

## Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile

### Assessment of high school Haitian and Chilean students' writing by Language and Literature teachers in Chile<sup>1</sup>

ANDREA LIZASOAIN<sup>a</sup>  
GLORIA TOLEDO VEGA<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.  
Correo electrónico: andrea.lizasoain@uach.cl

<sup>b</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras.  
Correo electrónico: gtoledo@uc.cl

El objetivo de este trabajo es examinar la manera en que profesores de la asignatura de Lengua y Literatura evalúan la escritura en español como lengua extranjera de estudiantes secundarios haitianos, basado en criterios lingüísticos y principios de evaluación. En un marco de análisis de interlengua, se recolectaron textos escritos en español por estudiantes secundarios haitianos e hispanohablantes, que fueron evaluados por sus propios profesores y por evaluadores externos, y textos escritos en creole, evaluados por un profesor (haitiano) de esta lengua. Los estudiantes obtuvieron puntajes similares por parte de sus profesores de Lengua y Literatura, sin embargo, una pauta aplicada por los evaluadores externos arrojó resultados contradictorios. Se observó además el incumplimiento de los principios de evaluación, lo cual muestra la necesidad de preparar a los profesores de escuela para ofrecer a sus estudiantes retroalimentación útil para el desarrollo de interlengua y el mejor rendimiento en las asignaturas.

*Palabras claves:* evaluación, Lenguaje, español como lengua extranjera, texto escrito, interlengua.

The goal of this work is to examine the way Language teachers assess their Spanish as a Foreign Language secondary Haitian students' writing, based both on linguistic criteria and assessment principles. In the framework of interlanguage analysis, texts written in Spanish by secondary Haitian

---

<sup>1</sup> Proyecto financiado por Consejo Nacional Investigación Ciencia y Tecnología (CONICYT) para el concurso FONDECYT Regular n° 1190254.

and Spanish speaking students were collected and assessed by both their own Language teachers and external evaluators. Texts written in creole were also collected and assessed by a Haitian teacher. Students were given similar scores by their Language teachers. However, a scheme applied by the external evaluators yielded contradictory results. It was found that principles of assessment were not met, which shows the need to prepare Language school teachers to offer their students useful feedback that contributes to the development of interlanguage and better performance in school subjects.

*Key words:* assessment, Language, Spanish as a Foreign Language, written text, interlanguage.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en la Lingüística Aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera, para abordar, desde una perspectiva de la interlengua, la evaluación como una parte integral de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua<sup>2</sup>. En otras palabras, la idea de evaluación que plantea este trabajo trasciende la calificación como el simple hecho de poner una nota determinada al trabajo de un estudiante.

La evaluación ha sido poco estudiada, si bien es una herramienta clave para fortalecer y guiar el aprendizaje, en cuanto retroalimentación constante para el aprendiz y para su profesor. Aún es necesario saber en base a qué criterios los profesores diseñan y realizan sus evaluaciones; cuáles son las herramientas más utilizadas para evaluar determinados aspectos de la enseñanza-aprendizaje; qué medidas toman los profesores para evaluar en situaciones multiculturales; o qué hacen los distintos actores involucrados con la evidencia obtenida por medio de la evaluación, por ejemplo. La relevancia de estas preguntas reside en que “la evaluación no es un ámbito de reflexión independiente del currículum; es también currículum” (Rodríguez 2002: 193); no se puede enseñar ni aprender sin evaluar, porque la evaluación consiste precisamente en “demostrar el dominio del estudiante de una porción del currículum” (Butler y McNunn 2006: 5).

En esta investigación la evaluación aborda dos contenidos diferentes: el español como lengua extranjera entre estudiantes secundarios haitianos, por una parte, y los contenidos disciplinares asociados al curso de Lengua y Literatura (Lenguaje) en la enseñanza secundaria chilena, por otra. En este contexto, se examina de qué manera evalúan los profesores de Lenguaje a sus estudiantes haitianos en la educación pública chilena, sin que estos últimos hayan tenido clases formales de español como ayuda para su mejor inmersión escolar. Para esto, observamos el proceso y el producto de la evaluación sobre la producción escrita en español de estudiantes haitianos por parte de sus propios profesores de Lenguaje y de profesores de Lenguaje externos (de establecimientos educacionales ajenos a los estudiantes con los que trabajamos). Contrastamos estas evaluaciones internas y externas

<sup>2</sup> Considerando que estudiamos a hablantes haitianos, cuya L2 es el francés, en este trabajo empleamos el concepto de español como lengua extranjera, para referirnos a la adquisición del español en Chile.

entre sí, y luego las cotejamos con las evaluaciones de producciones escritas en creole como lengua materna, revisadas y evaluadas por un profesor haitiano, hablante nativo de creole.

A la fecha, existen pocos estudios sobre la manera en que los profesores evalúan a sus estudiantes hablantes no nativos, pero entre los trabajos existentes el foco está en la percepción y/o reflexión acerca de las evaluaciones. Frey y Fisher (2003) reflexionan acerca de la adaptación de sus procesos de evaluación del desempeño de estudiantes en una escuela multicultural en California, Estados Unidos. Sus análisis muestran cómo esta adaptación desafía la “teoría del déficit” (relación entre el estatus socioeconómico de los estudiantes y sus estrategias de comunicación empobrecidas) y con ello se logra un desempeño equivalente al de los hablantes nativos, mediante evaluaciones informales constantes. Los resultados no solo contribuyeron a buenas prácticas en sus salas de clases, sino que influyeron en el sistema de desarrollo profesional de su escuela. En un trabajo de 2014, Lizasoain y Ortiz de Zárate dan cuenta de la percepción que tienen estudiantes de pedagogía en inglés de una universidad chilena acerca de la manera en que se evalúa su habilidad de producción oral. Este estudio reporta que los estudiantes perciben las mediciones como válidas –en cuanto miden lo que declaran medir– pero poco confiables, por la falta de objetividad que demuestran los profesores. Por su parte, López y Bernal (2009) examinan las percepciones que tienen profesores de lengua colombianos sobre cómo utilizan la evaluación en el aula, y descubren que quienes habían recibido una formación en evaluación –a diferencia de los que no lo habían hecho– percibían esta como un aspecto del aprendizaje.

En el contexto específico de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la evaluación se utiliza para sacar conclusiones acerca de las capacidades de los estudiantes y para tomar decisiones pedagógicas con base en estas conclusiones. Es de vital importancia, por ende, conocer las prácticas evaluativas de los profesores, pero además reflexionar sobre el mejor rumbo que puede tomar la evaluación en la escuela, con el objeto de que contribuya efectivamente al aprendizaje.

Considerando lo anterior, el objetivo principal de este trabajo es conocer cómo evalúan los profesores de Lenguaje a sus estudiantes secundarios haitianos en su producción escrita. Secundariamente, buscamos determinar en qué aspectos se centran los profesores cuando evalúan textos escritos por estudiantes haitianos y chilenos; si existen diferencias en las evaluaciones realizadas a uno y a otro grupo; y qué tipo de retroalimentación les entregan a sus estudiantes.

La asignatura de Lengua y Literatura corresponde a una disciplina del currículo escolar chileno cuyo “objetivo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas [en español] que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada” (Ministerio de Educación 2019: en línea). Ningún objetivo de esta asignatura contempla una dimensión que promueva el desarrollo de estas habilidades comunicativas en aprendientes de español como lengua extranjera, lo que facilitaría su integración. Al mismo tiempo, la formación de los docentes de esta disciplina no incluye esta competencia, por lo que no parece aventurado asumir que los profesores en Chile no están preparados para evaluar el proceso de interlengua de los aprendientes haitianos de español como lengua extranjera.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Evaluación

La evaluación es clave en la escuela por múltiples razones: permite determinar si los estudiantes han adquirido los conocimientos específicos de una asignatura, identificar debilidades que debieran subsanarse, otorgar un panorama global de las estrategias y metodologías pedagógicas utilizadas en el aula y entregar la sensación de una etapa cumplida, entre otros. En contextos de adquisición de una lengua extranjera, la evaluación permite observar si los aprendientes han adquirido los recursos de la lengua que le permitan desenvolverse en situaciones de comunicación acordes a los niveles de competencia comunicativa esperados (Lizasoain y Ortiz de Zarate 2014). En el entorno de nuestro análisis, en el que los estudiantes haitianos no reciben clases formales de español y en el que se espera que sean los profesores de Lenguaje quienes los ayuden a adquirir esta lengua –en clases de más de 40 personas– la evaluación como apoyo para la enseñanza-aprendizaje del español es un desafío considerable. Dado que la evaluación no se aborda ni parece valorarse como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se la relega a un segundo plano, provocando que esta sea el fenómeno más arbitrario y subjetivo que tenga lugar en el aula (Gathercoal 1995).

En el contexto de esta investigación, la arbitrariedad evaluativa se debe a que los profesores involucrados no están preparados para crear ni para aplicar herramientas de evaluación que, además de cubrir contenidos disciplinares, contemplen el análisis del desarrollo del español como lengua extranjera. Esta situación puede conducir al diseño y a la administración de herramientas poco efectivas y deficientes, lo que es pernicioso si se considera que la evaluación incide en la decisión del futuro de un estudiante, permitiéndole o no pasar de curso, ingresar a la universidad, obtener un trabajo, acceder una beca o ganar un premio (Richard-Amato 2010; Brown 2004; McNamara 2004). En un aula multicultural, los buenos resultados pueden favorecer la inmersión de los estudiantes extranjeros y enriquecer los conocimientos de todos sus actores. Pero estos buenos resultados no radican en las notas o las cifras de pruebas estandarizadas, sino en la aplicación de evaluaciones que resulten útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje; evaluaciones de procesos beneficiosos y no de resultados.

Con respecto al diseño de evaluaciones útiles, se debe hacer una distinción entre evaluación *del* aprendizaje y evaluación *para* el aprendizaje (Baird et al. 2017; Butler y McMunn 2006). La evaluación *del* aprendizaje mide lo que los estudiantes han aprendido, para cumplir con el deber institucionalizado de reportar resultados, generalmente traducidos en notas. La evaluación *para* el aprendizaje, por el contrario, tiene un impacto en la enseñanza-aprendizaje, y contribuye a la toma de decisiones tanto de los profesores como de los estudiantes, para mejorar sus prácticas.

En este trabajo se entenderá la evaluación como la valoración del desempeño de un estudiante con respecto a un resultado de aprendizaje, con el fin de 1) conocer cuánto sabe

y qué puede hacer con lo que sabe (evaluación *del* aprendizaje); y 2) influir en el desarrollo de la interlengua creole-español (evaluación *para* el aprendizaje). El segundo punto solo es posible si se comprende que el aprendizaje debería ser central en el proceso de evaluación; en otras palabras, la relación entre la enseñanza-aprendizaje y la evaluación debiera ser una relación de “amistad” (Hughes 2010).

Para que la valoración del desempeño de un estudiante sea efectiva y eficiente, la literatura plantea que las herramientas de evaluación deben cumplir con al menos cinco principios: validez, confiabilidad, practicidad, autenticidad e impacto (Villaruel et al. 2018; Baird et al. 2017; Lizasoain y Ortiz de Zárate 2014; Hughes 2010; Richard-Amato 2010; Butler y McMunn 2006; Brown 2004; Kubiszyn y Borich 1999).

## 2.2. Principios de evaluación

La validez de la evaluación se relaciona con que esta logre medir el dominio de contenidos o habilidades, por una parte, y con que estos se midan según la manera en que se ha trabajado en el aula, por otra. Se puede determinar si una evaluación es válida analizando evidencia relacionada con los contenidos y con constructos. La evidencia relacionada con contenidos permite decidir si se está evaluando lo que se enseñó; es decir, si el currículum está vinculado con los resultados esperados (Butler y McNunn 2006). Si se quiere evaluar la utilización de tiempos verbales referentes al pasado en un grupo de estudiantes de nivel básico, por ejemplo, no debieran considerarse los tiempos verbales futuros, sin haber sido revisados antes. Esto se conoce como validez de contenido. Por otro lado, la evidencia relacionada con constructos dice relación con evaluar de una manera acorde con cómo se ha enseñado. Por ejemplo, si los tiempos verbales se han revisado mediante instrucción implícita en situaciones que emulan la comunicación cotidiana, estos no debieran evaluarse mediante actividades que impliquen metalenguaje. En resumen, una prueba es válida cuando promueve el aprendizaje, porque se está evaluando lo que se ha aprendido.

La confiabilidad, por otra parte, asegura que una evaluación arroje resultados consistentes en diferentes ocasiones. Este principio se ve afectado por cuatro factores: los estudiantes, los evaluadores, las condiciones de administración de la evaluación y la evaluación en sí. La confiabilidad relacionada con los estudiantes se vincula con el estado emocional y psicológico de estos en diferentes momentos de evaluación; es decir, un mismo estudiante puede obtener resultados distintos dependiendo de las circunstancias en que rinda la evaluación. Consideremos brevemente las circunstancias de un adolescente inserto en una comunidad cuya lengua desconoce, comunidad que a su vez desconoce su lengua y su cultura maternas, su etnia y su modo de vida; el caso de los secundarios haitianos. La confiabilidad del evaluador tiene que ver con la subjetividad y el sesgo, que podrían inducir a error. Así, por ejemplo, el mismo evaluador puede considerar un mismo ítem con diferentes criterios, dependiendo de la hora del día o de si le agrada o no un estudiante. Tanto los estudiantes como los profesores pueden estar bajo los efectos de la fatiga o de una enfermedad, que pudieran afectar los resultados. Consideremos a un profesor de escuela

pública que debe evaluar cientos de trabajos mes a mes, en un espacio reducido de tiempo y con escasos recursos de todo tipo. La confiabilidad de la administración de la evaluación se relaciona con las condiciones bajo las cuales se administra, es decir, vinculadas al tiempo, la temperatura y las distracciones a las que pudiera verse enfrentado un estudiante, por ejemplo. Idealmente, los estudiantes deberían experimentar las mismas condiciones para que los resultados sean confiables, pero si el conocimiento de la lengua es una de esas condiciones, como en el caso de nuestro estudio, la confiabilidad no estaría garantizada. La confiabilidad, relacionada con la evaluación en sí, se refiere al diseño de esta: que los estudiantes puedan leer las instrucciones claramente porque el tamaño de la letra y la calidad de la tinta son apropiados, por ejemplo, o que las preguntas o instrucciones estén planteadas de manera clara, sucinta y completa, lo cual merece más de una revisión por parte de quien/ es desarrollan el instrumento evaluativo.

La practicidad de una evaluación tiene que ver con que una prueba no sea costosa, se pueda realizar en lapsos razonables, sea de fácil administración y contemple un sistema de evaluación claro y eficiente en términos de tiempo, lo cual debe preverse antes de aplicar la prueba. En ocasiones, los profesores diseñamos evaluaciones que contemplan la redacción de informes muy extensos, con criterios de evaluación subjetivos, que nos toman mucho tiempo para evaluar. En esos casos, las herramientas no son prácticas.

Los principios de validez, confiabilidad y practicidad son responsables de la evaluación *del* aprendizaje, porque permiten al profesor evaluar lo que se ha aprendido de manera objetiva y práctica.

La autenticidad de una evaluación se relaciona con su grado de correlación con la realidad. En la medida que la evaluación incluya tareas que un aprendiente encontraría en contextos comunicacionales reales, se puede decir que es auténtica. Lo anterior significa que el lenguaje de la herramienta debe ser lo más natural posible, sin incluir expresiones a las que los aprendientes no han estado expuestos antes. Los ítems deben estar contextualizados y sus instrucciones deben ser claras. Además, los temas deben ser significativos para los aprendientes, para que luego puedan replicarlos en otras situaciones comunicativas. En nuestro estudio, percibimos un esfuerzo por parte de los profesores de escuela para motivar a los estudiantes con temas relacionados con la inmigración, dado que una de las escuelas en que trabajamos cuenta con un número importante de inmigrantes, especialmente haitianos. A pesar de esta buena intención, la carencia de herramientas lingüísticas por parte de quienes no hablan la lengua de la comunidad de acogida hace muy difícil la expresión de sus ideas en todo su potencial, lo que deja a estos estudiantes, nuevamente, en desventaja respecto a los hablantes nativos.

Finalmente, el impacto (en inglés, *washback*) de una evaluación se refiere al efecto que esta tiene sobre la enseñanza-aprendizaje. Se trata de información útil sobre las debilidades y fortalezas en la enseñanza del docente, así como del aprendizaje del estudiante. Una evaluación con impacto positivo es una herramienta más de aprendizaje, en la que el aprendiente pone a prueba sus conocimientos y recibe retroalimentación acerca de su desempeño. El impacto puede tomar la forma de una letra, un número, un

puntaje, una indicación de que algo está in/correcto, un comentario, etc. (Brown 2004). Independientemente del medio a través del cual se genere el impacto, se debe tener en cuenta que “una buena evaluación debe estar diseñada de tal forma que los estudiantes, al rendirla, aprendan y se comprometan con su proceso educativo, permitiéndoles aplicar lo aprendido para resolver algún problema” (Villarreal et al. 2018: 47). Lo contrario solo conduciría a un aprendizaje superficial y a la adquisición de conocimientos desconectados (Baird et al. 2017). En este sentido, una nota o puntaje sin información adicional –o retroalimentación– puede no tener impacto alguno, puesto que no permite al estudiante saber en qué tiene que enfocarse específicamente para mejorar una debilidad. Cumplir con este principio es de gran importancia, porque promueve la motivación, la autonomía y la autoconfianza entre los estudiantes (Brown 2004; Kubiszyn y Borich 2000), todas características primordiales para el desarrollo de la lengua extranjera y del estudiante como individuo. Para que sea efectiva, la retroalimentación debe ser clara, precisa y oportuna (Butler y McNunn 2006). Valga advertir que evaluar no es lo mismo que calificar o medir, ya que, si el aula se transforma en un espacio en que solo se enseña para aprobar evaluaciones, se pierde el foco en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ocurre con las pruebas estandarizadas institucionalizadas que miden conocimientos de escolares en el nivel nacional o internacional (Baird *et al.* 2017; Brown 2004), cuyo aporte en términos didácticos es debatible, por decir lo menos. En este sentido, el impacto y la autenticidad contribuyen a la evaluación *para* el aprendizaje, porque cuando la evaluación se transforma en una experiencia de aprendizaje, logra su impacto más positivo.

En el contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se evalúa el desempeño comunicativo de los aprendientes en cuatro habilidades: comprensión auditiva y lectora; y producción oral y escrita. En este trabajo nos enfocamos en la evaluación de la producción escrita, puesto que esta habilidad permite observar directamente el desarrollo de interlengua de un aprendiente, facilita la evaluación por parte de los profesores que participan en el estudio y, gracias a un mayor tiempo para la planificación por parte de los estudiantes, permite un acceso más amplio a la competencia lingüística de estos.

### *2.3. Evaluación de la producción escrita*

La producción escrita se puede evaluar directa o indirectamente (Coombe, Folse y Hubley 2007). Las mediciones indirectas evalúan la construcción de oraciones concentrándose en la gramática, la ortografía y la puntuación; es decir, examinan la habilidad de construir oraciones correctas desde el punto de vista formal y están más enfocadas en la corrección que en la fluidez y coherencia de un escrito. Se asume que si los estudiantes tienen un buen desempeño en esta modalidad pueden escribir textos más largos con eficiencia. Por el contrario, las mediciones directas evalúan la habilidad del estudiante de comunicarse en el modo escrito, basado en la producción integral de un texto. En otras palabras, las mediciones directas integran todos los elementos de la escritura: la selección del contenido, la organización de las ideas, la selección de vocabulario apropiado y la utilización

de las convenciones gramaticales adecuadas al contexto. Esto implica que la evaluación directa tiene que ser lo más auténtica posible (Hughes 2010).

Una manera de integrar mediciones directas e indirectas en una misma evaluación es utilizar pautas o rúbricas. Una pauta es un conjunto de criterios según los cuales se puede evaluar una habilidad o competencia desplegada en un trabajo escrito, por ejemplo. Es importante establecer los criterios con los que se evaluará un texto de antemano; de lo contrario, estos pueden variar después de evaluar una cierta cantidad de textos, debido a factores como distracciones, la fatiga o el estado de ánimo (Kubiszyn y Borich 2000), que pueden atentar contra el principio de confiabilidad. Al respecto, utilizar una pauta contribuye al cumplimiento del principio de practicidad, ya que alivianan las restricciones de tiempo que tienen las agendadas de los profesores (Brown 2004). Además, las pautas presentan tres ventajas: garantizan un equilibrio entre los criterios evaluados, obligan a los evaluadores a fijarse en dimensiones que quizás de otra manera pasarían por alto y contribuyen a la confiabilidad de la evaluación (Kubiszyn y Borich 2000). Los textos también se pueden evaluar holísticamente, en base a una impresión general, pero esto le resta confiabilidad a la evaluación (Hughes 2010).

Para nuestro estudio, elaboramos una pauta de evaluación que contempla criterios de corrección, adecuación, complejidad léxica, complejidad analítica, organización y fluidez. Estos elementos pueden dar cuenta de la calidad de la comunicación de los hablantes y se integran en un solo instrumento que permite evaluar de forma directa e indirecta a la vez.

#### *2.4. La evaluación de la interlengua*

La evaluación de los ámbitos de corrección, adecuación, complejidad léxica y analítica, organización y fluidez de textos escritos en una lengua extranjera no son válidos para cualquier individuo. La evaluación dependerá de la interlengua del estudiante, lo que, a su vez, respetará el principio evaluativo de la validez; en otras palabras, no se puede exigir que un estudiante de nivel intermedio básico (B1) escriba igual que otro de nivel avanzado (C1)<sup>3</sup> o como un hablante nativo, ni que un estudiante cuya lengua materna es el francés escriba igual que otro cuya lengua materna es el español. En efecto, el Instituto Cervantes (2014) considera criterios diferentes para la evaluación de la producción escrita en los distintos niveles. En la Tabla 1, ejemplificamos esto con los descriptores óptimos para la expresión escrita de los niveles A1 (inicial) y C1 (avanzado). Como es de esperar, las tareas para uno y otro nivel son diferentes, pues consideran lo que es capaz de producir un aprendiz en cada estadio. Para el nivel A1 la primera tarea escrita consiste en completar un formulario, con campos de respuesta breve, en que se solicita información personal de carácter general y básico. La segunda tarea escrita consiste en redactar un texto epistolar (una postal, un correo electrónico, un mensaje o una carta breve), un anuncio o nota informativa. En ambas tareas la evaluación es solo holística (Instituto Cervantes 2014).

<sup>3</sup> De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe 2015).



En el nivel C1, la tarea 1 consiste en redactar un texto expositivo o argumentativo, exponiendo las ideas principales de manera clara, detallada y bien estructurada, y respetando las convenciones y rasgos del género al que pertenezca. La tarea 2 consiste en redactar un texto formal, exponiendo los argumentos, las ideas principales, las secundarias y los detalles de manera clara, detallada y bien estructurada, y respetando las convenciones y rasgos del género al que pertenezca. La evaluación es holística y además analítica (Instituto Cervantes 2014).

Tabla 1. Descriptores para la evaluación de textos escritos en A1 y C1  
(adaptada de Instituto Cervantes 2014)

NIVEL A1	NIVEL C1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Corrección</b> Utiliza un repertorio lingüístico suficiente para expresarse con cierta eficacia.</li> <li>• <b>Adecuación</b> Responde, desde un punto de vista comunicativo a la situación planteada.</li> <li>• <b>Complejidad analítica</b> Sus respuestas están construidas de forma más elaborada que la estrictamente necesaria para satisfacer dichos objetivos y añade a la información requerida algunos detalles.</li> <li>• <b>Complejidad léxica</b> No se detalla.</li> <li>• <b>Organización</b> A pesar de algunos errores, construye oraciones sencillas y produce un texto cohesionado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Corrección</b> Muestra un control consistente sobre estructuras gramaticales complejas que le permite planificar y desarrollar el texto. Puede producirse algún error en usos poco frecuentes de la lengua. La escritura no presenta errores ortográficos.</li> <li>• <b>Adecuación</b> El texto es adecuado para la situación planteada, tiene en cuenta al destinatario y se adecua al estilo y la estructura del género, utilizando el grado de formalidad, el tono, el nivel de detalle y el léxico apropiados para el mismo.</li> <li>• <b>Complejidad analítica</b> En las argumentaciones presenta argumentos, ejemplos, apreciaciones críticas y conclusiones con claridad y fluidez. En textos creativos (artículos, etc.), el estilo es convincente, personal y natural.</li> <li>• <b>Complejidad léxica</b> Tiene un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales, y un dominio del mismo que le permite utilizarlo de manera correcta y apropiada. Es capaz de transmitir con precisión matices sutiles de sentido, enfatizar, persuadir y eliminar la ambigüedad.</li> <li>• <b>Organización</b> Escribe textos coherentes, cohesionados y bien organizados con un uso variado y apropiado de conectores, mecanismos de cohesión y estructuras organizativas. Es capaz de integrar varios temas y ayudar al lector a centrar su atención en los aspectos más importantes o a encontrar las ideas más significativas del texto.</li> </ul>

Al evaluar un texto escrito por un aprendiz de lengua extranjera, el profesor debiera tener en consideración que está examinando una interlengua (Selinker 1972), es decir, un sistema de opciones lingüísticas intermedias entre la primera lengua y la lengua meta (usualmente una versión estándar o normativa de esta última). Este sistema es producto de las hipótesis que se plantea el aprendiz acerca de la lengua que necesita aprender, basadas en conocimientos acerca de su propia lengua, de la lengua extranjera, de las funciones comunicativas del lenguaje, de su conocimiento lingüístico general, y de su experiencia en el mundo (Brown 2007). Como es un sistema intermedio presenta errores, los que deben tomarse como indicadores de un proceso de descubrimiento esencial para el aprendizaje (Rodríguez 2002). Los errores, de hecho, son considerados como una evidencia del aprendizaje (Butler y McNunn 2006).

### *2.5. La evaluación de la escritura en una lengua extranjera y el conocimiento pedagógico del lenguaje*

Una forma de asesorar y dar apoyo a los hablantes no nativos en aulas multilingües es que sus profesores –o al menos los de Lenguaje– sean capaces de rastrear su desarrollo en la lengua meta (Aalto y Tarnanen 2015; Bunch 2013; Mora 2000; Nieto 2000; Weigle 1999; Cumming 1986). Esto debiera ser parte de un conocimiento pedagógico del lenguaje (Aalto y Tarnanen 2015; Schulman 1987). Dicho conocimiento se concibe como el dominio del lenguaje disciplinar, en el contexto particular de una asignatura (Aalto y Tarnanen 2015; Bunch 2013). Una perspectiva más amplia –desde la cual se abordará este estudio– incluye la comprensión de los procesos de adquisición de LE, la concepción de la lengua como un recurso para el aprendizaje y como el objetivo de la enseñanza, y la habilidad de monitorear su uso por parte de los aprendices (García 2008; Gibbons 2007). Esta perspectiva también implica que los profesores sean capaces de evaluar el desarrollo de la interlengua entre sus alumnos –paralelamente al conocimiento temático de cada asignatura– con atención a su progreso en la lengua meta en tanto medio de expresión discursivo y no en relación con elementos discretos. Aalto y Tarnanen (2015) señalan que aquellos profesores que cuentan con un entrenamiento en conocimiento pedagógico del lenguaje se esfuerzan para analizar el desempeño de sus aprendices en un contexto más amplio que quienes no reciben esa preparación. En una línea similar, Weigle (1999) muestra que los evaluadores no experimentados en la enseñanza-aprendizaje de una LE son más severos en sus evaluaciones, lo que puede ser perjudicial para el desarrollo de una LE, porque puede frustrar a los aprendices o quitarles la confianza necesaria para producir en su interlengua. La idea general es que los docentes sean capaces de distinguir entre bajo rendimiento asociado al tema de la clase o a razones multilingües o multiculturales. Por otra parte, para que los profesores tengan un acceso completo a la interlengua de sus estudiantes, es necesario que su evaluación no se limite a corregir elementos aislados de vocabulario o lenguaje descontextualizado (Robinson, 2005; Schleppegrell y O' Hallaron, 2011).

### 3. METODOLOGÍA

Este trabajo es un estudio de caso que considera dos escuelas, en dos ciudades de Chile: una en Valdivia y otra en Santiago. La pregunta que guía nuestro estudio es cómo evalúan los profesores de Lenguaje el desarrollo de interlengua de sus estudiantes secundarios haitianos, en una instancia de producción escrita. Para contestar esta pregunta, observamos en qué aspectos del lenguaje se centran los profesores cuando evalúan textos escritos por estudiantes haitianos e hispanohablantes; si acaso existen diferencias en las evaluaciones realizadas a uno y a otro grupo; y cuál es la clase de retroalimentación que les entregan a los estudiantes, para contribuir, o no, al desarrollo de su competencia comunicativa.

Los participantes son, por una parte, un grupo de estudiantes secundarios haitianos y un grupo de estudiantes secundarios hispanohablantes (chilenos en su mayoría y nacionales de otros países hispanohablantes de Latinoamérica). Los dos grupos nos proporcionaron muestras escritas, correspondientes en su mayoría a pruebas de respuesta abierta de la asignatura de Lenguaje. Por otra parte, participaron profesores de Lenguaje internos (de las mismas escuelas de los estudiantes que proporcionaron las muestras); y profesores de Lenguaje externos (fuera de los establecimientos estudiados). Ambos evaluaron las producciones escritas en español por haitianos e hispanohablantes. Además, participó en este estudio un profesor hablante nativo de creole, que evaluó muestras escritas por los estudiantes haitianos en esta lengua.

En este trabajo examinamos la evaluación de la producción escrita de 29 estudiantes haitianos y 39 estudiantes hispanohablantes de I, II y IV año de secundaria, en dos establecimientos escolares del sistema público, por parte de tres profesores internos y cuatro profesores externos. Los estudiantes hispanohablantes fueron codificados como EC (estudiantes chilenos) y los haitianos como EH (estudiantes haitianos), y a cada uno se le asignó un número, para resguardar su anonimato. Cabe aclarar que en principio pensamos en estudiantes chilenos, pero en el camino nos encontramos con estudiantes de otras nacionalidades (venezolanos, peruanos y colombianos). Solicitamos muestras de estudiantes haitianos e hispanohablantes porque una de las formas de estudiar la interlengua es identificar las construcciones que muestran una desviación con respecto a la lengua meta. La comparación entre la producción de los estudiantes haitianos (interlengua en español) y los estudiantes hispanohablantes (español como lengua materna) puede evidenciar la etapa en que se encuentran los primeros en su desarrollo. En este sentido, la producción escrita de los hablantes nativos de español vendría a representar lo que significa un “buen trabajo” (Butler y McNunn 2006). Para completar el marco de estudio interlingüístico que abordamos en esta investigación, complementamos la información con una muestra escrita por los mismos estudiantes haitianos en su lengua materna; creole, de la que conseguimos 13 escritos.

Para realizar la comparación entre la evaluación de profesores internos y externos, pedimos muestras de textos escritos por estudiantes haitianos e hispanohablantes de enseñanza secundaria, ya evaluados por sus profesores. Por otra parte, diseñamos una

pauta que incluye criterios de evaluación de corrección, adecuación, complejidad léxica, complejidad analítica, organización y fluidez de textos escritos, que los profesores externos aplicaron para evaluar los textos integralmente. Siguiendo a Butler y McNunn (2006), entendemos por criterios “las cosas que son importantes que los estudiantes sepan y hacen para que su desempeño cumpla con las expectativas del profesor” (p. 93). De esta forma, la pauta define lo que significa un trabajo de calidad.

En la pauta se utilizó una escala de Likert de 1 a 7, lo que facilita la interpretación del desempeño de los estudiantes, ya que corresponde al sistema de medición de resultados de aprendizaje en Chile, donde 1 es la nota mínima y 7 es la máxima. Como sabemos, las notas son “la señal más visible de los procesos de medición (...), el producto final” (Kubiszyn y Borich 2000: 489), lo que permite un examen más objetivo del desempeño de los estudiantes. Estas notas pueden interpretarse cualitativamente según la Tabla 2.

Tabla 2. Escalas cuantitativa y cualitativa de evaluación en Chile

<b>Criterio cuantitativo</b>	<b>Criterio cualitativo</b>
7	Excelente
6	Muy bueno
5	Bueno
4	Suficiente
3	Insuficiente
2	Malo
1	Muy malo

Conforme a lo anterior, observamos qué criterios fueron mejor y peor evaluados por parte de los profesores en cada grupo e identificamos el foco en donde centran la atención los profesores. Además, realizamos pruebas estadísticas a los resultados cuantitativos para describir la muestra (análisis descriptivo y prueba *t student*). Paralelamente, analizamos los textos con el fin de identificar el tipo de retroalimentación que entregan los docentes a sus estudiantes. Luego, comparamos los resultados de las pautas y dicho análisis para decidir si existe correlación entre la evaluación integral mediante la pauta y la retroalimentación de los profesores en los textos. Esto nos permitió describir cómo evalúan los profesores a los estudiantes secundarios haitianos.

#### 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En el meta-análisis de las evaluaciones encontramos que, para todos los grupos (español como primera lengua, español como lengua extranjera y creole como primera lengua), los resultados arrojados por las pautas de evaluación son más bien pobres, lo que da cuenta de una habilidad de producción escrita deprimida generalizada. La precariedad en la habilidad de escribir se puede observar tanto en el plano formal como en el de contenido. Esto significa que la muestra de textos escritos producidos por estudiantes hispanohablantes no sirve como un parámetro válido para establecer el estadio en que se encuentran los estudiantes haitianos en su desarrollo de interlengua, considerando que la lengua meta, especialmente en el ámbito académico, es el español estándar (o su norma prestigiosa).

En el análisis de los profesores de Lenguaje externos, la producción escrita de los estudiantes haitianos obtuvo resultados más bajos que la producción de los estudiantes hispanohablantes. Esto no sorprende si se toma en cuenta que los estudiantes haitianos tienen la desventaja inicial de no dominar el español, del que no han recibido clases formales. Mientras los haitianos promediaron un 2,6 los estudiantes chilenos obtuvieron un 4,5. Una prueba *t student* para dos muestras independientes de dos colas arrojó que esta diferencia es estadísticamente significativa, donde  $t(15)=2,05$ ;  $p=0,00$ . La nota más común (moda) entre el primer grupo fue un 2,0 mientras que la moda del segundo grupo fue un 3,0. En términos cualitativos, los textos de haitianos obtuvieron un resultado “malo” y los textos de hispanohablantes un resultado “suficiente”. También se realizó una *prueba t student* de las mismas características para observar la diferencia entre la producción de los estudiantes haitianos en ELE y CL1 (ver la Tabla 2). En este prueba se encontró que la diferencia es estadísticamente significativa, donde  $t(15)=2,09$ ;  $p=0,00$ . Cualitativamente, los textos en creole obtienen una calificación de “suficiente” en comparación con los textos en español, que se califican como “malos”. Esto significa que los haitianos escriben mejor en creole que en español. Podemos también observar que la producción en lengua materna de ambos grupos es calificada como suficiente, lo que parece corroborar la impresión de que existe una precariedad generalizada en la escritura de los adolescentes en la actualidad. La prueba *t student* confirma esta observación, pues no existe una diferencia estadísticamente significativa ( $t(15)=2,1$ ;  $P=0,11$ ) entre los haitianos y los chilenos.

Si aceptamos que los bajos resultados de los haitianos se deben a su desventaja inicial de la barrera idiomática, cabe preguntarse cómo abordan el error los profesores; por ejemplo, haciendo algún tipo de adaptación a la diversidad. Obsérvense las siguientes imágenes provenientes de las pruebas corregidas por los profesores internos (Figuras 1 a 4).

Como se aprecia en las figuras, en ninguno de los casos de la muestra se entrega más retroalimentación que vistos buenos y puntajes. Por otra parte, los estudiantes chilenos y haitianos obtienen casi la misma valoración con respuestas de diferente calidad. El texto de EC18 es el más logrado de todos y obtiene 5 puntos. El texto de EC1 casi no tiene desarrollo, apenas se entiende la letra y obtiene el mismo puntaje (el máximo). Los textos de los estudiantes haitianos no tienen desarrollo alguno y/o no se entienden, y

Figura 1. Evaluación de un ítem de prueba para EC18

<p>"Y me niego categóricamente                  A dejar de hablar                  Mi lengua, mi acento y mi historia.                  Y me niego absolutamente                  A ser parte de los que callan,                  De los que temen,                  De los que lloran.                  Porque me acepto  <b>Rotundamente libre,</b>                  Rotundamente negra,                  Rotundamente hermosa."                    Rotundamente negra, Shirley Campbell</p>	<p>El verso "Rotundamente libre"                  ¿A qué se refiere? ¿Cuál es la libertad a la que el hablante lírico se refiere? (5 pts)</p> <p><i>se refiere a que son libres de expresiones y del color de su piel y que se aman siendo de otra nacionalidad de y teniendo diferentes vidas o historias que las de los demás</i></p>
--	---

Figura 2. Evaluación de un ítem de prueba para EC1

<p>"Y me niego categóricamente                  A dejar de hablar                  Mi lengua, mi acento y mi historia.                  Y me niego absolutamente                  A ser parte de los que callan,                  De los que temen,                  De los que lloran.                  Porque me acepto  <b>Rotundamente libre,</b>                  Rotundamente negra,                  Rotundamente hermosa."                    Rotundamente negra, Shirley Campbell</p>	<p>El verso "Rotundamente libre"                  ¿A qué se refiere? ¿Cuál es la libertad a la que el hablante lírico se refiere? (5 pts)</p> <p><i>se refiere a una libertad de amor y de palabra</i></p>
--	--

Figura 3. Evaluación de un ítem de prueba para EH4

<p>"Y me niego categóricamente                  A dejar de hablar                  Mi lengua, mi acento y mi historia.                  Y me niego absolutamente                  A ser parte de los que callan,                  De los que temen,                  De los que lloran.                  Porque me acepto  <b>Rotundamente libre,</b>                  Rotundamente negra,                  Rotundamente hermosa."                    Rotundamente negra, Shirley Campbell</p>	<p>El verso "Rotundamente libre"                  ¿A qué se refiere? ¿Cuál es la libertad a la que el hablante lírico se refiere? (5 pts)</p> <p><i>se refieren a ser el parte callan</i></p>
--	---



agrega la nueva tarea que reciben los profesores de hacerse cargo de estudiantes que no saben español, lo que dificulta el acceso a los contenidos disciplinares de la escuela y cuyo nivel de lengua, además, es desconocido por los profesores y las autoridades de los establecimientos.

En cuanto a las evaluaciones de los profesores externos, la Tabla 3 muestra los resultados en español como primera lengua (EL1), español como lengua extranjera (ELE) y creole como primera lengua (CL1). La utilización de pautas para evaluar los textos extraídos de las pruebas por parte de los profesores externos resultó productiva, lo que significa que una revisión analítica podría ser beneficiosa para los estudiantes, de tener acceso a ellas. Con respecto a los diferentes criterios de evaluación que presenta la pauta, como se observa en la Tabla 3, el criterio que mide la corrección de la puntuación es el peor evaluado en ambos grupos, con un 1,8 (muy malo) para los estudiantes haitianos y un 4,1 (suficiente) para los estudiantes chilenos. Esto puede significar, por una parte, que los estudiantes no tienen el conocimiento técnico que les permita puntuar sus textos correctamente y, por ende, obtienen resultados bajos. Por otra parte, puede ser que los profesores den mayor importancia a los aspectos formales de los textos porque son más fáciles de observar y, en consecuencia, los “penalicen” más. Asimismo, puede ser que los profesores releven la puntuación porque esta repercute en la pragmática de los textos y, de ser deficiente, obstaculiza su interpretación. Esta última opción, sin embargo, no se correlaciona con el puntaje que se le otorga a la interpretabilidad (criterio 6) de los textos, que obtiene los puntajes más altos en ambos casos. Por ende, parece más factible el hecho de que la puntuación obtenga los peores resultados porque es uno de los aspectos más inmediatamente observables y no porque interfiera con la interpretabilidad. Esto se evidencia en las Figuras 1 a 4 presentadas más arriba, donde ninguno de los textos presenta puntuación, pero obtienen puntajes altos por parte de los profesores de Lenguaje.

Respecto a los puntajes obtenidos en creole como lengua materna o L1, se observa la mejor nota en el uso correcto de estructuras gramaticales (criterio 1), lo que coincide con los hispanohablantes, pues este es su segunda mejor nota en la pauta. La puntuación más baja está en la organización del texto (criterio 5), donde se observa una distancia considerable respecto al rendimiento de los hispanohablantes en español.

Tabla 3. Resultados de la evaluación de los textos de los estudiantes

CRITERIOS	ELE	EL1	CL1
<b>1. Corrección</b>			
El texto muestra un uso correcto de la ortografía (acentual y ortográfica).	2,6	4,6	4,6
El texto muestra un uso correcto de la puntuación (comas, puntos, puntos y comas).	1,8	4,1	3,8
El texto muestra un uso correcto de las estructuras gramaticales (por ejemplo, tiempos y modos verbales).	3,0	4,9	5,2



<b>2. Adecuación</b>			
El texto se adecúa a un contexto escrito de comunicación, es decir, el estudiante no escribe como habla (evita coloquialismos como “o sea”, entre otros).	2,7	4,6	4,9
No se da información por sabida o sobreentendida; las referencias que se entregan son explícitas.	2,8	4,6	4,6
Se dirige bien el texto a un lector objetivo.	2,6	4,7	4,6
<b>3. Complejidad léxica</b>			
Se observa un empleo preciso del vocabulario. Se emplea el término que mejor se ajusta a lo que se quiere expresar.	2,5	4,2	5
No se repiten las mismas palabras en dos oraciones contiguas.	2,6	4,6	4,8
Se usa vocabulario complejo y variado.	2,2	4,1	4,4
<b>4. Complejidad analítica</b>			
Se observan diferentes procesos de análisis en la redacción (por ejemplo, comparaciones, inferencias, interpretaciones y/o evaluaciones, que dan cuenta de variadas ideas interconectadas).	2,9	4,4	3,1
El contenido del texto se ajusta a la tarea (por ejemplo, si se pide un informe se entrega un informe y no una descripción o una opinión personal).	3,0	4,8	4
<b>5. Organización</b>			
Se observa buena organización del contenido (se observa una clara estructuración del texto: introducción, desarrollo, final).	2,4	4,3	2,8
Se emplean recursos para la cohesión y coherencia del texto (correferencia, déicticos y conectores).	2,9	4,5	3,1
<b>6. Fluidez</b>			
El texto se lee fácilmente; con una extensión apropiada según la tarea (no es demasiado breve, pero tampoco se extiende con elementos inconexos entre sí).	3,0	4,4	3,6
El texto es fácilmente interpretable; mantiene la unidad y el desarrollo temático. No es necesario detenerse a pensar qué quiere decir el estudiante.	3,0	4,9	4,1
PROMEDIO	2,6	4,5	4,0

El segundo criterio peor evaluado tiene que ver con el uso de vocabulario o léxico complejo y variado (criterio 3), en lo que nuevamente coinciden ambos grupos. En creole/L1, en tanto, el criterio de complejidad léxica es el que aparece como mejor evaluado de los tres grupos. En las primeras etapas del desarrollo del lenguaje, las relaciones léxicas construyen realidades de sentido común, conocidas y experimentadas por todos (Martin 1992). A medida que se especializa el conocimiento, particularmente en el contexto escolar, estas relaciones se van complejizando, por lo que es esperable y deseable que en textos producidos por estudiantes de secundaria se seleccionen opciones léxicas complejas y variadas. Los bajos resultados generales en este ítem, por el contrario, dan cuenta de una construcción deficiente de conocimientos especializados para todos los grupos (si bien menos para el creole). En el caso de los textos de haitianos, esto se explica porque los aprendientes están conociendo la lengua extranjera.

Otro factor que explica los bajos resultados en el criterio 3 es el hecho de que los estudiantes de ambos grupos “escriben como hablan”, de acuerdo con los comentarios dejados por los profesores en las pautas y nuestro propio análisis de errores. Los estudiantes transfieren rasgos del habla cotidiana, vehiculadora de conocimientos de sentido común, a textos escritos que suelen transmitir conocimientos más especializados (Bernstein 1999). Como ejemplos, obsérvense las respuestas 1-4 a la pregunta: “¿Por qué razón crees tú que la autora decidió escribir este poema?”:

1. para *tirar para arriba* a las mujeres que *se sienten mal* con uno mismo (EC15)
2. yo creo que por que no quería más que *dejaran pasar a llevar* a personas de color *osea* (extranjeras) (EC27b)
3. por la *color Negra* para decir que la *color negra* es hermosa e igual a los otros *colores* (EH10)
4. Por que los blancos siempre *molesta* a los *negros* pero los *negros* siente orgulloso por su color (EH4). Los ejemplos muestran el uso entre chilenos de expresiones coloquiales como “tirar para arriba”, “se sienten mal”, “o sea” y “dejaran pasar a llevar”. Los haitianos, por su parte, repiten elementos léxicos dentro de una misma cláusula (“color” y “negro”). Estas son respuestas a preguntas de una prueba en la que se evalúan conocimientos especializados relacionados con el género lírico. La prueba se construye con base a vocabulario técnico como “hablante lírico”, “poema”, “verso” y “autora”, por lo que cabe esperar respuestas más complejas y mejor elaboradas.

## 5. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue observar la manera en que profesores de Lengua y Literatura evalúan textos escritos producidos por sus estudiantes hablantes no nativos de español. El fin último fue determinar si la evaluación constituye información efectiva y eficiente para el desarrollo de interlengua de los estudiantes haitianos. Lo anterior, porque estamos conscientes de que la mejor forma de que estas personas se integren a nuestra sociedad es derribando la barrera idiomática que implica el desconocimiento del español.

Lamentablemente, comprobamos que la evaluación que los estudiantes haitianos reciben por parte de sus profesores no contribuye al aprendizaje de contenidos ni al desarrollo de su interlengua, en cuanto no se entrega una retroalimentación que resulte útil. En otras palabras, la evaluación no promueve el desarrollo de la lengua extranjera y hasta el momento, la falta de educación formal en español como lengua extranjera no parece estar siendo bien suplida con las medidas que han tomado los establecimientos estudiados. Por lo demás, se trata de medidas discretas, ya que no cuentan con apoyo estatal para implementar soluciones más efectivas en el largo plazo.

La información que nos entrega la pauta de evaluación es que los estudiantes haitianos necesitan reforzar todos los criterios para la escritura, especialmente la corrección y la complejidad léxica, punto en el que también coinciden con los chilenos. Es importante, además, trabajar entre los haitianos la organización del texto, pues es un punto que muestra una distancia importante respecto a los hablantes nativos de español. Además, vale la pena tomar en cuenta que, en su lengua materna, los haitianos también muestran problemas con la corrección y la organización textual. Ahora bien, muchos de ellos ya son personas bilingües, por lo que, desde un punto de vista cognitivo, cabría esperar buenos resultados en el desarrollo de su español y, por ende, en su desempeño académico, si se les proporciona la instrucción necesaria.

Los problemas en la evaluación son corroborados por la información que arrojaron las pautas aplicadas por profesores externos para valorar los textos producidos por los estudiantes haitianos e hispanohablantes. Mientras en las pruebas los estudiantes reciben la misma retroalimentación, independientemente de la calidad de sus respuestas, las pautas indican que el desempeño de los dos grupos es diferente: los estudiantes haitianos escriben peor que los estudiantes hispanohablantes; de hecho, las muestras no permiten clasificarlos ni siquiera en el nivel más bajo de proficiencia del Marco (Común) Europeo de Referencia para las Lenguas, correspondiente a A1 (ver Tabla 1). No obstante, los profesores de los haitianos, quizás pensando en no dificultar aún más su inmersión en la escuela, no hacen esta diferencia, lo cual, en el largo plazo, no es una ayuda en absoluto.

Tomando en cuenta que los movimientos migratorios no son un fenómeno aislable en el tiempo o en un espacio, parece fundamental que los profesores de Lenguaje –y de todas las disciplinas del currículo– reciban formación relacionada con la adquisición de lenguas extranjeras y el desarrollo de interlengua, así como con la evaluación y sus principios, de modo que puedan contribuir con los procesos de alfabetización y, por ende, de integración social de los inmigrantes que no hablan español en Chile.

La resistencia al cambio es normal en los seres humanos, pero si se presentan pruebas sólidas de que estos cambios son necesarios, los profesores pueden tomar la decisión de cambiar (Butler y McNunn 2006). Los resultados de este estudio apuntan a ese objetivo.

En un trabajo posterior, compararemos los resultados de estas pautas con las evaluaciones futuras de nuevas producciones escritas de este mismo grupo de estudiantes haitianos, en un estudio longitudinal que busca conocer el grado de desarrollo que pueden alcanzar estos niños en el sistema escolar chileno.

## OBRAS CITADAS

- Aalto, Eija y Mirja Tarnanen. 2015. "Approaching pedagogical language knowledge through student teachers: assessment of second language writing." *Language and Education* 29.5: 400-415. doi:10.1080/09500782.2015.1031676.
- Baird, Jo-Anne, y otros. 2017. "Assessment and Learning: Fields apart?" *Assessment in Educación*: 317-350.
- Bernstein, Basil. 1999. "Vertical and Horizontal Discourse: An Essay". *British Journal of Sociology of Education* 20.2: 157-173.
- Brown, Douglas. 2004. *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. Nueva York: Longman.
- \_\_\_\_\_. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. Quinta. Nueva York: Pearson Longman.
- Bunch, George. 2013. "Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era". *Review of Research in Education* 37: 298-341. <<https://www.jstor.org/stable/24641965>>.
- Butler, Susan y Nancy McMunn. 2006. *A Teacher's Guide to Classroom Assessment. Understanding and Using Assessment to Improve Student Learning*. San Francisco: Wiley.
- Coombe, Christine y otros. 2007. *A Practical Guide to Assessing English Language Learners*. Michigan: The University of Michigan ELT Press.
- Council of Europe. 2015. "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment." *Council of Europe*. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)>.
- Cumming, Alister. 1986. "Intentional Learning as a Principle for ESL Writing Instruction: A Case Study". *TESL Canada Journal* 3.Special Issue: 69-83.
- Frey, Nancy y Douglas Fisher. 2003. "Linking Assessments with Instruction in a Multilingual Elementary School". *Assessment Practices*. Ed. Christine Coombe y Nancy Hubley. Virginia: TESOL Inc. 63-74.
- García, Ofelia. 2008. "Multilingual Language Awareness and Teacher Education". *Encyclopedia of Language and Education*. Ed. Nancy Hornberger y Jason Cenoz. *Sexta* 6. Nueva York: Springer. 385-400.
- Gathercoal, Paul. 1995. "Principles of Assessment". *The Clearing House*: 59-61. <<https://www.jstor.org/stable/30185862>>.
- Gibbons, Pauline. 2007. "Mediating Academic Language Learning". *International Handbook of English Language Teaching*. Ed. Jim Cummins y Chris Davidson. Nueva York: Springer. 701-718.
- Hughes, Arthur. 2010. *Testing for Language Teachers*. Segunda. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes. 2014. Plan curricular del Instituto Cervantes. En línea: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Kubiszyn, Tom y Gary Borich. 2000. *Educational Testing and Measurement. Classroom Application and Practice*. Sexta. Nueva York: Wiley.

- Lizasoain, Andrea y Amalia Ortiz de Zárata. 2014. "Alternative Evaluation of a Traditional Oral Skill Assessment Tool in an English Teaching Program". *The LEC Journal* 1: 22-36.
- López, Alexis y Ricardo Bernal. 2009. "Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment". *PROFILE* 11: 55-70.
- Martin, Jim. 1992. *English Text. System and Structure*. Philadelphia y Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- McNamara, Tim. 2004. "Language Testing". *The Handbook of Applied Linguistics*. Ed. Alan Davis y Catherine Elder. Oxford: Blackwell. 763-783.
- Ministerio de Educación. *Lenguaje, comunicación y literatura*. 2019. 15 de noviembre de 2019. <<https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-49396.html>>.
- Mora, Jill. 2000. "Staying the Course in Times of Change. Preparing Teachers for Language Minority Education". *Journal of Teacher Education* 51.5: 345-357.
- Nieto, Sonia. 2000. "Placing Equity Front and Center. Some Thoughts on Transforming Teacher Education for a New Century". *Journal of Teacher Education* 51.3: 180-187.
- Richard-Amato, Patricia. 2010. *Making it Happen. From Interactive to Participatory Language Teaching: Evolving Theory and Practice*. Cuarta. Nueva York: Pearson Longman.
- Robinson, Peter. 2005. "Cognitive Complexity and Task Sequencing. Studies in Componential Framework for Second Language Task Design". *International Review of Applied Linguistics* 43: 1-32.
- Rodríguez, Agustín. 2002. "La evaluación en el aula de lenguaje: una experiencia democrática en ESO". *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Ed. Juan Fernández Sierra. Andalucía: Akal. 193-214.
- Schlepppegrell, Mary y Catherine O'Hallaron. 2011. "Teaching Academic Language in L2 Secondary Settings". *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 3-18.
- Schulman, Lee. 1987. "Knowledge and Teaching: Foundations for the New Reform". *Harvard Educational Review* 57.1: 1-21.
- Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 201-231.
- Villarroel, Verónica, y otros. 2018. "Análisis de pruebas escritas bajo los principios de la evaluación auténtica. Estudio comparativo entre carreras de salud y otras carreras de dos universidades de la Región del Bío-bío". *Revista Médica de Chile* 146: 46-52.
- Weigle, Sara. 1999. "Investigating Rater/prompt Interactions in Writing Assessment: Quantitative and Qualitative Approaches". *Assessing Writing*: 145-178.

