación, en la práctica, ha permanecido casi inamovible. Bien es verdad que se han elaborado sistemas de evaluación que se intentaban ajustar a los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje y que se intentaban adaptar a las necesidades que la sociedad, a través de sus nuevas leyes de educación, iba demandando. Sin embargo sigue siendo un tema difícil por las múltiples implicaciones que tiene y por las expectativas que crea.

En la evaluación que se propone en el Diseño Curricular Base (DCB) español, por nombrar uno de los documentos que afecta a la educación obligatoria en este país, se incide repetidas veces en la flexibilidad y la apertura de la que debe gozar el currículo en el contexto educativo español y obviamente esta flexibilidad afecta también a la evaluación.

En nuestro sistema educativo el currículo es el ámbito en el que se determinan los objetivos de la educación escolar y se explicita también un plan de acción para conseguir dichos objetivos. Curiosamente, se considera la evaluación como un proceso y elemento fundamental en educación y, sin embargo, se deja tan sumamente abierto a las decisiones de las comunidades autónomas y a los centros escolares que pueda parecer que carezca de unos límites o parámetros claros, definidos y delimitados, es decir, no goza de un “marco” al que referirse cuando nos asaltan esas dudas sobre los logros alcanzados y su análisis o evaluación que tantas veces ocurren en la práctica docente.

Brevemente resumiremos, a continuación, alguno de los elementos que guían la práctica docente y que conviene recordar para valorar las propuestas que se realizarán más adelante:

- Se propone un currículo común para toda España. Éste se plantea, al mismo tiempo, flexible y abierto, con elementos comunes pero que también contenga elementos propios. Quiere esto decir que las Comunidades Autónomas tienen capacidad de decisión para adecuarlo a su contexto socioeconómico y cultural para contribuir con ello a la riqueza y pluralidad que presenta España.
- Además en los *Proyectos Curriculares de Centro* (PCC) se concretarán las características propias de cada centro aunque se tome como base el DCB. Este hecho permite que el currículo tenga un carácter abierto (algo que puede ser muy positivo) pero que al mismo tiempo puede crear una serie de dificultades que iremos analizando.
- Se promueve partir del nivel de desarrollo del alumno, que sea éste quién realice aprendizajes significativos, sea capaz de aprender por sí solo, sea capaz de modificar sus esquemas de conocimiento y que tenga una intensa actividad. Con todo ello se puede delimitar la zona de intervención educativa. Es decir dónde el alumno necesitaría ser atendido específicamente para que el aprendizaje tenga lugar.

Todas estas propuestas o consideraciones sobre el aprendizaje van a marcar directamente el tipo de evaluación que se realice.

Las tres características que los instrumentos de evaluación tienen que presentar son: *validez, fiabilidad y viabilidad*. Es decir, se busca la transparencia del sistema educativo. Se busca que la respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje no sea simplemente teórica, sino que arroje luz a la situación evaluada.

El DCB del MEC señala que lo prioritario es “*valorar capacidades*”. Estas capacidades, expresadas en los objetivos generales, tanto de etapa, como de áreas son las capacidades y no los comportamientos o los rendimientos lo que debe constituir el objeto de la evaluación. Se proponen también distintos tipos de evaluación: continua, individualizada, formativa, sumativa y final. En este documento aparecen al final de cada área unas “*orientaciones didácticas*” para la evaluación de dicha materia proporcionándose unas consignas para su implantación por parte de cada centro. Tal vez para otras áreas de conocimiento esta flexibilidad presente muchas ventajas, pero en el caso de las lenguas plantea muchos más inconvenientes.

La demanda de conocimiento de idiomas es comúnmente conocida, demanda que hoy en día es de tipo social y profesional. Existe esta necesidad de conocimiento desde fuera del entorno académico, para acceder al mercado laboral fuera de nuestro país, para tener acceso a la información o para cursar estudios a nivel internacional.

Desde el entorno educativo, la multiculturalidad, la pluralidad de lenguas y la importancia de ser “ciudadanos del mundo” se han tratado de potenciar, al menos en su parte teórica y en la práctica se ha adelantado la edad en que se comienza el aprendizaje de Lenguas Extranjeras y se ofrece la opción de estudiar más de una lengua extranjera en las áreas optativas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El interrogante surge ante los resultados obtenidos al finalizar la escolaridad, ya que los años de estudio dedicados a este aprendizaje y los logros obtenidos no parecen tener una correspondencia directa a nivel comunicativo.

Incluso podríamos decir más: teniendo como base el mismo currículo, perteneciendo al mismo nivel escolar, con la misma edad y en contextos socioeconómicos similares, los resultados de la evaluación pueden variar de un centro escolar a otro, incluso en la misma ciudad. Las variables que intervienen en el contexto educativo son muchas, pero cuando se incurre en no proporcionar igualdad de oportunidades a los miembros de un mismo sistema educativo es que hay algo grave que está fallando y, por tanto, se precisa una intervención con la máxima urgencia.

2. El MCERL: una oportunidad para la evaluación

El MCERL no pretende presentarse como un elemento de evaluación pero sí propone unos indicadores claros que “*enmarquen*” los niveles que en función de los logros conseguidos se puedan establecer.

Este sistema cambia la filosofía de la actual concepción de la evaluación al poner los límites claros en cuanto a los niveles, en primera instancia; marcando unos objetivos que se encuadrarían en esos niveles, en segundo lugar; y marcando unas pautas comunes para el desarrollo de la práctica docente en función de unos parámetros claros a los que referirse. Sólo así se puede producir la característica de la *fiabilidad* en la evaluación, es decir, de la garantía en la medición.

Hoy en día el sistema educativo español carece de esta fiabilidad cuando trabaja con enseñanza de idiomas. En el MCERL se plantea el tema de la evaluación en el capítulo nueve “*con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario*”. No se propone valorar las capacidades, el proceso o los materiales, como se establece en la evaluación propia del contexto educativo en su Diseño Curricular Base que, en materia de evaluación, da cabida a todos los aspectos imaginables dentro del sistema educativo, pero no se para a desarrollar lo singular de cada área. El MCERL se centra en la evaluación del dominio lingüístico en lo *singular y diferenciado* dentro del área de lenguas. Para lograr ese dominio, en los capítulos cuatro, cinco y seis:

“se elabora un esquema descriptivo que intenta categorizar de forma práctica el uso de la lengua, las competencias y el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que ayude a los alumnos a poner en funcionamiento la capacidad lingüística y comunicativa que queremos fomentar.”

El actual sistema de evaluación difiere de la perspectiva del *MCERL* principalmente por abarcar muchos más aspectos y profundizar poco en los de las áreas. Por ejemplo, se valorará: el desarrollo de las capacidades establecido en los objetivos generales, el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales e incluso, en algún momento, hay que evaluar las decisiones curriculares, la metodología o los materiales. La dificultad mayor es que, para desarrollar esta evaluación en líneas generales, no se proporciona ningún tipo de estrategia o categorización que guíe esta práctica que termina siendo tan subjetiva. La aplicación de descriptores, como propone el *MCERL* para las áreas de lenguas, permitiría la objetividad y la transparencia en la evaluación de la capacidad lingüística y comunicativa que es la meta de toda lengua.

Para colaborar en la práctica docente y conseguir óptimos resultados, el *MCERL* tiene a su servicio un instrumento que lo apoya: el *Portafolio Europeo de Lenguas* (en adelante, *PEL*). Un instrumento de trabajo en el que el alumno va analizando su aprendizaje, sus progresos y realiza su propio proceso de evaluación. Un sistema de trabajo que siempre se había visto muy útil por permitir registrar los avances en el aprendizaje, pero del que se carecía. Siempre se ha tenido que recurrir a la vía extrínseca de evaluación encarnada en el profesor con el consiguiente distanciamiento entre el trabajo del alumno y sus propios resultados.

Comenzar a trabajar con estos recursos supondría empezar por clarificar qué niveles se establecerían por cursos en el sistema educativo. Simplemente esta variación produciría un cambio en el enfoque de la evaluación que ya haría muy distinta la práctica en el aula. También sería necesario establecer mediante descriptores qué es lo que le correspondería trabajar a cada curso, y habría que plantearse si la prueba de nivel debería ser realizada desde el propio centro o si, para garantizar la objetividad, se precisaría de alguien ajeno al mismo. Este tipo de novedad podría hacer dudar a algunos del valor de sus propias pruebas y de la evaluación continua, por lo que se presenta un problema bastante grave en cuanto a la toma de decisiones.

Otro de los problemas serios que presenta la evaluación si nos ceñimos al *MCERL* es que, actualmente, existe un predominio encubierto de componentes lingüísticos en los que se basa la enseñanza de lenguas en nuestro país, con actividades gramaticales o de vocabulario que centran gran parte de dicho proceso en detrimento de las actividades comunicativas. El *MCERL* pretende dar respuesta a esas necesidades de comunicación y propone que, en la evaluación, se tengan en cuenta los componentes lingüísticos, pragmáticos y socioculturales, ya que el fin último es la comunicación, aunque en ella se incurra en errores gramaticales. Estos dos aspectos, que tienen en cuenta la comunicación en sentido amplio, ya obligarían en sí mismos a cambiar el actual concepto de la evaluación.

En la actualidad el sistema de evaluación español no presenta unos descriptores claros de nivel, que determinen con rigor el nivel alcanzado por el alumno en todos los aspectos de la lengua. De hecho, si analizamos los libros de texto, podemos observar el predominio de competencias lingüísticas: gramática, léxico o semántica, en comparación con las competencias sociolingüísticas o pragmáticas.

Si analizamos la evaluación en nuestro sistema educativo en el área de lengua a partir de las tres características que tiene que tener toda evaluación: *validez, fiabilidad y viabilidad* podremos encontrarlas a nivel de centros, en el mejor de los casos, pero no dentro de la

enseñanza como sistema nacional. Analizaremos, término por término, los problemas que plantea:

- La *validez* en las áreas de lenguas indica que se está midiendo aquello que se quiere medir, lo que se quiere evaluar, y no otra cosa. Podremos decir que, a nivel de Programación de Centro, sí se esté alcanzando... pero hacerlo extensivo a nivel estatal, o incluso al de otros centros, no es ni imaginable ya que no tenemos ningún referente. La coherencia entre el diseño, la ejecución y la propia evaluación en el sistema educativo español es parcial, ya que no amplía sus fronteras a los límites de sus propios centros.
- Lo mismo ocurre con la *fiabilidad*, que es la constancia o repetición de lo que se mide. No sería posible decir que, de un año a otro, se repitan los resultados. Incluso ni en el mismo centro, ya que no existen unos parámetros claros de referencia ni ningún elemento que haga que se utilicen los mismos criterios para los niveles que se determinen.
- Por último la *viabilidad*, es decir, el proceso de evaluación se tiene que poder realizar, tiene que ser práctico. A parte de muchos otros aspectos cabría preguntarse si actualmente es *viable* que un profesor de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) realice actividades de tipo comunicativo con sus alumnos cuando la ley establece que la ratio es de treinta alumnos por profesor, sin contar a los alumnos que hayan repetido curso. O si este mismo profesor puede realizar, en las conocidas circunstancias de sus clases de idioma, la evaluación de todos los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

3. Cambios en el actual currículo de lenguas

La dificultad de la evaluación no es algo que surja al final del proceso de enseñanza. Por el contrario, es en las entrañas del proceso donde nacen los problemas de la evaluación. Adaptar nuestro actual sistema de evaluación al que se propone en el *MCERL* implicaría una toma de decisiones de gran importancia, que partiría del principio mismo del proceso de enseñanza. En realidad, implicaría un replanteamiento de objetivos y contenidos por etapas y cursos, adecuándolos a los niveles propuestos en el *MCERL* que, de manera consensuada, se aplicarían a todo el sistema educativo español. Esta implicación afectaría a los criterios de evaluación que serían más concretos y estarían definidos por igual en todas las Comunidades Autónomas. Una evaluación que sería más transparente que la actual y en la que tendrían cabida todos los aspectos de la comunicación.

Por otra parte, la metodología también tendría que adaptarse, centrándose en el alumno como pieza clave del aprendizaje, ofreciéndole vías para poder desarrollar sus propios conocimientos, potenciando, por ejemplo, la autoevaluación y estructurando la programación en función de las necesidades reales del alumno. Se trataría de una reestructuración del currículo de lenguas buscando un objetivo, y no estar condenados a las continuas divagaciones que se producen en nuestra práctica educativa a la hora de tomar decisiones en las tan temidas sesiones de evaluación. Sería desde esa reestructuración desde donde se organizaría la práctica docente. Sin duda, la equiparación de niveles proporcionaría operatividad a nivel estatal y europeo, y sería más justo con todos los miembros de la comunidad educativa y con la sociedad en general.

Si se establecen estos niveles de referencia, se traspasarían no sólo las fronteras del propio centro sino cualquier otro límite geográfico. Concretar estos niveles a priori limitaría en gran medida los problemas de precisión que afectan a la evaluación de lenguas.

Seguir las directrices del *MCERL*, implica institucionalizar las referencias de las que partir, crear unas bases comunes, seguir una metodología diferente, y perseguir unos niveles

de referencia. Todo ello teniendo en cuenta que la evaluación hace referencia a una lengua -a las lenguas- y todos los elementos que participan en ella(s) son evaluables.

Aunque en los currícula vigentes se considera, por ejemplo, la actividad comunicativa, en la mayoría de los casos la evaluación de este aspecto no se puede realizar, o simplemente no se evalúa, centrándose la evaluación en los aspectos más teóricos de la lengua. En realidad, el cambio que se tendría que dar sería un cambio en la mentalidad, en la filosofía personal, profesional e institucional que se ha tenido hasta ahora ya que el *MCERL* proporciona la mayor parte de los recursos porque facilita cómo establecer los niveles de referencia y proporciona el *PEL* como herramienta de evaluación.

4. Cambios que debería realizar la Administración educativa

Como se ha venido poniendo de manifiesto hasta ahora, los cambios que se proponen afectan a toda la comunidad educativa y parecen solaparse en cuanto a quién tiene que dar el primer paso. En el caso de la Administración, la adaptación de los currícula y de la formación del profesorado (inicial y en ejercicio) para llevar a cabo este reto con éxito son fundamentales. El cambio en la filosofía y la mentalidad en torno a esta nueva evaluación supone unas negociaciones y una preparación realizada con la máxima profesionalidad y delicadeza. No olvidemos que se trata de un cambio drástico para el que muchos estarían preparados por su dominio de la materia, pero para el que necesitan una preparación que los “desinstale” de sus prácticas actuales que, además, y al menos en teoría, son las correctas en cuanto que se atienen a las normas vigentes en nuestro contexto nacional.

En el caso de los docentes que se están empezando a formar, el cambio de mentalidad se puede realizar en esa fase de iniciación, pero para los que llevan tiempo dedicados a este menester habría que elegir el camino correcto para que hicieran propia esta filosofía de la evaluación, para que se empaparan de la filosofía del *MCERL* y, así, poder aplicarlo a la nueva dimensión europea que está adquiriendo la enseñanza de lenguas. Considero que ésta es la tarea más importante por parte de la Administración una vez que emprenda el desafío: información y formación. Todo ello realizado con la suficiente “inteligencia emocional” para que no se produzca la tan temida ruptura entre la teoría y la práctica.

Si analizamos los fracasos de algunas de las reformas en la enseñanza, podemos ver, e incluso sufrir, cómo la preparación máxima se ha dado desde los estamentos más altos de la pirámide institucional. Sin embargo, a medida que se va bajando de estamento de poder, los colectivos aparecen menos preparados, “interpretando” en los propios centros las “nuevas leyes”, pero ajenos a las verdaderas intenciones institucionales en muchos de sus aspectos, e indicando unas consignas que, por otra parte, nunca antes se habían indicado y que, por lo innovador de su naturaleza, merecen ser tratadas con la máxima delicadeza. Es el caso que nos ocupa.

Sería necesario un tiempo de mentalización, preparación y otro de prueba, donde sería importante comparar los resultados a nivel europeo. Evaluando los resultados en un sentido amplio se podría concretar cuáles son las acciones futuras que se deberían desarrollar. Claro que la formación no debería terminar aquí. No es suficiente con trabajar la fase inicial únicamente. Para que se dé todo el proceso, además de potenciar la fase inicial, se deberían potenciar las fases posteriores, tratándose con tanto esmero estas etapas, como se suele hacer con las fases iniciales, para asegurarse que el proyecto se llevará a término y todas sus fases han sido trabajadas.

En cuanto a algunas de las valoraciones que se deberían hacer, la Administración tendría que tener en cuenta que la enseñanza de idiomas no puede ser tratada como la

enseñanza de otras área del currículo en las que su fin último no es la comunicación social amplia.

Otro aspecto que tendrían que tener en cuenta es la ratio profesor-alumno y su implicación en las actividades comunicativas, no tanto en las actividades de aprendizaje autónomo pero sí en las que hacen referencia a la atención al alumnado en pequeños grupos, corrección del discurso oral en todas sus fases, etc. Además, si se aspira a utilizar el Portafolio Electrónico, no debemos olvidar el reto que ello implica en cuanto a las necesidades “logísticas” que se le plantearían a los centros de enseñanza a la hora de su desarrollo.

5. Cambios en el entorno del profesorado

No cabe duda que el análisis de los cambios que debería llevar a cabo la Administración afecta directamente al profesorado. Por ello, este análisis es muy parecido al anterior pero cambiando el punto de vista desde el que se realizan los cambios.

Como ya he indicado, el profesorado tiene que estar preparado para realizar unos cambios de tal magnitud. La preparación y la información se le deben proporcionar por las vías más sencillas pero también más eficaces. Que el *MCERL* cale hondo en el profesorado después de esta fase es cuestión de tiempo, de buena organización, seguimiento, apoyo y que todo ello dé paso a un cambio en la forma de entender su labor docente. No sentirse presionados por alcanzar unos niveles de referencia pero sí sentir estos a su servicio.

Es obvio que el *MCERL* plantea cambios en cuestiones que están profundamente arraigadas en la enseñanza de lenguas, como por ejemplo, en el predominio encubierto de los componentes lingüísticos basados en actividades gramaticales o vocabulario. Las *competencias generales* que ahora se plantean ya estaban planteadas en los actuales currícula y las *competencias comunicativas* también aparecen citadas. El cambio que se propone reside en la evaluación de *todos* los elementos y, por consiguiente, el trato que se le dé en el aula. Se va a considerar, para la elaboración de los descriptores -por citar un ejemplo- en actividades comunicativas o de lengua (entendidas como aquellas que implican un ejercicio de la competencia comunicativa dentro de un determinado ámbito) la *comprensión* auditiva, de lectura y audiovisual, la *expresión* oral y escrita, la *interacción* oral y escrita, en entrevista o a través de un canal de comunicación y la *mediación* oral y escrita.

El profesorado tendrá que hacer un gran esfuerzo para “desinstalarse” de una cultura de la enseñanza de lenguas tan parcializada como la realizada hasta ahora. También la planificación del trabajo sufrirá profundos cambios, ya que la metodología utilizada actualmente no va a resolver las dificultades que plantea esta nueva perspectiva. Si tomamos como referencia el hecho de que el profesor utilice el *PEL* para la autoevaluación del alumno, o pretenda realizar actividades comunicativas en parejas o pequeños grupos, observamos de inmediato que la actividad docente planteada como lo está actualmente no se lo va a permitir. Para profundizar más en este aspecto nos podemos remitir al capítulo sobre evaluación en el *MCERL* (capítulo nueve) donde se desarrolla la idea de los criterios para el logro del aprendizaje y donde se propone la diferencia entre los descriptores de las actividades comunicativas y los descriptores de aspectos de dominio de lengua relacionados con competencias concretas.

Términos como: aprendizajes significativos, el alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoevaluación, etc. se han venido utilizando en enseñanza con asiduidad, pero el *MCERL* los dota ahora de la acción concreta. Tal vez todos estos procesos no han tenido los resultados esperados porque el alumno no ha podido vivirlos como propios, aunque paradójicamente fueran por él y para él.

El sistema de autoevaluación propuesto en el *PEL* soluciona el problema de poder seguir los avances que se vayan produciendo mediante un registro de datos. Hasta ahora esto era muy difícil de conseguir y, por tanto, la retroalimentación no se producía. Como consecuencia, tampoco el alumno era consciente del espacio en el que necesitaba ser guiado para que se produjera el aprendizaje y éste quedaba al arbitrio del profesor. Cabe insistir aquí en el hecho de que los docentes tienen esta herramienta también para su desarrollo personal, ya que además de servir para analizar el ámbito lingüístico se puede utilizar en el ámbito didáctico para contribuir a la actividad formativa.

6. Cambios en el entorno del alumno

Los cambios que se tienen que dar en el alumno vienen dados por lo argumentado hasta ahora. Hemos estado hablando del aprendizaje significativo y contextualizado y de cómo el actual sistema de enseñanza no favorece esos procesos. El cambio de perspectiva por parte del alumno partiría de la evaluación personal de sus conocimientos para poder avanzar desde ellos al siguiente aprendizaje. Esta autoevaluación intentaría que cada alumno partiera de su propio conocimiento, para que sea consciente de su propio aprendizaje a través de descriptores claros que le indiquen su dominio lingüístico.

La motivación pretende animar al alumno para que se haga responsable de su propio aprendizaje. Se pretende que el alumno se supere desde la propia producción, siendo las dificultades un impulso a desarrollar y no un sentimiento de fracaso. El alumno está muy acostumbrado, bajo esquemas convencionales de un sistema muy guiado, a que se decida por él, *qué, cómo, y cuándo* aprender. Con este nuevo reto las opciones de flexibilizar el método, o de introducir innovaciones, son más reales y posibles.

El cambio de filosofía en evaluación que el propio alumno viene reclamando desde antaño no significa que vaya a ser acogido de manera instantánea. También los alumnos pueden estar “instalados” en esta manera de aprender y ahora les resulta difícil la toma de decisiones. Por ello esta transformación, que necesita tiempo en otros ámbitos, también precisa de medidas de formación para preparar al alumnado.

La tarea consiste en una reubicación en el proceso de aprendizaje que, hasta ahora, la había vivido como totalmente dependiente del profesor. Basta escuchar a algunos alumnos al hablar con sus profesores utilizando expresiones que ponen de manifiesto desde qué perspectiva analizan los estudiantes su labor: “*Te he traído los deberes*”, “*Me has suspendido el examen*”, “*¿Me has aprobado?*”, etc. Sin duda, esto sirve para darnos cuenta de que el alumno no se siente el centro del aprendizaje; al contrario, lo vive como algo que afecta a los demás pero no a él mismo. Desde esta perspectiva, la posibilidad de mejoría no es muy viable y el cambio de mentalidad es absolutamente necesario.

La propuesta de la autoevaluación se puede plantear, según el *MCERL*, como una prueba a tener en cuenta por el profesor guardando

“correlación con las evaluaciones que realizan los profesores y con las pruebas, igualando a la correlación que habitualmente existe entre los profesores mismos, entre las pruebas y entre la evaluación que realiza el profesor y las pruebas.”

Sin embargo, lo que se resalta en ese mismo capítulo es que el alumno podrá adquirir una *“toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje”*.

Además de resaltar la autoevaluación como la piedra angular del conocimiento, los alumnos necesitarían un período de formación en cuanto a los niveles de referencia y al sentido de todos estos cambios. Este cambio implicaría un replanteamiento de su actual vida

escolar, ya que en materia de idiomas se estaría creando un contexto real de competencia comunicativa que los estudiantes pocas veces habían vivido.

7. Conclusión

Los retos que nos plantea el *MCERL* son muchos y las dificultades de la evaluación, siguiendo sus directrices en el contexto educativo español donde he centrado este trabajo, resultan múltiples y, además, de diferente cariz. Sólo un cambio radical en el pensamiento, en la filosofía que actualmente envuelve la evaluación de lenguas puede dar paso a un cambio en la metodología y en la aplicación de pruebas para verificar resultados. No cabe duda que estos cambios tienen que ser lo suficientemente profundos para que afecten a todos los sectores que participan en la enseñanza y en el aprendizaje. Es una transformación dura pero que se puede lograr.

Las dificultades para lograrlo pueden servir como aprendizaje para seguimos superando, para recordar que nuestra labor nunca estará completa si no hemos logrado despertar en los que están a nuestro lado el espíritu de mejorar, de querer saber más y principalmente de poder aprender por ellos mismos, sin que el profesor sea su único recurso en el aprendizaje

Entrar de lleno en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* es un gran reto. Pero será, sin duda alguna, la verdadera forma de entrar en una dinámica de enseñanza-aprendizaje nunca antes vivida en nuestro sistema educativo que, ¡por fin!, dé respuesta a las necesidades planteadas desde el contexto escolar, en particular, y desde la sociedad en general.

8. Bibliografía

- Adell, J. (1997) "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la Información y la comunicación". EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, num. 7.
- Atienza, J. L. (1994) "Materiales curriculares ¿para qué?". *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 11: 12-21.
- Bosco, J. y Rozas, M. (2000) "Formación en lenguas extranjeras para la sociedad de la Información". *Innovación Educativa*, 10, 365-374.
- Cassany, D. (2002) "El portafolio europeo de lenguas". *Aula de Innovación Educativa*, 117:13-17.
- Consejo de Europa (1997) *European language portfolio: proposals for development*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (1998) *A European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Garrett, N. (1991) "Technology in the service of Language Learning: Trends and Issues". *The Modern Language Journal*, 75,(1),74-98.
- Halliday, M. A. K.& Hasan, R. (1985) *Language, context and text: aspects of language in a Social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- MEC (1991) *Diseño Curricular Base para Secundaria*. Madrid: MEC.
- MECD (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya.
- Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Veiz, J. M. (2000) "El aula de lenguas extranjeras: un umbral para una sociedad de la Cultura". *Aula de Innovación Educativa*, 117.
- Widdowson, H. G. (1990) *Aspects of language learning*, Oxford, Oxford University Press.