



**UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLÉS**

GABINA ZAMBRANO RUJANO

Tarragona, 2006

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA EVALUACIÓ FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLÉS.
Gabina Zambrano Rujano
ISBN: 978-84-690-7633-0 / T.1398-2007

**UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN
LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLÉS**

**Autora: GABINA ZAMBRANO RUJANO
Director: JOSÉ TEJADA**

Tarragona, 2006

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA EVALUACIÓ FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLÉS.
Gabina Zambrano Rujano
ISBN: 978-84-690-7633-0 / T.1398-2007

DEDICATORIA

Quiero dedicar esta tesis a mis padres: *Pedro y Benilde*, a mis hijos: *Carol y Julio*, a mi nieta: *Karol Gabriela*, a mis hermanos y a tres personas especiales: *José Gregorio, Richard y Erika*. Todos ellos compañías ausentes que siempre estuvieron a mi lado en esta voluntaria soledad de proceso.

AGRADECIMIENTO

Primero que todo quiero dar gracias a Dios por esta oportunidad para crecer y valorar lo que tengo y lo que puedo alcanzar.

A la Universidad de Los Andes y a la Universidad Rovira y Virgili por esta experiencia de formación y formación para la experiencia.

A mis tutores:

- *José Tejada*, por su sabiduría, profesionalidad, pericia y sensibilidad para guiarme.
- *Ángel-Pío Soto González*, por su amistad, cariño, y motivación.
- *José Miguel Jiménez*, por su afecto, ayuda y apoyo constante.
- *Bonifacio Jiménez y Vicente Ferreres*, por sus apreciables contribuciones a la tesis.

A mis amigos:

- *Manel Fandos*, por su amistad y buenos consejos que me ayudaron a encontrar la tranquilidad en cada momento difícil.
- *Edixon Chacón*, por ser siempre amigo fiel e incondicional.
- *Mireya Vivas y Arturo Linares*, por sus valiosos aportes para la mejora de la tesis.

A mis compañeros de doctorado, *María, Jemima, Martha Martín y Belkis*, por brindarme su amistad.

A mis compañeros de trabajo de la ULA Táchira, por dedicar su tiempo para que esta investigación sea posible.

A todos mis alumnos en general, por enseñarme a escucharlos y decirme aquellas cosas que hago bien y no tan bien.

A mis alumnos del cuarto año de la Especialidad de Inglés 2004, por su especial cariño, entusiasmo y constante espíritu de crítica y reflexión.

A *Nathalie*, por su paciencia y acervo para el trabajo.

Y a todas aquellas personas que no nombro en este momento pero que de una forma u otra colaboraron para que este proyecto sea lo que hoy es y, por lo tanto, están aquí presentes.

ÍNDICE GENERAL

0. INTRODUCCIÓN GENERAL	1
0.1. JUSTIFICACIÓN	3
0.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
0.3. OBJETIVOS	7

PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

1.0. INTRODUCCIÓN	13
1.1. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	13
1.2. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	19
1.2.1. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	20
1.2.2. EVALUABILIDAD DEL PROGRAMA	26
1.2.3. RELACIÓN ENTRE MODELO, DISEÑO Y EVALUADOR.....	28
1.2.4. MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	29
1.2.5. DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN	36
1.2.6. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN.....	38
1.2.7. ELEMENTOS DEL PROGRAMA Y SU EVALUACIÓN	44

CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE: HACIA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

2.0. INTRODUCCIÓN	63
2.1. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO E-A	62
2.2. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN	70
2.3. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN	74
2.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA	80
2.4.1. CONCEPTUALIZACIÓN.....	80
2.4.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS	86
2.4.3. PROPÓSITOS DE EVALUACIÓN	89
2.4.4. SUGERENCIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA	89
2.4.5. FEEDBACK.....	91
2.5. LA EVALUACIÓN FORMADORA	93

Índice General

2.6. CONSIDERACIONES FINALES	96
CAPÍTULO III: LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE INGLÉS	
3.0 INTRODUCCIÓN	101
3.1. DIMENSIONES A EVALUAR	102
3.1.1. QUÉ EVALUAR	102
3.1.2. CÓMO EVALUAR EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA	104
3.1.3. POR QUÉ VALORAR LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS	106
3.1.4. CÓMO INTERPRETAR LOS RESULTADOS DE LA VALORACIÓN	107
3.1.5. CÓMO ACOMPAÑAR AL ALUMNO EN LA VALORACIÓN	107
3.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	108
3.2.1. ENTREVISTA ORAL	108
3.2.2. COMPRENSIÓN LECTORA	108
3.2.3. MUESTRAS DE TEXTOS ESCRITOS	109
3.2.4. PROYECTOS/EXHIBICIONES	109
3.2.5. EXPERIMENTOS/DEMOSTRACIONES	109
3.2.6. CONSTRUCCIÓN DE ÍTEMS	109
3.2.7. OBSERVACIONES DEL PROFESOR	109
3.2.8. PORTAFOLIOS	110
3.2.9. ESCALAS DE CORRECCIÓN	111
3.2.10. PERFILES	112
3.2.11. BANDAS	113
3.2.12. LAS LISTAS DE COTEJO	114
3.2.13. LAS TAREAS	114
3.3. CONSIDERACIONES FINALES	114

SEGUNDA PARTE MARCO APLICADO

CAPÍTULO IV. EL CONTEXTO DE ACCIÓN

4.0 INTRODUCCIÓN	119
4.1. EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO	122
4.2. LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-TÁCHIRA	125
4.2.1. ÁMBITO ESPACIO-TEMPORAL	125
4.2.2. ÁMBITO NORMATIVO	128

4.2.3.	ÁMBITO PROFESIONAL.....	130
4.2.4.	ÁMBITO PRÁCTICO	131

CAPÍTULO V. DISEÑO DEL ESTUDIO

5.0.	INTRODUCCIÓN	135
5.1.	PERSPECTIVA TEÓRICA	135
5.2.	TIPO DE INVESTIGACIÓN	139
5.3.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	141
5.3.1.	FASE DESCRIPTIVA (DIAGNÓSTICO).....	141
5.3.2.	FASE DE INTERVENCIÓN.....	144
5.4.	INSTRUMENTALIZACIÓN	147
5.4.1.	EL ANÁLISIS DE CONTENIDO.....	147
5.4.2.	EL CUESTIONARIO	152
5.4.3.	LA ENTREVISTA.....	158
5.4.4.	LAS OBSERVACIONES DE AULA.....	161
5.4.5.	EL CASO DE ESTUDIO.....	168

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

6.0.	INTRODUCCIÓN	171
6.1.	FASE DESCRIPTIVA	171
6.1.1.	RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	171
6.1.2.	RESULTADOS DEL CUESTIONARIO: EVALUACIÓN DEL INGLÉS: ALUMNOS.....	184
6.1.3.	COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS DIFERENTES AÑOS	194
6.1.4.	RESULTADOS DEL CUESTIONARIO: EVALUACIÓN DEL INGLÉS: PROFESORES	205
6.1.5.	RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS DE LOS ALUMNOS	223
6.1.6.	RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS DE LOS PROFESORES	241
6.1.7.	RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA.....	267
6.1.8.	SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DESCRIPTIVA.....	273
6.1.9.	CONCLUSIONES DE LA FASE DIAGNÓSTICA.....	278
6.2.	FASE DE INTERVENCIÓN	281
6.2.1.	BASES PARA EL DISEÑO DE LA PROPUESTA	283
6.2.2.	ETAPAS DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	285
6.2.3.	RESULTADOS DE LA PROPUESTA	294
6.2.4.	RESULTADOS DE LA SENSIBILIZACIÓN DEL PROFESORADO.....	304

Índice General

6.2.5.	RESULTADOS DE LA SENSIBILIZACIÓN DEL ALUMNADO.....	320
6.2.6.	SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DE INTERVENCIÓN	342

TERCERA PARTE CONCLUSIONES, LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN, PROPUESTAS, LÍMITES Y CRITERIOS DE CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

7.0.	CONSIDERACIONES PREVIAS	349
7.1.	CONCLUSIONES REFERIDAS A LOS SUPUESTOS TEÓRICOS.....	350
7.1.1.	LA EVALUACIÓN AL SERVICIO DEL CONOCIMIENTO Y DEL APRENDIZAJE.....	351
7.1.2.	EL DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	353
7.1.3.	LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE INGLÉS	355
7.2.	CONCLUSIONES DEL PROCESO METODOLÓGICO	356
7.2.1.	LA FASE DIAGNÓSTICA.....	356
7.2.2.	LA INTERVENCIÓN	357
7.3.	CONSIDERACIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN	359

CAPÍTULO VIII. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS

8.0.	INTRODUCCIÓN	363
8.1.	FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	363
8.2.	NUESTRA PROPUESTA DE DISEÑO DE PROGRAMAS.....	364
8.2.1.	LA CONTEXTUALIZACIÓN	365
8.2.2.	EL DISEÑO DE CADA UNIDAD TEMÁTICA.....	367
8.2.3.	LA BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	372
8.2.4.	LOS ANEXOS DEL PROGRAMA	372
8.3.	MODELO INTEGRADOR DE EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE	372

CAPÍTULO IX. LÍMITES Y CRITERIOS DE CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

9.0. INTRODUCCIÓN	379
9.1. EL RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN.....	379
9.1.1. CREDIBILIDAD	379
9.1.2. TRANSFERABILIDAD	380
9.1.3. DEPENDENCIA.....	381
9.1.4. CONFIRMABILIDAD	381
9.2. EXIGENCIAS DEL INVESTIGADOR.....	382
9.2.1. EXIGENCIAS CON RESPECTO A LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	382
9.2.2. EXIGENCIAS CON RESPECTO A LA DINÁMICA RELACIONAL.....	382
9.2.3. EXIGENCIAS CON RESPECTO A LA DIMENSIÓN ÉTICO-SOCIAL.....	382
9.2.4. EXIGENCIAS EN CUANTO AL DISEÑO METODOLÓGICO	383
BIBLIOGRAFÍA.....	387

Índice General

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.	Dimensiones de la evaluación.....	16
Cuadro 2.	Tipos de evaluación	32
Cuadro 3.	Criterios e Indicadores de Evaluación de Programas.....	45
Cuadro 4.	Criterios de evaluación de objetivos	52
Cuadro 5.a.	Criterios de evaluación de contenidos.....	55
Cuadro 5.b.	Criterios de evaluación de los contenidos de aprendizaje.....	56
Cuadro 6.	Criterios de evaluación de los recursos.....	59
Cuadro 7.	Criterios de evaluación.....	60
Cuadro 8.	Finalidad y momento evaluativo.....	68
Cuadro 9.	Tipos de feedback	92
Cuadro 10.	Profesores del Área de Inglés.....	130
Cuadro 11.	Mapa de instrumentos de la fase de diagnóstica	143
Cuadro 12.	Mapa de instrumentos de la fase de intervención	146
Cuadro 13.	Criterios de evaluación de programas de Inglés	149
Cuadro 14.	Cuestionario de evaluación del Inglés-alumnos.....	156
Cuadro 15.	Guión de las entrevistas alumnos.....	159
Cuadro 16.	Guión de las entrevistas profesores.....	160
Cuadro 17.	Resultados de los cuestionarios.....	221
Cuadro 18.	Tipos de evaluación	231
Cuadro 19.	Rol del profesor.....	231
Cuadro 20.	Síntesis de los resultados de la fase diagnóstica	273
Cuadro 21.	Secuencia de la optimización de los programas.....	296
Cuadro 22.	Datos personales de los profesores	305
Cuadro 23.	La evaluación formativa.....	311
Cuadro 24.	Autoevaluación del primer período.....	328
Cuadro 25.	Síntesis de los resultados de la fase de intervención.....	342
Cuadro 26.	Cronograma de actividades	371

Índice de Cuadros

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	El perfil numérico	112
Tabla 2.	El perfil continuo	113
Tabla 3.	Portada	171
Tabla 4.	Fundamentación	172
Tabla 5.	Objetivos	173
Tabla 6.	Contenidos	175
Tabla 7.	Actividades.....	176
Tabla 8.	Recursos	177
Tabla 9.	Evaluación.....	178
Tabla 10.	Bibliografía	180
Tabla 11.	Instrumentos cuantitativos	184
Tabla 12.	Instrumentos cualitativos	185
Tabla 13.	Componentes del lenguaje	185
Tabla 14.	Uso del lenguaje.....	186
Tabla 15.	Competencias del lenguaje.....	187
Tabla 16.	Estrategias de aprendizaje del lenguaje.....	187
Tabla 17.	Estrategias de aprendizaje generales.....	188
Tabla 18.	Valoración del comportamiento social.....	189
Tabla 19.	Finalidad de la evaluación.....	189
Tabla 20.	Momento de la evaluación	190
Tabla 21.	Referentes de la evaluación.....	191
Tabla 22.	Modelo de evaluación	191
Tabla 23.	Valoración del evaluador	192
Tabla 24.	Principios psicopedagógicos del aprendizaje.....	193
Tabla 25.	Principios psicopedagógicos específicos	193
Tabla 26.	Instrumentos cuantitativos por años.....	194
Tabla 27.	Valoración de los instrumentos cuantitativos por años.....	195
Tabla 28.	Componentes del lenguaje por años.....	196
Tabla 29.	Valoración del uso del lenguaje por años	196
Tabla 30.	Competencias del lenguaje por años	197
Tabla 31.	Estrategias de aprendizaje del lenguaje por años.....	198
Tabla 32.	Estrategias de aprendizaje generales por años	198
Tabla 33.	Valoración del comportamiento social.....	199
Tabla 34.	Naturaleza de la evaluación por años.....	200
Tabla 35.	Momento de la evaluación por años.....	200
Tabla 36.	Valoración de los referentes de la evaluación por años	201
Tabla 37.	Modelo de evaluación por años.....	202
Tabla 38.	El evaluador por años.....	202
Tabla 39.	Principios psicopedagógicos generales.....	203
Tabla 40.	Principios psicopedagógicos específicos por años.....	204

Índice de Tablas

Tabla 41.	Instrumentos cuantitativos.....	205
Tabla 42.	Instrumentos cualitativos.....	206
Tabla 43.	Componentes del lenguaje.....	207
Tabla 44.	Valoración del uso del lenguaje.....	207
Tabla 45.	Competencias del lenguaje.....	208
Tabla 46.	Estrategias de aprendizaje del lenguaje.....	209
Tabla 47.	Estrategias del lenguaje.....	209
Tabla 48.	Comportamiento social.....	210
Tabla 49.	Finalidad de la evaluación.....	211
Tabla 50.	Momento de la evaluación.....	212
Tabla 51.	Referentes de la evaluación.....	212
Tabla 52.	Valoración del Modelo de evaluación.....	213
Tabla 53.	El evaluador.....	214
Tabla 54.	Principios psicopedagógicos del aprendizaje.....	215
Tabla 55.	Principios psicopedagógicos específicos.....	215
Tabla 56.	Intencionalidad.....	216
Tabla 57.	Concepción del desarrollo del alumno.....	217
Tabla 58.	Relación maestro-alumno.....	217
Tabla 59.	Valoración de la metodología.....	218
Tabla 60.	Valoración del proceso evolutivo.....	219
Tabla 61.	Crecimiento personal y profesional.....	335
Tabla 62.	La calidad de los procesos formativos.....	335
Tabla 63.	El programa.....	336
Tabla 64.	El profesor.....	336
Tabla 65.	Los procesos de evaluación.....	337

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Tipología de objetivos.....	50
Gráfico 2.	Portada	172
Gráfico 3.	Fundamentación: pertinencia y profundidad.....	172
Gráfico 4.	Objetivos: pertinencia y coherencia	173
Gráfico 5.	Objetivos: profundidad y suficiencia	173
Gráfico 6.	Objetivos: precisión	174
Gráfico 7.	Contenidos: pertinencia y actualidad	175
Gráfico 8.	Contenidos: utilidad y aplicabilidad	175
Gráfico 9.	Actividades: pertinencia y suficiencia	176
Gráfico 10.	Actividades: coherencia	177
Gráfico 11.	Recursos: pertinencia e idoneidad.....	178
Gráfico 12.	Recursos: suficiencia.....	178
Gráfico 13.	Evaluación: pertinencia y coherencia.....	179
Gráfico 14.	Evaluación: comprensividad	179
Gráfico 15.	Bibliografía: pertinencia y suficiencia	180
Gráfico 16.	Bibliografía: actualidad.....	180
Gráfico 17.	Resultados de la evaluación de programas	182
Gráfico 18.	Instrumentos cuantitativos	184
Gráfico 19.	Instrumentos cualitativos	185
Gráfico 20.	Componentes del lenguaje	186
Gráfico 21.	Uso del lenguaje.....	186
Gráfico 22.	Competencias del lenguaje.....	187
Gráfico 23.	Valoración de las estrategias del lenguaje	188
Gráfico 24.	Estrategias de aprendizaje generales.....	188
Gráfico 25.	Comportamiento social	189
Gráfico 26.	Finalidad de la evaluación.....	190
Gráfico 27.	Momento de la evaluación	190
Gráfico 28.	Referentes de la evaluación.....	191
Gráfico 29.	Modelo de evaluación	192
Gráfico 30.	El evaluador	192
Gráfico 31.	Principios psicopedagógicos del aprendizaje.....	193
Gráfico 32.	Principios psicopedagógicos específicos	194
Gráfico 33.	Instrumentos cuantitativos por años.....	194
Gráfico 34.	Valoración de los instrumentos cuantitativos por años.....	195
Gráfico 35.	Componentes del lenguaje. por años.....	196
Gráfico 36.	Uso del lenguaje por años	197
Gráfico 37.	Competencias del lenguaje por años	197
Gráfico 38.	Valoración de las estrategias del lenguaje por años.....	198
Gráfico 39.	Estrategias de aprendizaje generales por años	199
Gráfico 40.	Comportamiento social por años por años	199

Índice de Gráficos

Gráfico 41.	Naturaleza de la evaluación por años	200
Gráfico 42.	Momento de la evaluación por años	201
Gráfico 43.	Referentes de la evaluación por años	201
Gráfico 44.	Modelo de evaluación por años por años	202
Gráfico 45.	El evaluador por años	203
Gráfico 46.	Principios psicopedagógicos generales	203
Gráfico 47.	Principios psicopedagógicos específicos por años	204
Gráfico 48.	Valoración de los instrumentos cuantitativos-profesores	205
Gráfico 49.	Valoración de los instrumentos cualitativos-profesores	206
Gráfico 50.	Componentes del lenguaje	207
Gráfico 51.	Uso del lenguaje-profesores	208
Gráfico 52.	Competencias del lenguaje-profesores	208
Gráfico 53.	Estrategias del lenguaje	209
Gráfico 54.	Valoración de las estrategias de aprendizaje generales	210
Gráfico 55.	Comportamiento social	210
Gráfico 56.	Finalidad de la evaluación	211
Gráfico 57.	Momento de la evaluación	212
Gráfico 58.	Referentes de la evaluación	213
Gráfico 59.	Modelo de evaluación	213
Gráfico 60.	El evaluador	214
Gráfico 61.	Principios psicopedagógicos del aprendizaje	215
Gráfico 62.	Principios psicopedagógicos específicos	216
Gráfico 63.	Intencionalidad	216
Gráfico 64.	Desarrollo del alumno	217
Gráfico 65.	Valoración de la relación maestro-alumno	219
Gráfico 66.	Valoración de la metodología	218
Gráfico 67.	Valoración del proceso evaluativo	219
Gráfico 68.	Satisfacción respecto a la evaluación	224
Gráfico 69.	Satisfacción por año de la carrera	225
Gráfico 70.	El perfil personal y profesional	227
Gráfico 71.	El perfil personal y profesional por año de estudio	227
Gráfico 72.	Rol del alumno en la evaluación	228
Gráfico 73.	Rol del alumno por año de estudio	230
Gráfico 74.	La autoevaluación y la coevaluación	237
Gráfico 75.	El crecimiento personal y profesional	335
Gráfico 76.	La calidad de los procesos formativos	335
Gráfico 77.	El programa	336
Gráfico 78.	El profesor	336
Gráfico 79.	Los procesos de evaluación	337

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Intencionalidad.....	8
Figura 2.	Pasos de la evaluación.....	18
Figura 3.	Modelo de innovación, formación y evaluación.....	19
Figura 4.	El programa, la programación y su evaluación.....	26
Figura 5.	Relación entre modelo, diseño y evaluador.....	28
Figura 6.	Modelo de Secuencias de Gairín.....	37
Figura 7.	Modelo integrador.....	40
Figura 8.	Cascada conceptual.....	48
Figura 9.	Dimensiones del currículo.....	49
Figura 10.	Evaluación de la enseñanza-aprendizaje.....	65
Figura 11.	La evaluación formativa.....	81
Figura 12.	La evaluación formadora.....	94
Figura 13.	La autorregulación.....	96
Figura 14.	Dimensiones a evaluar.....	104
Figura 15.	Elementos del Lenguaje Integral.....	105
Figura 16.	Venezuela en el contexto de América del Sur.....	119
Figura 17.	El Estado Táchira en el contexto de Venezuela.....	120
Figura 18.	Universidad de Los Andes-Táchira.....	126
Figura 19.	Diseño de la investigación.....	140
Figura 20.	Diseño de la propuesta de intervención.....	145
Figura 21.	Diseño de la propuesta de intervención.....	282
Figura 22.	Diseño de la propuesta de evaluación formativa y formadora.....	291
Figura 23.	Diseño del modelo de sensibilización del alumno.....	322
Figura 24.	Diseño general y evaluación del programa.....	366
Figura 25.	Fuente de los criterios de evaluación.....	367
Figura 26.	Diseño y evaluación de los elementos de una unidad temática del programa (a).....	369
Figura 27.	Diseño de los elementos de una unidad temática del programa (b).....	370
Figura 28.	Modelo integrador de evaluación formativa.....	373
Figura 29.	Modelo integrador de evaluación formativa.....	374
Figura 30.	Ciclo de evaluación formativa.....	376

Índice de Figuras

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1.	Satisfacción respecto a la evaluación.....	224
Diagrama 2.	Perfil personal y profesional	226
Diagrama 3.	Rol del alumno en la evaluación	229
Diagrama 4.	Rol del profesor.....	232
Diagrama 5.	Recomendaciones en la evaluación.....	233
Diagrama 6.	Aspectos mejorables	234
Diagrama 7.	La evaluación formativa.....	236
Diagrama 8.	Autoevaluación y coevaluación	237
Diagrama 9.	Fortalezas de la evaluación	238
Diagrama 10.	Los aspectos mejorables de los programas	240
Diagrama 11.	Concepciones en la definición de evaluación	242
Diagrama 12.	Profundidad en el concepto de evaluación.....	243
Diagrama 13.	Énfasis en proceso y/o productos.....	244
Diagrama 14.	La evaluación cuantitativa y cualitativa.....	244
Diagrama 15.	Elementos detallados en la definición de evaluación.....	245
Diagrama 16.	Definición de la evaluación.....	245
Diagrama 17.	Modelos de enseñanza	246
Diagrama 18.	Métodos de enseñanza de Inglés	247
Diagrama 19.	Evaluación diagnóstica	248
Diagrama 20.	Evaluación formativa	249
Diagrama 21.	Evaluación sumativa	251
Diagrama 22.	El programa de Inglés	252
Diagrama 23.	Instrumentos tradicionales	253
Diagrama 24.	Instrumentos alternativos	254
Diagrama 25.	Rasgos de la evaluación tradicional	255
Diagrama 26.	Uso de la autoevaluación y coevaluación	256
Diagrama 27.	Aspectos evaluados	257
Diagrama 28.	Satisfacción de los alumnos	258
Diagrama 29.	Rol del profesor.....	259
Diagrama 30.	Dificultades en la evaluación	260
Diagrama 31.	Necesidades en evaluación.....	260
Diagrama 32.	Aspectos mejorables en la evaluación	261
Diagrama 33.	Aspectos mejorables en la evaluación P1	262
Diagrama 34.	Aspectos mejorables en la evaluación P2 y P3	263
Diagrama 35.	Aspectos mejorables en la evaluación P4 y P5	264
Diagrama 36.	Aspectos mejorables en la evaluación P6, P7 y P8.....	265
Diagrama 37.	Aspectos mejorables en la evaluación P9	265
Diagrama 38.	Fortalezas de la evaluación	266
Diagrama 39.	La autoevaluación del primer lapso	329
Diagrama 40.	Los logros del primer lapso.....	330

Índice de Diagramas

Diagrama 41. Las propuestas de mejora	331
Diagrama 42. Opiniones sobre la evaluación.....	334

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Para el análisis de los programas:
 - **Anexo 1:** Guía de Evaluación de Programas de Inglés.
 - **Anexo 2:** Cuadro de resultados de la evaluación de programas.
 - **Anexo 3:** Tabla de resultados finales.

2. Para los cuestionarios de los alumnos y profesores:
 - **Anexo 4:** Cuestionario sobre la Evaluación de Inglés-alumnos.
 - **Anexo 5:** Cuestionario sobre la Evaluación de Inglés-profesores.
 - **Anexo 6:** Resultados del SPSS.

3. Para las entrevistas de los alumnos y profesores:
 - **Anexo 7:** Guión de entrevistas para los alumnos.
 - **Anexo 8:** Textos de las entrevistas de los alumnos.
 - **Anexo 9:** Guión de entrevistas para los profesores del Área de Inglés.
 - **Anexo 10:** Textos de las entrevistas de los alumnos.

4. Para las observaciones de aula:
 - **Anexo 11:** Registros de las observaciones de aula.

5. Para la optimización de programas 2003-2004:
 - **Anexo 12:** Propuesta de optimización de programas.
 - **Anexo 13:** Programas 2003.
 - **Anexo 14:** Datos de los participantes.
 - **Anexo 15:** Cuestionario de evaluación del diseño de la propuesta.
 - **Anexo 16:** Los informes de necesidades de cada profesor.
 - **Anexo 17:** Cuestionario de evaluación del desarrollo de la propuesta
 - **Anexo 18:** Informes de las sesiones de las sesiones de trabajo, grabaciones y el diario del investigador.
 - **Anexo 19:** Cuestionario de evaluación final de la propuesta.
 - **Anexo 20:** Programas 2004.
 - **Anexo 21:** Resultados del análisis comparativo de los programas 2002, 2003 y 2004.

6. Para la sensibilización del profesorado:
 - **Anexo 22:** Guía de autoevaluación del profesor.
 - **Anexo 23:** Artículos de la reflexión del portafolio.
 - **Anexo 24:** Anexos de la reflexión de evaluación diagnóstica.

Índice de Anexos

- **Anexo 25:** Artículos de la reflexión de evaluación colaborativa.
 - **Anexo 26:** Informes del feedback sobre los programas y las observaciones de aula.
 - **Anexo 27:** Los informes de las sesiones de las sesiones de trabajo y el diario del investigador (Anexo 26).
7. Para la sensibilización de los alumnos:
- **Anexo 28:** El programa de la asignatura.
 - **Anexo 29:** Formato de los datos del alumno.
 - **Anexo 30:** Reflexión sobre el portafolio.
 - **Anexo 31:** Reflexión del grupo evaluador del portafolio.
 - **Anexo 32:** Autoevaluación del primer lapso.
 - **Anexo 33:** Diseño de instrumentos cualitativos y cuantitativos
 - **Anexo 34:** Opiniones de los alumnos.
 - **Anexo 35:** Reflexiones de los proyectos pedagógicos de aula
 - **Anexo 36:** Planilla de registro de calificaciones.
 - **Anexo 37:** las reflexiones sobre esta actividad.
 - **Anexo 38:** Un borrador del feedback y los procesos de mejora en el diseño de instrumentos cuantitativos.
 - **Anexo 39:** Los instrumentos con las autoevaluaciones y coevaluaciones de las exposiciones del portafolio.
 - **Anexo 40:** El portafolio de una alumna.
 - **Anexo 41:** Los cuestionarios de la evaluación de la propuesta.
 - **Anexo 42:** Las reflexiones sobre la definición inicial y final de la evaluación del aprendizaje.
 - **Anexo 43:** La reflexión final de la propuesta.
- 8.
- **Anexo 44.** Filosofía del lenguaje integral.
 - **Anexo 45.** Guía de autoevaluación de programas.

0. INTRODUCCIÓN GENERAL

En la actualidad nos encontramos ante diversas situaciones que nos llevan a reflexionar sobre dónde nos encontramos y a dónde vamos. En el mundo de la educación hablamos de tres grandes acontecimientos que nos inducen a la transformación: la emergencia de la sociedad de la información, la globalización y la revolución científico-técnica. Cada una de ellas ha introducido cambios que van desde la transformación de la naturaleza del trabajo a las posibilidades de creación de empleo y las nuevas culturas que se generan.

Al analizar tales hechos, nos surgen estos interrogantes: ¿Evolucionamos los profesores y profesoras ante estos cambios? ¿Promovemos en realidad procesos educativos de transformación social? ¿Preparamos a nuestros alumnos para la vida? ¿Desarrollamos en nuestros estudiantes un pensamiento crítico? ¿Cultivamos valores éticos, morales, afectivos y culturales? ¿Formamos a nuestros alumnos para enfrentar nuevos retos?

Nuestra realidad venezolana es muy compleja. Diversos factores políticos, sociales, económicos y culturales nos inducen a reflexionar sobre los cambios que debemos plantearnos si queremos adecuar la educación a las transformaciones que el país requiere.

Educar es una tarea compleja que amerita de un trabajo constante y sistemático, además de una vocación esencial para ir superando los obstáculos que se nos presentan a diario. Por un lado, el profesor posee un posicionamiento pedagógico y un conocimiento actualizado de la materia que enseña y de su estructura interna y, por otro, existe una planificación y programación que elabora para dar respuesta a los interrogantes: *¿qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar?* Asimismo, en su acto de comunicación, desarrolla un conjunto de habilidades que le facilitan la buena comunicación docente. Pero, la enseñanza es mucho más, ella requiere hacerse entender para provocar el aprendizaje. En tal sentido, el buen profesor enseña y evalúa con la intención de que todos aquellos alumnos que estén dispuestos, consigan el éxito a través de ese esfuerzo de construir significados compartidos, a través de la mejora: “Sin bandos, sin jerarquías, sin privilegios” (Arnaus, 1992: 526).

Así vemos como esta compleja tarea de educar se profundiza aún más al momento de evaluar el aprendizaje. Es bien sabido por todos que los procesos evaluativos no sólo determinan el futuro de aquellos que evaluamos, sino que, marcan huellas de por vida.

Descomponemos tan analíticamente en sus partes lo que debe ser contemplado para su entendimiento como un continuum (proceso) que disociamos los elementos por los que adquiere sentido como totalidad, en unidades discretas hasta el punto que su aislamiento las vuelve incomprensibles e interesadamente manipulables. Llegamos así a aceptar situaciones que damos como resueltas sin cuestionarnos las causas de ciertos desajustes funcionales que pueden provocar

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

resultados no deseados. Con frecuencia tomamos como natural este proceder, sin percibir que de este modo cada parte pierde sentido (Alvárez Méndez, 2001: 45).

Por lo tanto, proponemos que el enfoque pedagógico y metodológico debe ser integral de forma que el *enseñar, aprender, aprender a aprender, evaluar y aprender a evaluar* se realicen conjuntamente, no distanciados o como elementos aislados como comenta el autor.

En consecuencia, planteamos una investigación con el fin de conocer y optimizar la cultura de evaluación formativa del Área de Inglés del Departamento de Idiomas de la Universidad de Los Andes Táchira (ULA Táchira) — ubicada en la región oeste de Venezuela —. Todo ello bajo el amparo del paradigma interpretativo.

Es así como estructuramos el estudio en tres partes: *el marco teórico, el marco aplicado y las conclusiones, líneas de investigación, propuestas y metaevaluación, en el último apartado*. Cada una de ellas está formada por capítulos correspondiendo al marco teórico los tres primeros; los tres siguientes al marco aplicado y los restantes a la tercera sección de la tesis.

En sentido general, podemos mencionar que en *el marco teórico* indagamos las propuestas actuales de la evaluación de programas, la evaluación del aprendizaje y la evaluación del aprendizaje de Inglés.

En sentido estricto, tenemos que el primer capítulo lo denominamos: *La Evaluación de Programas* y trata de la evaluación educativa — su conceptualización y características generales — y la evaluación de programas — diseño, fases y evaluación. Asimismo, el segundo capítulo los denominamos: *la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje* y detallamos sus dimensiones y estrategias, junto con las características de la evaluación formativa y, su complemento, la evaluación formadora y, en el capítulo siguiente, planteamos la *valoración del aprendizaje de Inglés*, desde sus dimensiones e instrumentos.

El *marco aplicado* constituyó el trabajo empírico y, los capítulos que lo constituyeron incluyeron el contexto, el diseño y desarrollo de la investigación y el análisis de los resultados obtenidos. Iniciamos el primero de ellos con la descripción del Sistema Educativo Venezolano, luego, la Universidad de Los Andes Táchira, el Departamento de Idiomas, el Área de Inglés y, por último, sentamos el marco de los ámbitos espacio-temporal, normativo, profesional y práctico de la investigación.

En el capítulo quinto, se abordó el *diseño del estudio* desde dos fases: una *descriptiva* y la *otra de intervención*. En la primera elaboráramos un diagnóstico de la evaluación que realiza el Área de Inglés a través de cuestionarios, entrevistas, observaciones de aula y el análisis de contenido de los programas 2002, 20003 y 2004.

En la segunda fase se aplicó una propuesta dirigida a dos objetivos: la optimización de los programas de Inglés y la sensibilización de los profesores y

alumnos respecto a la evaluación formativa. La primera etapa se abordó desde un enfoque hermenéutico-interpretativo y la segunda desde la investigación-acción.

En seguida presentamos *los resultados* obtenidos en estas fases en el capítulo seis y damos continuidad, a la *tercera parte* presentando, en el capítulo siete las *conclusiones* del estudio. En el capítulo ocho exponemos *las futuras líneas de investigación y las propuestas y*, por último, analizamos *los límites y criterios de la credibilidad de la investigación*.

0.1. JUSTIFICACIÓN

Tal como se ha descrito en la introducción, el presente trabajo pretendió acercarse al conocimiento de la situación actual de la evaluación, especialmente el énfasis formativo que daban a sus prácticas los profesores del Área de Inglés de la ULA Táchira.

En general, a través del diagnóstico se buscó conocer cuáles eran los instrumentos y técnicas que los profesores utilizaban más, los aspectos que valoraban frecuentemente y sus concepciones y problemas respecto a la evaluación y cómo los resolvían. En definitiva, se trató de un trabajo descriptivo e interpretativo a la vez, ya que no sólo se quería conocer qué era lo que hacían los profesores respecto a la evaluación del aprendizaje de Inglés sino que intentamos interpretar y comprender los motivos de las diferentes acciones y decisiones que implicaba el proceso evaluativo.

La segunda fase, la intervención, se dirigió a optimizar aquellos aspectos que se pudieron mejorar durante el lapso estimado de la investigación. Por ello, desde la detección de necesidades nos planteamos dos objetivos generales: la optimización de los programas y la sensibilización de los profesores y alumnos de Inglés.

Por último, enfatizamos que el ámbito general del estudio fue la investigación educativa y, dentro de ella, la evaluación del aprendizaje en particular. El ámbito más específico lo constituyeron, por un lado, los programas, los profesores y los alumnos de la Especialidad y, por otro, los procesos y resultados de la evaluación. En definitiva, era la forma cómo ellos dos se interrelacionan en relación a los procesos formativos de la enseñanza-aprendizaje de Inglés nuestro principal elemento de investigación.

Al tratarse de un trabajo que intentaba describir una realidad para, posteriormente, interpretarla, nos situamos en una metodología de integración cuantitativa-cualitativa de investigación en Ciencias Sociales y utilizamos los instrumentos acordes a ello.

0.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la Universidad de Los Andes Táchira los estudiantes del Departamento de Idiomas están aprendiendo Inglés con fines académicos bajo la Reforma Curricular de 1995, la cual en el perfil del profesor como evaluador plantea:

El docente debe asumir la evaluación como un proceso científico, objetivo, sistemático, integral e inherente a la tarea formativa, cuya finalidad es el mejoramiento del rendimiento académico. Por ello, tomará en cuenta todos los aspectos de la personalidad, del alumno y los factores que afectan el proceso instruccional y podrá realizarla de diferentes formas, con distintos énfasis y a través de diversos instrumentos.

En consecuencia, el docente deberá asumirse como evaluador y demostrar sus competencias para:

- *Planificar el proceso de evaluación de los aprendizajes.*
- *Elaborar distintos instrumentos de evaluación.*
- *Realizar evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.*
- *Promover la autoevaluación y la coevaluación.*
- *Analizar e interpretar los resultados.*
- *Tomar decisiones para mejorar el proceso formativo. (Págs. 97-98).*

Asimismo en cuanto al perfil personal y profesional del alumno de la Carrera expone estos objetivos (Págs. 160-162):

- *Formar un docente identificado con su profesión y conocedor de sus funciones de investigador y planificador de la enseñanza del Inglés como segunda lengua.*
- *Formar un docente de inglés con habilidades, conocimientos y destrezas lingüísticas, psicolingüísticas, pedagógicas y didácticas que le permitan desarrollar sus procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua”.*
- *Formar un docente capaz de promover cambios e innovaciones en la enseñanza del Inglés como segunda lengua.*

Igualmente, la Reforma en cuanto al rol del alumno como evaluador propone que el alumno debe:

- Utilizar métodos, técnicas e instrumentos para diagnosticar las competencias lingüísticas del educando.
- Producir, utilizar y evaluar estrategias para la enseñanza del Inglés en función de las necesidades, dificultades y potencialidades de sus alumnos.

Todos estos referentes proponen a un proceso educativo “ideal” donde el profesor posee un conocimiento teórico de enseñanza y evaluación y unas prácticas que se supone se complementan y se enriquecen junto al alumno; pero se dan ocasiones en que esto no es así en la realidad y se disocian ambas, perdiendo su sentido complementario. Así, vemos casos en que hay profesores que enseñan bien, pero que sus alumnos lo califican de excesivamente exigente a la hora de evaluar u otros casos en que el profesor enseña a través de un discurso innovador y progresista, pero evalúa a través de prácticas de ideología conservadora — memorística —. “Si aceptamos que el éxito de uno se puede valorar por el éxito del otro, la dimensión adquiere dimensiones nuevas que llaman la atención sobre el papel del profesional docente... El buen quehacer del profesor finaliza en buena lógica con el buen aprendizaje del sujeto que aprende” (Álvarez Méndez, 2001: 45).

Si bien es cierto que en la práctica la evaluación es compleja porque las formas prácticas son confusas y complicadas, aún para los especialistas en el tema y muchos de los discursos transformadores no llegan a generar innovaciones reales, también es cierto que, desafortunadamente, el campo de la evaluación es muy resistente al cambio.

De todos modos, y a pesar de la proliferación de terminología poco clara, que no cuestiona la naturaleza y el sentido de la evaluación educativa, las prácticas más comunes en la evaluación actual del rendimiento en el sistema educativo han cambiado poco en los últimos años. (Álvarez Méndez, 2001: 48).

Es por lo interesante y complicado del tema que deseábamos conocer la cultura “real” evaluativa del Área de Inglés en la ULA Táchira para proponer algunas alternativas de mejora posibles.

Así, las propuestas de la Reforma Curricular (1995) junto con los resultados de Zambrano (2001) y Girardot (2000), aunadas a las inquietudes del investigador y las necesidades expresadas por algunos profesores de Inglés nos motivaron a adentrarnos en esta realidad para conocerla en detalle.

En sentido estricto, en el primer caso se realizó un estudio general sobre la evaluación formativa en el Área de Inglés y las recomendaciones se concentraron en:

- Una mayor organización de la evaluación del Área de Inglés.
- Promocionar la autoevaluación y coevaluación del alumno.
- Disminuir la evaluación centrada, casi totalmente, en exámenes escritos y orales y la evaluación basada en los exámenes facilitados por los libros textos.
- Dar mayor énfasis a la evaluación de procesos y a la retroalimentación.

Asimismo, entre las fortalezas se encontró que algunos profesores y alumnos estimaron que la evaluación formativa del Área tenía un mayor acercamiento a las nuevas tendencias que otros departamentos de la ULA Táchira.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

De igual forma, ellos opinaron que en el Área de Inglés se trabajaba en equipo y que se había elevado el nivel de exigencia, y, por ende, la evaluación había mejorado en comparación con los años anteriores. Igualmente, que existía una mayor motivación y búsqueda de la calidad de la enseñanza. Además, que se notaba motivación e interés de mejorar y cambiar viejas tendencias. Sin embargo, algunos profesores y la mayor parte de los alumnos opinaron que el Área necesitaba mejorar la evaluación porque la consideran muy dispersa, tradicional y que se utilizaban los mismos instrumentos previstos en los textos.

Asimismo, Girardot (2000: 134 -135), en un estudio dirigido a la formación personal y profesional del docente de Inglés egresado de la ULA Táchira, concluyó lo siguiente:

Con respecto a la formación docente en la Carrera de Educación basada en el diseño de 1981, este egresado expresa no haber sido preparado adecuadamente en las áreas de formación para impartir docencia en los diferentes niveles del sistema educativo, desarrollo de actividades de investigación en el campo educativo, ayuda al estudiante en su ajuste vocacional, planificación de actividades de aprendizaje, manejo de información sobre los fundamentos filosóficos del hecho educativo, interpretación de las leyes y reglamentos que regulan el proceso, selección de recursos para facilitar el proceso, organización de actividades de extensión y resolución de problemas de la comunidad...

En relación con la formación de las capacidades docentes específicas en el área de su especialización, el egresado indica no haber sido preparado adecuadamente en la mayoría de sus componentes, especialmente en los siguientes aspectos: expresión oral, conocimiento sobre fonética y fonología, estrategias para analizar textos literarios, conocimientos sobre aspectos lingüísticos, conocimientos sobre los diferentes enfoques utilizados en la enseñanza de idiomas y conocimientos sobre evaluación en lenguas extranjeras.

Tales situaciones, aunadas a las inquietudes profesionales del investigador y a las necesidades expresadas por algunos profesores, nos llevaron a plantearnos esta investigación para conocer cómo se desarrollaba la evaluación y proponer nuevos enfoques de evaluación formativa a profesores y alumnos de la mención Inglés de la ULA-Táchira. Puesto que a pesar de la fuerte influencia que el enfoque tradicional de evaluación todavía ejerce en algunas partes del mundo, pocos profesores, hoy día, están en desacuerdo con una formación integral del aprendiz. El enfoque de evaluación basado en exámenes orales y escritos de gramática y vocabulario se ha ido suplantando por metodologías centradas en las necesidades, intereses, aptitudes y actitudes del alumno. Bajo esta nueva perspectiva, el profesor y el alumno son individuos responsables, críticos y autores de sus propios procesos de mejora en el entorno social del aula que favorece la buena comunicación. Obviamente, ello implica cambios radicales

orientados a promover procesos de desarrollo y mejora en las deficiencias del alumno, del profesor, del programa, del currículum y del centro educativo y la evaluación formativa constituye una estrategia que permite tal fin; ya sea en el campo de la valoración del Inglés como segunda lengua — en la cual el estudiante está inmerso en una comunidad donde se habla el idioma como lengua materna — o como lengua extranjera — donde en el contexto de aprendizaje se habla un idioma diferente —.

Con este planteamiento en mente intentamos que la ULA Táchira, el Departamento de Idiomas y el Área de Inglés se beneficiasen al mejorar los programas, promover el crecimiento personal y profesional del profesor y fortalecer el perfil del alumno.

Sin embargo, estamos conscientes de que los cambios en la cultura de evaluación requieren de tiempo, esfuerzo y colaboración por parte de todos, y que los beneficios del proceso innovador, con sus puntos fuertes y débiles, se centran en constancia para que perduren. Así, nos enfrentamos al gran reto de mejorar nuestras prácticas de evaluación de los aprendizajes de Inglés y nos sentimos satisfechos de romper las viejas tradiciones de fotocopiar programas año tras año, de evaluar mayormente a través de exámenes orales y escritos y de permitirle al alumno conocer sus deficiencias y fortalezas.

El reto consiste en que los profesores deben hacer frente de un modo activo a nuevas formas de enseñar que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender y que el resultado sea relevante además de significativo para el sujeto que lo intenta. No sólo dentro del aula, ni sólo restringido a lo cognitivo, sino significativo en y para su vida y, sobre todo fuera del aula (Álvarez Méndez, 2001: 36).

0.3 OBJETIVOS

Para alcanzar los fines propuestos diseñamos una investigación dentro del paradigma naturalista centrada en una metodología cualitativa que en ocasiones se complementó con datos cuantitativos.

Así, nuestra intencionalidad (figura 1) se concretó en una *fase diagnóstica* que nos permitió conocer las fortalezas y los aspectos mejorables de la evaluación del Área de Inglés de la ULA TÁCHIRA y una *fase de intervención* que se centró en la mejora de los programas y la sensibilización de los profesores y alumnos de la mención Inglés. La primera etapa de la segunda fase se abordó desde un enfoque hermenéutico interpretativo y la segunda etapa se fundamentó en la investigación-acción.

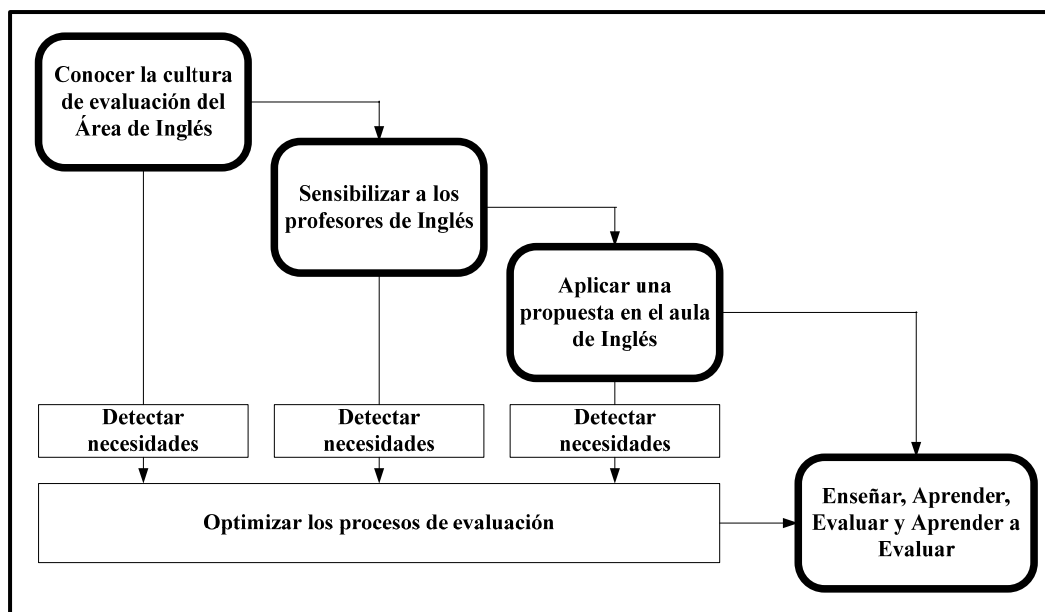
En tal sentido, nos planteamos los siguientes objetivos generales:

- Diagnosticar la cultura de la evaluación de los aprendizajes de Inglés.
- Sensibilizar al profesorado respecto a la evaluación formativa.
- Sensibilizar a los alumnos de la carrera de Inglés en la evaluación formativa.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta para la optimización de los programas
- Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de evaluación formativa.
- Promover el trabajo colaborativo en los profesores y alumnos de Inglés.

Figura 1. Intencionalidad



PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

1.0. INTRODUCCIÓN

1.1. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

1.2. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

1.2.1. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

1.2.2. EVALUABILIDAD DEL PROGRAMA

1.2.3. RELACIÓN ENTRE MODELO, DISEÑO Y EVALUADOR

1.2.4. MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

1.2.5. DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

1.2.6. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

1.2.7. ELEMENTOS DEL PROGRAMA Y SU EVALUACIÓN

1.0. INTRODUCCIÓN

Este capítulo contiene información concerniente a los aspectos teóricos que orientan el proceso de evaluación de programas. Incluye dos apartados: una visión general de las características de *la evaluación educativa* – conceptualización y naturaleza de la evaluación y *la evaluación de programas* – definición, evaluabilidad del programa, modelos, diseño y evaluación del programa, junto con los elementos del programa y su evaluación.

En consecuencia, introducimos este capítulo de evaluación de programas dado que consideramos que el mismo constituye el eje que orienta la evaluación formativa.

1.1. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Cuando un hombre algo reflexivo – decía mi maestro - se mira por dentro, comprende la absoluta imposibilidad de ser juzgado con mediano acierto por quienes lo miran por fuera, que son todos los demás, y la imposibilidad en que él se encuentra de decir cosa de provecho cuando pretende juzgar a su vecino. Y lo terrible es que las palabras se han hecho para juzgarnos unos a otros. (Machado, 1973: 127).

La evaluación está inmersa en el quehacer cotidiano y se inicia en el mismo momento en que surgen los proyectos educativos, “*No algo añadido al final, como algo que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo, si se tiene a bien*” (Santos Guerra, 1993: 31).

La evaluación con propósito pedagógico es una actividad que ha evolucionado de un proceso centrado en los resultados del aprendizaje, a un proceso dirigido al estudio de los “*centros, profesores, programas, necesidades educativas, desarrollos y procesos de enseñanza*” (Jiménez, 1999: 9). A pesar de las innumerables investigaciones y aportes realizados, es necesario reconocer que el alumno aún sigue siendo en numerosas instituciones el principal destinatario, usuario o cliente de la evaluación.

Para Mateo (2000: 37) evaluar involucra procesos de: *planificación* - el propósito, finalidad, función, juicios a emitir, decisiones, potenciales, audiencias, objeto de evaluación, fuente de información, procedimientos, agentes y temporalización -; *desarrollo* - recogida, codificación, registro, análisis de la información -; *contrastación*: análisis de resultados, formulación de juicios - interpretación, clarificación y comparación, toma de decisiones, divulgación de los resultados, negociación con las audiencias y seguimiento - y *metaevaluación* - evaluación de la evaluación -.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Todos estos procesos de evaluación inciden sobre personas e instituciones, estructuras organizativas, fines, objetivos y modos de hacer las cosas. Se fundamentan en un proceso integrador que busca conocer y relacionarse con un objeto, un servicio o una acción para describirlo, valorarlo y reorientarlo, a través de un proceso de construcción y cambios en la cultura de las personas, del colectivo y de la institución, para a la mejora.

Al definir la evaluación, Tejada (1997: 246) propone un concepto que involucra un conjunto de acciones basadas en:

- “*Un proceso sistemático de recogida de información*”. A través de indicadores que representan lo más fielmente posible la realidad que se evalúa.
- “*Que implica un juicio de valor*”. El evaluador valora, aprecia, estima, calcula o atribuye valor al objeto evaluado, sin tener responsabilidad alguna sobre la toma de decisiones con respecto al objeto evaluado.
- “*Orientada hacia la toma de decisiones*”. Una vez recogida y procesada la información, es tarea de los responsables o directores del programa poner en marcha aquellas acciones que darán lugar a la optimización de los procesos. Ambos objetivos, el juicio de valor y la toma de decisiones, poseen la misma importancia en la práctica evaluativa; ya que una evaluación incapaz de valorar adecuadamente pierde su validez, y una evaluación que no lleve a la toma de acciones pierde su credibilidad.

Al describir la evaluación, Santos Guerra (1993) propone una acción evaluativa producto del *diálogo, comprensión y mejora* de los programas al servicio de los usuarios. Según el autor, debe caracterizarse como:

- *Independiente*: al estar comprometida con unos principios y valores que permitan confiar en los resultados obtenidos.
- *Cualitativa y cuantitativa*: al complementarse la evaluación de los resultados con la evaluación de los procesos, ya que en su integración se logra una mejor comprensión, profundidad y complejidad del objeto de estudio.
- *Práctica*: al conducir realmente a la mejora mediante la comprensión, el conocimiento de la naturaleza, el funcionamiento y los resultados del objeto de estudio.
- *Democrática*: al estar al servicio de todos.
- *Procesual*: al permitir conocer durante el proceso lo que está sucediendo y modificar, mejorar y ejecutar a tiempo las acciones necesarias.
- *Participativa*: al consentir a los participantes del programa expresarse y con ello enriquecer la acción educativa.

- *Colegiada*: al ser asumida en equipo asegura la pluralidad de enfoques, el rigor y la diversificación de acceso y actuación.
- *Externa* - de iniciativa interna -: al dar veracidad a la información con la ayuda de evaluadores externos, y, en caso de no ser posible, la autoevaluación regida por criterios puede facilitar una evaluación confiable.

La evaluación, así entendida, se vislumbra como un escenario donde los participantes dialogan, discuten, reflexionan y comparten sus opiniones en completa libertad, y con la absoluta seguridad de que sus aportes van a ser tomados en cuenta y aprovechados. Una evaluación que involucra la comprensión profunda de los procesos y resultados para llegar a entender por qué las cosas se dan de esa manera y no de otra, y así, una vez que se tiene una clara definición de lo que realmente acontece, plantear aquellas alternativas que han de conducir a la mejora del objeto de estudio.

Álvarez Méndez (2001), por su parte, expone una evaluación donde evaluar no es ni medir ni calificar, ni siquiera corregir. Para el autor evaluar tiene que ver con: calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar y asegura que comparten un campo semántico pero que se diferencian en los recursos que utilizan y los usos y fines que sirven y, especialmente, que la evaluación educativa las trasciende mediante la presencia de los sujetos - evaluado y evaluador - en la racionalidad práctica y crítica; las cuales se caracterizan por la búsqueda de entendimiento, participación y emancipación y se orientan por unos principios morales que guían al profesor a desempeñar autónoma y responsablemente la profesión docente al tomar decisiones sobre el currículum y su aplicación.

El autor asume la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje en la que la evaluación adquiere sentido a medida que a través de ella adquirimos conocimiento. *“Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. (p. 12).*

También queremos señalar que Tejada (2002: 23) recomienda considerar estas dimensiones al momento de planificar una evaluación educativa:

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 1. Dimensiones de la evaluación

Dimensiones	Cuestiones	Comentarios
1. El origen de la evaluación	¿Quién solicita la evaluación?	Administración, institución, seminarios, áreas, grupos de profesores
2. Finalidad de la evaluación	¿Para qué? ¿Cuál es su justificación?	Mejorar la docencia, contratación de formadores, promoción, optimización del programa.
3. Objeto de evaluación	¿Qué evaluar?	Evaluación general de la institución. Evaluación de programas. Evaluaciones parciales: conocimientos, infraestructura, material, formadores, clima de grupo, reuniones de grupo.
4. Los referentes de la evaluación	¿Qué criterios aplicar? ¿Quién los define?	Los derivados de la ley. Derivados de las normativas europeas, nacionales autonómicas. Derivados de compromisos o convenios establecidos con instituciones o empresas. Los marcados por el programa o plan de acción. Criterios económicos, criterios estadísticos.
5. La metodología a emplear	¿Qué paradigma ilumina nuestra evaluación?	Metodología cuantitativa. Metodología cualitativa. Metodología integrada o mixta.
6. Técnicas e instrumentos	¿Cómo recoger los datos y las informaciones?	Cuantitativos: estadísticas, tests, pruebas objetivas, escalas de control, de valoración... Cualitativos: diarios, entrevistas, observación participante, talleres de discusión, análisis de documentos, notas de campo...
7. Selección de las fuentes de información	¿A quién o a dónde dirigimos para recabar la información?	Directores, formadores, destinatarios, agentes sociales, empresarios, memorias, informes, documentos, actas, material docente, productos acabados Problemas de muestras representativas o significativas
8. Ubicación y temporalidad	¿Cuándo y dónde se realizan los procesos de evaluación?	Evaluación inicial, de proceso, final, diferida. En el momento de la enseñanza, antes, en el propio puesto de trabajo, etc.

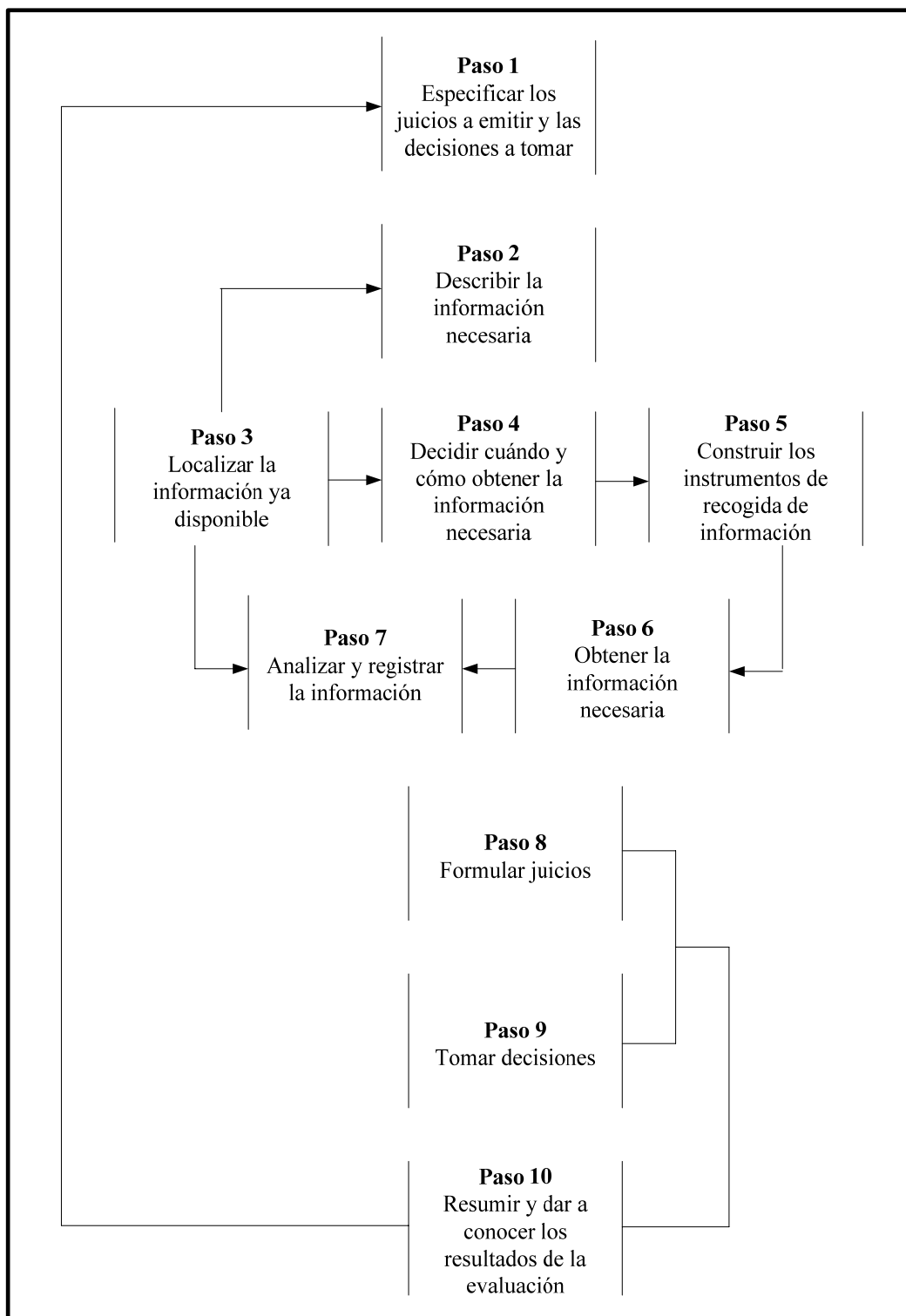
Cuadro 1. Dimensiones de la evaluación. (Continuación).

Dimensiones	Cuestiones	Comentarios
9. Responsabilización de la acción	¿Quién recoge la información o aplica instrumentos?	Coordinación, evaluadores, colaboradores, observadores. Distribución de borradores, valoración de las evidencias. Redacción de preinformes.
10. Elaboración de los instrumentos y tratamiento de la información	¿Selección o elaboración? ¿Con qué medios?	Soportes informativos y de comunicación: fotocopidora, teléfono, e-mail, grabadoras de sonido y video. BMDP, SPSS, AQUAD, Etnograph
11. Costos	¿Con qué medios contamos?	Presupuesto de material, de personal, previsión de tiempo, ayudas, subvenciones
12. El informe	¿Quién evalúa?	El evaluador. El equipo de evaluación. Autoevaluación. Evaluación externa, interna. Participativa, colaborativa. Compromisos, consensos, confidencialidad, uso, propiedad...
13. Destinatarios del informe	¿Cuál es la naturaleza de las audiencias?	Formadores, colegas, destinatarios. Directores, supervisores, empresarios. Administración, comunidad científica, sociedad.
14. Toma de decisiones	¿Qué consecuencias tiene la evaluación?	Laborales, legales, económicas, sociales, personales, profesionales, formativas, sumativas.
15. Responsabilidad de la toma de decisiones	¿Quién debe tomarlas?	El propio evaluador o el equipo. El propio sujeto (autoevaluación). Los responsables de la institución. Otras personas o instituciones ajenas a los evaluadores y evaluados)

De esta forma, queremos enfatizar que las dimensiones que Tejada propone pueden complementarse con los pasos que Tenbrick (1999: 22-30) recomienda para iluminar el proceso de evaluación (figura 2). Asimismo queremos exponer que cualquiera que sea el paradigma, la metodología y los instrumentos que se utilicen en el proceso de evaluación, todos y cada uno de ellos deben ser complementados y secuenciados.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Figura 2. Pasos de la evaluación (Tenbrick, 1999: 22-30).

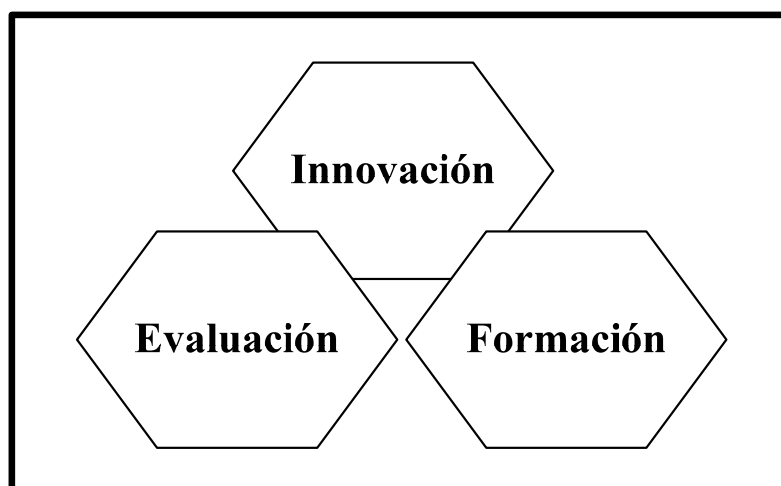


1.2. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

No cabe duda de que en la actualidad aspectos como la globalización, multiculturalidad, globalización, identidad nacional, tecnología, competencia laboral, entre otros, demandan una formación más integral que la de tiempos pasados. Este nuevo contexto formativo requiere que del sistema educativo, los centros y los profesores surjan innovaciones - tanto en la organización y gestión, como en la planificación y enseñanza - que den solución a las necesidades existentes y futuras, y a la realidad sociocultural en que vivimos.

Entre los cambios positivos que se han venido suscitando encontramos que la evaluación en el ámbito educativo se ha integrado a la innovación y a la formación (figura 3); consideramos que sólo desde un modelo complementario cada uno de estos elementos puede beneficiarse y retroalimentarse para que los proyectos educativos en desarrollo tengan sentido de permanencia.

Figura 3. Modelo integrador de innovación, evaluación y formación



Este apartado centrará su atención en la evaluación del programa; siendo así, abordamos el tema desde las definiciones de conceptos, la evaluabilidad del programa, la relación entre modelo, diseño y evaluador, los criterios de evaluación de programas, los modelos, el diseño del programa de formación, la evaluación del programa de formación y, por último, introduciremos los elementos del programa y su evaluación.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

1.2.1. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

La primera evidencia de evaluación de programas se sitúa en el siglo XIX (1898) cuando Joseph Rice realiza un estudio comparativo en un programa de ortografía a 33.000 alumnos en los Estados Unidos (Mayor, 1997).

Hoy día los términos: *currículum*, *programa*, *programación* y *evaluación de programas* van cobrando cada vez mayor valor en el quehacer cotidiano del aula. Al respecto, Zabalza (1997) enfatiza la necesidad de que el profesor se “curricularice”, es decir, que haga y piense su trabajo en términos del currículum porque ello le va a aportar una nueva perspectiva, un nuevo sentido a lo que hace en su aula.

El autor define el vocablo de esta manera:

El currículum es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año, tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones (p. 14).

En este sentido, entendemos que lo que el autor propone es el currículum desde la práctica reflexiva para que el profesor obtenga un mayor conocimiento de lo que está haciendo, por qué lo está haciendo y cómo está contribuyendo al desarrollo integral del alumno; al incorporar los principios de realidad, racionalidad, sociabilidad, publicidad, intencionalidad, sistematicidad, selectividad, decisionalidad y provisionalidad a su diseño y acción educativa.

De este modo innovador, se propone un currículo centrado en la escuela, conectado a los recursos del medio y a las experiencias previas de los alumnos y clarificador para profesores, padres y alumnos. Con ello se deja atrás el profesor “consumidor del currículum” y se propicia el “diseñador, programador y evaluador del programa”.

En cuanto al *programa* podemos decir que el mismo tiene acepciones con la economía, la empresa, la cultura, la sanidad, etc., y las revisiones que hemos realizado nos revelan que existe mucha bibliografía al respecto. Se toman en cuenta autores como:

Zabalza (1997) quien propone comprender el programa como un documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos etc., a desarrollar en un determinado nivel. Así el programa se constituye en el punto de referencia inicial para que el profesor pueda reflexionar sobre lo que debe ser su trabajo en el aula.

González Soto y otros (1995) definen el programa como un curso de acción sistemática e intencional que tiene como propósito alcanzar unos objetivos determinados.

Para De la Orden (1985: 133) un programa es *“cualquier curso sistemático de acción para el logro de un objetivo o conjunto de objetivos. Un programa puede ser desde el diseño instructivo específico para la enseñanza general; desde la utilización de un texto hasta la introducción de la tecnología informática en el sistema educativo; desde una acción docente de un profesor hasta un centro docente concebido como organización funcional para la enseñanza y el aprendizaje.”*

Bordas (1995: 178) concibe el programa como *“la actividad dirigida a solucionar un determinado problema, considerando como tal la carencia de algún aspecto, la necesidad de introducción de alguna modificación para la mejora, o la realización de alguna innovación”*.

Gairín (1990: 5) se inclina por una definición de programa como una *“propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos”*.

Cabrera (1987) entiende el programa desde un diseño específico para la instrucción de un tema concreto de una materia hasta el plan educativo que comporta el desarrollo de un curso completo; desde la actividad docente de un profesor hasta la organización funcional de uno o varios centros educativos; desde un proyecto experimental de enseñanza hasta todo un sistema educativo formal.

El autor Pérez Juste (1995: 84) lo plantea así *“un documento, intencional y técnicamente elaborado consistente en un plan de actuación al servicio de metas pedagógicamente valiosas”*.

Jiménez (2004: 319) nos elabora una definición más extensa en la que diferencia el término “currículum” para el ámbito de la educación formal y “programa” para el no formal.

Con el fin de no ser excesivamente prolijos en este apartado y con fines únicamente prácticos, lo cual podría entenderse como un reduccionismo o una identificación –que no lo es equipararé el término curriculum con el término programas... Las instituciones educativas tienen su esencia en esa enseñanza y en el consecuente aprendizaje de ese conjunto de conocimientos (valores, tradición, cultura, ciencia, tecnología, religión, etc.) que constituyen el núcleo de una cultura y de una sociedad. Así pues las cosas, el término curriculum parece ser más empleado como término compendiador de cuanto estoy comentando referido al campo de la educación formal y reglada en tanto en cuanto posee una estructura y una continuidad manifiestas desde los primeros años de la infancia hasta la universidad. Por el contrario, cuando se habla de programas, parece entenderse más como ese conjunto de saberes, más concretos, específicos, más propios de enseñanzas no formales o no regladas que se imparten en instituciones más específicas (aunque también pueden ser impartidas en instituciones formales), sin una continuidad tan manifiesta, con una duración mucho más corta, un tipo de requisitos,

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

normalmente, menos rígidos (Jiménez, 1996)... Sea cual sea el caso, y a los efectos que estoy desarrollando, el meollo de la cuestión está en la fundamentación de aquello que se ha de enseñar o ser aprendido...

Asimismo, debemos indicar que Zabalza (1997) propone un programa que:

- Integre lo antiguo y conocido con lo nuevo.
- Genere una fuerte dinámica de contraste y diferenciación didáctica.
- Consolide formas de hacer las cosas y revisar los resultados alcanzados.
- Sea difundido para que los profesores conozcan las disposiciones (lo que hay que enseñar, los horarios, los aspectos formales, etc.), los elementos de su fundamentación doctrinal y el propósito general que da sentido al programa.

De igual manera, entre las características formales del diseño del programa el autor recomienda utilizar un lenguaje formal, claro y comprensible que especifique lo normativo y lo orientativo, además sugiere el uso de indicaciones para los conocimientos donde se incluya una selección cuidadosa de contenidos culturales, de normas profesionales y del grado máximo alcanzable en el ámbito psicológico y cultural, así como criterios de legibilidad, descifrabilidad y practicabilidad para los destinatarios.

Entre las funciones del programa Zabalza (1997) destaca las referidas a los profesores - control, comparación, protección, profesionalización -, los padres - información y colaboración -, los alumnos - compromiso y colaboración en su proceso formativo -, las autoridades escolares - fundamentación de las decisiones y control - y el sistema escolar y educativo - innovación y estabilización - .

Pienso que es necesario el programa, por cuanto puede y debe convertirse en un medio de garantía de la igualdad de todos los muchachos ante el derecho a la educación y al estudio... No veo el programa como una imposición, un acto de poder estatal o centralista, sino como un potencial de desarrollo garantizado a todos y cada uno de los sujetos y grupos sociales de un país (p. 14).

Como podemos ver a través de cada una de las definiciones anteriores nos encontramos con puntos de vista que coinciden, en cierta manera, con un documento que plasma el diseño de un curso que representa la estructura común de una cultura y que plantea las previsiones generales respecto a las necesidades de formación, el desarrollo cultural y técnico de una sociedad particular, en este caso, España. Cabe mencionar, que los currícula anglosajones suelen ser autónomos y diferenciados lo cual ocasiona problemas en cuanto a gran diversidad de enfoques y contenidos y, en nuestro caso, el Departamento de Idiomas de la ULA Táchira, el profesor diseña (o rediseña) su programa de asignatura y el Departamento lo aprueba al inicio de cada año escolar; pero en Venezuela en la Educación Básica, Media y Diversificada suele ocurrir que los profesores desarrollan los programas elaborados por el Ministerio de Educación.

De igual forma, en nuestro contexto de enseñanza de Inglés considero que el uso que los profesores hacen del programa suele variar mucho de institución a institución en cuanto a los enfoques de enseñanza y a los recursos de que se dispone. Así, nos encontramos con diferencias que van desde programas detallados con muchos recursos disponibles, a centros donde no existen ni recursos ni programas y/o a situaciones donde existe el programa, pero no es aprovechado.

Así, en el primer caso he visto profesores que complementan su programa con un libro texto y utilizan múltiples recursos, lo cual representa la situación ideal de enseñanza-aprendizaje de Inglés, pero no es muy frecuente.

En la situación donde no existe el programa, el profesor y los alumnos competentes y creativos pueden elaborar uno para guiarles a experiencias de enseñanza-aprendizaje estimulantes; pero la mayoría de las veces lo que ocurre en la realidad es que no se llegan a acuerdos mutuos y la ausencia del mismo o la improvisación causa un serio impedimento en los contenidos que deben enseñarse a los alumnos. Ello no es grave si el aprendizaje se da en el mismo contexto donde se habla la lengua, pero en situaciones de aprendizaje de inglés como lengua extranjera - la lengua meta no es hablada por comunidad - se obstaculiza seriamente el desarrollo y la evaluación del alumno.

Igualmente, encontramos otro entorno asociado al uso de textos de inglés como programas (usualmente diseñados en países anglosajones), y en este caso hemos observado que se toma el programa del libro sin contextualizar los contenidos; lo cual va en detrimento también del aprendizaje. Por lo tanto, consideramos que el óptimo diseño del programa de Inglés depende de la personalidad, la creatividad, la experiencia y el esfuerzo del profesor.

Para finalizar, en referencia a los programas de Inglés de nuestro Departamento de Idiomas, la autora considera que los mismos ameritan revisión, puesto que en los ocho años que ella ha laborado en la Universidad nunca ha habido talleres de formación al respecto, ni por iniciativa de los profesores, ni por la institución; como tampoco ha existido mecanismo alguno que de fe de que los programas se cumplen a cabalidad. Por lo tanto, convendría realizar un diagnóstico que demuestre la situación real.

Retomemos el caso en el profesor cuenta con el programa, en vista de que el mismo representa un documento con proyección general, conviene realizar la *programación* para adecuarlo a un proyecto educativo didáctico específico, el cual busca la contextualización por parte del profesor para un grupo de alumnos, en una situación concreta y en un momento determinado. Una programación que va a cumplir una doble función definiendo la realidad en que se va a desarrollar el programa y facilitando la adecuación necesaria y enriqueciéndolo con unas condiciones que van de conducir a su óptima aplicación definidas en:

- Su subordinación al programa.
- Su implicación y justificación en la toma de decisiones que se adopten (selección de contenidos, métodos, prioridades, recursos, etc.).

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- La integración (contenidos-actividades y de sentido) de los distintos momentos educativos con la globalidad y el consenso desde el colectivo de docentes.
- La elaboración de proyectos curriculares que respondan adecuadamente a la situación de partida.
- La complementación de las exigencias a nivel nacional (programa) con los intereses locales y las características particulares de cada contexto sociocultural.

Se puede concluir entonces que el programa y la programación son diseños consecutivos e interdependientes en el desarrollo curricular; el programa contiene el boceto inicial que guía la programación, la cual complementa el mismo al orientar el camino que ha de recorrer la escuela para responder a las necesidades educativas de sus alumnos.

Igualmente, para abordar el tema de la *evaluación del programa* es necesario decir que la misma se inició en el contexto educativo en los años sesenta con el fin de emitir juicios de valor sobre la consecución de los objetivos propuestos en programas de acción social, pero en la actualidad, la metodología ha evolucionado hacia la solución de problemas de carácter psicológico, social y educativo a través de actuaciones que propician la mejora de sujetos, procesos o innovaciones.

Para definir la evaluación de programas presentaremos diferentes posiciones de autores resaltando el matiz y el carácter singular que cada uno de ellos subyace en su propuesta. Siendo así, Pérez Juste expone: “*La evaluación de programas es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso*” (1995:85).

Según De Miguel (2000) la evaluación de programas podría entenderse como un conjunto de principios, estrategias y procesos que se fundamentan en la evaluación y se desarrollan de forma sistemática en un determinado contexto con el fin de tomar aquellas decisiones pertinentes que contribuyan a mejorar las estrategias de intervención social.

Bordas la define de esta manera: “*El conjunto de actividades que se realizan para detectar y valorar la utilidad del programa en el contexto donde se proyecta y tomar decisiones, si son necesarias, para optimizar el programa sea en su totalidad, sea en aspectos específicos*” (1999: 239).

Según Mateo (1991) la evaluación de programas se entiende como un proceso contextualizado donde se aplican procedimientos científicos para recoger, analizar e interpretar informaciones válidas y fiables que permitan la evaluación de dichos procesos y la toma de decisiones pertinentes.

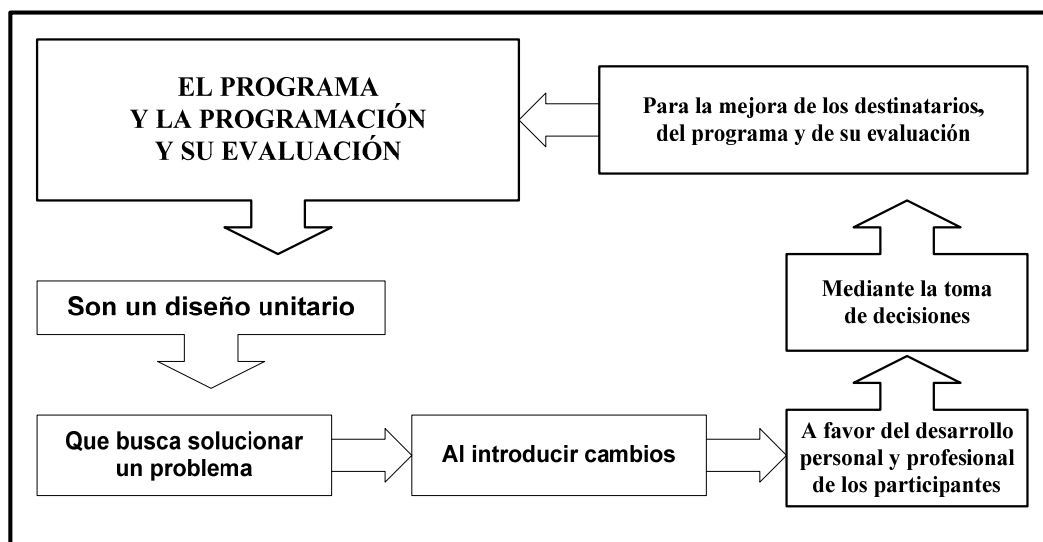
Tejada (2002: 12) conceptualiza el término como: “Un proceso sistemático y multidimensional de recogida de información relevante, válida y fiable que permite tomar decisiones sobre el valor o mérito del mismo para mejorar su funcionamiento”.

Mayor Ruiz (1997:106-107) clasifica las definiciones de evaluación de programas en tres grupos: aquellas orientadas a la *toma de decisiones*, las segundas centradas en la *solución de problemas* y, por último, las que enfatizan *los componentes del proceso*. En general, en la primera instancia, resalta la definición de Gairín (1990), Osborne y House (1995) sobre el énfasis que tiene la toma de decisiones para la implantación, continuación o certificación del éxito y las mejoras a introducir en el programa. En el segundo caso, ilustra la posición de Hernández y Rubio (1992) y Tejedor (1994), quienes conciben la evaluación de programas como un conjunto de acciones que tienen como fin optimizar los recursos (económicos, humanos, de tiempo y de esfuerzo) y de esta forma dar solución a un problema de índole social. En el último caso, la autora presenta a Worthen (1990), Moreno y otros (1996) y Callahan (1995), los cuales centran su atención en los componentes del programa y consideran que la evaluación debe iniciarse con la planificación y realizarse al comienzo, durante el proceso y al final del mismo para tomar decisiones que permitan su mejora.

Nuestra visión, desde el ámbito formal, no contempla dos definiciones separadas, una para el programa y su programación, y otra para su evaluación, por lo contrario, preferimos integrar el segundo proceso al primero (figura 4); ya que como afirma Tejada (1997) la evaluación comienza en el mismo momento en que se inicia su planificación y, a pesar de que en su aplicación pueden darse en momentos separados y/o la una sin la otra, proponemos una situación ideal en la que ambas formen una propuesta unitaria de elementos estructurados, coherentes, sistemáticos y simultáneos que se planifican y desarrollan intencionalmente para dar solución a un problema; contribuir al desarrollo personal y profesional de los participantes (alumnos y profesor) y propiciar la mejora mediante la continua toma de decisiones (durante el diseño, implementación-desarrollo y evaluación de los resultados).

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Figura 4. El programa, la programación y su evaluación



Queremos decir con ello que, en adelante, aunque hagamos referencia al uno o al otro por separado, en realidad mantenemos esta visión de enfoque holístico para alcanzar la comprensión, descripción y optimización del contexto y de los participantes de la forma mejor posible.

Para finalizar concretamos que la naturaleza de la evaluación de programas apunta a:

- Las entradas, las finalidades y los procesos y resultados del programa.
- La satisfacción de las necesidades de los participantes.
- La información
- La toma de decisiones
- La certificación y promoción
- La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje
- La promoción de la investigación científica
- La consolidación de la cultura evaluativa de los centros
- La valoración del programa para su optimización o cancelación.

Asimismo, encontramos que la evaluación de programas tiene merecida justificación en los planteamientos de la investigación evaluativa, la toma de decisiones para la optimización de programas de intervención y la detección y evaluación de necesidades (Tejada, 2002).

1.2.2. EVALUABILIDAD DEL PROGRAMA

Al estudiar el posicionamiento teórico al momento de evaluar un programa nos identificamos con la propuesta de Cook (1985), quien va más allá de los paradigmas clásicos en la investigación social, a saber el positivista, el naturalista

y el crítico y apoya el surgimiento de un nuevo enfoque: el de la *diversidad paradigmática*. Bajo esta concepción, el autor propone que la evaluación de programas se fundamente en lo máximo posible en distintas informaciones, distintos estudios y la selección de métodos diversos que permitan obtener conocimientos más complejos, fiables y válidos. Desde esta figura “multiplista” la evaluación del programa se fundamenta en cuestiones como:

- La utilización de diferentes enfoques teóricos.
- La incorporación de varios modelos.
- El planteamiento de múltiples hipótesis rivales.
- El establecimiento de diversas definiciones de las variables implicadas.
- La concreción de varios objetivos con diferentes análisis de resultados.
- La triangulación de múltiples métodos de evaluación.
- El análisis mixto de los datos y la contrastación de las hipótesis.

Ahora bien, al definir la evaluabilidad del programa la concebimos como la medida en que un programa puede ser evaluado. Un programa puede considerarse invaluable cuando el evaluador encuentra impedimentos que dificultan su evaluación. Wholey (1987) presenta cuatro situaciones al respecto:

- Cuando el problema del programa no ha sido definido eficazmente y no hay congruencia entre los objetivos preestablecidos y los logros alcanzados.
- Cuando el programa no tiene una teoría que lo sustente.
- Cuando los propósitos de la evaluación no han sido establecidos con claridad.
- Cuando no se han precisado las prioridades de la evaluación.

De igual manera, en la valoración del programa los autores Fernández y Hernández (1989) proponen prever obstáculos como la aceptabilidad de la evaluación, la implicación del evaluador, la finalidad de la evaluación y los costes de la evaluación.

En conclusión, recomendamos que la evaluación de programas satisfaga estas condiciones para que el juicio del programa sea fiable:

- Que se fundamente el objeto de evaluación.
- Que se justifique el modelo de evaluación de programas adoptado.
- Que se planifique sistemáticamente el diseño metodológico-operativo y el sistema de evaluación a desarrollar.
- Que se lleven a cabo la evaluación inicial, del desarrollo y de los resultados, junto con la del impacto a mediano y largo plazo.
- Que se realice la metaevaluación de la evaluación – indicar las limitaciones de la evaluación y plantear propuestas de mejora -.

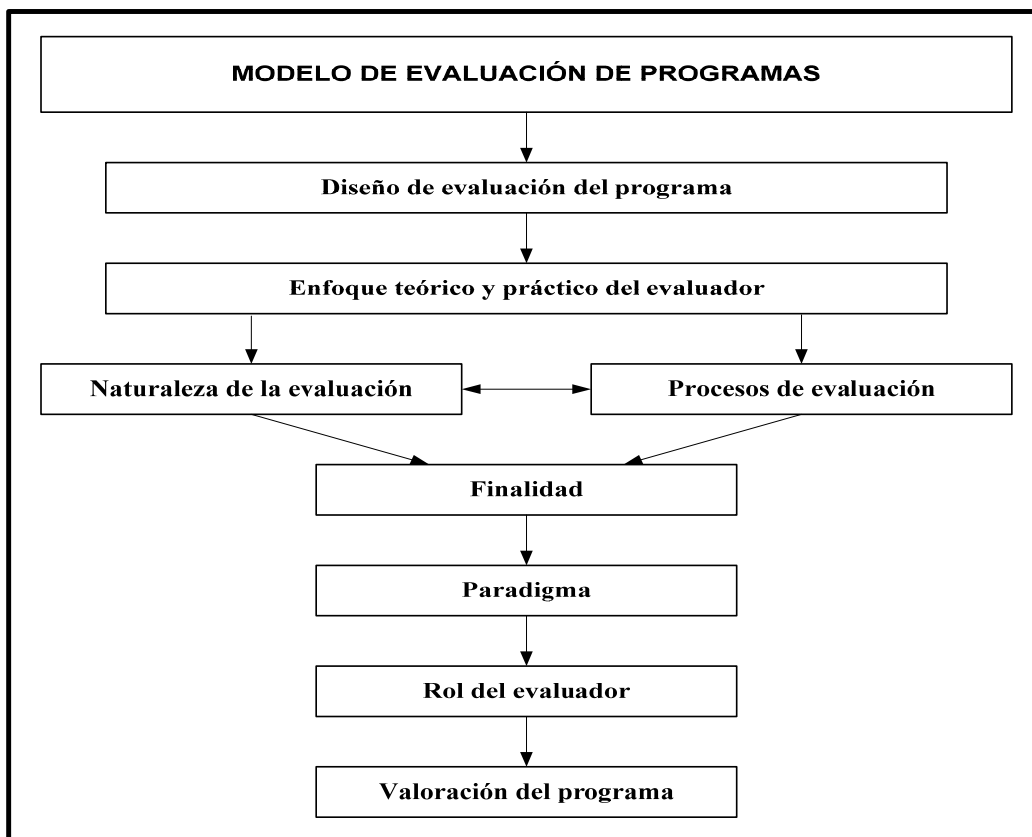
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

1.2.3. RELACIÓN ENTRE MODELO, DISEÑO Y EVALUADOR

Como dejamos entrever anteriormente, sin lugar a duda, existe una estrecha relación entre el modelo de evaluación del programa, el diseño y el evaluador (figura 5); puesto que ocurre que todo modelo refleja el posicionamiento teórico del autor en cuanto a la naturaleza del programa, la audiencia, la metodología, los instrumentos y técnicas y los procesos de la evaluación. De modo que el evaluador diseñará el proceso evaluativo desde el paradigma que ha escogido; es decir, los objetos y finalidades de la evaluación, los modelos y métodos que más satisfacen sus necesidades, las técnicas, instrumentos y criterios de evaluación y el rol del evaluador. Dicho de otro modo, el modelo de evaluación de programas determina el diseño de la evaluación, a la vez que manifiesta el posicionamiento teórico y práctico del evaluador.

Por último, destacamos que la evaluación de programas es un proceso complejo que requiere de un conocimiento profundo de aspectos teóricos, prácticos e instrumentales de evaluación y de programas de formación, junto con destrezas de organización y planificación, que permiten discernir cuáles son los elementos más significativos de cada realidad, de cada momento evaluativo; teniendo en cuenta que “*la evaluación nunca es completa en sí misma*”, (Tejada, 2001: 16) sino mejorable.

Figura 5. Relación entre modelo, diseño y evaluador



1.2.4. MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Son múltiples los modelos y numerosas las clasificaciones que la literatura ha propuesto para tal fin, pero en este caso vamos a centrar nuestra atención en los siguientes:

1.2.4.1. MODELO DE EVALUACIÓN ORIENTADO A OBJETIVOS

Tyler (1950) desarrolló el primer modelo de evaluación educativa en los años treinta. El estudiante y los logros alcanzados por él constituían el único objeto de evaluación antes de este modelo. El autor reconoce la importancia del currículo y de su evaluación, y plantea que los objetivos forman parte fundamental de la programación curricular. Para ello, propone la evaluación del programa cuyo objetivo es determinar la congruencia entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados, planteamiento que se utiliza como base para determinar el éxito o fracaso del mismo. El autor sugiere estos pasos para ello:

- Establecer las metas u objetivos.
- Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- Establecer situaciones y condiciones según las cuales pueda ser demostrada la consecución de los objetivos.
- Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.
- Escoger o desarrollar las apropiadas medidas técnicas.
- Recopilar los datos de trabajo.
- Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

En el modelo de operativización de los objetivos, las pruebas miden los resultados de los logros alcanzados por los alumnos y permiten contrastar la actuación del alumno antes y después del programa.

Entre las ventajas que ofrece el modelo tyleriano cabe mencionar la importancia que da a los otros elementos del programa, y la toma de decisiones que suscita una vez concluido el desarrollo del mismo. Su mayor limitación consiste en plantear la evaluación como un proceso terminal.

1.2.4.2. MODELO CIENTÍFICO DE EVALUACIÓN

Suchman (1967, en Stufflebeam y Shinkfield, 1987), elabora un modelo de evaluación de programas basado en la lógica del método científico. El autor considera que el evaluador, como investigador, es capaz de seleccionar las técnicas de recolección de información más útiles y apropiadas a las circunstancias de cada estudio evaluativo. Su modelo concibe la evaluación como un proceso social continuo en el que se combinan las suposiciones básicas de la actividad evaluada, los valores personales de los participantes en el estudio,

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

incluido el evaluador, y reconoce que esta subjetividad no debe ser obviada en ninguna evaluación.

Los propósitos evaluativos que el autor plantea en el modelo son:

- Describir si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera.
- Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos.
- Descubrir los principios que subyacen en el programa que ha tenido éxito.
- Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad.
- Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de las técnicas alternativas.
- Redefinir los medios indispensables para alcanzar los objetivos, así como las submetas, a la luz de los descubrimientos de la investigación.

El modelo destaca una relación intrínseca entre la planificación y el desarrollo del programa, por una parte, y la evaluación, por otra, donde la investigación aporta la información básica para planificar y, en caso de ser necesario, rediseñar el programa.

Suchman propone estos cuatro criterios de éxito (o fracaso) para evaluar un programa:

- *Esfuerzo*: el criterio de éxito se representa en la calidad y la cantidad de las actividades producidas durante el programa. La valoración implica lo que se hace y no el producto.
- *Trabajo*: se valoran más los resultados del esfuerzo, que el esfuerzo en sí mismo.
- *Suficiencia de trabajo*: expresa el grado en que el trabajo efectuado coincide con todas las necesidades expuestas.
- *Proceso*: investiga las explicaciones básicas sobre las razones que conducen a los resultados. Cuatro dimensiones han de considerarse en el análisis de un proceso: los atributos del programa, la gente a la que afecta el programa, el contexto en que se desarrolla el último y los diferentes tipos de efectos producidos por el programa.

Las ventajas del modelo se centran en la forma de llevar a cabo la evaluación como un proceso continuo y abierto, crítico y no dogmático o preestablecido, dentro de un enfoque tecnológico que busca recoger y analizar datos y con ello propiciar decisiones más objetivas. Sus limitaciones giran en torno a la actividad de los resultados muchas veces producto de “intereses creados”, el enfoque conductual con respecto al destinatario del programa, la subjetividad del evaluador y el planteamiento metodológico, eminentemente cuantitativo.

1.2.4.3. EL MODELO DE TOMA DE DECISIONES

A finales de los años sesenta, Stufflebeam (1987) planteó una metodología para la evaluación de programas basada en las decisiones que debían de tomarse a lo largo del desarrollo del programa. Este planteamiento marca el fin de un período evaluativo basado en la comprobación de los resultados y da inicio a una evaluación orientada en la mejora del programa, donde se busca no sólo determinar si el programa es eficaz o no sino, además, conocer cuáles son las partes del mismo que funcionan mejor, para la continuación, finalización o mejoramiento de las mismas.

El modelo CIPP (Context-Input-Process-Product) concibe el evaluador como ajeno al proceso de elaboración y desarrollo del programa y plantea tres propósitos evaluativos (cuadro 2):

- *Delimitar*. Los evaluadores se reúnen con las personas responsables de la toma de decisión para identificar la información necesaria.
- *Obtener*. Recoger y procesar la información.
- *Aplicar*. Suministro de la información recogida y procesada a los responsables de las decisiones para que estas sean más racionales.

Si bien es cierto que entre las ventajas se destaca que el modelo resuelve el problema del evaluador y responsabiliza al destinatario de la toma de decisiones, no hay que dejar de considerar que olvida el carácter jerárquico y la tendencia a imponer desde arriba y desde fuera.

1.2.4.4. MODELO DE EVALUACIÓN RESPONDENTE

Stake (1976, en Stufflebeam y Shinkfield 1987) propone un método de evaluación de programas centrado en la evaluación de todos los antecedentes, las transacciones y los resultados del programa con la finalidad de facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada y desde distintas perspectivas. Para ello, propone la comunicación continua entre el evaluador y la audiencia para obtener una visión completa y holística del programa que permita el debate de los objetivos iniciales, la mejora de los mismos sobre la marcha, así como la solución a los problemas en situaciones reales de los profesores y alumnos durante el desarrollo del mismo.

Las características principales que resaltan en el modelo son:

- Una evaluación centrada en el cliente para permitir a los participantes observar y mejorar lo que están haciendo.
- Los evaluadores deben elaborar los programas incluyendo los antecedentes, las operaciones, así como los resultados.
- Los efectos secundarios y los hallazgos accidentales deben ser estudiados tanto como los resultados esperados.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 2. Tipos de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 194-195).

	Contexto	Entrada	Proceso	Producto
Objetivo	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias del programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su merito
Método	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los tests diagnósticos y la técnica de Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos de asesores y ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cuantitativos y cualitativos.
Relación con la toma de decisiones	Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de problemas, y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, estructurar las actividades de cambio, y proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo mas tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos)

- Las conclusiones finales deben recopilar, analizar y reflejar los juicios de una muestra representativa de los interesados en el objeto de la evaluación.
- La variedad de métodos debe emplearse para satisfacer los propósitos de evaluación, en sustitución de los experimentos y tests estandarizados.

Entre las ventajas a reconocer en el modelo evaluativo de Stake se puede mencionar su rasgo pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) y su concepción de un evaluador prestatario de servicios educativos apoyado en la evaluación interna. Entre las limitaciones se encuentra que el modelo presta escasa relevancia a la precisión de los datos y difícilmente distingue entre descripción y análisis.

1.2.4.5. MODELO DE EVALUACIÓN ILUMINATIVA

Parlett y Hamilton (1977) proponen un modelo alternativo que rompe el convencionalismo cuantitativo y plantea una evaluación educativa centrada en *“Un estudio intensivo del programa como totalidad: su base lógica, su evolución, sus operaciones, sus logros y sus dificultades”* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 313) permitiendo “iluminar” cada uno de los componentes del programa, describirlos y comprenderlos en su contexto histórico, social y cultural.

El modelo iluminativo, en la búsqueda de aquellos procedimientos y aspectos del programa que puedan ayudar a obtener los resultados propuestos, concede vital importancia al contexto de aprendizaje y al sistema de instrucción. El primero describe el lugar donde formadores y participantes se desenvuelven marcados por variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas. El sistema de instrucción hace referencia a un conjunto de elementos susceptibles a modificaciones del medio, de los participantes y los formadores, lo que amerita su evaluación durante su aplicación.

Los aportes más importantes del modelo son:

- El estudio holístico del contexto, de las necesidades y de los resultados partiendo de los procesos.
- Mayor relevancia a la descripción e interpretación que a la medida y predicción.
- El análisis de los procesos más que el análisis de los productos.
- La evaluación es realizada en un ambiente natural o de campo.
- La metodología a utilizarse para la recopilación de datos debe proceder mayormente de medios cualitativos tales como la observación y la entrevista.

Parlett y Hamilton enfocan su modelo en la observación (análisis de todas las variables que afectan el resultado del programa), la investigación (selección y planteamiento de los aspectos más relevantes del programa en su contexto) y la explicación (determinación de principios generales de la organización y efectos de las operaciones).

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

El énfasis en la recopilación de la información sobre la toma de decisiones y los informes que proporcionan gran información sobre las realidades del programa se enumeran como las ventajas del modelo; mientras que la falta de claridad en los criterios para valorar el currículum y la parcialidad por parte del investigador serían los aspectos por considerar.

1.2.4.6. MODELO DE EVALUACIÓN SIN REFERENCIA A OBJETIVOS

Scriven (1973) presenta un modelo flexible y complementario, ya que, para el autor, la implantación de objetivos condiciona los programas que se quieren evaluar y recomienda no limitarse a las metas a la hora de buscar los resultados o empezar sin metas para investigar todos los efectos del programa y comprobar luego si las metas han sido alcanzadas. También sugiere que pueden valorarse simultáneamente ambos aspectos por diferentes evaluadores. Su modelo propone un evaluador más objetivo que evalúe los resultados, esperados y no esperados del programa. Un evaluador que ayude a los profesionales a proporcionar servicios de alta calidad y gran utilidad para los consumidores, por ello, critica severamente la evaluación centrada en objetivos y desplaza su atención a satisfacer las necesidades de los participantes. La evaluación, por lo tanto, es concebida como la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de algún objeto, donde preferiblemente un evaluador independiente emite el juicio, basándose en pruebas acumuladas procedentes de su comparación con otros objetos distintos. Es decir, una evaluación comparativa que incluya procedimientos sistemáticos de la manera más objetiva posible y culmine en la elaboración de juicios y recomendaciones bien informadas.

El modelo libre de metas refleja una evaluación con múltiples dimensiones, perspectivas, niveles de valoración y métodos con base en estos principios (Tejada, 1997: 278): Los aportes más importantes del modelo son:

- Antecedentes, contexto, recursos y función del programa / servicio que se quiere evaluar.
- El sistema de distribución del programa / intervención.
- Descripción de los usuarios o población objeto de intervención.
- Necesidades y valores de los que se ven realmente afectados por la intervención.
- Existencia o no de normas / criterios previos para la evaluación el proceso de intervención social.
- Los resultados de la misma.
- Los costes de la intervención.
- La comparación con programas/ servicios alternativos.

Scriven (1973) destaca dos finalidades principales en la evaluación: *“la formativa que ayuda a desarrollar programas y otros objetivos; y la sumativa que calcula el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado y puesto en el mercado”* (Stufflebeam y Shinkfield 1987: 345). La evaluación formativa es parte del proceso de desarrollo, proporciona información continua para ayudar a

planificar y perfeccionar cualquier cosa que este operando. La evaluación sumativa sirve a los administradores para ayudar a decidir si todo el currículum, programa... ya finalizado (mejorado a través de la evaluación formativa justifica su adopción por parte de un sistema escolar.

Las ventajas del sistema se centran en reconocer que es una evaluación menos intrusiva, más adaptable a cambios de metas repentinas, más propensa a encontrar los efectos secundarios, menos propensa a la tendenciosidad social, perceptiva o cognitiva y más equitativa al tener en cuenta una amplia gama de valores.

Sin embargo, entre las limitaciones es importante señalar que la evaluación sin metas conduce al problema de valorar los resultados para verificar la eficacia del programa y, por ende, su valor. Además, el modelo propone las necesidades del consumidor como la base de evaluación más que a los objetivos e intenciones de su productor, lo que implica un proceso racional, objetivo y externo en el que se juzgan los resultados de un programa como buenos, malos o indiferentes, dependiendo del grado en que se satisfagan las necesidades detectadas, requiriendo del desarrollo previo de un alto nivel técnico antes de juzgar los resultados. Este argumento, según Stufflebeam y Shinkfield, “*es más convincente en el terreno filosófico que en el práctico*” (1987: 348).

1.2.4.7. MODELO DE EVALUACIÓN BASADO EN LA CRÍTICA ARTÍSTICA

Eisner (1981) formula un modelo de evaluación de programas desde una percepción humanístico-crítica en el que la enseñanza es un arte y el evaluador un artista que juzga los procesos educativos basándose en la comprensión de los mismos para describirlos, interpretarlos y valorarlos.

Los conceptos básicos del modelo son: *Connoisseurship* - expresada como la capacidad de percepción cualitativa para apreciar la complejidad de las prácticas educativas. La formación y experiencia del evaluador le permite detectar las cualidades emergentes del programa que evalúa - y *Crítica artística* - entendida como “arte de revelación”; el evaluador, además de describir el carácter o cualidad de un acontecimiento, debe realizar una representación de lo encontrado en un lenguaje que otras personas que no posean su nivel puedan participar, comprender y valorar los acontecimientos de la práctica educativa y sus consecuencias -.

La evaluación del currículum, por tanto, se basa en la crítica a partir de la descripción, interpretación y valoración del contexto, los símbolos, las reglas y tradiciones de los que participan y concibe el evaluador como el promotor de la intervención interpretativa de los implicados en el programa. La descripción se aborda desde una doble perspectiva: la realidad que presenta las características y cualidades de los fenómenos y, la perspectiva artística que ofrece una representación literaria, metafórica.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

La interpretación lleva a la búsqueda de significados y comprensión de lo que acontece mas allá de lo observable y la valoración consiste en emitir un juicio respecto a los procesos de enseñanza teniendo en cuenta las particularidades que entornan y definen cada situación.

1.2.4.8. MODELO DE EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA

Mc Donald (1983) propone un método evaluativo de programas basado en un planteamiento cualitativo y naturalista donde tanto las fuentes de datos como los destinatarios de los informes son protagonistas del programa. Esta perspectiva colaborativa y humanística plantea la evaluación como un servicio de información a la comunidad y al evaluador como un agente democrático que promueve el pluralismo de valores y busca la representación de diferentes intereses (entrevistas, debates, etc.).

La ventaja que se deriva del modelo es su carácter procesual y cualitativo sensible a la realidad del aula e institución educativa tratando de capturar lo singular, lo relevante, las relaciones que marcan el comportamiento de las personas y el desarrollo de los procesos. Las limitaciones se centran en la fiabilidad y validez de los procesos que demuestran ser insuficientes en justificar sus procedimientos metodológicos.

Para finalizar, queremos señalar que coincidimos con Mayor (1997) al afirmar que existen controversias a la hora de escoger modelos de evaluación de programas y que no conviene hacer diferencias entre un modelo y otro, ya que muchos evaluadores no se adhieren estrictamente a un modelo. Por lo cual preferimos una propuesta integral que se adapte lo mejor posible al objeto de estudio.

1.2.5. DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

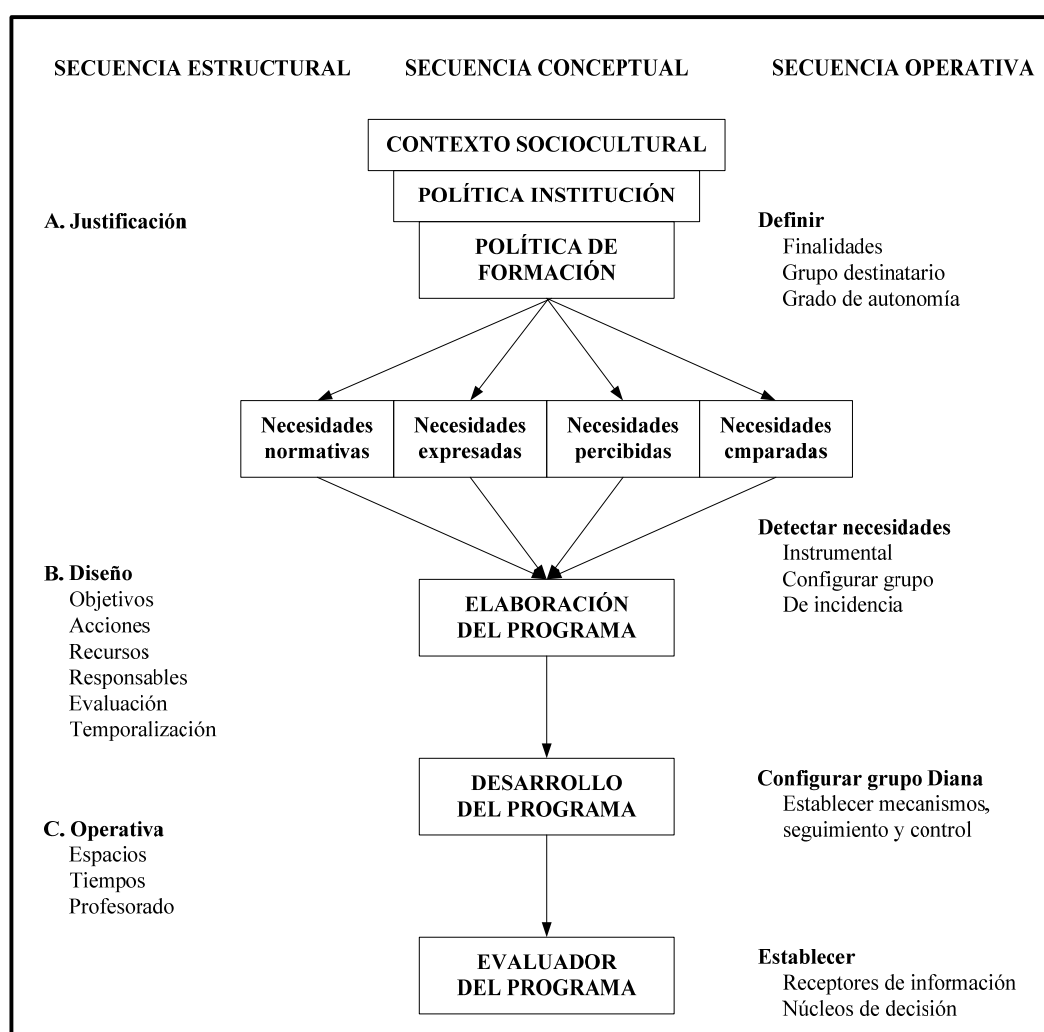
Para iniciarnos en el tema retomaremos la definición de Gairín sobre programa: *“Cualquier propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos”* (1990: 5). Con este enfoque en mente el autor propone un modelo de programas de formación organizado en las secuencias: conceptual, estructural y operativa; las dos últimas son consecuencia de la primera (figura 6).

En la secuencia conceptual, Gairín propone como primera actividad el análisis del contexto sociocultural, la política institucional y la política de formación, seguido de la detección de necesidades y la elaboración del diseño del programa, después presenta el desarrollo del programa y, por último, propone la evaluación de la formación.

Se sobreentiende que la realidad sociocultural, la política institucional y la política de formación están íntimamente ligadas entre sí, ya que los programas de formación que las instituciones desarrollan suelen responder a las necesidades

socioculturales del entorno, las cuales al priorizarse (individuales o sociales, primarias, secundarias, terciarias; expresadas o percibidas, etc.) determinan los objetivos, las acciones y la naturaleza de los procesos de evaluación que ha de seguir la formación. Sin embargo, es preciso advertir que no siempre ocurre de esta manera ya que puede darse el caso en que la política institucional no responde a las necesidades del contexto o que la formación no se da en los niveles esperados. Allí, radica la importancia que tiene el conocimiento del contexto y de los destinatarios del programa.

Figura 6. Modelo de secuencias de Gairín (1993: 84)



De esta forma, la detección de necesidades amerita la utilización de instrumentos idóneos para cada situación y así una vez que se han identificado con propiedad las necesidades, se puede avanzar hacia el próximo paso: el diseño de la formación. Para esta primera fase se recomienda, como especificaremos en el próximo apartado, una evaluación con finalidad diagnóstica.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Como hemos dicho con anterioridad la elaboración del *diseño de formación* parte de la recogida de la información y se orienta a los objetivos que ha de perseguir el programa, las acciones a realizar, los recursos necesarios, los responsables, la evaluación del proyecto y la temporalización. Se busca con ello elaborar un diseño lo más adecuado a los participantes, al contexto y a las necesidades que ha de satisfacer la formación.

La evaluación, por lo tanto, acompañará la planificación de los procesos y actividades del programa para asegurar que el diseño esté a favor de los participantes, de los formadores y de los otros allegados al programa de formación.

Igualmente, el modelo de Gairín sugiere como tercera actividad la *implementación-desarrollo del programa* y durante la misma las acciones se fundamentan en la práctica y en las realidades del contexto que le sirven de referencia, centrándose en los tiempos y espacios y el profesorado. La evaluación, como mecanismo de seguimiento, permite en esta fase detectar las fortalezas y deficiencias del programa a fin de regular los procesos y reajustar aquellos aspectos que así lo requieran.

Como actividad final, el autor recomienda la *evaluación del programa* a fin de conocer los resultados obtenidos, es decir, la mejora alcanzada a través del programa de formación y los aspectos que podrían optimizarse en el programa o, en caso contrario, sugerir la cancelación del mismo.

Por último, consideramos importante resaltar que el modelo propuesto involucra un ciclo de acciones coherentes y sistemáticas que se retroalimentan entre sí acortando distancias hacia la formación a medida que se logra la mejora.

1.2.6. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Para introducir el tema de la evaluación de programas retomamos las propuestas de Mayor (1997) quien plantea que existe bastante similitud entre las propuestas de las fases de la evaluación de programas. Entre ellas, se destacan autores como Cook y Reichardt (1986) quienes proponen dos fases: *el análisis del proceso de los elementos internos del programa* y *el análisis del impacto* para estimar los efectos del programa. Asimismo, encontramos otros autores (Pérez Juste, 1995, Contreras Muñoz, 1996; Martínez Piñero, 1996), que añaden a la propuesta anterior *la evaluación del diseño o evaluación inicial* y, finalmente, hallamos un tercer grupo que plantea la evaluación de programas centrada en cuatro fases (Modelo integrador de Tejada, 2002): *la evaluación inicial* - que incluye la evaluación de las necesidades, del contexto, de los participantes y del diseño -, *la evaluación procesual* - que analiza la implementación y desarrollo del programa -, *la evaluación de los resultados* - que estudia los efectos del programa, y, por último, *la evaluación diferida* - que tiene a su cargo valorar el mérito, valor, impacto, eficacia, efectividad del programa -.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, seleccionamos el modelo integrador de Tejada para nuestro estudio porque consideramos que el mismo nos ofrece una visión más completa del proceso de evaluación del programa, al igual que llama nuestra atención la participación activa de los participantes en el proceso y la mejora que plantea en las cuestiones prácticas y operativas del diseño y rediseño de cada una de sus fases. Por ello, a continuación describimos en detalle las características del mismo.

Conceptualmente, el modelo integrador de Tejada (figura 7) parte de las propuestas de Stake en cuanto a una evaluación centrada en *antecedentes, transacciones y resultados*; asimismo, resalta la importancia del *contexto/entrada proceso y producto* de Stufflebeam; a la par que propone la evaluación *sin referencia a metas* de Scriven. Los otros aspectos diferenciadores del modelo se centran en la conexión que establece su modelo de evaluación con el modelo de formación de Gairín en cuanto a que integra la *planificación y la evaluación en el diseño y rediseño* de cada una de las fases. Asimismo, el autor propone la *evaluación de los destinatarios y del programa* y resalta la importancia de la *evaluación formativa* durante el desarrollo del programa, la *toma de decisiones* y la *mejora* y contempla en la evaluación de cada fase del programa (diagnóstica, formativa y sumativa) todos los resultados: *los esperados y los no establecidos*.

Igualmente, especifica unas dimensiones de evaluación con diferentes *objetos, finalidades, modelos y técnicas e instrumentos* para cada fase, enmarcadas en los referentes de las *políticas de formación, los principios psicopedagógicos del aprendizaje y las necesidades del contexto y de los participantes*.

Y en último término, consideramos que el modelo integrador se cimienta no sólo en la evaluación de la planificación, diseño, ejecución y evaluación de los resultados, sino que destaca alternativas de mejora ajustadas a la realidad y a las características particulares del contexto y de los participantes para satisfacer unas necesidades socioculturales durante la formación y su respectiva evaluación.

1.2.6.1. LA EVALUACIÓN INICIAL

La evaluación de programas en el momento preliminar apunta a la planificación y organización de los elementos del diseño. Así, la finalidad se fundamenta en tres objetos de estudio: *la evaluación del contexto, la evaluación de los destinatarios y la evaluación del diseño del programa*.

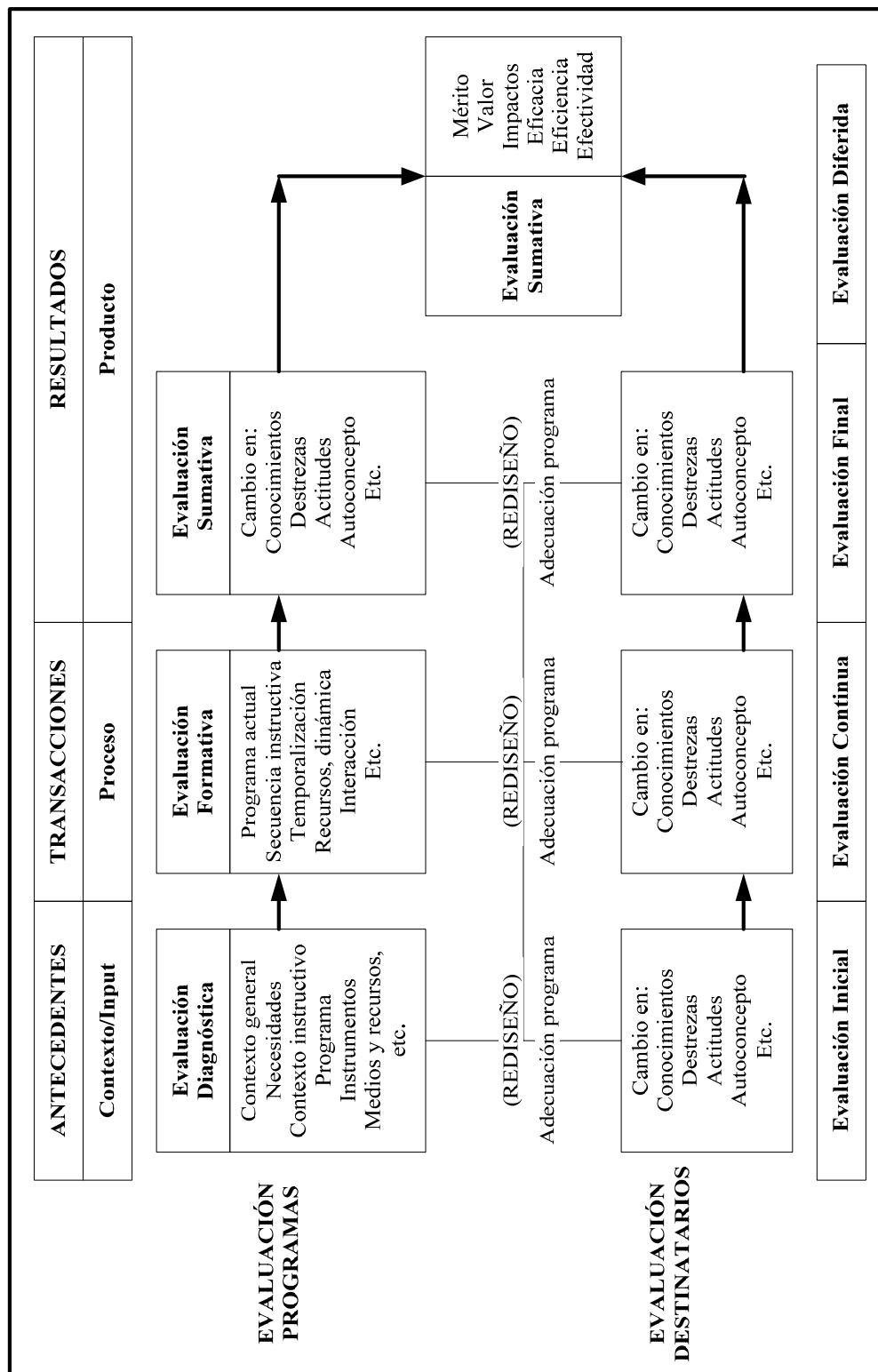
El primer caso apunta a las necesidades existentes y a los indicadores que son necesarios para conocer la realidad en profundidad. Por ello, las interrogantes a plantearse incluyen: *¿Qué necesidades existen? ¿Se han priorizado y de qué manera?*

Para el análisis del segundo elemento, el contexto instructivo, es recomendable tomar en cuenta la política de formación, la organización, el clima,

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

la cultura institucional y los recursos humanos, funcionales y materiales de que se dispone.

Figura 7. El modelo integrador (Tejada, 1997: 19)



El siguiente objeto es los participantes, cuestiones como: ¿a quiénes va dirigido el programa? (profesión, educación, ocupación), ¿qué características tienen? (datos biográficos edad, género, personalidad), ¿cuáles son sus expectativas?, ¿qué esperan del programa? (conocimientos, destrezas, actitudes, aptitudes, motivación, intereses, necesidades, expectativas...) permitirán conocer el nivel de entrada al programa y, así, poder comparar el cambio ocurrido durante la formación.

Posteriormente, cobra importancia valorar la situación del programa en el contexto: los objetivos (pertinencia, suficiencia...), contenidos (suficiencia, actualidad, objetividad, relevancia, pertinencia...), actividades (adecuación, suficiencia...), recursos (idoneidad), temporalización y evaluación (pertinencia, suficiencia e idoneidad).

Una vez que se han precisado los elementos anteriores, se optimiza la planificación y se hacen las adecuaciones necesarias para adecuar el diseño hacia el óptimo desarrollo del programa.

En resumen, las *finalidades* de esta fase se centran en:

- Conocer las características del contexto general e instructivo.
- Identificar las características de los destinatarios-participantes.
- Valorar la pertinencia del programa.

De igual forma, los *instrumentos* idóneos incluyen: análisis de contenido, análisis por jueces, cuestionarios, escalas, entrevistas, observación, inventarios, pruebas diagnósticas.

Y la *toma de decisiones* gira en torno a:

- Determinar la política de formación, elaborar el programa, seleccionar los formadores, organizar los recursos, etc.
- Constituir los grupos de aprendizaje.
- Adecuar el programa a la realidad detectada.

1.2.6.2. LA EVALUACIÓN PROCESUAL

La evaluación de la implementación-desarrollo del programa - estrategias, procedimientos, recursos, temporalización, niveles de ejecución, coordinación - constituye el eje central del segundo proceso evaluativo. Durante este período la evaluación formativa constituye el medio a través del cual se perfecciona el programa para conseguir los objetivos propuestos, explicar los resultados obtenidos - previstos y no previstos - y fundamentar la posterior toma de decisiones respecto al mismo - continuidad o suspensión del programa -.

La valoración continua del proceso instructivo en pro de su mejora, por un lado, y el análisis de la discrepancia entre lo diseñado y lo que realmente ocurrió, por otro, constituyen sus fortalezas, ya que al introducir las mejoras necesarias, se propician los cambios deseados en los destinatarios y formadores; “*De esta forma*

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

continua y racionalmente estamos tomando decisiones sobre el diseño y rediseño del programa en aras a su optimización” (Tejada, 2002: 17).

Desde el punto de vista del autor, las finalidades de la evaluación procesual se centran en:

- Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.
- Optimizar el programa para su desarrollo.
- Mejorar las posibilidades de los participantes.
- Aumentar la información para posteriores decisiones.
- Dar información sobre la evolución y progreso del destinatario.

Y los objetos de evaluación son:

- El programa
- El clima social
- Los resultados parciales

De la misma manera, las decisiones apuntan a:

- Adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje (tiempo, recursos, motivación, estrategias, dinámicas, rol del docente, rol del alumno, comunicación, feedback, evaluación colaborativa: autoevaluación, co-evaluación, nuevos recursos, nivelación de alumnos y reubicación de profesores-formadores...
- Mejorar la implicación, participación, motivación, interacción y relaciones entre los participantes, así como la relación con el formador.
- Conocer (el evaluador) y dar a conocer (a los destinatarios) oportunamente los resultados momentáneos alcanzados y, en base a lo deseado, negociar acuerdos, estrategias y planes para la mejora de conocimientos, actitudes, destrezas, motivación,..., entre otros.

La metodología y procedimiento a seguir serán flexibles y centrados en las necesidades evaluativas, la situación existente y la toma de decisiones relevantes. Diversos son los instrumentos también que nos pueden ayudar en esta fase, entre ellos se encuentran los cuestionarios, las escalas, las entrevistas, la observación, los registros anecdóticos, los diarios, el portafolio y los exámenes, entre otros. Todos ellos seleccionados cuidadosamente para constatar el impacto del programa y el progreso de los destinatarios.

Como punto final habrá que considerar que, si por ejemplo, los resultados de un programa no fueron satisfactorios convendría reflexionar sobre aspectos como:

- La situación de entrada de los participantes - porque pudo haber mejora, pero no a los niveles deseados -
- La eficiencia y eficacia de los procesos
- La pertinencia del diseño inicial
- La adecuada contextualización
- El rol del docente y del alumno

- La gestión, si se considera que el programa es bueno
- Los recursos
- La competencia profesional de los formadores
- La temporalización del programa en relación a las características de los destinatarios
- ...

1.2.6.3. LA EVALUACIÓN FINAL

La evaluación de los resultados del programa ha evolucionado en las últimas décadas de una evaluación centrada en los resultados previstos y los logros alcanzados (evaluación sumativa) a un proceso que se comprende y justifica a través de la evaluación formativa y diagnóstica, es decir, ya no es suficiente con conocer los resultados de un programa sino que necesitamos ir más allá y profundizar en los porqués de los mismos.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto se analizan tres elementos: los resultados inmediatos, los impactos y los costes. En este sentido, las finalidades de la evaluación de resultados se resumen en:

- Verificar la consecución de los objetivos del programa.
- Valorar los cambios previstos y no previstos.
- Verificar el valor del programa desde la satisfacción de necesidades.

En el primer caso, hacemos hincapié en los logros (al final del desarrollo) esperados e imprevistos en cuanto a: conocimientos, destrezas, actitudes, satisfacción, motivación, relaciones. En el segundo, verificamos el impacto (evaluación diferida) tomando en cuenta la satisfacción de necesidades, la transferencia del aprendizaje y los cambios ocurridos en el contexto del participante. En el tercero se valoran los costes (diferida) de los recursos humanos y materiales.

Así, se repara en criterios como: eficacia, eficiencia, comprensividad, efectividad, aplicabilidad, relevancia, suficiencia, satisfactoriedad y se utilizan instrumentos tales como: pruebas de rendimiento, los formadores, cuestionarios, escalas, entrevistas, observación, informes, auditorias...

De forma que la toma de decisiones se fundamenta en:

- La promoción, certificación, acreditación de los participantes.
- Intervención-modificación del contexto de actuación.
- Aceptación-rechazo del programa.

Finalmente, si es cierto que existe una íntima relación entre el programa y su evaluación, también es cierto que el éxito de cada una de las fases del programa de formación depende directamente de la calidad de los procesos de evaluación. Por ello, al momento de diseñar la evaluación de un programa de formación recomendamos valorar referentes, criterios e indicadores de calidad de cuestiones como:

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- El enfoque teórico y metodológico utilizado (unilateral vs. múltiple).
- La planificación del diseño y los criterios de selección del programa (pertinencia, relevancia, aplicabilidad, viabilidad...).
- El diseño inicial del programa (adecuación, actualización, aplicabilidad...).
- El grado de detección de necesidades del contexto y de los destinatarios del programa (suficiencia, pertinencia e idoneidad...).
- La contextualización del programa.
- La evaluación del diseño inicial y la pertinencia de los objetivos del programa con las necesidades y problemas a solucionar.
- El nivel de implementación y desarrollo del programa (coherencia, eficiencia, eficacia, comprensividad, flexibilidad, adecuación...).
- Los resultados de la formación (comprensividad, relevancia, eficacia, eficiencia, impacto).
- El desarrollo de los procesos de evaluación, metodología, operacionalización y resultados (pertinencia, suficiencia, secuencia, objetividad...).
- El evaluador(es) (experiencia, objetividad, conocimiento del contexto, del programa y de los participantes, triangulación de sujetos).
- Los participantes (motivación, implicación, cooperación).
- La calidad de los informes de cada fase y el informe final.

1.2.7. ELEMENTOS DEL PROGRAMA Y SU EVALUACIÓN

1.2.7.1. LA EVALUACIÓN INICIAL

A. Criterios de evaluación de programas

Una evaluación confiable debe estar enmarcada en referentes que determinen los parámetros de calidad y, en concordancia con lo expuesto en el apartado anterior, presentamos la definición de algunos criterios e indicadores que son útiles al caso (cuadro 3).

Cuadro 3. Criterios e indicadores de evaluación de programas (Tejada, 1997: 255)

Criterios	Indicadores
Pertinencia: Adecuación de un programa con la política de formación y el contexto de formación.	Nivel de coherencia: relación entre objetivos asignados y los objetivos propuestos.
Actualización: Adecuación de los objetivos del programa y las necesidades reales (sociales e individuales).	Relación entre los objetivos propuestos y las necesidades detectadas.
Objetividad: Adecuación a las leyes y principios científicos.	Relación entre los objetivos asignados y contenidos (selección y secuenciación).
Aplicabilidad: Posibilidad de puesta en práctica de los objetivos propuestos.	Relación entre el programa y la inserción social o laboral.
Suficiencia: Grado con que un programa satisface las necesidades detectadas.	Nivel de exhaustividad, relación entre los objetivos asignados y las necesidades detectadas.
Eficacia: Nivel de logro de los objetivos asignados.	Relación entre los objetivos asignados y los objetivos alcanzados.
Comprensividad: Grado de optimización alcanzado.	Relación entre el nivel de entrada y nivel de salida de un programa.
Relevancia: Grado de importancia del programa para cubrir las necesidades individuales y sociales.	Relación entre objetivos propuestos y necesidades sociales.
Coherencia: Grado de adecuación entre sí de distintos componentes elementos de un programa.	Nivel de relación entre los distintos componentes de un programa (necesidades, objetivos, contenidos, recursos, sistema de evaluación).

B. La evaluación de los elementos del programa

No es suficiente con diseñar un buen programa, el evaluador debe ir más allá y garantizar que la calidad del programa de formación es la más idónea y, por ello, hacemos referencia nuevamente a la programación y a los elementos de atención como el contexto, los objetivos, los contenidos, las estrategias, de enseñanza, los medios, los recursos y la evaluación.

1. *El contexto*

Al hacer referencia a la evaluación del contexto del programa, nos referimos a analizar cuidadosamente el diagnóstico de necesidades y a asegurar que el diseño inicial sea coherente con las características de los alumnos - intereses, expectativas, necesidades, experiencias, instrucción, problemas y situación socio-ambiental, etc. -.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

2. Los objetivos

El resultado de la evaluación del contexto llevará a la revisión de los objetivos para determinar discrepancias entre el programa inicial y las características del grupo de aprendizaje. Para ello, se debe tomar en consideración aspectos como el tiempo que la necesidad ha persistido y su repercusión en la mejora, el número de personas que reclaman la formación, el tiempo que tomaría resolver el problema y la utilidad que devendría. Asimismo, conviene decidir si la formación ha de partir objetivos o será libre de metas.

Este punto de iniciación del diseño de la acción educativa es un punto de especial interés por cuanto genera debate no sólo entre teóricos, sino entre los profesores también. Las opiniones son contrapuestas entre un primer grupo que considera que si no hay objetivos operativos no existe programación y, por lo tanto, el profesor se halla desorientado, pues no sabe a dónde ir, ni a dónde llegará, como tampoco si ha llegado o no y cuál fue el resultado alcanzado.

El segundo grupo, opina todo lo contrario y se opone a los objetivos operativos porque argumenta que el debate sobre los mismos es algo ya superado y que es bien sabido que los objetivos limitan la práctica en el aula porque se centran en resultados observables y medibles, obvian la riqueza, variabilidad y complejidad de los procesos de enseñanza, de la realidad del aula y del alumno, desatienden los procesos formativos, y se fundamentan en esquemas rígidos prefijados que obstaculizan la apertura y singularidad de cada momento educativo.

Cada uno de los enfoques anteriores tiene aspectos a favor y en contra. Al respecto, Gimeno (1986) defiende la primera posición al resaltar estos beneficios:

- Sirven de marco de referencia para la planificación racional de la enseñanza.
- Permiten planificar unas estrategias didácticas que sirven como punto de comparación entre el aprendizaje y los resultados alcanzados.
- Facilitan la programación de actividades y recursos coherentes con los objetivos deseados.
- Recurren como base a la evaluación formativa y a la optimización de los elementos del programa.
- Ponen de manifiesto las intenciones y concepciones teóricas y prácticas, así como las bases científicas, pedagógicas, investigativas, educativas, ético-sociales del formador (en el caso de que sea él mismo quien lo elaboró).
- Constituyen un medio de comunicación, crítica y mejora entre profesores y aprendices.

Igualmente, Pérez Pérez (1987) resalta estas ventajas en el plano político y de ordenación de los sistemas educativos:

- Establecen los fines en los que el poder político tiene responsabilidades.
- Son una garantía en el respeto de las opciones fundamentales.
- Posibilitan los mecanismos y las condiciones de la comunicación.

- Establecen las metas que concretan los fines en las comunidades próximas.
- Posibilitan niveles básicos de participación.

Y en el plano pedagógico el autor considera que:

- Son útiles para facilitar, ayudar a definir, otros elementos del currículum.
- Ayudan tanto a profesores como alumnos para redefinir su situación respecto de lo que se pretende alcanzar.
- Son un referente importante en la evaluación de los logros previstos.
- Ayudan a definir los criterios de evaluación.
- Son una guía sustantiva para la reflexión y el análisis crítico de la propia acción pedagógica.

De igual manera, Medina (1995) se inclina por el diseño curricular basado en objetivos y específica:

Los objetivos son considerados propuestas valiosas de realización humana que se estiman deseables. En el modelo curricular la finalidad precisa, el objetivo de enseñanza-aprendizaje, es la previsión inicial que nos proponemos alcanzar como resultado del esfuerzo empleado (p. 373).

Asimismo, Ferreres (2003) apoya los objetivos como elemento directriz del modelo de enseñanza y plantea la necesidad de contextualizarlos, de relacionarlos con los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje y de especificar las intencionalidades y/u objetivos como referentes obligatorios en la definición del programa.

En la contextualización social e institucional de los objetivos, el autor propone estos ámbitos: el contexto *socio-educativo* y el *contexto institucional*. El primero contempla todos aquellos elementos que configuran socialmente el nivel educativo donde nos encontramos y el segundo, representa la institución en general, su dimensión normativa y organizacional, el contexto curricular, el contexto profesional y el contexto personal. Elementos todos ellos que apuntan a las características de los sujetos–sus necesidades, intereses y expectativas, y los procesos de enseñanza–aprendizaje.

A través de los procesos de enseñanza–aprendizaje, Ferreres (2003: 6) citando a Gimeno (1981) hace referencia a la cercanía entre el mundo psíquico del alumnado, el del grupo e individuo y el del profesor y/a su relación didáctica y resalta la importancia de tomarlos en cuenta al momento de formular tanto los fines e intenciones como los objetivos didácticos, a la vez que dentro de la teoría de aprendizaje recomienda considerar:

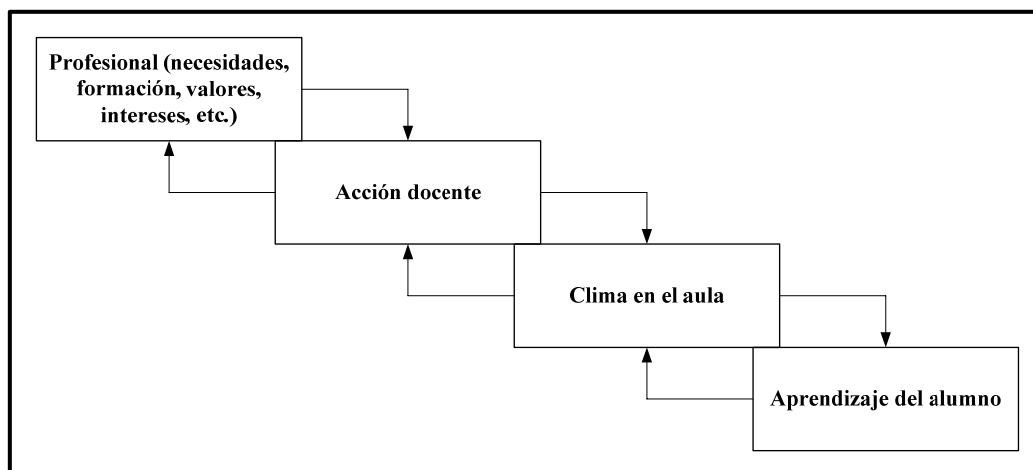
1. El tipo de aprendizaje al que se refiere.
2. La profundidad con que los objetivos explican el proceso de aprendizaje.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

3. La comprensividad de la teoría de aprendizaje respecto al modelo didáctico, sus elementos y relaciones.
4. (...) ¿Con qué sujetos se ha validado la teoría?
5. Las teorías de aprendizaje y sus posturas respecto a la naturaleza del sujeto humano (...)
6. La teoría del aprendizaje y el modelo educativo.

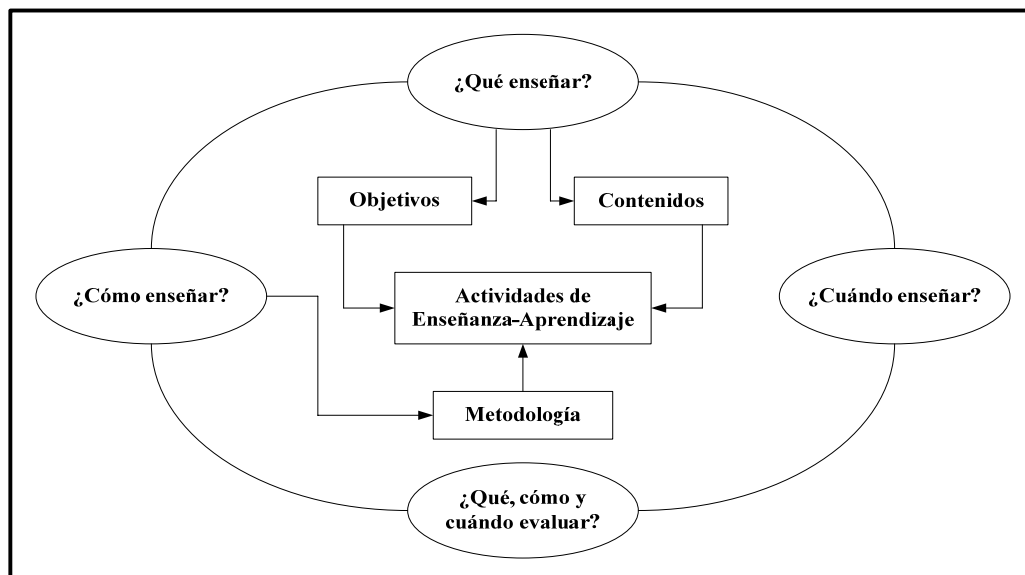
El autor también propone valorar las fuentes socioculturales (figura 8) que generan todo el proceso y destaca las necesidades, intereses, valores, cultura, función, etc., del profesor y la profesora como factores que influyen en el proceso didáctico, específicamente el aprendizaje del alumno.

Figura 8. Cascada contextual de la acción docente del profesor (Fernández, 1994: 313)



Por último, Ferreres (2003) expone las dimensiones del currículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (figura 9) donde propone: “*Las intencionalidades u objetivos (hablaremos en los dos términos por si llegara el momento de distinguirlos) no son más que elementos que nos van a clarificar un proceso que desarrollaremos y que han de explicitar lo que tenemos intención de hacer ¿qué enseñar? Quizás las intencionalidades estén más en el profesor y la enseñanza y los objetivos en los alumnos y el aprendizaje, aunque no se pueda discutir*” (Pág. 8).

Figura 9. Dimensiones del currículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Inspirado en Ferreres, 2003: 8)



Asimismo, Zabalza (1987) considera que no existe una forma única de hacer un proyecto y que cualquier modelo es beneficioso siempre y cuando el alumno cumpla a través de él la función de clarificar lo que proponía como proyecto educativo para la situación educativa planteada. El autor propone que los objetivos aporten:

- La clarificación de lo que se pretende hacer.
- Un marco de referencia para organizar el proceso formativo.

La función clarificadora de los objetivos supone un proceso de reflexión, depuración y explicitación de lo que se quiere hacer desde los niveles semántico y práctico. El primero consiste en definir con mayor concreción sustantiva lo que se quiere lograr, en otras palabras, cuál es la interpretación que damos desde nuestro punto de vista y qué significa para nosotros ese nivel a alcanzar; ya que pueden existir otras interpretaciones del mismo objetivo. La modalidad de objetivos que se haya de utilizar o su grado de especificidad dependerá del tipo de proyecto, del enfoque o modelo didáctico; así el contenido del objetivo podrá ser expresado en términos conductuales, actitudinales, muy específicos ó más generales.

La clarificación práctica responde a la pregunta: ¿Qué hay que hacer para lograr esa cualidad? En primer lugar se clarifica el estilo de enseñanza al igual que cuál es la intervención que se considera más apropiada al contexto de aplicación del proyecto. Esta clarificación práctica implica: *confesar, declarar, hacer público el currículo* para su *legitimidad semántica, su congruencia y su racionalidad técnica*.

Los objetivos constituyen *un marco de referencia* para organizar la programación en dos sentidos: dando lugar a distintos diseños de proceso y

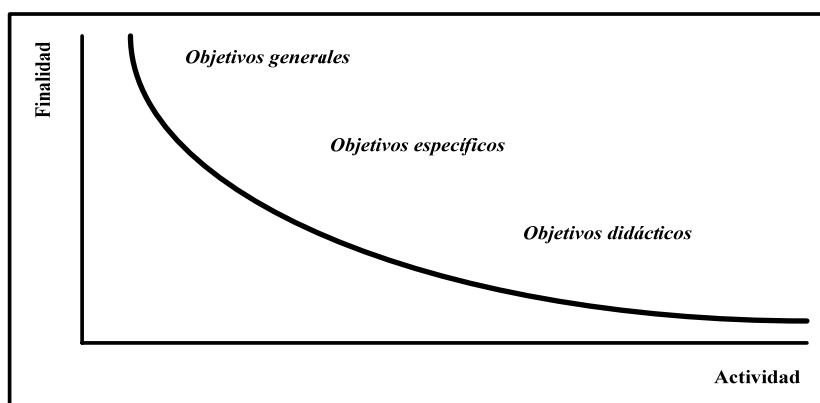
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

permitiendo la diversificación e integración de los ámbitos de intervención formativa.

El autor diferencia dos tipos de procesos formativos en cuanto al diseño: los finalizados y los no finalizados o abiertos. *Los procesos finalizados* se enmarcan en el modelo tecnológico y los objetivos se organizan en función de la consecución de una meta, lo cual implica que el resto de los elementos del programa se organizan alrededor de los objetivos y los postulados de eficacia y racionalidad, definición del producto, diseño del proceso y evaluación y feedback dan sentido a la intervención.

En cuanto a los niveles de concreción de objetivos finalizados Ferrández y González Soto (1990: 26-27) proponen esta clasificación: *objetivos generales*, *objetivos específicos* y *objetivos didácticos* (gráfico 1).

Gráfico 1. Tipología de objetivos (González Soto; Jiménez y Fandos, 2004: 26)



Del gráfico se sobreentiende que los *objetivos generales* pertenecen al primer nivel y se caracterizan por ser amplios, descriptivos e integrales, mediatos, ideales, dinámicos, flexibles y coherentes entre sí. El segundo grupo, *los objetivos específicos*, vienen a ser una concreción de los generales y expresan la utilización de técnicas de aprendizaje; hábitos, actitudes y conductas; conocimientos, destrezas y el desarrollo de capacidades. Por último, los *objetivos didácticos* expresan patrones de conducta observables y evaluables. Conductas que los autores clasifican en: *psicomotrices* - si hacen referencia a hábitos, habilidades y destrezas -; *ideativas* y *cognitivas* - si expresan informaciones y comprensiones y *afectivas* - si ponen de manifiesto actitudes, intereses e ideales -

En este caso, Ferrández y González Soto (1990) resaltan que con ellos se describe la conducta a desarrollar por el alumno, ya que constituyen metas de aprendizaje y no de enseñanza. También deben expresar lo que debe conseguir un alumno después de desarrollar una serie de actividades y manifestar de modo concreto tanto la acción a realizar (actividad) como el resultado (producto), además, de expresar las conductas observables y las condiciones en que esa conducta debe de manifestarse. Asimismo, recomiendan tomarlos en cuenta en la

operativización de los objetivos específicos, los contenidos, el objeto de aprendizaje, la taxonomía seleccionada y los criterios para su formulación.

Por su parte, los *procesos abiertos o no finalizados* proponen metas indefinidas, holísticas y globales y se evidencian en objetivos experienciales y/o los principios de procedimiento. La eficacia del proceso se centra en la diversidad y riqueza de los procedimientos seguidos, las interacciones logradas de las experiencias vividas y la implicación del alumno en ellas.

Los objetivos *expresivos o experienciales* se justifican en supuestos teóricos como: la equifinalidad - procesos iniciales similares pueden dar resultados muy diferentes de acuerdo a la dinámica generada en cada uno de ellos - y *la divergencia* - la homogeneidad de resultados no existe sino la diversidad de los mismos y lo fundamental es la orientación que se da al acto educativo -.

De esta manera, el contexto donde se produce la experiencia educativa es una invitación a implicarse personalmente, a explorar, a hacerse preguntas y buscar soluciones a situaciones donde los resultados no son esperados; el proceso no es intencional, ni premeditado y los objetivos no se expresan en términos de lo que los alumnos y alumnas deben aprender. De este modo, la eficacia de los objetivos no finalizados radica en la diversidad, la riqueza y en los procedimientos seguidos porque orientan la situación en la que se va a trabajar, más no en los resultados que se obtendrán. El objetivo es evocativo, antes que descriptivo, y define, no una conducta sino las condiciones de un encuentro, en lo que lo primordial es lo original de la búsqueda, de la diversificación, en lugar de la acomodación a un patrón de conducta y, finalmente, son más fáciles de usar que los conductuales porque se acomodan mejor a la forma natural de obrar.

En consecuencia, al diseñar el programa o la programación, según sea el caso, proponemos partir de cualquiera de los planteamientos de objetivos expuestos, pero si se prefiere un enfoque sin metas recomendamos concretar las intencionalidades ya que ellas nos guiarán y clarificarán los problemas, necesidades y situaciones que vamos a enfrentar.

Para finalizar, definimos algunos criterios (cuadro 4) que consideramos pertinentes al evaluar objetivos.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 4: Criterios de evaluación de los objetivos

Elemento	Criterio	Definición
Objetivos	Pertinencia	Define las acciones a desarrollar por el docente en los saberes disciplinares las actitudes, destrezas y valores a desarrollar en el proceso de E-A.
	Coherencia	Un objetivo es coherente si define los nexos lógicos entre los objetivos del programa en cuanto a integración, interrelación y armonía.
	Profundidad	El criterio profundidad expone la intencionalidad en las acciones a desarrollar por el docente.
	Suficiencia	La suficiencia de los objetivos describe el nivel de cumplimiento de las necesidades de formación en inglés.
	Precisión	Expresa la formalidad en la formulación de cada objetivo para expresar una única interpretación del mismo.

C. Los contenidos

Los contenidos, al igual que los objetivos, han sido objeto de críticas y diversas interpretaciones que han dado lugar a diferentes modalidades de acción escolar y toma de decisiones respecto a su rol en el diseño curricular.

Iniciamos el tema con la definición que el MEC (1989, en Mayor, 1997: 129) hace de los mismos: “*En esta propuesta se entiende por contenido escolar tanto lo que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que han estado más ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes: contenidos relativos a procedimientos, y a normas, valores y actitudes*”.

Así, intentamos decir que los contenidos son un elemento importante del programa que ha evolucionado de una concepción temática a una concepción que centra su atención en muchas cosas más, lo cual hace que ellos se justifiquen desde la *realidad epistemológica, la acción didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje*.

En el primer caso, los objetivos constituyen el objeto formal de la Didáctica, la cual González Soto (2002: 78) define como:

Interacción del discente con el docente gracias a la puesta en marcha de las estrategias metodológicas más adecuadas con el fin de que el discente integre los valores culturales, logro que le permitirá ser agente activo en la transformación social en todas y cada una de las manifestaciones de la cotidianidad.

De allí, entendemos que los contenidos representan los valores culturales que adquirirán los alumnos a través de la práctica docente contextualizada y centrada en la experiencia e investigación. Asimismo, la *acción didáctica* sustenta el valor de los contenidos ya que el qué, cómo o cuándo enseñar se relaciona con el contexto histórico, el ambiente del aula, el proyecto institucional y las

demandas éticas; siendo que el centro de la práctica es el alumno en su medio natural, social y cultural, el proceso de culturización formal emerge de los contenidos culturales interrelacionados con la dinámica social que le rodea.

Al respecto, es importante resaltar los aportes de González Soto (2002: 80) quien afirma:

La cultura no es aséptica, sino que viene impregnada de un fuerte componente que hace referencia al saber ser y estar en el momento histórico que a cada cual le corresponde... En cada momento histórico o en cada situación ideológica se pondrán en evidencia unos contenidos u otros, pues unos u otros serán considerados importantes para el desarrollo personal dentro del marco sociocultural de que se trate.

De la misma forma, el proceso de *enseñanza-aprendizaje* amerita de componentes culturales, los cuales a la vez, justifican los contenidos bajo el precepto de que los individuos asimilan, integran y recrean la cultura (conceptos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, tipos de organización, etc.) desde las experiencias sociales y los procesos de E-A que contribuyen a su desarrollo personal y profesional, pues los mismos sirven como medios de construcción del ser humano.

En resumen, existen diversas posturas respecto a la naturaleza y sentido de los contenidos y a su función en el diseño curricular; cada una de ellas aporta elementos que enriquecen el tema porque ofrecen visiones diferentes y, a veces contrapuestas, pero su justificación se basa en que constituyen un importante elemento del diseño curricular, del proceso didáctico y de la reproducción cultural.

En cuanto cómo clasificar los modelos curriculares optamos por las propuestas de Zabalza (1996) quien presenta dos dimensiones: la primera si se abordan los contenidos desde la estructura interna de la materia o si prevalece su uso, manejo y función sobre la situación donde se aplica el diseño. La segunda dimensión plantea la prioridad de la realidad objetiva o de la subjetiva del alumno; en la postura objetiva los contenidos se organizan en función de los aprendizajes, resultados y procesos y en la subjetiva el alumno constituye el referente principal para la toma de decisiones.

En lo que respecta al modelo de programación planteamos una complementariedad entre los enfoques de diseño curricular – el academicista, el centrado en el niño, el crítico y el tecnológico -, a la vez que a la hora de la toma de decisiones se consideren las características de los alumnos (experiencias previas, intereses, actitudes, motivación...) como referentes de un aprendizaje que incorpora tanto el aula, como el entorno social y cultural en el currículum que se desarrolla.

Igualmente, en cuanto a la relación objetivos-contenidos nuestra propuesta se inclina por priorizar los objetivos sobre los contenidos y las estrategias en el

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

diseño curricular; siempre respetando la interdependencia y el sentido complementario entre ellas. Además, recomendamos que los contenidos sean *seleccionados, organizados y secuenciados* (González Soto, 2002; Zabalza, 1997; Medina, 1995) para ofrecer una mayor significación de los conocimientos científicos durante la elaboración de la experiencia del ser humano y la transformación que se espera ocurra a causa de la acción didáctica.

El primer problema a enfrentar en la *selección* de los contenidos son los criterios y su razón de ser. Tejada (2001) propone tres planteamientos al respecto: el primero alude al *modelo logocéntrico, psicocéntrico y sociocéntrico* como fuentes de selección. En el primer caso, se considera la selección de los contenidos desde la *sistematización de la ciencia*; en el segundo, *las necesidades individuales, los intereses, actitudes, expectativas* constituyen los referentes de selección y, en la última situación, las *necesidades sociales* prevalecen sobre las individuales. En este caso, Fernández (1986) propone un enfoque mixto que combine diferentes propuestas ya que un único criterio es insuficiente para la vertebración curricular y propone la unificación de la estructura lógica de la ciencia con la psicológica para favorecer los procesos mentales del alumno y Tejada recomienda (2002) considerar el tercero como un elemento interviniente ecológico.

En relación a la *organización y secuenciación* de los contenidos Tejada (2001) plantea, de nuevo, diferentes soluciones al problema: si se parte de la exoestructura del contenido didáctico, se asume que el entorno estructural de las demás disciplinas inciden directamente en el contenido. Así, los criterios de: multidisciplinar - ninguna relación entre las disciplinas implicadas, pluridisciplinar - existe relación entre las disciplinas, usualmente de yuxtaposición e interdisciplinar - existe integración de contenidos provenientes de diferentes disciplinas con integración y cooperación -, son pertinentes al caso.

Con respecto a la *secuenciación* Ferrández y González Soto (1990) proponen la modalidad cíclica y la concéntrica. En el primer caso, se presentan dos alternativas nuevamente: la programación cíclico vertical, la cual se da en aquellos contenidos que se finalizan en un solo ejercicio, sin relación con otros momentos posteriores pero fundamentales como cimiento de nuevos temas, y la programación cíclico horizontal donde los contenidos se retoman a lo largo de diferentes ciclos o niveles, dando lugar a distintos niveles de profundización.

En el segundo caso, la modalidad concéntrica, se integran la selección, organización y secuenciación de los contenidos de modo tal que forman una unidad global con sentido sintáctico, semántico y pragmático, propuesta con la que nos identificamos en este escrito.

Al considerar la evaluación de los contenidos hemos de exponer como primer punto la confusión que frecuentemente existe entre el análisis del contenido curricular y la evaluación del currículo. Podemos diferenciar ambos si consideramos que el primero describe el valor educativo del currículo, sus

potencialidades curriculares y sus procesos de desarrollo y el segundo se centra en valorar, juzgar el éxito y los resultados obtenidos.

Así, consideramos importante exponer el tema de la evaluación desde las dos perspectivas, la evaluación de los contenidos como elemento del programa y la evaluación de los contenidos curriculares asimilados por los alumnos.

Para llevar a cabo la evaluación de los contenidos del diseño curricular recomendamos estos criterios (cuadro 5.a.), entre otros:

Cuadro 5.a. Criterios de evaluación de los contenidos del currículo

Elemento	Criterio	Definición
Contenidos	Pertinencia	Define una serie estructurada y relacionada de conceptos, principios o generalizaciones de índole formal, instrumental axiológico y cultural, organizados según criterios didácticos en unidades o temas relevantes al contexto del alumno.
	Actualidad	Expresa el grado en que los contenidos se adecuan a los intereses y necesidades de los participantes.
	Utilidad	Implica el uso de palabras y expresiones que prestan mayor utilidad al contexto en que los alumnos están lingüísticamente capaz de producir.
	Aplicabilidad	Indica la posibilidad de puesta en marcha de un objetivo.

Para el segundo caso, retomamos la propuesta de Bolívar (1994: 195) y presentamos un esquema (Cuadro 5.b.) donde especificamos la relación entre el contenido, el tipo de aprendizaje, los objetivos de la evaluación y los criterios para llevarla a cabo.

La evaluación de los contenidos trata de la evaluación de *hechos*, *conceptos* y *principios*. Al evaluar los *hechos* buscamos una respuesta correcta o incorrecta a través de un contexto de evaluación lo más similar posible al de aprendizaje. Este tipo de evaluación consiste en la recuperación de la información mediante la evocación o a través del reconocimiento.

La evaluación de *conceptos* se basa en la comprensión y se puede comprobar por razón de la categorización o la identificación. Mayor (1997) expone que la simple definición no implica dominio del tema, hay que reparar en: la definición del significado – valorar más el uso del vocabulario personal que la reproducción literal -, el reconocimiento de la definición - reconocer un concepto entre varias posibilidades - , la exposición sistemática – dar crédito a la composición organizada sobre un área conceptual y la relación entre conceptos -, la identificación y categorización de ejemplos – identificar ejemplos o situaciones relacionadas con un concepto - y la aplicación a la solución de problemas – solucionar situaciones problemáticas que requieren la activación de un concepto antes aprendido.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

La evaluación de los *procedimientos* consiste en comprobar la funcionalidad y la utilización de un procedimiento a otras situaciones. Aguilar (1992) recomienda que ello requiere que se posea un conocimiento sobre el procedimiento (acciones, secuencia, condiciones, etc.); su uso y su aplicación a situaciones particulares; la corrección y precisión de las acciones que componen los procesos; comprobar el procedimiento en otras situaciones de aprendizaje; la elección de los mejores procedimientos para evaluar una tarea: la automatización del proceso para constatar la rapidez y seguridad.

Cuadro 5.b. Criterios de evaluación de los contenidos (Bolívar, 1994: 195)

Clase de contenido	Tipo de aprendizaje	Objetivos de la evaluación	Criterios de evaluación
CONCEPTUAL: Hechos, conceptos y principios	Hechos: memorístico, reproductivo y aislado. Conceptos: significado, relación e integración. Principios: Comprensión de relaciones entre conceptos o hechos	SABER: Conocer, analizar, enumerar, explicar, describir, resumir, relacionar, recordar, etc. Definición, exposición, identificación, categorización, etc.	Distinción entre conocimiento factual, conceptual y de principios. Implica distintos procesos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y modos de evaluación. Un concepto no se puede evaluar como si fuera un dato o un principio implica procesos de un nivel más alto de abstracción.
PROCEDIMIENTOS: Distintas acciones y estrategias para resolver objetivos o alcanzar metas.	Conocimiento y utilización (funcionalidad, uso y aplicación) de un conjunto de habilidades y estrategias, métodos, reglas, destrezas o hábitos a las tareas o situaciones particulares	SABER HACER: Elaborar, aplicar, experimentar, demostrar, planificar, construir, manejar, etc. Uso y aplicación práctica en situaciones apropiadas Integración de acciones, generalización, contextualización, etc.	Incidir en el aprendizaje del saber hacer y transferir funcionalmente a otros contextos las habilidades adquiridas. Evaluación referida a destrezas de distinto rango, desde estrategias cognitivas a la utilización de técnicas e instrumentos.

Cuadro 5.b. Criterios de evaluación de los contenidos (Bolívar, 1994: 195. Continuación)

Clase de contenido	Tipo de aprendizaje	Objetivos de la evaluación	Criterios de evaluación
ACTITUDINAL: Actitudes, valores y normas	Componente afectivo, cognitivo y comportamental. Predisposición a actuar de una determinada forma socialmente deseable.	VALORAR: Comportarse, respetar, tolerar, apreciar, preferir, sentir, valorar, aceptar, etc. Observación sistemática en sus diversas variantes situaciones	No suelen ser directamente evaluables, son inferidas a partir de acciones manifiestas. Dirigidos más a la forma en que se adopta o justifica una actuación; o en el caso de actitudes unidas al contenido disciplinar el grado de progresión en éstas.

Todo ello requiere que el profesor observe atentamente al alumno de cerca, sus obstáculos y cómo los solventa.

La evaluación de *actitudes*, en la educación, se puede inferir de la respuesta de un individuo y del comportamiento atendiendo a tres componentes: el cognitivo – capacidad del alumno para pensar -, el afectivo – sentimiento, emociones, etc., - y la tendencia al acción.

D. Las estrategias

Las estrategias didácticas se justifican porque facilitan la acción docente-discente y el aprendizaje. De nuevo observamos numerosos intentos de los especialistas en el área por diseñar métodos que den respuesta a las divergencias existentes. Así, existen propuestas desde enfoques centrados en la pluralidad de métodos hasta diseños de planificación multivariada de actividades, opción que apoyamos.

Tejada (2002), apoyando a Ferrández, propone dos caminos a seguir: uno, se puede partir de una amplia gama de actividades, pertinentes con los objetivos y la estructura interna de los contenidos, o se puede planificar diseños de acciones que orienten a distintas actividades, sin la obligatoriedad de una tarea concreta. El autor reconoce que el primer planteamiento puede ser cerrado e imprevisible, pero que beneficia a los profesores con menos experiencia; al mismo tiempo considera que el segundo es más rico y complejo, pero requiere de profesores competentes.

Esto nos lleva al siguiente problema: ¿Dónde hemos de fundamentar nuestras estrategias metodológicas? Dentro del enfoque de la multivariada de la acción Tejada recomienda operar desde la actuación del docente y del discente en el contexto social del aula y desde la comunicación.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Bajo este concepto, en la acción docente ambas partes son protagonistas, el profesor al realizar la explicación, orientación, incentivación, ayuda, corrección y el alumno al llevar a cabo su trabajo solo – trabajo individual, independiente, individualizado, personalizado – o al operar con los demás – grupo de trabajo, grupo medio y gran grupo.

En cuanto al código de la comunicación Tejada propone tres modelos generales: *simbólico*, *analógico* e *icónico*. La expresión numérica y verbal pertenecen a lo simbólico, la expresión dinámica a lo analógico y la expresión plástica a lo icónico.

De nuevo, conviene recordar que las actividades se organizan en respuesta a los objetivos, las características del grupo, los contenidos, el contexto, la organización del aula, los recursos y la temporalización. “*Estamos asumiendo pues que las actividades metodológicas son una variable dependiente de las demás*” (Tejada, 2002: 49). Finalmente, es pertinente recordar la *flexibilidad* en el diseño y desarrollo y la *evaluación formativa y formadora* como elemento de toma de decisiones y mejora de las estrategias metodológicas.

La evaluación de las estrategias, por su parte, significa una etapa de transición entre lo planificado y su puesta en práctica tanto hacia las estrategias de enseñanza como hacia las tareas dirigidas al aprendizaje. En la primera el foco de atención lo constituyen los diferentes modelos de enseñanza; ya que desde allí se derivan las estrategias y las acciones, así como las secuencias y esquemas que caracterizan cada uno de ellos. Todo ello orientado hacia una evaluación procesual.

En cuanto a las tareas del aprendizaje habrá que destacar aquellas con valor intrínseco: tareas de descubrimiento, de discusión, de presentación de conflictos cognitivos para provocar el cambio conceptual, de análisis de los dilemas de valor implícitos en el tema, de resolución de problemas y búsqueda de respuestas a preguntas estimulantes y de evaluación de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Además de los cuestionarios, los diarios, la narración de los problemas de clase, la observación, las grabaciones audiovisuales y la entrevista para evaluar los procesos de enseñanza: los cuestionarios, los diarios, la narración de los problemas de clase, la observación, las grabaciones audiovisuales y la entrevista y el uso de los portafolios y el estudio de casos.

E. Los recursos

Los materiales curriculares incluyen libros de texto, guías del profesor, esquemas, publicaciones, videos, diapositivas, revistas, periódicos, diccionarios, el computador y *softwares* especializados para la enseñanza de Inglés, documentos de distintos tipos y la pizarra y la tiza. Pero tradicionalmente se ha utilizado el libro como el recurso didáctico del profesor y de los alumnos y, por esta razón, analizaremos algunos aspectos importantes dado el valor que tienen en la acción educativa. Posteriormente, recomendaremos algunos criterios para la evaluación de los mismos.

En cuanto al texto es importante considerar su estructura – la forma en que las ideas están conectadas a través de un modelo organizativo lógico -, la coherencia o cohesión – la forma en que se conectan las ideas -, la característica del contenido – evitar la densidad de ideas porque dificulta la comprensión – y la proporción entre la información importante y no importante – centrar la atención en las ideas relevantes -.

Los estudios realizados sobre los libros evidencian que hay variaciones significativas en el contenido que cubren, en la profundidad de los temas, en la organización, en los tópicos que cubren, en el enfoque... con lo cual pareciera que diferentes libros responden a diferentes curriculas, por ello es necesario evaluar los materiales que se utilizan en el programa.

En relación a la evaluación de los recursos proponemos considerar estos criterios (cuadro 6):

Cuadro 6. Criterios de evaluación de los recursos.

Elemento	Criterio	Definición
RECURSOS	Pertinencia	Define un conjunto de medios que se coordinan para apoyar la acción didáctica.
	Idoneidad	Un recurso es idóneo si está en consonancia con las exigencias de las actividades propuestas.
	Suficiencia	Expone el nivel en que las actividades contribuyen al logro de los objetivos propuestos.

F. La evaluación

Como dijimos anteriormente la evaluación está presente en todo momento de la acción educativa. Se inicia desde la planificación con la detección de necesidades y elaboración de planes y programas – evaluación diagnóstica, continúa durante el proceso – evaluación formativa - y se utiliza para valorar los resultados – evaluación sumativa -.

En el primer apartado de este capítulo ya mencionamos las quince dimensiones que Tejada recomienda en la evaluación educativa y a través de ellas podemos apreciar la complejidad y sistematicidad que el proceso requiere.

Al diseñar el currículum algunos autores, como Aguilar (1992) parten de que la evaluación es el primer elemento que debe definirse en el diseño del currículum y otros sugieren los contenidos como el subsistema que guía la evaluación (Mayor, 1997). Nosotros optamos por un diseño donde los objetivos están en íntima conexión con los contenidos y la evaluación. Lo cual facilita la evaluación de los distintos contenidos y su evaluación.

La evaluación como parte integrante del proyecto curricular es también un instrumento para la investigación del propio currículo... Si entendemos que evaluar es reflexionar sobre lo que acontece en el aula y analizar los factores y elementos que intervienen en el proceso educativo, entonces la evaluación se presenta como un vaivén entre el

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

profesor y el alumno, haciendo referencia continuamente a los objetivos instruccionales (Mayor, 1997: 144).

La evaluación por criterios debe (Aguilar y otros, 1992):

- Ayudar al desarrollo de las capacidades deseadas en los objetivos.
- Integrar los diferentes contenidos.
- Tener un carácter orientativo y procesual.
- Posibilitar una adecuación flexible a las necesidades del grupo.
- Implicar tanto a los procesos de enseñanza de los profesores como a los de aprendizaje de los alumnos.
- Permitir distintos grados de acercamiento por parte de los alumnos al carácter general establecido.
- Ayudar a la mejora progresiva de la práctica docente.

Así, al evaluar proponemos unos criterios (cuadro 7) como referentes importantes que pueden ayudarnos en la reflexión al respecto.

Cuadro 7. Criterios de evaluación

Elemento	Criterio	Definición
Evaluación	Pertinencia	Se concibe como el nivel en que la evaluación se ajusta, complementa y optimiza la E-A mediante la recolección continua de información que permite un juicio fundamentado para la toma de decisiones orientadas a solucionar los problemas no previstos en la planificación organizada y sistemática de las acciones instrumentales, estratégicas y comunicativas.
	Coherencia	El elemento evaluación se considera que es coherente si define los nexos lógicos entre la evaluación y los diferentes elementos del programa coordinadamente para formar un todo organizado.
	Comprensividad	Se define por el alcance que se prevé que los procesos de evaluación expuestos han de tener en la población estudiantil.

Por último, queremos destacar las limitaciones que enfrenta la evaluación de programas y como primer punto recordaremos aquellas relacionadas con las cooperaciones de los diferentes elementos: los profesores, los alumnos, el contexto, el grupo directivo y los coordinadores, además de las pertinentes a la temporalización, el acceso a los alumnos y el hecho de que las reformas de los currículas toman años o décadas en apreciarse, asimismo, mencionamos la insuficiencia teórica, la ausencia de metaevaluación y las limitaciones en la elección del modelo o técnica de evaluación.

CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: HACIA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

- 2.0. INTRODUCCIÓN**
- 2.1. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**
- 2.2. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN**
- 2.3. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN**
- 2.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA**
 - 2.4.1. CONCEPTUALIZACIÓN
 - 2.4.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS
 - 2.4.3. PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA
 - 2.4.4. SUGERENCIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN
 - 2.4.5. FEEDBACK
- 2.5. LA EVALUACIÓN FORMADORA**
- 2.6. CONSIDERACIONES FINALES**

2.0. INTRODUCCIÓN

Para todos es bien sabido que la evaluación educativa es importante para conocer el nivel de aprendizaje de los alumnos y, en los últimos años, las viejas connotaciones negativas y sancionadoras de “pasar exámenes” han sido sustituidas por nuevas propuestas donde la evaluación forma parte importante de la acción educativa, queremos decir con ello que:

El tiempo de clase convertido en tiempo de aprendizaje facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una actividad simultánea de evaluación. No deben ser actividades distintas, si con ellas queremos la apropiación del saber y la emancipación que da acceso a la cultura y la ciencia (Álvarez Méndez, 2001: 86).

2.1. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso (CARDINET, 1986a: 5. Citado por Gimeno Sacristán, 1997: 334).

Desde la cita anterior, dejamos entrever que la evaluación no sólo repercute al aula, sino que afecta numerosos aspectos personales, sociales e institucionales; además, de aquellos pertinentes a la escolarización: transmisión del conocimiento, relación entre profesores y alumnos, interacción en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. (Gimeno Sacristán, 1997).

La evaluación de los aprendizajes, como parte de este gran “bosque” al que hacemos referencia, es un proceso que en muchos casos se realiza más por una obligación institucional que por razones pedagógicas. Tal vez por esta razón, para los profesores vocablos como: exámenes, calificaciones, correcciones, resultados, notas, controles, están asociados a “angustia, presión, inseguridad, depresión, frustración, injusticia” (Roselló, Rodríguez, Mir, Riera, 1992: 520).

Al respecto, Ángulo, Contreras y Santos Guerra (1991) opinan que la evaluación genera temor, intranquilidad y angustia en los profesores porque en el La evaluación no sólo repercute al aula, sino que afecta numerosos aspectos

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

personales, sociales e institucionales, además, de aquellos pertinentes a la escolarización: transmisión del conocimiento, relación entre profesores y alumnos, interacción en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. (Gimeno Sacristán, 1997).

La evaluación de los aprendizajes es un proceso que en muchos casos se realiza más por una obligación institucional que por razones pedagógicas. Tal vez por esta razón, para los profesores vocablos como: exámenes, calificaciones, correcciones, resultados, notas, controles, están asociados a “angustia, presión, inseguridad, depresión, frustración, injusticia” (Roselló, Rodríguez, Mir, Riera, 1992: 520).

Todo ello conduce a un profesor que tiene la responsabilidad de que sus alumnos aprendan y la evaluación es la vía para conocer el desarrollo y el producto del aprendizaje y, así, dar fe de que ese aprendizaje ha tenido lugar. Sin embargo, la realidad es que el profesor posee una forma de entender y ejercer la profesión docente dentro de un marco de creencias, concepciones, teorías implícitas, constructos personales, etc., que definen su manera de pensar y ejercer la enseñanza y, por ende, la evaluación - aunque existen ocasiones en que se observan procesos de enseñanza desfasados de los procesos evaluativos; por ejemplo: una E-A centrada en procesos, pero evaluada mediante métodos tradicionales -.

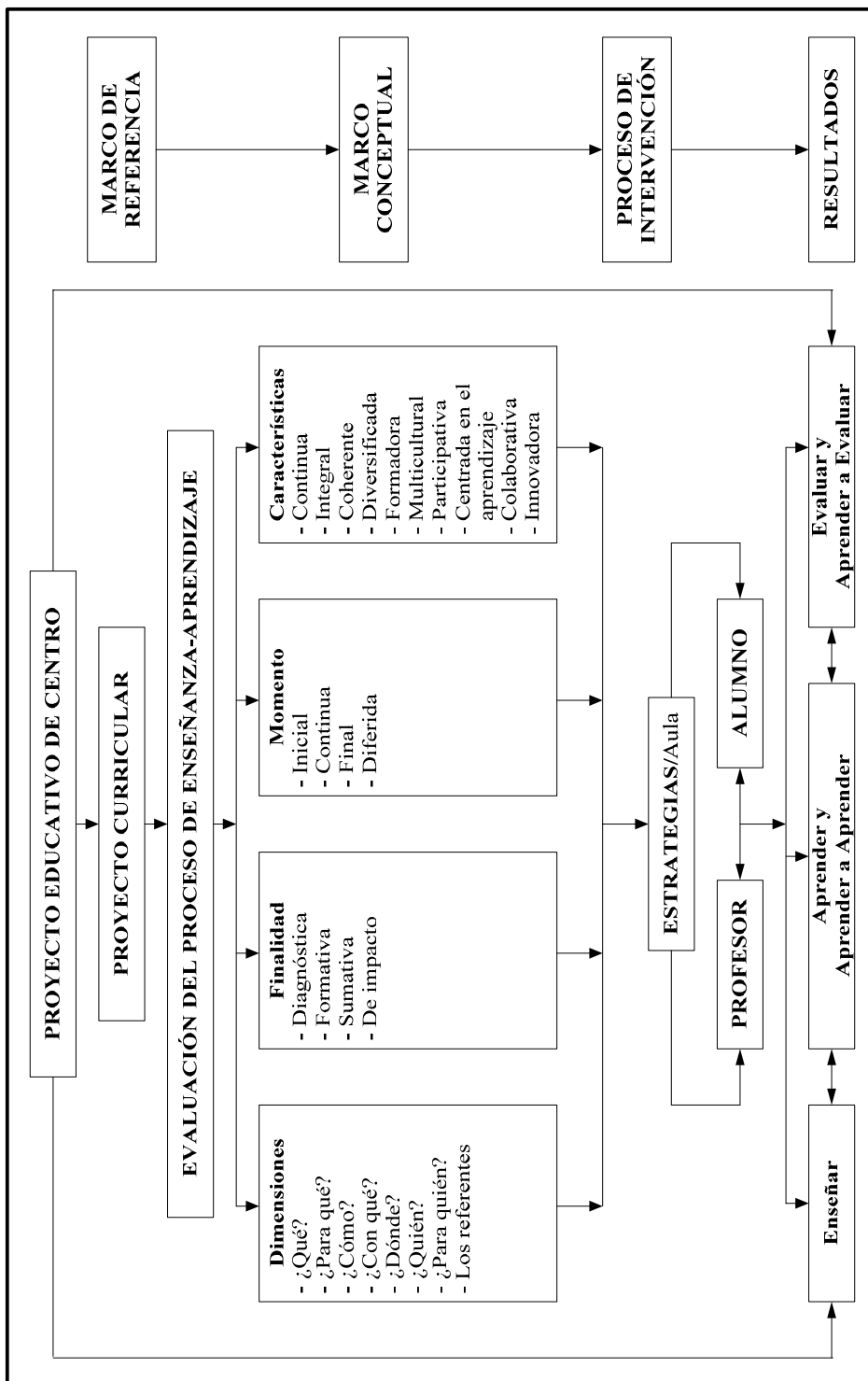
Así nos encontramos, por un lado, las experiencias previas que el profesor posee y, por otro, una realidad cambiante que le demanda cuestionarse la práctica con toda una serie de interrogantes como:

- ¿Mi evaluación sigue los postulados del proyecto institucional en su diseño y desarrollo?
- ¿Mi evaluación incluye procesos de mejora del programa y de mis prácticas?
- ¿Mi evaluación responde a las necesidades de mis alumnos y de la sociedad?
- ¿Mi evaluación representa en realidad los resultados de los procesos de aprendizaje alcanzados?
- ¿El tiempo que dedico a la evaluación se justifica en los procesos y resultados alcanzados?
- ¿Cómo debo evaluar a mis alumnos?
- ¿Es necesario que los estudiantes participen de su propia evaluación?

Esta nueva realidad evaluativa a que hacemos referencia parte de unos *referentes*; se fundamenta en una *concepción teórica*; se hace operativa en la *intervención educativa* y produce unos *resultados* (figura 10). Todos ellos interrelacionados, sistematizados y coherentes a favor de: *enseñar, aprender, aprender a aprender, evaluar y aprender a evaluar*. Enfoque cuyo fin es incrementar las fortalezas del alumno y del profesor y perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación; además de ayudar al que tiene dificultades

e incorporar las correcciones oportunas para que la mayor parte del alumnado alcance los objetivos previstos, con resultados favorables para todos.

Figura 10. Evaluación de la enseñanza-aprendizaje



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Así, vemos que es desde el proyecto educativo del centro donde se definen las orientaciones de la práctica de la evaluación de los aprendizajes, pero es en el modelo curricular donde se concretan, tanto a nivel global de la institución como a nivel de la asignatura, la recogida sistemática de la información y los procesos y resultados del aprendizaje: finalidades, secuencia, temporalización, técnicas de evaluación, instrumentos, participantes, ...

Ahora bien, la importancia de lo anteriormente expuesto radica en que desde la perspectiva de la calidad de una institución universitaria, la evaluación de los resultados de la acción formativa de la institución se presenta como una de las dimensiones más significativas para evaluar la calidad de dicha institución.

Rodríguez (2000: 19) recomienda que en el marco de referencia del proyecto educativo del centro se debe explicitar:

- *Qué tipo de graduado quiere formar – el perfil personal y profesional -.*
- *En consecuencia de lo anterior, qué tipo de logros se van a evaluar en todos los estudiantes.*
- *Qué referentes específicos se adoptarán se adoptarán en cada una de sus titulaciones y cómo se asegurará su adecuación y pertinencia.*
- *El sistema de evaluación a adoptar en relación a los logros deseados.*
- *Los mecanismos de información sobre el sistema de evaluación.*
- *Los mecanismos de información sobre los niveles de logro alcanzados.*
- *Las vías y estrategias de mejora del propio sistema de evaluación.*

Al respecto, la *Comisión on Higher Education* (1997:19) en su *Framework for outcomes assessment* señala:

Student academic achievement is a critical component for determining that an institution is accomplishing its educational and other purposes. i.e. follows that a campus wide-assessment program is essential to document student academic achievement. - Los logros académicos alcanzados por los alumnos representan un componente esencial para determinar los propósitos educativos y otros propósitos de una institución. Asimismo, conviene que la documentación de los logros académicos se diseñe desde un programa que abarque todo el *campus*.

Entonces no nos debe extrañar que el *outcomes assessment* – la evaluación de los resultados - sea referente de las agencias de evaluación en los Estados Unidos, ya que:

The ultimate goal of outcomes assessment is to examine and enhance an institution's effectiveness. Four objectives must be met in order to reach this goal. They are to improve teaching and learning, to

contribute to the personal development of students, to ensure institutional improvement, and to facilitate accountability (p. 7). - El máximo objetivo de la evaluación de los logros del alumno es evaluar y promover la efectividad de la institución. Cuatro objetivos deben ser cumplidos para tal fin. Ellos incluyen mejorar la enseñanza y el aprendizaje, contribuir al desarrollo personal de los alumnos, asegurar la mejora institucional y facilitar la acreditación -.

Asimismo, en el Reino Unido la *Quality Assurance Agency* a través del *Subject Review Handbook* sugiere que en las visitas que se hacen a los departamentos se evalúe la contribución que la evaluación hace al aprendizaje, basándose en el trabajo de los estudiantes (QAAHE 1997). Ellos destacan sobre todo: la calidad del feedback, la adecuación de los métodos de evaluación, lo apropiado del perfil del estudiante, el nivel y modo de estudio y la comprensión, por parte de los alumnos, de los métodos y criterios de evaluación.

Igualmente, en el contexto de referencia de la evaluación de los aprendizajes en el aula, encontramos tres ejes o dimensiones a considerar: *la intrínseca* – la evaluación referida al área de la especialidad, en nuestro caso el Inglés, *la extrínseca* – la evaluación asociada al marco organizativo – y *la interactiva* – la evaluación relacionada con la propia naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, 2000).

En el primer caso, tenemos el referente asociado al diseño curricular que ya hemos mencionado y está conformado por el perfil de formación, las metas y los objetivos del proyecto del centro, del diseño curricular y los objetivos de la asignatura. De esta forma, los objetivos a evaluar en una asignatura deben ser congruentes con el Plan de Estudios y, a la vez, deben incorporar no sólo la evaluación de los conocimientos sino la adquisición de habilidades y el desarrollo de destrezas, actitudes y valores.

En el segundo caso, *la dimensión extrínseca*, vamos a considerar la organización de la enseñanza y de la evaluación y las decisiones que se toman sobre las estrategias de evaluación y la calificación. Ello quiere decir que el modelo de enseñanza debe ser congruente con el modelo de evaluación y que la toma de decisiones y las estrategias de evaluación deben ser participativas, consensuadas y negociadas entre el profesor y los alumnos.

En el *caso de la dimensión interactiva*, su sistematización es la que da lugar a mayor coherencia y pertinencia al modelo de evaluación a través de la interrelación entre el programa de formación, el estilo del docente y el estilo de aprendizaje.

Ello, a nuestro parecer, deja entrever que si el programa marca las orientaciones respecto a las finalidades y objetivos (cuadro 8), el resultado del aprendizaje no es ajeno a la interacción entre el estilo de enseñar y el estilo de aprender, es decir, las experiencias innovadoras en la evaluación deben coincidir con un estilo de enseñar y unas estrategias que promueven el aprendizaje

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

significativo y no un discurso teórico por un lado y una forma de evaluar desconectada del mismo, por otro.

En consecuencia, definimos la evaluación del alumnado como “La acción o suma de acciones valorativas a través de las cuales se obtienen datos sobre el aprendizaje del estudiante para tomar decisiones que reviertan en su formación integral” (Bordas, 2001: 397).

Cuadro 8. Finalidad y momento evaluativo (Ruiz, 2002:13).

Finalidad	Momento	Objetivos	Decisiones a tomar
Diagnóstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características de los participantes (intereses, necesidades). • Identificar las características del contexto. • Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje. • Adaptación-ajuste e implementación del programa.
Formativa	Continua	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las posibilidades personales de los participantes. • Dar información sobre su evolución y progreso. • Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa. • Optimizar el programa en su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje (tiempos, recursos, motivación, estrategias, rol docente).
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la consecución de los objetivos así como los cambios producidos, previstos o no. • Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción, certificación, reconsideración de los participantes
Impacto	Diferida	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los resultados a medio o largo plazo y los efectos producidos en el contexto particular al que trata de responder la formación. • Verificar si se han satisfecho las necesidades articuladoras de la formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción en el contexto particular de los destinatarios. • Articulación de futuras acciones de formación. • Cambio de actitudes.

Todo ello implica:

- Una evaluación más amplia en su concepción.
- Una evaluación que es objeto de aprendizaje.
- Un alumno como agente activo que regula su propio desarrollo.

- Una evaluación más sistemática, objetiva y coherente.

Así, vemos que la evaluación que anteriormente se realizaba con el fin de diagnosticar el nivel de conocimiento del alumno, ahora extiende sus horizontes hacia lo que el alumno sabe, las estructuras mentales que utiliza, los elementos que intervienen en la optimización del aprendizaje, las técnicas que permiten la recolección de la información, el diagnóstico de necesidades, las experiencias previas de los alumnos, el aprendizaje significativo y la evaluación del profesor y del programa, entre otros.

Pero es necesario ir más allá y recordar que es el alumno es quien realiza el aprendizaje y la enseñanza es el medio que permite la construcción mental a través de un proceso de elaboración donde el alumno selecciona, organiza y establece relaciones entre la información y los conocimientos previos que posee. Entonces, si el alumno no llegó a construir nuevos significados a través de este proceso, puede decirse que el aprendizaje no fue significativo; es decir, no hubo integración a su estructura cognoscitiva. Si por el contrario, él logra realizar una representación mental, se dirá entonces que el aprendizaje fue permanente. Por ello, conviene que los contenidos a enseñar sean relevantes y significativos para el alumno.

Enseñar no es tanto ni tan sólo una cuestión de conocimientos sino de modos de razonar. Aprender no es tanto ni tan sólo acumular contenidos de conocimientos sino modos de razonar con ellos hasta aprehenderlos, interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende. La manera en que el sujeto aprende es más importante que aquello que aprende porque facilita el aprendizaje y capacita al sujeto a seguir aprendiendo (Álvarez Méndez, 2001: 37).

El proceso de evaluación, por lo tanto, requiere de (Tejada, 1997):

- La recogida de información (medición).
- La emisión de un juicio de valor (valoración).
- La toma de decisiones (certificación).

Proceso que ha de seguir estas fases (Adaptado de Rodríguez, 2002: 5):

- El establecimiento de los objetivos de la evaluación.
- La asignación de las tareas a realizar por el alumnado.
- La fijación de los criterios de realización de las mismas.
- La explicitación de los estándares o niveles de grupo.
- La toma de las muestras de las ejecuciones de cada alumno.
- La valoración de dichas ejecuciones (profesor, alumno y compañeros).
- La transmisión del adecuado feedback al alumno.
- La tomar de decisiones (uso de la evaluación).

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Asimismo, la ya citada Comisión on Higher Education (1997) señala que la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje debe permitir:

- Valorar el nivel de los conocimientos y habilidades que los alumnos deberían aprender y ser capaces de demostrar.
- Comprobar el desarrollo personal que se consideró pertinente al proceso desarrollado.
- Evaluar la adecuación de las metodologías e instrumentos utilizados para conocer tanto los resultados obtenidos como el desarrollo alcanzado.
- Evaluar la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar alternativas de comunicación que permitan retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

En estos términos, la evaluación de los aprendizajes amerita conocer tanto el proceso como el producto del aprendizaje y, al estar fundamentada en estrategias integradas que parten del proceso curricular del centro, el currículo y los aprendizajes que se desean alcanzar, vemos que se pasa de la planificación a la realidad del aula. Decimos entonces que ha llegado el momento de interactuar con el alumnado a través de unas estrategias metodológicas que les permitirán aprender significativamente unos contenidos que serán evaluados. Es allí donde cobra valor la planificación de la evaluación y las estrategias de evaluación para determinar: *qué, cómo, cuándo, dónde, quién, por qué y para qué se ha de evaluar.*

Una evaluación orientada a determinar cómo avanza el alumnado en la construcción de significados, es decir, la formación de sí mismo, teniendo como funciones la adecuación progresiva de la acción pedagógica a sus necesidades e intereses y la consecución de las intenciones educativas del proyecto curricular de centro, junto con la evaluación del currículo.

2.2. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

Sobre lo anteriormente expuesto, consideramos la necesidad de analizar los elementos que forman parte de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y, para ello, proponemos las siguientes dimensiones:

2.2.1. QUÉ EVALUAR

El objeto de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje puede incluir elementos como: los *conocimientos*, las *actitudes* – que se van adquiriendo -, los *procedimientos* – desarrollados y adquiridos -. Entonces, no sólo se debe tomar en cuenta la valoración de los aprendizajes sino su proceso de construcción.

2.2.2. PARA QUÉ EVALUAR

Al respecto, es importante considerar tres aspectos (Rodríguez, 2000: 7):

- *En relación al aprendizaje:* motivar a los estudiantes; ofrecer feedback; consolidar el trabajo realizado hasta el momento; diagnosticar potencialidades y debilidades y establecer el nivel de logro al término de una determinada unidad didáctica.
- *En relación a la certificación legal:* establecer el nivel de rendimiento al finalizar el programa; facultar para la práctica; demostrar la adecuación en relación a relevantes requisitos externos y predecir futuros rendimientos.
- *En relación al control de calidad:* evaluar la medida en la cual el programa ha alcanzado sus objetivos; juzgar la efectividad del contexto de aprendizaje; ofrecer feedback al profesorado sobre su propia efectividad y orientar el desarrollo de los estudiantes a lo largo del tiempo.

2.2.3. CÓMO EVALUAR

La metodología evaluativa puede ser abordada desde una perspectiva cuantitativa, cualitativa o mixta. La propuesta de un enfoque mixto es la más apropiada, ya que la misma brinda mayor posibilidad y oportunidades al alumno para demostrar su aprendizaje y prever si en unas circunstancias particulares las estrategias y actividades de evaluación planificadas fueron las más apropiadas para el caso y el grupo en cuestión.

2.2.4. CON QUÉ EVALUAR

Existe una amplia gama de instrumentos que se recomiendan para la evaluación, entre ellos existen los *procedimientos tradicionales* - aquellos realizados a través de pruebas objetivas -, *procedimientos mixtos* - los basados en exámenes escritos y orales - y los *procedimientos alternativos* - que incluyen instrumentos como: el portafolio, los diarios, las prácticas reales, las investigaciones de campo, los experimentos, el estudio de caso, los debates, el periódico, la resolución de problemas, entre otros.

Conviene que los instrumentos y técnicas de recogida de información ya sea cuantitativos o cualitativos, estructurados, semi-estructurados o sin estructurar, sean triangulados para la validez y fiabilidad de la información.

2.2.5. DÓNDE EVALUAR

Conviene prever en qué lugar o espacio habrá de realizarse la evaluación para constatar que el sitio destinado a la evaluación reúna las condiciones que tal proceso requiere para su óptima aplicación: luz, ventilación, calefacción.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

2.2.6. QUIÉN EVALÚA

El evaluador en la enseñanza-aprendizaje puede ser el alumno, el profesor, el compañero de clase, el grupo de compañeros de clase o cualquier otra persona allegada al proceso (otro profesor).

2.2.7. PARA QUIÉN

La evaluación se realiza para el alumno, el profesorado, el tutor, los padres o, la audiencia receptora del informe.

2.2.8. EL REFERENTE

La coherencia con el propósito institucional, la adecuación a las necesidades formativas del contexto, la adecuación a los principios psicopedagógicos y la adecuación a los participantes constituyen los elementos más significativos a considerar entre los aspectos que inciden en la valoración de la enseñanza-aprendizaje.

La evaluación llevada a cabo bajo estos preceptos permite conocer más a fondo el proceso y ayuda a la toma de decisiones para cada caso concreto. Asimismo, no debe olvidarse que los criterios habrán de incluir la satisfacción del alumno en función de sus posibilidades personales.

Bajo estas mínimas podemos caracterizar la evaluación como:

- *Continua*. El profesor observará, día a día, a sus alumnos para conducir y orientar la evolución del proceso de aprendizaje; sea en contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales y a través de estrategias o técnicas como la observación sistemática, preguntas orales o el análisis del trabajo del alumno *in situ*.
- *Global e integradora*. El primer caso implica que el profesor evaluará los diferentes tipos de contenidos y las áreas transversales y el segundo concepto plantea una evaluación que fortalece tanto los objetivos del nivel educativo como los del curso.
- *Coherente*. Los instrumentos de evaluación serán coherentes con las actividades de enseñanza-aprendizaje y los objetivos establecidos.
- *Diversificada*. Conviene la combinación de diferentes actividades de evaluación en función de los distintos tipos y estrategias de aprendizaje, el contenido a evaluar y la particularidad de la materia.

Asimismo, Bordas (2002: 405-407) propone un enfoque más amplio de evaluación centrado en evaluar y aprender a evaluar con estas características:

- *Formadora*. Denota aquella evaluación que parte del propio discente – la recogida de datos, su análisis y la posterior reflexión sobre los resultados – y es orientada por el profesor.
- *Multicultural*. El proceso evaluativo debe tomar en cuenta las

ideologías, los valores socioculturales, las creencias y la individualidad de los sujetos. Por ello, su planificación e implementación no debe dejar al margen las diferencias étnicas, culturales, religiosas, socioculturales y personales. Para ello, se recomienda utilizar diferentes alternativas de modo que se complementen en cuanto a conocimientos, habilidades cognitivas, actitudes, aptitudes, destrezas. Todo ello a favor de la comunicación, el respeto y la cooperación.

- *Centrada en el aprendizaje.* La evaluación como apoyo del aprendizaje se realizará en el mismo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje para brindar una mayor comprensión de los procesos - las fortalezas y puntos débiles – a través de la reflexión -. Así, la evaluación se convierte en un elemento “perfeccionador” al detectar e introducir las mejoras necesarias para alcanzar el aprendizaje significativo. Ello implica una evaluación que se cimienta sobre la base de:
 - Tareas de evaluación significativa y funcional para el profesor y el alumno.
 - Procesos que permitan al estudiante aprender y construir formas de evaluar.
 - Diferentes modelos y actividades de evaluación.
 - Distintas técnicas e instrumentos de evaluación para un mismo contenido.
 - Reflexiones en el aula sobre la evaluación y proponer mejoras.
 - Autonomía del alumno al evaluar y corregir las debilidades en el aprendizaje.
 - Evaluación continua y natural.
 - Autoevaluación y coevaluación.
 - El error como factor de aprendizaje.
- *Participativa y consensuada.* Este aspecto propone la evaluación como una herramienta dialógica que estimula la democracia y el consenso. Al alejar el “poder” del profesor como el único evaluador se reduce la subjetividad del proceso evaluativo y se garantiza su utilidad en el aprendizaje y el aprender a evaluar.
- *Colaborativa.* Los enfoques colaborativos han aumentado en los últimos años y diferentes investigaciones han demostrado que mejoran el desempeño del alumno, le ayudan a desarrollar sus habilidades y destrezas e influyen en las actitudes y comportamiento (Greenbank, 2003). Con ello se sugiere un entorno que estimule a los alumnos a aprender con y de cada uno, al crear una ambiente donde el aprendizaje interdependiente se facilita mediante el diálogo (Bruffee, 1999; Falchikov, 2001). Todo ello, a través de actividades que requieren que los alumnos se preparen juntos para una evaluación, se den feedback o trabajen en la solución de problemas, entre otros. De esta forma, la evaluación colaborativa promueve la construcción de significados, del

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

aprendizaje y la comprensión a través de la discusión, la interacción y la negociación. Sin embargo, su implementación es compleja y debe prever los valores de los alumnos, así como, una preparación previa al proceso - interpersonal y de estrategias de aprendizaje y se debe convencer a los alumnos de los beneficios que ello les ha de aportar, ya que la nueva aproximación puede ser menos efectiva si se ignora esta fase vital.

- *Innovadora*. Brown y Glasner (2003) proponen esta evaluación para promover un aprendizaje más efectivo, un mayor interés en los estudios de los alumnos, una mayor implicación en un verdadero aprendizaje en profundidad y unos buenos resultados que tendrán beneficios de larga duración. *“Como lo estoy utilizando aquí, la evaluación recoge métodos y medios que son escogidos por razones pedagógicas y de contexto específico para reemplazar lo que históricamente han sido los métodos tradicionales de evaluación”* (Pág. 26). Para ello, las autoras proponen actividades evaluativas como proyectos individuales de investigación, autoevaluación y evaluación por los compañeros, evaluación a través de presentaciones orales, casos en grupo, proyectos de investigación y desarrollo, portafolios e informes, tareas basadas en la solución de problemas o el diseño y desarrollo de un trabajo.

“La mayor ventaja de muchas formas de innovación en evaluación es que animan a los estudiantes a trabajar duro promoviendo una motivación y un interés intrínsecos a las tareas implicadas” (Pág. 95)

De igual manera, la evaluación innovadora ofrece a los estudiantes tareas auténticas de trabajo en un contexto realista, reduce el control del profesor y la dependencia del alumno, asimismo, promueve la libertad, responsabilidad, autonomía y comprensión de los criterios de evaluación por parte del alumno.

- *Reflexiva*. Con ello exponemos un diálogo interno que nos permite tomar conciencia de nuestro propio proceso, examinar lo que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos y, de allí, plantearnos propuestas de mejora. La evaluación, como tal, facilita este proceso de “aprender a aprender” al permitir al alumno tomar conciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que ha desarrollado y de lo que debe hacer para mejorar. Para ello, se requiere una evaluación que promueva el autoanálisis, la revisión del esfuerzo en las tareas de aprendizaje, la identificación de las propias estrategias de aprendizaje y las áreas problemáticas para el estilo y ritmo del aprendiz y el control de la planificación de la evaluación para valorar posibles desviaciones y plantear metas alcanzables.

2.3. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Las estrategias y actividades han sido clasificadas desde propuestas como la dicotomía cualitativa-cuantitativa, la de evolución de procesos y resultados, la de evaluación escrita y oral o la evaluación en función de los instrumentos, etc. Para nuestro estudio hemos de seguir la propuesta de Bordas (2001) quien propone una clasificación centrada en estrategias orientadas a evaluar sólo el aprendizaje o las que conllevan un aprendizaje de la evaluación.

A. Estrategias y actividades de evaluación del aprendizaje del alumnado.

Las más usadas de este grupo son la observación, la entrevista, el debate, los trabajos del alumno y las pruebas sumativas.

- La *observación* consiste en analizar el trabajo del alumno continua y sistemáticamente para llegar a conclusiones sobre el trabajo que realiza el alumno; la misma puede ser estructurada, semiestructurada o abierta.
- La *entrevista* se define como una conversación que realiza el profesor a una persona o más para conocer diferentes aspectos que les son importantes; puede ser estructurada, semiestructurada y abierta.
- El *debate* es una discusión sobre un tema determinado; el mismo requiere que el alumno razone, deduzca, sepa expresarse, organice y utilice un vocabulario preciso y específico.
- *Los trabajos del alumno* pueden ser individuales o de grupo, se realizan dentro o fuera del centro y requieren analizar tanto el proceso del trabajo – la mejora, los problemas, las soluciones, la búsqueda de información...-, como el producto: el trabajo - su estructuración y exposición, los recursos, las actitudes, comportamientos y el uso que el alumno hace de la información construida -.
- *Las pruebas* son instrumentos que sirven para medir el nivel de aprendizaje y pueden ser orales, escritas, manuales etc., también de acuerdo a los ítemes pueden incluir respuestas cortas, de selección múltiple, de desarrollo, pruebas objetivas, etc. y por el proceso mental pueden involucrar recuerdo, razonamiento, análisis, síntesis, evaluación.

Cada una de ellas aporta información importante que el profesor debe preparar y sistematizar tomando en cuenta la triangulación de instrumentos para optimizar la información que amerita recoger.

B. Estrategias evaluadoras para valorar aprendizajes y aprender.

En este renglón el alumno aprende a evaluar ejecutando su propia evaluación, es decir, como sujeto y objeto de evaluación aprende a fijar metas, regular su desarrollo y reflexionar sobre sus deficiencias y fortalezas, así como las de sus compañeros. Ello le permite crecer, apropiarse de su desarrollo y ser autónomo en su aprendizaje a través de estrategias como el portafolio, el diario

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

reflexivo, el mapa conceptual, la autoevaluación, evaluación por los compañeros, evaluación colaborativa y *peer review* (revisión por los compañeros).

- *El portafolio* es una carpeta que nos ofrece una visión comprensiva del desarrollo del alumno en un plan de aprendizaje acordado previamente; suele contener los trabajos seleccionados por el estudiante y refleja los esfuerzos, progresos y aprendizajes durante un período de tiempo. Entre sus ventajas se encuentran la autonomía que el alumno adquiere como aprendiz al reflexionar y tomar decisiones sobre su aprendizaje y la valoración de su desarrollo. Además, el portafolio demuestra los diferentes tipos de aprendizaje que el alumno ha adquirido y las situaciones problemáticas que ha resuelto, así como las estrategias que utilizó. A la par, permite expresar el desarrollo de los procesos de aprendizaje y los resultados del mismo y favorece la creatividad, la independencia, reflexión y autoorientación. Entre las desventajas y/o resistencias podemos mencionar que su implementación significa para algunos profesores un rompimiento brusco con su estilo de enseñanza (modelos tradicionales); además, que el uso del portafolio debe ser coherente con los objetivos y contenidos o, de lo contrario, su utilización puede ser subjetiva. Asimismo, el portafolio implica planificación, disciplina, colaboración y rompimiento de viejos esquemas en los alumnos, lo cual requiere estar alerta a la hora de establecer objetivos, autoevaluarse, comunicar las deficiencias a los compañeros. Por último, si se realizan actividades en grupo a través del portafolio, no siempre hay garantía de que cada alumno ha logrado los objetivos propuestos para esa actividad (responsabilidad, creatividad, honestidad).

El portafolio se basa en un enfoque cooperativo entre profesor y alumno y es considerado una técnica de enseñanza-aprendizaje de la autoevaluación y una forma de evaluación alternativa que permite al profesor evaluar los logros del estudiante desde una doble perspectiva: la de individualizar cada uno de los trabajos o la de considerar en conjunto la colección. En él, el alumno debe incluir los criterios de selección de los trabajos, la evaluación de los mismos y la reflexión sobre su trabajo. Podemos destacar tres tipos de portafolios (O'Malley y Valdez, 1996) el *showcase portfolio*, llamado portafolio de recuerdo porque muestra una selección cuidadosa de los mejores trabajos de los alumnos, pero su limitación se centra en que no evidencia el camino seguido para llegar a esos resultados, es decir, muestra sólo el producto y no el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo. El *collection portfolio* contiene todas las actividades diarias realizadas: borradores, diagramas, proyectos en su desarrollo y productos finales. Este tipo de portafolio evidencia tanto el proceso como el producto. El *assessment portfolio* se diferencia de los dos primeros al tener como propósito la evaluación a través de reflexiones focalizadas de los objetivos de

aprendizaje específicos; por esta razón contiene colecciones sistemáticas de los trabajos de los alumnos, las autoevaluaciones y las evaluaciones del profesor. Las muestras son seleccionadas por ambos y muestran el progreso del alumno a lo largo del tiempo. Asimismo, cada trabajo es evaluado partiendo de criterios negociados por todos, alumnos y profesores, en un enfoque colaborativo. Aunque al portafolio suele no dársele una nota, los trabajos individuales pueden ser calificados para reflejar el nivel alcanzado por el alumno. Sin embargo, las investigaciones demuestran que este tipo de portafolio es poco usado por los profesores todavía y que prefieren los dos anteriores (O'Malley y Valdez, 1996); tal vez porque no han recibido la orientación apropiada o porque se les dificulta su valoración.

Por último, vale la pena resaltar que el portafolio es una buena estrategia para evaluar y aprender a evaluar y para el profesor que no se ha iniciado en su aplicación recomendamos comenzar con el portafolio de recuerdo, luego a medida que se sienta más cómodo con su uso, avanzar hacia el portafolio de colección para llegar al portafolio como herramienta de valoración. También, es de beneficio para el profesor llevar su portafolio, paralelamente, con el de los alumnos y en algunos países se exige el portafolio del profesor como su currículum vitae.

- *El diario reflexivo.* Como hemos mencionado con anterioridad, si deseamos que los alumnos y profesores reflexionen, el diario es la estrategia que nos permite desarrollar habilidades metacognitivas. El mismo consiste en un cuaderno donde escribimos nuestras reflexiones sobre el propio proceso de aprendizaje: el desarrollo conceptual logrado, los procesos mentales, los sentimientos y actitudes, las dificultades resueltas y no solucionadas, las sugerencias para la mejora, el ambiente de clase, la actuación del profesor, los recursos utilizados, etc. A la vez el diario sumerge al alumno en un proceso en una experiencia de autoanálisis con interrogantes como: ¿qué he aprendido?, ¿qué debo mejorar?, ¿cuánto esfuerzo realicé?, ¿qué sé y qué necesito aprender de este tema?, ¿cómo solucioné las dificultades?, ¿qué significó ello para mí?, ¿qué sentimientos me generó este proceso?, ¿cómo fue mi trabajo en el aula?, ¿cómo colaboré con mis compañeros en su aprendizaje?, ¿cómo relaciono este contenido con el anterior? Conviene que el diario se lleve a cabo después de varias clases, semanalmente o al finalizar una unidad temática porque suele ser tedioso si se realiza diariamente, además, nunca debe ser evaluado o perderá su intención puesto que el alumno no será sincero en sus comentarios acerca del profesor porque teme que ello vaya en detrimento de su nota en el curso. También para el profesor que desea iniciarse en el diario recomendamos asignar de tarea tres o cuatro preguntas orientadoras y, luego, organizar pequeños grupos donde ellos tengan oportunidad de compartir sus experiencias y opiniones y, posteriormente, se pueden realizar círculos de reflexión con

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

toda la clase. Estos pasos previos les permitirá darse cuenta de sus beneficios y el aprendizaje que resulta de ello. El profesor también puede mostrar a los alumnos diarios de cursos pasados que ilustren el proceso. Sin embargo, al iniciar esta estrategia conviene que el profesor realice un seguimiento cuidadoso para asegurar que los alumnos comprenden el significado de la misma.

- *La autoevaluación.* La implicación de los estudiantes en su propia evaluación ha crecido y existen muchas formas diferentes y variadas. Aún así, este procedimiento ha generado un rechazo frontal de un sector del profesorado que opina que el alumno no puede elaborar un juicio apropiado porque no tiene la competencia para ello. “An inaccurate report of an inaccurate judgement by a biased and variable judge of the extent to which a student has attained an undefined level of mastery of an unknown proportion of an indefinite material”. - Un reporte inexacto de un juicio inexacto por un juez contaminado y cambiante al extremo de un alumno que ha alcanzado un nivel indefinido de dominio de una proporción desconocida de un material indefinido -. Beaman, 1998: 50. Sin embargo, existe otro grupo que se contrapone a la opinión del primero y considera que la activación generada en el alumnado y el contrato necesario en la autoevaluación se convierten en factores multiplicadores de la motivación hacia el propio aprendizaje (Boud, 1991). La autoevaluación es un proceso que requiere de preparación del alumno tanto en el proceso como en la responsabilidad que ello representa. Boud (1995) sugiere que los alumnos necesitan desarrollar sus habilidades de autoevaluación a medida que progresan en el curso dado que los estudiantes necesitan una práctica sistemática para juzgar su propio trabajo y obtener feedback sobre su capacidad de hacerlo. Así, presentamos diferentes opiniones sobre el tema:

Self assessment refers to the involvement of learners in making judgements about their learning, particularly about their achievements and the outcomes of their learning. - La autoevaluación se refiere a la participación de los estudiantes en la elaboración de juicios sobre sus aprendizajes, especialmente, sobre sus logros y los resultados del aprendizaje -. (Boud y Falchikov, 1989. Citados por Dochy et al., 1999: 334).

“Las características definitorias de la autoevaluación se han expresado como: implicación de los estudiantes identificando los estándares y/o criterios a aplicar a su trabajo y la realización de juicios sobre la extensión que han abarcado con estos criterios y estándares” (Boud, 1991: 5).

“El alumno debe ser agente activo y participativo en su propia valoración y por ello ha de aprender a evaluar a través de su misma evaluación” (Bordas, 2001: 393)

Pero, existen diferentes prácticas que se han relacionado con la autoevaluación; sin embargo, los alumnos no participan de forma activa o cuestionan los criterios que manejan, entre ellas tenemos la autocorrección - por ejemplo: ubicando las respuestas al final del libro -, autopuntuación o al responder preguntas sobre un texto que implican reflexión. La reflexión y la autoevaluación están relacionadas, ambas implican al alumno en el aprendizaje y la experiencia, pero la autoevaluación requiere que el estudiante emita un juicio sobre sus logros y la reflexión tiende a ser exploratoria y no implica un resultado directamente expresable. “Toda autoevaluación implica reflexión, pero no toda reflexión lleva a la autoevaluación” (Brown y Glasner, 2003: 180).

- *La evaluación por los compañeros.* Implica que los estudiantes hagan juicios sobre el trabajo de sus compañeros bajo un acuerdo consensuado en el cual los individuos analizan la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de los compañeros de un status similar – y puede hacerse alumno-grupo, grupo-alumno o grupo-grupo y es importante mencionar que esta forma de evaluación incluye tanto la corrección como el feedback proporcionado y dependiendo de la unión del grupo puede contribuir a un mayor aprendizaje y motivación. Sin embargo, esta estrategia también puede generar roces y mucha resistencia de aquellos estudiantes obsesionados por la cultura de la nota; cuando un alumno o un grupo no esté de acuerdo con la evaluación recibida, se puede pedir al grupo evaluador que fundamente su juicio en una sesión conjunta con el profesor, y así, analizar en conjunto ambas posiciones con respecto a las fortalezas y deficiencias observadas y/o también se sugiere consultar a un tercer alumno o grupo evaluador. También es recomendable un seguimiento cuidadoso de los grupos que evalúan para alternarlos frecuentemente porque puede ocurrir que “los amigos” se evalúen mutuamente dejando la objetividad de lado y, por último, para asegurar más confiabilidad al proceso se puede triangular dos o más juicios.

The instructor must have patience and faith for this method of assessment to work. It is tough to sit and watch students confront failure and frustration in the initial stages. Complaints abound about the role of the teacher and just what the teacher is doing or not doing, and request to go back to the old way of doing things are rampant. If the teacher continues with this effort, however, things begin to change as students get agrip on their purposes and become more knowledgeable about their work - El instructor debe tener paciencia y creer en que el método funciona. Es difícil sentarse y afrontar la derrota y frustración en las etapas iniciales. Las quejas abundan sobre el rol del profesor y lo que está o no está haciendo y las solicitudes de regresar a la antigua manera de hacerla las cosas persisten. Si el profesor continúa con el esfuerzo, a pesar de ello, las cosas comenzarán a cambiar a medida que

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

los alumnos comprendan los propósitos y tengan un mayor conocimiento de su trabajo -. (Beaman, 1998: 56).

- *El mapa conceptual.* Son diagramas que expresan relaciones entre conceptos reflejando su organización e interrelación jerárquica y dando una visión integradora de los mismos. Al analizar esta estrategia como recurso de evaluación, se valoran las representaciones que el alumno hace de los conceptos y la integración que da al esquema, así como, la y estructuración e interrelación entre niveles, la secuenciación de conceptos, además de enlazar la relación mediante una palabra conectora. De esta manera el profesor y el alumno pueden analizar, reflexionar y valorar el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta criterios como: la cantidad y calidad de los contenidos, la jerarquía establecida, las relaciones y las palabras claves y las interrelaciones entre los conceptos y sus enlaces a otras ramificaciones.

Por último, en la evaluación de los aprendizajes y desde la perspectiva de la evaluación institucional Rodríguez (2000: 19) recomienda analizar aspectos como:

- La concreción en los instrumentos de evaluación.
- La planificación del momento de la evaluación.
- La adecuación de los procedimientos de evaluación.
- Los referentes.
- El desconocimiento de buenas prácticas en el seno del departamento.
- La falta de claridad, transparencia, y en todo caso, operatividad en los derechos de los estudiantes.
- La falta de coherencia interna en la determinación del progreso del alumnado.

2.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA

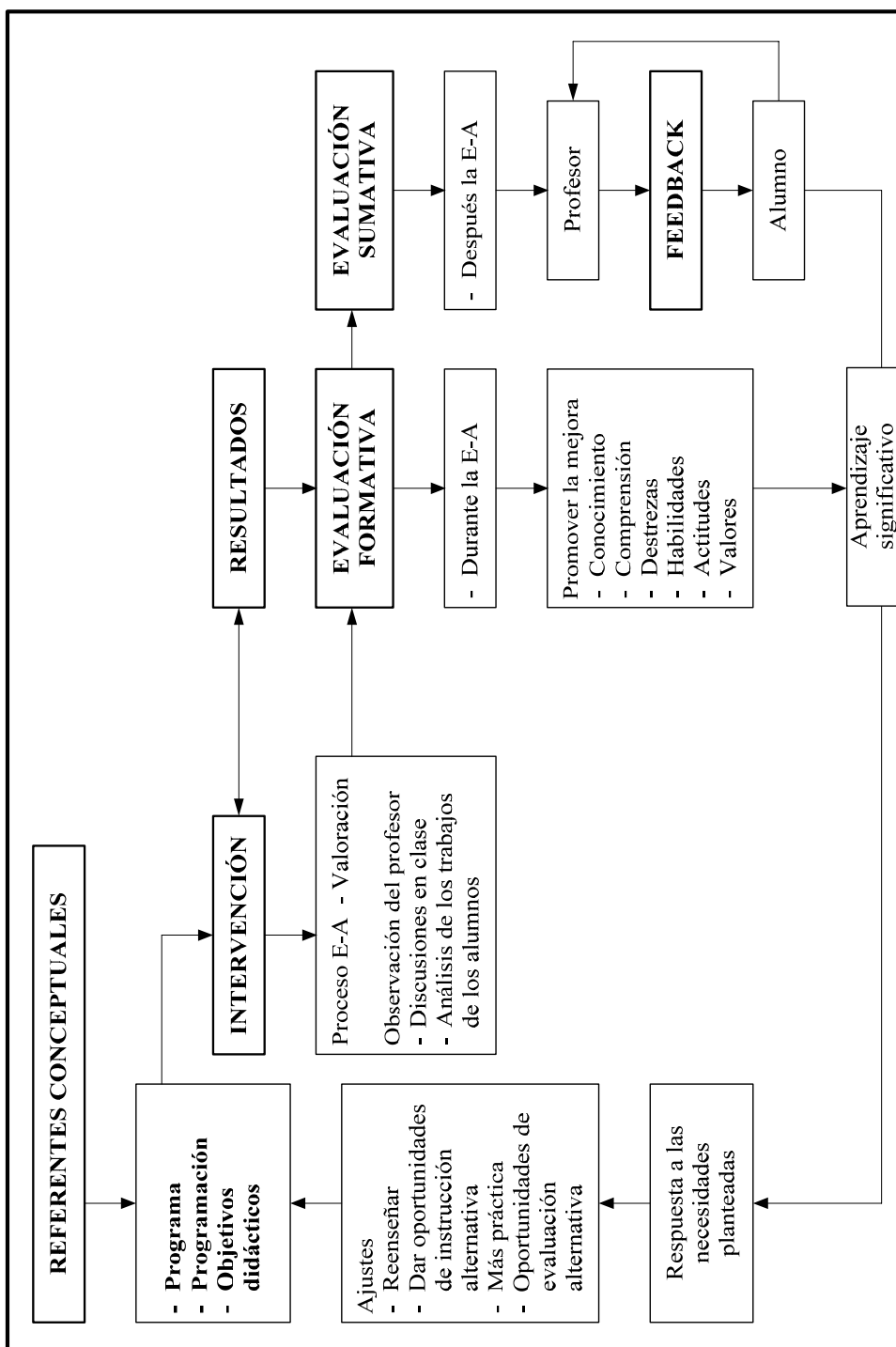
2.4.1. CONCEPTUALIZACIÓN

The word “assess” comes from the Latin verb “asidere” meaning “to sit with”. In assesment one is supposed to sit with the learner. This implies it is something we do “with” and “for” students and not “to” students. – La palabra “assess” viene del latín “asidere” que significa “sentarse con”. En la valoración uno se debe sentar con el aprendiz. Ello implica que es algo que uno hace “con” el alumno, no “al” alumno. (http://www.tki.org.nz/r/assessment/atol_online/pptaromatawai-presentation.ppt).

De la cita anterior, podemos afirmar que el profesor planifica y ejecuta la valoración del proceso enseñanza-aprendizaje en diferentes momentos y con

diferentes finalidades y por ello estamos conscientes, cada día más, de la necesidad de complementar el currículum con la enseñanza y la evaluación y a través de métodos y técnicas que indiquen la consecución de los objetivos (figura 11).

Figura 11. La evaluación formativa



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Por tanto, la evaluación forma parte de este amplio campo al permitir tomar una muestra de los contenidos y procesos en un momento sistemáticamente planificado de la enseñanza-aprendizaje. Todo ello, para inferir el conocimiento, la comprensión, las destrezas, las habilidades, las actitudes y los valores que el alumno ha alcanzado sobre el dominio del tema que se explora.

Por lo tanto, bajo este enfoque de evaluación el profesor y el alumno analizan la actuación y comprensión en la construcción del conocimiento y proponen tareas de mejora significativas y relevantes para la vida dentro y fuera del aula de clase.

Este proceso de construcción “por uno mismo” se fundamenta en las experiencias previas (incluye las concepciones erradas), el estilo de aprendizaje del alumno y una enseñanza que promueve la calidad de los contenidos sobre la cantidad. La evaluación complementa este proceso, al informar y guiar al profesor sobre los procesos y resultados de enseñanza-aprendizaje y las necesidades existentes.

Con esta información el profesor reflexiona y lleva a cabo los ajustes necesarios en su práctica educativa en favor del aprendizaje. Asimismo, da feedback al alumno sobre qué mejorar y cómo hacerlo y a través de su autorregulación éste alcanza el aprendizaje significativo. Cuando el profesor utiliza esta información para su mejora, la mejora de la instrucción y la mejora del alumno, entonces hablamos de evaluación con propósito formativo. A continuación resaltamos algunas definiciones de la misma.

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam, 1987: 183).

The term “assessment” refers to all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes “formative assessment” when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the needs (Black y Wiliam, 2002: 2). – El término “valorar” se refiere a todas aquellas actividades realizadas por los profesores y por sus alumnos al evaluarse ellos mismos. Ello provee información que se usa como feedback para modificar la enseñanza y el aprendizaje en que se desenvuelven. Esta valoración es “formativa” cuando la evidencia se usa para optimizar la enseñanza y satisfacer las necesidades de los estudiantes -.

While many educators are highly focused on state tests, it is important to consider that over the course of a year, teachers can build in many opportunities to assess how students are learning and then use this

information to make beneficial changes in instruction. This diagnostic use of assessment to provide feedback to teachers and students over the course of instruction is called formative assessment. (Boston, 2002: 1). – Aunque muchos educadores están más preocupados por los exámenes estatales, es importante considerar que los ellos pueden aprovechar muchas oportunidades para valorar cómo los estudiantes están aprendiendo y de esta forma hacer cambios beneficiosos en la enseñanza. Este uso diagnóstico de la valoración para obtener feedback para el profesor y los alumnos durante el curso de instrucción se concibe como evaluación formativa -.

Formative assessment involves using assessment information to feed back into the teaching/learning process, some believe that assessment is only truly formative if it involves the pupil, others that it can be a process which involves the teacher who feeds back into curriculum planning (Gipps, 1994: 124). – La evaluación formativa consiste en obtener información para retroalimentar la enseñanza-aprendizaje, algunos creen que la evaluación sólo es formativa si involucra al alumno, otros creen que puede ser un proceso que involucra un profesor que retroalimenta el diseño del currículo -.

Formative assessment includes both feedback and self monitoring. The goal of many instructional systems is to facilitate the transition from feedback to self-monitoring (Sadler, 1989: 121-122). La evaluación formativa incluye tanto el feedback como la autorregulación. El objetivo de muchos sistemas instruccionales es facilitar la transición del feedback a la autorregulación.

Assessment is an integral part of the educational process. While many instructors think of assessment as a final outcome measure to determine students understanding and, consequently, course grades, quality assessment is woven throughout course goals, learning objectives, and instructional activities. Assessment is designed to guide both instructors and students by providing insight on student learning and the effectiveness of instructional activities (Marchese, 1991: 5). - La valoración es una parte integral del proceso educativo. A pesar de que muchos profesores asocian la valoración con el producto que mide los resultados finales y, consecuentemente, determina la comprensión y las notas del curso, la evaluación de calidad se entreteje dentro de los objetivos del curso, objetivos de aprendizaje y las actividades instruccionales. La valoración se diseña para guiar al alumno y al profesor en el aprendizaje alcanzado y la efectividad de las actividades instruccionales -.

Amengual (1989: 51-53) considera que “*la evaluación formativa tiene como principal misión informarse continua y adecuadamente de todo lo que ocurre a lo largo del proceso, para, en su caso, tomar las decisiones pertinentes que pueden suponer:*

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- *Replantear las condiciones de salida o condiciones previas del contexto a efectos de reforzar o modificar las informaciones y datos que se poseían sobre los alumnos, sobre los programas o sobre los recursos escolares, y que se han mostrado insuficientes.*
- *Reformular o redefinir los objetivos educativos que se habían fijado al principio del proceso.*
- *Reconsiderar el contexto educativo en todas sus variables: organización de la clase, preparación o documentación del profesor, distribución de las materias, etc.*
- *Revisar las estrategias educativas: metodologías, recursos, temporalización, etc.*
- *Revisar los sistemas de evaluación (metaevaluación).*

La toma de decisiones basada en las informaciones suministradas por la evaluación, afecta a todo el proceso de planificación y, en consecuencia, a su posterior desarrollo en la realidad del contexto educativo.

Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar de evaluación formativa (Álvarez Méndez, 2001: 12).

En las definiciones anteriores podemos ver que la evaluación formativa es una valoración diagnóstica y continua que informa al profesor sobre el dominio del alumno de los contenidos del curso. Se fundamenta en la toma de decisiones oportunas para promover el progreso del estudiante, en el feedback sobre las fortalezas y deficiencias en la autorregulación para superar los aprendizajes no previstos desde el pleno conocimiento y manejo, por parte del alumno, de los objetivos propuestos y los criterios de evaluación. Igualmente, informa al profesor sobre los ajustes necesarios que requiere la enseñanza - objetivos, estrategias, contexto instructivo, recursos..., - para hacerlos más eficientes.

Por tanto, si partimos de la enseñanza como un proceso de planificación y ejecución de actuaciones, un proceso de adopción de decisiones *preactivas* – tareas relativas al proceso de reflexión y planificación de la actividad docente -, *interactivas* – referidas a la actuación y ejecución de lo planificado o programado en la fase anterior – y, *postactivas* – relacionadas con las tareas de reflexión, interpretación y valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación y de los resultados obtenidos - tenemos que reconocer que el profesor como ejecutor de este proceso de reflexión y de toma de decisiones es la persona que tiene la mayor incidencia sobre el proceso educativo.

Sin embargo, como los juicios son personales, se producirá un modo peculiar y personal de tomar decisiones. Tal situación acontece porque las teorías implícitas y las creencias sobre la enseñanza son genuinas de cada profesor. (Fernández et al., 1998: 14).

Podemos decir también que es a través de la interrelación teórica y práctica que el profesor construye de forma original su pensamiento pedagógico. Situaciones producto de *la intencionalidad docente* – modo en que cada profesor transmite a sus alumnos los contenidos y objetivos de enseñanza -, *la imagen* – perfil que el profesor tiene de cada uno de sus alumnos -, *las teorías implícitas* – aquellas propuestas de las que el profesor no es consciente pero inciden de forma latente en las decisiones y comportan un modelo de enseñanza -, las teorías explícitas – comportan una tipología de creencias sobre las que el profesor analiza, valora y aplica la enseñanza -, y *la estrategia didáctica* – el estilo personal de enseñanza.

Todo este conjunto de acciones nos ayudan a construir una concepción del profesor como un ser racional capaz de tomar decisiones en el desarrollo de su actividad profesional. Decisiones que estarán influidas por el propio profesor (género, edad, personalidad, creencias, teorías implícitas, etc.), el alumno (actividades, actitudes, género, cultura, etc.), el método de enseñanza, la formación que el profesor haya recibido, las normas del centro, etc. “Este conjunto de variables supone la posibilidad de que en situaciones iguales y en contextos iguales dos personas pueden tomar distintas decisiones” (Díaz Lucea, 2001: 76).

Al respecto, es importante recordar los aportes de Marcelo (1987: 97-101) quién propone estas conclusiones a partir de investigaciones realizadas en la enseñanza interactiva:

- *Los modelos de decisiones interactivas del profesor no modelan el proceso de toma de decisiones... El profesor no es tan reflexivo como parece. Los profesores desarrollan a lo largo de su vida profesional una serie de rutinas que le facilitan la resolución en momentos problemáticos.*
- *Las decisiones interactivas varían en cantidad y en cualidad.*
- *Los alumnos influyen en las decisiones de los profesores. El comportamiento de los alumnos influye en la conducta del profesor.*
- *Los profesores consideran pocas alternativas de acción cuando toman decisiones interactivas..., les resulta más cómodo trabajar con las rutinas de que disponen.*
- *Los profesores con experiencia y sin experiencia docente se diferencian en la frecuencia, antecedentes y contenidos de sus decisiones interactivas.*
- *El entrenamiento en toma de decisiones debe estar presente en los programas de formación del profesorado.*

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

2.4.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

A pesar de que la bibliografía sobre el tema es escasa, desarrollamos este apartado desde las propuestas de Scriven (1973), Stufflebeam (1987), Black y Wiliam (1998) y Fuchs y Fuchs (1986) quienes han hecho importantes contribuciones a la evaluación formativa.

Scriven (1973), considerado el padre de la evaluación formativa al introducir el concepto de evaluación formativa y destacar dos finalidades principales en la evaluación: “*la formativa que ayuda a desarrollar programas y otros objetivos; y la sumativa que calcula el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado y puesto en el mercado*” (En Stufflebeam y Shinkfield 1987: 345). Según el autor, la evaluación formativa forma parte del proceso de desarrollo, proporciona información continua para ayudar a planificar y perfeccionar cualquier proceso que esté operando. La evaluación sumativa sirve a los administradores para ayudar a decidir si todo el currículum, programa... ya finalizado (mejorado a través de la evaluación formativa) justifica su adopción por parte de un sistema escolar.

Stufflebeam (1987), por su parte, plantea que la evaluación se centre en las decisiones que deben de tomarse a lo largo de la implementación, desarrollo del programa. El autor propone tomar como referencia los procesos desarrollados y los resultados obtenidos. Su planteamiento sugiere una evaluación orientada a la mejora del programa, no sólo para determinar si el programa ha sido eficaz o no, sino para conocer cuáles son las partes del mismo que funcionan mejor con el fin de continuar finalizar o mejorar el mismo. Todo ello a través de su modelo Context, Input, Process y Product (CIPP), el cual concibe al evaluador como ajeno al proceso de elaboración y desarrollo del programa.

De igual forma, Black y Wiliam (1998) en su artículo “*Inside the Black Box*” presentan los resultados de un estudio orientado al análisis documental de las revistas especializadas en evaluación y publicadas en los últimos nueve años, así como otras investigaciones que llevaron a cabo.

A través de este estudio los autores indagaron fundamentos que constatasen que la evaluación formativa mejoraba los estándares educativos. Así, los autores analizaron un total aproximado de 580 artículos y/o capítulos de libros y los resultados fueron publicados en la revista: “*Assessment in Education*” (Black y Wiliam, 1998) junto con los comentarios de otros expertos de Austria, Francia, Hong Kong, África y los Estados Unidos.

Antes de iniciar su investigación los autores se plantearon interrogantes como éstas (Pág 2):

- *Is there evidence that improving formative assessment raises standards?* - ¿Existen evidencias de que la evaluación formativa mejora los estándares?
- *Is there evidence that there is room for improvement?* - ¿Existen evidencias de que ocurre la mejora? -

- *Is there evidence about how to improve formative assessment?* -
¿Existen evidencias de cómo mejorar la evaluación formativa? -

Los resultados del análisis indicaron que la respuesta a cada pregunta fue un “sí” contundente; con lo cual los autores demostraron que la evaluación formativa implementada de forma apropiada en el aula es un medio que promueve el aprendizaje, especialmente, en aquellos alumnos con bajo rendimiento. Sin embargo, los autores reconocen que su implementación en el aula no será cosa fácil de lograr en cada aula y hacen estas recomendaciones (Pág. 3):

- *All such work involves new ways to enhance feedback between those taught and the teacher, ways which require new modes of pedagogy-which will require significant changes in classroom practice.* - Todo este trabajo involucra nuevas formas de promover el feedback entre los aprendices y el profesor, vías que requieren nuevos modos de pedagogía- lo que a su vez requerirán cambios significativos en las prácticas del aula -.
- *Underlying the various approaches are assumptions about what makes for effective learning-in particular that students have to be involved.* - Los diferentes enfoques nos llevan a conclusiones sobre lo que lleva al aprendizaje significativo, de forma particular enfatizamos la participación de los alumnos en ella-.
- *For assessment to function formatively, the results have to be used to adjust teaching and learning-so a significant aspect of any programme will be the ways which teachers do this.*- Para que la valoración funcione formativamente, los resultados tienen que utilizarse para adecuar el programa y el aprendizaje, así, un aspecto significativo del programa será la forma como el profesor lleve a cabo la adecuación.
- *The ways in which assessment can affect the motivation and self-esteem of pupils, and the benefits in self-assessment, both deserve careful attention.*- Las formas en que la valoración puede afectar la motivación y el autoestima de los alumnos, junto con los beneficios que se obtienen de la autoevaluación, ambas merecen cuidadosa atención.

Los autores a través de su estudio también destacan la pobreza de las prácticas evaluativas, en la mayoría de los casos que estudiaron e indicaron (Pág. 4): “There is a wealth of research that the everyday practice of assessment is beset with problems and shortcomings”. - Existe una riqueza de investigaciones que demuestran que las prácticas diarias evaluativas tienen problemas y complicaciones -.

Asimismo, los autores expresan que las dificultades más significativas en la valoración se resumen en *el aprendizaje significativo, el impacto negativo y el rol gerencial de la valoración*. En el primer caso se pone de manifiesto como el énfasis que se da a los exámenes contribuye al aprendizaje superficial; además que la ausencia de una visión crítica de otros profesores impide el enriquecimiento

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

de los instrumentos y métodos de evaluación y, como los profesores de los primeros años de escolaridad tienden a anteponer la cantidad sobre la calidad. Todos ellos en detrimento del aprendizaje.

El segundo aspecto, el impacto negativo, plantea como la cultura de la nota es más apreciada que el feedback y la función de aprender y como la comparación entre alumnos desfavorece el crecimiento personal.

El último elemento expone que las funciones sociales y gerenciales del feedback prevalecen sobre las funciones de aprendizaje, cómo los profesores pueden predecir el rendimiento de sus alumnos en los exámenes externos porque ellos los imitan y, a causa de ello, no satisfacen las necesidades reales de su aula y, finalmente, cómo los profesores dan prioridad a la colección de notas y obvian los procesos desarrollados y a las necesidades superadas.

Asimismo, el estudio también demostró que la evaluación formativa es muy escasa y poco aprovechada en las aulas y que la mayor parte de los profesores no saben cómo llevarla a cabo.

Our education system has been subjected to many far-reaching initiatives which, whilst taken in reaction to concerns about existing practices, have been based on little evidence about their potential to meet those concerns. In our study of formative assessment there can be seen, for once, firm evidence that indicates clearly a direction for change which could improve standards of learning. Our plea is that policy will grasp this opportunity and give a lead in this direction (p. 13).- Nuestro sistema educativo ha sido sometido a muchas iniciativas que aunque involucran preocupaciones sobre las prácticas existentes, han estado basadas en poca evidencia sobre su potencial para superar estas inquietudes. En nuestro estudio de evaluación formativa, se puede ver, de una vez por todas, firme evidencia que indica una dirección clara para el cambio la cual puede mejorar los estándares de aprendizaje. Nuestro ruego es que las políticas aprovechen esta oportunidad y abran caminos en esa dirección -.

Por todo ello, los autores proponen la “*cultura del éxito*”, la cual se fundamenta en que los profesores tengan la firme convicción de que todos los alumnos pueden alcanzar el aprendizaje y que el apoyo de las políticas gubernamentales pueden impulsar a ambos a lograrlo.

Igualmente, Fuchs y Fuchs (1986) publicaron otro estudio donde encontraron 23 casos de innovaciones en la que niños discapacitados obtuvieron beneficios en el aprendizaje a través de la evaluación formativa.

Sobre las bases de las propuestas teóricas expuestas anteriormente, apoyamos la convicción de que la evaluación formativa conduce al *aprendizaje significativo del alumno*, a la *mejora del profesor* – conocimiento, estrategias, metodología,..., y a la *optimización del programa*.

2.4.3. PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Las intenciones de la evaluación formativa se centran en:

- Contrastar los resultados de la evaluación con los objetivos específicos planteados al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Profundizar en las fortalezas y los resultados conceptuales no previstos relativos a temas específicos del curso.
- Dar feedback al profesor para que reflexione sobre la efectividad de las actividades instruccionales y optimice el programa: adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje - tiempo, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc. -.
- Dar feedback al alumno para mejorar sus posibilidades - incrementar sus fortalezas y superar los puntos débiles -.
- Fomentar la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje.
- Asegurar que el aprendiz reflexione sobre los resultados previstos y no previstos y sobre qué tiene que mejorar y cómo puede hacerlo.
- Proveer un ambiente relajado y amistoso para motivar el aprendizaje activo.
- Mejorar las posibilidades personales del estudiante.
- Informar oportunamente al alumno su evolución y progreso.

2.4.4. SUGERENCIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA (http://captain.park.edu/faculty/formative_assessment.htm. Pág. 2)

- *Formative assessment must directly relate to learning objectives and instructional activities. When designing a formative assessment, target a singular objective so that assessment results can be effectively utilized to guide activities toward overall course goals.* - - La evaluación formativa debe estar directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje y las actividades instruccionales. El diseño de la evaluación formativa debe enfocarse hacia un sólo objetivo de forma que la valoración sea efectivamente utilizada para guiar las actividades hacia los objetivos generales del curso -.
- *While formative assessment may be very short and informal, be sure that all activities are purposeful and goal directed. Do not use formative assessments unless there is a clear purpose related to specific course activities or concepts.* - Aunque la evaluación formativa sea corta e informal se debe asegurar que todas las actividades tienen un propósito y están orientadas por un objetivo didáctico. No debe usarse la evaluación formativa a menos que

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- exista un propósito claro y relacionado con las actividades o los conceptos específicos -.
- *Effective formative assessment must provide feedback. Since the goal of formative assessment is to identify and correct conceptual errors, instructors must ensure that students have relevant information to guide their understanding. Feedback may be either peer or instructor directed as long as it is specific to the learning activity and assessment results.* - La evaluación formativa debe proveer feedback. Dado que el objetivo de la evaluación formativa es identificar y corregir los errores conceptuales, los profesores deben asegurarse de que los alumnos tienen la información relevante que guía su comprensión. El feedback puede ser dado por el compañero o el instructor siempre y cuando sea específico a la actividad de aprendizaje y a los resultados de la valoración -.
 - *Since formative assessment are a low stakes measure, it may be difficult to motivate student's performance. To encourage active participation, formative assessments must be relevant and engaging.*- Dado que la evaluación formativa aún es una estrategia poco utilizada puede resultar difícil motivar la actuación del alumno. Para promover la participación activa, la evaluación debe ser relevante y participativa -.
 - *Both the formative and accompanying feedback must be timely to course activities, theories, and concepts. This is especially important to prevent encoding of incorrect information.*- La evaluación formativa junto con su correspondiente feedback deben ser temporalizadas a las actividades del curso, las teorías y los conceptos. Esto es especialmente importante para prevenir la transmisión de información incorrecta -.
 - *To be most effective, formative assessment must be ongoing. By continually assessing and providing opportunities for correction, instructors can guide students toward desired goals.* - La evaluación formativa debe ser continua para alcanzar una mayor efectividad. Al valorar continuamente y proveer oportunidades de corrección, los profesores pueden ayudar a guiar a sus alumnos a los objetivos propuestos -.

En este caso, Perrenoud (2002) sugiere “diversidad en el enfoque al servicio de la igualdad”, lo cual significa, en términos de una fórmula que el autor propone, que la diversidad en las personas + el trato adecuado = diversidad en el enfoque.

2.4.5. FEEDBACK

El feedback podría describirse como una conversación entre el profesor y el alumno con la finalidad de comunicar sus percepciones respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Este diálogo se realiza, a través de una reflexión profunda, con el fin de mejorar los procesos y resultados del aprendizaje. Para ello, el profesor explica al alumno las fortalezas y las deficiencias y el alumno expone sus dudas y/o problemas y, mediante el diálogo consensuado, ambas partes planifican tareas, actividades y/o estrategias que conducen al aprendizaje.

The dialogues between pupils and the teacher should be thoughtful, reflective, focused to evoke and explore understanding, and conducted so that pupils have an opportunity to express their ideas (Black y Wiliam, 1998: 12).- Los diálogos entre los alumnos y el profesor deben ser profundos y reflexivos, enfocados para evocar y explorar la comprensión y conducidos de forma tal que los alumnos tengan oportunidad de explorar sus ideas -.

Sobre lo anteriormente expuesto, un proceso de feedback de calidad debe:

- Fundamentarse en una pedagogía – por ejemplo constructivista -.
- Motivar al alumno intrínsecamente a comprender los objetivos de aprendizaje deseados; comparar el nivel actual con el estándar e involucrarse en acciones que permitan superar los problemas de aprendizaje.
- Ocurrir durante el proceso de aprendizaje o en un plazo de no más de una semana para que sea relevante.
- Facilitar información positiva, crítica y específica, sobre qué comprende el alumno y qué se le dificulta.
- Dar a conocer al alumno un concepto de calidad de la tarea aproximado al del profesor.
- Planificar estrategias de mejora.
- Promover la autorregulación del aprendizaje.
- Escuchar lo que dice el alumno y aceptar sus comentarios como piezas importantes de información – sin juzgar si son correctos o erróneos – porque revelan lo que el estudiante está pensando, en términos de necesidades expresadas - .
- Partir de la firme convicción de que el alumno puede aprender.
- Complementarse con la autoevaluación del alumno.
- Anticipar los próximos pasos que puedan mejorar la actuación del alumno.

Tunstall y Gipps (1996) realizaron un estudio y encontraron que los profesores suelen dar dos tipos de feedback: uno evaluativo y otro descriptivo. El

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

primero involucra un juicio del profesor - implícito o explícito - y promueve la independencia del alumno. Por ejemplo: “Ese ensayo es muy bueno”. El segundo, es producto de una tarea y enfoca los resultados del aprendizaje y los logros del alumno.

Por ejemplo: “Ese ensayo es muy bueno porque has enfocado los puntos principales que hemos discutido anteriormente. Ahora me gustaría saber hacia cuáles áreas deseas expandirte”. Los mismos autores también clasificaron el feedback en los siguientes tipos:

Cuadro 9. Tipos de feedback (Tunstall y Gipps, 1996)

	Type A Rewarding	Type B Approving	Type C Specific attainment	Type D Constructing Achievement	
1. Positive feedback	Rewards	Positive personal expression	Specific acknowledgement of attainment	Mutual articulation of achievement	1. Achievement feedback
		Warm expression of feeling	Use of criteria in relation to behavior, teacher models	Additional use of emerging criteria; child role in presentation	
		General praise	More specific praise	Praise integral to description	
		positive non-verbal feedback			
	Punishing	Disapproving	Specifying improvement	Constructing the way forward	
2. Negative feedback	punishments	negative personal expression	Correction of errors	mutual critical appraisal	2. Improvement feedback
		reprimand negative generalizations	more practice given; training in self	provision of strategies	

También es un aspecto difícil para los profesores iniciarse en el feedback. Si se trata del momento de interacción, Boston (2002, pp.: 2-3) aconseja hacer preguntas y discusiones en clase, las cuales junto a la observación del profesor se pueden desarrollar de esta forma:

- Invitar a los alumnos a discutir su opinión acerca del tema en parejas o en grupos pequeños y luego pedirle a uno de ellos que comparta los comentarios del grupo con el resto de la clase.
- Presentar varias respuestas posibles a una pregunta y pedirle a los alumnos que las discutan y fundamenten su selección.

- Igualmente, se puede solicitar a todos los alumnos que escriban una respuesta a varias propuestas y leer algunas de ellas.
- Asimismo, se puede invitar a los alumnos a escribir su definición sobre una palabra clave en el tema antes y después de la instrucción.
- Otra forma es que los alumnos resuman las ideas principales de una clase, discusión o lectura asignada.
- También puede hacer que los alumnos completen o respondan algunas preguntas al finalizar la clase.
- Entrevistar a los alumnos es igualmente posible en estos casos.
- Hacer una tarea en clase o valoración cualitativa.

Si el feedback se hace en el momento postactivo, la comunicación puede ser oral o escrita. En el primer caso Clarke (2003) sugiere tres tipos de enfoques:

- *The reminder prompt* - se relaciona con el objetivo de aprendizaje de la tarea y se le pregunta al alumno cuestiones como: “¿Puedes explicarme más acerca de esto?” “¿Qué puedes hacer para que este ensayo tenga más fluidez?”.
- *The scaffolded prompt* - para aquellos alumnos que necesitan más ayuda la autora recomienda que el profesor se ponga en su lugar y se pregunte “¿Qué haría yo si yo fuese este alumno?” “¿Cómo le puedo hacer llegar esto a través de la sesión de feedback?” y recomienda que se le ayude a través de ejercicios u oraciones incompletas o se les sugiera la idea general de lo que ellos necesitan trabajar para que tengan una idea clara y precisa de qué hacer y cómo hacerlo.
- *The example prompt* – en este caso el profesor puede sugerir ejemplos de lo que el alumno puede hacer para mejorar y el alumno escoge uno de ellos o propone el suyo propio. Por ejemplo: “¿Y cómo era él?... eso podría hacer tu historia más interesante” o “¿Cómo te sentiste?... ¿feliz?, ¿triste?”

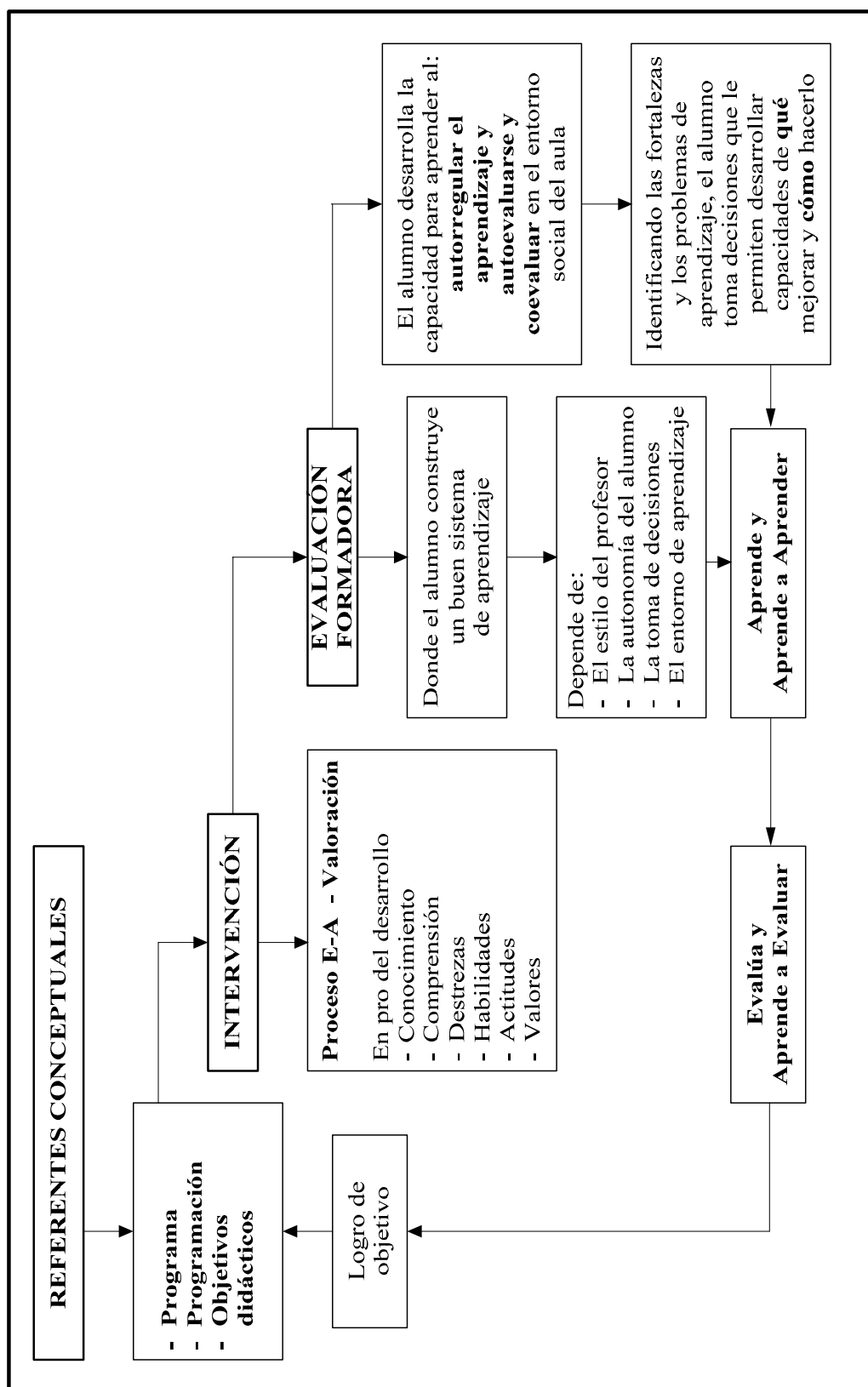
El feedback escrito tiene la ventaja de que da al profesor más tiempo para examinar de cerca el progreso del alumno y de los grupos, además se encontró que los alumnos prefieren los comentarios por escrito. Pero, ellos también comentaron que a veces tenían problemas para comprender el mensaje del profesor, el tipo de letra o no sabían qué hacer con la información para seguir adelante.

2.5. LA EVALUACIÓN FORMADORA

La evaluación formadora es el complemento de la evaluación formativa en el apoyo que ambas brindan a los procesos autorregulativos en el aprendizaje. La autorregulación parte de un conocimiento profundo, por parte del alumno, de los objetivos que se plantean en cada una de las actividades de aprendizaje. También es importante conocer bien el plan de trabajo y las normas del mismo – los criterios de evaluación, por ejemplo -.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Figura 12. La evaluación formadora



Algunos autores opinan que la enseñanza causa el aprendizaje y otros que la relación es ontológica puesto que son las características de cada alumno las que determinan cuánto éste aprenderá. De igual forma es oportuno recordar que no todo lo que se enseña es aprendido por los alumnos y que la corrección de los errores sólo la puede llevar a cabo el alumno que los ha cometido y que el rol del profesor es detectarlos. Allí radica la importancia de favorecer que los estudiantes lleguen a aprender a autorregular y autoevaluar su proceso; para así solventar las dificultades y los obstáculos que se les presenta durante su proceso de enseñanza-aprendizaje (figura 12).

Sanmartí (2001) considera que algunos de los factores que pueden afectar el aprendizaje están relacionados con:

- La inteligencia
- El ambiente del aula
- La escuela
- Los elementos socioculturales
- El estilo del profesor
- La relación con los compañeros
- El entorno familiar (económico, afectivo, relaciones...)
- La motivación intrínseca y extrínseca
- La falta de técnicas de estudio
- La poca capacidad para identificar cuáles son sus fortalezas y sus dificultades y para tomar decisiones orientadas a desarrollarlas.

Todos estos elementos son importantes pero se ha encontrado que cuando un alumno no obtiene los resultados que esperaba del aprendizaje es porque, en la mayoría de los casos, no ha aprendido a aprender, es decir, no ha construido un buen sistema de aprendizaje que le permita autoevaluarse y autorregular su aprendizaje y desarrollar procesos colaborativos en favor del aprendizaje de sus compañeros.

De igual forma, consideramos que el alumno autónomo sabe:

- Establecer qué es lo que necesita ser aprendido y cómo puede hacerlo.
- Identificar los problemas que tiene en el aprendizaje y diferenciar cuando no ha entendido algo bien o no lo sabe hacer y busca soluciones él mismo a través de tareas y/o solicita ayuda del profesor o de los compañeros para alcanzar el objetivo que desea.
- Planificar su actividad procesual y cognitiva y cuestionar cada tarea ¿Por qué he de hacerla? ¿Para qué? ¿Qué resultados espero? ¿Cómo podré llevarla a cabo de la mejor manera?...
- Aplicar los criterios de evaluación que han sido negociados y definidos previamente con el profesor y los compañeros de clase.
- Reconocer que el compañero es otro participante importante en su aprendizaje, junto con el profesor.

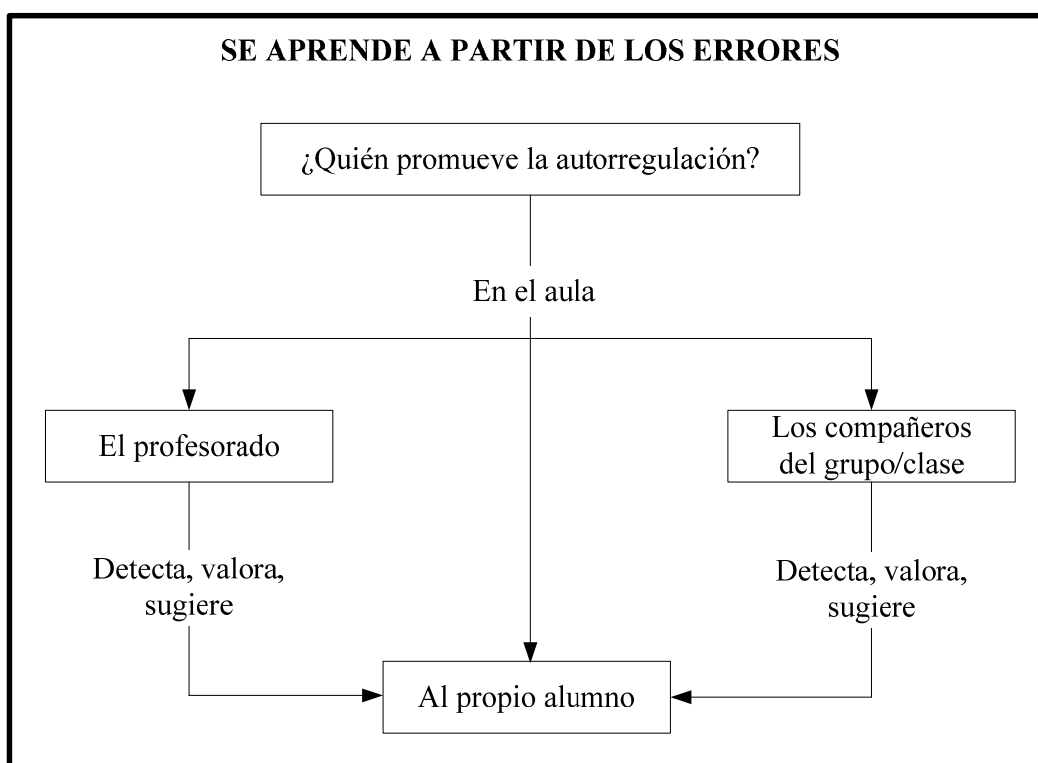
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- Dar feedback a sus compañeros de forma objetiva, honesta y sincera para ayudarles en su crecimiento y comprende que de esta forma promueve el suyo propio.

El compañero (figura 13) también puede realizar este proceso de detectar fortalezas y debilidades, emitir un juicio y aconsejar al alumno sobre qué y cómo puede mejorar.

- *Esta evaluación es una de las que más promueven el aprendizaje de la autorregulación, ya que cuando una persona examina otros trabajos no sólo identifica las incoherencias de éstos, sino que al mismo tiempo reconoce mejor las propias. Por otra parte... se tiende a leerlas con más atención e incluso se discuten si no están de acuerdo, cosa que no se hace habitualmente con las del profesorado” (Sanmartí, 2001: 7).*

Figura 13. La autorregulación (Sanmartí, 2001: 8)



2.6. CONSIDERACIONES FINALES

En conclusión, la evaluación que proponemos debe integrarse al proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe permitir al alumno tomar un rol activo, democrático y autónomo en la evaluación y ceder su poder y control para que el alumno alcance el aprendizaje significativo. Dentro de este enfoque la

implementación de la regulación exclusivamente formativa tiene como desventaja que el alumno depende del profesor para identificar las deficiencias y decidir cómo superarlas porque la detección de necesidades y soluciones vienen “desde fuera”; mientras que en la evaluación formadora, el alumno es quien regula el proceso de aprendizaje y el docente lo ayuda a desarrollar mecanismos de autorregulación orientados a procesos metacognitivos, por lo tanto, repercute en el cambio positivo desde “dentro”.

En consecuencia, proponemos una evaluación donde los procesos de evaluación formativa se complementen con una evaluación formadora para alcanzar el éxito en el proceso formador.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

CAPÍTULO III: LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLÉS

- 3.0. INTRODUCCIÓN**
- 3.1. DIMENSIONES A EVALUAR**
- 3.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE INGLÉS**
- 3.3. CONSIDERACIONES FINALES**

3.0. INTRODUCCIÓN

Los avances de las últimas décadas en la enseñanza-aprendizaje y evaluación de Inglés proponen procesos integrales y centrados en el alumno. A pesar de los grandes avances, hoy día, no existe aún una teoría única que responda todos los cuestionamientos acerca de cómo debe ser la enseñanza de una lengua. Dado que existen componentes del lenguaje que requieren ser enseñados mediante un enfoque estructuralista (gramática, léxico...); mientras que otros elementos del lenguaje pueden necesitar condicionamiento a través de la repetición (pronunciación, entonación...); a la vez que otros momentos en la enseñanza se benefician de un proceso cognitivo significativo (memorización de verbos, vocabulario, análisis, síntesis. Sin dejar de mencionar el enfoque que promueve un alumno totalmente participativo en sus procesos de aprendizaje y constructor de su propio saber (discusiones de grupo, exposiciones...); y, por último, el modelo de enseñanza donde el alumno busca solucionar sus problemas y los de su entorno social (proyectos, investigación...). Cada una de estas orientaciones resulta beneficiosa dependiendo de la finalidad con que el profesor la use y es recomendable su complementación para brindar al alumno la mejor alternativa de aprendizaje.

Asimismo, no existe tampoco un método único que satisfaga las necesidades del estudiante y del profesor de idiomas. Harmer (2001:7891) propone estos como los más comunes para la enseñanza de Inglés: el audiolingualismo, la presentación, práctica y producción (PPP), el enfoque comunicativo, la enseñanza centrada en tareas, el método silencioso, la sugestopedia y la respuesta física total (TPR).

Por ello, recomendamos un enfoque ecléctico de enseñanza personalizada, es decir, que el profesor fundamentándose en su conocimiento de las teorías de enseñanza, los métodos de enseñanza de Inglés, las formas como sus alumnos aprenden la lengua meta, y sus experiencias en el aula, desarrolle su propio enfoque y lo adapte a las necesidades de sus alumnos.

Al desarrollar una teoría de enseñanza personalizada el profesor se sitúa ante dos perspectivas: la primera, su propia directriz sobre la cual basar sus procesos de enseñanza y, la segunda, la ventaja de estar ante la oportunidad de practicarla y la enseñanza reflexiva le ofrece la alternativa constante de mejorarla.

La enseñanza debe facilitar el aprendizaje. Una teoría de enseñanza en armonía con la comprensión de las fortalezas y debilidades del aprendiz, el contenido en el que se ha de trabajar y un escenario de clase relajado y amistoso, marca el inicio de un encuentro especial, donde unos estudiantes y el profesor comparten juntos el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como hemos dicho ya, en repetidas ocasiones, la evaluación del aprendiz debe integrarse a la enseñanza-aprendizaje de forma significativa, creativa y auténtica para fortalecer en el estudiante el desarrollo del saber, saber ser, saber estar y saber aprender (Gairín, 1997: 316).

3.1. DIMENSIONES A EVALUAR

La enseñanza podría decirse que es la travesía recorrida entre el punto de partida y el punto de llegada, entre lo que realmente ocurrió y lo que debía ocurrir, entre los resultados esperados y los no esperados. En consecuencia, ambos resultados dependerán, en primer lugar, de la situación inicial de que se parte, de las capacidades y posibilidades de los alumnos, del centro educativo, de los intereses de las personas, de su motivación intrínseca, del contexto social, de los recursos disponibles... Por lo tanto, la formación de una lengua extranjera debe adecuarse a los participantes en cuanto a sus necesidades, el contexto donde se desenvuelven y los valores y metas que razonablemente se pueden llegar a alcanzar. La evaluación constituye uno de los medios para alcanzar este perfeccionamiento y al hablar de la evaluación del proceso de aprendizaje de Inglés, Rowntree (1977: 11) propone un marco que explora las siguientes dimensiones:

- *Qué evaluar en el aprendizaje*
- *Cómo evaluar el aprendizaje*
- *Con qué evaluar*
- *Por qué evaluar el aprendizaje*
- *Cómo interpretar los resultados*
- *Cómo acompañar al alumno*

Dada la importancia las dimensiones mencionadas tienen a continuación se profundizará en cada una de ellas con la finalidad de definir el tema con mayor precisión. Para ello se complementa la visión del autor con las perspectivas de autores como: Baxter (1997), O'Malley y Valdez (1996), Goodman (1992), Mickelson (1992), Cohen (1994), Richards y Lockhart (1994), Amengual (1989), Santos Guerra (1993), Villalobos y Urdaneta (1997), entre otros.

3.1.1. QUÉ EVALUAR

Muchas veces el profesor utiliza una técnica o un instrumento sin tener claro qué es lo que va a valorar por medio de él: ¿los conceptos?, ¿las habilidades?, ¿los componentes del lenguaje?, ¿el uso del lenguaje?, ¿los logros alcanzados por el alumno?, ¿la autonomía?, ¿los procedimientos?, ¿las actitudes?... El profesor de Inglés debe conocer en profundidad los elementos que puede valorar durante los procesos que ayudan al alumno a aprender.

Ante un enfoque tradicionalista basado principalmente en pruebas escritas de vocabulario y gramática, Canale y Swain (1980) propusieron un marco para la competencia comunicativa basado en los siguientes constructos: competencia sociolingüística, competencia gramatical y competencia estratégica. A la competencia sociolingüística pertenecían las reglas socioculturales del lenguaje y el discurso (uso del lenguaje formal e informal y la habilidad del hablante para conectar oraciones en un discurso extenso). La competencia gramatical contenía

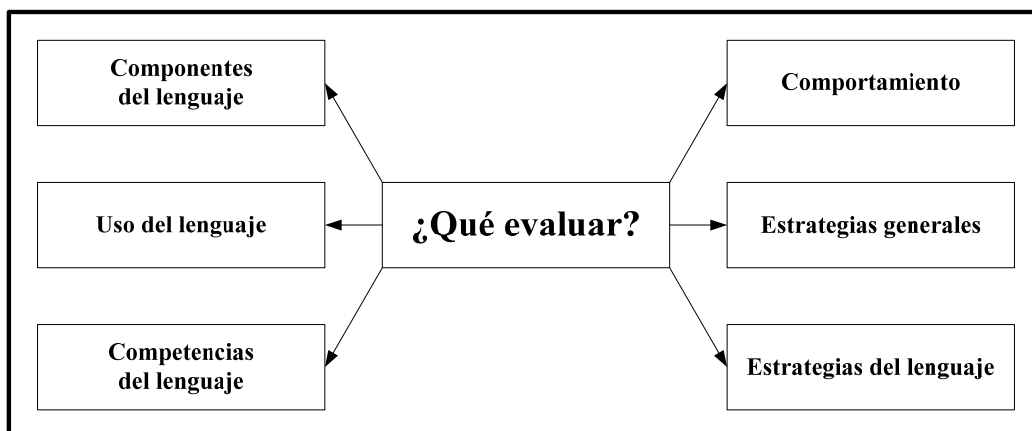
las reglas de la morfología, sintaxis, semántica, fonología y el léxico. En la competencia estratégica los autores ubicaron todos aquellos recursos, expresiones, gestos y mímica que el hablante utiliza para hacer llegar su mensaje.

En los años posteriores, Cohen (1994) modificó el marco propuesto por Canale y Swain y dividieron la competencia sociolingüística en dos elementos: la habilidad sociocultural y la habilidad sociolingüística. En la primera aparecieron rasgos tales como: la cultura, la edad, el género, la clase social, la ocupación y el estatus del hablante. En la competencia sociolingüística los autores distinguieron dos componentes: las formas lingüísticas que usa el aprendiz para demostrar su dominio de la lengua y el uso del lenguaje apropiado (formal e informal) en un contexto dado.

Posteriormente, Baxter (1997) incluye otros aspectos al modelo propuesto por Canale y Swain e incluye otros aspectos para valorar la actuación del estudiante de inglés como (figura 14):

- *Componentes del lenguaje.* Comprende los elementos sintácticos, semánticos morfológicos y fonológicos (gramática, vocabulario, pronunciación...).
- *Uso del lenguaje.* Abarca el uso que el aprendiz da a los componentes del lenguaje en la expresión y comprensión oral y escrita.
- *Competencias del lenguaje.* Enfoca las competencias sociolingüística, sociocultural y el discurso.
- *Estrategias para aprender el lenguaje.* Contiene aspectos tales como la habilidad para usar el diccionario, la capacidad para extraer palabras del contexto, el conocimiento del metalenguaje. También incluimos en este apartado aquellas actividades que el alumno realiza fuera del aula para incrementar su aprendizaje como: la Internet, conferencias, círculos de lectores, clubes conversacionales, lecturas de libros, revistas, además de poesía, teatro, canciones, videos, textos escritos y conversaciones con hablantes nativos...
- *Estrategias de aprendizaje generales.* Expresan la capacidad del aprendiz para trabajar en grupo, reconocer lo que sabe y lo que necesita saber, encontrar la información que desconoce, seguir instrucciones, autonomía. Otras actividades a incluir al marco incluyen la elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, diagramas de flujo y elaboración de resúmenes.
- *Contribución a la clase.* Muchos profesores reconocen la importancia que tiene este aspecto, puesto que, si el alumno sabe que su comportamiento es valorado por el profesor y sus compañeros de clase, éste se esforzará en contribuir a la clase, prestar atención; respetar a los compañeros, llevar a cabo el trabajo asignado, participar...

Figura 14. Dimensiones a evaluar



Por último, estimamos que todos estos componentes del qué evaluar sólo exhiben aspectos a considerarse en la valoración y ratificamos que son el profesor y el alumno quienes deciden, según sus necesidades y objetivos, situaciones de aprendizaje,..., qué elementos valorar en un momento y cuáles dejar para otro posterior.

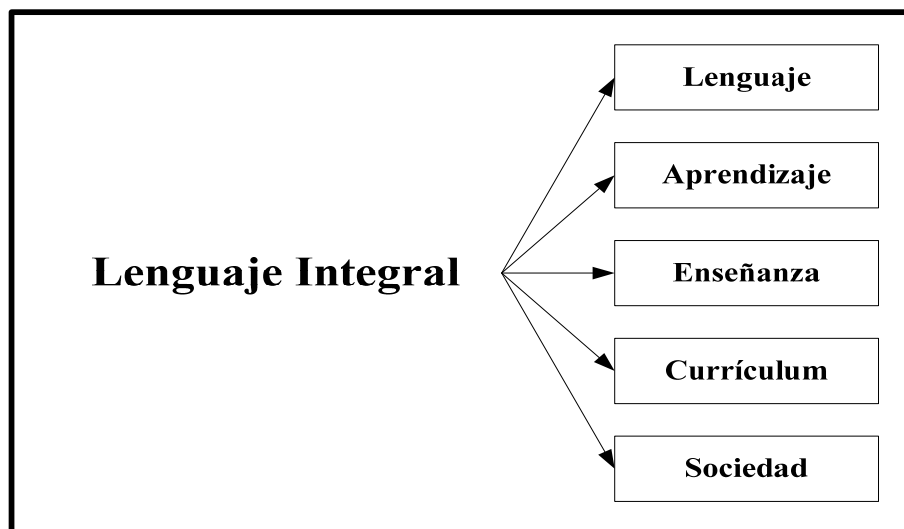
3.1.2. CÓMO EVALUAR EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

En la década de los ochenta ocurrió una revolución que ha cambiado muchos aspectos de la enseñanza, aprendizaje y valoración de Inglés como segunda lengua y/o lengua extranjera. La *filosofía del lenguaje integral* (Goodman, 1986) surge para dar un vuelco a las prácticas educativas de Inglés tradicionales al proponer un enfoque holístico de enseñanza-aprendizaje y evaluación (anexo 44).

En el enfoque tradicional de enseñanza de Inglés se enseñaba al alumno a asimilar “componentes individuales y separados” del lenguaje (gramática, vocabulario, fonética, etc.) los cuales el alumno debía “juntar” para comunicar sus ideas, pero el nuevo enfoque integral plantea el aprendizaje centrado en el alumno y propone actividades significativas y auténticas para promover el desarrollo de los alumnos en la comprensión y expresión oral y escrita. Además que el aprendizaje se da en un contexto donde los estudiantes aprenden tomando en cuenta el conocimiento previo y las experiencias e intereses como base para sustentar la construcción activa del conocimiento (O’Malley & Valdez, 1996).

Para ello, la filosofía del lenguaje integral (figura 15) se fundamenta en investigaciones de la lingüística, psicolingüística, sociolingüística, y psicología. Todo ello, enmarcado en “Un conocimiento sólido y científico del lenguaje, el aprendizaje, la enseñanza, el currículum y la influencia de la sociedad en el lenguaje” (Goodman, 1992: 6).

Figura 15. Elementos del lenguaje integral



De esta forma, al responder a la interrogante ¿Cómo evaluar el aprendizaje de Inglés? proponemos una enseñanza-aprendizaje y evaluación integral basándonos en Mickelson (1992), uno de los voceros del lenguaje integral en los Estados Unidos, quien recomienda basar la valoración en la observación directa, continua del alumno y monitorear tres aspectos fundamentales: el *proceso*. ¿Qué está haciendo el alumno realmente día a día? ¿Leyendo? ¿Escribiendo? ¿Interactuando con sus compañeros? ¿Ha desarrollado hábitos de independencia? ¿Ha asumido con responsabilidad las acciones y actividades? La observación del profesor puede complementarse con reflexiones, discusiones en parejas y en grupo, los procesos de edición de textos escritos y composiciones.

El segundo aspecto a observar es el *producto*. ¿Qué ha logrado el estudiante realmente? El portafolio, los diarios, las entrevistas, las tareas, los proyectos, son buenas alternativas, ya que ellos son procesados por el alumno e indican el progreso y los resultados durante el año escolar. También, se pueden usar exposiciones orales, discusiones de grupo y proyectos de aula, entre otros.

Un tercer componente que ayuda a desarrollar el perfil del aprendiz de Inglés son los exámenes *orales, escritos y quizzes*. Pero ellos deben usarse como complemento para apoyar el juicio del profesor, más nunca para definir la actuación individual.

3.1.3. POR QUÉ VALORAR LA ADQUISICIÓN DE INGLÉS

Existen numerosas razones para valorar el aprendizaje en la adquisición de la lengua meta. Algunas menos motivantes, surgen de las exigencias de las instituciones por una nota que clasifique al alumno para decidir si éste es

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

promovido al año superior o no. Otra, surge de la cultura de evaluación que Santos Guerra (1999: 371) define así:

Cuestiones relativas al saber, al disfrute del aprendizaje, se desvanecen bajo la presión del resultado. ¿Has disfrutado aprendiendo? ¿Has aprendido cosas relevantes? ¿Tienes ganas de seguir aprendiendo? He aquí preguntas intrascendentes al lado de las más apremiantes y pragmáticas ¿Has aprobado? ¿Qué nota has sacado?... Más importante que aprender es aprobar...

Una razón más reveladora la encontramos en un contacto significativo del alumno con los contenidos y los objetivos del curso (Cohen, 1994). Otra es producto de inducir a los alumnos a repasar el material visto en clase. También, puede mencionarse que una valoración acompañada de la retroalimentación oportuna, suministra al aprendiz información acerca de su desenvolvimiento en el proceso de desarrollo; si la recomendación es dada en la forma apropiada y los alumnos le prestan atención, ellos pueden aprender más acerca de sus fortalezas y debilidades, logrando así detectar aquellos aspectos que ameritan mejorar.

El profesor también puede beneficiarse al valorar el aprendizaje (Cohen, 1994). Cuando el profesor elabora un instrumento, éste le ayuda a familiarizarse aun más con:

- El tema a evaluar - las funciones, la gramática, el vocabulario, la pronunciación, las actitudes, las dificultades...
- Los porcentajes de una prueba que designa para producción y reconocimiento le ayudan a darse cuenta del valor que da a cada elemento y puede comparar lo hecho durante la práctica con los resultados que se obtuvieron.
- De igual forma puede contrastar el nivel de rendimiento que se esperaba de los alumnos y los resultados no esperados y compartir con los alumnos sus percepciones sobre lo esperado y lo que realmente sucedió.
- El análisis de los resultados también ayudan al profesor a reflexionar sobre el instrumento ¿Fue éste el más idóneo para recoger la información que necesitaba? ¿Se complementaba con los objetivos que deseaba valorar?

3.1.4. CÓMO INTERPRETAR LOS RESULTADOS DE LA VALORACIÓN

La fase posterior a la valoración es la interpretación de los resultados a fin de optimizar los elementos que facilitarán el aprendizaje significativo del alumno. La información obtenida según Cohen (1994) puede indicar:

- Cómo están aprendiendo los estudiantes o si han comprendido el material discutido en clase.
- Cómo fue elaborado el ítem.
- Cómo expuso el profesor el tema
- ¿Qué revelan los resultados obtenidos? ¿Una debilidad en la enseñanza, en el aprendizaje, en la redacción del ítem, el instrumento no era el más adecuado? o ¿Una combinación de todas éstas?

Richards y Lockhart (1994) proponen la enseñanza reflexiva para ayudar a mejorar los procesos de enseñanza y valoración de Inglés. Su libro *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* enfoca importantes dimensiones de la enseñanza, de las creencias de los profesores, de la toma de decisiones en el aula, del rol del profesor y el aprendiz, como medio de reflexión y desarrollo personal y profesional.

3.1.5. CÓMO ACOMPAÑAR AL ALUMNO EN LA VALORACIÓN

Newman (1992), otro portavoz del lenguaje integral responde a esta pregunta de la siguiente forma:

Gran parte de lo que hago en la sombrilla de evaluación, es acompañar a los alumnos mientras que ellos están trabajando... al acompañar se intenta ofrecer una retroalimentación específica al aprendiz (Pág. 93- 94).

De allí observamos que el propósito fundamental de la evaluación formativa durante la enseñanza-aprendizaje es proveer información al profesor y al estudiante de cómo están ambos desenvolviéndose en clase y de cómo se desarrolla el programa. Por ello, la labor de acompañar al alumno debe ocurrir en su mayor parte cuando el trabajo se está realizando. Cuando se trabaja en proyectos, se da una retroalimentación mutua, también al conversar en una entrevista o al discutir las estrategias para lograr unas metas específicas. Asimismo, al utilizar los diarios para intercambiar ideas, opiniones o al dar información sobre un trabajo escrito,...etc.

Newman (Pág.94) enfatiza que no se debe evaluar ninguno de los acompañamientos: “Su propósito no es obtener una nota, lo que se busca es sustentar y mantener los esfuerzos del aprendiz”.

Así vemos que el acompañamiento del alumno centrado en procesos implica cambiar viejos hábitos en los docentes y en los alumnos, y dirigir el nuevo rumbo hacia una realidad que compromete tanto al alumno como al profesor a convivir

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

en armonía, trabajando y creciendo juntos y compartiendo el momento de aprender con honestidad y sinceridad para alcanzar el éxito.

La valoración en la adquisición de la lengua extranjera no es tarea fácil, muchos profesores consideran que requiere de mucho tiempo y que es complicada y demasiado subjetiva (Cummins, 1995: *iiiv*). Consideramos que no existe una receta mágica, ni perfecta, sino que cada profesor debe ajustar las dimensiones de la valoración propuestas anteriormente a las necesidades de su grupo, de su asignatura, de su aula, de su personalidad... Sin embargo, reconocemos que mientras más se conoce y se profundiza en el tema, más consciente se está de la gran responsabilidad que tenemos y de cómo es posible mejorar las posibilidades de aprendizaje de las personas a quienes decimos que educamos.

3.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE INGLÉS

Una vez que se ha decidido lo que se quiere evaluar, la próxima interrogante a responder es: ¿Cómo obtener la información que permitirá valorar las habilidades y destrezas de los alumnos? La recopilación sistemática de la información acerca de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumno conlleva una valoración basada en criterios preestablecidos que propicien una reflexión profunda en los participantes para encausar los cambios que consideramos deseables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los instrumentos y técnicas de valoración auténticos más comúnmente usados en la valoración de procesos de inglés encontramos la entrevista oral, la comprensión lectora, las muestras de textos escritos, los proyectos/exhibiciones, los experimentos o demostraciones, la construcción de ítems, la observación del profesor, el portafolio, las escalas de corrección, los perfiles, las bandas, las listas de cotejo y las tareas. (O'Malley y Valdez, 1997: 12), además de diarios, autoevaluación y coevaluación (Baxter, 1997: 68), entre otros. A continuación daremos más detalles de los mismos.

3.2.1. ENTREVISTA ORAL

En este procedimiento el profesor conversa con el alumno acerca de sus antecedentes, vida personal, actividades que prefiere, estudios, intereses, deportes, entre otros. Sus ventajas se centran en que se da en un ambiente informal y relajado y es un proceso continuo que permite ver el incremento en el uso del lenguaje con facilidad y es fácil de registrar la valoración, ya sea de forma escrita o a través de cintas magnetofónicas o videos.

3.2.2. COMPRENSIÓN LECTORA

En este proceso el alumno explica al profesor las ideas principales de una lectura, una película, un libro. Sus beneficios giran en torno a la producción de un reporte oral y puede ser valorado en sentido del contenido de la misma, además de los componentes del lenguaje.

3.2.3. MUESTRAS DE TEXTOS ESCRITOS

Los textos escritos ya sean en la forma de ensayos, composiciones, periódicos... tratan de una producción narrativa o descriptiva que el alumno genera en forma escrita y se recomienda que sea a través de procesos de edición y que involucre la colaboración de los compañeros en el feedback y en la valoración. Sus ventajas se concentran en que los alumnos producen un documento escrito donde se puede valorar el contenido, los componentes del lenguaje y el avance del alumno y pueden editarse y demostrar los procesos de edición superados.

3.2.4. PROYECTOS/EXIBICIONES

En este caso los alumnos trabajan individualmente, en grupos o en parejas – conviene que se den de forma alterna – acerca de un tema, un evento o un área de contenido de su interés. Sus aspectos favorables tienen que ver con que los alumnos hacen una exposición oral, escrita o ambas, además, denotan procesos orales escritos y procesos mentales y que pueden evaluarse a través de una escala numérica o descriptiva.

3.2.5. EXPERIMENTOS/DEMOSTRACIONES

Los mismos consisten en que los alumnos realicen una investigación y/o demuestren el uso de alguna cosa o el uso de algún material de su interés. Sus beneficios giran en torno a la exposición oral y/o el trabajo escrito que ello requiere, a la vez que permite analizar procesos y resultados y que pueden evaluarse a través de una escala numérica o descriptiva.

3.2.6. CONSTRUCCIÓN DE ÍTEMES

Esta forma de evaluar implica que los alumnos respondan ítemes por escrito llenando espacios en blanco o respondiendo a preguntas abiertas. Sus ventajas giran en torno a la producción escrita que se realiza, a la evaluación de los contenidos y procesos mentales y que pueden valorarse a través de una escala.

3.2.7. OBSERVACIONES DEL PROFESOR

La observación del profesor consiste en prestar atención cuidadosamente al alumno durante su trabajo en el aula, su participación y motivación al aprendizaje, sus problemas, sus dudas, su interacción con los demás, sus resultados de

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

aprendizaje, su interacción con el profesor, su desarrollo... Las ventajas que ofrece este procedimiento se relacionan con que ocurre en el aula de clase, toma poco tiempo y su registro requiere de registros anecdóticos o escalas descriptivas o numéricas. Sus desventajas se centran en que dependen de la numerosidad del grupo y que los profesores tienden a hacerla de forma no sistemática.

3.2.8. PORTAFOLIOS

El portafolio escrito es una carpeta donde el alumno guarda los trabajos que ha realizado durante el proceso de aprendizaje. El alumno puede elaborar un portafolio oral o escrito. El portafolio oral puede ser desarrollado a través de grabaciones en cintas magnéticas, videos, etc. y el escrito implica, entre otras cosas, la elaboración de textos escritos que se desarrollan a través de procesos de redacción.

El portafolio es una ventana a lo que el alumno ha aprendido, cómo ha crecido personalmente y sus fortalezas y debilidades. La filosofía del lenguaje integral es uno de los enfoques que ha dado mayor apoyo y divulgación al uso del portafolio (O' Malley y Valdez, 1996). El propósito fundamental del portafolio se basa, principalmente, en la conexión intrínseca entre enseñanza, aprendizaje y valoración. De allí puede decirse que los roles del profesor y el alumno cambian en la valoración mediante el uso del portafolio en los siguientes aspectos: la valoración es centrada en el alumno, es decir, el alumno tiene poder de decisión al escoger lo que desea incluir en su portafolio, a la vez que decide cómo evaluar los contenidos del mismo; además, que la autoevaluación le permite valorar su propio avance en el aprendizaje.

Además, en la valoración a través del portafolio, la relación profesor-alumno se convierte en una interacción de colaboración donde ambos dialogan acerca de los contenidos y sus interpretaciones. Igualmente, el portafolio puede contener muestras del trabajo del alumno, la autoevaluación, pruebas y quizes, tareas evaluadas, proyectos, audio casetes, videocasetes, artículos del interés del alumno, canciones, composiciones, el diario de clase, feedback del profesor, sugerencias, los objetivos que el alumno se propone alcanzar, evaluaciones del profesor y de sus compañeros y, sobre todo las reflexiones del alumno sobre su proceso, sus dificultades, sus logros, el ambiente del aula...

Entre las ventajas que O' Malley y Valdez (1996) destacan en el uso del portafolio encontramos:

- La valoración se integra al proceso de enseñanza; ya que la actuación del alumno se basa en los objetivos instruccionales, los objetivos del alumno y los procesos educativos.
- El portafolio representa una alternativa multidimensional del crecimiento personal e intelectual del alumno a lo largo del año escolar.

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLÉS

- El rol del alumno cambia de la pasividad en las pruebas escritas y orales, a un alumno crítico, evaluador y autorregulador de su propio aprendizaje.
- El portafolio es una alternativa para presentar de forma organizada lo que el alumno está haciendo en el aula.

3.2.9. ESCALAS DE CORRECCIÓN

Uno de los mayores problemas que enfrenta la evaluación de una producción escrita u oral es que, frecuentemente, se evalúa basándose meramente en la “impresión” que el profesor o el alumno obtiene del trabajo evaluado. Diferentes personas observan cosas diferentes, por lo tanto, es imprescindible centrar la valoración en criterios. Para ello se sugiere dividir la “impresión general” indicadores que denoten las destrezas más apropiadas para el trabajo realizado y/ o los objetivos planificados.

Estas destrezas pueden ser lingüísticas (tales como: estructuras gramaticales, vocabulario...) o no lingüísticas (tales como: relevancia, presentación, organización, recursos, preparación...). Si se desea evaluar una producción escrita, por ejemplo, y los aspectos que se han decidido evaluar son: estilo, presentación, gramática, vocabulario, y argumento, los elementos se organizarían de la siguiente manera:

- <i>Style</i>	/4
- <i>Presentation</i>	/3
- <i>Grammar</i>	/4
- <i>Vocabulary</i>	/4
- <i>Argument</i>	/5
<i>Total</i>	/20

El puntaje total, en nuestro caso es de veinte puntos, y el puntaje de cada elemento dependería del valor que el evaluador – el alumno o profesor – consideren en cada ocasión. Este puntaje no sólo representa el valor del aspecto sino que también informa al alumno acerca de sus fortalezas y debilidades puesto que, por ejemplo, si en un trabajo el alumno obtuvo la siguiente puntuación:

- <i>Style</i>	4/4
- <i>Presentation</i>	1/3
- <i>Grammar</i>	4/4
- <i>Vocabulary</i>	2/4
- <i>Argument</i>	5/5
- <i>Total</i>	16/20

El puntaje obtenido en el elemento “*Presentación*”: 1/3 y “*Vocabulario*”: 2/4 le dice al alumno que debe prestar mayor atención a éstas áreas y trabajar en mejorar estos aspectos. Este puntaje es menos subjetivo, pero aún así, el alumno permanece con la duda de a qué se refería el profesor cuando hablaba de “*style*”.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

3.2.10. PERFILES

Los perfiles pueden ser clasificados en tres categorías: numéricos, gráficos y descriptivos.

- **El perfil numérico.** Otorga una puntuación numérica a los indicadores y el evaluador encierra en un círculo, marca con una X o escribe el puntaje de acuerdo al diseño que más le conviene. Un perfil numérico para una exposición podría contener aspectos como:

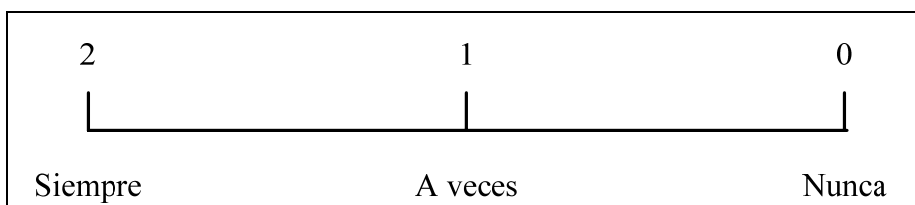
Tabla 1. El perfil numérico

	<i>Fluidez</i>	<i>Pronunciación</i>	<i>Creatividad</i>	<i>Control de Grupo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Total</i>
<i>Nombre</i>	<i>1 2 3 4</i>	<i>1 2 3 4</i>	<i>1 2 3 4</i>	<i>1 2 3 4</i>	<i>1 2 3 4</i>	
Luis Gómez	4	3	2	4	3	16
Juan Sánchez	3	3	4	2	2	14
...						

- *Los perfiles gráficos.* Generalmente se utilizan para valorar rasgos y actitudes y van desde gráficos de líneas hasta figuras como “caritas” y otros.

Por ejemplo:

Puntualidad del alumno:



- **El perfil descriptivo.** Toma un criterio y lo subdivide en categorías para dar mayor información al alumno acerca de sus problemas. Una escala descriptiva sirve de referencia al alumno para conocer en mayor detalle sus destrezas y debilidades. Un perfil del “Sentido de Cooperación” del alumno podría ser:

5. Siempre dispuesto a prestar su ayuda.
4. Evidencia conformidad al integrar grupos de trabajo.
3. Coopera, pero sin mostrar mucha voluntad y esfuerzo.
2. Prefiere trabajar sólo.
1. Rechaza y no permite ayuda. Evita todo trabajo en grupo.

Si se realiza un perfil descriptivo de aspectos lingüísticos en diferentes actividades, el total del puntaje puede utilizarse como herramienta de valoración

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLÉS

sumativa y formativa al monitorear el progreso del alumno a lo largo del año escolar. Así, el perfil puede convertirse en “*un perfil continuo*”. A continuación presentamos un ejemplo del mismo para la expresión escrita (basado en una escala de 0 al 4 y en seis actividades).

Tabla 2. El perfil continuo

Actividad	1	2	3	4	5	6
<i>Organización</i>	2	2	3	3	4	4
<i>Presentación</i>	2	2	3	2	3	3
<i>Gramática</i>	2	3	2	3	2	3
<i>Contenido</i>	2	2	2	2	2	2
<i>Vocabulario</i>	2	2	3	3	2	2
PERFIL	10	11	13	13	13	15

3.2.11. BANDAS

El *banding* es un instrumento de valoración cualitativa y está constituido por bandas organizadas en orden creciente, en ocasiones, del 1 al 10. Cada banda describe aspectos del aprendizaje del alumno. En la banda uno se ubican los rasgos iniciales del estudiante y en la banda diez aquellas características que denotan el máximo nivel de desarrollo.

Un *banding* de expresión oral tendría en la banda 1 lo siguiente:

BANDA 1:

Intenta comunicar sus ideas pero se evidencia mucha dificultad para hacerlo y por ello se expresa se expresa a través de gestos y palabras aisladas.

La banda 10 sería:

BANDA 10:

Se expresa como un hablante nativo en cualquier situación. Utiliza expresiones idiomáticas y responde apropiadamente a cualquier interacción con espontaneidad. Su discurso es rico y variado y contiene escasos errores gramaticales, asimismo su pronunciación es semejante a la de un hablante nativo.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

3.2.12. LAS LISTAS DE COTEJO

La *lista de cotejo* es un instrumento donde se plantean aspectos a los cuales el alumno debe responder (sí) o (no) marcando con (✓) o una (X).

Ejemplo:

<i>Checklist de listening:</i>	Sí	No
1. ¿Escucha usted música en inglés frecuentemente?	—	—
2. ¿Ve programas de televisión en inglés?	—	—
3.		

3.2.13. LAS TAREAS

El profesor puede mantener un récord de la actuación diaria del alumno al revisar y registrar los trabajos que realiza fuera del aula. Ellos le aportan información detallada y continua de las fortalezas y debilidades que el alumno posee.

3.3. CONSIDERACIONES FINALES

Como punto final apoyamos, de nuevo, una evaluación integrada a la enseñanza-aprendizaje. El profesor, por su parte, tiene un importante papel y debe desarrollar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación de manera tal que incentive al alumno respetando sus ideas, haciéndole preguntas provocativas y ayudándolo a desarrollar su talento creativo, al igual que beneficia un buen clima de motivación, independencia, auto confianza, espíritu de aventura, entre otros. Su metodología también debe ser contextualizada a la realidad del aula desde un currículo que promueva la creatividad y la imaginación desde elementos integrados, coherentes, pertinentes... y encauzados a desarrollar la reflexión y la crítica. En fin, proponemos un profesor que no tema a que los alumnos le digan lo que puede mejorar porque ello le producirá beneficios a futuro.

Igualmente, queremos enfatizar que no es suficiente con evaluar sólo el aprendizaje del alumno, también es imprescindible evaluar la enseñanza como proceso que genera aprendizaje; considerando que el aprendizaje es la internalización de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores... promovidos por la enseñanza conviene analizar ese “cambio” desde el proceso que lo generó: *el profesor, el programa, la programación, la orientación pedagógica, las actividades, el proyecto institucional...* “En fin la evaluación comprensiva y total del aprendizaje requiere de la valoración del currículo, de la enseñanza y del mismo maestro como elementos pedagógicos que ilustran, la respuesta de los alumnos. No es cuestión de evaluar lo que hacen los alumnos, sino lo que la escuela hace con ellos” (Flórez Ochoa, 1999: 22).

SEGUNDA PARTE
MARCO APLICADO

CAPÍTULO IV: EL CONTEXTO DE ACCIÓN

- 4.0. INTRODUCCIÓN**
- 4.1. EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO**
- 4.2. LA ULA TÁCHIRA**
 - 4.2.1. ÁMBITO ESPACIO-TEMPORAL
 - 4.2.2. ÁMBITO NORMATIVO
 - 4.2.3. ÁMBITO PROFESIONAL
 - 4.2.4. ÁMBITO PRÁCTICO

4.0. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo venezolano está fundamentado en la *Constitución Bolivariana*, vigente según Gaceta Oficial N° 5.453 del 24-03-2000 y la *Ley Orgánica de Educación*, promulgada en Gaceta Oficial N° 2.635 Extraordinario de fecha 28-07-1980, Reglamentada por Decreto N° 975 del 22-01-1986 y con reforma efectuada al Reglamento, según Gaceta Oficial 36.787 del 15-09- 1999, la cual en su artículo 1, establece las directrices y bases de la educación, así como del sistema educativo venezolano. El Ministerio de Educación y Cultura es el organismo que tiene a su cargo la dirección de la formación de los venezolanos en sus diferentes niveles educativos y modalidades.

Antes de presentar una visión de la situación educativa y evaluativa venezolana actual es oportuno introducir una breve reseña histórica que permita comprender la realidad existente hoy día en el país (figuras 16 y 17).

Figura 16. Venezuela en el contexto de América del Sur



Figura 17. El Estado Táchira en el contexto de Venezuela



Los procesos de evaluación que han ocurrido en Venezuela no están suficientemente fundamentados, por ello se hace necesario presentarlos a través de los períodos y/o épocas trascendentales en la historia venezolana. Hacemos referencia entonces a: la época colonial, la época de la independencia (1810), la época de la formación de la República de Venezuela (1830), el período Guzmancista (1870), la época de la hegemonía andina (1899-1935), la época de la transición democrática (1936), la época del trienio octubrista (1945), la época de la década militar (1948) y por último, la época democrática (1959... hasta nuestros días). En el sentido de acercarnos lo más posible a la descripción del contexto actual haremos énfasis en la última etapa que es donde han ocurrido los cambios más trascendentales en la evaluación.

Tres hechos importantes marcan el curso del proceso evaluativo durante este período: *la Reforma Educativa, de 1970; la ley Orgánica de Educación, de 1980 y la Reforma Educativa de la Educación Básica, de 1996.*

- *La Reforma Educativa, de 1970, es una época en la que se plantea la primera gran reforma educativa venezolana bajo un gobierno democrático. En la misma se expresa que 60% de la calificación del alumno se obtendrá de la nota acumulativa y 40% del examen final de lapso. Además, se implanta la promoción automática del alumno de primero a tercer grado con la asistencia a clase de 75%; se establecen las pruebas de ubicación - para los alumnos con edades superiores a las que*

se plantea para cada año - y las pruebas extraordinarias - para los alumnos de alto rendimiento -.

- *La Ley Orgánica de Educación, de 1980*. Bajo esta ley se establece que la evaluación forma parte del proceso educativo y por lo tanto debe concebirse como un proceso integral, continuo y cooperativo que va a determinar de manera sistemática la medida en que se han logrado los objetivos. El docente deberá registrar permanentemente el rendimiento del educando y considerar los rasos de su personalidad. También, se introducen los conceptos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y se introducen los conceptos de autoevaluación y coevaluación. Además, se distingue entre pruebas de ubicación, pruebas parciales, pruebas finales de lapso, pruebas extraordinarias y de revisión y se establecen los porcentajes de un 70% acumulativo y un 30% designado para la prueba final de lapso y se elimina el examen final como requerimiento de evaluación en todos los niveles.
- *La Reforma Educativa de la Educación Básica, de 1996*. Esta reforma plantea que la evaluación de los aprendizajes para la primera, segunda y tercera etapa será cualitativa, descriptiva, narrativa e interpretativa y continua sobre el dominio de las competencias conforme a los contenidos y objetivos programáticos preestablecidos. El docente elaborará un juicio de valor descriptivo en el que se aprecie no sólo el rendimiento estudiantil, sino su actuación en general y los rasgos relevantes de su personalidad. También se describe como una evaluación constructiva, interactiva, reflexiva, global, negociable y criterial. Puede llevarse a cabo a través de instrumentos como el portafolio, los diarios del profesor, los registros anecdóticos, las listas de cotejo, las escalas de estimación, las tareas, las producciones orales y escritas y la hoja de control. Asimismo, distingue tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

Con esta idea en mente podríamos decir que con la ruptura de la dictadura en el año 1958 y el advenimiento de la democracia, se produjo en Venezuela una gran masificación en la educación; ese incremento mantenido obligó a la edificación de más instituciones educativas, un mayor presupuesto educativo, la creación de nuevos cargos de docencia y una amplia diversificación en la oferta educativa (Bravo, 1998).

Paradójicamente, estos cambios no fueron acompañados de un proceso de control que contribuyese de manera simultánea a elevar la calidad educativa. En consecuencia, la enseñanza escolarizada atraviesa, a lo largo de los últimos cuarenta años, por un proceso en el que se desvincula a la enseñanza formal del contexto sociocultural. Esta situación la caracteriza Hernández (2000: 7) caracteriza de la siguiente forma:

Los aprendizajes, adquiridos, han perdido su pertinencia respecto a las necesidades sociales de base para aprender permanentemente. Hay ausencia de metas que permitan orientar adecuadamente el

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

proceso formativo del alumno y de los valores y comportamientos éticos que deben guiarlo como ciudadano. Todo ello se traduce en resultados educacionales improductivos respecto a la inversión...

La cultura institucional mantiene una “personalidad” dependiente de los mecanismos burocráticos impuestos verticalmente desde los centrados organismos ministeriales, generando la implantación de modalidades – que no modelos - cuyos valores, comportamientos e ideas inducen al fortalecimiento del trabajo individual, aislado, a la planificación sin objetivos comunes, a la insatisfacción del personal y a ejecutar curricula, en un núcleo duro de romper que limita la búsqueda colectiva y colaborativa para la mejora de la calidad institucional, condicionando el despegue de gestiones autónomas, tanto de los centros como de la actuación del profesorado, que logre identidades escolares propias.

Asimismo, el docente se ha limitado a ejercer una práctica pedagógica reproductora de conocimientos, alejada del contexto, de los intereses del alumno, de sus experiencias previas y de la reflexión crítica (Cárdenas, 1994).

La evaluación, por su parte, ha sido resumida sólo a la certificación de los aprendizajes, puesta de manifiesto en una fuerte tendencia hacia la cultura de la nota donde el profesor y el alumno sólo miden conocimientos memorísticos y no comparten una evaluación colaborativa que les lleve a una mejor y mayor comprensión de sí mismos y de la realidad social que les rodea.

Difícilmente podemos decir entonces que el panorama es alentador y más aún, cuando hablamos de una evaluación de Inglés en los liceos y universidades también memorísticas, que no fomenta la competencia oral y escrita en el idioma.

Implica todo ello que debemos aunar esfuerzos por mejorar las aulas de Inglés desde nuestras universidades. Todo ello en un marco de formación de profesores donde se promuevan procesos de evaluación formativa y colaborativa más significativa para el profesor y los alumnos.

4.1. EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO

El sistema educativo venezolano está organizado de la siguiente forma: el primer nivel, *Educación Preescolar*; el segundo nivel, *Educación Básica*; el tercer nivel, *Educación Media, Diversificada y Profesional*; el cuarto nivel, *Educación Superior* y el quinto nivel, *Post Grado*. Consideramos importante mencionar que en Venezuela en los actuales momentos está en discusión una nueva Ley de Educación.

Cada uno de estos niveles cumple las correspondientes funciones:

- Primer nivel: *Educación Preescolar*. En este nivel se atiende a los niños en las edades de 3 a 5 años y su función principal es socializar al niño en el entorno escolar.
- Segundo nivel: *Educación Básica*. El segundo nivel está constituido por tres etapas designadas así. La *primera etapa* abarca la formación desde primero hasta tercer grado; la *segunda etapa* comprende la formación desde cuarto hasta sexto grado y la *tercera etapa* va desde séptimo hasta noveno grado.

Los dos primeros períodos se centran en la formación integral del niño (desde los seis años) en las áreas académicas de lengua y literatura, matemática, ciencia y tecnología, ciencias sociales, educación estética y educación física. Estructurado curricularmente sobre el concepto de ejes transversales definidos en torno a las siguientes áreas: lenguaje, desarrollo del pensamiento, trabajo y valores para la *I etapa* y luego incorpora además el eje de: ambiente e identificación nacional en la *II etapa*. A través de un currículo globalizado, integrador y socializador que se fundamenta en el desarrollo de las competencias en los aprendizajes avalados por la UNESCO del ser, hacer, conocer y convivir. La *III Etapa de Educación Básica* representa el último ciclo de la Educación Básica legalmente constituida en los artículos 9, 21, 22 de la Ley Orgánica de Educación.

El Ministerio de Educación en la “Propuesta Curricular para la III etapa de Educación Básica” (1998b: 40-41) expone los siguientes fines educativos:

La Formación integral de un ciudadano sano, culto y crítico, capaz de participar creativa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; con una conciencia ciudadana para la conservación, el uso racional de los recursos naturales, la defensa y mejoramiento del ambiente y de la calidad de vida; con capacidad científica, técnica, humanística y artística; con valores tales como el amor, la identidad nacional, el respeto por la vida, la libertad, la justicia, la perseverancia, la honestidad, la convivencia, la comprensión, la tolerancia y demás actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana; con la consolidación de conocimientos en disciplinas y técnicas que permitan al educando el ejercicio de una función socialmente útil; con destrezas para el manejo del lenguaje, de los procesos de pensamiento, la valoración hacia el trabajo y la participación ciudadana en acciones ambientales; con un desarrollo integrado de los cuatro aprendizajes fundamentales: “aprender a ser”, “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a convivir”.

En consecuencia, el perfil del egresado de la III etapa de Educación Básica propone un alumno que deberá: *Ser, Conocer, Hacer y Convivir*; retos, necesidades y compromisos acordes con la realidad nacional y

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

con las disposiciones internacionales sobre la Educación Básica (UNESCO).

- Tercer nivel - *Medio, Diversificado y Profesional*. Este ciclo se completa en un período de dos años y ofrece al estudiante egresado de la educación básica las opciones de: ciencias, humanidades y técnico medio en diferentes especialidades; siendo el inglés enseñado desde un enfoque con propósitos específicos (ESP).
- Cuarto nivel - Educación Superior. Alrededor del año 1960 existían en Venezuela tres universidades de educación superior: la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de los Andes (Mérida) y la Universidad del Zulia; además de dos privadas: la Universidad Católica Andrés Bello y la Universidad Santa María y el Instituto Pedagógico de Caracas; los cuales cubrían la demanda educativa de todo el país. Hoy día el sistema educativo superior está conformado por 32 universidades con modalidades de enseñanza presencial y a distancia. La modalidad a distancia es ofrecida por la Universidad Nacional a Distancia, la Universidad Simón Rodríguez y la Universidad Central de Venezuela matrícula estudiantil se ha elevado de 11.003 estudiantes en el año 1958 a 650.000 para el año 2002 (OPSU, 2002).

La universidad venezolana surge como institución para satisfacer las necesidades de nuevos saberes al servicio de la sociedad del conocimiento a fin de que los ciudadanos puedan alcanzar mayores saberes individuales.

La estructura organizativa en la que se rige el sistema educativo venezolano está señalada por la Ley de Universidades, ejerciendo la autoridad máxima el Consejo Universitario de cada universidad a través de un rector, los vicerrectores y el secretario. Organización que abarca los niveles de pregrado y post grado.

El pregrado está conformado por la carrera de técnicos superiores universitarios y las carreras universitarias. La carrera de técnicos superiores tiene una duración de tres años y está dirigida a la investigación tecnológica y a la extensión de sus áreas de influencia. Las carreras universitarias están dirigidas a formar profesionales universitarios en un lapso de cinco años.

- Quinto nivel - *Post Grado*. El Consejo Nacional de Universidades (Gaceta Oficial N° 36.061, del 09-10-1996) dicta la Normativa General de Estudios de Postgrado para las universidades e institutos autorizados debidamente autorizados por el Consejo Nacional de Universidades (1996) y en la misma se presenta la siguiente clasificación:
 - *Especialización*. Está relacionada con un área específica de determinada profesión en la que se requiere la aprobación de 24 unidades crédito y la elaboración de un trabajo de grado.
 - *Maestría*. Su finalidad es la formación para la docencia y formación metodológica para la investigación; requiere la aprobación de 24 unidades créditos y una tesis de grado defendida públicamente.

Requiere de la aprobación de 45 unidades créditos, presentación, aprobación y defensa de la Tesis Doctoral, conocimiento instrumental de otro idioma además del español y lo que establezca el doctorado respectivo.

- *Doctorado.* Tiene como propósito la capacitación para la investigación al más alto nivel; requiere de la aprobación de 45 unidades créditos, presentación, aprobación y defensa de la Tesis Doctoral, conocimiento instrumental de otro idioma además del español y lo que establezca el doctorado respectivo.

4.2. LA ULA TÁCHIRA

La Universidad de Los Andes Táchira ofrece, entre sus carreras de estudio, la licenciatura en Educación, mención Inglés, la cual se encarga de formar los docentes que se desempeñarán en la I, II y III Etapa de Educación Básica, en los niveles Medio, Diversificado y Profesional y en diferentes ámbitos de educación superior. Para definir el tema con mayor precisión utilizaremos los ámbitos: espacio-temporal, normativo, profesional y práctico.

4.2.1. ÁMBITO ESPACIO-TEMPORAL

La Universidad de los Andes Táchira tiene su sede en la ciudad de San Cristóbal, Avenida Paramillo, Sector Santa Teresa, Estado Táchira, Venezuela. La Universidad de los Andes Mérida es la sede central y tiene como extensiones los Núcleos Táchira y Trujillo.

La ULA Táchira ofrece la Carrera de Educación con cuatro menciones diferentes: Geografía y Ciencias de la Tierra, Inglés y Castellano y Matemática. El eje de especialización de la Carrera de Educación, Mención Inglés, está a cargo del Departamento de Idiomas, específicamente, el Área de Inglés. La Carrera contempla un período de estudios de cinco años, pero es a partir del segundo año que los alumnos comienzan a cursar las materias de la Especialidad.

Actualmente, se atienden tres secciones para el segundo y tercer año y dos secciones para el cuarto y quinto año. En cada una de ellas estudian aproximadamente treinta y cinco alumnos y podría decirse al momento de iniciar la investigación existían alrededor de trescientos alumnos en la Carrera de Inglés, pero con las nuevas políticas gubernamentales, al finalizar la investigación la población casi se había duplicado. Situación que obstaculiza los procesos de enseñanza de Inglés porque existe un convenio de un máximo de veinticinco alumnos por aula porque la enseñanza del idioma así lo requiere, sin embargo, en algunos casos las materias atienden hasta cuarenta alumnos, o más, por sección.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Figura 18. Universidad de Los Andes-Táchira



Actualmente, se atienden tres secciones para el segundo y tercer año y dos secciones para el cuarto y quinto año. En cada una de ellas estudian aproximadamente treinta y cinco alumnos y podría decirse al momento de iniciar la investigación existían alrededor de trescientos alumnos en la Carrera de Inglés, pero con las nuevas políticas gubernamentales, al finalizar la investigación la población casi se había duplicado. Situación que obstaculiza los procesos de enseñanza de Inglés porque existe un convenio de un máximo de veinticinco alumnos por aula porque la enseñanza de un idioma así lo requiere, sin embargo, en algunos casos las materias atienden hasta cuarenta alumnos por sección.

4.2.1.1. ASIGNATURAS DE LA MENCIÓN INGLÉS:

SEGUNDO AÑO

- *Inglés I.* Busca desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para lograr la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita a un nivel de principiantes.
- *Gramática del Inglés I.* Representa el compendio de los estudios gramaticales básicos del inglés.
- *Experiencias para el desarrollo de la expresión oral en Inglés I.* Comprende dos módulos: el estudio de la fonética y el sistema fonológico del inglés, el Alfabeto Internacional Fonético, un módulo conversacional y el uso del laboratorio.

TERCER AÑO

- *Inglés II.* Está orientada a desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para lograr la comprensión y expresión oral y escrita a un nivel intermedio y está constituida por dos módulos: Composición I y Lectura I.

- *Gramática del Inglés II.* Comprende dos módulos: Morfosintaxis del Inglés e Introducción a la Lingüística e Introducción a la Lingüística y proporciona una visión panorámica de todo lo que fundamenta los hechos del lenguaje o fenómenos lingüísticos y las diferentes corrientes de la semántica y de la fonética acústica.
- *Experiencias para el desarrollo de la expresión oral en Inglés II.* Comprende tres módulos: Fonética II, Conversación II, Laboratorio II.

CUARTO AÑO

- *Inglés III.* Comprende dos módulos: Conversación III y Composición II.
- *Literatura de países anglo-parlantes.* Comprende tres módulos: Literatura Inglesa, Literatura Norteamericana y Literatura del Caribe.
- *Evaluación del aprendizaje de Inglés.* Dota al alumno de un conjunto de métodos, estrategias, criterios e instrumentos específicos para evaluar el aprendizaje del idioma inglés. Enseñanza por Computadora: es una materia optativa que no se ofrece en la actualidad. Seminario de Investigación Lingüística: Ofrece la oportunidad de abordar problemas y actividades de interés en las diversas áreas de la Psicolingüística, de la Sociolingüística, de la lingüística del texto y de la lingüística aplicada.

QUINTO AÑO

- *Inglés IV.* Comprende dos módulos: Conversación IV y Composición III.
- *Seminario de cultura y civilización de países de habla inglesa.* Abarca el estudio analítico de las manifestaciones culturales de Gran Bretaña, Estados Unidos y las islas de origen Británico del Caribe.

OPTATIVAS:

- ***Seminario de traducción:*** se centra en el estudio lingüístico de la traducción, de las técnicas de traducción, la traducción de textos científicos y humanísticos, de diagramas, tablas y conversión de unidades y el uso de diccionarios bilingües, monolingües, de sinónimos y antónimos.
- ***Sociolingüística:*** estudia aspectos sociales del habla, los problemas de la variación de la lengua, dialectos, cambios de códigos.
- ***Psicolingüística:*** abarca temas de lingüística y psicología relevantes en la adquisición de una segunda lengua, incluyendo las habilidades de lectura y escritura. Además, un análisis de la interrelación entre lengua, cultura, pensamiento y comprensión. (Tomado de la Reforma Curricular 1994:163-171)

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

4.2.2. ÁMBITO NORMATIVO

La Carrera de Educación de la ULA Táchira se rige legalmente por la Reforma Curricular de 1994 la cual se fundamenta en los artículos 80 y 81 de la Constitución Nacional derogada (1961), por cuanto expresa que contribuirá "*al pleno desarrollo de la personalidad*" de los futuros docentes e incluirá elementos teóricos-metodológicos que les reafirmen su alta misión y sus compromisos con los principios y finalidades educativas expresadas en esta Carta Magna.

Asimismo se apoya en la Ley Orgánica de Educación (1980) específicamente en el artículo 1 donde conceptualiza *la educación como un proceso integral*. En el artículo 3, donde se establecen *los fines políticos, sociales y culturales de la educación venezolana*, en los artículos 6, 7 y 26, por cuanto exigen *una estrecha vinculación entre educación-trabajo, educación-producción e investigación*. También se apoya en el articulado referido *a los fines de cada uno de los niveles del sistema educativo* donde laborarán los egresados de la carrera de Educación, y en el art. 77 donde se expone lo referente a *las funciones del nuevo docente*.

Se acoge al espíritu de los primeros cuatro artículos de la Ley de Universidades (1970) para contribuir con la *orientación al país, formar los equipos profesionales que la nación requiere para su progreso y para promover la enseñanza universitaria con sentido democrático, pluralista, universal y científica*.

Interpreta las políticas del Estado en materia de profesionalización del docente explicitadas en *la Resolución N° 12 del Ministerio de Educación (1980)* y toma en consideración las exigencias del *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1991)* (Reforma Curricular, 1994: 68).

4.2.2.1. La carrera de Educación, mención Inglés

Se entiende que la misma tiene como finalidad:

Proporcionar al país y a la región un profesional especializado en la enseñanza del inglés como segunda lengua, capaz de contribuir con el desarrollo personal y vocacional de sus estudiantes, abriéndoles horizontes científicos y culturales a través de la lengua más usada en la comunicación internacional (Reforma Curricular, 1994:161).

Asimismo, las competencias específicas del Licenciado en Educación, mención Inglés son:

- *Hablar en inglés fluidamente.*
- *Procesar información en inglés.*
- *Utilizar métodos, técnicas e instrumentos para diagnosticar las competencias lingüísticas del educando.*
- *Producir, utilizar y evaluar estrategias para la enseñanza del Inglés en función de las necesidades, dificultades y potencialidades de sus alumnos.*

- *Actualizar constantemente sus conocimientos sobre las estrategias de enseñanza del Inglés y sobre los procesos cognitivos y metacognitivos de sus alumnos.*
- *Valorar las manifestaciones culturales de las naciones de habla inglesa sin perder la identidad cultural con su país (Tomado de la Reforma Curricular de 1994: 161)*

4.2.2.2. El perfil personal y profesional

El perfil personal y profesional del alumno contempla formar un profesional especializado en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera, capaz de propiciar su propio desarrollo personal y vocacional y el de sus estudiantes, a fin de mejorar su calidad de vida y su entorno social y cultural. Todas ellas basadas en funciones, competencias, conocimientos básicos, valores y actitudes *comunes* y *específicas* que parten del análisis de la realidad nacional, la legislación educativa del país, las demandas actuales de la profesión docente y del mercado laboral.

Entre los objetivos que propone el perfil se encuentran:

- *Formar un docente identificado con su profesión, crítico y reflexivo en sus funciones como formador, investigador, innovador, promotor social, orientador, planificador y evaluador.*
- *Fomentar la preparación de un docente comprometido con la difusión de valores éticos, morales, sociales y culturales que conlleven a la mejora de la calidad de la educación y de la sociedad.*
- *Generar un líder capaz de proyectar el quehacer universitario hacia la comunidad a través de actividades de extensión.*
- *Formar un docente con habilidades, conocimientos y destrezas en la estructura, uso y enseñanza de Inglés.*
- *Formar un profesional sensible a la motivación, autoestima, empatía y demás elementos afectivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés.*

En las competencias específicas se expone que el estudiante deberá demostrar su competencia en:

- La comprensión y producción oral y escrita en inglés.
- La didáctica de la lengua.
- La incorporación de la tecnología en el aula de Inglés.
- La investigación como medio para su mejoramiento personal y profesional.
- El conocimiento de las manifestaciones culturales de países angloparlantes.
- El uso de las técnicas de traducción de inglés a español y viceversa.
- La valoración del proceso enseñanza-aprendizaje de Inglés.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

4.2.3. ÁMBITO PROFESIONAL

El Área de Inglés está adscrita al Departamento de Idiomas y en el momento de la investigación lo conformaban diez profesores, cuyos rasgos profesionales detallamos en seguida.

Cuadro 10. Profesores del área de Inglés

Profesor	Categoría	Condición	Título	Observaciones
Profesor 1	Instructor	Contratado	Lic. Educación, Mención Inglés	1 año de experiencia en la ULA.
Profesor 2	Agregado	Ordinario	Lic. en Letras, Mención Lengua y Literatura Inglesa y Traducción	Doctorando en Pedagogía Master en Gerencia Educativa y Reforma Educativa
Profesor 3	Asistente	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	Master en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como lengua extranjera.
Profesor 4	Instructor	Ordinario	Lic. En Idiomas Modernos	
Profesor 5	Agregado	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	Master en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras Diplomado en EFL/ESL Teaching.
Profesor 6	Asociado	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	Master en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés y Doctorando en TESOL.
Profesor 7	Instructor	Contratado	Lic. en Educación, Mención Inglés	Especialización en traducción
Profesor 8	Instructor	Contratado	Lic. En Pedagogía	Master en Educación
Profesor 9	Agregado	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	Master en Orientación. Master en TESOL Doctorando en Retórica y Lingüística
Profesor 10	Asistente	Ordinario	Lic. Mención Inglés	Doctorando en Pedagogía.

4.2.4. ÁMBITO PRÁCTICO

Las locaciones para el desarrollo y recogida de información serán las aulas de clase y el Laboratorio de Idiomas, ubicados en la sede de la misma universidad.

El Laboratorio de Idiomas, dispone de 20 computadoras con dos puestos cada una, por lo que se pueden atender 40 alumnos por sesión. Este laboratorio cuenta con un software de IMC y el Divace que permiten prácticas de comprensión y expresión oral, transmisión de videos, escritura de composiciones, etc. que pueden ser preparadas por el profesor de acuerdo a sus necesidades. El profesor puede monitorear a los estudiantes individualmente, hacer correcciones, evaluar e interactuar con los alumnos desde la cabina principal.

El laboratorio también cuenta con un proyector, una pantalla para proyecciones, un televisor, un VHS, un DVD, un cañón de proyección y tres reproductores portátiles de CD.

Además, el Área de Inglés dispone de un aula ambientada, la B 05, para facilitar la enseñanza de Inglés con un televisor de 57 pulgadas y un computador para la proyección de material digitalizado.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

CAPÍTULO V: DISEÑO DEL ESTUDIO

- 5.0. INTRODUCCIÓN**
- 5.1. PERSPECTIVA TEÓRICA**
- 5.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN**
- 5.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**
 - 5.3.1. FASE DESCRIPTIVA (DIAGNÓSTICO)
 - 5.3.2. FASE DE INTERVENCIÓN
- 5.4. INSTRUMENTALIZACIÓN**
 - 5.4.1. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO
 - 5.4.2. EL CUESTIONARIO
 - 5.4.3. LA ENTREVISTA
 - 5.4.4. LA OBSERVACIÓN DE AULA
 - 5.4.5. EL ESTUDIO DE CASO

5.0. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo contiene información concerniente a los aspectos metodológicos que dan estructura y sustento teórico a todo el proceso investigativo realizado. Incluye los siguientes elementos: perspectiva teórica, enfoque metodológico, etapas de la investigación, metodología. Además, comprende la descripción de las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información y el plan para analizar los datos obtenidos.

Particularmente, revela el enfoque teórico, los métodos y las técnicas y las razones que justificaron su aplicación.

En consecuencia, a través del mismo se fundamentó metodológicamente el estudio el cual en su primera fase se elaboró un diagnóstico de la realidad de la evaluación del Inglés y luego se diseñó, ejecutó y evaluó un programa de intervención. Todo ello centrado en los programas, el docente y el alumno del Área de Inglés de la Universidad de Los Andes Táchira. En fin, se propuso que la investigación fuese multidimensional, interdisciplinaria y que contribuyese a enriquecer estrategias curriculares y didácticas de la evaluación de Inglés.

5.1. PERSPECTIVA TEÓRICA

Una investigación educativa se realiza con el fin de conocer la realidad del objeto de estudio; así, el investigador planifica y diseña las actividades y procesos, cuidadosamente, para alcanzar el óptimo desenvolvimiento de la investigación.

El primer dilema por resolver es el fundamento ideológico que guía la investigación, ya que del mismo depende de todo lo que acontecerá en la investigación. Por ello, es muy importante que antes de iniciar el estudio se tenga claro el posicionamiento en el paradigma a seguir en la investigación.

Para ello, podría decirse que desde el nivel filosófico-epistemológico existe un grupo de teóricos, los llamados “positivistas”, que asumen que el conocimiento está basado en la ciencia y en los métodos científicos y defienden la idea de una ciencia de la sociedad, así como el hecho de que la actividad de investigación social es neutral en relación con los valores, y que el papel de las ciencias sociales debe estar en consonancia con el de las naturales.

Luego, otro grupo, los llamados “idealistas” se opone a los planteamientos del primero y defienden una metodología para las ciencias sociales en la que se toma en cuenta la subjetividad, las emociones y los valores del investigador, es decir, que se debe reconocer que existe una interrelación entre el investigador y lo investigado, que el objeto es a la vez sujeto, que la ciencia social es aparte de la ciencia física y que no se puede distinguir entre hechos y valores y la validez científica se obtiene mediante la triangulación de instrumentos.

Posterior a esta propuesta surge un tercer planteamiento en el cual se fundamenta la teoría crítica y parte de una realidad histórica que es compartida,

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

divergente y construida de la dinámica social. Su finalidad es identificar el potencial de cambio, de emancipación de los implicados, a través del análisis de una realidad donde el sujeto y el objeto se relacionan por un compromiso y el investigador es un sujeto más del grupo. De forma, que todos comparten una ideología cuya teoría y práctica son indisolubles, puesto que la práctica se presenta como la teoría en acción. La validez se obtiene mediante la intersubjetividad consensuada y los instrumentos de recolección de información son el estudio de caso y las técnicas dialécticas.

Sobre lo anteriormente expuesto queremos especificar que tomamos el segundo modelo – el paradigma naturalista - para nuestro estudio porque es desde allí donde la evaluación puede ser mejor analizada dada las características que la definen.

El paso siguiente, una vez que se ha definido el paradigma, es el concerniente a la metodología a utilizar en el estudio y para ello existen dos alternativas: la cuantitativa y la cualitativa, las cuales distinguiremos a través de las características que Tejada (1999) propone en cuanto a la finalidad de la investigación, la naturaleza de la realidad, la relación objeto-sujeto, el principio de verdad, la explicación causal, la axiología, el contexto de investigación, los criterios de validez y fiabilidad y las técnicas e instrumentos de investigación.

En relación a la *finalidad de la investigación*, el enfoque cuantitativo propone explicar, controlar, predecir y verificar; mientras que la investigación cualitativa busca comprender, interpretar y describir la realidad que se estudia.

Con respecto a la *naturaleza de la realidad*, en la investigación cuantitativa el contexto está dado, es externo, singular, tangible, fragmentable, único, simplificado y estático; sin embargo, el contexto en la investigación cualitativa es múltiple, holístico, construido, no fragmentable, dinámico e interactivo.

Desde la relación *sujeto-objeto* podría decirse que en la investigación cuantitativa el sujeto y el objeto son independientes y el fenómeno investigado no afecta al investigador; pero en el otro caso, ambos son dependientes ya que el investigador se sumerge en la realidad como su única forma de captarla y comprenderla.

El *principio de verdad* bajo la perspectiva cuantitativa percibe la ciencia como algo duradero, generalizable, libre del tiempo y del contexto y se basa en explicaciones nemotécnicas: deductivas, cuantitativas y centradas en las semejanzas; pero en la cualitativa las generalizaciones son consideradas como temporales, sujetas al contexto y al tiempo y las explicaciones son ideográficas: inductivas, cualitativas y centradas en las diferencias.

La *explicación de las causas* en la investigación cuantitativa se fundamenta en hechos reales temporalmente predecibles y en la cualitativa en una interacción de factores.

En cuanto a la *axiología*, la investigación cuantitativa se presenta libre de valores y pretendidamente neutra y la cualitativa concede gran importancia a los

valores ya que son dados y explícitos, y considera que influyen en la selección del problema, la teoría y los métodos de análisis.

El *contexto* de la investigación cuantitativa es el de un laboratorio que permite controlar y medir mejor la acción de la variable, la cualitativa, por su parte, se desarrolla en un ambiente natural abierto a factores no previstos.

Los criterios *de validez y fiabilidad* buscan la precisión de los instrumentos y la replicabilidad como base de la investigación cuantitativa, mientras que la cualitativa plantea la *triangulación* como la vía más apropiada para validar los criterios.

Las técnicas e instrumentos de investigación en el enfoque cuantitativo se orientan a elementos objetivos con instrumentos que permiten alejarse de la realidad; sus diseños son fijos e inalterables e incluyen la observación sistemática, el análisis factorial, los procedimientos correlacionales y el estudio de muestras.

El enfoque cualitativo se centra más en formar investigadores, investigar con diseños flexibles que se configuran a medida que los datos se presentan y para ello utiliza el estudio de casos, la observación participante, la entrevista, el análisis de contenido y material biográfico.

Así, vemos que la metodología cualitativa nos permite estudiar las relaciones entre las personas, la relación profesor-alumno, la relación profesor-profesor, valores, acciones, cualidades que van más allá de unos datos numéricos. Es en esa metodología que el investigador y los participantes son más importantes. Ofrece más posibilidades de adentrarse en el objeto de estudio y formar parte de los hechos, unas veces como espectador y otras como participante.

En resumen, la investigación cualitativa se justifica bajo el enfoque interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural intentando interpretar los fenómenos desde los significados que las personas implicadas les dan. También se le considera como aquella que produce datos descriptivos en las propias palabras de las personas, ya sean orales o escritas, y la conducta observada. Podría hablarse de muchas otras características hasta llegar a concluir en que no existe “una” investigación cualitativa, sino múltiples enfoques que se distinguen en cuanto a las opciones que se tomen en cada uno de los niveles (ontológico, epistemológico, metodológico y técnico). Lo importante es reconocer que la adopción de cualquier alternativa que se tome determinará el tipo de estudio cualitativo que se realice.

Las principales orientaciones metodológicas de investigación cualitativa se centran en: la *etnografía* - estudio de la cultura que define a un particular grupo de persona -, la *fenomenología* - análisis de la estructura y esencia de la experiencia de un fenómeno para unas personas -, la *hermenéutica* - enfoque del significado de la acción humana y las condiciones en que se produce ese resultado -, la *investigación-acción* - enfoque de los procedimientos con que un grupo busca superar una situación problemática que le afecta; *las historias de vida* - estudio de la estructura social compleja de la vida de un grupo de personas -, el

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

interaccionismo simbólico enfoque del conjunto común de símbolos y entendimientos que dan significado a las interacciones de la gente, la etnometodología-interpretación de la forma la gente le da sentido a sus actividades diarias para comportarse de manera socialmente aceptable.

En general, puede decirse que cada una de ellas responde a planteamientos muy diversos e interpretan los resultados desde marcos conceptuales diferentes, pero todos ellos coinciden en que la evaluación cualitativa es *inductiva* - diseño flexible -, *holística* - las personas u objetos se valorizan como un todo -, *contextualizada* - se comprende el objeto desde su entorno -, *interpretativa* - las personas hablan por sí mismas y los resultados constituyen vías para la construcción de respuestas - y *reflexiva* - el análisis del investigador sobre lo acontecido le ayuda a comprender la realidad y los factores que afectan el objeto de estudio -.

Es por ello que estimamos que nuestra investigación, la evaluación, requiere de una metodología cualitativa, la cual apoyaremos en ocasiones en métodos cuantitativos en la recolección y análisis de los datos. Asimismo, consideramos que tanto el paradigma como la metodología son los más adecuados para el tema del estudio puesto que la evaluación es una realidad muy compleja para los individuos participantes: el profesor, el alumno y el compañero de clase. Todo ello a través de: una fase exploratoria, una fase de planificación, la entrada al escenario, la recogida y análisis de la información, la retirada del escenario y la fase de elaboración del informe.

Igualmente, el estudio se justifica desde una perspectiva epistemológica que admite que la propia naturaleza de la evaluación da importancia a lo experiencial e impulsa la construcción del conocimiento a partir de la interacción y comunicación entre los individuos. También propone el análisis de múltiples métodos de la práctica y diferentes lecturas del contexto e, igualmente, parte de la realidad concreta y de los datos que ésta aporta para llegar a la generalización o teorización.

En consecuencia, nuestro estudio cualitativo se enmarcó en los rasgos que Eisner (1998) propone para tal fin:

- *Tendencia a estar enfocados.* La presencia del investigador en el centro, su conocimiento del contexto y las observaciones de los procesos en el aula permiten familiarizarse y adentrarse en la realidad con mayor sensibilidad hacia el tema de estudio.
- *El yo como instrumento.* La subjetividad característica del estudio cualitativo ofrece la ventaja de que el investigador relaciona e interpreta la realidad desde su visión y experiencia con la intención de comprender y generalizar sobre el objeto de estudio.
- *El carácter interpretativo.* La interpretación tiene dos significados, según Eisner, interpretación como justificación, que parte del investigador, de la información analizada e interpretación de la realidad y aquella concerniente a interpretación relacionada con la

fundamentación teórica encontrada en los libros, Internet.... Ambas interpretaciones la “real” y la “ideal” convergen en un resultado final donde se genera teoría sobre el objeto de estudio.

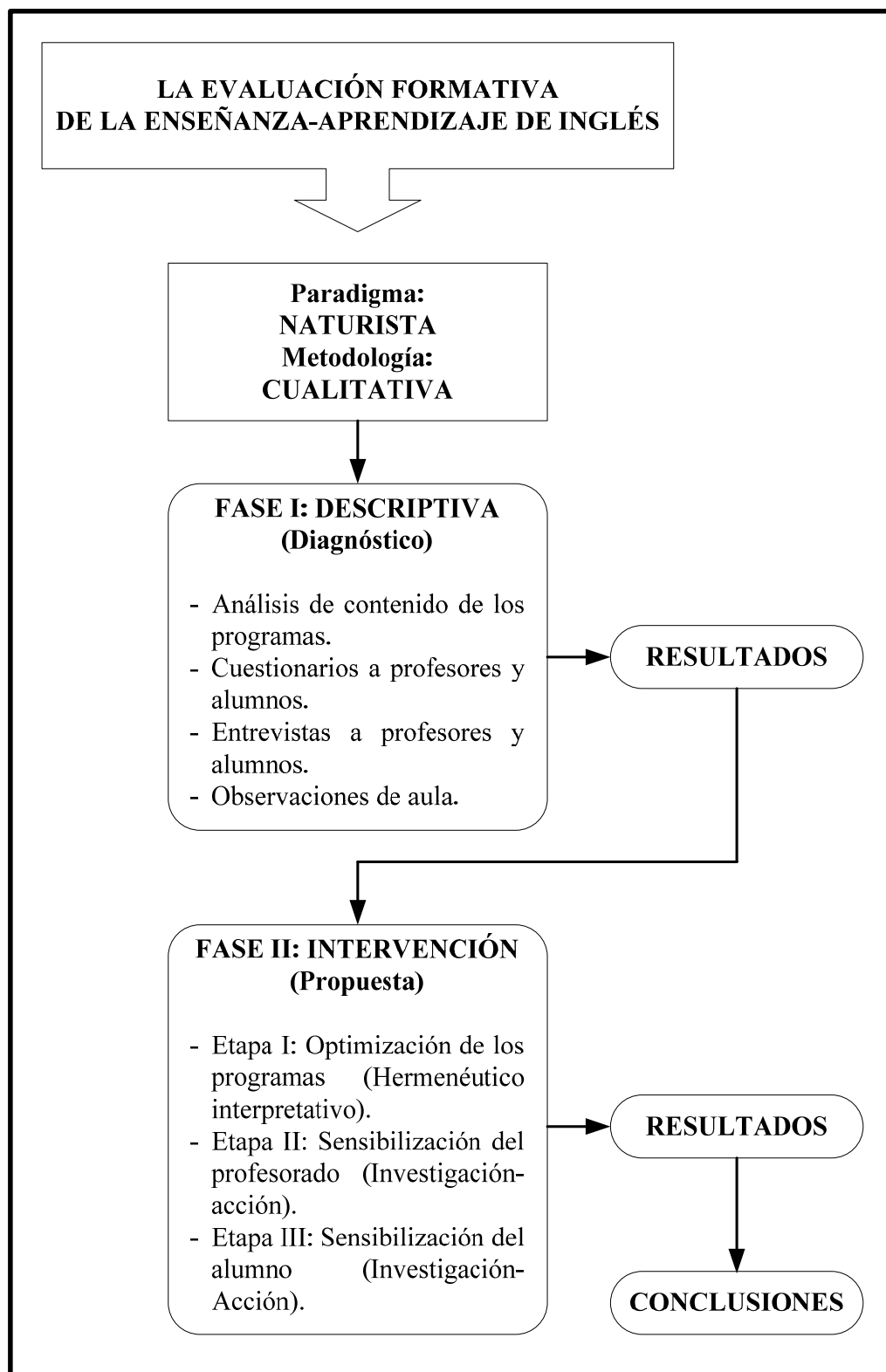
- *El uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz.* En este sentido, procuramos recoger los pensamientos y las voces, así como los sentimientos y emociones de los implicados en el estudio a través de las entrevistas, los cuestionarios, los talleres... triangulamos sujetos: los alumnos, los profesores y su incorporación en ambas fases de la investigación como sujetos y objetos de estudio.
- *La atención a lo concreto.* Pretendimos a través de la investigación la utilización de situaciones concretas para llegar a afirmaciones más amplias y que expresamos en cada fase que desarrollamos.
- *Criterios para juzgar los éxitos.* La complementariedad de las metodologías cualitativa y cuantitativa, así como la *triangulación de sujetos* - alumnos y profesores -, *momentos* – años 2002, 2003 y 2004 – e *instrumentos* – entrevistas, cuestionarios, observaciones de aula y análisis de contenido - dan rigor y credibilidad a la investigación a través de su coherencia, secuencia y pertinencia. Consideramos que la evaluación cualitativa también tiene algunas limitaciones como son: la subjetividad, la ausencia de datos estadísticos, la imposibilidad de generalizar los datos.

5.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Desde el planteamiento anteriormente expuesto se inició el estudio de caso sobre la cultura de evaluación formativa del Área de Inglés. Para ello, se dividió la investigación en tres fases (figura 19): la primera, diagnóstica-descriptiva y la segunda, de intervención donde se sensibilizó a los profesores y se aplicó una propuesta con los alumnos del cuarto año de la Carrera.

A través de un estudio cualitativo, de índole descriptivo, se abordó la primera fase. Todo ello con el fin de conocer los rasgos determinantes de la evaluación en general y más específicamente de la evaluación formativa, así como, las relaciones entre los sujetos y el contexto, la concepción que cada uno de los involucrados tiene de la evaluación y los aspectos que afectaban dicho proceso, entre otros.

Figura 19. Diseño de la investigación



El segundo momento del estudio se orientó a una intervención que partió de los resultados obtenidos en la primera fase. A través de la misma se optimizaron aquellos elementos que pudieron ser mejorados dentro de la realidad y el tiempo del desarrollo del estudio. Es así como se abordó la mejora de los programas y la sensibilización de los profesores y alumnos de la especialidad de Inglés.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, se continuó con la segunda fase a través de un enfoque hermenéutico interpretativo en la primera etapa del estudio, la reelaboración de los programas, y un enfoque sociocrítico en la segunda, la sensibilización de los profesores y alumnos en los procesos de evaluación formativa.

Finalmente, la evaluación de la evaluación se fundamentó en las propuestas de Guba y Lincoln (1989) y Santos Guerra (1999) para plantearnos las limitaciones que afectaron el proceso evaluativo desarrollado.

5.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Dada la complejidad del objeto de estudio, la evaluación, se consideró necesario dividir el marco aplicado en dos partes: el diagnóstico y la intervención educativa. Cada uno de estos momentos requirió varias etapas de desarrollo de acuerdo a su naturaleza, objetivos y a la población estudiada. Las mismas fueron objeto de diseños que evolucionaron en respuesta a los resultados que se iban obteniendo y los acontecimientos que de una forma u otra afectaban los procesos y el contexto de actuación.

De esta forma, las actividades del marco aplicado se centraron en:

- El diagnóstico de la evaluación del aprendizaje de Inglés de la ULA Táchira.
- El diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de intervención que denominamos: *Hacia una evaluación formativa de Inglés*. La misma fue dirigida a los alumnos y profesores de la Carrera de Educación, Mención Inglés de la Universidad de Los Andes Táchira en respuesta a las necesidades detectadas en el diagnóstico, a los aportes de la revisión documental y a las preocupaciones profesionales del investigador.

5.3.1. FASE DESCRIPTIVA (DIAGNÓSTICO)

La primera etapa de la investigación se realizó a través de cuatro etapas, las cuales describimos en seguida.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

5.3.1.1. Etapas de la fase diagnóstica

La fase inicial de la investigación se centró en estos objetivos:

- Determinar las fortalezas y los puntos débiles de los programas de la Especialidad de Inglés y proponer aquellas mejoras que se consideraron pertinentes.
- Conocer la cultura de valoración de Inglés de la ULA Táchira – los procesos y resultados, los instrumentos y técnicas que más utilizados, los aspectos que los profesores evaluaban con más frecuencia, las concepciones, actitudes, percepciones... de los alumnos y profesores respecto a la naturaleza de la evaluación, las necesidades de formación del profesorado de Inglés,... -

Todo ello centrado en el proyecto institucional, el contexto y los participantes, el diseño de los programas, la cultura de evaluación: qué, cómo, cuándo y quién evalúa, los procesos y resultados de la evaluación, las actitudes, los valores, los intereses, los problemas existentes y los instrumentos más frecuentemente utilizados para valorar el aprendizaje del alumno.

En consecuencia, en el diseño metodológico (cuadro 11) de esta fase preliminar en cuanto al primer objetivo podemos decir que se utilizó un análisis de contenido para determinar la sistematización, coherencia, pertinencia, suficiencia... de cada elemento de los programas 2002 mediante una guía de autoevaluación de programas, la cual describimos en un apartado posterior.

Para la segunda intención, se recopiló la información necesaria mediante la aplicación de dos cuestionarios de respuesta cerrada, uno para los profesores y otro para los alumnos. Asimismo, hicimos un guión para una entrevista semi estructurada para los alumnos de Inglés y otra para los profesores y se observaron los procesos evaluativos en el aula de Inglés.

Consideramos que de esta forma, integramos en el diseño, la realidad escrita – los conocimientos teóricos -, la realidad sentida – la percepción de los profesores y alumnos - y la realidad observada por el investigador - el aula de Inglés. Todo ello con el fin de conocer de la forma más cercana posible la realidad existente.

5.3.1.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la fase diagnóstica se resumen en (cuadro 11):

Cuadro 11. Mapa de instrumentos de la fase diagnóstica

Objetivos	Sistema de Registro	Procedimiento	Observador	Contexto	Ámbito de Análisis
Etapa 1 Detectar las fortalezas y los puntos débiles de los programas de las materias de la Especialidad de Inglés 2002.	Documentos Guía de evaluación de programas, y tablas Anexos: 1, 2y 3	Descriptivo	Investigador	Documentos	Enfoque de enseñanza y evaluación Sistematización, coherencia, pertinencia, idoneidad, suficiencia...
Etapa 2 Aplicar los cuestionarios para conocer los instrumentos y técnicas de evaluación, los aspectos que son evaluados y las consideraciones de los alumnos y profesores respecto a la evaluación.	Cuestionario de evaluación en general Anexos: 4, 5 y 6	Descriptivo y narrativo Análisis con SPSS. 10	Investigador	El Área de Inglés	El desarrollo de procesos, valores, conocimiento, actitudes y aptitudes en evaluación.
Etapa 3 Conocer las opiniones de los alumnos y profesores respecto a la evaluación y profundizar en aquellos aspectos que se considere necesario de los cuestionarios.	Entrevistas en profundidad a profesores y alumnos Anexos: 7, 8, 9 y 10	Descriptivo y narrativo Análisis con Atlas ti	Investigador	El Área de Inglés	Desarrollo de procesos, valores, conocimiento, actitudes y aptitudes en evaluación.
Etapa 4 Observar el desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y la aplicación del programa en el aula.	Notas de campo, informes, diario del investigador Anexo: 11,	Descriptivo Análisis con Atlas ti	Investigador	El aula de Inglés	Enfoque de enseñanza y evaluación. Sistematización, coherencia, pertinencia, idoneidad, suficiencia...

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

5.3.2. FASE DE INTERVENCIÓN

Una vez concluido el diagnóstico de las necesidades del contexto, de los alumnos, de los profesores y de los programas de Inglés, con los resultados obtenidos diseñamos la segunda actuación, la intervención, la cual tuvo como objetivos:

- Reestructurar los programas de la Especialidad de Inglés.
- Sensibilizar a los docentes acerca de la evaluación formativa y formadora.
- Sensibilizar a los alumnos acerca de la evaluación formativa y formadora.
- Fomentar la reflexión crítica.
- Incentivar la investigación-acción colaborativa.
- Mejorar la comunicación entre profesores y alumnos.

En consecuencia, en la segunda fase del estudio se diseñó una propuesta (figura 20) orientada a optimizar los procesos formativos de la valoración del aprendizaje de Inglés en la Universidad de Los Andes Táchira, en Venezuela.

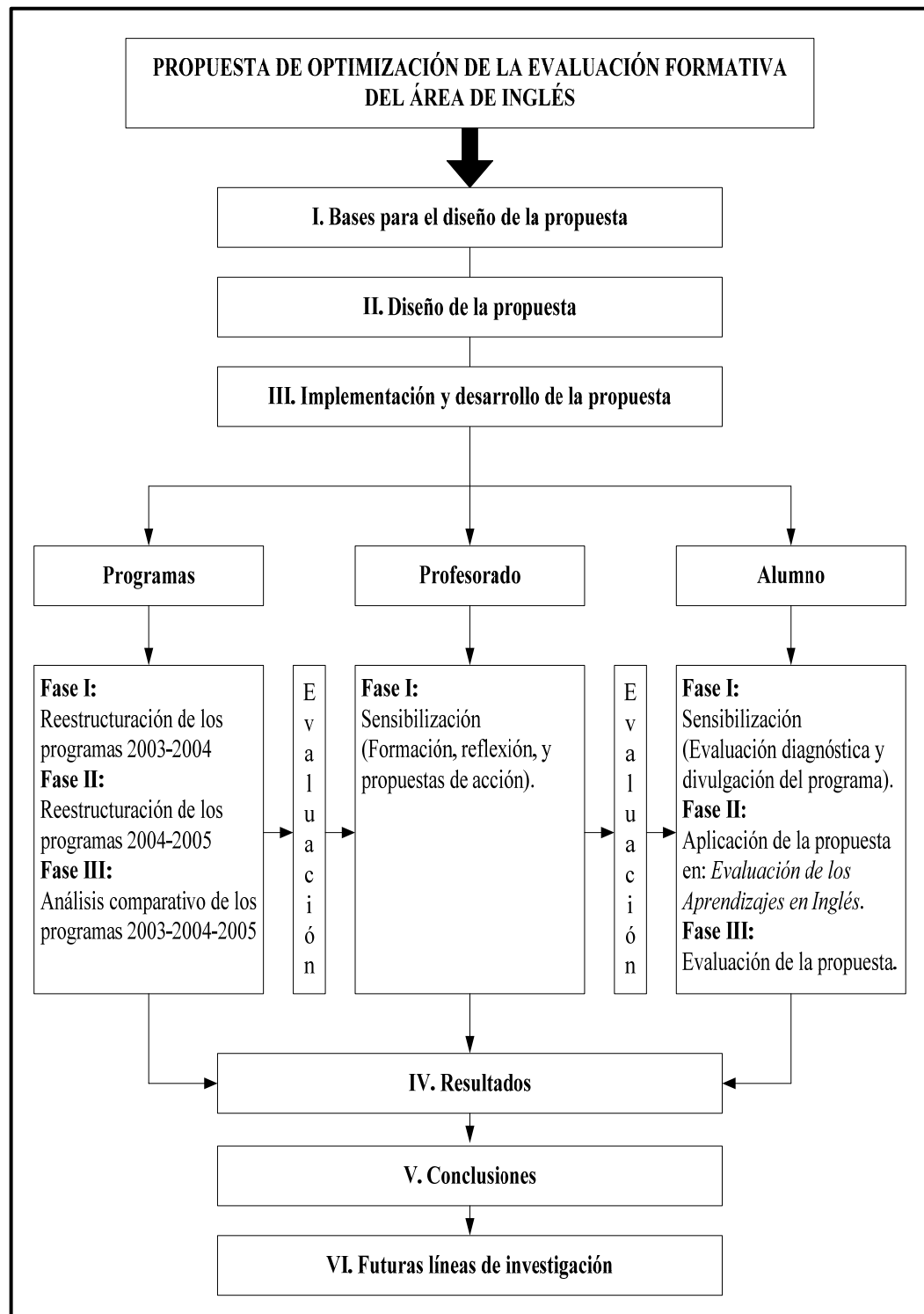
5.3.2.1. Etapas de la fase de intervención

El diseño de la propuesta en esta fase se dirigió a actuaciones en tres ámbitos diferentes: la optimización de los programas de la Especialidad de Inglés, la sensibilización del profesorado en aspectos teóricos, prácticos e instrumentales de evaluación y la sensibilización del alumno a través de la aplicación de una propuesta de evaluación formativa. Se esperaba que algunos de los profesores sensibilizados desarrollásemos en nuestras aulas, bajo la investigación acción, esta tercera parte de la intervención. Pero al momento de iniciar la última etapa no contamos con el apoyo de ellos y, por lo tanto, continuamos con lo planificado en la asignatura: Evaluación de los aprendizajes en Inglés” donde treinta y cinco alumnos y el investigador compartieron experiencias evaluativas en el área mencionada.

Dicho de otro modo, la primera etapa de la intervención apuntó a la optimización de los programas del Área de Inglés a través de un estudio hermenéutico interpretativo fundamentado en el diagnóstico realizado en el análisis de contenido previo. Esta primera etapa de la fase de intervención fue conectada con la etapa siguiente de reflexión donde se sensibilizó al profesorado en la importancia del diseño del programa como estrategia de mejora en el aula y su íntima conexión con el desarrollo de procesos formativos para alcanzar la mejora y el aprendizaje significativo. La parte final, la aplicación de la propuesta en el aula, apuntó a la sensibilización del alumno como futuro docente.

Así consideramos que la presente propuesta de evaluación formativa buscó facilitar procesos de mejora mediante un diseño flexible que nos permitiese acercarnos a una visión comprensiva de una compleja realidad: la evaluación del aprendizaje de Inglés.

Figura 20. Diseño de la propuesta de intervención



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

5.3.2.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la fase de intervención se resumen en (cuadro 12):

Cuadro 12. Mapa de instrumentos de la fase de intervención

Objetivos	Sistema de Registro	Procedimiento	Observador	Contexto	Ámbito de Análisis
Etapa 1 Optimización de los programas de Inglés 2003 y 2004.	Informes, cuestionarios, Grabaciones de sesiones de trabajo Guía de evaluación de programas Diario del investigador Anexos: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21.	Descriptivo y narrativo de las sesiones de trabajos, los resultados y las percepciones del investigador	Investigador y profesores participantes	Documentos: programas 2002	Enfoque de enseñanza y evaluación Sistematización, coherencia, pertinencia, idoneidad, suficiencia...
Etapa 2 Sensibilización del profesorado	Cuestionario de autoevaluación del profesor, Informes, Grabaciones de las sesiones de trabajo Diario del investigador Anexos: 22, 23, 24, 25, 26 y 27.	Descriptivo y narrativo de las sesiones de reflexión, los resultados y las percepciones del investigador	Investigador y profesores participantes	El Área de Inglés	El desarrollo de procesos, valores, conocimiento, actitudes y aptitudes en evaluación.
Etapa 3 Sensibilización del alumno y profesor – Observar el desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y la aplicación del programa en el aula de Inglés.	El programa, Cuestionarios reflexivos, Autevaluaciones, Reflexiones individuales y grupales, Diseño de instrumentos, Anexos: 28, 29, 30, 31, 32, 33 y 34. Otros anexos: del 35 al 43.	Descriptivo y narrativo de la valoración de la enseñanza-aprendizaje de Inglés. Análisis con Atlas ti y SPSS Versión 10.	Investigador y alumnos participantes	El aula de Inglés	Desarrollo de procesos, valores, conocimiento, actitudes y aptitudes en evaluación.

5.4. INSTRUMENTALIZACIÓN

La multivariedad de instrumentos nos obligó a reparar en las características y en el proceso de construcción y validación de los instrumentos que utilizamos en la recogida de la información. Para una mejor comprensión se organizó este aparatado describiendo cada uno de ellos teórica y metodológicamente.

5.4.1. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Tejada (1997: 113) define el análisis de contenido de la siguiente manera:

Técnica para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación oral o escrita. También se le incorpora el contenido latente, de manera que se puedan describir las tendencias, estilos, relacionar atributos, analizar técnicas u otros.

El análisis de contenido fue la técnica escogida para la revisión de los programas de las materias de la especialidad de Inglés. Su propósito se fundamentó en el hecho de que los mismos constituyen una fuente de información respecto a la ideología, concepción teórica, metodológica e instrumental que el profesor da a su currículum. Por lo tanto, el programa constituyó un documento escrito cuyo diseño denotaba el enfoque de enseñanza-aprendizaje y evaluación en las acciones a desarrollar por el docente. Por ello se le consideró una fuente para detectar fortalezas y deficiencias en cuanto a los procesos de evaluación de Inglés.

5.4.1.1. Descripción del instrumento

Para llevar a cabo el análisis de los programas se elaboró el instrumento “*Guía de evaluación de programas de Inglés*” (anexo 2), instrumento validado por dos profesores del Departamento de Evaluación y Estadística y dos profesores del Departamento de Pedagogía, ambos pertenecientes a la Universidad de los Andes Táchira.

El instrumento mencionado está enmarcado en la Reforma Curricular de 1995 en relación al *perfil personal y profesional del egresado de Educación, mención Inglés*, la cual propone un programa de formación integral que promueva el desarrollo personal y profesional para la transformación social, la redefinición del aula y del sistema educativo.

El perfil que se aspira formar a partir de este diseño expresa el conjunto de conocimientos, competencias profesionales y características personales que debe adquirir el futuro docente para ejercer en su aula de clase, participar en el mejoramiento de la calidad de la educación y asumir un proceso de enseñanza comprometido con el desarrollo integral el alumnado y con la transformación el país.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Competencias comunes para todos los docentes mediante el ejercicio de investigador, formador, promotor social, orientador administrador y evaluador” (Reforma Curricular ULA Táchira, 1995: 84-85).

Si bien la Reforma Curricular de 1995 plantea cinco ejes curriculares y propone diferentes materias para satisfacer las necesidades de cada eje, los programas de cada materia deben planificarse en función del Perfil Profesional del Egresado en Educación, Mención Inglés, a fin de lograr una formación integral que augure el éxito del futuro docente de Inglés.

Estas estrategias de enseñanza permitirán la visión holística del profesor tanto para organizar global e interrelacionadamente los elementos, como para hacer sus adaptaciones a las singularidades del aula (p. 20).

Así, en el instrumento diseñado para la evaluación de programas se retomó esta visión holística e interrelacionada del currículum que propone la Reforma y se partió del Proyecto Institucional desde las características personales, las capacidades docentes generales y las capacidades docentes específicas para analizar las orientaciones pedagógicas de los profesores de Inglés al planificar sus programas.

Como dijimos anteriormente, una metodología de índole cualitativa se consideró como la más apropiada para el análisis de contenido de los programas, para ello se escogieron criterios sobre los cuales se pudiese analizar cada uno de los elementos.

Los criterios de: *pertinencia, precisión, profundidad, coherencia, suficiencia, learnability, actualidad, utilidad, aplicabilidad, idoneidad y comprensividad* (cuadro 13) fundamentaron la elaboración del instrumento y para cada elemento se seleccionaron aquellos criterios que mejor definían cada elemento basándonos en una escala de estimación descriptiva sobre la base de: ***excelente, sobresaliente, bien, deficiente y ausencia de indicador.***

El instrumento “Guía de evaluación de programas de Inglés” se centró en los elementos: *portada, fundamentación, objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación y bibliografía* y sus correspondientes criterios se describen en el cuadro 13.

Al iniciarnos en el análisis de los programas nos planteamos objetivos tales como:

- Valorar el diseño de los programas en conexión tanto con las necesidades que trata de satisfacer como las características contextuales en las que opera.
- Analizar cada uno de los elementos de los programas en su definición, sistematización y coherencia para el logro de los objetivos propuestos. Proponer aspectos mejorables a los elementos de cada programa.

- Valorar la planificación, instrumentación, estrategias y acciones comunicativas de los procesos de evaluación y analizar los enfoques de E-A de Inglés en relación con el tipo de programa que presenta el profesor y su respectiva forma de evaluación.

Cuadro 13: Criterios de evaluación de programas de Inglés

Instrumento	Elemento	Criterios	Definición	
Guía de Evaluación de Programas de Inglés	I PORTADA	• pertinencia	Contiene el nombre de la asignatura, año, sección, horas semanales, código de la materia, profesor (es), fecha del programa, fecha de aprobación por el Área y/o Departamento y dirección electrónica del profesor.	
		• pertinencia	Adecuación teórico-práctica de la fundamentación de los programas al Proyecto Institucional en cuanto al Perfil Profesional del Egresado en Educación, Mención Inglés. En él se destacan tres aspectos: las características personales, las capacidades docentes y las capacidades docentes de la Especialidad de Inglés.	
	II FUNDAMENTACIÓN	• profundidad	El criterio profundidad define la intencionalidad en las acciones a desarrollar por el docente.	
		• pertinencia	Define las acciones a desarrollar por el docente en los saberes disciplinares las actitudes, destrezas, y valores a desarrollar en el proceso de E-A.	
		• coherencia	Se considera que un objetivo es coherente si define los nexos lógicos entre los objetivos del programa en cuanto a integración, interrelación y armonía.	
		III OBJETIVOS	• profundidad	El criterio profundidad expone la intencionalidad en las acciones a desarrollar por el docente.
			• suficiencia	La suficiencia de los objetivos describe el nivel de cumplimiento de las necesidades de formación en inglés.
• precisión	Expresa la formalidad en la formulación de cada objetivo para expresar una única interpretación del mismo.			
		• learnability	Interpreta la adecuación del objetivo al nivel de <i>interlanguage</i> del alumno.	

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 13: Criterios de evaluación de programas de Inglés (Continuación)

Instrumento	Elemento	Criterios	Definición
	IV CONTENIDOS	• pertinencia	Define una serie estructurada y relacionada de conceptos, principios o generalizaciones de índole formal, instrumental axiológico y cultural, organizados según criterios didácticos en unidades o temas relevantes al contexto del alumno.
		• actualidad	Expresa el grado en que los contenidos se adecuan a los intereses y necesidades de los participantes.
		• utilidad	Implica el uso de palabras y expresiones que prestan mayor utilidad al contexto en que los alumnos están lingüísticamente capaces de producir.
		• aplicabilidad	Indica la posibilidad de puesta en marcha de un objetivo.
	VI ACTIVIDADES	• pertinencia	Refleja las orientaciones didácticas que tienen como fin la aplicación de los procedimientos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos en el programa con respecto al proyecto institucional y la E-A de inglés.
		• suficiencia	Precisa el nivel en que las actividades contribuyen al logro de los objetivos propuestos.
		• coherencia	Expresa los nexos lógicos entre los objetivos del programa y las actividades a realizar.
	VII RECURSOS	• pertinencia	Define un conjunto de medios que se coordinan para apoyar la acción didáctica.
		• idoneidad	Un recurso es idóneo si tiene consonancia con las exigencias de las actividades propuestas.
		• suficiencia	Expone el nivel en que las actividades contribuyen al logro de los objetivos propuestos.

Cuadro 13: Criterios de evaluación de programas de Inglés (Continuación)

Instrumento	Elemento	Criterios	Definición
	VIII EVALUACIÓN	• pertinencia	se concibe como el nivel en que la evaluación se ajusta, complementa y optimiza la E-A mediante la recolección continua de información que permite un juicio fundamentado para la toma de decisiones orientadas a solucionar los problemas no previstos en la planificación organizada y sistemática de las acciones instrumentales, estratégicas y comunicativas.
		• coherencia	El elemento evaluación se considera que es coherente si define los nexos lógicos entre la evaluación y los diferentes elementos del programa coordinadamente para formar un todo organizado.
		• comprensividad.	Se define por el alcance que se prevé que los procesos de evaluación expuestos han de tener en la población estudiantil.
	IX BIBLIOGRAFÍA.	• pertinencia	Se define como la relación de referencias que dan soporte a temas determinados, incluye los siguientes elementos: nombre del autor, año de publicación, título de la fuente, nombre de la editorial y lugar de edición de la obra.
		• suficiencia	Se concibe como el nivel en que la bibliografía satisface las exigencias del programa.
		• actualidad	La actualidad expresa el grado en que la bibliografía se adecua al conocimiento teórico actual de la E-A de Inglés.

Una vez establecidos los objetivos, se procedió a analizar los doce programas. La primera actividad planificada fue la lectura y discusión del instrumento, seguido de la lectura minuciosa de cada programa (anexo 8). Todo ello con el fin de identificar unidades mínimas de significados relevantes a cada criterio. El paso siguiente fue el análisis cualitativo de cada criterio de los elementos de los programas y la inclusión de aquellos aspectos que consideramos favorecerían la optimización del criterio.

Los resultados obtenidos se presentaron en la *Tabla de Resultados* de la Evaluación de Programas de Inglés (anexo 10). Dada la gran cantidad de información presente en los mismos se decidió elaborar una Tabla de valoración cualitativa que resumiese los valores de las escalas para cada criterio de cada elemento y, por último, se tomó la incidencia de cada programa en la escala para elaborar la “Tabla de resultados finales” (Anexo 11).

Una vez finalizada la recolección de la información, se hizo una segunda revisión de todos los datos a fin de verificar y contrastar la información obtenida

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

en cada programa y, por último, se presentaron e interpretaron los resultados obtenidos en el apartado que presentamos a continuación.

5.4.2. EL CUESTIONARIO

El cuestionario, según Tejada (1997: 103), puede ser definido de la siguiente manera:

Un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado, que constituye el objeto de la investigación, y cuyas respuestas han de ser contestadas por escrito. Su utilización es aconsejable siempre que se pretenda conservar el anonimato de las fuentes, obtener un amplio abanico de información y confirmar y validar informaciones.

Podría decirse entonces que un cuestionario es un conjunto de preguntas acerca de un asunto determinado el cual es objeto de una investigación. El cuestionario, por el diseño que lo caracteriza, está enmarcado en la metodología de investigación cuantitativa y suele ser muy apropiado para abordar los problemas desde un punto de vista exploratorio: sondear opiniones sin ahondar en reflexiones y comprobar supuestos previos que el investigador se haya planteado. Esta forma de recolección de datos se utiliza cuando el grupo de sujetos a encuestar es numeroso, de manera de ahorrar tiempo y esfuerzo, conservando un formato único de preguntas.

Al respecto, Tejada (1997) señala las siguientes ventajas:

- Permite obtener información de un gran número de personas.
- La información está apegada al objeto de la evaluación.
- Los datos pueden tratarse de manera sencilla.
- Son muy útiles para contrastar información.

El autor también comenta estos inconvenientes del cuestionario:

- Tienen poca flexibilidad.
- Información que no permite su seguimiento.
- Bajo porcentaje de respuestas.
- Distribución riesgosa.

Estas ventajas y desventajas alertan al investigador sobre la atención que debe prestar al contenido del cuestionario. Se recomienda que los cuestionarios tengan una extensión limitada y un modelo de respuesta bastante estructurado para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los informantes; además es conveniente que el material introductorio sea redactado de manera sincera y clara.

La elección del tipo de información a solicitar en el cuestionario puede ser unidimensional o multidimensional. Rodríguez y otros (1996) proponen dos tipos de cuestionarios: los que permiten obtener información descriptiva concreta y los que aportan información de tipo cualitativo. Los cuestionarios que buscan

información descriptiva concreta son totalmente estructurados y las opciones de respuesta de los encuestados representan las distinciones que hace el encuestador al definir la variable presente en su estructura conceptual. Los cuestionarios que buscan información de tipo cualitativo son aquellos en los que el investigador desea obtener información descriptiva en base a preguntas que buscan una respuesta donde todos los sujetos se aproximen razonablemente a la asociación que el encuestado hará a la pregunta.

Un cuestionario puede contener varios modelos de respuesta. Puede haber opciones solamente estructuradas u opciones estructuradas seguida de no estructuradas, lo que realmente es importante es que todas las preguntas cumplan con el doble objetivo del cuestionario: dar la oportunidad a todos los sujetos de responder y proporcionar al investigador los datos que necesita para responder el problema de estudio.

Todo cuestionario debe contener el título del tema que se está investigando, el nombre del autor o de los autores del instrumento, el contexto en el que está inscrito, los motivos por los que se está realizando. De acuerdo a la forma, las preguntas del cuestionario pueden clasificarse en: preguntas abiertas y preguntas cerradas. Las preguntas abiertas son aquellas que se realizan para ser respondidas en el lenguaje de la persona encuestada y sin límite preciso en la respuesta. Las preguntas cerradas, que son diseñadas para obtener respuestas confirmatorias ante una proposición. También podría modificarse introduciendo la posibilidad de que el entrevistado aporte alternativas no contempladas en el formulario y preguntas de selección múltiple que son preguntas cerradas, pero con una serie de alternativas de respuesta. En el caso de respuestas en abanico, se permite al encuestado seleccionar más de dos respuestas de las presentadas. En este tipo de respuesta también pueden establecerse grados de intensidad al valorar un hecho mediante las preguntas de estimación.

Las preguntas del cuestionario deben ser contextualizadas y se debe tener en cuenta que sólo debe formularse preguntas relacionadas con el problema de interés, que las preguntas deben ser acorde al modo de codificación de respuestas que será utilizado, que los ítems no deben representar ninguna dificultad para el encuestado y que se debe evitar las preguntas confidenciales.

Asimismo, el número y estilo de las preguntas de preguntas variará de acuerdo al tema. Las preguntas deben redactarse de manera clara, sencilla, concreta y se tomará en cuenta el vocabulario utilizado por los destinatarios; deben contener enunciados unívocos, con adecuación gramatical entre las preguntas y las respuestas y finalmente, cada pregunta debe contener una sola idea y no debe sugerir la respuesta.

Una vez reunida la muestra, se recomienda que el investigador haga una presentación formal clarificando los objetivos del cuestionario, argumentando por qué ellos han sido seleccionados para responder el mismo, ofreciendo las razones por qué responder y mostrando un tono de gratitud por la colaboración recibida.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

La validación del instrumento por un juicio de expertos, prosigue la aplicación del mismo y el análisis de los resultados. Para ello, en la investigación se utilizaron el programa de análisis de datos estadísticos SPSS y el Atlas ti.

A. Descripción del cuestionario

Con el fin de conocer las concepciones y opiniones de los alumnos y profesores acerca de la evaluación se elaboraron dos cuestionarios basados a una escala de medición tipo Likert (anexos 5 y 6). El primer cuestionario lo denominamos *Evaluación de Inglés- alumnos* y el otro: *Evaluación de Inglés – Profesores*.

Una vez revisada la literatura, se procedió a fijar los objetivos generales para ambos cuestionarios y los objetivos específicos para cada uno de ellos. Entre los que cabe mencionar:

- La valoración de los procesos de evaluación desde las perspectivas de los alumnos y profesores en cuanto a las necesidades que trata de satisfacer así como las características contextuales en las que opera.
- El análisis de la instrumentalización, estrategias y acciones comunicativas de los procesos de evaluación y E-A.
- Las recomendaciones para la mejora de la valoración de Inglés.

Luego de establecidos los objetivos, se detallaron las dimensiones pertinentes a cada tipo de cuestionario y escogimos las siguientes: la frecuencia de uso de los instrumentos y técnicas de evaluación cuantitativa y cualitativa en la valoración de los aprendizajes de Inglés (parte B y C), los aspectos que valoran con más frecuencia (parte D), la naturaleza de los procesos de evaluación (parte E) y los principios psicopedagógicos del aprendizaje aplicados a la evaluación (parte F). El cuestionario de los profesores contó con este mismo formato e incluimos una parte con las orientaciones pedagógicas: *Intencionalidad, Concepción del desarrollo del alumno, Relación Maestro- Alumno, Metodología y Proceso evaluativo*.

B. Marco Legal

Los expertos: José Tejada (Universidad Autónoma de Barcelona) y Vicente Ferreres (Universidad Rovira i Virgili) junto con cuatro expertos del Departamento de Evaluación y Estadística y dos especialistas del Área de Inglés revisaron la validez del constructo teórico de los cuestionarios y recomendaron mejorar estos aspectos:

- Rediseñar la operacionalización de las variables.
- Incluir otros elementos en el apartado de “Datos personales” del cuestionario de los profesores.
- Reelaborar las instrucciones de la Parte B y C del cuestionario de los profesores.

- Incluir el ítem 89 faltante en el cuestionario de los profesores.
- Mejorar algunos ítems en cuanto a ambigüedad.
- Incluir en la presentación la confidencialidad de la información.
- Expresar con palabras más sencillas algunos términos de evaluación.

Una vez incorporadas las sugerencias de los expertos a los cuestionarios se procedió a aplicar la prueba piloto a los alumnos.

C. Aplicación de la Prueba Piloto

Con el fin de conocer las posibles dificultades que pudiesen surgir en la aplicación de los cuestionarios se aplicó una prueba piloto a un grupo de quince alumnos de diferentes años de la mención. En la misma se pudo constatar algunas dificultades en cuanto a la comprensión de términos específicos de la evaluación de los aprendizajes que requerían una explicación adaptada al nivel de los alumnos. También, se observó desinformación por parte de los alumnos en cuanto al proyecto institucional, a los tipos de instrumentos de evaluación cualitativa y a los principios de la evaluación. Por lo tanto, se modificó el vocabulario desconocido por palabras que expresasen la explicación del término de la forma más sencilla posible.

En vista de la situación, se optó por aplicar los cuestionarios personalmente y revisar la comprensión de cada ítem con los primeros alumnos a los que aplicamos el cuestionario y al ver que facilitaba la comprensión del mismo proseguimos así con cada sección de toda la Mención Inglés.

D. Diseño de Los Cuestionarios

El cuestionario de Evaluación de Inglés-alumnos (cuadro 14) se resume a continuación.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 14. Cuestionario evaluación de Inglés-alumnos

Instrumento	Partes	Dimensiones
EVALUACIÓN DEL INGLÉS: ALUMNOS	Parte A	– Género, edad, año que cursa en la Especialidad de Inglés, y si ha tomado algún curso de inglés fuera de la ULA Táchira.
	Parte B	– Frecuencia en que los alumnos han sido evaluados en los siguientes instrumentos de evaluación cuantitativa: pruebas objetivas, pruebas orales, pruebas escritas, cuestionarios y quizzes.
	Parte C	– Frecuencia en que los alumnos han sido evaluados en los siguientes instrumentos, técnicas y/o formas de participación de evaluación cualitativa: entrevistas, diarios, portafolios, observaciones, escalas de estimación, listas de control, contratos de aprendizaje, proyectos, registros anecdóticos, autoevaluación y coevaluación.
	Parte D	– Aspectos que son evaluados con más frecuencia en la valoración de los aprendizajes en Inglés; incluimos aspectos tales como gramática, vocabulario, pronunciación, expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva comprensión de lectura, competencia sociocultural, competencia sociolingüística, discurso, habilidad para usar el diccionario, habilidad para descubrir el significado de palabras nuevas, habilidad para aprender el metalenguaje, trabajo en grupo, habilidad para reconocer lo que desconoce, estrategias para la búsqueda de información, participación, colaboración y autonomía.
	Parte E	– La naturaleza de los procesos de evaluación con la finalidad conocer algunas de las características que definen la misma; incluimos elementos como: si en inglés se utiliza la evaluación para conocer las fortalezas y debilidades de los alumnos, si se orienta a mejorar las posibilidades de aprendizaje del alumno, si se informa al alumno sobre su evolución y progreso, si promueve el crecimiento personal y profesional, si analiza constantemente el programa, si es sumativa, si se usa la evaluación diagnóstica, si es continua, si es formativa, si es coherente con el proyecto institucional, si satisface las necesidades formativas del contexto, si se adecua a los participantes, si es cuantitativa, si es cualitativa, si es cuantitativa y cualitativa, si es producto de un trabajo colaborativo del Área de Inglés, si prepara al alumno sólo para el examen, si se evalúa al profesor, si se evalúa a través de la autoevaluación y coevaluación y si la evaluación es producto del diálogo entre profesores y alumnos;
	Parte F	– Principios de la evaluación: si la evaluación de inglés es integral, integrada a la E-A, si es individualizada, si es diversificada, si es flexible, si es natural, si es contextualizada, si es experiencial, si es participativa y si es crítica.

E. El proceso de aplicación de los cuestionarios

La población a quien se destinó el cuestionario estaba constituida por doscientos setenta y nueve alumnos pertenecientes al segundo, tercero, cuarto y quinto año de la de la especialidad de Inglés. La aplicación de los mismos se realizó personalmente y visitamos todas las secciones de segundo a quinto año; a excepción de un curso del tercer año que fue imposible localizar porque ya había finalizado sus clases. Aunque nuestras intenciones iniciales eran aplicar el cuestionario a todos los alumnos, ello no nos fue posible debido al gran ausentismo típico durante la finalización del período escolar, por lo tanto, sólo se pudo aplicar ambos cuestionarios a ciento ochenta y seis alumnos de la Carrera de Inglés.

Las dificultades que se esperaban en cuanto a los términos específicos de evaluación se solventaron mediante la explicación y el seguimiento a cada pregunta; aunque insistimos constantemente en no dejar ítemes en blanco, observamos la incidencia de este hecho en algunos cuestionarios. También, se enfatizó repetidamente que lo que deseábamos conocer era la realidad de los procesos de evaluación en la ULA TÁCHIRA, puesto que las preguntas de los alumnos nos indicaban que asociaban el cuestionario con el “deber ser” de la evaluación y no con el contexto “real” donde se desarrolla la investigación.

Este trabajo con todos los alumnos de la Especialidad era esperado por nosotros sólo en aquellos alumnos del segundo y tercer año, ya que se suponía que no poseían aún experiencia suficiente para responder los ítemes con facilidad, pero debemos enfatizar que se observaron las mismas deficiencias en los alumnos de los años superiores. Preguntas tales como que significaba “contextualizada”, “experiencial”, “individualizada”... nos sorprendieron en el momento de la aplicación de los cuestionarios y reconocemos que fue de mucha significación para la investigación el haber acompañado personalmente a cada uno de los grupos interpelados.

Asimismo, la población de los profesores que se espera que respondiese los cuestionarios era de siete pero uno de ellos no lo devolvió, pese a nuestras repetidas solicitudes, por ello tuvimos que proceder a analizar los datos sin su participación. Para la aplicación de los cuestionarios de los profesores se les entregó el instrumento y se permitió que los llenasen en un momento posterior conveniente para ellos, recomendándoles comentarnos cualquier duda o interrogante al respecto. En consecuencia, dos de los seis profesores solicitaron que se les explicase el significado de algunos términos de evaluación desconocidos para ellos - contratos de aprendizaje, evaluación natural, y evaluación diversificada -.

F. Tratamiento estadístico de la información

La fase siguiente en el proceso de investigación fue el procesamiento de la información recogida. En esta etapa se relacionaron las variables de estudio y se

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

analizaron los tipos de relaciones y su conexión con los objetivos planteados en el apartado del diseño del instrumento.

El programa que se utilizó para analizar estadísticamente los datos fue el SPSS versión 10.0. El primer paso que seguimos fue el llenado de una base de datos; luego, procedimos a organizar en dimensiones los ítems y así, elaboramos tablas de frecuencias y medias, así como, gráficos de líneas. Los resultados del análisis del SPSS lo presentamos en el anexo 6.

5.4.3. LA ENTREVISTA

La entrevista según Tejada (2001: 105) puede ser descrita como:

La técnica que, desde un marco interpretativo, hace posible la recogida de datos para profundizar en los aspectos deseados, mediante la incorporación de matrices del contexto y del marco de interpretación del entrevistado. Se caracteriza por su flexibilidad, por aportar matices a la información (incorpora la comunicación no verbal), por proporcionar una información más completa (permite obtener varios enfoques) y por su versatilidad (ya que, en función de las respuestas se pueden abordar nuevos aspectos del problema de estudio.

La entrevista se realizó con el fin de complementar el perfil de la evaluación poniéndonos al descubierto aspectos no considerados en los cuestionarios y tal vez ignorados por el investigador. La metodología de la entrevista enfocó una entrevista en profundidad a los alumnos y profesores.

5.4.3.1. Las entrevistas de los alumnos

Se escogió una entrevista para los alumnos (anexo 7) a fin de que se sintiesen con más libertad para expresar sus opiniones en relación a sus experiencias en evaluación. Los aspectos que se deseaban indagar en las entrevistas fueron: los elementos que se evalúan en las materias de la Especialidad de Inglés, los instrumentos que utilizan los profesores del Área, las concepciones de los alumnos respecto a la evaluación y las características de la evaluación en el Área de Inglés (cuadro 15).

Cuadro 15. Guión de las entrevistas: alumnos

Instrumento	Partes	Ítemes
Entrevista - Alumnos	Dimensión 1: Aspectos personales	1.1. La satisfacción de los alumnos respecto a la evaluación 1.2. El crecimiento personal y profesional que ha permitido la evaluación 1.3. El rol del alumno en los procesos de evaluación 1.4. La utilización de la coevaluación y autoevaluación 1.5. ¿Cómo pueden los alumnos ayudar a que la evaluación mejore?
	Dimensión 2: El profesor de inglés	2.1. La forma en que evalúan los profesores de Inglés 2.2. ¿Qué les critican a los profesores en su forma de evaluar? 2.3. ¿Los profesores de inglés hacen evaluación diagnóstica al inicio del año? 2.4. ¿Los profesores de inglés hacen evaluación formativa durante el año? 2.5. ¿Los profesores de Inglés hacen evaluación sumativa? 2.6. El rol del profesor en la evaluación 2.7. Los instrumentos de evaluación que prefieren los profesores 2.8. ¿Cuántos profesores de Inglés les han permitido evaluarlos? 2.9. ¿Qué les recomendarían mejorar a los profesores en cuanto a su forma de evaluar?
	Dimensión 3: La evaluación del Área de Inglés	3.1. La evaluación es continua, sistemática, cuantitativa y cualitativa 3.2. La evaluación es planificada, desarrollada y negociada entre el profesor y el alumno. 3.3. Las fortalezas y los aspectos mejorables de la evaluación que realiza en conjunto el Área de Inglés.
	Dimensión 4: Los programas de Inglés	4.1. ¿Los profesores de inglés te han dado a conocer sus programas? 4.2. ¿Qué mejoras deben hacerse a los programas de inglés? 4.3. ¿Son adecuados los programas para desarrollar el perfil del alumno de Inglés?

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

5.4.3.2. Las entrevistas de los profesores

En la entrevista (anexo 9) para los profesores los aspectos a considerar fueron: la definición de evaluación, el modelo pedagógico, la finalidad de la evaluación, el programa, los instrumentos de evaluación, los aspectos que evalúan y su opinión sobre los procesos evaluativos del área de Inglés (cuadro 16).

Cuadro 16. Guión de las entrevistas de los profesores

Instrumento	Partes	Ítems
Entrevista - Profesores	1. Dimensión: Definición de la evaluación	1.1. ¿Qué es para ti la evaluación? 1.2. ¿Qué importancia tiene la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
	2. Dimensión: Modelo pedagógico	2.1. ¿Cuál es el modelo pedagógico en que apoyas tus procesos de enseñanza-aprendizaje? 2.2. ¿Cómo relacionas este modelo pedagógico con la evaluación de tus de tus alumnos?
	3. Dimensión: Método de enseñanza de inglés	3.1. ¿Cuál método de enseñanza de inglés prefieres y por qué?
	4. Dimensión: finalidad de la evaluación	4.1. ¿Qué es evaluación diagnóstica? ¿Realizas en tus clases una evaluación diagnóstica? Si la respuesta es Sí, explícame: ¿cómo haces una evaluación diagnóstica? y ¿con qué instrumentos? (en <i>writing</i> y <i>speaking</i> , por ejemplo)
		4.2. ¿Qué es evaluación formativa? ¿Realizas en tus clases una evaluación formativa? Si la respuesta es Sí, explícame: ¿cómo la haces? y ¿con qué instrumentos? (en <i>writing</i> y <i>speaking</i> , por ejemplo)
		4.3. ¿Qué es evaluación sumativa? ¿Realizas en tus clases una evaluación sumativa? Si la respuesta es Sí, explícame: ¿cómo la haces? y ¿con qué instrumentos? (en <i>writing</i> y <i>speaking</i> , por ejemplo)
	5. Dimensión: el programa de docencia de inglés	5.1. ¿Qué importancia tiene un programa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación? 5.2. ¿Cómo relacionan los profesores la evaluación con el programa de la materia? 5.3. ¿Presentan los profesores los programas a sus alumnos al inicio del año para conocer sus opiniones/aportes al respecto?
	6. Dimensión: Instrumentos de evaluación	6.1. ¿Qué instrumentos utilizan con más frecuencia los profesores para valorar el aprendizaje de Inglés? 6.2. ¿Promueven en sus clases de Inglés la autoevaluación y coevaluación de los alumnos?

Cuadro 16. Guión de las entrevistas de los profesores (Continuación)

Instrumento	Partes	Ítems
	7. Dimensión: Aspectos que se evalúan con más frecuencia	7.1. ¿Qué aspectos evalúas con más frecuencia en el aprendizaje de Inglés?
	8. Dimensión: El profesor de inglés	8.1. Según tu opinión ¿Qué rol tiene un profesor en el proceso de evaluación del aprendizaje de Inglés? 8.2. ¿Cuál es para ti, en cuanto a enseñanza, aprendizaje y evaluación, la parte más difícil? 8.3. ¿Consideras que tus alumnos se sienten cómodos con tu forma de evaluar? 8.4. ¿Qué te gustaría aprender respecto a la evaluación?
	9. Dimensión: Área de Inglés	9.1. ¿Cuáles son, según tu opinión, las fortalezas y deficiencias del Área de Inglés en evaluación? 9.2. ¿La evaluación es una fortaleza o una aspecto mejorable del Área de Inglés o un aspecto mejorable del Área de Inglés?

A. La Aplicación

Una entrevista semiestructurada fue aplicada a dieciséis alumnos de la Mención Inglés de la ULA Táchira. Los criterios utilizados para seleccionar la muestra de los alumnos fueron: *año de estudio*, *género* y *rendimiento académico*. En cuanto al *año de estudio*, se escogieron al azar cuatro alumnos de los años: segundo, tercero, cuarto y quinto año. Luego, se seleccionaron nueve estudiantes del género femenino y siete del masculino y, posteriormente, se eligieron seis alumnos de alto promedio académico (16 puntos en adelante), seis de rendimiento promedio (12 a 15) y cuatro de bajo rendimiento (08 a 11). Todo ello para intentar representar de la forma más cercana posible la población existente en inglés. Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron (anexo 8) y analizaron utilizando gráficas de barras y el programa de análisis cualitativo de datos: ATLAS ti.

5.4.4. LAS OBSERVACIONES DE AULA

La investigación requiere diversos procedimientos para la recogida de datos, se puede preguntar a las personas implicadas en el hecho o se puede observar cómo se lleva a cabo el fenómeno a observar, entre otros. En tal sentido Rodríguez y otros (1999:150) afirman: “Observar en su sentido más básico supone advertir los hechos como se presentan y registrarlos según algún procedimiento físico o mecánico”.

Los autores exponen que existen ciertas situaciones en las que la observación puede presentarse como el enfoque más apropiado. Entre ellas se pueden mencionar si el estudio tiene como objetivo conocer cómo se sucede el

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

hecho a investigar en un contexto determinado, si existen situaciones donde se sospeche de una desviación o distorsión en el recuerdo que afecte los datos, en aquellos procesos de investigación que deban realizarse con sujetos que no pueden hacer aportaciones verbales, en aquellos grupos que no conceden importancia a sus conductas y es necesario analizar estas conductas para descubrir sus aspectos característicos, y finalmente, cuando una persona o grupo de estudio tienen dificultades y/o no desean expresarse en relación a los hechos. En vista de que la observación no precisa de una colaboración tan activa por parte de los sujetos, se presenta como la alternativa más apropiada al “permitir obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce” (Pág. 149).

Los autores definen la observación en los siguientes términos:

Un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado (Pág. 150.)

Tejada (1997: 107) propone al respecto lo siguiente:

La observación puede ser definida como la constatación y estudio directo del comportamiento. El comportamiento se nos presenta como un amplísimo espectro de manifestaciones, actividades y situaciones a cuya valoración como producto de la forma de ser y estar es imposible llegar a través de pruebas estandarizadas...para obtener visiones holísticas del comportamiento, de un proceso, de un fenómeno, etc. para contextualizar las informaciones y para completar las informaciones aportadas por otros instrumentos a fin de explicar los porqués (referidos tanto a los datos como a las deficiencias de dichos datos).

Al comentar los beneficios y obstáculos de la observación como una de sus técnicas y/o instrumentos es necesario mencionar las siguientes ventajas: primero, es una técnica que registra algo que fue estimulado por otros factores ajenos al instrumento de registro. Segundo, se puede registrar la información con material estructurado y/o no estructurado. Tercero, permite la posibilidad de repetición del análisis de la información si se ha registrado con aparatos el comportamiento a observar.

Entre los inconvenientes a considerar al realizar una observación esta la imposibilidad de impredecir la ocurrencia de un fenómeno y así registrarlo cuando se desee; la corta duración de los hechos; la posible subjetividad por parte del investigador; la artificialidad de las categorizaciones en las conductas. Además de la presencia de elementos contextuales, imprecisiones propias de los medios sensoriales, diferentes niveles de concentración, asimilación y contraste, etc. que pueden modificar lo observado.

En conclusión, podría decirse que observar consiste en un procedimiento de recogida de datos donde se obtiene una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio y que al momento de seleccionar el método, técnica e instrumento se deben considerar las ventajas e inconvenientes para escoger la alternativa más apropiada que satisfaga las características de la investigación.

Valles (1997) hace una distinción entre la observación común como actividad de la vida diaria y la observación científica como proceso orientado, planificado, controlado y sometido a controles de veracidad, objetividad, fiabilidad y precisión. Según el autor, la observación en la aproximación directa no considera la posibilidad de que el observador manipule el contexto natural donde se realiza la investigación; pero sí que el investigador pueda “contar con su versión, además de las versiones de las otras personas y las contenidas en los documentos” (Pág. 144).

El autor considera que para que la observación pueda ser considerada “real y significativa” es necesario que el investigador se involucre como un *observador participante* ya sea en la modalidad de *observador exógeno*: propio de los sistemas observados (el investigador observa una cultura) o como *observador endógeno*: propio de los sistemas observadores (el investigador es observador de su propia cultura).

Con respecto a la observación participante el autor enfatiza lo siguiente: (Pág. 146)

La expresión observación participante se ha usado frecuentemente en la literatura sociológica y antropológica para designar una estrategia metodológica compuesta por una serie de técnicas de obtención y análisis de datos, entre los que se incluye la observación y la participación directa...El matiz que sugerimos encuentra apoyo en Sanmartín (1989: 139): ‘El investigador de campo nunca es solamente un observador participante. Es a la vez un activo entrevistador y analista e archivos que contrasta, sobre unos mismos temas, los datos producidos a partir de encuestas, entrevistas, documentos, observación y experiencia participativa.

Evertson y Green (1989, en Rodríguez: 154) proponen cuatro sistemas de observación que denominan: *sistemas categoriales*, *sistemas descriptivos*, *sistemas narrativos* y *sistemas tecnológicos*. El sistema que se elija utilizar debe responder a la función del objetivo que persigue la investigación y el diseño que se ha de seguir; teniendo cada uno de ellos su propia caracterización (abiertos o cerrados), su interpretación particular y sus estrategias e instrumentos para registrar la información.

Los *sistemas categoriales* son sistemas cerrados en los que la observación se realiza analizando categorías prefijadas por el observador desde una teoría o modelo explicativo del hecho o acontecimiento a observar. Rodríguez define los sistemas categoriales como una construcción conceptual en las que se operativizan

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

las conductas a observar (cada categoría no es sino una clase dada en ese fenómeno) siguiendo reglas generales como: las categorías en que se dividen un conjunto de casos deben estar definidas con precisión y claridad, de forma que no haya dudas al atribuir los casos a las categorías; las categorías deben ser mutuamente excluyentes de forma que si la asignación de un caso a una categoría impida que pueda ser asignada a otra diferente; las categorías deben ser mutuamente excluyentes de forma que si la asignación de un caso a una categoría impida que pueda ser asignada a otra diferente. Las categorías deben ser homogéneas esto es mantener una relación lógica, tanto con la variable categorizada como con cada una de las demás.

Al realizar un registro y codificación de un sistema de categorías deben tomarse en cuenta los siguientes aspectos: (Rodríguez: 155): el grado de inferencia que presentan las categorías y quien debe hacer esas inferencias (¿Es el observador el mismo que ha elaborado el sistema?); el número de dimensiones de que consta el sistema de categorías: sistemas unidimensionales vs. multidimensionales (a mayor número de dimensiones existirá un menor grado de acuerdo entre los observadores); determinar si las categorías van a ser discretas o continuas (si existe secuencia en las categorías para llegar a formar un continuo); determinar la cantidad de conducta clasificable en una única categoría: tamaño de la unidad. (si el criterio es el tiempo, por ejemplo, los intervalos largos generan mayor fiabilidad que los intervalos cortos); considerar su posibilidad de generalización (si la definición recogida en cada categoría puede aplicarse a una variedad de situaciones o no).

Un esquema del sistema de categorías puede incluir aspectos tales como: (p: 156)

- Finalidad: ¿Qué cuestión desea observar?
- Marco teórico: ¿Qué fundamentos teóricos entran en la base del tema a observar?
- Sistemas de categorías: ¿Cuántas categorías recogerán las conductas a observar? ¿Las categorías recogen comportamientos directos o se debe inferir a partir de ellos? ¿Cuántos aspectos diferentes se observarán? ¿Con que frecuencia se deben observar? Durante cuanto tiempo se deben observar: ¿Se realizará el registro y la codificación simultáneamente o en períodos separados? ¿Las categorías son específicas de una situación? ¿Cómo se va a registrar la información? ¿Cómo se va a codificar la información?
- Análisis: ¿Cómo se han de analizar los resultados?
- Interpretación: ¿Qué conclusiones pueden surgir de estos resultados? ¿Para qué ha servido la investigación la investigación?

Por otra parte, las *listas de control* son instrumentos de índole categorial que permiten detectar características presentes o ausentes en un sujeto, situación, fenómeno o material dentro de un contexto de investigación. Por medio de las listas de control se indican si existen o no las características; más no el grado o magnitud en que ellas están presentes.

Las categorías o ítems de las listas de control surgen del conocimiento profundo del rasgo a observar, de la selección de las unidades relevantes al propósito del estudio, de la operativización de la conducta y del grado en que el rasgo representa a esa conducta.

El *sistema de signos* es un sistema de observación que se utiliza para registrar la presencia o ausencia de conductas específicas y, si es necesario, la frecuencia de aparición. Este instrumento es útil para registrar con duetos poco frecuentes por medio de un intervalo de tiempo en que aparecen dichas conductas; son apropiadas para analizar el grado de sociabilidad, la capacidad creadora, la aceptación por parte de los otros, (Rodríguez: 157).

La *escala de estimación* consiste en una escala que expresa el grado o magnitud en que aparece la categoría o característica observada; mediante un modelo de medición prefijado de categorías simbólicas o cuantitativas se obtiene la información requerida sobre los individuos y sus reacciones, sobre sus características y conductas. Las escalas de estimación pueden ser numéricas, descriptivas o gráficas

Asimismo, los *sistemas descriptivos* son sistemas de información abiertos en los que la identificación del problema puede realizarse de un modo explícito aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concretos. Estaríamos entonces ante una observación estructurada.

La observación no suele desarrollarse de un modo único. Por lo general, ella se desenvuelve siguiendo la estrategia del embudo, en la cual se inicia la investigación con una observación descriptiva - no se tiene muy claro aún lo que debe observarse; luego, se continúa con un enfoque en los aspectos particulares y significativos y se termina en una observación selectiva - donde sólo se observan aquellos elementos que permiten contrastar las hipótesis planteadas como explicación de los hechos.

Los sistemas descriptivos pueden registrarse utilizando *notas de campo* que consisten en apuntes que ayudan a recordar lo observado. Estas notas de campo se presentan en la observación en tres variantes: las notas breves que se escriben durante la observación con el fin de recordar lo visto: se usan palabras claves, nombres, frases breves, dibujos, claves simbólicas, esquemas. Una vez que se ha terminado la observación se procede a elaborar las notas ampliadas: son notas en las que se incluyen reflexiones, comentarios, ideas, frases o dibujos que ilustran lo observado. En ellas se debe separar claramente la descripción de los hechos de la interpretación del observador utilizando corchetes, paréntesis o una clave (C.O.) que indique que es un comentario del observador.

Las notas de campo ampliadas contienen un título que las identifica además de la fecha (día, mes, año y hora), un diagrama del escenario observado y la identificación de cada hablante al participar, utilizando párrafos breves monotemáticos. Las notas de campo deben ser registradas, categorizadas y guardadas como evidencia de que se realizó la observación.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

En los *sistemas narrativos* se realiza una descripción detallada de los fenómenos a observar y se explican los procesos en curso. Se plantean además, de los objetivos anteriores, la identificación de patrones de conducta que se den dentro de los acontecimientos específicos observados, así como la comprensión de los mismos, que más tarde podrán ser comparados con otros casos de forma que se puedan constatar los patrones identificados.

Los sistemas narrativos facilitan la recogida de información acerca de un proceso o un tipo de conducta; ya sea, mediante la observación por segmentos o la observación total de la práctica sin interrupción y con el mayor detalle posible donde el investigador involucra diferentes puntos de vistas (descriptivos, metodológicos, personales, teóricos) - notas de campo - , el entorno exterior y la subjetividad del investigador (diario). El periodo de observación queda determinado por el acontecimiento o conducta a observar; es también recomendable recoger la información en el ambiente natural. Por ello, “En los sistemas narrativos se prefieren todo un período de observación donde se recoge de forma cronológica (a diario, semanalmente), y en su lugar natural, lo que sucede en torno a la práctica objeto de estudio” (Rodríguez: 162).

En cuanto a qué observar se registrará la ocurrencia natural tal y como están sucediendo los hechos, sin olvidar todo lo que pueda estar influyendo o interviniendo en la situación observada. Sin dejar de narrar la visión personalizada que el observador percibe de los acontecimientos (diarios).

En cuanto al momento en que se seleccionan las unidades de análisis se puede seguir la técnica del embudo mencionada anteriormente. Respecto al momento del registro, el mismo puede realizarse en vivo, In Situ (incidentes críticos, registros de muestras, notas de campo), o después de realizar la observación (diario).

1. El *registro de muestra* incluye una narrativa detallada de los acontecimientos en el acto de una manera ininterrumpida y detallada de “todo” lo que hacen los sujetos sin omitir ningún detalle de lo que ocurre.
2. Las *notas de campo* contienen todas las informaciones, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc. que recoge el investigador durante la observación. Las notas de campo pueden posteriormente ser traspasadas a un diario.
3. El *diario* consiste en un registro donde el investigador plasma su versión subjetiva de los hechos – apoyado en las notas de campo y su proceso de reflexión sobre lo ocurrido. El diario presenta la personalidad del observador, sus pensamientos y sentimientos (su forma de ver y oír las cosas, su capacidad de expresión, su lenguaje, su capacidad de captación).

Los *sistemas tecnológicos* son sistemas de observación abiertos que sirven para reducir el carácter relativo y temporal de la información y por ello se utilizan como complemento de otros sistemas de información. Los hechos observados a lo

largo del tiempo con sistemas tecnológicos pueden transformarse en hechos transversales dándole al observador la oportunidad de reconstruir el proceso en desarrollo.

La observación con sistemas tecnológicos puede realizarse con: sonido (grabaciones de audio), imagen fija (fotografía o diapositiva) y la imagen en movimiento (cine, video). Estos instrumentos facilitan el registro del *dato bruto*, el cual el observador debe organizar sistemáticamente para obtener el análisis de la información deseada.

Tejada (1997: 109) divide el proceso de desarrollo de una observación en las siguientes fases: *preparación, introducción, desarrollo y seguimiento*.

A. Preparación. En esta etapa se define el dónde y cuándo se va a realizar la observación, se elaboran los objetivos y se construye la guía de observación basándose en los comportamientos, fenómenos, procesos o conductas a observar.

B. Introducción. Es el inicio del proceso de investigación, por ello requiere de una fase introductoria donde se informa de modo general al sistema observado, el tiempo que va a durar la observación y la importancia de continuar las actividades de la misma manera que lo han estado haciendo y enfatizar que la observación no tiene como finalidad una evaluación personal de los participantes.

C. Desarrollo. Consiste en el desenvolvimiento de la observación. Esta etapa podría decirse que se realiza en dos momentos: *la Observación del contexto y la Observación en detalle*. En la primera se elabora una visión general del contexto, a la vez que se establecen los objetivos para la observación en detalle. En la segunda se buscan los aspectos más significativos de la actividad que se observa, se aplica la guía de observación, se infieren los significados y se registran las actividades de seguimientos. Es recomendable realizar una revisión posterior periódica del registro de la información para asegurarse que no se ha omitido ningún detalle importante para el estudio y/o reorientar la observación e investigación.

D. Seguimiento. Es la fase posterior a la observación, en ella el observador obtiene información preliminar que debe corroborar posteriormente con otros instrumentos de recogida de datos. Al finalizar la observación, el observador debe revisar las notas y la guía de observación, elaborar el informe y seleccionar las actividades de recolección de datos complementarios que le ayudarán en la triangulación de la información. Tejada recomienda no dejar pasar un período prolongado entre lo observado y su posterior revisión.

Tejada (1997: 109) recomienda los siguientes aspectos al observador:

- Desarrollar la habilidad para observar y anotar simultáneamente.
- Ser descriptivo al tomar notas de campo.
- Estar familiarizado con la guía de observación.
- Ser: paciente, curioso, intuitivo y evitar provocar malos entendidos dentro del grupo.
- Recoger gran variedad de información desde diferentes perspectivas.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- Ser consciente y sensible a las diferentes etapas del proceso: al inicio, crear confianza y buen rapport; durante la fase intermedia, estar alerta y disciplinado en las rutinas; hacia el final, tratar de hacer una buena síntesis de las notas de campo.
- Tratar de involucrarse lo más posible en la experiencia del programa.
- Incluir en las notas de campo y en el informe de evaluación las experiencias, pensamientos y sentimientos propios, pues también estos son datos de campo.
- Apreciar los detalles de su observación integrados a un proceso global.
- Deducir e interpretar el significado de los hechos y sus causas y separar claramente la descripción de la interpretación y juicio propio.

Al momento de elaborar una guía de observación debemos tomar en cuenta estos aspectos: expresar los objetivos, estructurar la guía en cuento a: descripción de informaciones, comentarios sobre causas, informaciones adicionales, notas sobre actividades de seguimiento, su alcance debe ser específico y debe ser fácil de manejar y rellenar.

5.4.5. EL ESTUDIO DE CASO

El estudio de caso según Tejada (1997: 75) puede considerarse como:

Una exploración en profundidad (intensiva) de una unidad de estudio simple (sea una persona, una familia, un grupo, una comunidad, etc.), en la que todas las variables deben ser estudiadas. El objetivo es identificar los modelos de comportamiento a fin de documentar y analizar todos los aspectos de la información con los que establecer generalizaciones acerca de la población a la que pertenece.

Stake (1998: 277) lo define de esta manera:

Definido como el estudio de caso sencillo o de un determinado sistema, observa de un modo naturalista e interpreta las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados son generalizables en lo que la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo... Si bien otros estilos de investigación buscan elicitar relaciones generales, el estudio de casos explora el contexto de las instancias individuales.

El estudio de caso es un método de naturaleza empírica que se sustenta en el trabajo de campo y estudia una realidad singular – un individuo, un grupo, una comunidad, etc. - en su contexto, aprovechando al máximo las múltiples evidencias de que dispone. Nuestro estudio: la cultura d evaluación del Área de Inglés se plantea desde en estudio de caso como la mejor alternativa para analizar en profundidad los procesos de valoración, las actitudes, comportamientos, tareas, valores, procedimientos, situaciones.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

6.0. INTRODUCCIÓN

6.1. FASE DESCRIPTIVA

- 6.1.1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
- 6.1.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO: EVALUACIÓN DEL INGLÉS-ALUMNOS
- 6.1.3. COMPARACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES AÑOS
- 6.1.4. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO: EVALUACIÓN DEL INGLÉS: PROFESORES
- 6.1.5. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS DE LOS ALUMNOS
- 6.1.6. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS DE LOS PROFESORES
- 6.1.7. RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA
- 6.1.8. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DESCRIPTIVA
- 6.1.9. CONCLUSIONES DE LA FASE DIAGNÓSTICA

6.2. FASE DE INTERVENCIÓN

- 6.2.1. BASES PARA EL DISEÑO DE LA PROPUESTA
- 6.2.2. ETAPAS DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA
- 6.2.3. RESULTADOS DE LA PROPUESTA
- 6.2.4. RESULTADOS DE LA SENSIBILIZACIÓN DEL PROFESORADO
- 6.2.5. RESULTADOS DE LA SENSIBILIZACIÓN DEL ALUMNADO
- 6.2.6. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DE INTERVENCIÓN

6.0. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta la información concerniente a los resultados obtenidos en la fase descriptiva y en la fase de intervención de la investigación. De esta forma, siguiendo el orden del diseño presentado en el capítulo anterior, introducimos el análisis de contenido de los programas de Inglés 2002, los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos y profesores, junto con las entrevistas de los mismos participantes, además de las observaciones de aula y la síntesis de la fase diagnóstica y las conclusiones pertinentes.

En la segunda parte del capítulo, desarrollamos la propuesta de intervención a través de los resultados de la optimización de los programas y la sensibilización del profesorado y de los alumnos.

Particularmente, integramos los objetivos de la investigación con el diseño de la propuesta y los resultados de su aplicación.

6.1. FASE DESCRIPTIVA

6.1.1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Una vez elaborado el instrumento Evaluación de Programas de Inglés, se procedió al análisis de los programas partiendo de los siguientes objetivos:

- Valorar el diseño de los programas de las materias de Inglés en conexión tanto con las necesidades que trata de satisfacer como las características contextuales en las que opera.
- Analizar los elementos del programa en su definición, sistematización y coherencia.
- Proponer aspectos mejorables a cada programa.
- Valorar la planificación, instrumentación, estrategias y acciones comunicativas en los procesos de evaluación

De esta forma, el análisis de los programas 2002 se realizó desde los criterios propuestos en la Guía de evaluación de programas de Inglés. A continuación se presenta sólo el producto final pero los detalles de los mismos se incluyen en los anexos 1, 2 y 3.

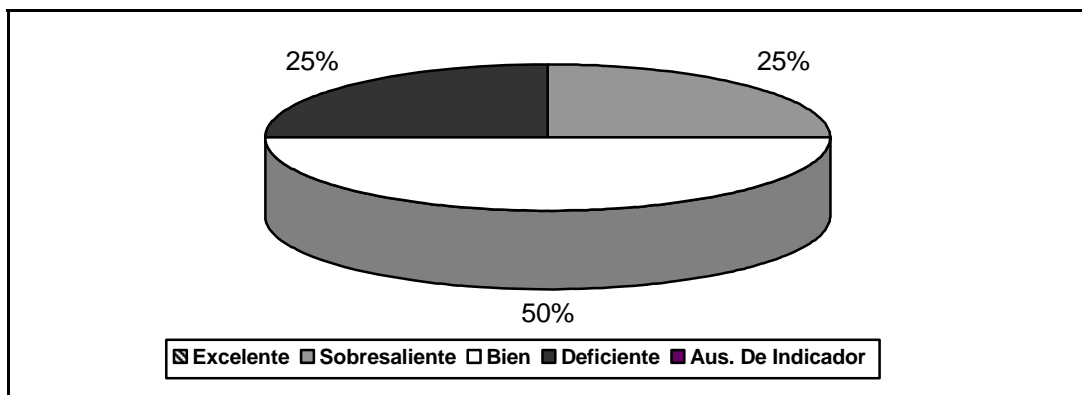
6.1.1.1. Portada

Tabla 3. Portada

Criterio	Excelente	Sobresaliente	Bien	Deficiente	Aus. de Indicador	Total
Pertinencia	0	3	6	3	0	12

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 2. Portada



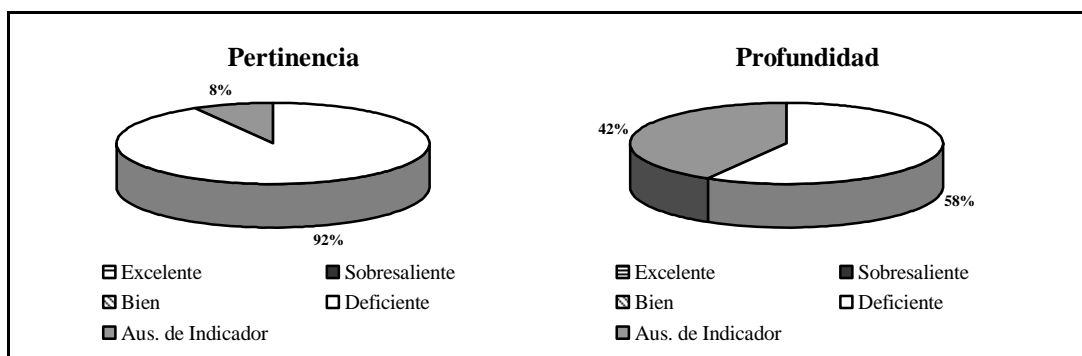
Al observar los resultados se encontró que la mayoría de las portadas de los programas poseían la identificación mínima requerida; sin embargo, se consideró que una tercera parte de los programas ameritaban mejoras en este sentido.

6.1.1.2. Fundamentación

Tabla 4. Fundamentación

Criterio	Excelente	Sobresaliente	Bien	Deficiente	Aus. De Indicador	Total
Pertinencia	0	0	0	11	1	12
Profundidad	0	0	0	7	5	12

Gráfico 3. Fundamentación: pertinencia y profundidad



La casi totalidad de los programas se ubicó en la escala *deficiente* y/o *ausencia de indicador* en cuanto a la pertinencia y profundidad de la fundamentación; por lo tanto, se concluyó que los referentes e intencionalidades teórico-prácticas del diseño de los programas no estaban claramente definidos, ya

que no se encontraron alusiones al proyecto institucional, al perfil profesional y la orientación conceptual y práctica.

6.1.1.3. Objetivos

Tabla 5. Objetivos

criterio	Excelente	Sobresaliente	Bien	Deficiente	Aus. de Indicador	Total
Pertinencia	0	0	2	9	1	12
Coherencia	1	0	2	7	2	12
Profundidad	1	0	2	8	1	12
Suficiencia	0	0	1	9	2	12
Precisión	3	0	1	7	1	12

Gráfico 4. Objetivos: pertinencia y coherencia

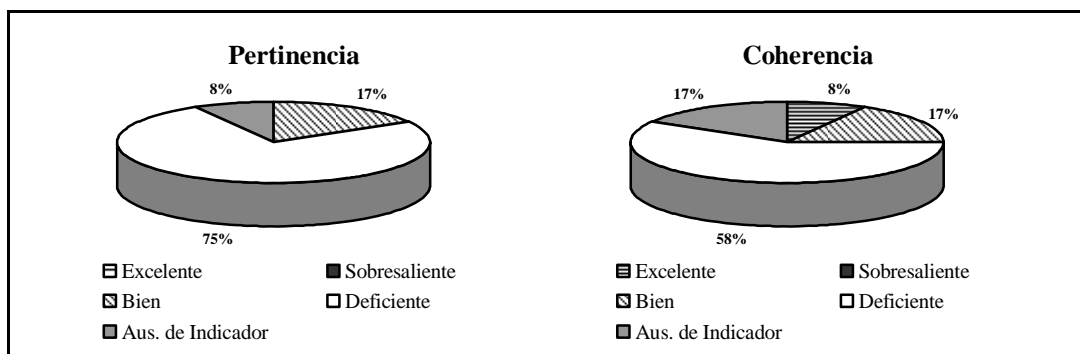


Gráfico 5. Objetivos: profundidad y suficiencia

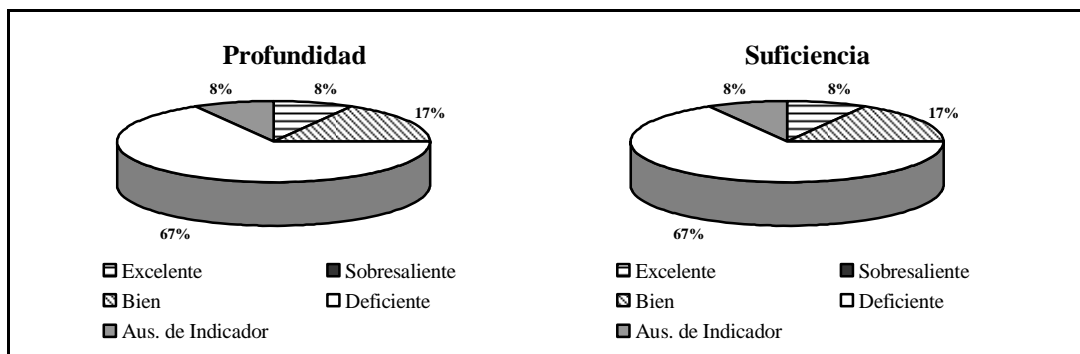
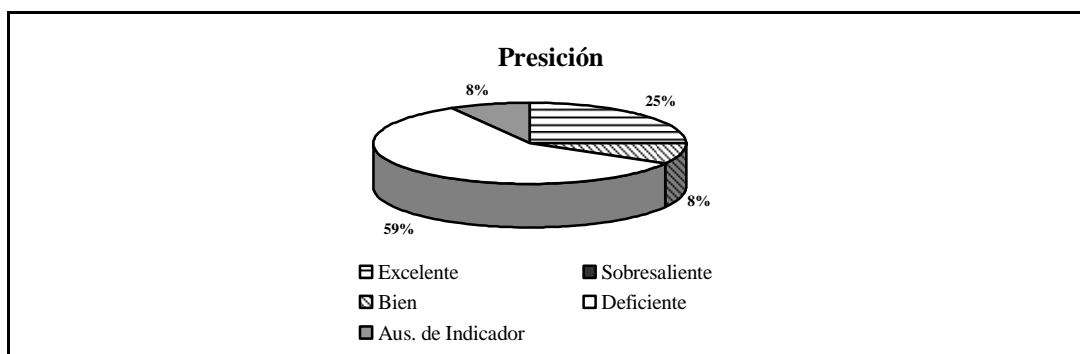


Gráfico 6. Objetivos: precisión



Al observar los resultados se concluyó que sólo una pequeña parte de los programas describía de forma apropiada los objetivos y que la mayor parte de ellos ameritaba optimización en cada uno de los criterios analizados. Entre los aspectos mejorables se destacó que:

- En cuanto a la *pertinencia* convenía definir las acciones en los saberes disciplinares, las actitudes, destrezas y valores con claridad y exactitud.
- En la *coherencia* de los objetivos la mayoría de los programas presentaba deficiencias en la integración, interrelación y armonía de los objetivos para desarrollar el proyecto institucional de forma integral, coherente y organizada.
- En la *profundidad* la mayoría de los programas demostraba una intencionalidad demasiado simple en cuanto a las acciones a desarrollar por el docente.
- En la valoración del criterio *suficiencia* la casi totalidad de los programas exponía de manera deficiente las metas en cuanto al nivel de cumplimiento de las necesidades de formación en Inglés de acuerdo al proyecto institucional y a las necesidades de los destinatarios.
- En la *precisión* la mayoría de los programas denotaban ambigüedad en la formulación de cada objetivo, lo que podía ocasionar que los mismos fuesen interpretados de diferentes maneras causando tergiversación de los planteamientos expuestos en el programa.

6.1.1.4. Contenidos

Tabla 6. Contenidos

Criterio	Excelente	Sobresaliente	Bien	Deficiente	Aus. de Indicador	Total
Pertinencia	0	0	0	8	4	12
Actualidad	0	0	0	0	12	12
Utilidad	1	0	0	4	7	12
Aplicabilidad	1	0	0	7	4	12

Gráfico 7. Contenidos: pertinencia y actualidad

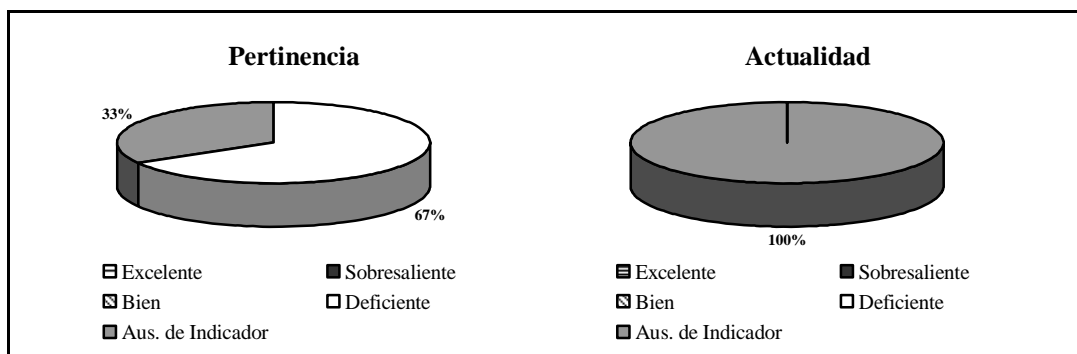
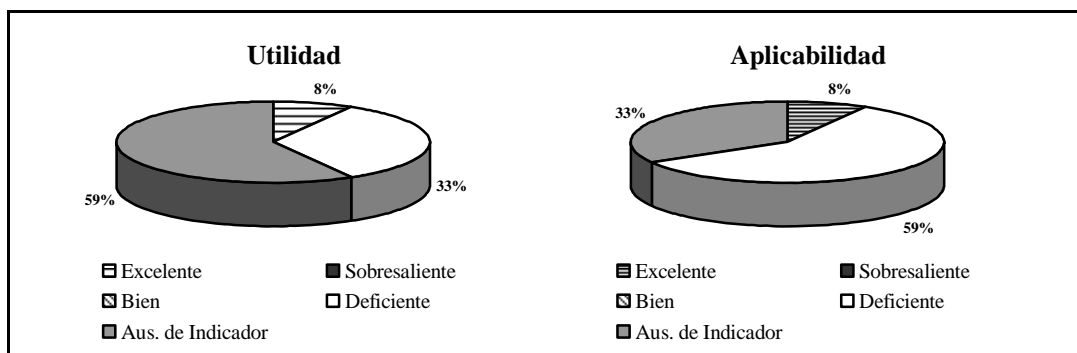


Gráfico 8. Contenidos: utilidad y aplicabilidad



En el análisis realizado a los contenidos, la mayoría de los programas se ubicó en las escalas “deficiente y/o ausencia de indicador”, ello indicó que éstos ameritaban mejoras por estas razones:

- En cuanto a la *pertinencia* no se encontró una serie estructurada de principios, conceptos o generalizaciones de índole formal, instrumental, axiológico y cultural. Asimismo, ninguno de los programas incluía

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

contenidos procedimentales y actitudinales.

- En la valoración del criterio *actualidad* los resultados indicaron que ninguno de los programas dio evidencia de adecuación a los intereses y necesidades de los participantes, lo que nos hizo suponer que los programas no tomaban como referentes la realidad de los destinatarios.
- En la valoración del criterio *utilidad* los resultados indicaron que la mayor parte de los contenidos de los programas no incluían palabras, expresiones o estructuras apropiadas al nivel donde se encontraban los alumnos en el aprendizaje del lenguaje.
- En la valoración del criterio *aplicabilidad* la gran mayoría de los contenidos evidenciaba poca posibilidad de la puesta en práctica de los mismos. Ello implicaba, según nuestro criterio, desatención a la realidad del aula y al entorno profesional.

6.1.1.5. Actividades

Tabla 7. Actividades

Criterio	Excelente	Sobresaliente	Bien	Deficiente	Aus. de Indicador	Total
Pertinencia	0	0	1	9	2	12
Suficiencia	0	0	0	10	2	12
Coherencia	0	0	1	2	9	12

Gráfico 9. Actividades: pertinencia y suficiencia

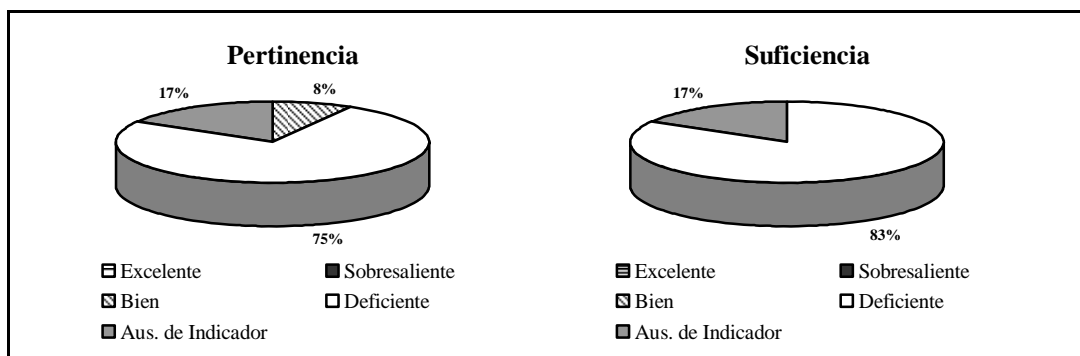
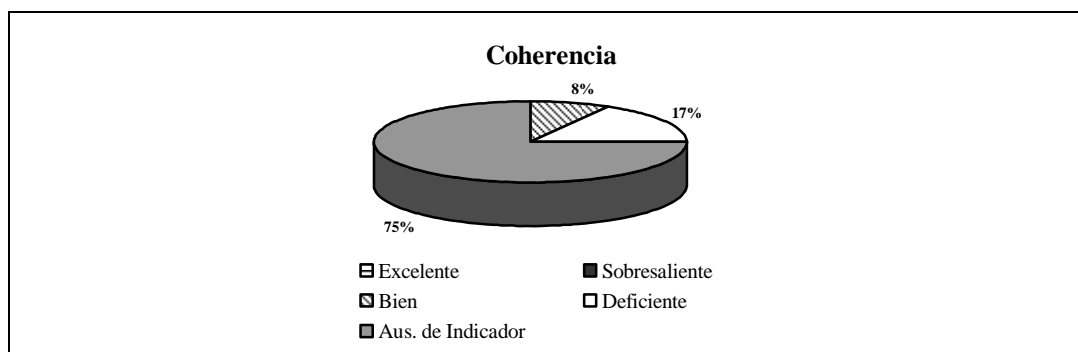


Gráfico 10. Actividades: coherencia



En resumen, los resultados indicaron que las actividades de los programas 2002 eran mejorables por estas características:

- En la valoración de la *pertinencia* casi la totalidad de los programas describió de forma muy ambigua su orientación en apoyo al aprendizaje significativo.
- En la *suficiencia* todas las actividades descritas demostraron poca capacidad para alcanzar el logro de los objetivos propuestos por su ambigüedad u omisión en el diseño planteado.
- En la valoración de la *coherencia* la mayoría de los programas presentó escasos nexos lógicos entre las actividades y los objetivos. Podría decirse, entonces, que la desconexión entre las actividades y los objetivos propuestos conducía a una práctica educativa dispersa.

Todo ello implicó que las actividades propuestas menoscababan el exitoso desenvolvimiento del programa y por ende ameritaban mejoras.

6.1.1.6. Recursos

Tabla 8. Recursos

Criterio	Excelente	Sobresaliente	Bien	Deficiente	Aus. de Indicador	Total
Pertinencia	0	0	0	11	1	12
Idoneidad	0	0	0	7	5	12
Suficiencia	0	0	3	0	9	12

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 11. Recursos: pertinencia e idoneidad

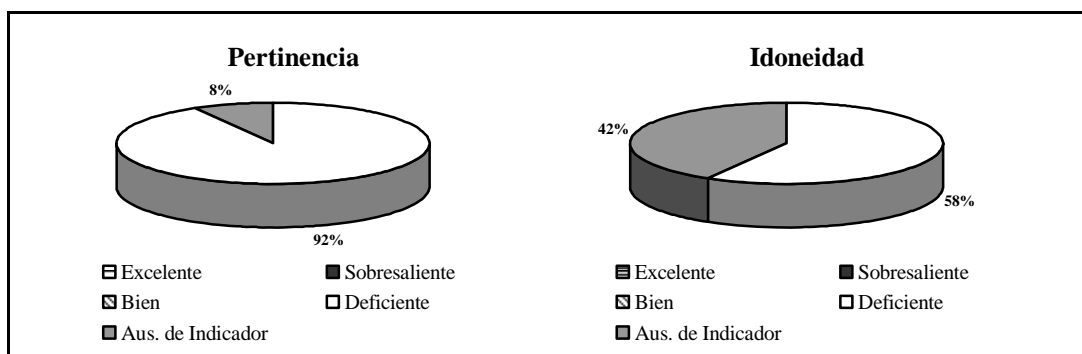
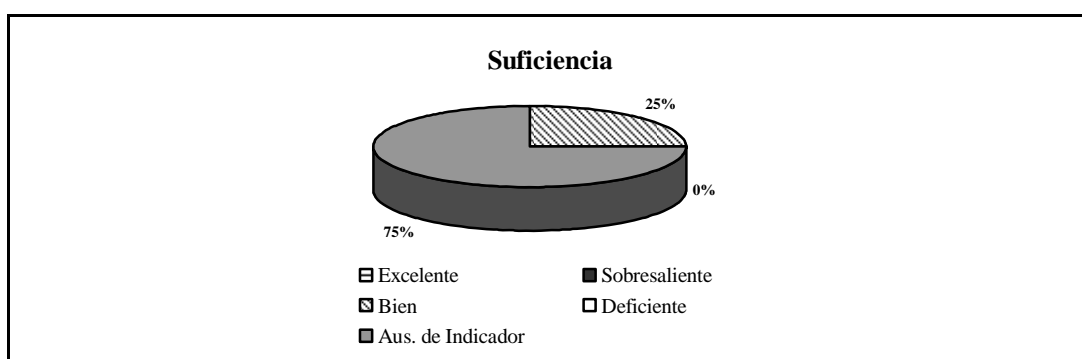


Gráfico 12. Recursos: suficiencia



Al analizar los resultados se concluyó que los recursos ameritaban optimización porque la gran mayoría de los programas no mencionaba los recursos a utilizar a lo largo del desarrollo de la materia y/o lo hacían de forma muy ambigua; ello se interpretó como empobrecimiento del aprendizaje significativo e impedimento de los objetivos propuestos.

6.1.1.7. Evaluación

Tabla 9. Evaluación

Criterio	Excelente	Sobresaliente	Bien	Deficiente	Aus. de Indicador	Total
Pertinencia	0	0	0	12	0	12
Coherencia	0	0	0	2	10	12
Comprensividad	0	0	1	1	10	12

Gráfico 13. Evaluación: pertinencia y coherencia

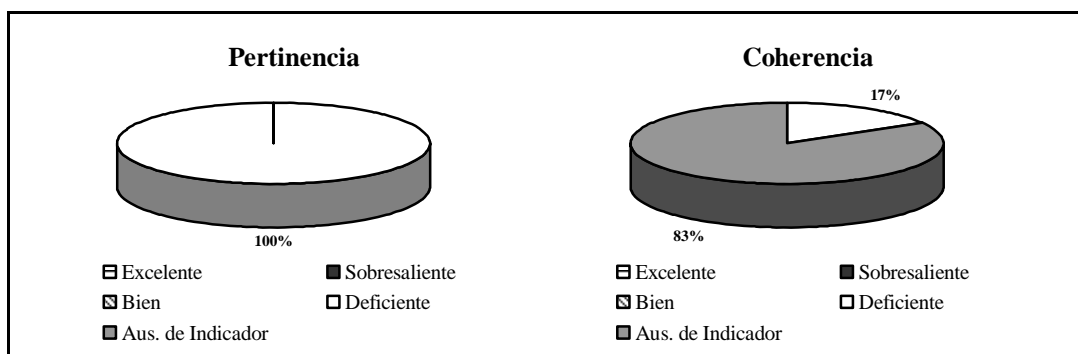
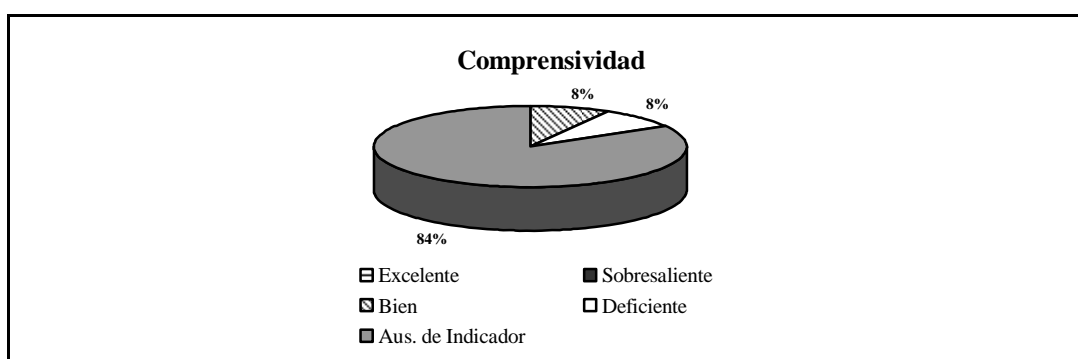


Gráfico 14. Evaluación: comprensividad



En el análisis del elemento evaluación, se ubicó casi la totalidad de los programas en las escalas “deficiente o ausencia de indicador”, lo cual dejó entrever que en este aspecto los programas ameritaban mejoras puesto que:

- En la *pertinencia* los resultados indicaron que 100% de los programas, presentaban deficiencias en cuanto a las acciones instrumentales, estratégicas y comunicativas en el proceso de valoración de los aprendizajes de inglés. Ello implicó desconocimiento u omisión, por parte de los profesores, para incluir en el diseño de los programas la función de la evaluación como medio para optimizar el proceso de formación personal y profesional propuesto en el proyecto institucional.
- En la *coherencia* los resultados indicaron que en la mayoría de los programas la evaluación adolecía de conexión con los demás elementos del programa, lo que se interpretó como falta de coordinación para formar un todo organizado en la acción educativa.
- En la valoración del criterio *comprensividad* la gran mayoría de los programas no expresó su intencionalidad para detectar y satisfacer las necesidades de los participantes. Ello dio lugar a pensar que, por la forma en que se presentaba el diseño de este elemento, la evaluación ameritaba reorientarse a contribuir a la formación personal y profesional de la Carrera.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Por lo anteriormente expuesto, se concluyó que la valoración del elemento evaluación dejaba entrever deficiencias en la planificación curricular de los procesos de valoración del aprendizaje de Inglés, por lo cual se recomendó su optimización.

6.1.1.8. Bibliografía

Tabla 10. Bibliografía

criterio	Excelente	Sobresaliente	Bien	Deficiente	Aus. de Indicador	Total
Pertinencia	0	0	8	3	1	12
Suficiencia	1	0	5	5	1	12
Actualidad	1	0	7	3	1	12

Gráfico 15. Bibliografía: pertinencia y suficiencia

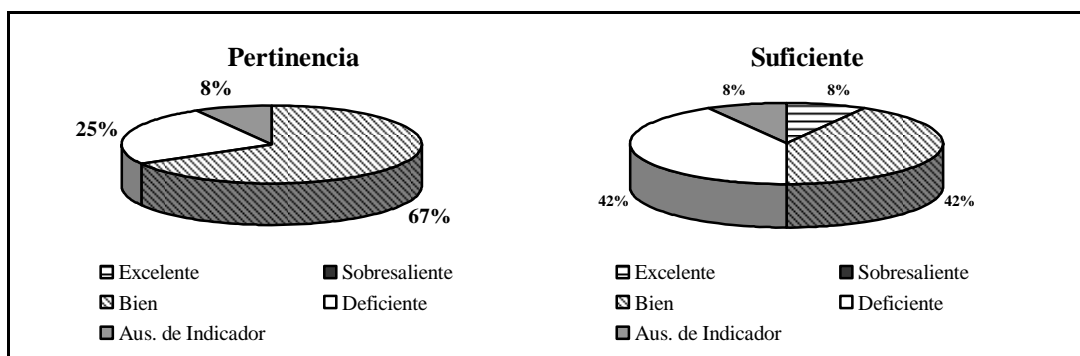
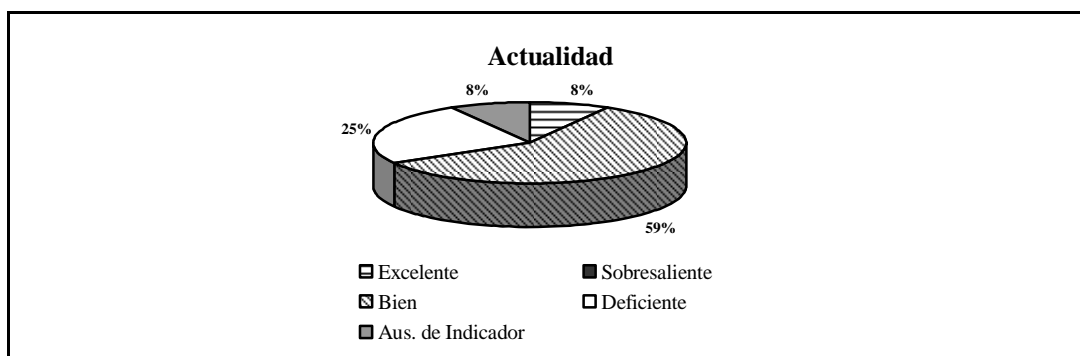


Gráfico 16. Bibliografía: actualidad



Los resultados presentados en la tabla y las gráficas evidenciaron que la mayoría de los programas presentó una bibliografía acorde a las expectativas ya que:

- En el criterio *pertinencia* la bibliografía de la mayor parte de los programas se apejó a las normas bibliográficas establecidas manifestando buen uso de fuentes que apoyaban el conocimiento teórico para un apropiado desarrollo del programa.
- En la *suficiencia* la mitad de los programas cumplió con las exigencias en cuanto a fuentes teóricas; asimismo, en el porcentaje restante se observaron insuficientes referencias bibliográficas.
- En la *actualidad* la mayoría de los programas incluyó autores representantes del conocimiento teórico de ese momento, lo que implicó interés para usar fuentes recientes.

Por último, en cuanto a la bibliografía, se concluyó que la mayoría de los programas contenían referencias bibliográficas pertinentes, suficientes y actuales para la enseñanza-aprendizaje de Inglés.

6.1.1.9. Resultados del apartado “tipo de programa”

En este indicador se encontró que la mayor parte de los profesores de Inglés diseñaron sus programas basándose en un enfoque didáctico orientado básicamente hacia el desarrollo de las competencias de la expresión y comprensión oral y escrita, dos de ellos utilizaron enfoques netamente gramaticales y uno prefirió el enfoque funcional.

En consecuencia notamos que todos ellos se alejaron de las propuestas actuales de programas basados en enfoques integrales de gramática, léxico, funciones, situaciones, tareas, competencias, y temas, acorde con las nuevas propuestas de programas “*mutisyllabus*” para la enseñanza-aprendizaje de Inglés (Harmer, 2001: 299). Esto, según nuestro criterio, reveló un aspecto mejorable en el diseño de programas de Inglés.

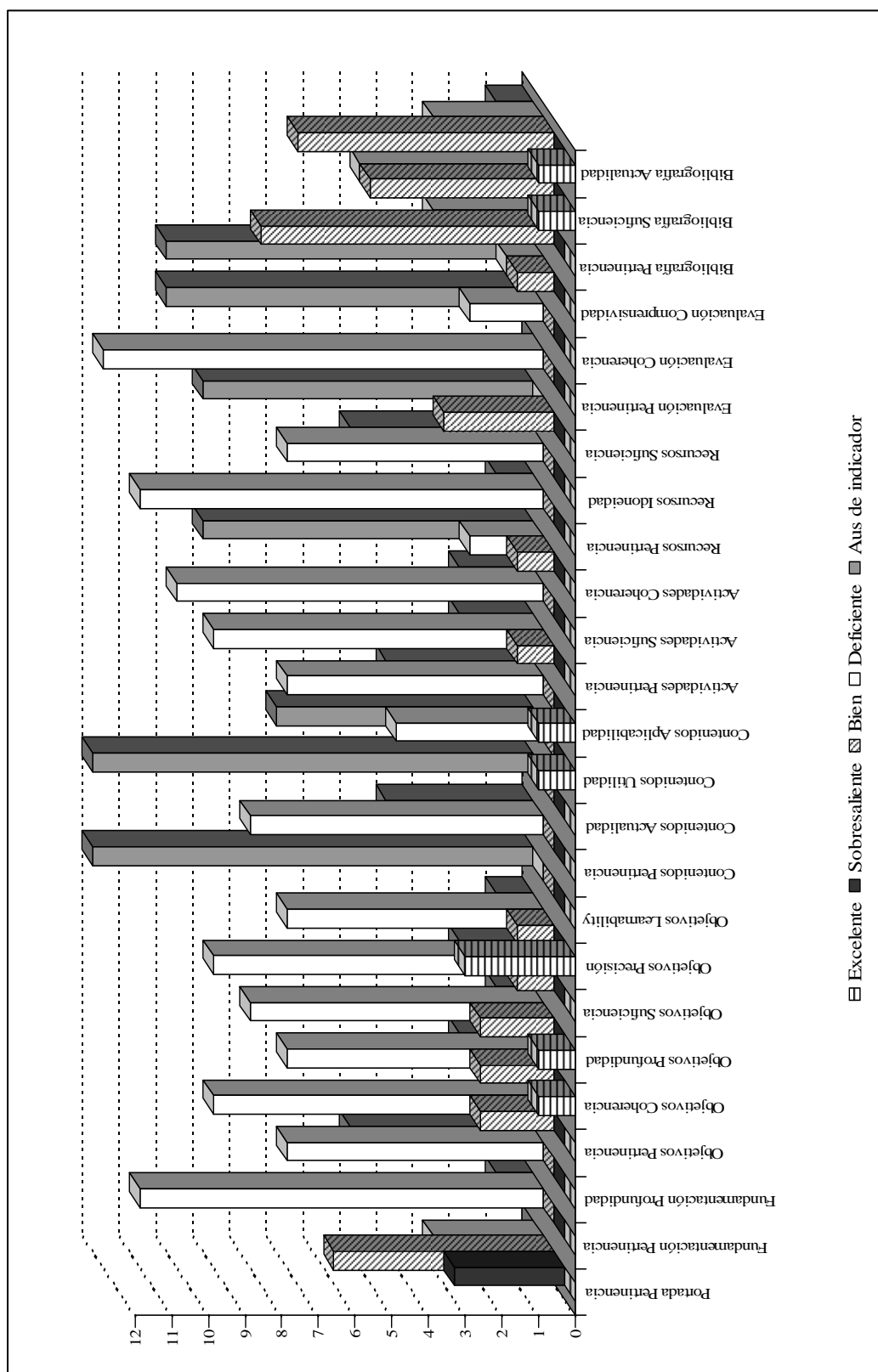
6.1.1.10. Consideraciones finales del análisis de programas

De los resultados obtenidos en el análisis de programas de las materias de la Especialidad se concluyó que (gráfico 17):

- La casi totalidad de los programas de Inglés 2002 ameritaban ser reorientados hacia los objetivos propuestos en el perfil del egresado en Educación, mención Inglés de la ULA Táchira.
- La mayor parte de los programas presentaba carencias y deficiencias en cuanto a sistematización, definición y coherencia. Por ello, era conveniente reorganizar, coordinar, secuenciar y reprogramar cada uno de los mismos hacia un proyecto integral que fortaleciese el Área de Inglés.
- La tres cuartas partes de los criterios se ubicaron en la escala “deficiente” o “ausencia de Indicador”. Ello dejaba entrever que era recomendable la formación de los profesores en el diseño de programas de Inglés.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 17. Resultados de la evaluación de programas



- La ausencia de programas integrales por parte de la totalidad de los profesores dejó claro que los profesores no utilizaban enfoques *multisyllabus* acorde con las nuevas perspectivas de E-A de Inglés.

6.1.1.11. Consideraciones finales sobre el elemento “evaluación”

El análisis efectuado a los programas nos permitió recomendar que:

- El Área reconsiderase la función de la evaluación en el proceso formador de la carrera de Inglés.
- Los profesores tomasen en cuenta la satisfacción de las necesidades, expectativas e intereses del estudiantado en el diseño de los programas.
- Se integrasen los procesos de evaluación a la enseñanza-aprendizaje de Inglés.
- Se contextualizase el diseño del programa.
- Se facilitase la actualización de los profesores en evaluación, la Reforma Curricular y el diseño de programas de Inglés.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

6.1.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO: EVALUACIÓN DE INGLÉS - ALUMNOS

El análisis y los resultados de los cuestionarios se realizaron siguiendo los apartados constitutivos de los mismos y los instrumentos utilizados, su validación y los resultados del análisis con el SPSS se incluyeron en los anexos 5, 6 y 7. A continuación se presentan, consecutivamente, los resultados de los cuestionarios a los alumnos, los resultados por años de estudio y las consideraciones finales al respecto.

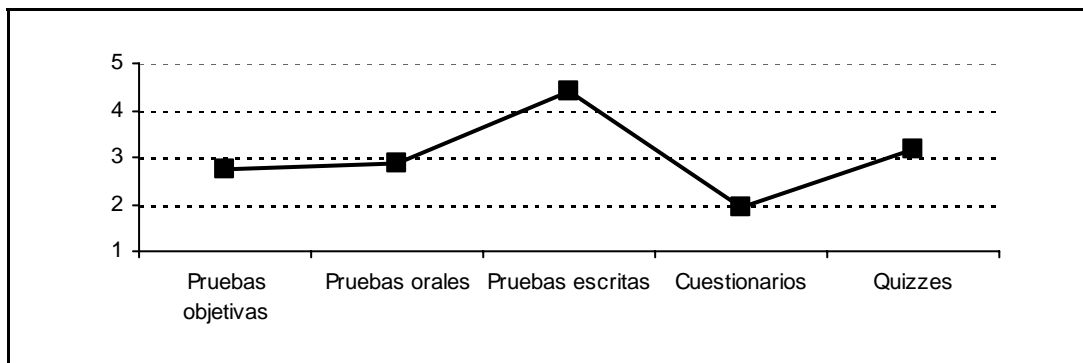
6.1.2.1. Instrumentos de evaluación

A. Instrumentos cuantitativos

Tabla 11. Instrumentos cuantitativos

Indicadores	Media	Desviación
1. Pruebas objetivas	2,73	1,27
2. Pruebas orales	2,87	1,02
3. Pruebas escritas	4,4	0,78
4. Cuestionarios	1,94	1,07
5. Quizzes	3,15	1,09

Gráfico 18. Instrumentos cuantitativos



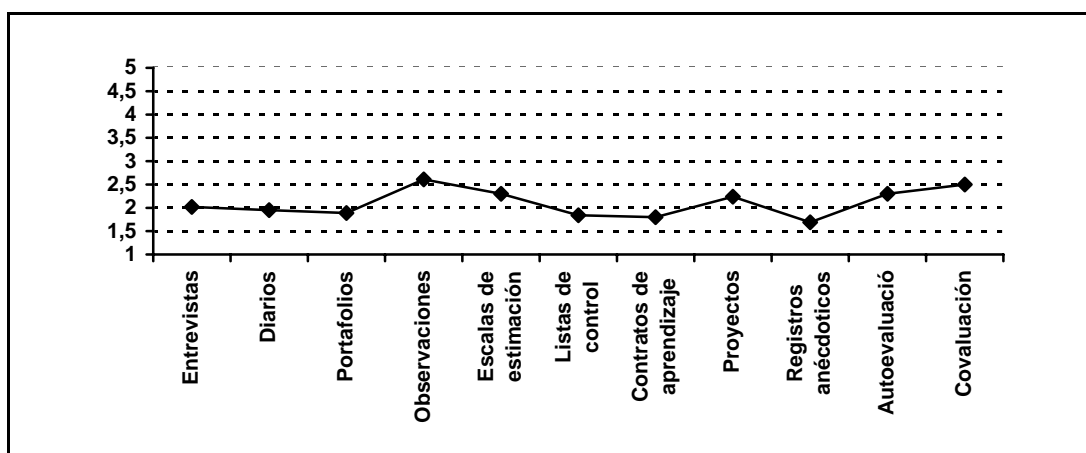
Es importante hacer notar que en cuanto a los *instrumentos y técnicas de evaluación cuantitativa* los alumnos opinaron que los cuestionarios eran los instrumentos cuantitativos menos usados y las pruebas escritas los más usados. El resto de los instrumentos mantuvo un nivel medio de uso. Ello nos llevó a suponer la preferencia de los profesores hacia las pruebas escritas por encima del resto de instrumentos para evaluar los aprendizajes en Inglés.

B. Instrumentos cualitativos

Tabla 12. Instrumentos cualitativos

Indicadores	Media	Desviación
6. Entrevistas	2,02	0,95
7. Diarios	1,95	1,07
8. Portafolios	1,89	1,04
9. Observaciones	2,61	1,12
10. Escalas de estimación	2,30	1,08
11. Listas de control	1,84	1,12
12. Contratos de aprendizaje	1,80	0,97
13. Proyectos	2,24	1,23
14. Registros anecdóticos	1,69	0,89
15. Auto evaluación	2,30	1,17
16. Coevaluación	2,50	1,22

Gráfico 19. Instrumentos cualitativos



La gráfica y tabla anteriores indicaron que todos los *instrumentos y técnicas de evaluación cualitativa* presentados eran poco usados en la valoración del aprendizaje de Inglés, quedando todos ubicados por debajo de la media teórica. Ello nos indicó desaprovechamiento de estas técnicas e instrumentos por parte del profesorado.

6.1.2.2. Aspectos evaluados

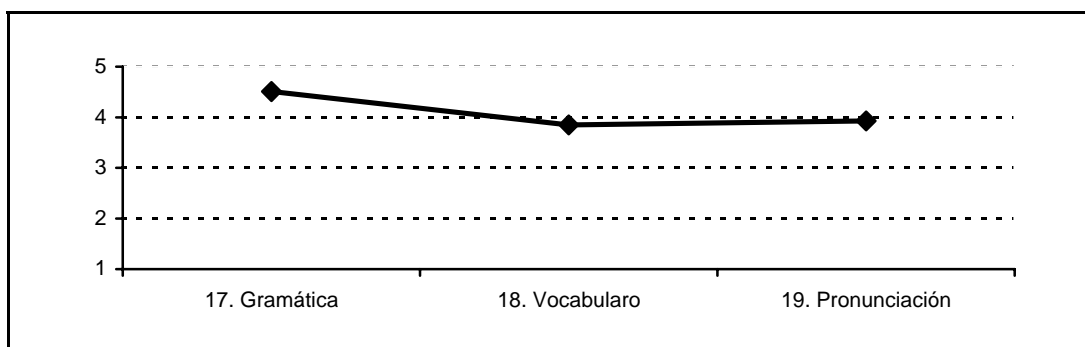
A. Componentes del lenguaje

Tabla 13. Componentes del lenguaje

Indicadores	Media	Desviación
17. Gramática	4,51	0,75
18. Vocabulario	3,85	1,06
19. Pronunciación	3,93	1,02

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 20. Valoración de los componentes del lenguaje



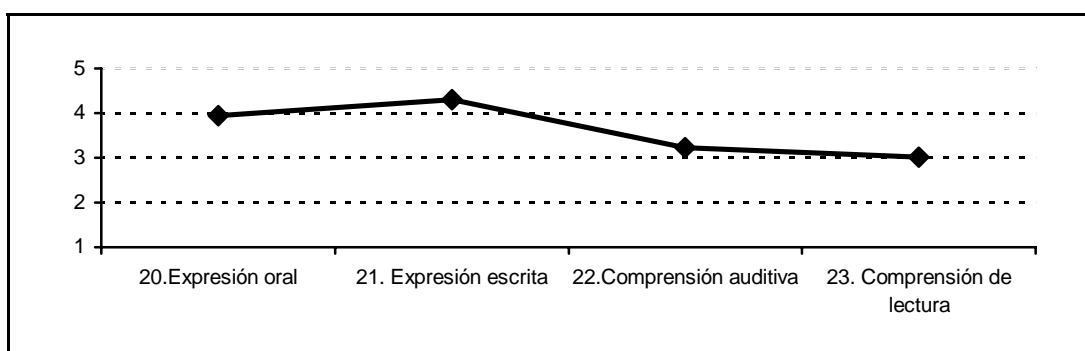
En cuanto a los *componentes del lenguaje* se encontró que la gramática, el vocabulario y la pronunciación eran frecuentemente evaluados en Inglés. Es necesario hacer notar que se requiere evaluar estos elementos dado que los alumnos estudian el lenguaje con fines académicos y estos conocimientos forman parte de su formación; sin embargo, ellos pueden ser catalogados como tradicionales si se evalúan de forma aislada de los demás.

B. Uso del lenguaje

Tabla 14. Uso del lenguaje

Indicadores	Media	Desviación
20. Expresión oral	3,94	1,04
21. Expresión escrita	4,30	3,18
22. Comprensión auditiva	3,23	1,14
23. Comprensión de lectura	3,02	1,17

Gráfico 21. Uso del lenguaje



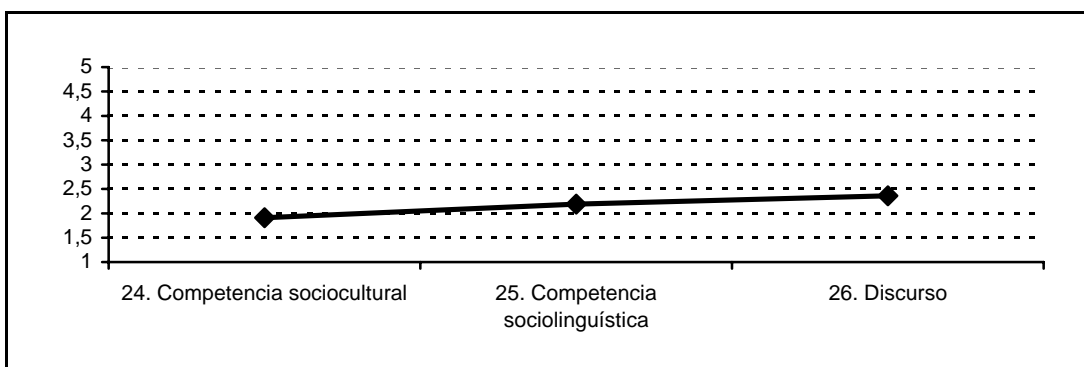
En el análisis del *uso del lenguaje* todas las competencias se ubicaron por encima de la media teórica, destacándose la expresión escrita como la más evaluada y la comprensión lectora como la menos evaluada. Ello significó la preferencia de los profesores por los textos escritos, pero a la vez nos hizo reflexionar sobre si se da un enfoque integral a la enseñanza y evaluación.

C. Competencias del lenguaje

Tabla 15. Competencias del lenguaje

Indicadores	Media	Desviación
24. Competencia sociocultural	1,91	1,03
25. Competencia sociolingüística	2,19	1,08
26. Discurso	2,36	1,16

Gráfico 22. Competencias del lenguaje



En el análisis de las *competencias del lenguaje* los alumnos ubicaron todos los ítems por debajo de la media teórica, destacándose la competencia sociocultural como la menos evaluada; lo que nos hizo suponer que eran poco tomadas en cuenta por los profesores.

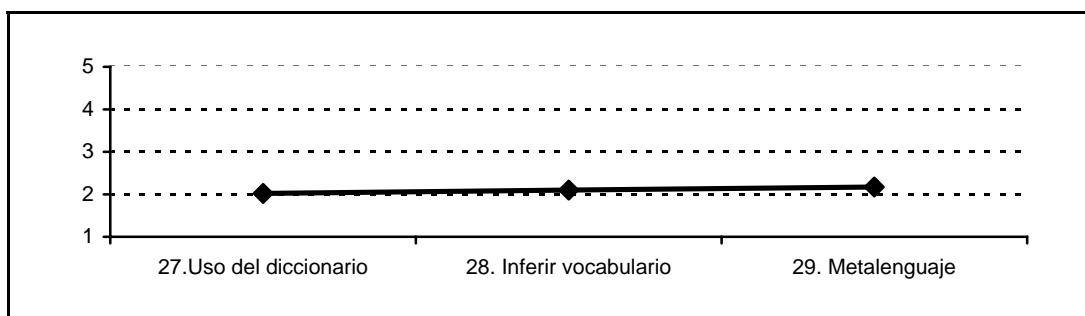
D. Estrategias de aprendizaje del lenguaje

Tabla 16. Estrategias de aprendizaje del lenguaje

Indicadores	Media	Desviación
27. Uso del diccionario	2,02	1,16
28. Inferir el vocabulario	2,10	1,11
29. Metalenguaje	2,17	1,18

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 23. Estrategias de aprendizaje del lenguaje



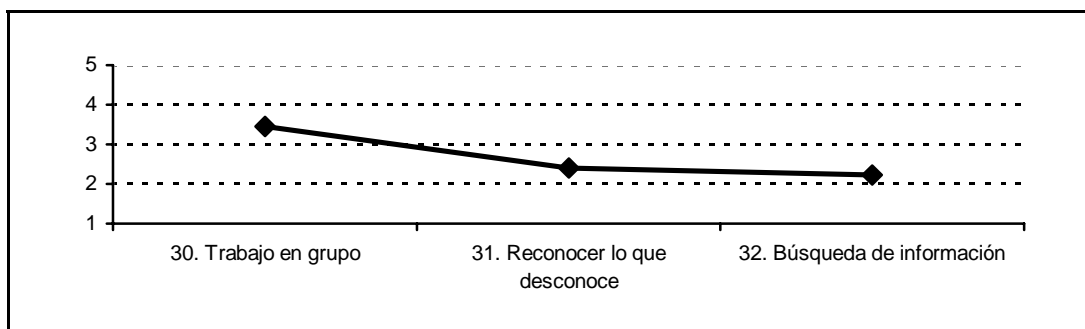
En cuanto las *estrategias de aprendizaje del lenguaje* la mayor parte de los alumnos consideró que eran poco evaluadas en Inglés, ubicándolas por debajo de la media.

E. Estrategias de aprendizaje generales

Tabla 17. Estrategias de aprendizaje generales

Indicadores	Media	Desviación
30. Trabajo en grupo	3,45	1,12
31. Reconocer lo que desconoce	2,40	1,16
32. Búsqueda de información	2,23	1,10

Gráfico 24. Estrategias de aprendizaje generales



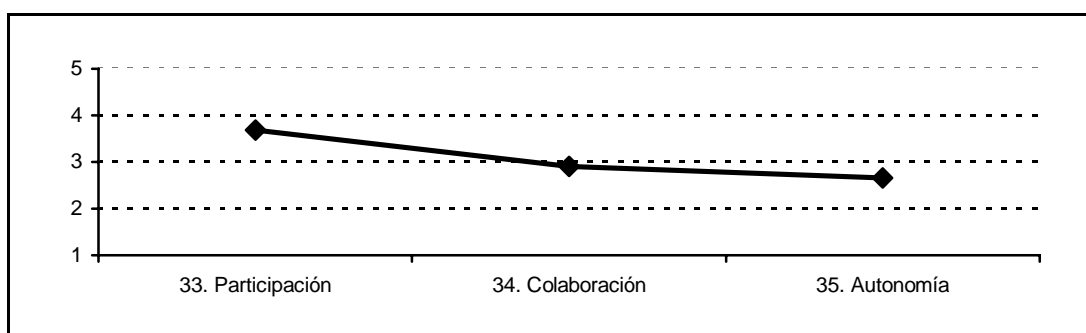
Queremos mencionar que en las *estrategias de aprendizaje generales* los alumnos opinaron que el trabajo en grupo era frecuentemente valorado en Inglés, ubicándolo por encima de la media, pero se percibió desatención a los otros indicadores presentes; ello nos llevó a considerar que la mayor parte de los ítemes pertenecientes a las estrategias de aprendizaje no son evaluados en Inglés, lo cual constituye un elemento de atención en las futuras observaciones de aula.

F. Comportamiento social

Tabla 18. Valoración del comportamiento social

Indicadores	Media	Desviación
33. Participación	3,69	1,09
34. Colaboración	2,90	1,28
35. Autonomía	2,66	1,23

Gráfico 25. Valoración del comportamiento social



En los resultados obtenidos en el *comportamiento social* se encontró que la participación era frecuentemente valorada en el aprendizaje de Inglés, ubicándola por encima de la media. Sin embargo, la colaboración y la autonomía eran poco evaluadas, llevándonos ambas a que cuestionásemos el enfoque autónomo y colaborativo que debe cumplir la evaluación para el desarrollo individual y social.

6.1.2.3. Naturaleza de la evaluación

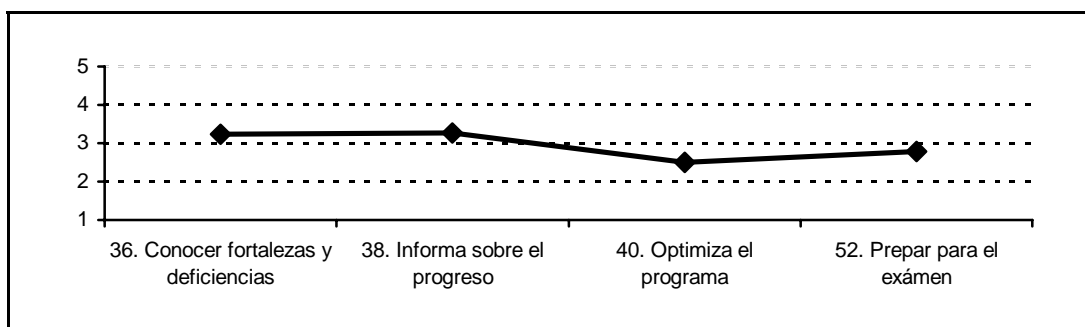
A. Finalidad de la Evaluación

Tabla 19. Finalidad de la evaluación

Indicadores	Media	Desviación
36. Conocer fortalezas y deficiencias	3,24	1,17
38. Informar sobre el progreso	3,27	1,28
40. Optimizar el programa	2,50	1,21
52. Preparar para el examen	2,79	1,32

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 26. Valoración de la finalidad de la evaluación



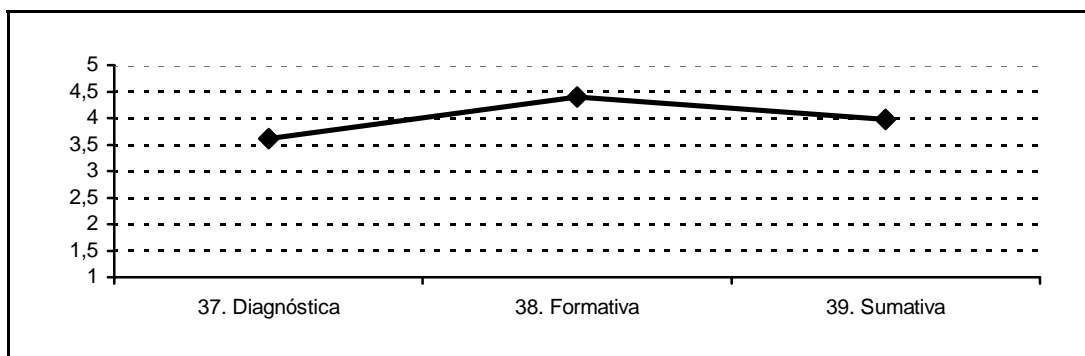
En cuanto a los resultados obtenidos en la *finalidad de la evaluación* se halló que se detectaban las fortalezas y deficiencias, y se informaba sobre el progreso al alumno, siendo ambas estimadas por encima de la media teórica. Sin embargo, también se hizo evidente que la evaluación sólo preparaba al alumno para el examen y no se analizaba el programa para optimizarlo, por lo cual se tomó como otro aspecto a observar con detenimiento en el aula de Inglés.

B. Momento de la evaluación

Tabla 20. Momento de la evaluación

Indicadores	Media	Desviación
37. Diagnóstica	3,61	1,15
41. Formativa	4,40	1,02
43. Sumativa	3,97	5,45

Gráfico 27. Momento de la evaluación



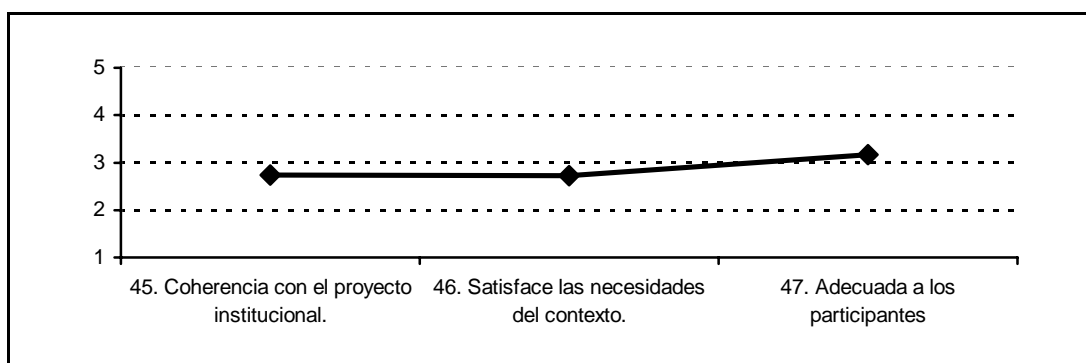
El análisis de los resultados indicó que en cuanto al momento la evaluación de Inglés era diagnóstica, formativa y sumativa, ubicándose todas por encima de la media teórica y el indicador “formativa” se mostró como el más frecuente de todas ellas, resultados y valores tan altos que en realidad no esperábamos y que corroboraremos próximamente.

C. Referentes de la evaluación

Tabla 21. Referentes de la evaluación

Indicadores	Media	Desviación
45. Coherencia con el proyecto institucional	2,74	1,06
46. Satisfacción de las necesidades del contexto	2,72	1,08
47. Adecuación a los participantes	3,17	1,13

Gráfico 28. Referentes de la evaluación



En los *referentes de la evaluación* se apreció que la evaluación era adecuada a los participantes, con resultados por encima de la media teórica. Sin embargo, los alumnos consideraron que la evaluación ameritaba satisfacer las necesidades del contexto y ser coherente con el proyecto institucional, ubicándolas ambas por debajo de la media, lo que según nuestro criterio, implicó revisión de la función de la evaluación.

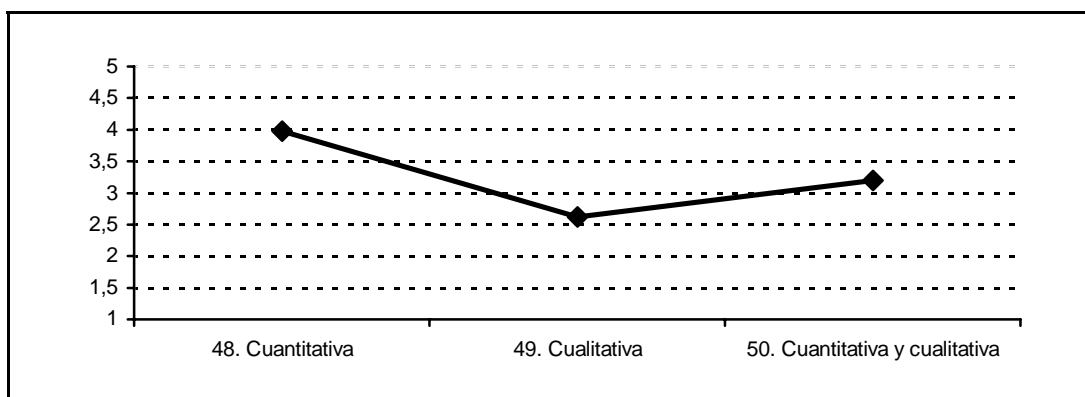
D. Modelo de evaluación

Tabla 22. Modelo de evaluación

Indicadores	Media	Desviación
48. Cuantitativa	3,98	1,13
49. Cualitativa	2,62	1,12
50. Cuantitativa y cualitativa	3,20	1,80

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 29. Modelo de evaluación



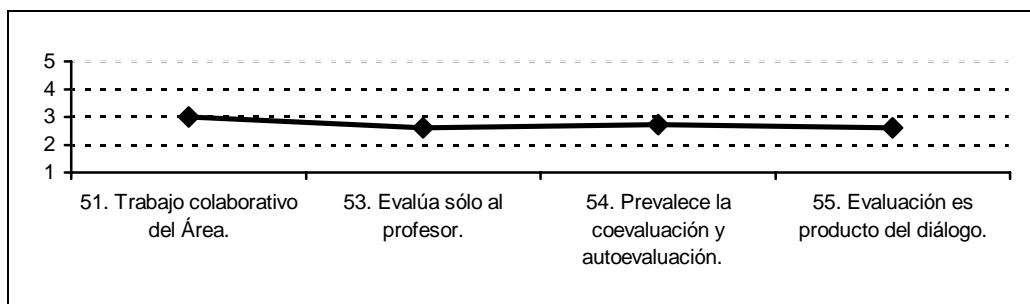
Con respecto al *modelo de evaluación* se observó que la evaluación era cuantitativa o cuantitativa, ubicándolas por encima de la media teórica; pero pocas veces era cualitativa, representada en valores por debajo de la media. Estos resultados coincidieron con los obtenidos en los instrumentos de evaluación y ello nos condujo a considerar la evaluación cualitativa como mejorable.

E. Quién evalúa

Tabla 23. Valoración del evaluador

Indicadores	Media	Desviación
51. Trabajo colaborativo del área	3,01	1,21
53. Evalúa al profesor	2,61	1,50
54. Prevalece coevaluación y autoevaluación	2,72	1,34
55. Evaluación producto del diálogo	2,60	1,30

Gráfico 30. Valoración del evaluador



En el análisis de los resultados de *quién evalúa* los alumnos expresaron que la evaluación era producto del trabajo colaborativo del área y se ubicó por encima de la media teórica. Sin embargo, no se evaluaba al profesor, no era producto del diálogo y tampoco se utilizaba la autoevaluación y coevaluación en los procesos de valoración del aprendizaje de Inglés; situándose casi todas ellas con valores por

debajo de la media teórica, elementos que representan indicadores importantes a considerar en la futura propuesta de evaluación.

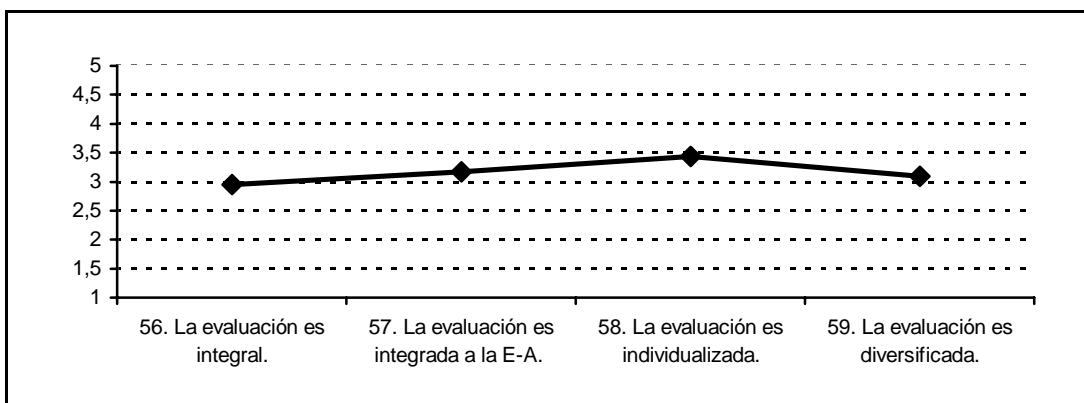
6.1.2.4. Principios psicopedagógicos

A. Principios psicopedagógicos generales

Tabla 24. Principios psicopedagógicos del aprendizaje

Indicadores	Media	Desviación
56. La evaluación es integral	2,95	1,18
57. La evaluación es integrada a la E-A	3,17	1,09
58. La evaluación es individualizada	3,44	1,28
59. La evaluación es diversificada	3,09	1,06

Gráfico 31. Principios psicopedagógicos del aprendizaje



Los resultados obtenidos en los *principios psicopedagógicos* indicaron que la evaluación era integrada a la E-A, individualizada y diversificada, pero no integral.

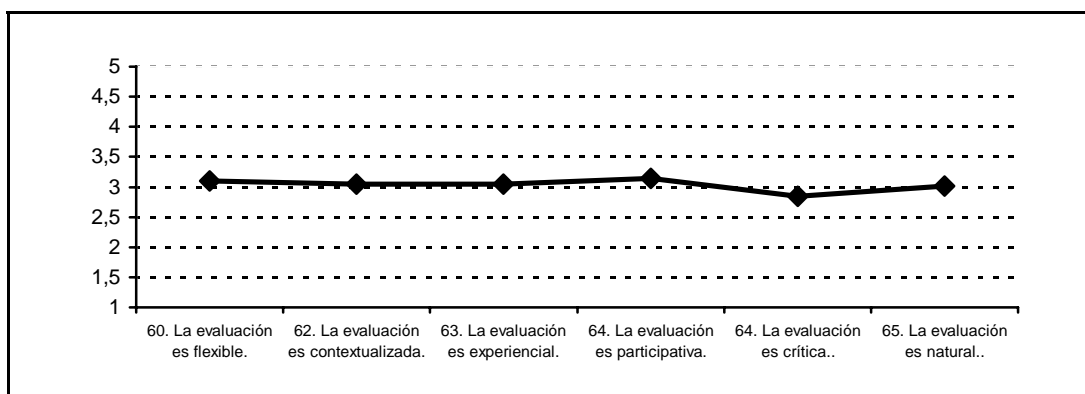
B. Principios psicopedagógicos específicos del aprendizaje

Tabla 25. Principios psicopedagógicos específicos

Indicadores	Media	Desviación
60. La evaluación es flexible	3,10	1,17
62. La evaluación es contextualizada	3,05	1,08
63. La evaluación es experiencial	3,05	1,14
64. La evaluación es participativa	3,14	1,26
64. La evaluación es crítica	2,85	1,28
65. La evaluación es natural	3,02	1,20

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 32. Principios psicopedagógicos específicos



En relación con los *principios psicopedagógicos del aprendizaje* los resultados indicaron que la evaluación era frecuentemente flexible, contextualizada, experiencial, participativa y natural, representada en valores medios de uso, pero no era crítica. Ello reveló indicadores importantes de una evaluación acorde con los nuevos enfoques de evaluación de Inglés.

6.1.3. COMPARACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES AÑOS

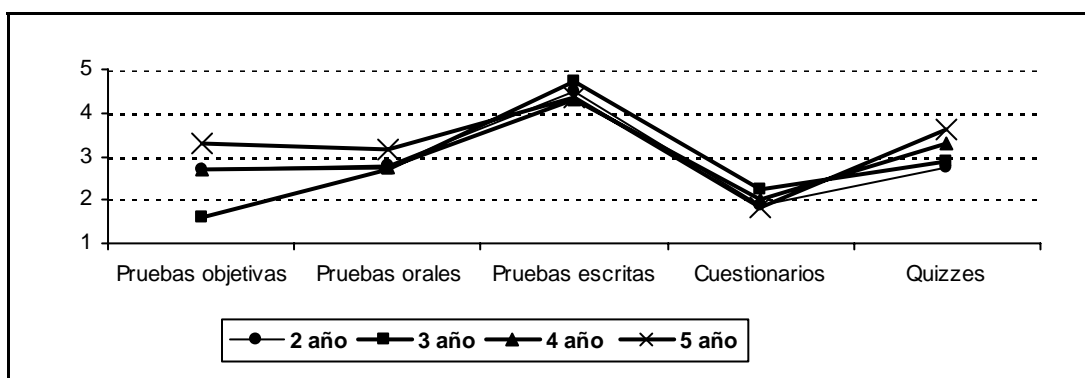
6.1.3.1. Instrumentos

A. Instrumentos cuantitativos

Tabla 26. Instrumentos cuantitativos por años

Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
1. Pruebas objetivas	2,69	1,62	2,69	3,31	0,000	3<2,4<5
2. Pruebas orales	2,78	2,71	2,76	3,18	0,100	-
3. Pruebas escritas	4,50	4,71	4,33	4,37	0,220	-
4. Cuestionarios	1,87	2,24	2,00	1,84	0,480	-
5. Quizzes	2,77	2,90	3,29	3,63	0,000	2,3<4,5

Gráfico 33. Valoración de los instrumentos cuantitativos



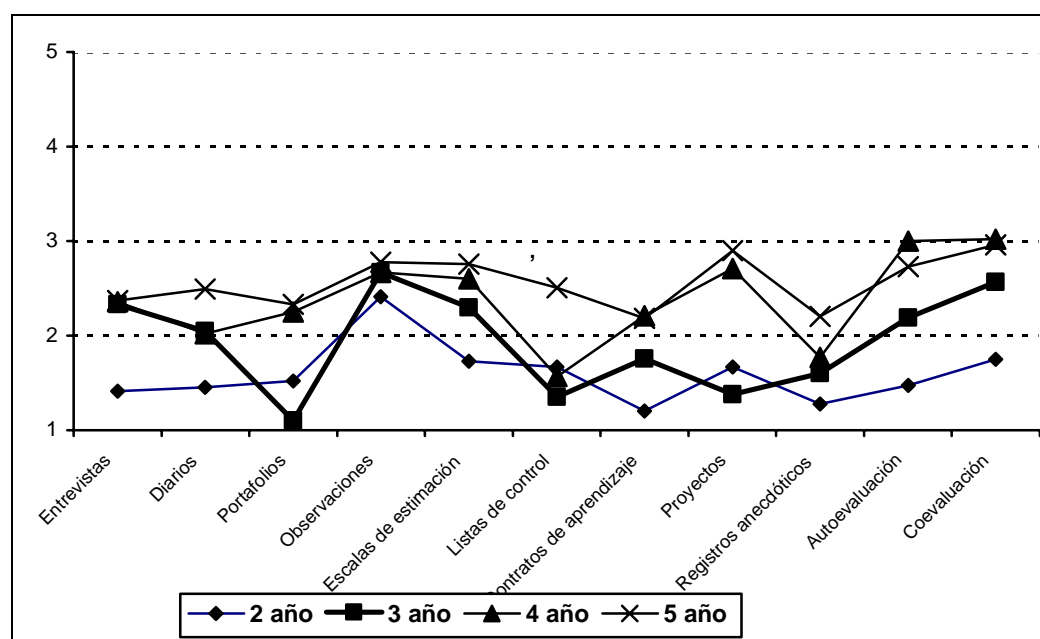
Tal como puede apreciarse en la tabla y gráfica anteriores, se observaron diferencias en el uso de los distintos tipos de instrumentos de evaluación según el año que cursaban los alumnos. Las pruebas objetivas se utilizaron menos en tercer año; en segundo y cuarto año tuvieron un nivel medio de uso, mientras que su frecuencia aumentó en quinto año. Las pruebas orales, escritas y los cuestionarios tuvieron el mismo nivel de uso en todos los cursos. Los quizzes fueron menos frecuentes en segundo y tercer año y tendieron a ser más usados en cuarto y quinto año.

B. Instrumentos cualitativos

Tabla 27. Valoración de los instrumentos cualitativos por años

Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
6. Entrevistas	1,41	2,33	2,36	2,37	0,000	2<3,4,5
7. Diarios	1,45	2,05	2,02	2,49	0,000	2<3,4,5
8. Portafolios	1,52	1,10	2,25	2,33	0,000	2,3<4,5
9. Observaciones	2,41	2,67	2,67	2,78	0,338	-
10. Escalas de estimación	1,73	2,30	2,60	2,76	0,000	2<3,4,5
11. Listas de control	1,67	1,35	1,57	2,51	0,000	3,4,2<5
12. Contratos de aprendizaje	1,21	1,76	2,21	2,18	0,000	2<3<4,5
13. Proyectos	1,67	1,38	2,71	2,90	0,000	3,2<4,5
14. Registros anecdóticos	1,28	1,60	1,77	2,20	0,000	2<3,4,5
15. Auto evaluación	1,47	2,19	3,00	2,73	0,000	2<3<4,5
16. Coevaluación	1,75	2,57	3,02	2,96	0,000	2<3,4,5

Gráfico 34. Instrumentos cuantitativos



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

En cuanto a las diferencias entre años se pudo generalizar que, con excepción de cuarto año donde la autoevaluación y coevaluación se ubicó sobre la media teórica, los instrumentos cualitativos son poco utilizados por los profesores de Inglés. Así, en segundo año se utilizaron menos los instrumentos cualitativos que en tercero, cuarto y quinto año. Sin embargo, notamos que las observaciones mantuvieron el mismo nivel medio de uso.

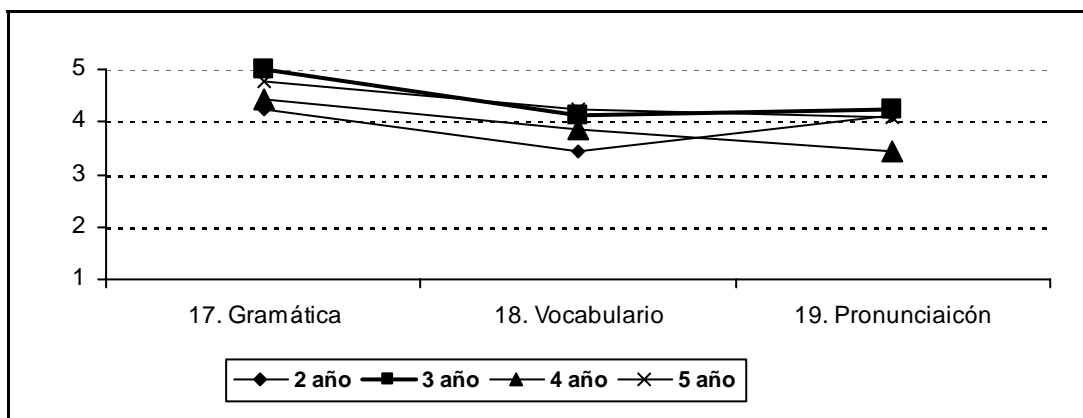
6.1.3.2. Aspectos evaluados

A. Componentes del lenguaje

Tabla 28. Componentes del lenguaje

Indicadores	2do año	3do año	4to año	5to año	Signif.	Difere
17. Gramática	4,23	5,00	4,43	4,76	0,000	2,4<5,3
18. Vocabulario	3,45	4,14	3,84	4,24	0,000	2,4<3,5
19. Pronunciación	4,11	4,24	3,43	4,08	0,001	-

Gráfico 35. Componentes del lenguaje



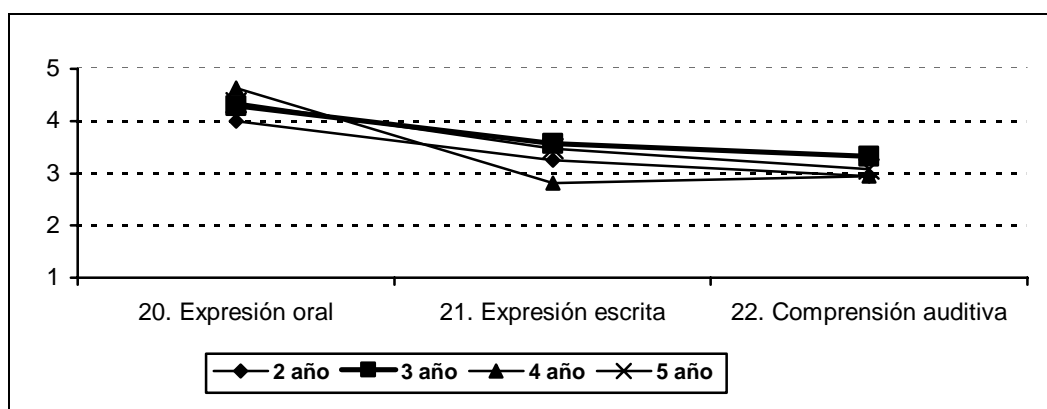
La tabla y gráfico reveló que todos los elementos eran muy frecuentemente evaluados con valores muy por encima de la media teórica, así la gramática y el vocabulario eran evaluados con menos frecuencia en segundo y cuarto año, los valores aumentaron en quinto y tercer año.

B. Uso del lenguaje

Tabla 29. Valoración del uso del lenguaje

Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
20. Expresión oral	4,17	4,05	3,51	4,02	0,006	-
21. Expresión escrita	4,00	4,29	4,63	4,35	0,030	-
22. Comprensión auditiva	3,25	3,57	2,81	3,47	0,014	-
23. Comprensión de lectura	2,94	3,32	2,94	3,08	0,594	-

Gráfico 36. Valoración del uso del lenguaje



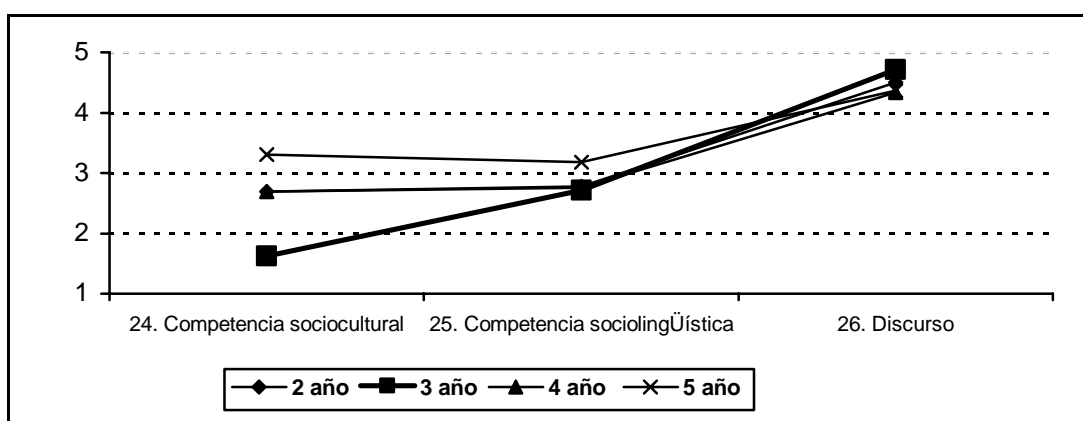
En cuanto al uso del lenguaje se concluyó que los indicadores presentados mantuvieron un nivel de uso constante en todos los años de la mención.

C. Competencias del lenguaje

Tabla 30. Competencias del lenguaje

Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
24. Competencia sociocultural	1,53	1,67	2,08	2,34	0,000	2,3<4,5
25. Competencia sociolingüística	1,83	2,53	2,27	2,47	0,005	-
26. Discurso	1,77	2,81	2,55	2,76	0,000	2<4,5,3,

Gráfico 37. Valoración de las competencias del lenguaje



Los resultados de las competencias del lenguaje indicaron que la competencia sociocultural era poco evaluada en segundo y tercer año y se observó que su uso tendía a aumentar en cuarto y quinto año; asimismo, no se apreciaron diferencias significativas en la competencia sociolingüística y se observó que el discurso era menos evaluado en segundo que en tercero, cuarto o quinto año.

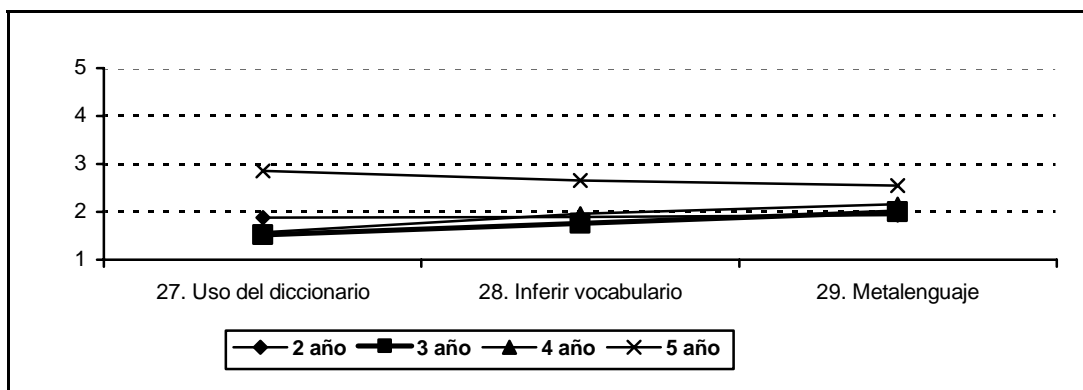
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

D. Estrategias de aprendizaje del lenguaje

Tabla 31. Estrategias de aprendizaje del lenguaje

	Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
27.	Uso del diccionario	1,88	1,52	1,57	2,86	0,000	3,4,2,<5
28.	Inferir vocabulario	1,89	1,76	1,96	2,65	0,000	3,2,4,<5
29.	Metalinguaje	1,94	2,00	2,16	2,55	0,044	-

Gráfico 38. Estrategias de aprendizaje del lenguaje



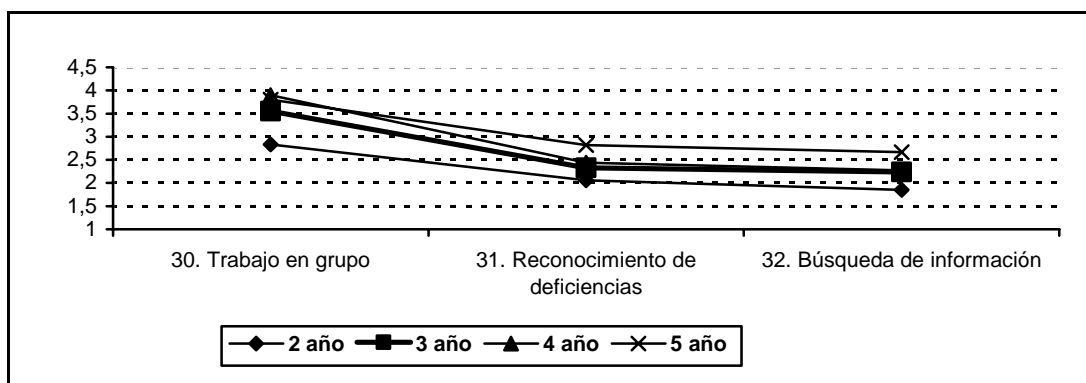
En los indicadores de las estrategias de aprendizaje del lenguaje pudimos ver que el uso del diccionario e inferir el vocabulario del contexto eran poco evaluados en tercero, cuarto y segundo año y que ambos tenían más uso en quinto año. Asimismo, no se observaron diferencias significativas en cuanto al metalinguaje.

E. Estrategias de aprendizaje generales

Tabla 32. Estrategias de aprendizaje generales

	Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
30.	Trabajo en grupo	2,83	3,55	3,90	3,80	0,000	2<3,5,4
31.	Reconocimiento de deficiencias	2,06	2,33	2,44	2,82	0,007	-
32.	Búsqueda de información	1,85	2,24	2,27	2,67	0,001	-

Gráfico 39. Estrategias de aprendizaje generales



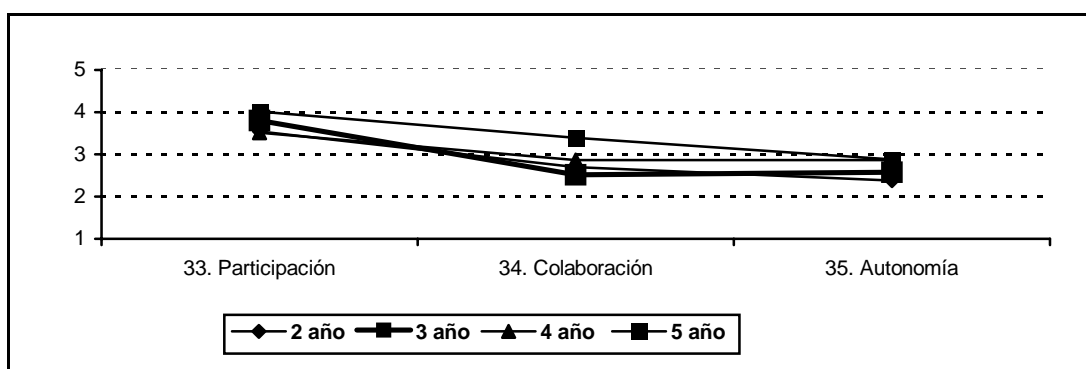
En las estrategias de aprendizaje generales se apreció que todos los aspectos eran menos evaluados en el segundo año y que se incrementó su uso en el tercero, quinto y cuarto año de la mención. Se observó un nivel medio de uso en el reconocimiento de deficiencias y la búsqueda de información.

G. Comportamiento Social

Tabla 33. Valoración del comportamiento social

Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
33. Participación	3,55	3,81	3,51	4,02	0,065	-
34. Colaboración	2,69	2,52	2,86	3,39	0,012	-
35. Autonomía	2,38	2,57	2,86	2,88	0,097	-

Gráfico 40. Valoración del comportamiento social



En este apartado se concluyó que no se observaron diferencias significativas en la participación, la colaboración y la autonomía en los diferentes años de la mención.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

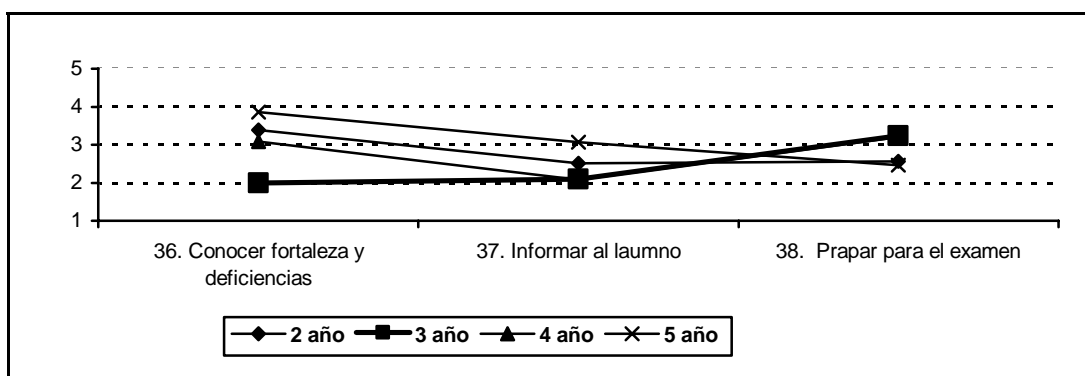
6.1.3.3. Naturaleza de la evaluación

A. Finalidad de la evaluación

Tabla 34. Naturaleza de la evaluación

Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
36. Conocer fortalezas y deficiencias	3,73	3,05	3,33	3,96	0,040	-
37. Informar sobre el progreso	3,39	2,00	3,08	3,85	0,000	3<4,2<5
38. Optimizar el programa	2,52	2,10	2,08	3,06	0,000	4,3,2<5
39. Preparar para el examen	2,56	3,24	3,21	2,47	0,006	-

Gráfico 41. Naturaleza de la evaluación



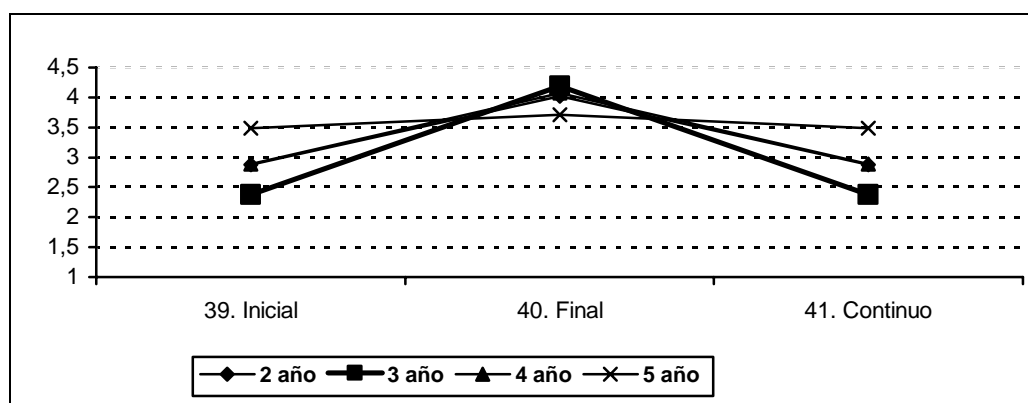
Tal como puede observarse en la tabla y gráfica anteriores no se apreciaron diferencias importantes en la detección de las fortalezas y deficiencias ni en la preparación para el examen, pero es importante hacer notar que en tercer año se encontró que se informa poco al alumno sobre su progreso, mientras que en cuarto y segundo se mantuvo un nivel medio de información que tendía a aumentar en quinto año. Asimismo, se notó que en cuarto, tercero y segundo se optimizaba menos el programa que en quinto año.

B. Momento de la evaluación

Tabla 35. Momento de la evaluación

Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
36. Inicial	2,88	2,38	2,89	3,49	0,001	-
37. Final	4,02	4,19	4,07	3,71	0,202	-
38. Continuo	2,88	2,38	2,89	3,49	0,127	-

Gráfico 42. Momento de la evaluación



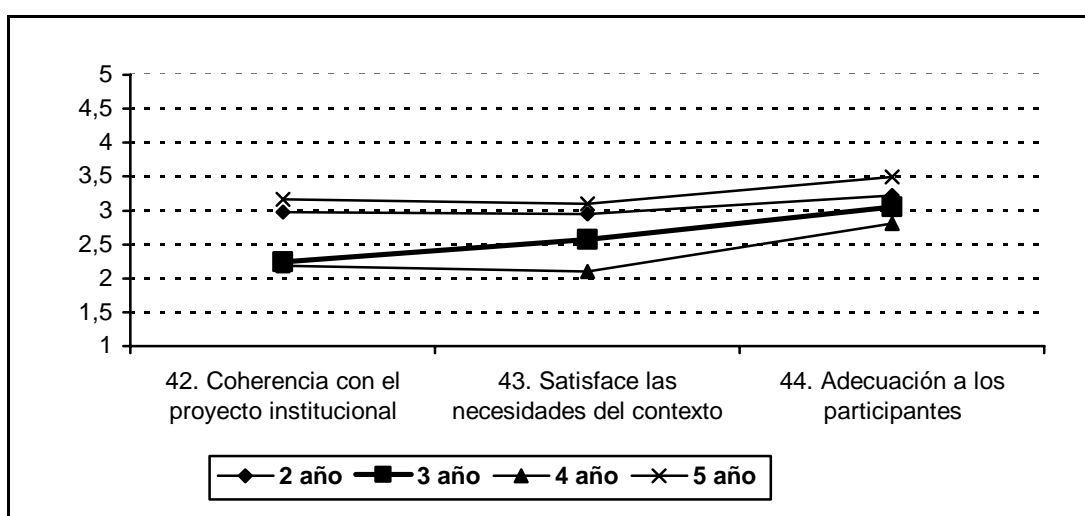
En este apartado se concluyó que no se observaron diferencias significativas en cuanto a los *momentos de la evaluación* para cada uno de los años.

C. Referentes de la evaluación

Tabla 36. Valoración de los referentes de la evaluación

Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Sigf.	Difere
39. Coherencia con el proyecto institucional	2,98	2,24	2,19	3,16	0,000	4,3,<2,5
40. Satisface las necesidades del contexto	2,95	2,57	2,10	3,10	0,000	4<3,2<5
41. Adecuación a los participantes	3,22	3,05	2,81	3,49	0,021	_

Gráfico 43. Referentes de la evaluación



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

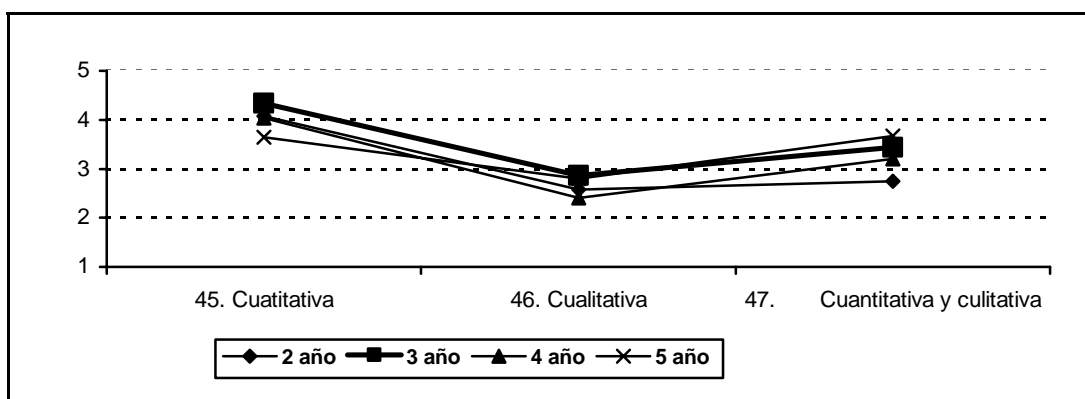
Los indicadores para los *referentes de la evaluación* nos indicaron que la evaluación en cuarto y tercer año era menos coherente con el proyecto institucional que en segundo y quinto año. Asimismo, en cuarto año se llenaron en menor grado las necesidades del contexto, en tercero y segundo año se mantuvieron niveles medios y en quinto año aumentó la satisfacción.

D. Modelo de evaluación

Tabla 37. Modelo de evaluación

Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
42. Cuantitativa	4,08	4,33	4,04	3,65	0,077	—
43. Cualitativa	2,58	2,86	2,41	2,80	0,265	—
44. Cuantitativa y cualitativa	2,75	3,43	3,20	3,67	0,000	2,4<3,5

Gráfico 44. Valoración del modelo de evaluación



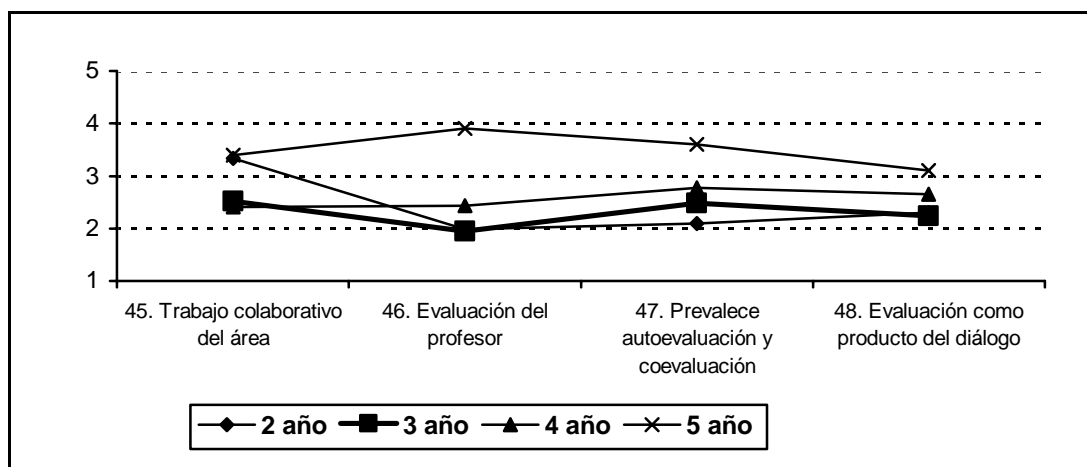
En cuanto al *modelo de evaluación* se observó que tanto la evaluación cuantitativa como la cualitativa mantuvieron un nivel intermedio de uso en todos los cursos, pero el modelo mixto evidenció una menor frecuencia en segundo y cuarto año con valores que se incrementaban en tercero y quinto año.

E. Quién evalúa

Tabla 38. El evaluador

Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
45. Trabajo colaborativo del área	3,33	2,52	2,41	3,39	0,000	4,3<2,5
46. Evaluación del profesor	1,98	1,95	2,43	3,91	0,000	5,2<4,3
47. Prevalece autoevaluación y coevaluación	2,09	2,48	2,77	3,60	0,000	2,3<4<5
48. Evaluación producto del diálogo	2,30	2,24	2,65	3,10	0,005	—

Gráfico 45. El evaluador



En cuanto a *quién evalúa* se apreció que el trabajo colaborativo del área era menor en cuarto y tercer año que en segundo y quinto; el profesor era menos evaluado en quinto y segundo año y existía menos autoevaluación y coevaluación en segundo y tercer año comparado con cuarto y quinto año y la evaluación como producto del diálogo se presentaba sin diferencias significativas en los años de la carrera.

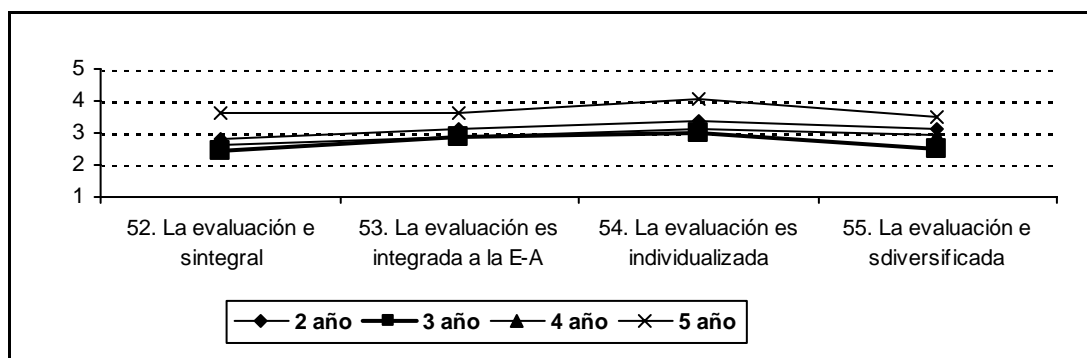
6.1.3.4. Principios psicopedagógicos

A. Principios psicopedagógicos generales

Tabla 39. Principios psicopedagógicos generales

Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
52. La evaluación es integral	2,83	2,43	2,63	3,65	0,000	3,4,2<5
53. La evaluación es integrada a la EA	3,11	2,90	2,90	3,65	0,003	_
54. La evaluación es individualizada	3,38	3,00	3,10	4,06	0,000	3,4,2<5
55. La evaluación es diversificada	3,10	2,52	2,92	3,51	0,001	-

Gráfico 46. Principios psicopedagógicos generales



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

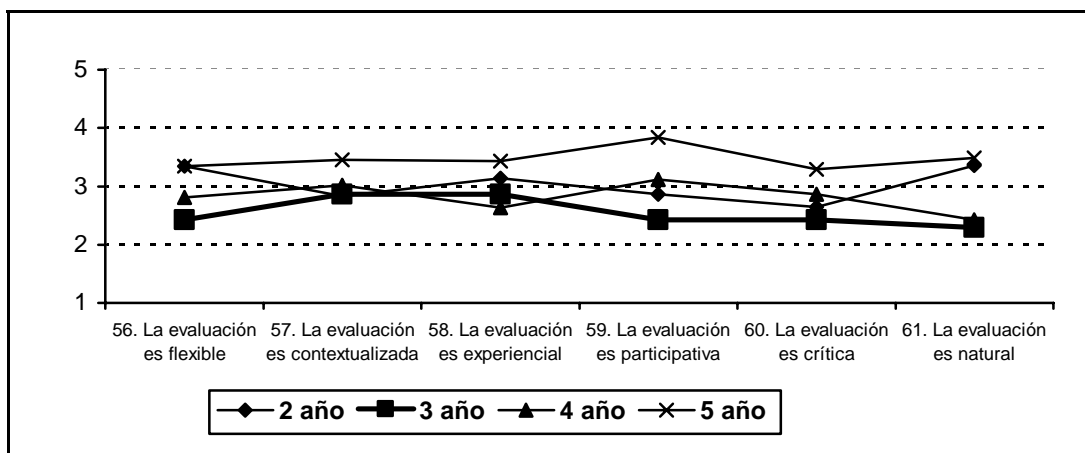
En los principios psicopedagógicos no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la evaluación integrada y diversificada entre los niveles presentados para cada año, pero en la evaluación integral e individualizada vimos que los niveles eran menores en tercero, cuarto y segundo año y en quinto año se observó un incremento.

B. Principios psicopedagógicos específicos

Tabla 40. Principios psicopedagógicos específicos

Indicadores	2do año	3er año	4to año	5to año	Signif.	Difere
56. La evaluación es flexible	3,34	2,43	2,81	3,35	0,002	-
57. La evaluación es contextualizada	2,83	2,86	3,02	3,45	0,000	2,3,4<5
58. La evaluación es experiencial	3,14	2,86	2,63	3,43	0,017	-
59. La evaluación es participativa	2,86	2,43	3,12	3,84	0,004	-
60. La evaluación es crítica	2,64	2,43	2,86	3,29	0,021	-
61. La evaluación es natural	3,36	2,29	2,43	3,49	0,000	3,4<2,5

Gráfico 47. Principios psicopedagógicos específicos



Podemos decir que en cuanto a los *principios psicopedagógicos específicos* no se expusieron diferencias significativas en la flexibilidad, experiencialidad, participación y crítica, pero se observó que la evaluación era menos contextualizada en el segundo, tercero y cuarto año que en quinto. De igual manera, era menos natural en tercero y cuarto que en segundo y quinto.

6.1.4. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO: EVALUACIÓN DE INGLÉS - PROFESORES

Para la presentación de los resultados de este cuestionario se siguieron los mismos apartados presentados en el cuestionario de los alumnos y se añadió el componente de la perspectiva pedagógica del profesor. Resultados que se presentan a continuación.

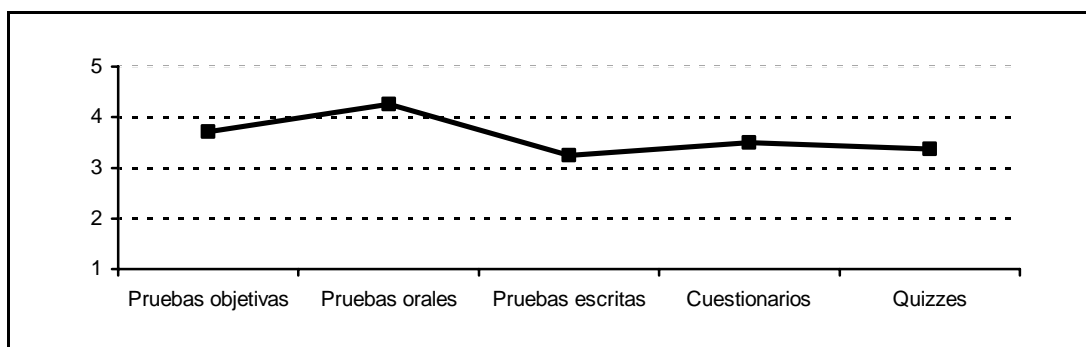
6.1.4.1. Instrumentos de evaluación

A. Instrumentos cuantitativos

Tabla 41. Instrumentos cuantitativos

Indicadores	Media	Desviación
1. Pruebas objetivas	3,71	1,25
2. Pruebas orales	4,25	0,88
3. Pruebas escritas	3,25	1,48
4. Cuestionarios	3,50	1,60
5. Quizzes	3,37	1,30

Gráfico 48. Instrumentos cuantitativos



Es importante notar que en cuanto a los *instrumentos y técnicas de evaluación cuantitativa* los profesores expresaron que las pruebas orales eran los instrumentos más usados y las pruebas escritas las menos usadas; el resto de los instrumentos mantuvo un nivel medio de uso.

Estos resultados contradicen lo expresado por los alumnos, quienes consideraron que las pruebas escritas eran los instrumentos más usados por los profesores.

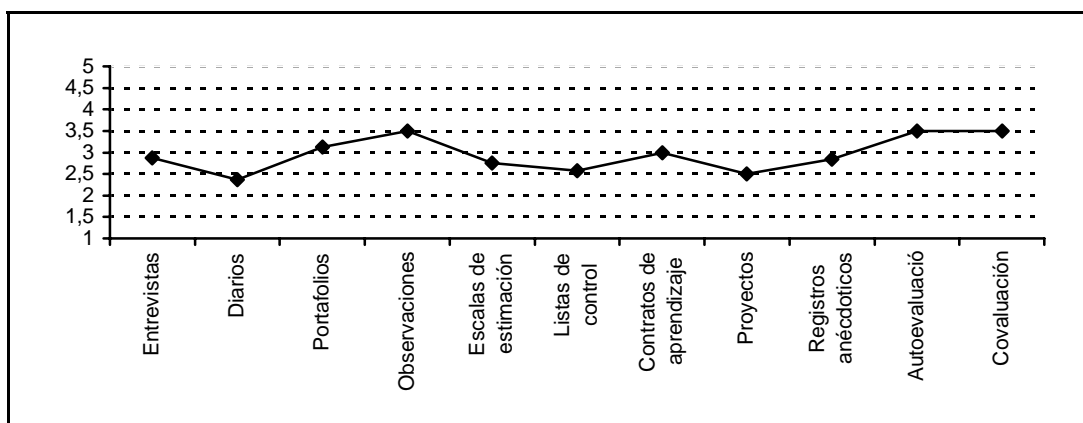
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

B. Instrumentos cualitativos

Tabla 42. Instrumentos cualitativos

Indicadores	Media	Desviación
6. Entrevistas	2,87	1,24
7. Diarios	2,37	1,18
8. Portafolios	3,12	1,45
9. Observaciones	3,50	1,30
10 Escalas de estimación	2,75	1,66
11. Listas de control	2,57	1,61
12. Contratos de aprendizaje	3,00	1,41
13. Proyectos	2,50	1,19
14. Registros anecdóticos	2,85	1,46
15. Autoevaluación	3,50	1,69
16. Coevaluación	3,50	1,60

Gráfico 49. Instrumentos cualitativos



Los profesores indicaron que los portafolios, las observaciones, los contratos de aprendizaje y la autoevaluación y coevaluación eran los instrumentos cualitativos más usados. Por otra parte, las entrevistas, los diarios, las escalas de estimación, las listas de control, los proyectos y los registros se encontraron entre los instrumentos menos usados, ubicándolos todos por debajo de la media teórica. Al respecto es pertinente recordar que los resultados contradicen lo expresado por los alumnos quienes expresaron que todos los instrumentos cualitativos mencionados eran poco usados en la evaluación del Área de Inglés.

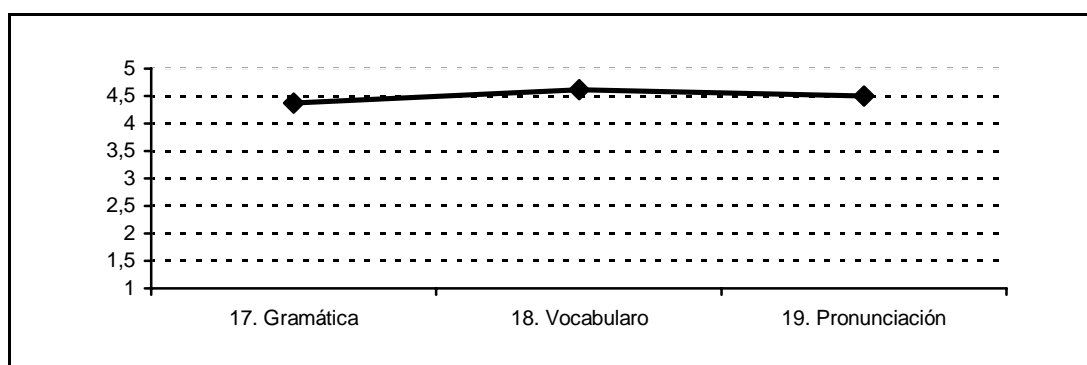
6.1.4.2. Aspectos evaluados

A. Componentes del lenguaje

Tabla 43. Componentes del lenguaje

Indicadores	Media	Desviación
17. Gramática	4,37	0,51
18. Vocabulario	4,62	0,51
19. Pronunciación	4,50	0,75

Gráfico 50. Componentes del lenguaje



En cuanto a los componentes del lenguaje, los profesores opinaron que la gramática, el vocabulario y la pronunciación eran frecuentemente evaluados en Inglés, resultados que coincidieron con lo expresado por los alumnos.

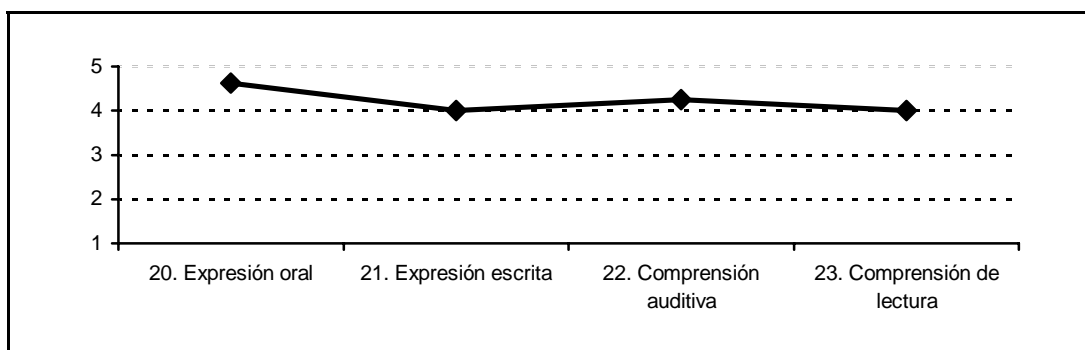
B. Uso del lenguaje

Tabla 44. Valoración del uso del lenguaje

Indicadores	Media	Desviación
20. Expresión oral	4,62	0,51
21. Expresión escrita	4,00	0,00
22. Comprensión auditiva	4,25	0,46
23. Comprensión de lectura	4,00	0,53

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 51. Valoración del uso del lenguaje



En el análisis del *uso del lenguaje*, los profesores ubicaron todas las competencias por encima de la media teórica, destacándose la expresión oral como la más evaluada y la expresión escrita como la menos evaluada.

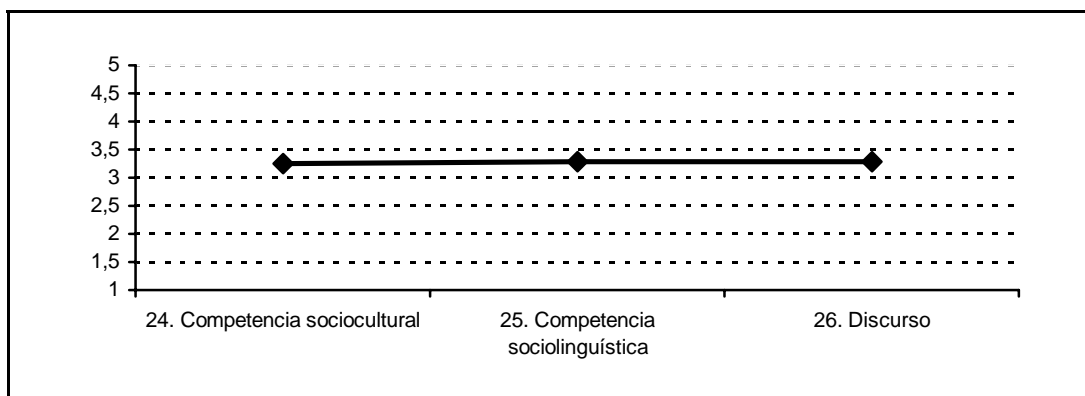
Los alumnos, por su parte, también ubicaron todas los indicadores por encima de la media teórica, pero no concordaron con los profesores al ubicar la expresión escrita como la más evaluada y la comprensión lectora como la menos evaluada.

C. Competencias del lenguaje

Tabla 45. Competencias del lenguaje

Indicadores	Media	Desviación
24. Competencia sociocultural	3,25	0,88
25. Competencia sociolingüística	3,28	0,75
26. Discurso	3,28	0,95

Gráfico 52. Valoración de las competencias del lenguaje



En el análisis de las *competencias del lenguaje* los profesores ubicaron todas las competencias por encima de la media teórica, alcanzando los tres valores muy cercanos. Los alumnos, por su parte, ubicaron todas las competencias por debajo

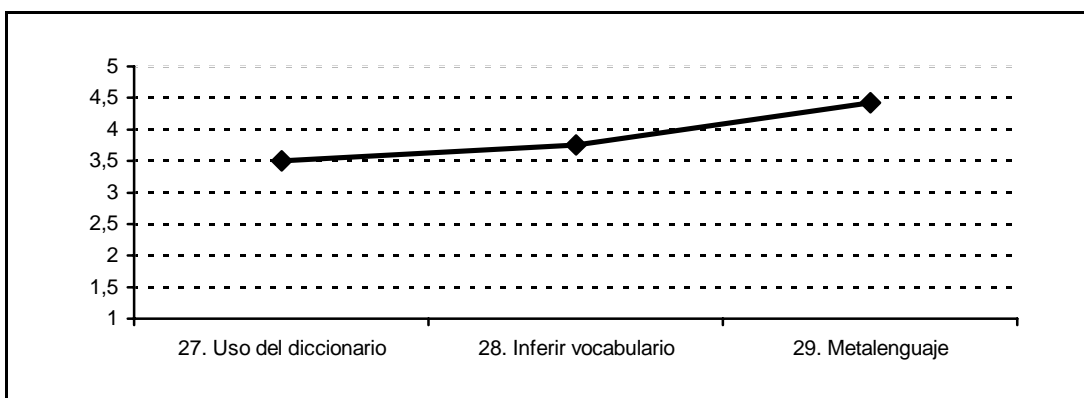
de la media teórica, destacándose la competencia sociocultural como la menos evaluada, seguida de la sociolingüística y el discurso.

D. Estrategias de aprendizaje del lenguaje

Tabla 46. Estrategias de aprendizaje del lenguaje

Indicadores	Media	Desviación
27. Uso del diccionario	3,50	1,06
28. Inferir vocabulario	3,75	1,28
29. Metalinguaje	4,42	0,78

Gráfico 53. Estrategias del lenguaje



Los profesores expresaron que la totalidad de las *estrategias para el aprendizaje del lenguaje* eran frecuentemente evaluadas en Inglés, ubicándolas todas por encima de la media; sin embargo, los alumnos las consideraron poco evaluadas, ubicándolas todas por debajo de la media.

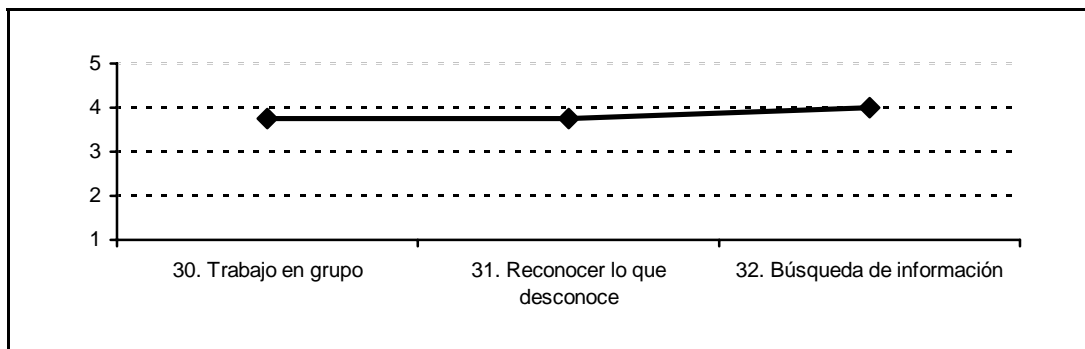
E. Estrategias de aprendizaje generales

Tabla 47. Estrategias del lenguaje

Indicadores	Media	Desviación
30. Trabajo en grupo	3,75	0,88
31. Reconocer lo que desconoce	3,75	1,28
32. Búsqueda de información	4,00	1,06

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 54. Valoración de las estrategias de aprendizaje generales



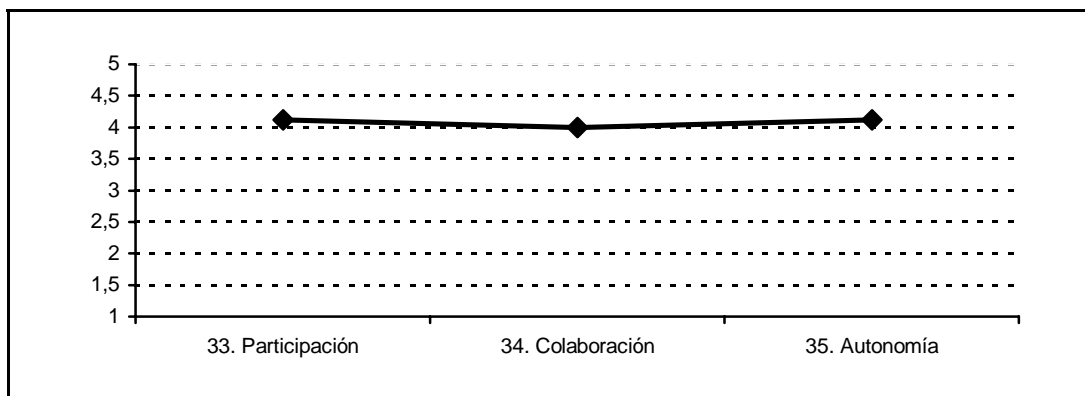
En las *estrategias de aprendizaje generales*, los profesores ubicaron el trabajo en grupo, la búsqueda de información y el reconocimiento de lo que sabe y lo que desconoce como frecuentemente valoradas, todas ellas por encima de la media teórica. Al respecto, los alumnos estuvieron de acuerdo en lo referente al trabajo en grupo, pero manifestaron que la búsqueda de información y la habilidad para reconocer lo que desconoce eran escasamente consideradas al asignarles valores por debajo de la misma.

F. Comportamiento social

Tabla 48. Comportamiento social

Indicadores	Media	Desviación
33. Participación	4,12	0,64
34. Colaboración	4,00	1,06
35. Autonomía	4,12	0,64

Gráfico 55. Comportamiento social



Los profesores manifestaron que la participación, colaboración y autonomía eran frecuentemente valoradas en el aprendizaje de Inglés, ubicándolas por encima de la media. Sin embargo, los alumnos consideraron que la colaboración y

la autonomía eran poco evaluadas y ambas estuvieron por debajo de la media teórica.

En síntesis, se concluyó que en cuanto a los aspectos evaluados se encontraron puntos de concordancia y discrepancia en las respuestas dadas; ya que los profesores y los alumnos estuvieron de acuerdo en que los componentes del lenguaje y el uso del lenguaje eran frecuentemente valorados en Inglés. No obstante, las versiones encontradas en las competencias del lenguaje, las estrategias de aprendizajes generales y del lenguaje y el comportamiento social nos indicaron que estos elementos debían ser analizados con mayor profundidad en los instrumentos posteriores.

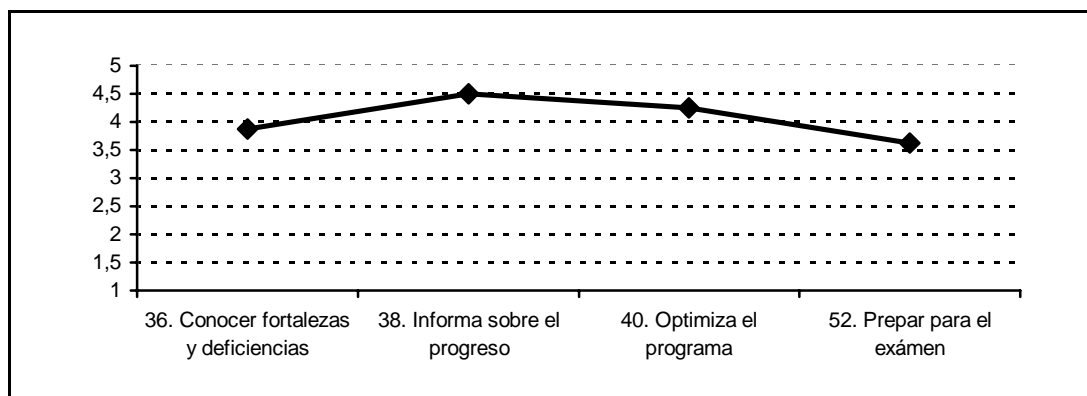
6.1.4.3. Naturaleza de la evaluación

A. Finalidad de la evaluación

Tabla 49. Finalidad de la evaluación

Indicadores	Media	Desviación
36. Conocer fortalezas y deficiencias	3,87	0,99
37. Informar sobre el progreso	4,50	0,75
38. Optimizar el programa	4,25	0,70
39. Preparar para el examen	3,62	0,91

Gráfico 56. Finalidad de la evaluación



En la *finalidad de la evaluación* los profesores ubicaron todos los indicadores por encima de la media teórica. Sin embargo, encontramos versiones contrapuestas en los alumnos quienes consideraron que no se analizaba el programa para optimizarlo y que la evaluación preparaba al alumno sólo para el examen, pero ellos estuvieron de acuerdo en que si se daban a conocer las fortalezas y que se informaba sobre el progreso al alumno.

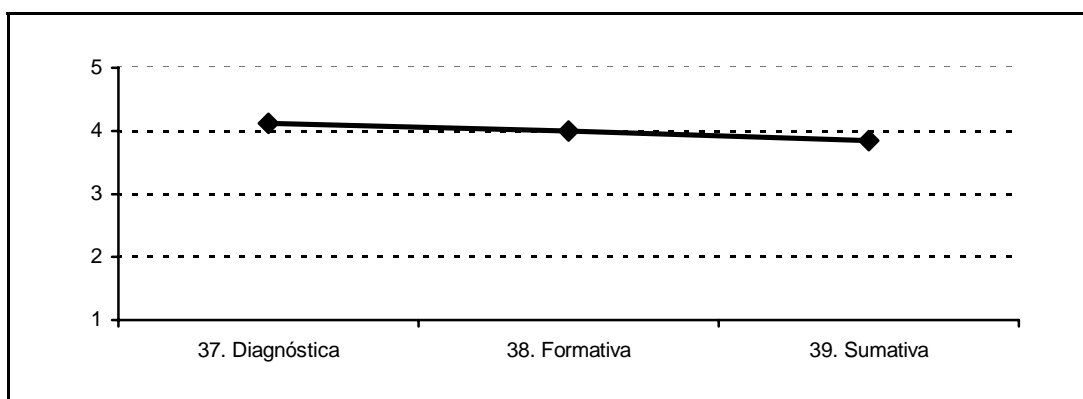
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

B. Momento de la evaluación

Tabla 50. Momento de la evaluación

Indicadores	Media	Desviación
40. Diagnóstica	4,12	1,24
41. Formativa	4,00	1,21
44. Sumativa	3,85	0,70

Gráfico 57. Momento de la evaluación



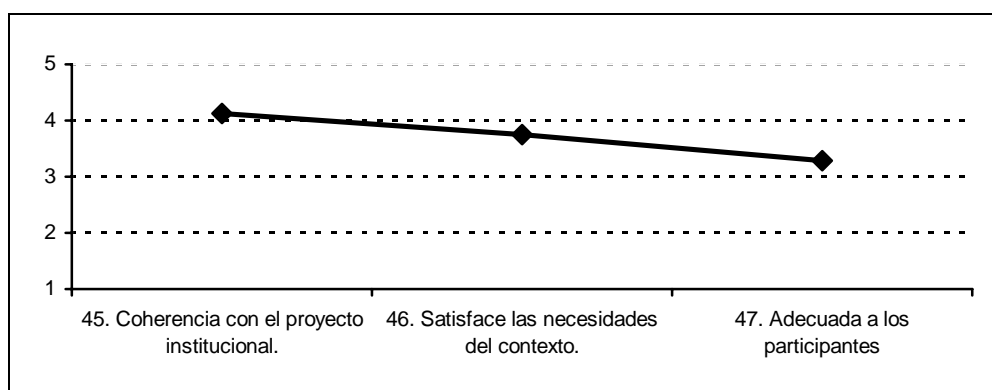
La tabla y gráfica anteriores nos indicaron que los profesores estaban de acuerdo en que la evaluación de Inglés era diagnóstica, formativa y sumativa, ubicando a todas ellas por encima de la media teórica, opinión que concordó con lo expresado por los estudiantes.

C. Referentes de la evaluación

Tabla 51. Referentes de la evaluación

Indicadores	Media	Desviación
45. Coherencia con el proyecto institucional	4,12	1,12
46. Satisface las necesidades del contexto	3,75	1,03
47. Adecuada a los participantes	3,28	1,11

Gráfico 58. Referentes de la evaluación



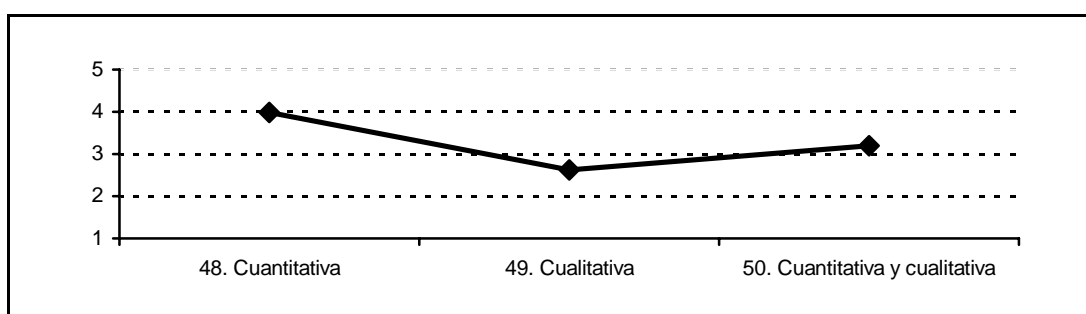
En cuanto a los *referentes de la evaluación* notamos que los profesores consideraron que la evaluación era coherente con el proyecto institucional, satisfacía las necesidades del contexto y era adecuada a los participantes. Sin embargo, los alumnos expresaron su desacuerdo en cuanto a la satisfacción de las necesidades del contexto y a su coherencia con el proyecto institucional.

D. Modelo de evaluación

Tabla 52. Valoración del modelo de evaluación

Indicadores	Media	Desviación
48. Cuantitativa	4,00	0,92
49. Cualitativa	3,19	1,12
50. Cuantitativa y cualitativa	2,87	1,35

Gráfico 59. Modelo de evaluación



Con respecto al *modelo de evaluación* los profesores consideraron que la evaluación era frecuentemente cuantitativa y cualitativa, ubicándolas por encima de la media teórica. Asimismo, consideraron que era en menor grado cuantitativa con valores por debajo de la media. Los alumnos, por su lado, consideraron que la evaluación era frecuentemente cuantitativa o cuantitativa, ubicándolas por encima de la media teórica y que pocas veces era cualitativa, representándola con valores por debajo de la media.

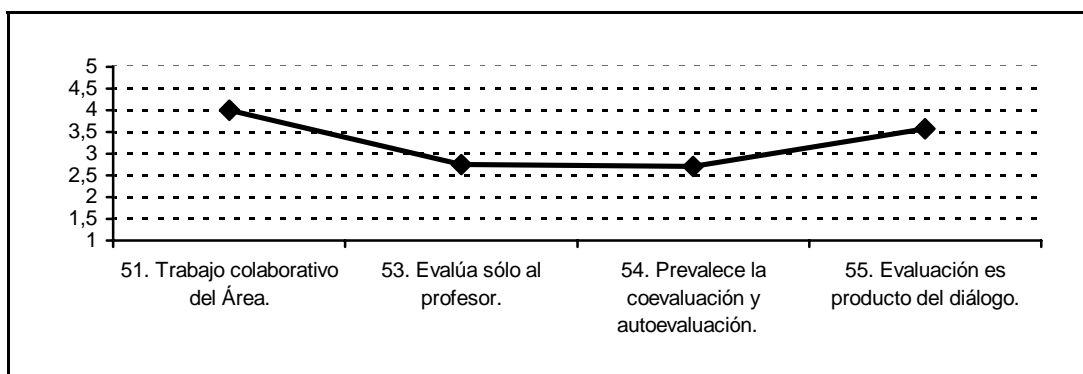
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

D. Quién evalúa

Tabla 53. El evaluador

Indicadores	Media	Desviación
51. Trabajo colaborativo del área	4,00	1,51
53. Evalúa al profesor	2,75	1,03
54. Prevalece coevaluación y autoevaluación	2,71	1,25
55. Evaluación producto del diálogo	3,57	1,39

Gráfico 60. El evaluador



En los resultados de *quién evalúa* los profesores manifestaron que la evaluación era producto del diálogo y del trabajo colaborativo y del Área, ubicándolas por encima de la media teórica. Sin embargo, consideraron que no se evaluaba al profesor, ni se utilizaba la autoevaluación y coevaluación en los procesos de valoración del aprendizaje de inglés, situándolas con valores por debajo de la media teórica.

Los alumnos, por su parte, manifestaron su acuerdo en que la evaluación era producto del trabajo colaborativo del área, pero no se promovía la autoevaluación y coevaluación, no se evaluaba al profesor y no se dialogaba. Estos elementos pusieron en evidencia otros indicadores importantes a considerar en la futura propuesta de formación del profesorado de Inglés.

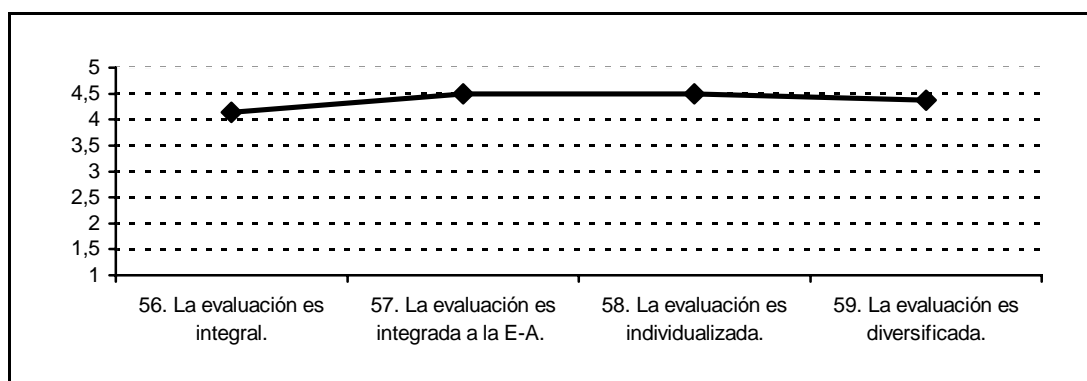
6.1.4.4. Principios psicopedagógicos

A. Principios psicopedagógicos generales

Tabla 54. Principios psicopedagógicos del aprendizaje

Indicadores	Media	Desviación
56. La evaluación es integral	4,14	0,89
57. La evaluación es integrada a la E-A	4,50	0,75
58. La evaluación es individualizada	4,50	0,53
59. La evaluación es diversificada	4,37	0,74

Gráfico 61. Principios psicopedagógicos del aprendizaje



Los resultados obtenidos en los *principios psicopedagógicos* nos indicaron que los profesores consideraban que la evaluación era integral, integrada a la E-A, individualizada y diversificada, ubicándolas por encima de la media teórica. Los alumnos difirieron en cuanto a que no consideraban que fuese integral.

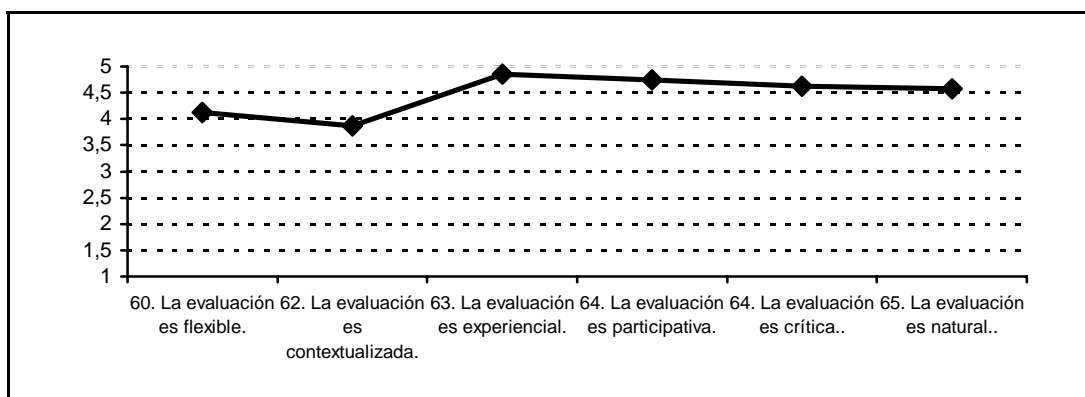
B. Principios psicopedagógicos específicos del aprendizaje

Tabla 55. Principios psicopedagógicos específicos

Indicadores	Media	Desviación
60. La evaluación es flexible	4,12	0,83
62. La evaluación es contextualizada	3,87	1,12
63. La evaluación es experiencial	4,85	0,37
64. La evaluación es participativa	4,75	0,46
64. La evaluación es crítica	4,62	0,51
65. La evaluación es natural	4,57	0,78

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 62. Principios psicopedagógicos específicos



En relación con los *principios psicopedagógicos del aprendizaje*, los profesores opinaron que la evaluación era flexible, contextualizada, experiencial, participativa crítica y natural, ubicándolas con valores por encima de la media de uso. Sin embargo, los alumnos expresaron su desacuerdo en que fuese crítica. Ello representó indicadores importantes de una evaluación acorde con los nuevos enfoques de E-A de Inglés.

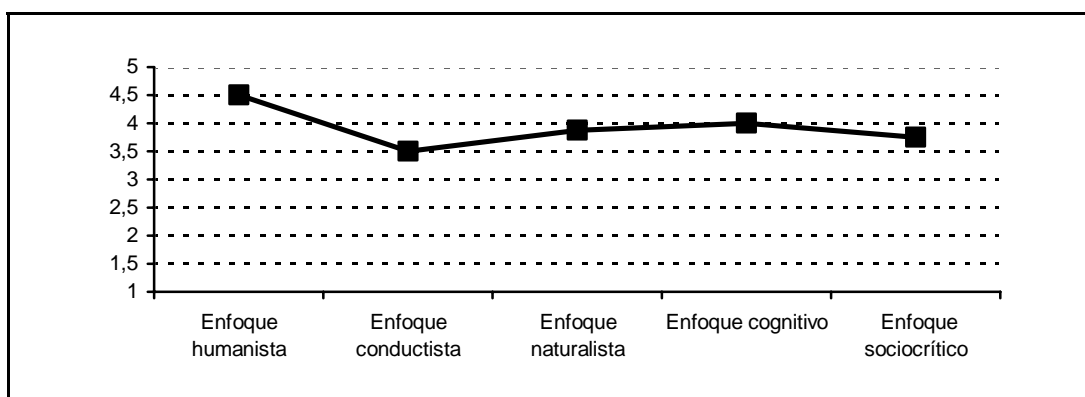
6.1.4.5. Perspectiva pedagógica

A. Intencionalidad

Tabla 56. Intencionalidad

Indicadores	Media	Desviación
66. La enseñanza tiene un enfoque humanista	4,50	0,53
67. La enseñanza tiene un enfoque conductista	3,50	0,93
68. La enseñanza tiene un enfoque naturalista	3,88	0,83
69. La enseñanza tiene un enfoque cognitivo	4,00	1,07
70. La enseñanza tiene un enfoque sociocrítico	3,75	0,89

Gráfico 63. Intencionalidad



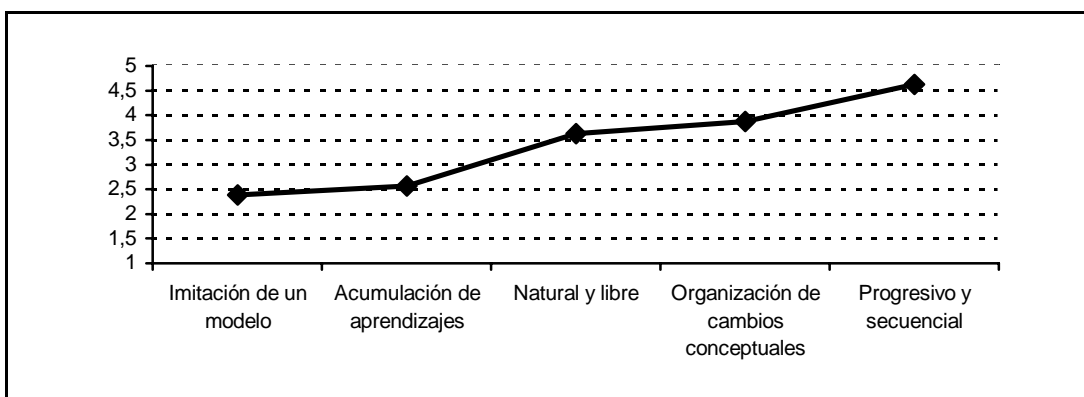
Con respecto a la perspectiva pedagógica los profesores ubicaron todos los ítemes por encima de la media, indicando con ello que la evaluación de Inglés tenía un enfoque humanista, conductista, naturalista, cognitivo y sociocrítico, lo que a nuestro entender dejó entrever un enfoque que integraba diferentes perspectivas teóricas.

B. Concepción del desarrollo del alumno

Tabla 57. Concepción del desarrollo del alumno

Indicadores	Media	Desviación
71. Imitación del modelo	2,38	0,74
72. Acumulación de aprendizajes	2,57	1,27
73. Natural y libre	3,63	0,63
74. Organización de cambios conceptuales	3,88	0,99
75. Progresivo y secuencial	4,63	0,52

Gráfico 64. Desarrollo del alumno



En este renglón pudimos observar que los profesores orientaban el desarrollo del alumno hacia un enfoque natural y libre, de cambios conceptuales y progresivos y secuenciales; sin embargo, tendían a desfavorecer, por debajo de la media, el modelo de imitación y el progresivo, secuencial.

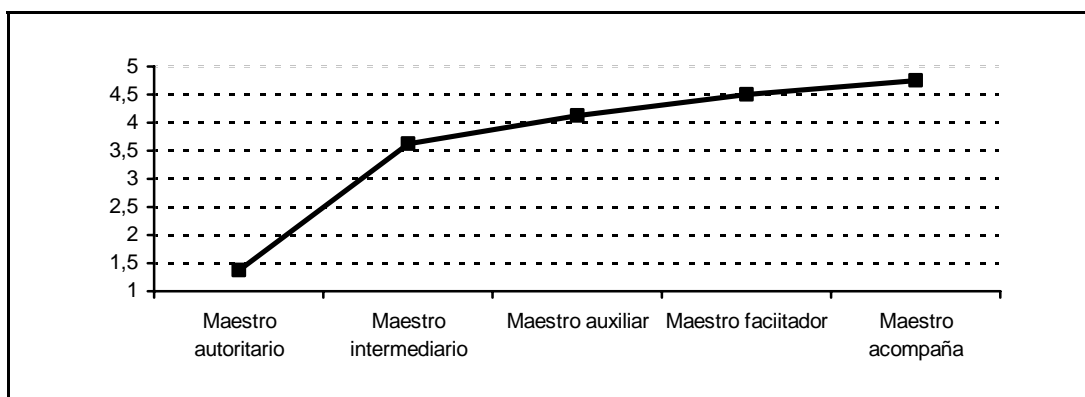
C. Relación Maestro-Alumno

Tabla 58. Relación maestro-alumno

Indicadores	Media	Desviación
76. Maestro autoritario	1,38	0,52
77. Maestro intermediario ejecutor	3,63	1,19
78. Maestro auxiliar	4,13	0,99
79. Maestro facilitador-estimulador	4,50	0,53
80. Maestro acompañante del aprendizaje	4,75	0,46

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 65. Valoración de la relación maestro-alumno



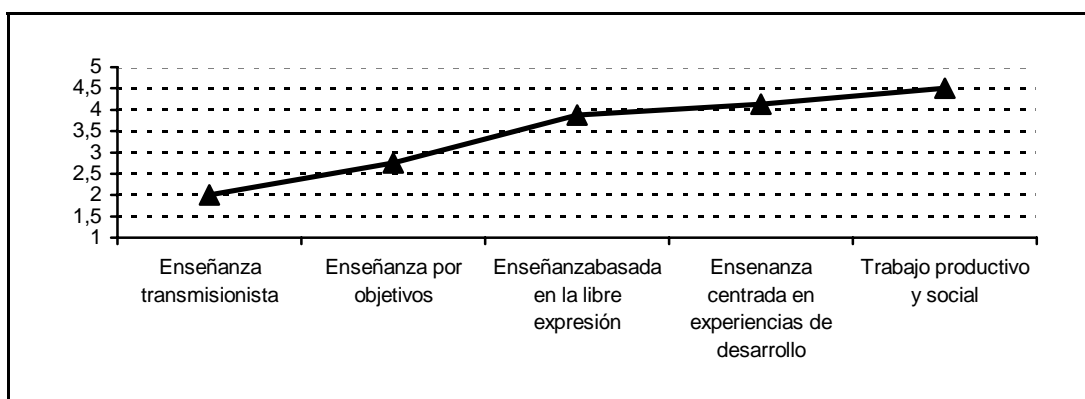
En la relación maestro-alumno todos los ítems se ubicaron con puntajes por encima de la media, a excepción del maestro autoritario, lo que dejó entrever un alejamiento de la interacción más tradicional.

D. Metodología

Tabla 59. Valoración de la metodología

Indicadores	Media	Desviación
81. Enseñanza transmisionista	2,00	0,76
82. Enseñanza basada en objetivos	2,75	0,89
83. Enseñanza en la libre expresión	3,88	0,89
84- Enseñanza en experiencias de desarrollo	4,13	0,83
85. Enseñanza basada en el trabajo social	4,50	0,53

Gráfico 66. Valoración de la metodología



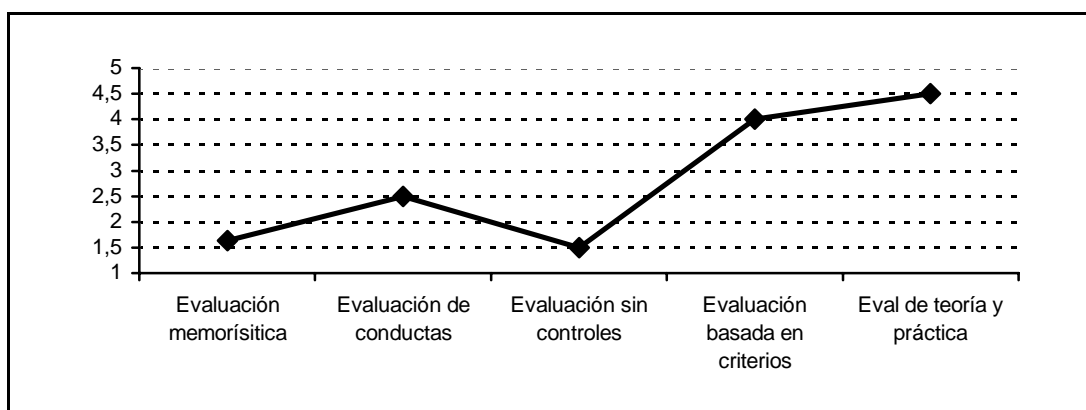
Al respecto las metodologías más usadas fueron la libre expresión, las experiencias de desarrollo y el trabajo social y la transmisionista y la conductual se ubicaron por debajo de la media.

F. Proceso Evaluativo

Tabla 60. Valoración del proceso evaluativo

Indicadores	Media	Desviación
86. Evaluación de contenidos memorísticos	1,63	0,74
87. Evaluación de conductas	2,50	1,20
88. Evaluación sin controles	1,50	0,53
89. Evaluación basada en criterios	4,00	0,53
90. Evaluación que combina la teoría con la práctica	4,50	0,53

Gráfico 67. Valoración del proceso evaluativo



Entre los ítemes de la valoración del proceso evaluativo se encontró que los profesores se orientaban hacia enfoques evaluativos basados en criterios y de tendencia sociocrítica y se alejaban de rasgos tradicionales de evaluación.

6.1.4.6. Consideraciones finales de los cuestionarios (Cuadro 18)

A. Instrumentos de Evaluación

- En conclusión se observaron discrepancias entre los profesores y alumnos en cuanto a los instrumentos cuantitativos y cualitativos, diferencias que constituyeron elementos de investigación a ser analizados con mayor detalle en las entrevistas y observaciones de aula, y los resultados obtenidos en las otras dimensiones indicaron una tendencia hacia una evaluación que se orientaba mayormente hacia las pruebas escritas.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

B. Aspectos Evaluados

- En cuanto a los aspectos evaluados se encontraron puntos de concordancia y discrepancia en las respuestas dadas. Por un lado, los profesores y alumnos estaban de acuerdo en que los componentes del lenguaje y el uso del lenguaje eran frecuentemente valorados en Inglés, aspectos que consideramos importantes evaluar dado que los alumnos estudian la lengua con fines académicos y requieren estos conocimientos como base de su formación. Sin embargo, es importante reconocer que ellos suelen ser catalogados como “tradicionales” en la valoración de Inglés si estos elementos son los únicos evaluados en el proceso.
- Por otro lado, observamos versiones opuestas en las competencias del lenguaje, las estrategias de aprendizaje general y del lenguaje y el comportamiento social. Ello nos indicó que estos elementos debían ser unidades de análisis en los instrumentos posteriores.

C. Naturaleza de la Evaluación

- Con respecto a la naturaleza de la evaluación se concluyó que en la finalidad, el momento, los referentes, el modelo, quién evalúa y los principios de la evaluación, los profesores y los alumnos estaban en desacuerdo en la mayor parte de sus respuestas.
- Los elementos en que estaban de acuerdo se centraron en que la evaluación era diagnóstica, formativa y sumativa; era adecuada a los participantes; era producto del trabajo colaborativo del área; era flexible, contextualizada, experiencial, participativa y natural. Al respecto, es importante acotar que no se esperaban los resultados en cuanto a que era formativa y producto del trabajo del área.
- Los aspectos mejorables más importantes extraídos de de estas dimensiones fueron: la reestructuración del programa, la ausencia de orientación de la evaluación hacia el proyecto institucional, la necesidad de satisfacción de las necesidades del contexto, la evaluación cuantitativa muy cuantitativa, la ausencia de evaluación del profesor, el poco uso de la autoevaluación y coevaluación, la evaluación integral y crítica.

Cuadro 17. Resultados de los cuestionarios

Dimensión	Alumnos	Profesores
Instrumentos	<p>Las pruebas escritas eran los instrumentos más usados y los cuestionarios los menos usados.</p> <p>Los instrumentos cualitativos eran poco usados por los profesores de Inglés.</p>	<p>Las pruebas escritas, pruebas orales y quizzes eran los instrumentos más usados y los cuestionarios los menos usados.</p> <p>Los instrumentos cualitativos como las observaciones, escalas, proyectos, autoevaluación y coevaluación, eran frecuentemente usados y los portafolios, diarios, listas de control, contratos de aprendizaje y registros anecdóticos eran poco usados.</p>
Componentes del lenguaje	La gramática, el vocabulario y la pronunciación eran frecuentemente evaluados en Inglés.	La gramática, el vocabulario y la pronunciación eran frecuentemente evaluados en Inglés.
Uso del lenguaje	La expresión escrita y la expresión oral eran las competencias más frecuentemente evaluadas y la comprensión auditiva era la menos evaluada.	Todas las competencias eran evaluadas con igual grado de importancia en Inglés.
Competencias del lenguaje	Las competencias eran poco evaluadas en Inglés.	Las competencias eran frecuentemente evaluadas en Inglés.
Estrategias para aprender el lenguaje	Las estrategias eran poco evaluadas en Inglés.	Las estrategias eran frecuentemente evaluadas en Inglés.
Estrategias de aprendizaje generales	El trabajo en grupo era frecuentemente evaluado, pero no se reconocían las deficiencias, ni la búsqueda de información.	Las estrategias generales de aprendizaje eran frecuentemente evaluadas en Inglés.
Comportamiento social	La participación era evaluada, pero no se valora ni la colaboración, ni la autonomía.	La participación, la colaboración y la autonomía eran frecuentemente evaluadas en Inglés.
Momento de la evaluación	La evaluación era diagnóstica, continua y sumativa.	La evaluación era frecuentemente diagnóstica, continua y, algunas veces, sumativa.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 17. Resultados de los cuestionarios (Continuación)

Dimensión	Alumnos	Profesores
Modelo de Evaluación	La evaluación era cuantitativa, pocas veces cualitativa y pocas veces combinaba la evaluación cuantitativa con la cualitativa.	La evaluación era algunas veces cuantitativa, casi siempre cualitativa y muy frecuentemente cuanti-cualitativa.
Quien evalúa	La coevaluación y la autoevaluación eran muy poco usadas y en muy pocas ocasiones se evaluaba el profesor, pero sí es producto del trabajo colaborativo del Área de Inglés.	Las opiniones se encontraron divididas en cuanto al uso de la coevaluación y la autoevaluación, pero consideraron que la evaluación era producto del trabajo colaborativo del Área de Inglés y algunas veces se evaluaba el profesor.
Principios Psicopedagógicos Generales del Aprendizaje	La evaluación era individualizada, diversificada, algunas veces integrada a la E-A y muy pocas veces integral.	La evaluación era muy frecuentemente integral, integrada a la E-A, individualizada y diversificada.
Principios Psicopedagógicos Aprendizaje	La evaluación era flexible, natural, contextualizada, experiencial y participativa, pero en escasas ocasiones crítica.	La evaluación era muy frecuentemente flexible, natural, contextualizada, experiencial, participativa y crítica.
Orientaciones Pedagógicas de los Profesores		Ellos expresaron desacuerdo con las propuestas de los pedagogos tradicionales y se identifican con las propuestas de los conductistas, experienciales, cognitivos y sociales.

6.1.5. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS

Las entrevistas de los alumnos se diseñaron sobre la base de los siguientes aspectos: *el alumno, el profesor de Inglés, la evaluación y los programa* y para recopilar la información necesaria se elaboró una entrevista semiestructurada (anexo 7) la cual fue aplicada a dieciséis alumnos de la mención Inglés de la ULA Táchira.

Los criterios utilizados para seleccionar la muestra fueron *año de estudio, género y rendimiento académico*. En cuanto al *año de estudio*, se escogieron al azar cuatro alumnos de segundo, tercero, cuarto y quinto año; nueve de ellos pertenecían al género femenino y siete al masculino. Dentro de los dieciséis alumnos, seis alumnos tenían alto rendimiento académico (16 puntos en adelante), seis eran de rendimiento promedio (12 a 15) y cuatro de bajo rendimiento (08-11). Todo ello se hizo con el fin de representar lo cerca posible la población existente en Inglés.

Una vez realizadas las entrevistas, las mismas se transcribieron y se analizaron a través del programa de datos cualitativos ATLAS ti (anexo 8), el cual se trianguló con gráficas de barras para representar, de forma más completa, los porcentajes obtenidos en las opiniones de los alumnos.

Finalmente, es importante acotar que algunos comentarios se repiten en diferentes apartados y que aunque pareciese que se redundaba al respecto, se estimó conveniente respetar el mensaje de los alumnos respecto a sus percepciones en la evaluación, porque ello nos permitió corroborar diferentes aspectos en las entrevistas.

6.1.5.1. Dimensión: el alumno

El diseño inicial de la entrevista no contempló el diseño que presentamos a continuación; sin embargo, ya que estos elementos formaban parte de la misma, se consideró pertinente reorganizarlos de esta forma y así, a través de ellos, presentar un perfil del alumno de Inglés que estructuramos de la siguiente forma:

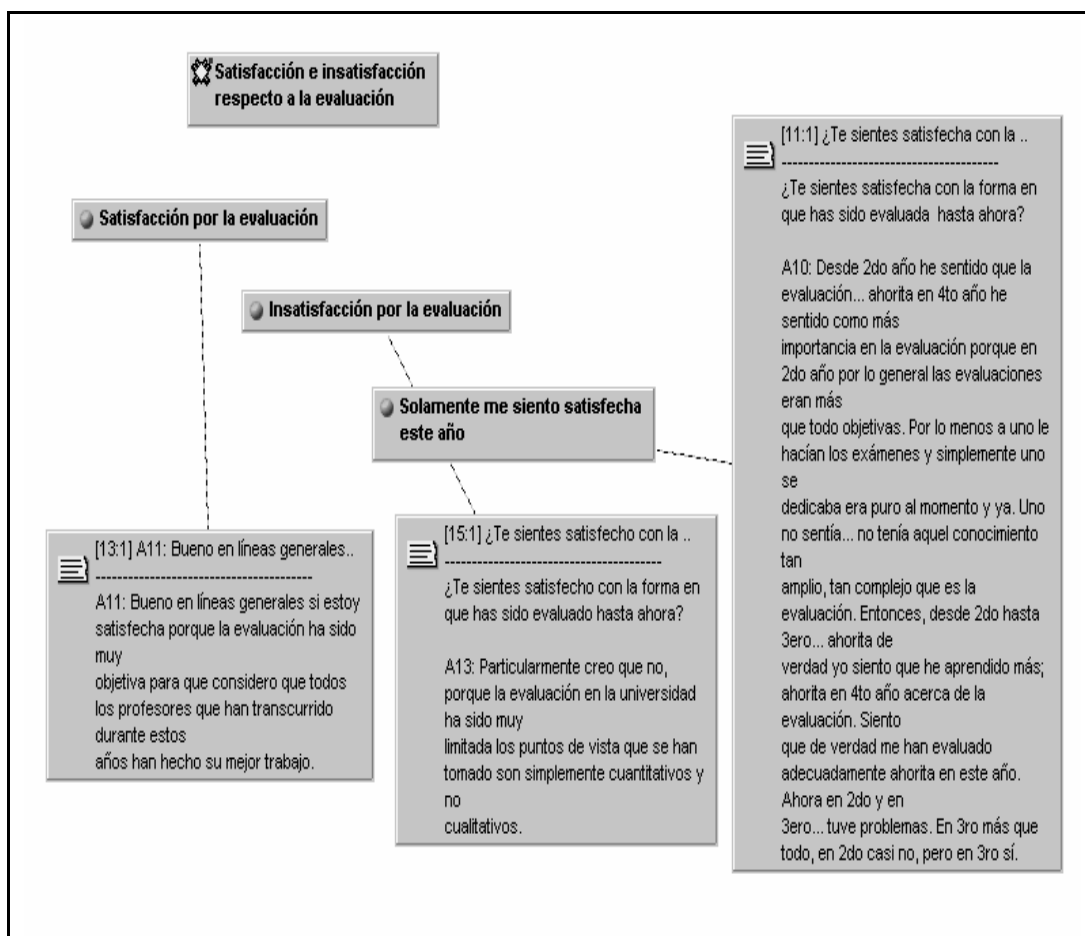
- La satisfacción de los alumnos respecto a la evaluación.
- El crecimiento personal y profesional obtenido a través de la evaluación
- El rol del alumno en la evaluación.

A. La satisfacción de los alumnos respecto a la evaluación

A los alumnos se les preguntó: “¿Te sientes satisfecho con la forma en que has sido evaluado hasta ahora?” Las respuestas obtenidas nos permitió organizar esta escala de valores: “Sí, Creo que sí, Sólo este año, Creo que no y No”. De allí concentramos los resultados en tres grupos: los alumnos que estaban satisfechos con la evaluación, aquellos que sentían que sólo ese año había sido satisfactoria y los que pensaban que la misma no había llenado sus expectativas. En el diagrama 1 se incluyeron algunas de las respuestas.

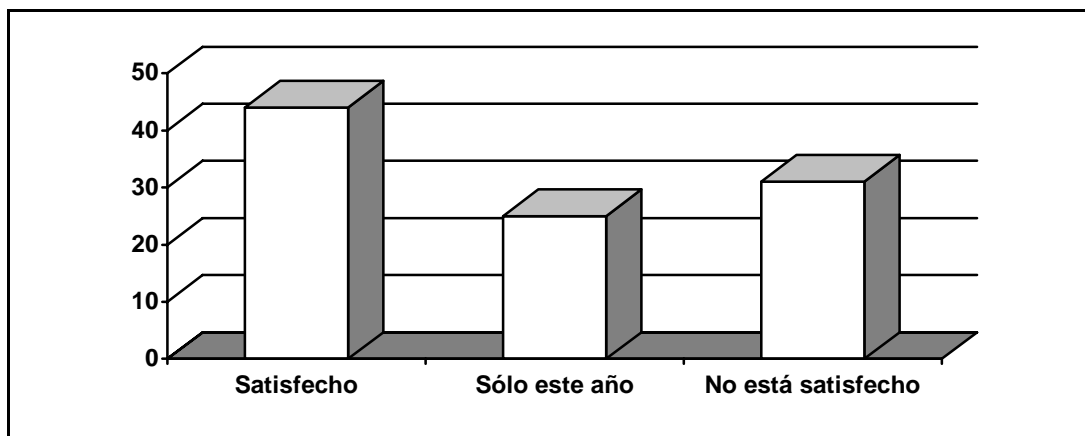
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diagrama 1. Satisfacción respecto a la evaluación



Al analizar los porcentajes (gráfico 68), se encontró que 43% de los alumnos estaban satisfechos con la evaluación, 25% se había sentido satisfecho sólo con la evaluación de ese año y 32% expresó su descontento con la misma.

Gráfico 68. Satisfacción respecto a la evaluación

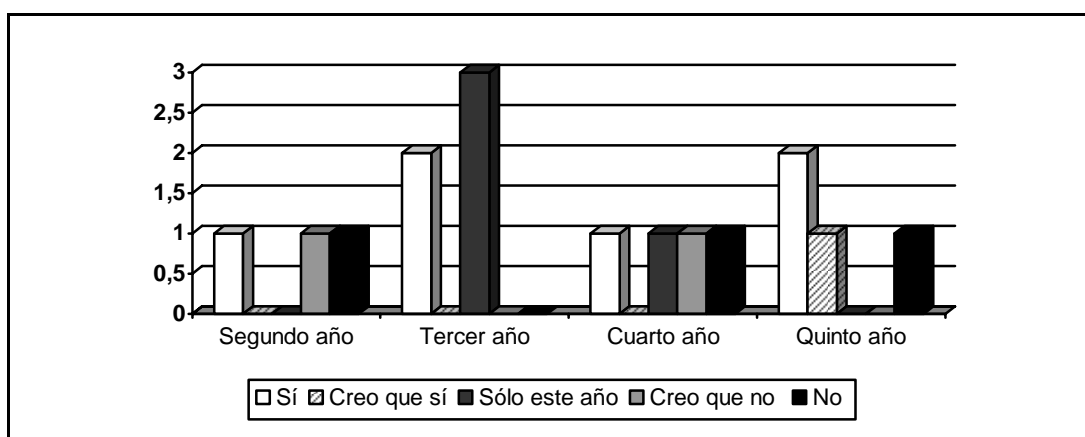


Todo ello nos llevó a concluir que la evaluación llenaba las expectativas de una parte cercana a la mitad de los alumnos de Inglés, además que la misma había mostrado una significativa mejoría ese año con respecto a los años anteriores. Pero observamos que existía alrededor de una tercera parte de alumnos que estimaba que la evaluación podía mejorar.

Asimismo, al profundizar en detalle en las variables de clasificación de los alumnos se encontró que en cuanto al *rendimiento académico* la mayor parte de los alumnos de alto rendimiento académico eran los que se sentían satisfechos con la evaluación y que la mayor parte de los alumnos de rendimiento promedio o bajo eran los que estaban insatisfechos con la misma.

Igualmente, en relación con el *año de estudio* (gráfico 69), se percibieron niveles de satisfacción en la evaluación en todos los años de la carrera, obteniendo el tercero y quinto año los valores más altos, en segundo año se ubicaron los niveles más bajos y en cuarto se encontraron los alumnos que estaban satisfechos sólo ese año.

Gráfico 69. Satisfacción por año de la carrera



Por último, en cuanto al *género* se concluyó que menos de la mitad del género masculino estaba de acuerdo con la evaluación y que a la mayoría del género femenino le satisfacía la misma. A simple vista fue evidente que la mayor parte de los alumnos que expresaron menor satisfacción con la evaluación pertenecían al género masculino.

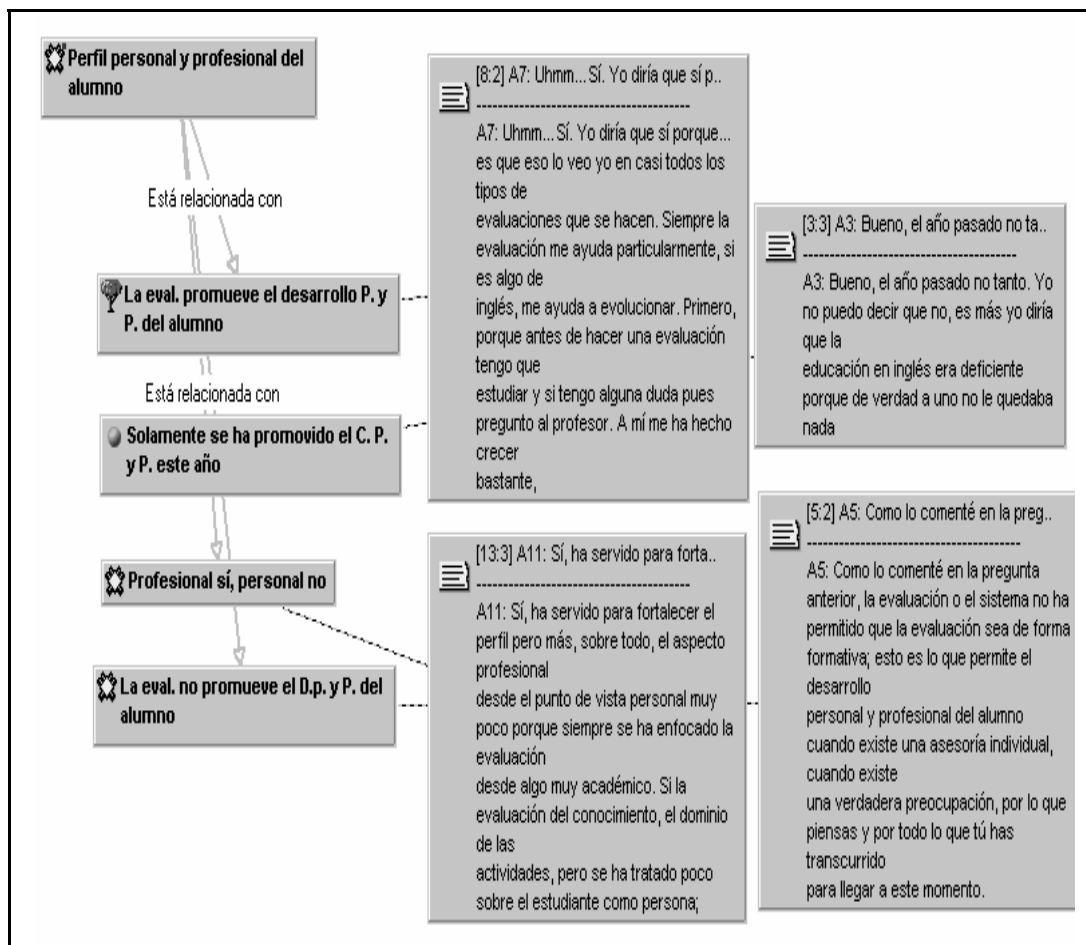
B. El crecimiento personal y profesional obtenido a través de la evaluación

“¿Sientes que la forma en que has sido evaluado ha promovido tu desarrollo personal y profesional?” fue la interrogante que planteamos a los estudiantes y las respuestas obtenidas produjeron la siguiente escala: “Sí, Creo que sí, Solamente este año, desarrollo profesional sí, personal muy poco, Creo que no y No”.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

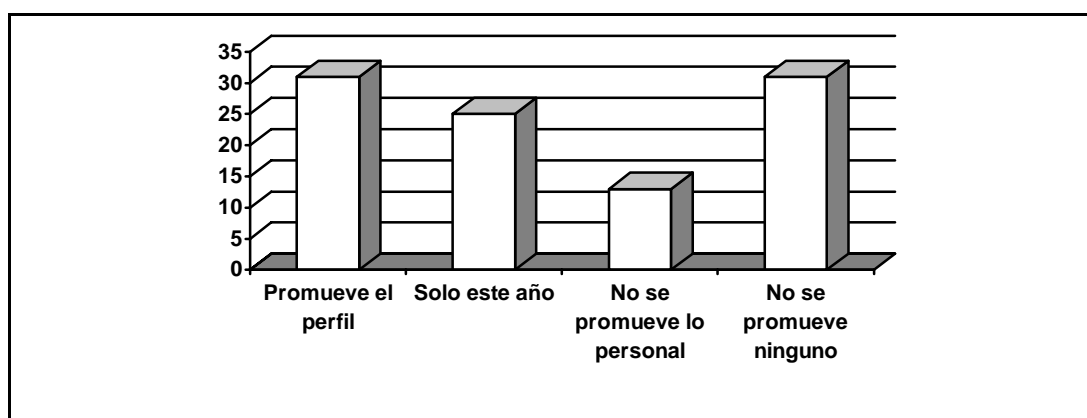
Los resultados, como se aprecia en el diagrama 2, dieron lugar a cuatro grupos: los alumnos que afirmaban que a través de la evaluación se promovía tanto el perfil profesional como el personal, aquellos que consideraron que sólo ese año se habían fortalecido ambos perfiles, otro grupo que estimó que se promovía lo profesional y pero se descuidaba lo personal y, por último, aquellos que consideraron que la evaluación no fortalecía ninguno de los dos.

Diagrama 2. Perfil personal y profesional



Al representar gráficamente cada grupo (gráfico 70) se observó que 31% de los alumnos consideraba que se promovía el crecimiento personal y profesional, 25% estimaron que “sólo se había promovido ese año”, 13% se ubicó en que “se había promovido lo profesional, pero no lo personal” y 31% opinó que no se había promovido ninguno de los dos.

Gráfico 70. El perfil personal y profesional

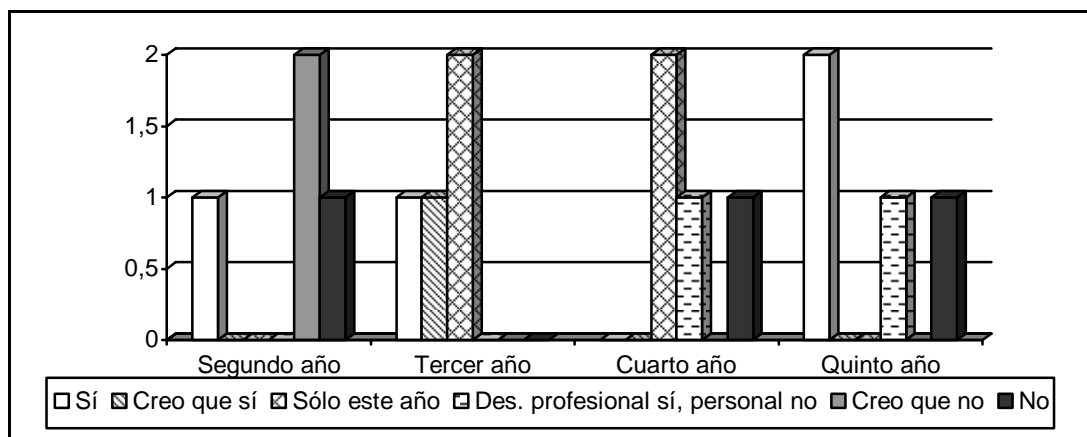


De lo anteriormente expuesto salta a la vista una evaluación que contó con el apoyo de una tercera parte de los alumnos, una cuarta parte que expresó que la misma se había reorientado ese año hacia el desarrollo del alumno, pero se manifestó, de nuevo, más de una tercera parte de alumnos que consideraba que la misma podía mejorar.

Ahora bien, al adentrarse en el análisis de las variables se encontró que en relación con el *rendimiento académico* la mayor parte de los alumnos de alto rendimiento opinaban que la evaluación fortalecía el perfil, pero los de bajo rendimiento y/o rendimiento promedio expresaron su desacuerdo al respecto.

Asimismo, se advirtió (gráfico 71) que en relación al *año de estudio* los alumnos del quinto año dieron las respuestas más favorables a la evaluación; los alumnos del tercer y cuarto año estimaron que la evaluación había contribuido a la mejora del perfil respecto a los años anteriores y en segundo año la mayor parte de los alumnos consideró que la evaluación no favorecía ninguno de los dos perfiles. De la misma forma, se observó que los alumnos de cuarto y quinto año fueron los que expresaron que la evaluación del Área de Inglés desatendía el perfil personal del alumno.

Gráfico 71. El perfil personal y profesional por año de estudio



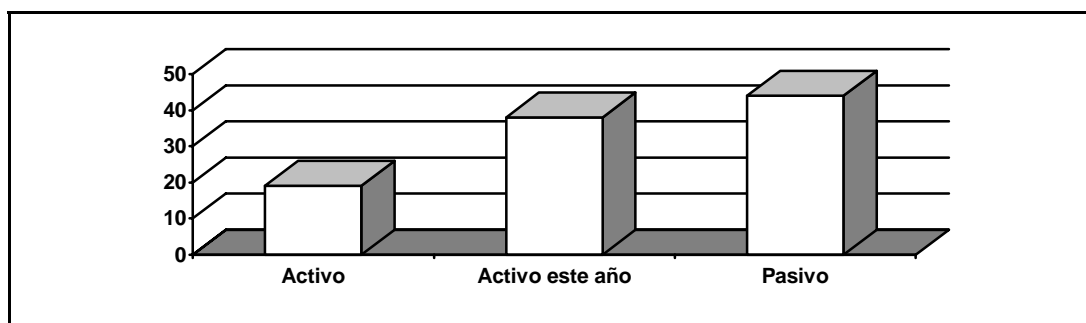
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Como último punto, acerca del *género* se pudo generalizar que ambos estuvieron de acuerdo a partes iguales en que la evaluación fortalecía el perfil.

C. El rol del alumno en la evaluación

A los alumnos se les preguntó: “¿*Qué rol tiene el alumno de Inglés en la evaluación?*” y las respuestas obtenidas se agruparon de la siguiente forma: “*Activo, Este año es activo, los anteriores no y Pasivo*”.

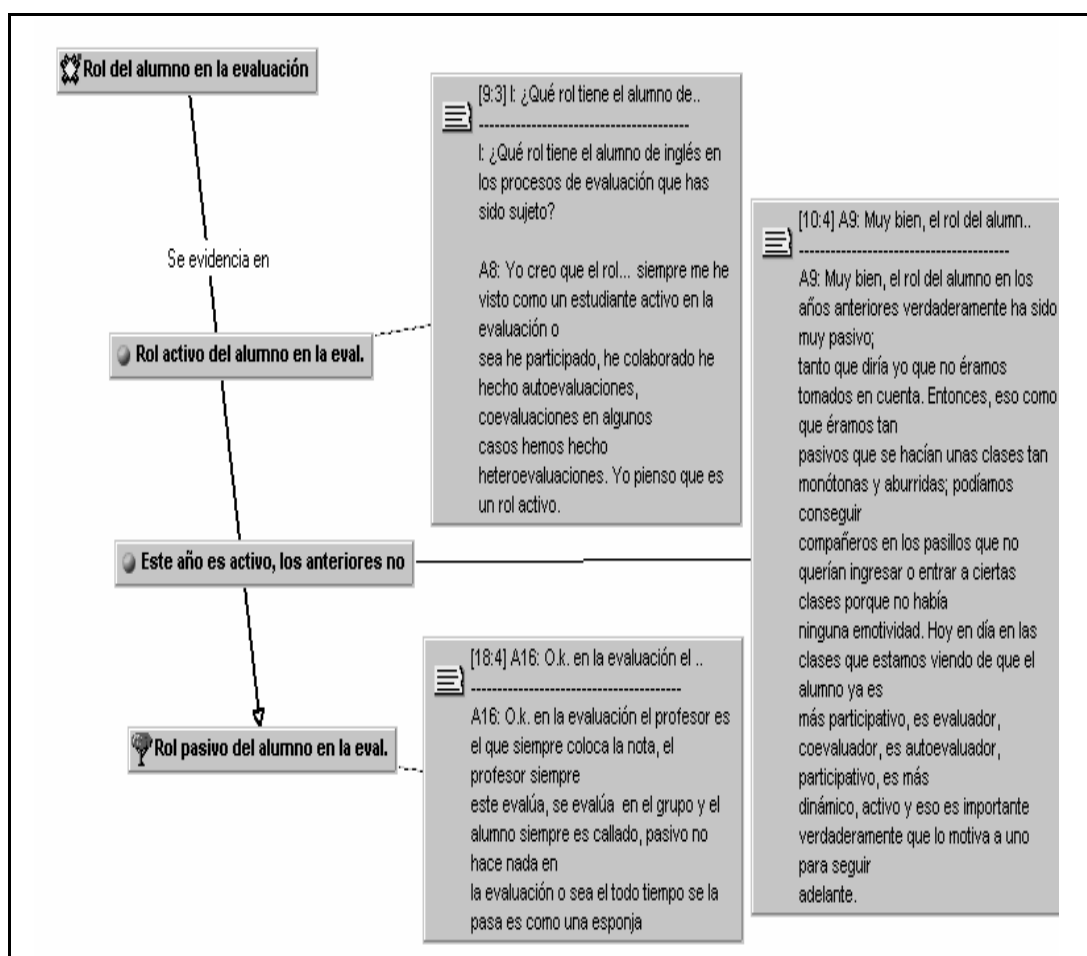
Gráfico 72. Rol del alumno en la evaluación



En el gráfico 72 se aprecia que 19% de los alumnos consideraron que el alumno tenía una participación activa en la evaluación, 38% pensó que ese año el alumno se tomaba más en cuenta y 44% mantuvo que su rol había sido pasivo.

De lo anteriormente expuesto se concluyó que en la evaluación del aprendizaje de Inglés se tomaba poco en cuenta al alumno en las prácticas evaluativas, algunas de las respuestas se incluyeron en el diagrama 3.

Diagrama 3. Rol del alumno en la evaluación

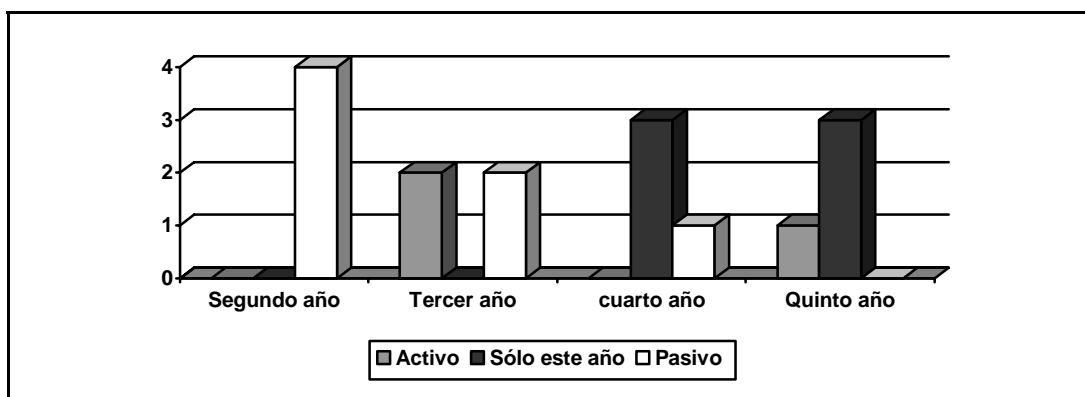


De nuevo, al analizar los resultados desde las variables de clasificación de los alumnos se pudo apreciar que en cuanto al *rendimiento académico* la mitad de los alumnos de alto rendimiento consideró que su rol fue activo, la mayor parte de los alumnos de rendimiento promedio opinaron que sólo ese año su rol había sido activo y todos los de bajo rendimiento estimaron que su rol había sido pasivo.

Al representar los resultados obtenidos respecto al *año que estudiaban* (gráfico 74) los alumnos resaltó que la mayor pasividad se encontró en segundo año; en tercer año se apreció un rol más activo que tendió a mejorar en los últimos años de la carrera.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Gráfico 73. Rol del alumno por año de estudio



Con respecto al *género*, los alumnos en su mayoría consideraron que el rol había sido pasivo y las alumnas se dividieron las opiniones por igual entre activo, pasivo y que sólo ese año había sido activo.

6.1.5.2. Dimensión: el profesor

En esta dimensión se seleccionaron los siguientes elementos para elaborar una visión general de las prácticas evaluativas de los profesores:

- La forma de evaluar.
- El rol del profesor en la evaluación.
- Lo que los alumnos critican a los profesores.
- Los aspectos que consideran mejorables.
- La evaluación del profesor.

A. La forma de evaluar

En este primer ítem se buscó realizar sobre un perfil que representase la forma en que los profesores evaluaban y por ello se les preguntó a los alumnos: ¿Cómo evalúan los profesores de Inglés? y las respuestas obtenidas pusieron de manifiesto dos tipos de evaluación que denominamos con los términos de “Evaluación A” y “Evaluación B”. Los rasgos de cada una de ellas se presentan en el cuadro siguiente.

Cuadro 18. Tipos de evaluación

Evaluación “B”	Evaluación “A”
La evaluación es tradicional.	La evaluación es innovadora.
Se usan mayormente las pruebas escritas.	Se utilizan <i>journals</i> , portafolios, quizzes, entrevistas, presentaciones.
El profesor es el único que evalúa.	Se triangula la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación del profesor.
Es unidireccional.	El profesor dialoga con el alumno.
La evaluación es rígida.	La evaluación es flexible.

De la información anterior se organizaron dos grupos de profesores, uno minoritario, había utilizado en el último año un enfoque de colaboración en la evaluación con instrumentos alternativos y que combinaba diferentes fuentes de información y otro donde el profesor era el único que llevaba a cabo todo el acto evaluativo, el cual definimos como tradicional.

B. El rol del profesor

Las respuestas dadas en este apartado nos guiaron a dos roles que se designaron con los términos de Rol A y Rol B.

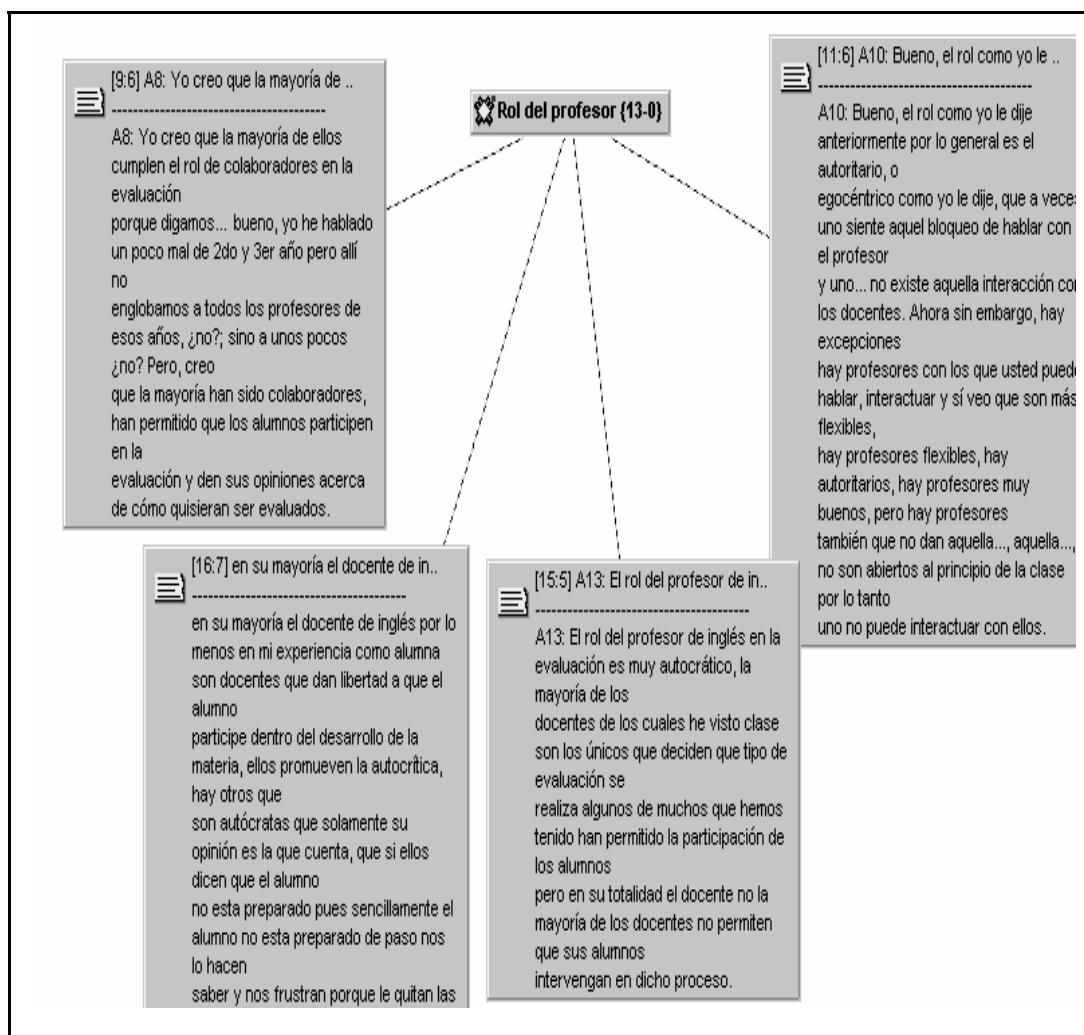
Cuadro 19. Rol del profesor

Rol “A”	Rol “B”
El profesor es autocrático	El profesor es democrático.
El profesor es la máxima autoridad y es el único que sabe	El profesor es es un colaborador en la evaluación.
No existe la autoevaluación, ni la coevaluación.	Los alumnos participan en su evaluación.
El profesor no interactúa con el alumno	El profesor dialoga con el alumno.
No hay reflexión.	Promueve la autocrítica

De nuevo se observaron dos actuaciones en la evaluación: una donde el profesor daba poder al alumno en la evaluación y otra, en la que el profesor era la única autoridad. Las apreciaciones se ilustraron en el diagrama 4.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

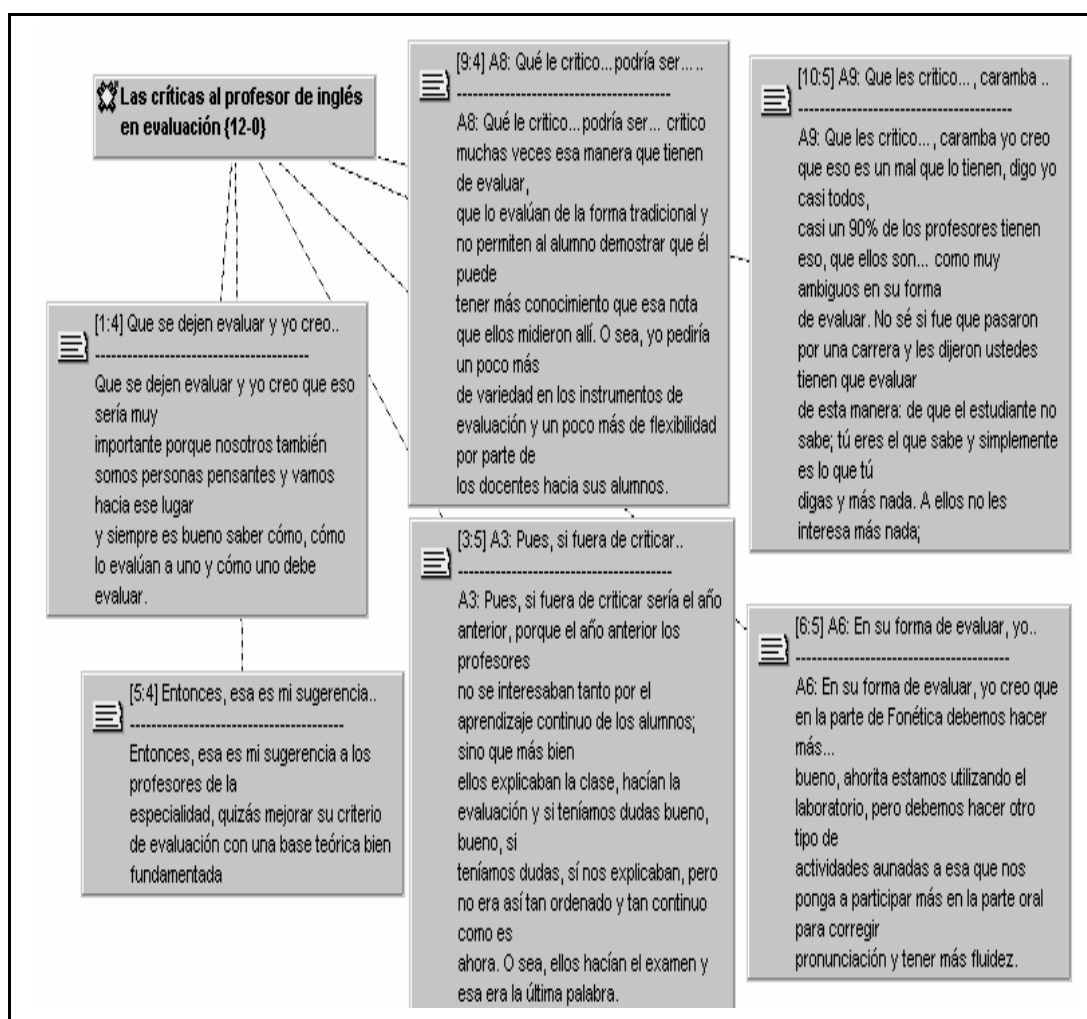
Diagrama 4. Rol del profesor



C. Lo que los alumnos critican a los profesores

“¿Qué les critican los alumnos a los profesores en su forma de evaluar?” fue la interrogante planteada y en las respuestas los estudiantes sugirieron (diagrama 5) que era necesaria, en algunos profesores, la actualización en evaluación; también recomendaron mayor atención personal al alumno, junto con una mayor variedad de instrumentos de evaluación e informar al alumno sobre su proceso evaluativo.

Diagrama 5. Recomendaciones en la evaluación



D. Los aspectos que consideran mejorables

Igualmente se interpelló a los alumnos en cuanto a “¿*Qué les recomiendan mejorar a los profesores en su forma de evaluar?*” y ellos mencionaron lo siguiente (diagrama 6):

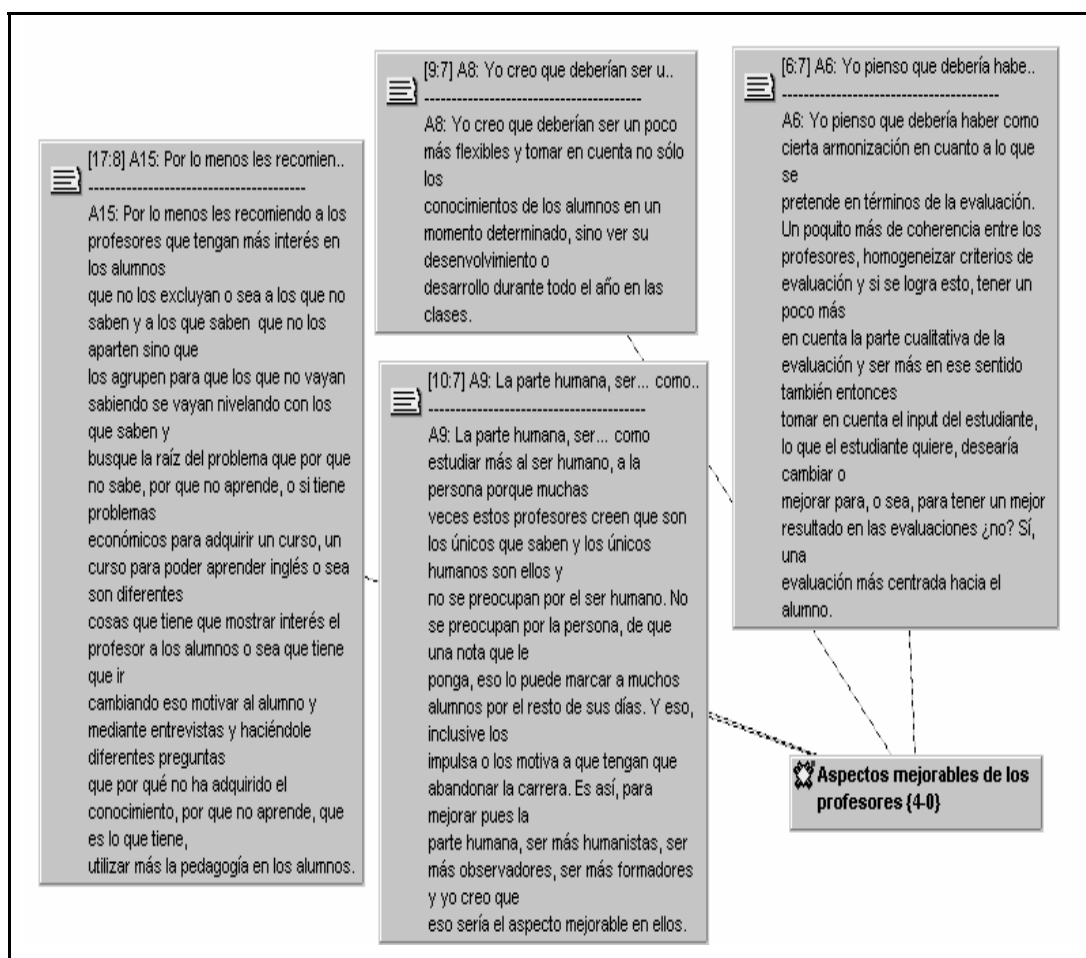
- Llevar a cabo una evaluación más democrática, humanista y personalizada.
- Optimizar la evaluación diagnóstica y formativa.
- Tomar en cuenta no sólo el conocimiento del alumno en un determinado momento sino ver su desarrollo durante todo el año.
- Fomentar más la comunicación y empatía con el alumno.
- Flexibilizar la evaluación.
- Promover una evaluación más cualitativa.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Asimismo, en términos generales, los alumnos recomendaron:

- Más trabajo en grupo entre los profesores.
- Más motivación, paciencia e interés con los estudiantes que aprenden lentamente.
- Innovar para que las clases sean menos monótonas.
- Incentivar al alumno a participar más en clase.

Diagrama 6. Aspectos mejorables



E. La evaluación del profesor

Al preguntarle a los alumnos: “¿Cuántos profesores de Inglés te han permitido evaluarlos?” las respuestas oscilaron entre: “ninguno, uno, dos y tres profesores”. En el primer caso se encontró que seis alumnos nunca habían evaluado a un profesor; en el segundo, seis alumnos comentaron haberlo hecho una vez; en el tercero, un alumno comentó haber evaluado a dos profesores y en el último, un alumno dijo haber evaluado a tres profesores. De lo anterior se concluye que la evaluación del profesor se realiza poco en el Área de Inglés.

6.1.5.3. Dimensión: la evaluación

Al respecto, se consideró que los siguientes elementos aportarían la información necesaria para elaborar un diagnóstico de la evaluación del aprendizaje de Inglés que se intentaba realizar.

- La aplicación de la evaluación diagnóstica.
- La aplicación de la evaluación formativa.
- La aplicación de la evaluación sumativa.
- Los instrumentos de evaluación más usados.
- La frecuencia de autoevaluación y coevaluación.
- Las fortalezas de la evaluación.
- Los aspectos mejorables de la evaluación.

A. La aplicación de la evaluación diagnóstica

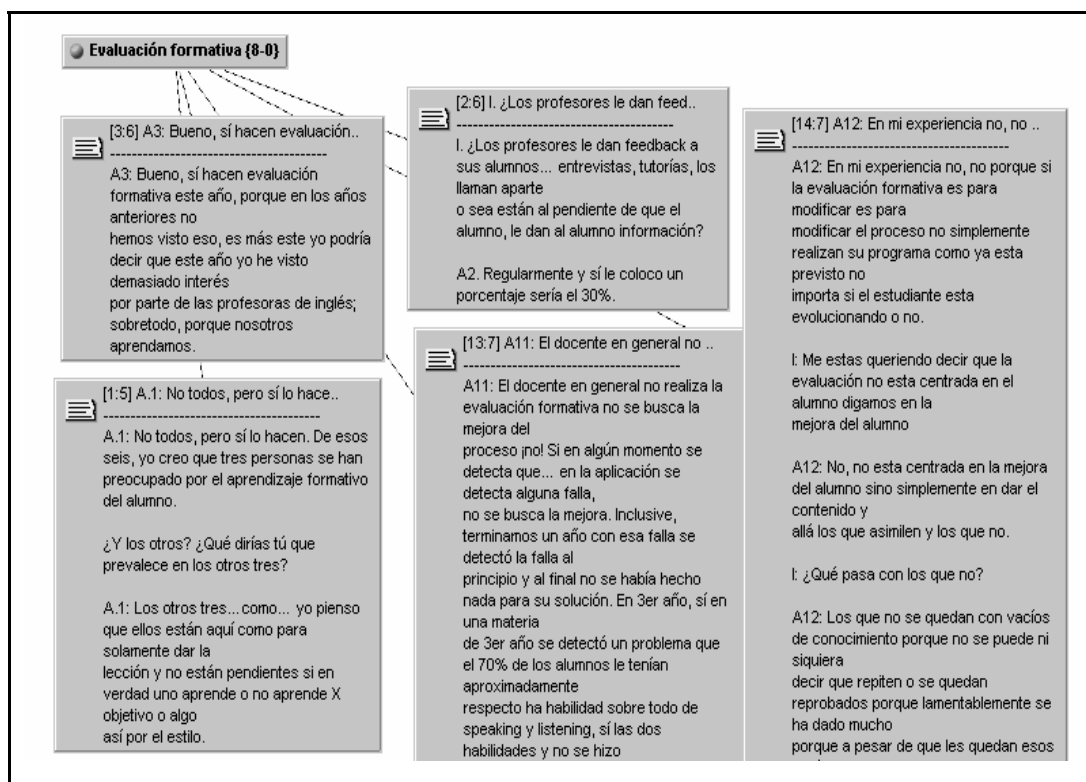
A los alumnos se les preguntó: “¿Los profesores de Inglés hacen evaluación diagnóstica al iniciar el año escolar?”. Como resultado se obtuvieron tres grupos cuyas respuestas fueron: *Sí*, *Muy pocos* y *No*. El primero de ellos contó con un 25% que afirmó que los profesores llevaban a cabo la evaluación diagnóstica, el segundo grupo con 37.5 % afirmó que pocos profesores la realizaban y el último grupo estimó que los profesores no la cumplían (37.5%). De los resultados presentados saltó a la vista que la evaluación con finalidad diagnóstica ameritaba ser mejor aprovechada por los profesores de Inglés.

B. La aplicación de la evaluación formativa

Al plantear la interrogante: “¿Los profesores de Inglés hacen evaluación formativa?” los alumnos dieron las siguientes respuestas: *Sí*, *Este año sí*, *No todos, pero sí la hacen* y *No*. Sus comentarios (diagrama 7) se ubicaron en 12% que consideró que los profesores hacían evaluación formativa, un 6% que indicó que ese año se había propiciado la evaluación formativa, otro 38% que opinó que no todos, pero algunos sí la hacían y 44% que mantuvo que los profesores no la practicaban. En este caso, se concluyó que la evaluación formativa podía ser optimizada en el Área de Inglés. Algunos de los comentarios de los alumnos se presentaron en el diagrama 7.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diagrama 7. La evaluación formativa



C. La evaluación sumativa

En cuanto a la evaluación sumativa se concluyó que casi la totalidad de los alumnos consideró que la evaluación del aprendizaje de Inglés utilizaba un enfoque sumativo; un alumno consideró que la evaluación sumativa con finalidad formativa no se llevaba a cabo, por lo tanto él afirmaba que no se realizaba como debía ser.

D. Los instrumentos de evaluación

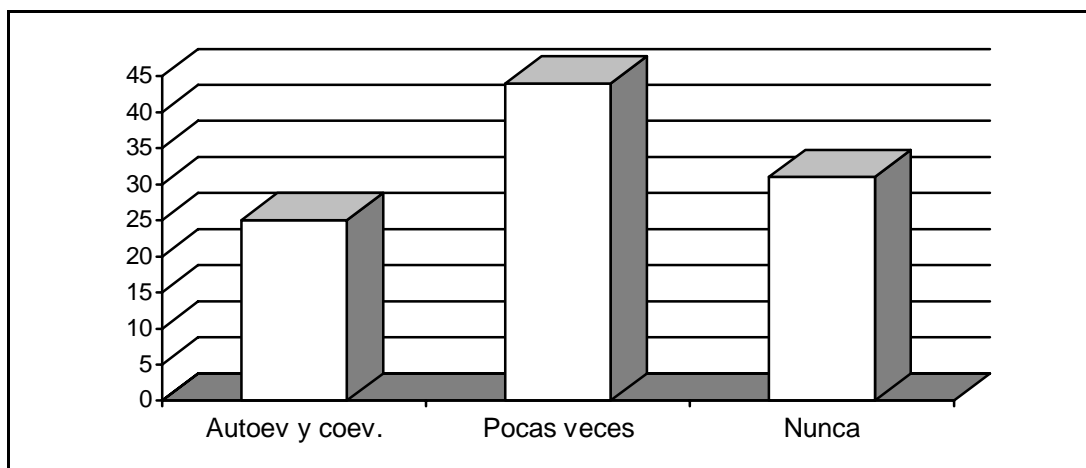
Al respecto, los alumnos comentaron que los instrumentos de evaluación más usados en la evaluación del Inglés, en orden de mayor a menor, eran las pruebas escritas, las composiciones, el portafolio, las exposiciones, las pruebas orales, los *journals* y las entrevistas personales. Resultados que dejaron entrever contradicciones con lo expresado por ellos en los cuestionarios.

E. La autoevaluación y la coevaluación

A la interrogante: “¿Te has autoevaluado y has coevaluado a tus compañeros?” Los alumnos contestaron: “Sí, En algunas materias, Muy pocas veces y Nunca”, alcanzando cada uno de ellos los siguientes porcentajes: 25%

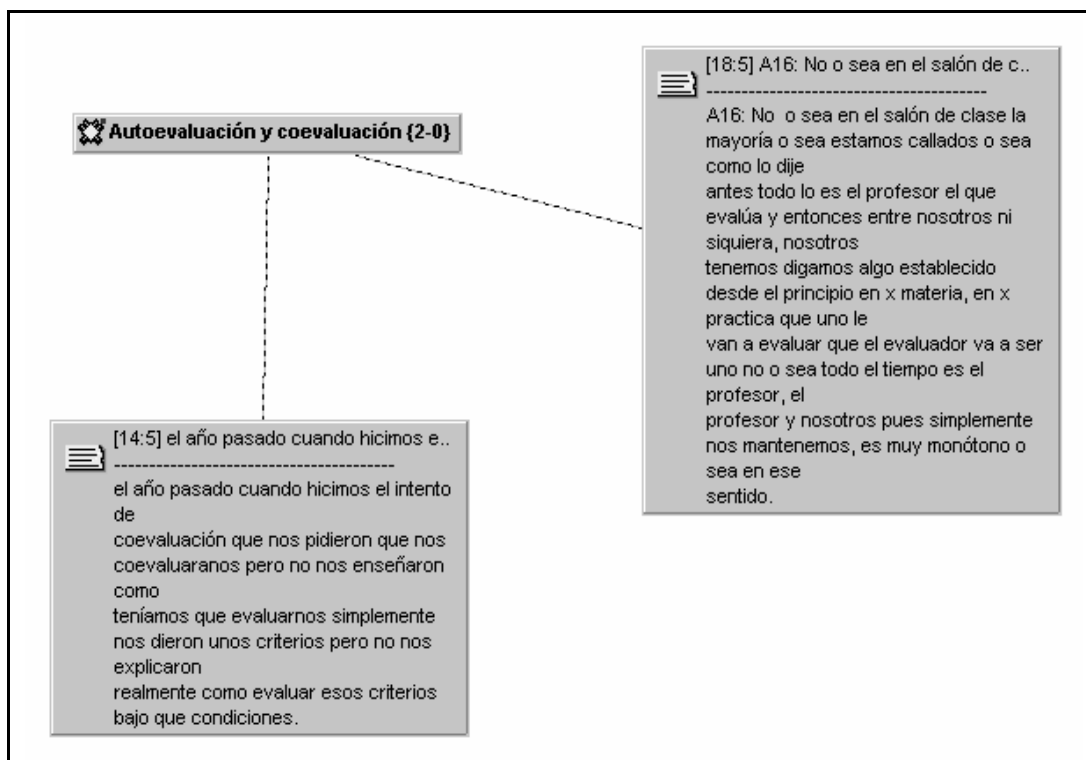
consideró que sí se autoevaluaban y coevaluaban frecuentemente, 44% estimó que *muy pocas veces* lo había hecho y 31% mantuvo que nunca lo había realizado.

Gráfico 74. La autoevaluación y coevaluación



Con base en lo anteriormente expuesto se concluyó que, según la mayoría de los alumnos, que no se promovían suficientemente los procesos colaborativos y cooperativos de evaluación de Inglés y una parte importante de ellos mantuvo que la evaluación podría incorporar una participación más activa del alumno (gráfico 74 y diagrama 8).

Diagrama 8. Autoevaluación y coevaluación

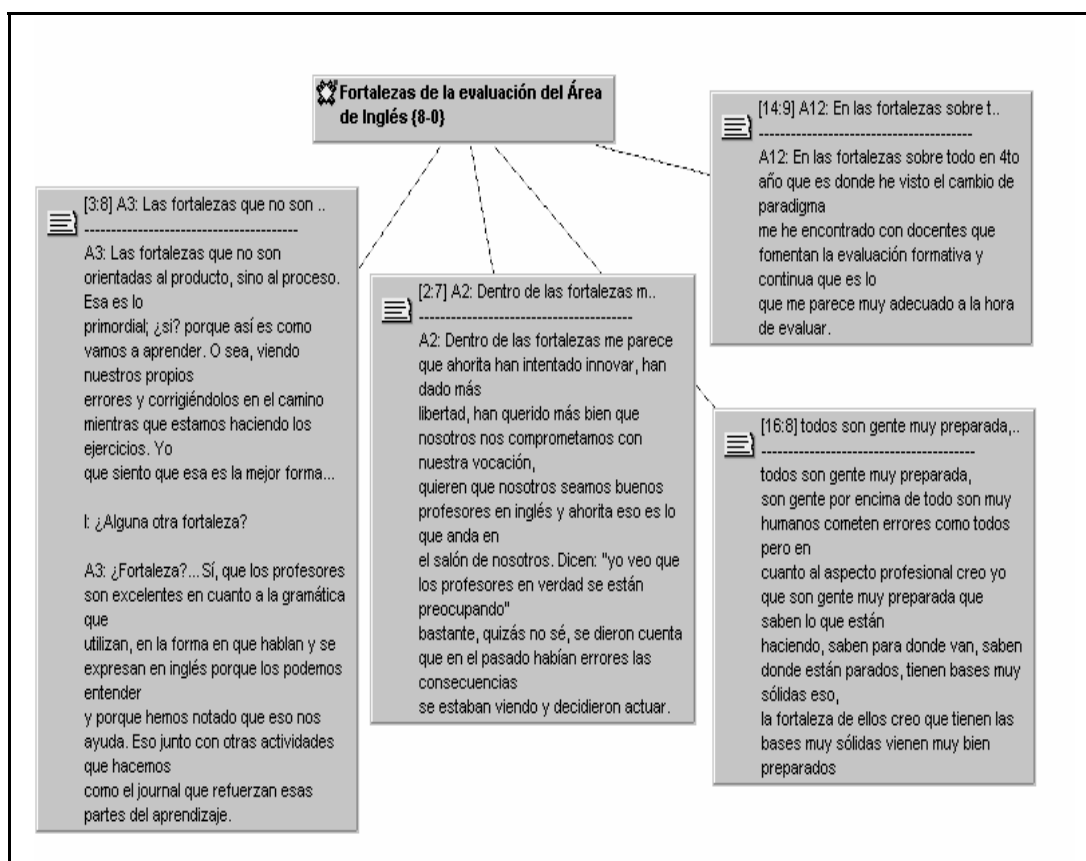


La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

F. Las fortalezas de la evaluación

Entre las fortalezas (diagrama 9), los alumnos opinaron que la evaluación era continua y planificada y que algunos docentes promovían la evaluación formativa. También consideraron que los profesores eran académicos, humanistas y que ese año habían sido más activos en sus clases y, en consecuencia, los alumnos participaban más.

Diagrama 9. Fortalezas de la evaluación



G. La mejora de la evaluación

A la interrogante: “¿Qué pueden mejorar los alumnos respecto a la evaluación?”, ellos propusieron los siguientes aspectos: participar en la mejora de los programas, reflexionar junto a los profesores para cambiar la forma de ver la evaluación, ser más objetivos, críticos, participativos y responsables en la evaluación, comunicarse mejor con los profesores, poner más interés y motivación en sus asignaturas y prepararse mejor para las clases.

No obstante, ellos volvieron a enfatizar aspectos como: motivar más al alumno, flexibilizar y dar más oportunidades en la evaluación, reducir la masificación en el aula, evaluar más cualitativamente, ser más imparciales al evaluar y mejorar la comunicación entre profesor y alumno.

6.1.5.4. Dimensión: los programas de las asignaturas

En este apartado se deseó conocer la familiaridad del alumno con el diseño de los programas de las asignaturas de Inglés y determinar las mejoras que ellos valoraban como pertinentes. Por tanto, se escogieron los siguientes conceptos para tal fin:

- La presentación del programa al alumno.
- Los aspectos mejorables de los programas.

Y para obtener la información del primer ítem se preguntó a los alumnos: *¿Los profesores te dieron a conocer sus programas?* Las respuestas indicaron que 6% de los entrevistados afirmó que los profesores compartieron sus programas con los alumnos; 25% dijo que sólo un profesor lo había hecho; otro 6% sostuvo que se lo habían dado a conocer, pero no le habían permitido hacer sugerencias al mismo; 6% expresó que ese año sí se había realizado, pero antes no, asimismo, 44% discrepó en que nunca le habían permitido hacerlo y 12% no respondió la pregunta.

En consecuencia, se concluyó que los alumnos tenían poca participación en el diseño y adecuación de los programas de Inglés.

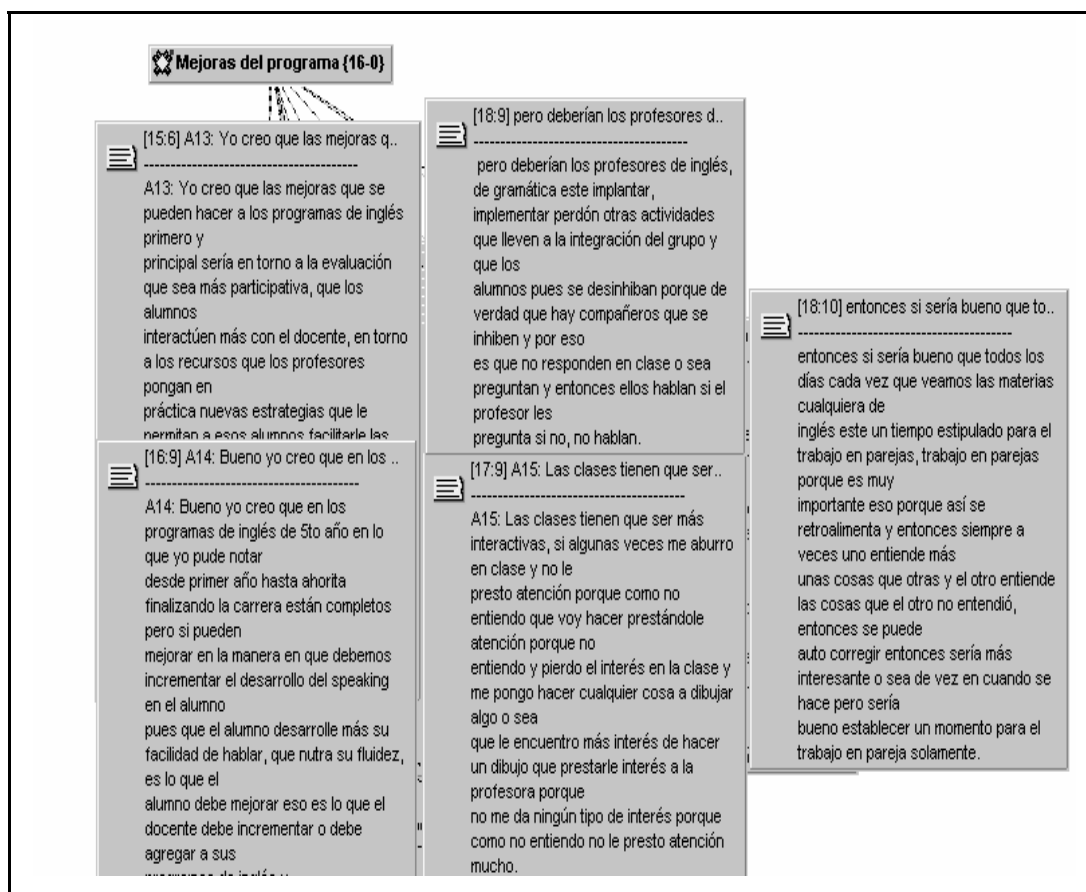
A continuación se les preguntó: *¿Qué aspectos pueden mejorarse en los programas de la Carrera de Inglés?*, y ellos especificaron lo siguiente:

- Buscar mayor coherencia e integración entre los contenidos de las materias de cada año.
- Desarrollar los contenidos completamente, ya que, por razones de tiempo, practicidad o de los profesores, los programas no se cumplen a cabalidad.
- Contextualizar los contenidos gramaticales e incorporar actividades más creativas que estimulen la participación, interacción y fluidez de los alumnos.
- Sustituir el módulo Inglés I por una materia de régimen de anualidad.
- Evaluar los aprendizajes basándose en el logro de los objetivos alcanzados y no en la etiqueta que se le coloca al alumno al comienzo del año.
- Propiciar mayor participación al alumno.
- Elevar el nivel de exigencia en los primeros años de la Carrera.
- Facilitar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje donde se promueva más la comunicación y el trabajo en pareja.
- Utilizar más recursos visuales en clase.

El diagrama 10 muestra algunos de sus comentarios al respecto.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diagrama 10. Los aspectos mejorables de los programas



6.1.5.5. Consideraciones finales de las entrevistas

Como pudo apreciarse los alumnos hicieron referencia, previamente, a las fortalezas y a los aspectos mejorables de la evaluación; ambas ya descritas en profundidad, pero se consideró que valía la pena mencionar otros aspectos relevantes como:

- Un porcentaje significativo de los profesores utilizaba enfoques actuales para valorar el aprendizaje de Inglés.
- La evaluación había mejorado ese año con respecto a los años anteriores.
- A través de cada dimensión los alumnos dejaron claro que existían aspectos que podían mejorarse en la evaluación de Inglés.
- Se recomendó una mayor participación del alumno tanto en el diseño como en el desarrollo del programa.
- Asimismo, se exhortó a la reflexión del profesorado como vía para optimizar la evaluación.
- Saltó a la vista que eran múltiples las recomendaciones de los alumnos y, por lo tanto, la mejora deseada requería de un trabajo arduo y de la buena disposición y colaboración del profesorado al cambio.

6.1.6. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS PROFESORES

Las entrevistas que preparamos para los profesores tuvieron como objetivo recoger información que permitiese conocer sus concepciones en las siguientes dimensiones:

- Definición de evaluación.
- El modelo pedagógico.
- El método de enseñanza de Inglés.
- Finalidad de la evaluación.
- Definición y uso de la evaluación diagnóstica.
- Definición y uso de la evaluación formativa.
- Definición y uso de la evaluación sumativa.
- El programa de docencia de Inglés.
- Los instrumentos de evaluación.
- Los aspectos que evaluaban con más frecuencia.
- El profesor de Inglés.
- El Área de Inglés.

Una vez culminadas las entrevistas, cada una de ellas fue transcrita y analizada utilizando el programa ATLAS ti y los resultados obtenidos los presentamos a continuación.

6.1.6.1. Definición de evaluación

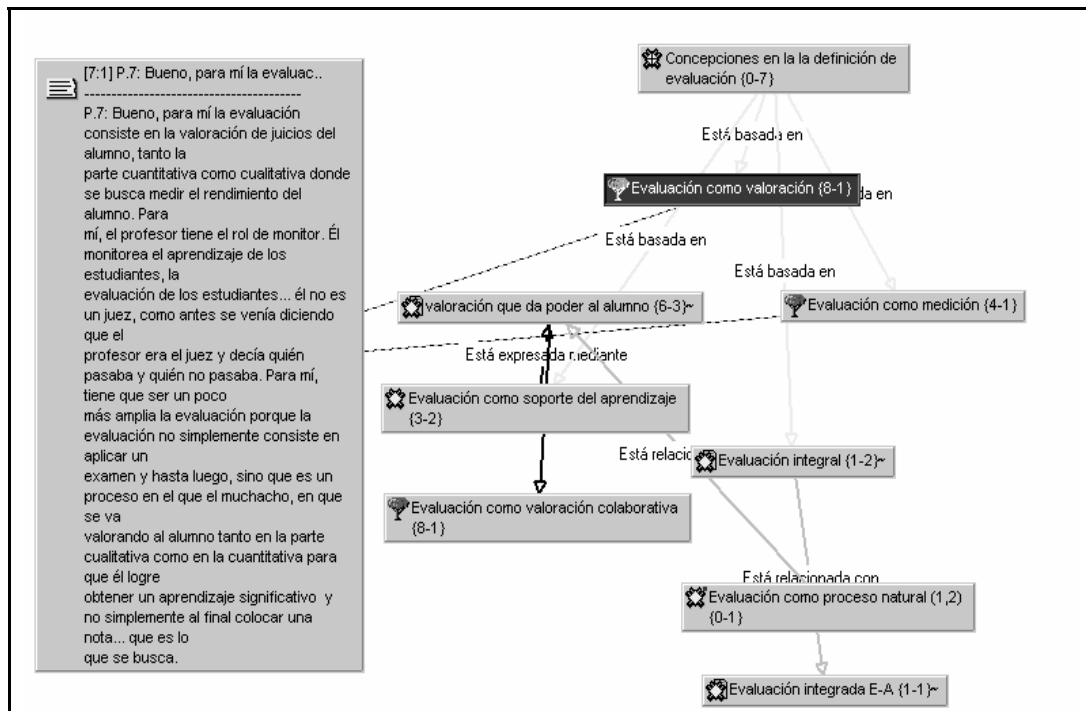
En este apartado se encontró una gran pluralidad en las definiciones y, por ello, las mismas se agruparon en estos cinco componentes:

- Las concepciones en la definición de evaluación.
- La profundidad del concepto de evaluación.
- El énfasis de la evaluación en los procesos y resultados.
- La evaluación cuantitativa y cualitativa.
- Los elementos en la definición de evaluación.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

A. Las concepciones en la definición de evaluación

Diagrama 11. Concepciones en la definición de evaluación



En este elemento (los códigos utilizados fueron “Evaluación como valoración” y “Evaluación diferenciada de valoración”) se observó (diagrama 11) que sólo un profesor precisó claramente los conceptos de evaluación, valoración y medición; los demás asociaron la evaluación con la valoración, como se observa en la cita del diagrama.

Dentro de las definiciones de “evaluación como valoración”, seis profesores expresaron que daban “poder al alumno” (*Empowering the student*: enfoque de la evaluación del aprendizaje de Inglés que propone la evaluación colaborativa entre profesor y alumno como proceso de soporte del aprendizaje) y tres profesores dieron definiciones asociadas a la evaluación como medición.

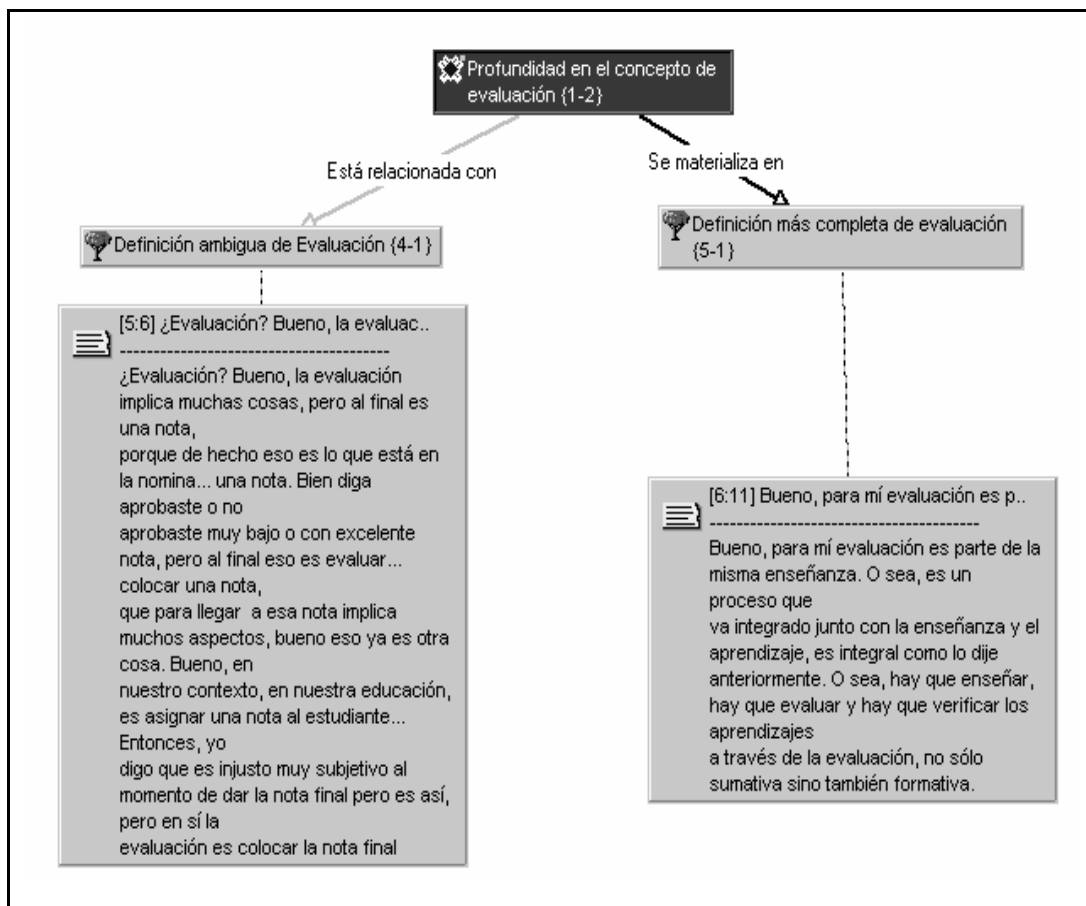
Asimismo, notamos que a lo largo de la entrevista, sólo tres de ellos mantuvieron sus posición colaborativa en la evaluación y, cabe resaltar, que sólo un profesor hizo referencia a la “evaluación integral” e “integrada a la enseñanza-aprendizaje.

B. La profundidad en el concepto de evaluación

Los indicadores: *sistematización del proceso, juicio de valor, toma de decisiones, proceso y producto, evaluación cualitativa y cuantitativa, diagnóstica, formativa y sumativa, integral e integrada*, entre otros dieron lugar a los códigos: “Definición ambigua de evaluación” y “Definición más completa de evaluación”.

El vocablo “ambiguo” se utilizó para aquel concepto de evaluación en el cual el docente no daba muchos detalles en los aspectos mencionados anteriormente. El código “Definición de evaluación más completa” se asoció con una mayor profundidad en la concepción de la evaluación.

Diagrama 12. Profundidad en el concepto de evaluación



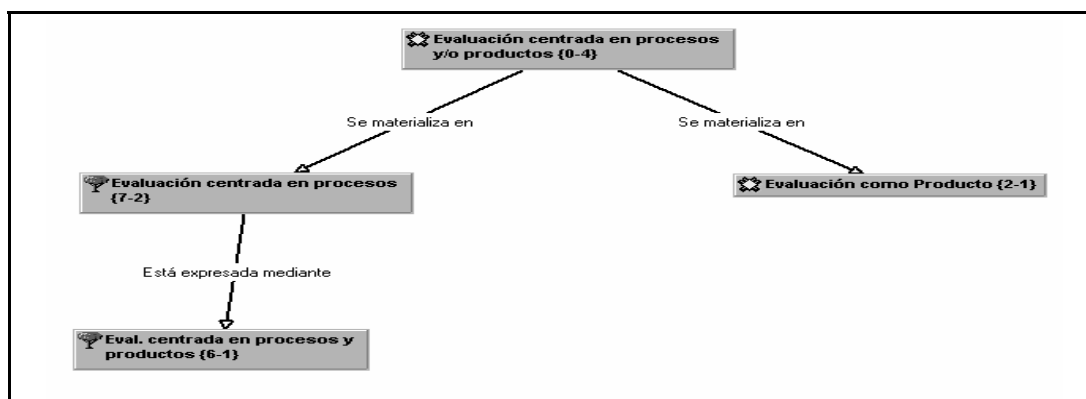
Al analizar los conceptos se observó (diagrama 12) que cuatro definiciones se catalogaron como “ambiguas” y cinco como “más completas”. Ello que nos permitió inferir que un número cercano a la mitad de los profesores definía el término evaluación con superficialidad.

C. Énfasis en procesos y/o productos

En este elemento se utilizaron los códigos “Evaluación como proceso”, “Evaluación como producto” y “Evaluación centrada en procesos y producto”.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

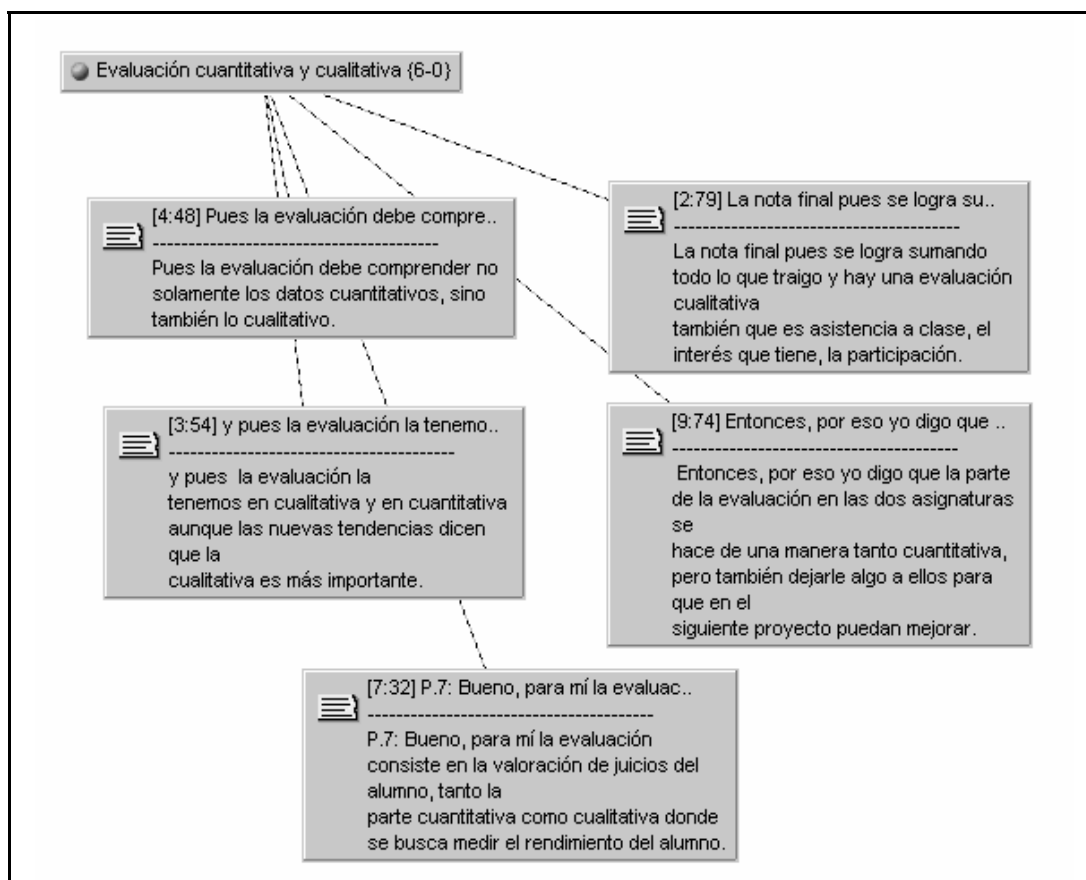
Diagrama 13. Énfasis en procesos y/o producto



Al analizar este elemento a lo largo de la entrevista, se concluyó que siete profesores asociaban la evaluación con el “proceso” y dos con el “producto”, a pesar de que todos dijeron trabajar procesos. En el diagrama 13 se ilustraron algunas de sus respuestas

D. La evaluación cuantitativa y cualitativa

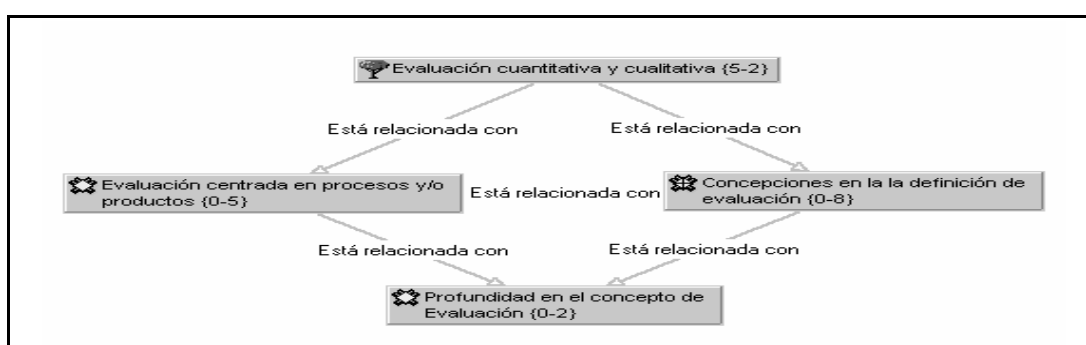
Diagrama 14. La evaluación cuantitativa y cualitativa



En cuanto a la orientación cuantitativa o cualitativa de la evaluación (diagrama 14), siete profesores manifestaron que hacían una evaluación mixta: cuantitativa y cualitativa, otro que su evaluación era netamente cuantitativa y uno cualitativa. Sin embargo, al revisar los resultados obtenidos en los instrumentos, los aspectos que evaluaban y la autoevaluación y la coevaluación, pudimos observar que todos los profesores evaluaban rasgos cualitativos, pero la mayor parte de ellos los evaluaba de forma sumativa como producto y obviaban el feedback y otras estrategias formativas para la mejora del estudiante.

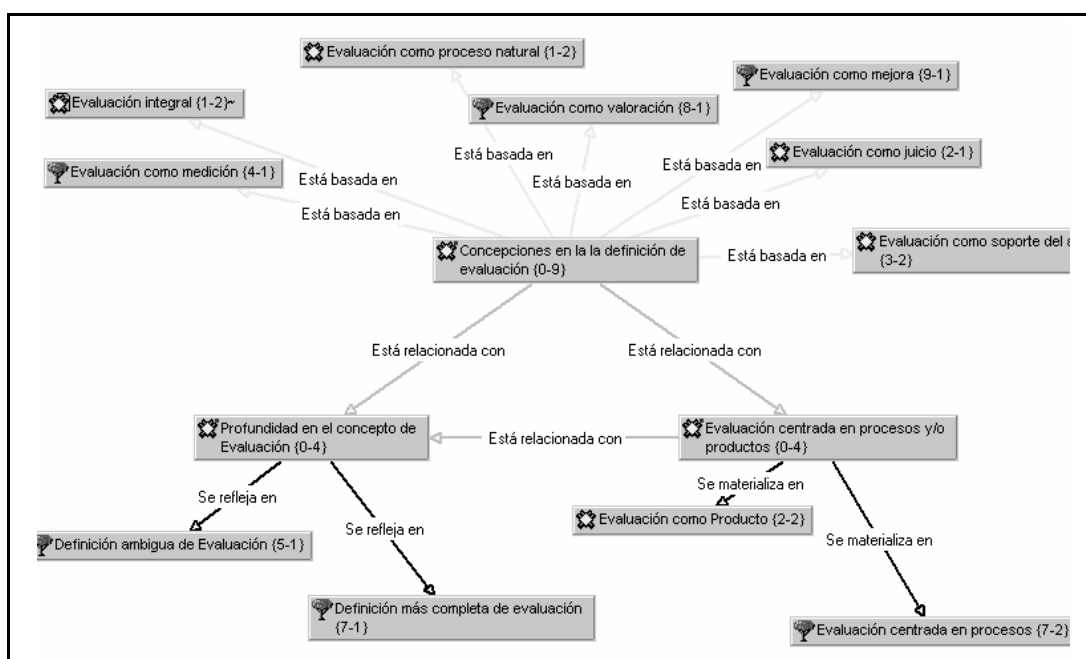
E. Elementos detallados en la definición de evaluación

Diagrama 15. Elementos detallados en la definición de evaluación



Todos los elementos presentados en la definición de evaluación (diagrama 15) se interrelacionaron y complementaron para definir las orientaciones evaluativas de los profesores del Área de Inglés de la ULA Táchira.

Diagrama 16. Definición de evaluación



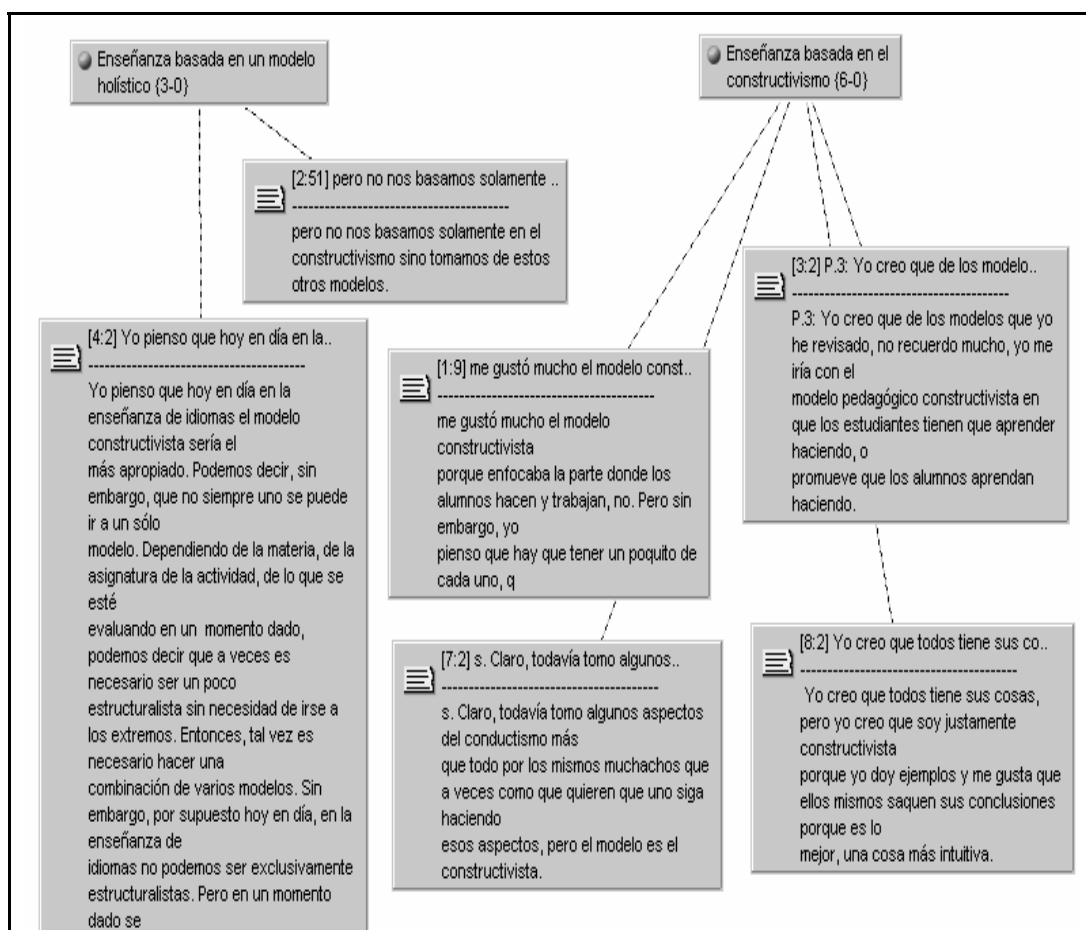
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

En conclusión, en el diagnóstico presentado en la dimensión “Concepción de la evaluación” (diagrama 16) saltó a la vista que existían frecuentes discrepancias entre las opiniones de los profesores en los diferentes momentos de la entrevista y, en resumen, se consideró como aspectos mejorables la profundización entre evaluación, valoración y medición, al igual que reflexionar sobre la importancia de evaluar procesos y productos en la evaluación y el enfoque de la evaluación cuantitativa y cualitativa. Aspectos todos ellos a ser analizados en las futuras observaciones de aula.

6.1.6.2. El modelo pedagógico

En esta dimensión se encontró que las opiniones de los profesores se concentraban en dos grupos, dos terceras partes de los profesores se identificaron con el modelo constructivista y la parte restante con el modelo holístico, algunas de sus opiniones se incluyeron en el diagrama 17.

Diagrama 17. Modelo de enseñanza



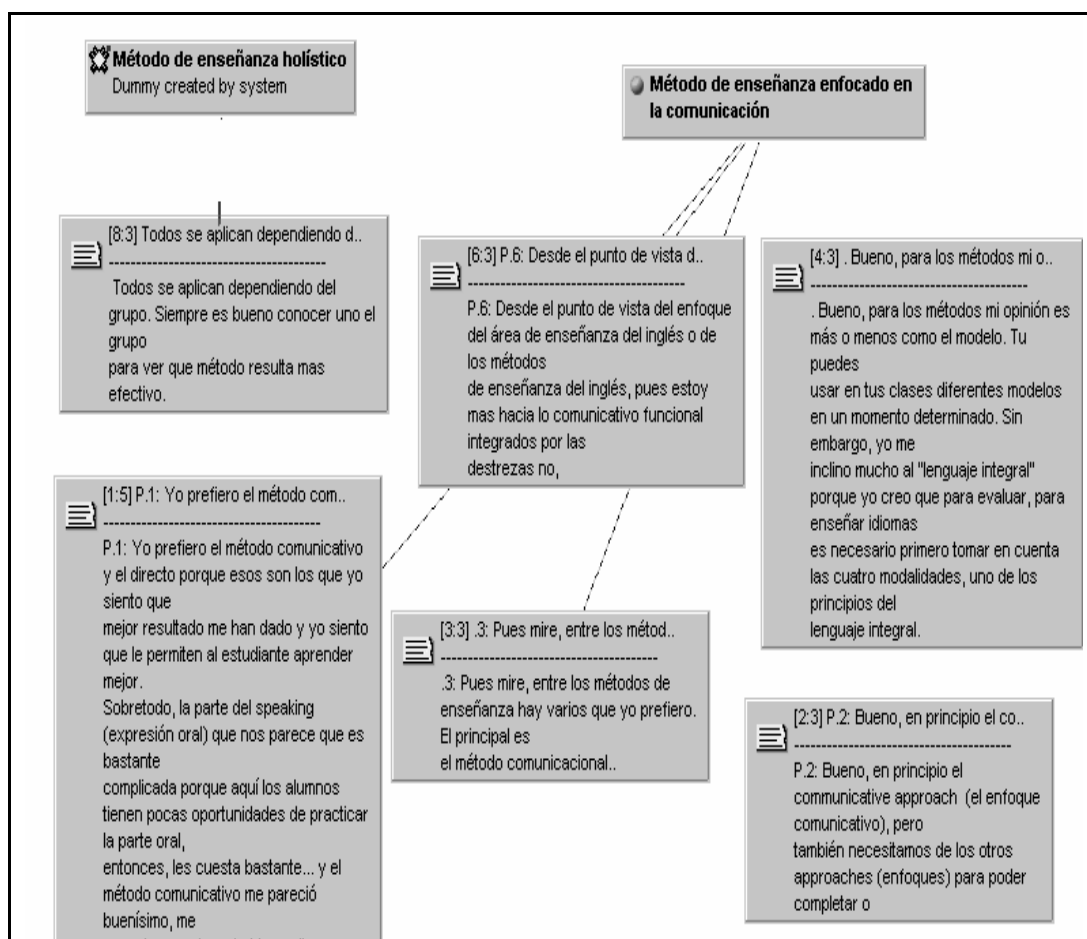
En consecuencia, es importante explicar que consideramos que en cuanto al modelo de enseñanza los profesores dijeron que utilizaban los enfoques más actuales de enseñanza de Inglés; sin embargo, se observaron discrepancias en la

concepción, instrumentos, métodos... de evaluación a lo largo de la entrevista que no coinciden con el modelo pedagógico que utilizan y, por lo tanto, se dedujo que algunos profesores tal vez enseñan a través de un modelo y evalúan mediante otro.

6.1.6.3. Método de enseñanza de Inglés

En este sentido, los resultados (diagrama 18) indicaron que dos terceras partes de los profesores preferían el método holístico para la enseñanza de Inglés y la parte remanente optaba por el enfoque comunicativo.

Diagrama 18. Método de enseñanza de Inglés



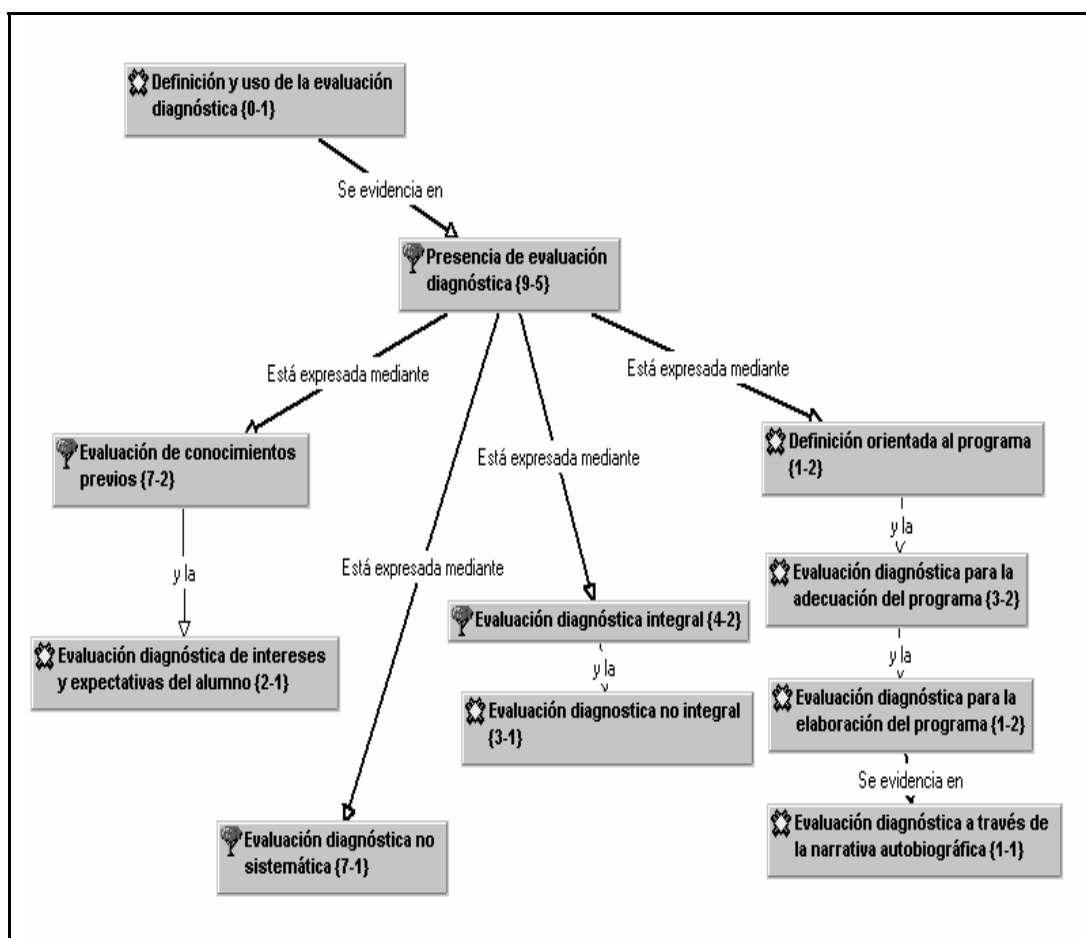
En este aspecto, se encontró concordancia, en la totalidad de los profesores, entre el método que utilizaban y los instrumentos y técnicas de valoración; sólo que, como ya dijimos anteriormente, algunos de ellos se apegaban más a la evaluación de carácter sumativo.

6.1.6.4. Finalidad de la evaluación

A. Definición y uso de la evaluación diagnóstica

Con respecto a la evaluación diagnóstica (diagrama 19) se encontró que todos los profesores dijeron que llevaban a cabo la evaluación diagnóstica y la mayor parte de ellos la acometía con la finalidad de conocer los conocimientos previos del alumno; una pequeña parte expresó que la utilizaba en función de los conocimientos previos y los intereses, expectativas y necesidades de los alumnos.

Diagrama 19. Evaluación diagnóstica



También se encontró que dos terceras partes de los profesores utilizaban la evaluación diagnóstica de forma no sistemática y la otra tercera parte manifestó hacerla de forma planificada y organizada.

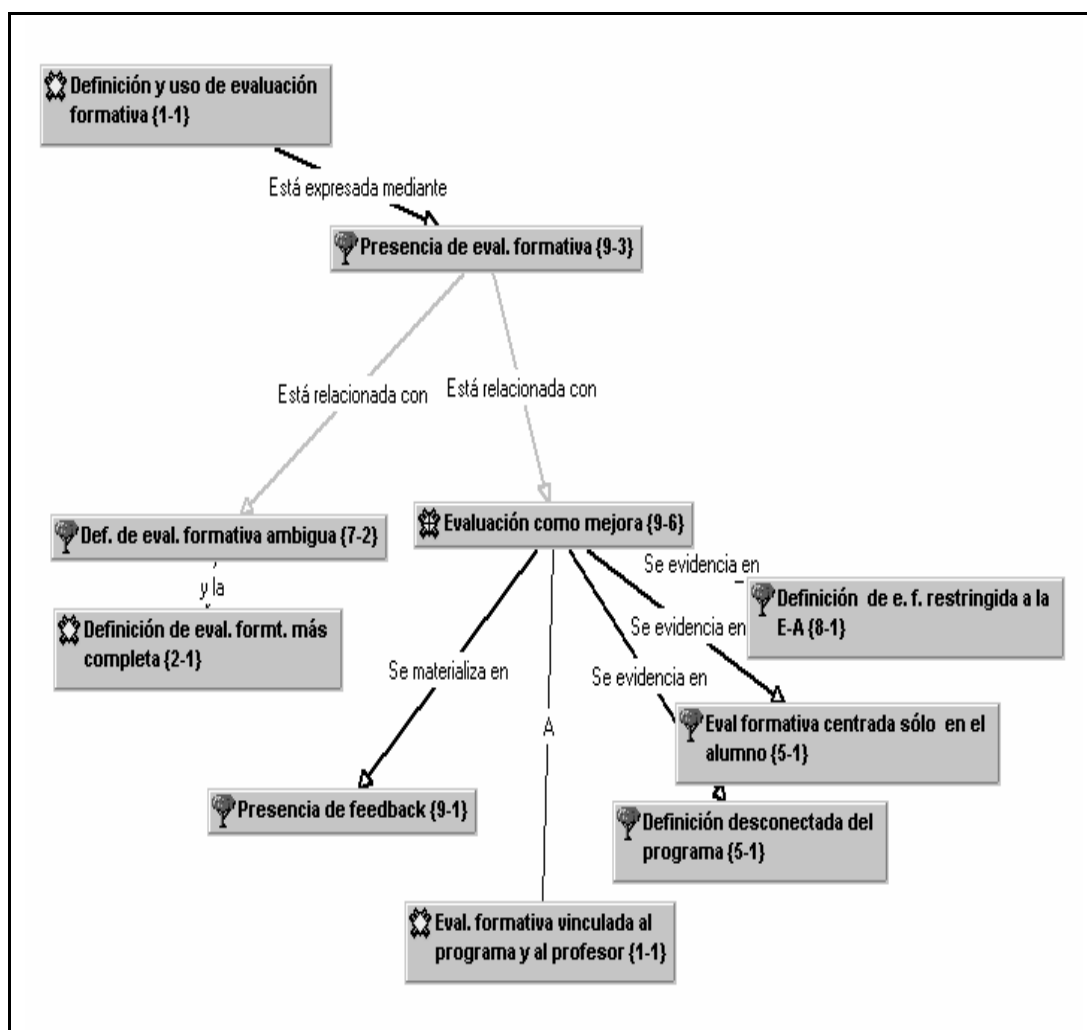
Asimismo, se encontró que existía una tercera parte de ellos que enfocaba la evaluación diagnóstica de forma integral y una tercera parte no lo hacía. Sobre la parte restante no pudo decidirse sobre la información dada.

Por último, sólo un profesor expresó que mejoraba su programa después de la evaluación y un profesor elaboró el mismo en consenso con los alumnos durante las dos primeras semanas de clase y utilizó la narrativa para conocer las experiencias previas de los alumnos en la lectura dada la asignatura que imparte. Se consideró que estos porcentajes daban valores muy bajos de aprovechamiento de evaluación diagnóstica para la mejora del programa.

En conclusión, todos los profesores del Área de Inglés expresaron que realizaban evaluación diagnóstica, pero se encontró que la mayoría de ellos buscaba conocer el nivel de entrada del alumno. Ello, a nuestro criterio, implicó que los profesores no tomaban en cuenta los intereses y expectativas de los alumnos. Asimismo, a través del análisis se concluyó que buena parte de ellos no adecuaba sus programas y que la mayoría de los profesores podía beneficiarse de una evaluación diagnóstica más sistemática e integral.

B. Definición y uso de la evaluación formativa

Diagrama 20. Evaluación formativa



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

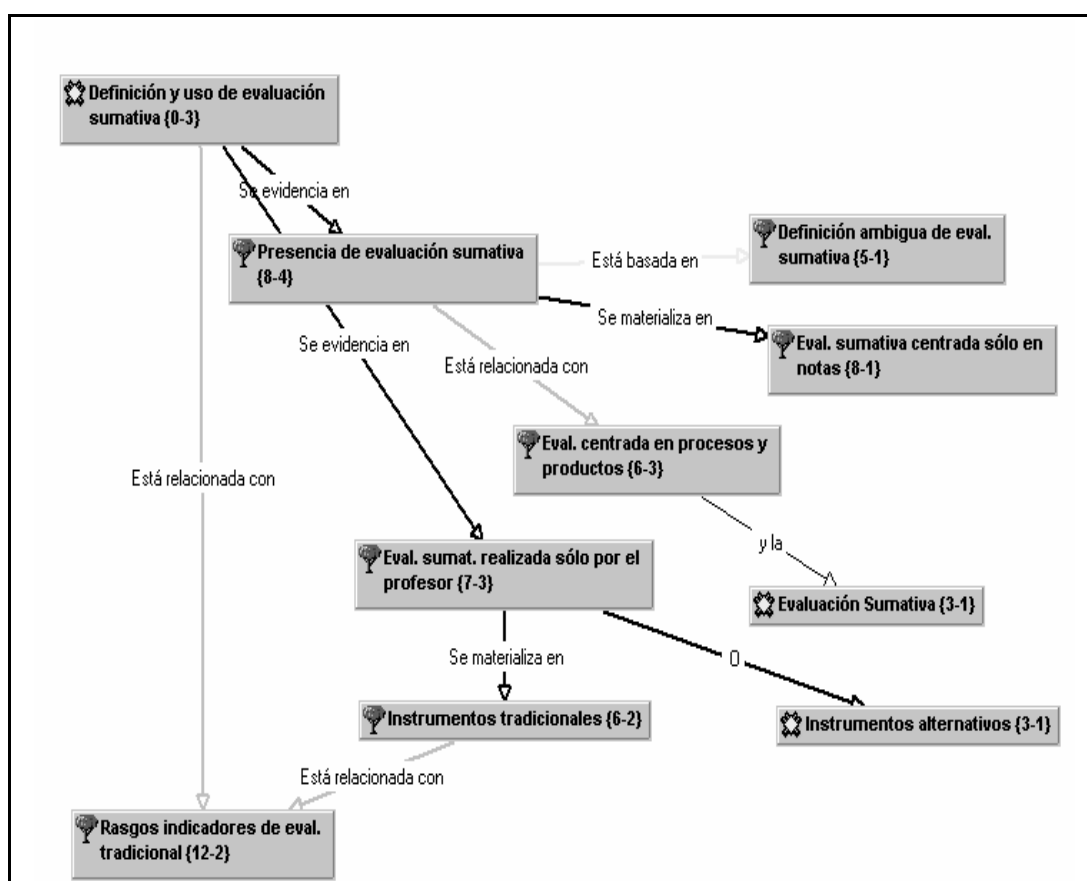
En cuanto a la evaluación formativa (diagrama 20) se obtuvieron estos resultados:

- Todos los profesores expresaron que desarrollaban en su aula la evaluación formativa.
- Al retomar los códigos: “Definición de evaluación ambigua” y “Definición de evaluación más completa” (basándonos en los indicadores de feedback, mejora, procesos, observación, reflexión, cualitativa, programa, alumno, profesor y enseñanza-aprendizaje, entre otros), se encontró que siete profesores dieron una definición de evaluación formativa “ambigua” y dos una “más completa”. Sin embargo, es importante acotar que todos los profesores hicieron mención a algunos aspectos de la evaluación formativa, pero ninguno de ellos expresó un concepto que expresase con precisión y claridad lo que ella, en realidad, implica.
- Igualmente, se encontró que la mayoría de los profesores asoció la definición solamente con la mejora de la enseñanza-aprendizaje y sólo tres de ellos la relacionaron con la mejora del programa de la materia.
- Asimismo, todos los profesores asociaron la evaluación formativa con mejora, pero sólo señalaron la mejora del alumno y ninguno hizo referencia a su mejora o la mejora de otros elementos como las estrategias, las actividades o la evaluación o el ambiente de clase. Sin embargo, uno de ellos expresó que sus alumnos lo evaluaban después de finalizar el año; otro, hizo referencia a la mejora de los recursos y un tercer profesor recomendó la “evaluación del profesor” como uno de los aspectos mejorables del Área de Inglés.
- De la misma forma, en sentido general, los profesores manifestaron que centraban la evaluación formativa en los procesos, que daban feedback a sus alumnos y que la evaluación formativa era continua y cualitativa; pero en las otras partes de la entrevistas (especialmente en los instrumentos, autoevaluación y coevaluación y evaluación del programa) se encontraron discrepancias entre lo dicho en esta parte y lo que decían en sus otras respuestas.
- Por último, dada la pluralidad y las contradicciones presentes en este sentido se consideró que las opiniones de los profesores se concentraban en dos grupos: uno, formado por las dos terceras partes, que aplicaba la evaluación formativa para la mejora de los procesos de E-A basándose en la retroalimentación y la tercera parte restante, que la empleaba como evaluación sumativa y le daba valores numéricos, letras o escalas y, expresaron que en esta “evaluación formativa” se evaluaban, además de aspectos lingüísticos, rasgos como responsabilidad, puntualidad y participación; grupo este último que constituyó nuestro centro de atención de mejora.

En resumen, se concluyó que la mayor parte de los profesores de Inglés tenían ideas generales de la evaluación formativa pero que ameritaban actualización en la misma.

C. Definición y uso de la evaluación sumativa

Diagrama 21. Evaluación sumativa



Los resultados de esta dimensión (diagrama 21) se concentraron en cinco puntos principales:

- Todos los profesores manifestaron que realizaban evaluación sumativa.
- Más de la mitad de los profesores la definieron de manera “ambigua” y una tercera parte dio definiciones “más completas” de evaluación sumativa.
- La gran mayoría de los profesores señaló que la evaluación sumativa consistía en “sumar las notas de los alumnos”.
- Asimismo, se observó que la mayor parte de los profesores emitía el juicio sobre el desempeño del alumno utilizando sólo su aporte. Un sólo profesor mostró los registros de las notas e instrumentos que utilizaba para ilustrar la recolección de información tanto cuantitativa como cualitativa y dio muestra de una evaluación que combinaba

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

autoevaluaciones y coevaluaciones de los alumnos con la evaluación del profesor.

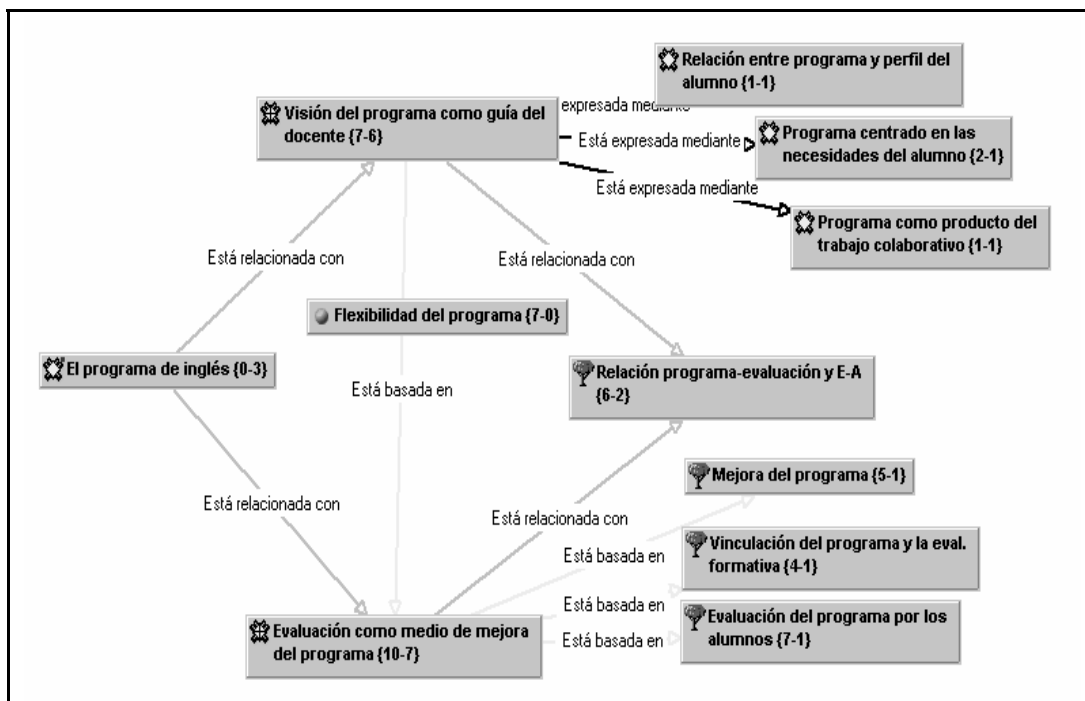
- Anteriormente, todos los profesores expresaron que evaluaban procesos, pero en este apartado hallamos contradicciones en cuanto a que observamos que ocho de nueve profesores evaluaban principalmente el producto y cerca de la mitad de ellos lo hacía a través de instrumentos tradicionales, los otros cinco profesores usaban instrumentos alternativos..

En consecuencia, en cuanto a la evaluación sumativa se concluyó que la mayoría de los profesores estaba al tanto de las propuestas en la misma, pero desconocía algunas de sus funciones. Asimismo, al relacionarla con las otras dimensiones de las entrevistas se encontraron discrepancias que nos llevaron a asumir tres cosas, una, que existía una tendencia hacia la evaluación sumativa en el Área de Inglés; otra, que buena parte de los profesores (ocho de un total de nueve) no se amparaba en la evaluación colaborativa y que existía una parte importante de profesores – una tercera parte - que se apegaba a la evaluación tradicional.

Con base en estos resultados concluimos que los profesores del Área de Inglés de la ULA Táchira podían enriquecer sus prácticas evaluativas mediante reflexiones en esta dimensión.

6.1.6.5. El programa de docencia de Inglés

Diagrama 22. El programa de Inglés



En relación al programa (diagrama 22), la mayoría de los profesores expresó que el mismo era su guía en la enseñanza – uno lo relacionó con el perfil, dos lo asociaron a las necesidades del alumno y uno lo desarrolló de forma colaborativa; asimismo, siete hicieron referencia a la flexibilidad del mismo y la totalidad concibió la evaluación como el medio para su mejora.

Además, un profesor estableció relación entre el programa y el perfil del alumno de Inglés, dos profesores centraron su programa en las necesidades del alumno y un profesor elaboró el programa con sus alumnos.

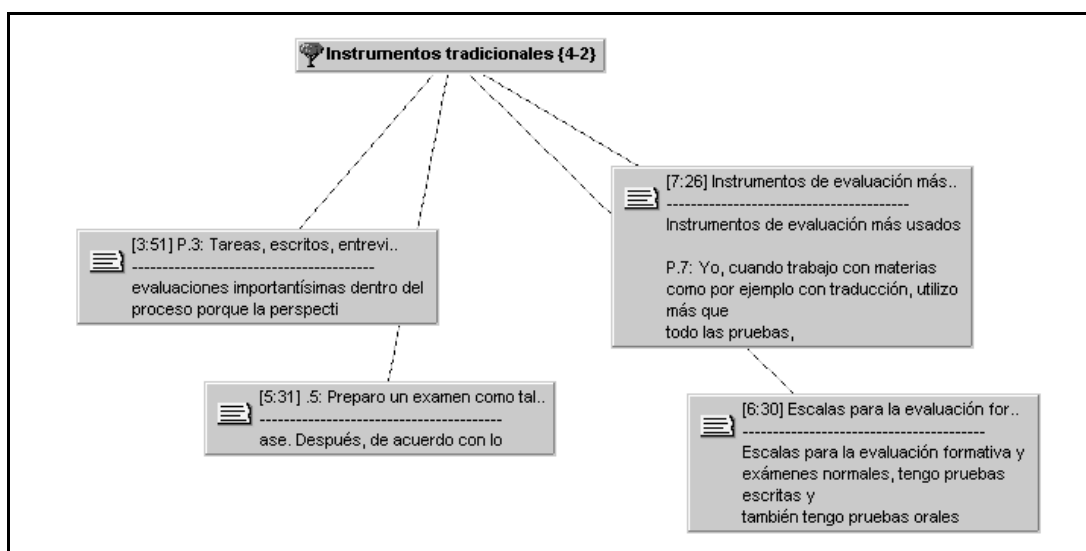
A la vez, siete profesores dijeron que manejaban su programa con flexibilidad y seis profesores lo vincularon con la evaluación y la enseñanza-aprendizaje.

En relación con el programa de Inglés, se concluyó que los profesores estaban al tanto de la importancia del programa en la enseñanza-aprendizaje y percibían la evaluación como el medio para su optimización. Estos resultados fueron producto, en su mayor parte, del taller realizado para la mejora de los programas de la mención Inglés. Aún así, se estimó que algunos de ellos podían favorecerse de un mayor énfasis en la mejora del mismo a través de la evaluación formativa y un enfoque más centrado en los intereses y expectativas de los alumnos y el perfil del alumno de Inglés.

6.1.6.6. Instrumentos de evaluación

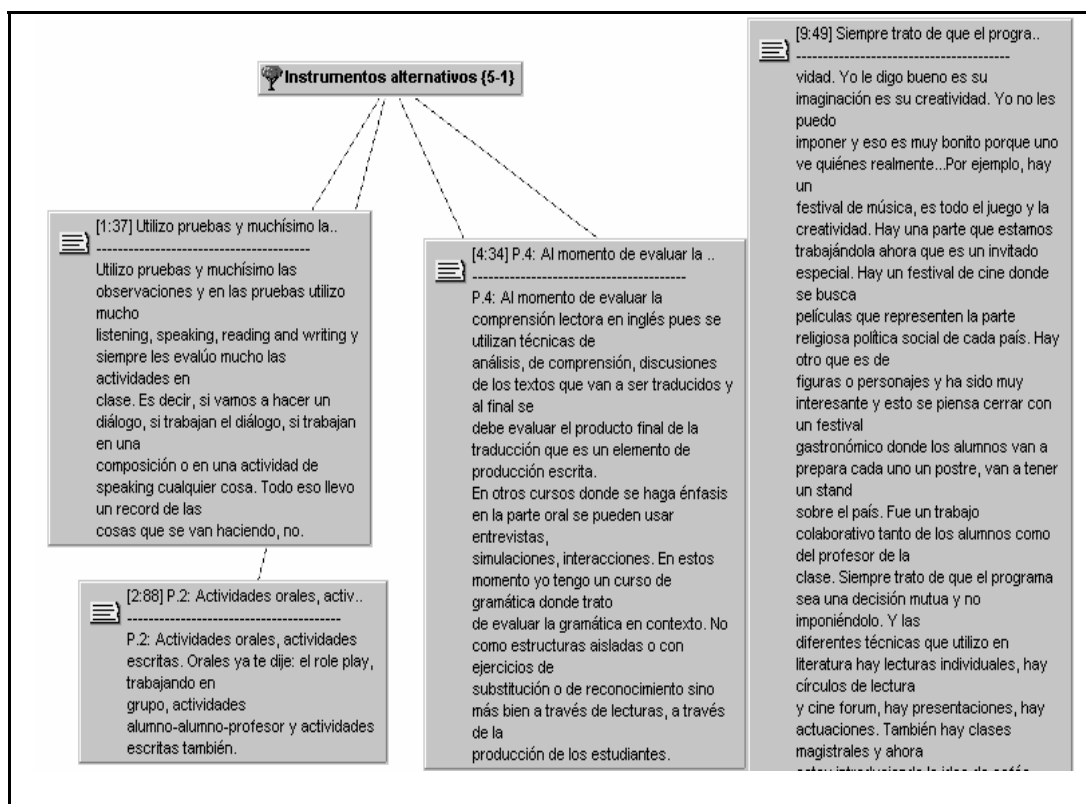
En esta dimensión (diagrama 23) se consideró importante mencionar que cuatro profesores manifestaron que usaban instrumentos tradicionales y la parte restante instrumentos alternativos, de los cuales dos profesores afirmaron que no utilizaban pruebas en sus valoraciones. Los instrumentos tradicionales más usados por los profesores fueron las pruebas escritas y orales.

Diagrama 23. Instrumentos tradicionales



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diagrama 24. Instrumentos alternativos

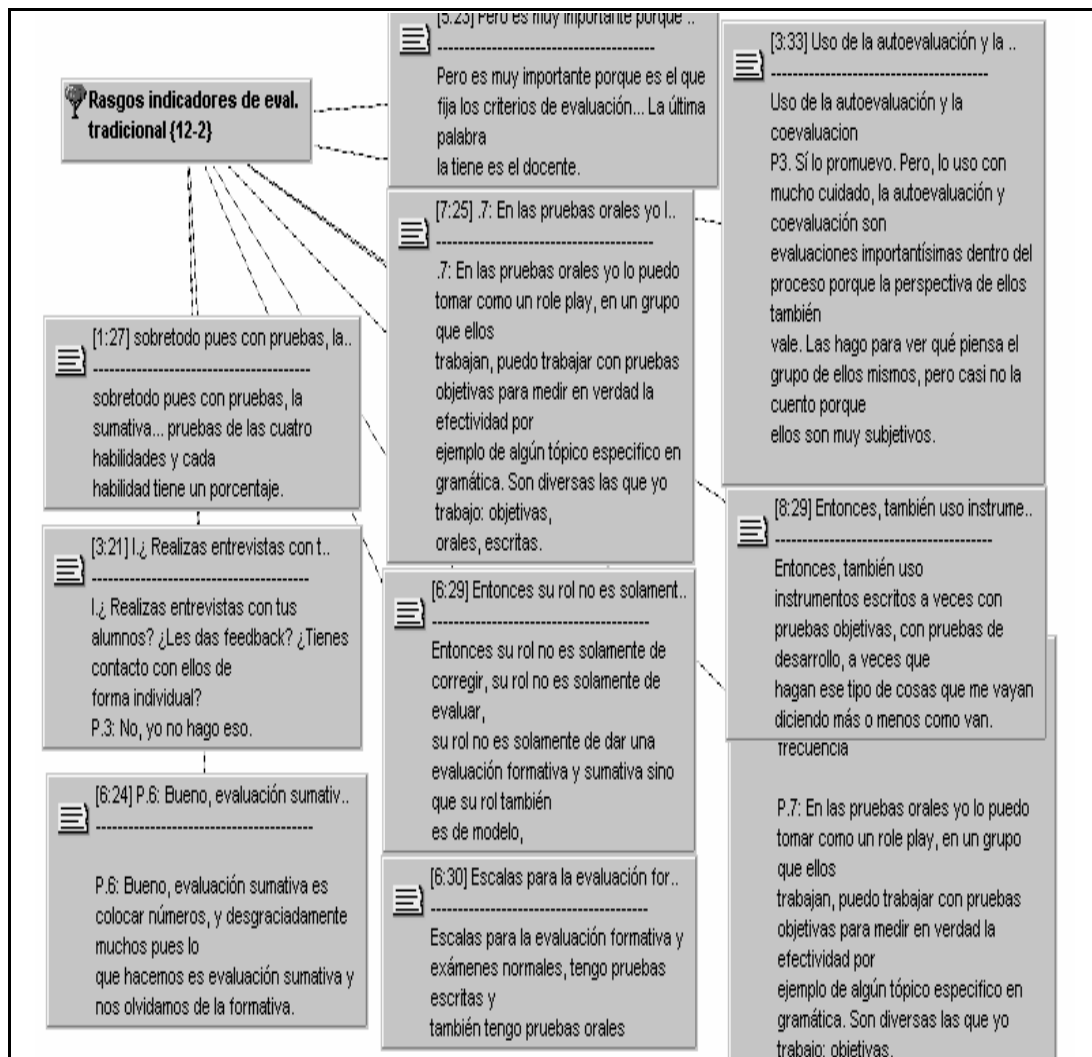


Los instrumentos alternativos (diagrama 24), por su parte, se centraron en observaciones, entrevistas, simulaciones, interacciones, presentaciones, escalas, diarios, portafolios y *journals*, entre otros. Sin embargo, se expusieron varios elementos que evidenciaron rasgos de una evaluación tradicional (diagrama 25).

Para ilustrar estos elementos se incluyeron citas de diferentes profesores en las que encontramos rasgos tradicionales en relación con las pruebas escritas y orales como los únicos instrumentos de evaluación, la ausencia del feedback y de entrevistas, la tendencia a evaluar de forma sumativa solamente, el profesor como el único evaluador y modelo, y el desaprovechamiento de la autoevaluación y coevaluación, entre otros.

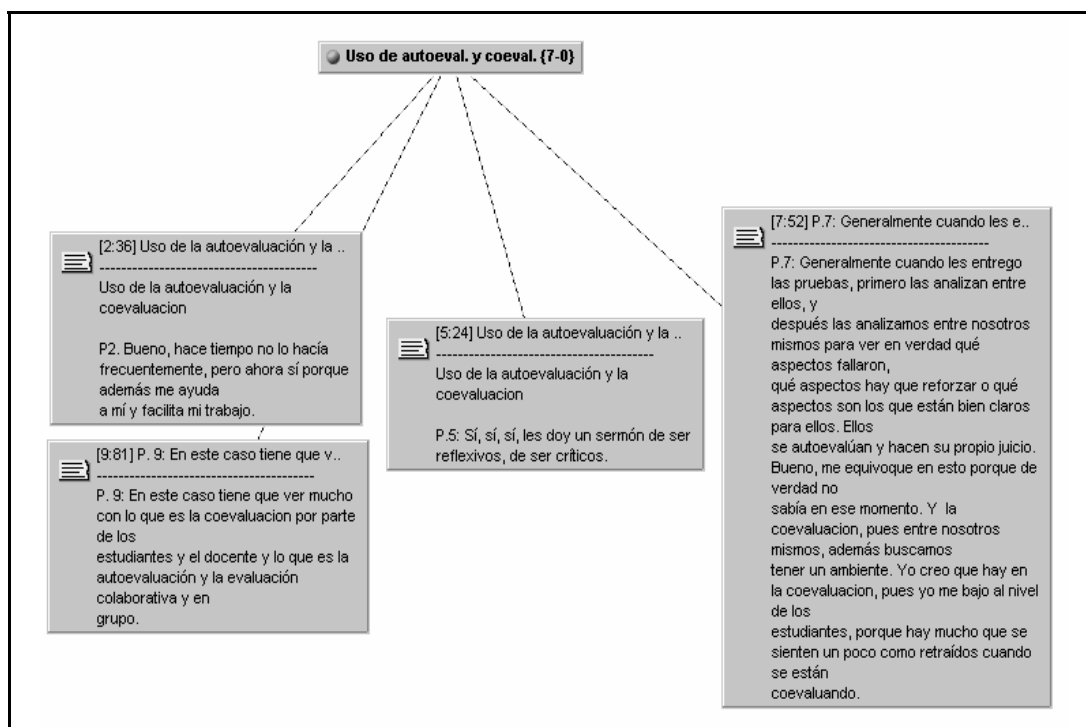
En relación con la autoevaluación y coevaluación se halló que siete profesores las usaban y dos de ellos no y en cuanto a la nota del alumno, la casi totalidad de ellos no hacía referencia a autoevaluaciones o coevaluaciones, lo que nos hizo suponer lo que corroboró lo que decían algunos alumnos “que las hacían pero no las tomaban en cuenta”. Estos resultados arrojaron elementos importantes para algunas de las aseveraciones que hemos hecho con anterioridad.

Diagrama 25. Rasgos de evaluación tradicional



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diagrama 26. Uso de autoevaluación y coevaluación



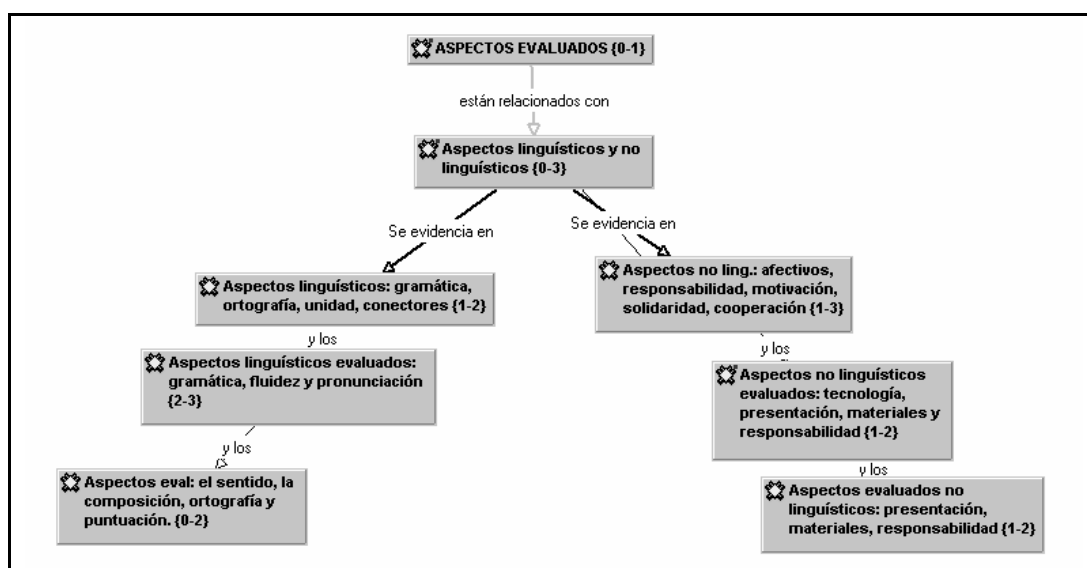
Asimismo, se observó que en cuanto a la nota del alumno, la casi totalidad de ellos no hizo referencia a autoevaluaciones o coevaluaciones, lo que nos llevó suponer que como dicen algunos “que las hacen pero no las toman en cuenta” o que no las hacen en realidad. Estos resultados arrojan elementos importantes para algunas de las aseveraciones que hemos hecho con anterioridad.

6.1.6.7. Aspectos que se evaluaban con más frecuencia

A. Aspectos evaluados

Entre los aspectos que se evaluaban con más frecuencia (diagrama 27) en el aprendizaje de Inglés, la totalidad de los profesores optó por los aspectos lingüísticos: la gramática, la fluidez, la pronunciación, la unidad, los conectores y la ortografía, entre otros. Los aspectos no lingüísticos preferidos fueron la coherencia, el discurso, la responsabilidad, la solidaridad, la cooperación, la participación, la asistencia, la motivación, la presentación de los trabajos y el uso de la tecnología. En este aspecto los profesores no hicieron referencia a las competencias del lenguaje, las estrategias de aprendizaje generales, las estrategias de aprendizaje de la lengua.

Diagrama 27. Aspectos evaluados



B. Presencia de evaluación integral

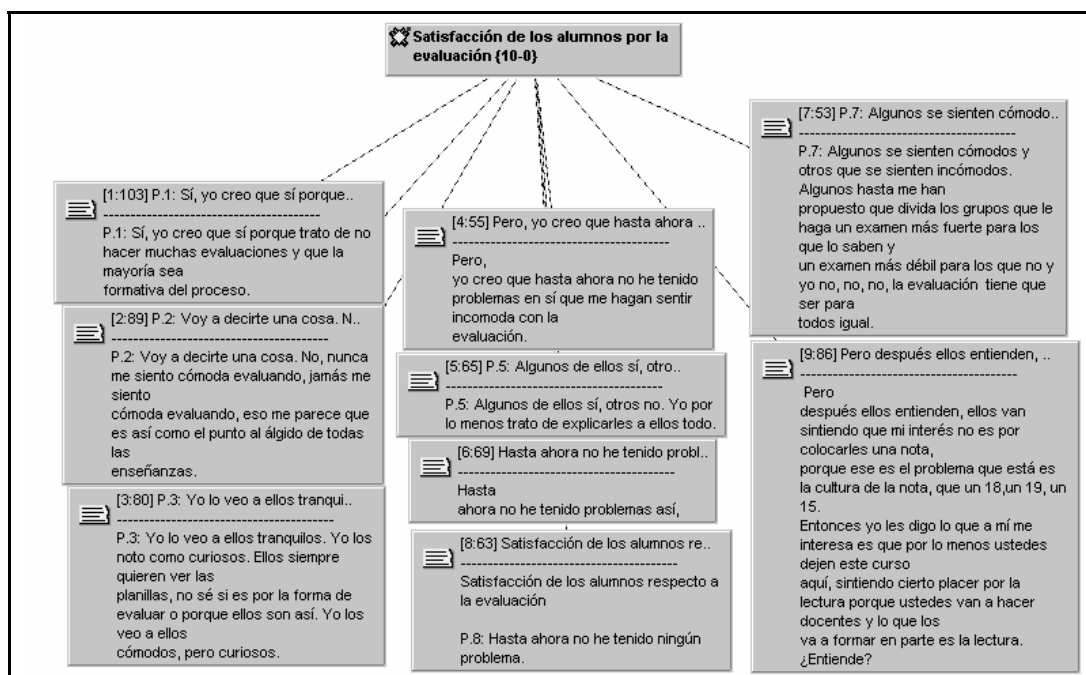
Asimismo, podemos decir que sólo cuatro profesores manifestaron evaluar de manera integral las destrezas de expresión y comprensión oral y escrita. Los comentarios de los demás profesores nos llevaron a deducir que las evaluaban de forma aislada, posición que desatiende las propuestas de desarrollo del lenguaje integral. También, es importante señalar que sus respuestas indicaron que se evaluaba la expresión oral y escrita con mayor frecuencia.

C. Satisfacción de los alumnos

Cuando interpelamos a los profesores respecto a si ellos consideraban que sus alumnos se sentían satisfechos con su forma de evaluar el aprendizaje, tres profesores respondieron la pregunta directa y afirmativamente y cinco la evadieron, a uno no se le hizo la pregunta. Entre los que afirmaron encontramos un “Sí” rotundo, dos que manifestaron que “algunos sí y que otros no”. Entre los que evadieron la pregunta encontramos comentarios como: “Nunca me siento cómoda evaluando.”, “Yo los veo a ellos tranquilos.” “Yo los noto como curiosos” y tres con “Hasta ahora no he tenido ningún problema”.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diagrama 28. Satisfacción de los alumnos



En cuanto a los aspectos que se evaluaban con mayor frecuencia, se concluyó que se valoraban tanto aspectos lingüísticos como no lingüísticos. Pero es importante resaltar que no se encontró referencia alguna de que se tomase en cuenta o se promoviese el aprendizaje de la lengua fuera del aula. Aspecto de gran relevancia dado que las nuevas propuestas de enseñanza de Inglés desarrollan la autonomía del alumno y que en nuestro contexto de aprendizaje como lengua extranjera es altamente beneficios que se motive desde el aula al alumno a trabajar en ello. También llamó nuestra atención que al respecto no se mencionó la valoración de contenidos procesuales y actitudinales.

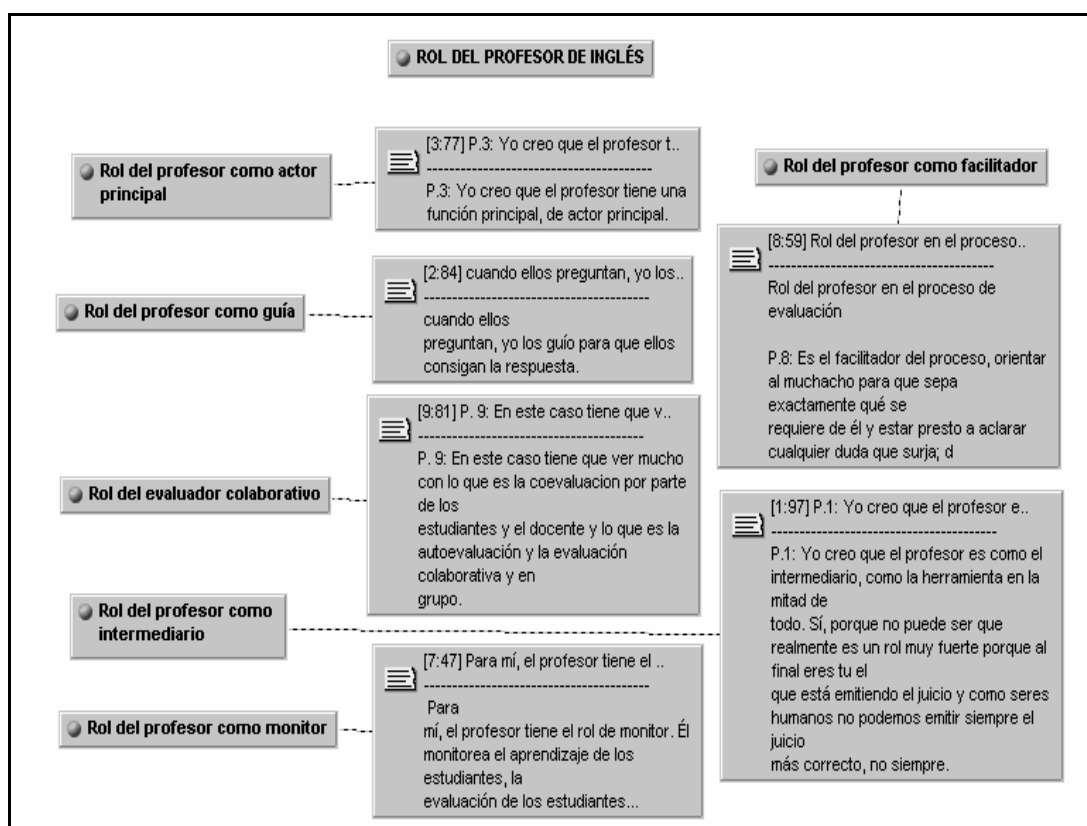
6.1.6.8. El profesor de Inglés

A. El rol del profesor

Los resultados indicaron una pluralidad (diagrama 29) - cuatro profesores lo identificaron con el actor principal que controla la evaluación, dos lo concibieron como el guía, orientador, pero dentro de un proceso dirigido por el profesor y tres lo definieron como el evaluador que daba poder al alumno

P.5: Supremamente importante porque es él quien fija en sí el criterio. ¿Qué es lo que va a evaluar? ¿Cómo lo va a evaluar? Claro muchas veces uno llega a acuerdos con los estudiantes y sería lo ideal de hacer. Pero yo creo que el rol del docente es muy importante. De hecho dependiendo de la evaluación es que tienes tus alumnos que te aman, te odian. Pero es muy importante porque es el que fija los criterios de evaluación... La última palabra la tiene es el docente.

Diagrama 29. Rol del profesor



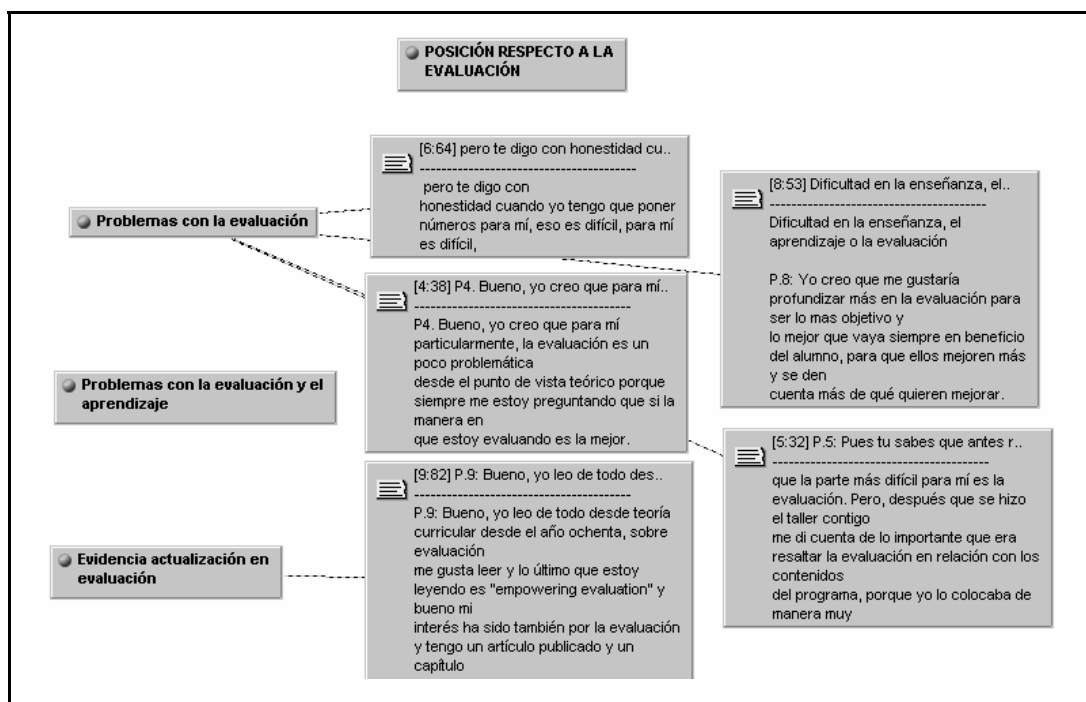
Estos roles dejaron entrever diferentes pensamientos de la forma de evaluar del profesorado, así concluimos que la mayoría de profesores del Área describió una evaluación con tendencia tradicional al ser controlada totalmente por el profesor y una tercera parte describió procesos colaborativos, participativos y democráticos de evaluación.

B. Dificultades en la enseñanza, aprendizaje o evaluación

Al indagar respecto a cual ellos consideraban que era la parte más difícil en cuanto a la enseñanza, aprendizaje o evaluación (diagrama 30) ocho profesores estimaron que el evaluar era la parte más difícil para ellos y un profesor expresó abiertamente su necesidad de formación en la misma.

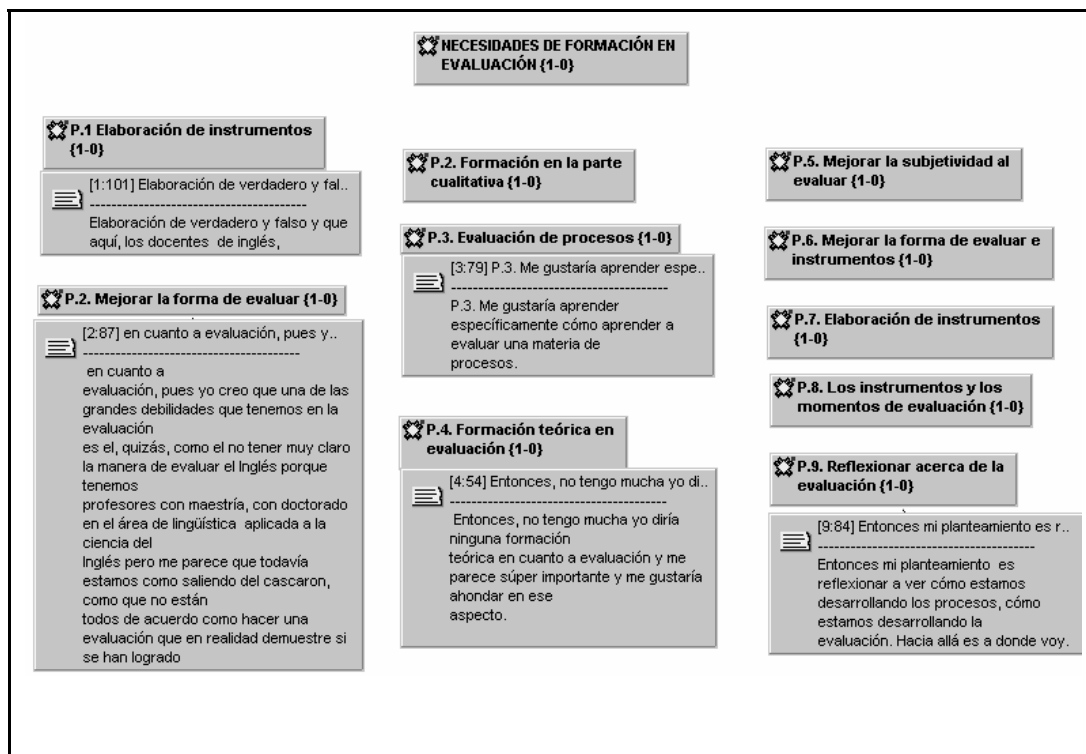
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diagrama 30. Dificultades en la evaluación



C. Necesidades de formación en evaluación

Diagrama 31. Necesidades en evaluación



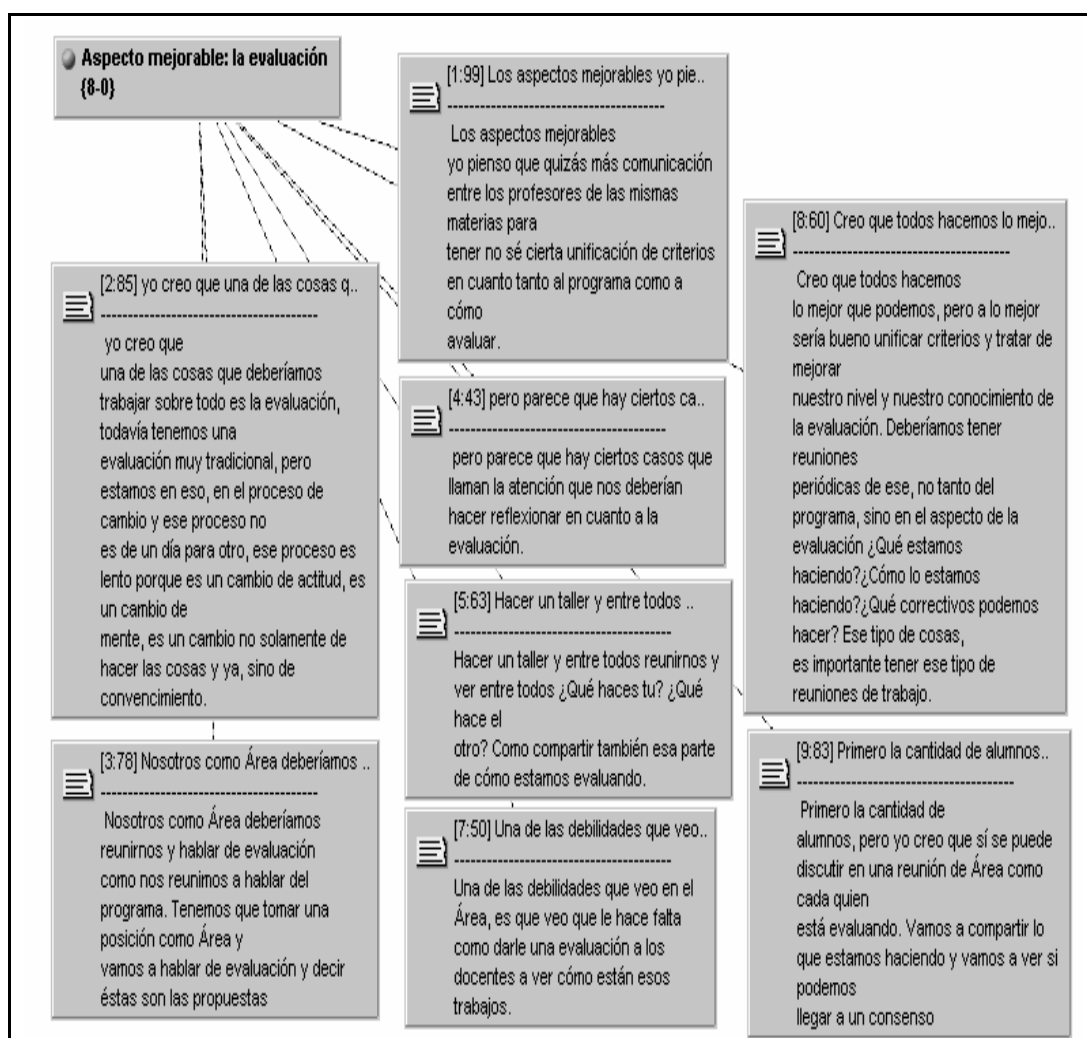
En cuanto a las necesidades de los profesores en evaluación (diagrama 31) la casi totalidad de las respuestas coincidieron en la mejora de la forma de evaluar y un profesor propuso la reflexión. Las propuestas en el primer renglón nos sugirieron la elaboración de instrumentos y la revisión teórica como las prioridades de los profesores.

6.1.6.9. El Área de Inglés

1. Aspectos mejorables en la evaluación

En el diagrama 32 los profesores expusieron algunos de los aspectos mejorables de la evaluación del aprendizaje de Inglés.

Diagrama 32. Aspectos mejorables en la evaluación

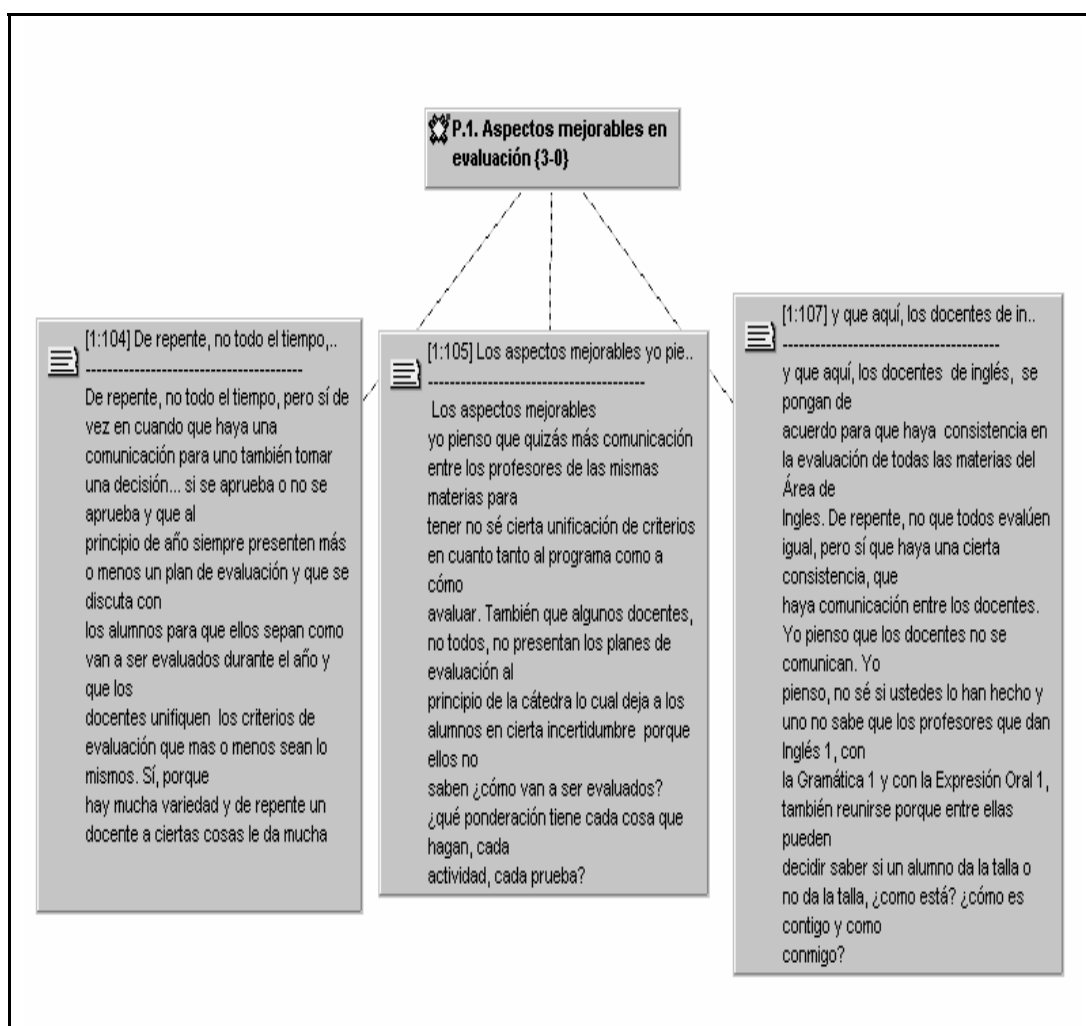


La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

En el siguiente ítem se interpelló acerca de los aspectos que los profesores consideraban que debían mejorarse en cuanto a la evaluación y sus recomendaciones fueron:

Profesor 1: *Mejor comunicación entre profesores, presentar un plan de evaluación al inicio del año escolar, mayor consistencia en las evaluaciones, unificar de criterios de evaluación y más trabajo colaborativo* (diagrama 33).

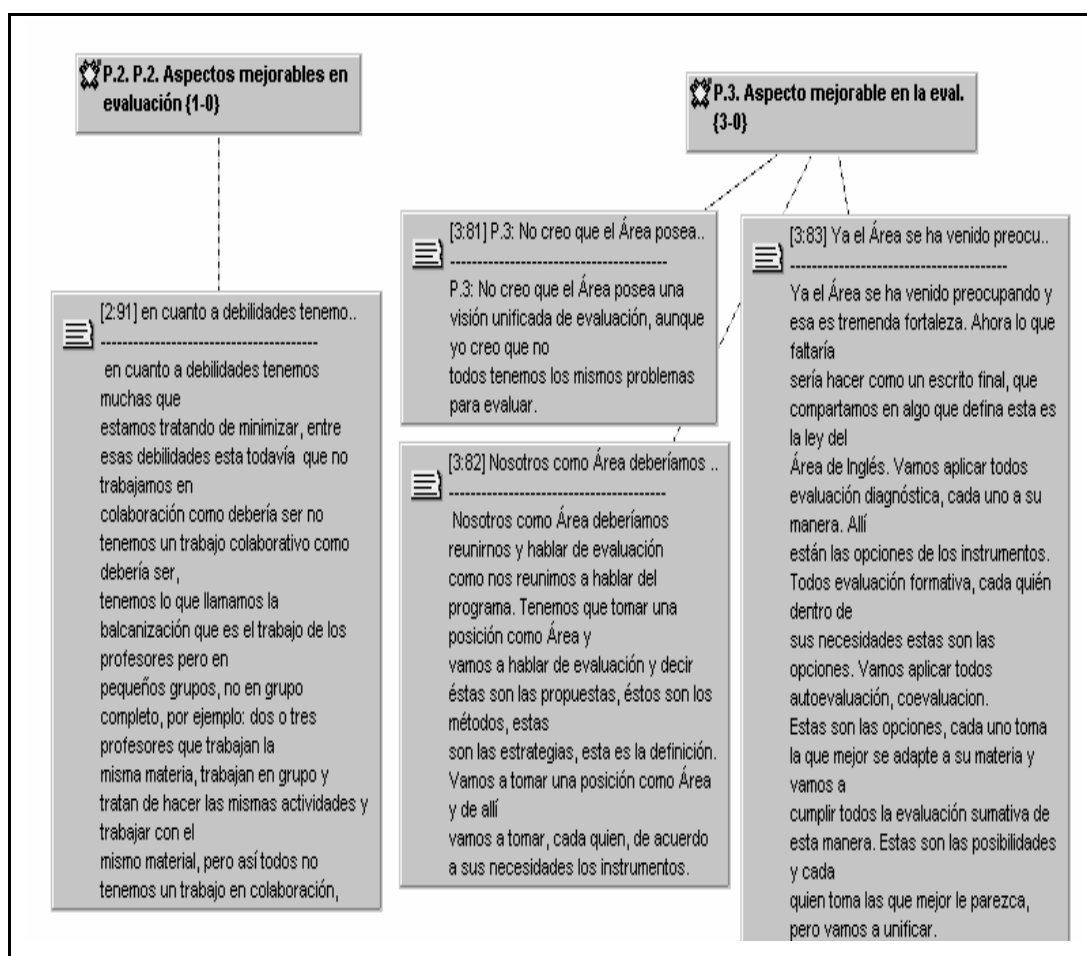
Diagrama 33. Aspectos mejorables en la evaluación P1



Profesor 2: *Permanece una evaluación muy tradicional y falta trabajo colaborativo.*

Profesor 3: *Una visión más unificada de evaluación, discutir y reflexionar sobre los procesos de evaluación y definir mediante acuerdos las pautas de evaluación del Área de Inglés* (diagrama 34).

Diagrama 34. Aspectos mejorables en la evaluación P2 y P3

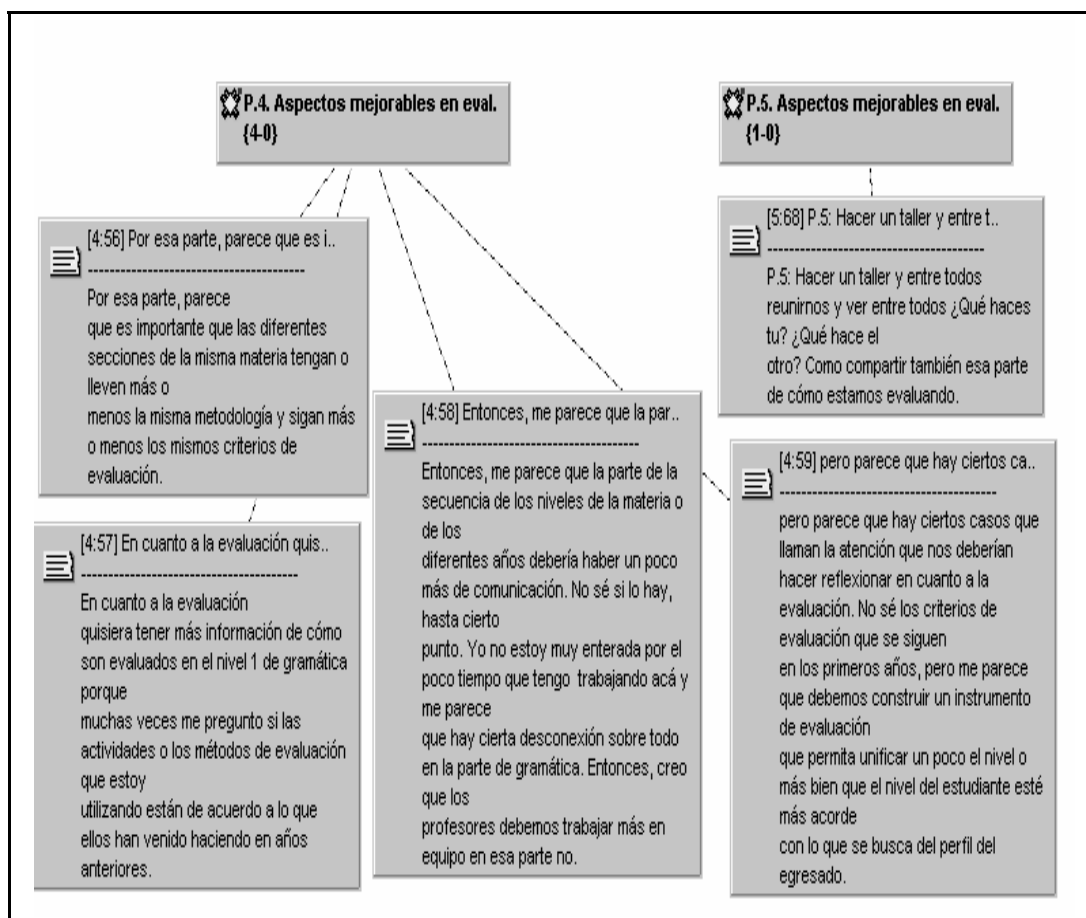


Profesor 4: *Unificar criterios de evaluación, más comunicación entre los profesores, más secuencia en las materias de la mención, más trabajo en equipo y una evaluación más acorde con el perfil del alumno de Inglés (diagrama 35).*

Profesor 5: *Talleres de evaluación.*

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diagrama 35. Aspectos mejorables en la evaluación P4 y P5

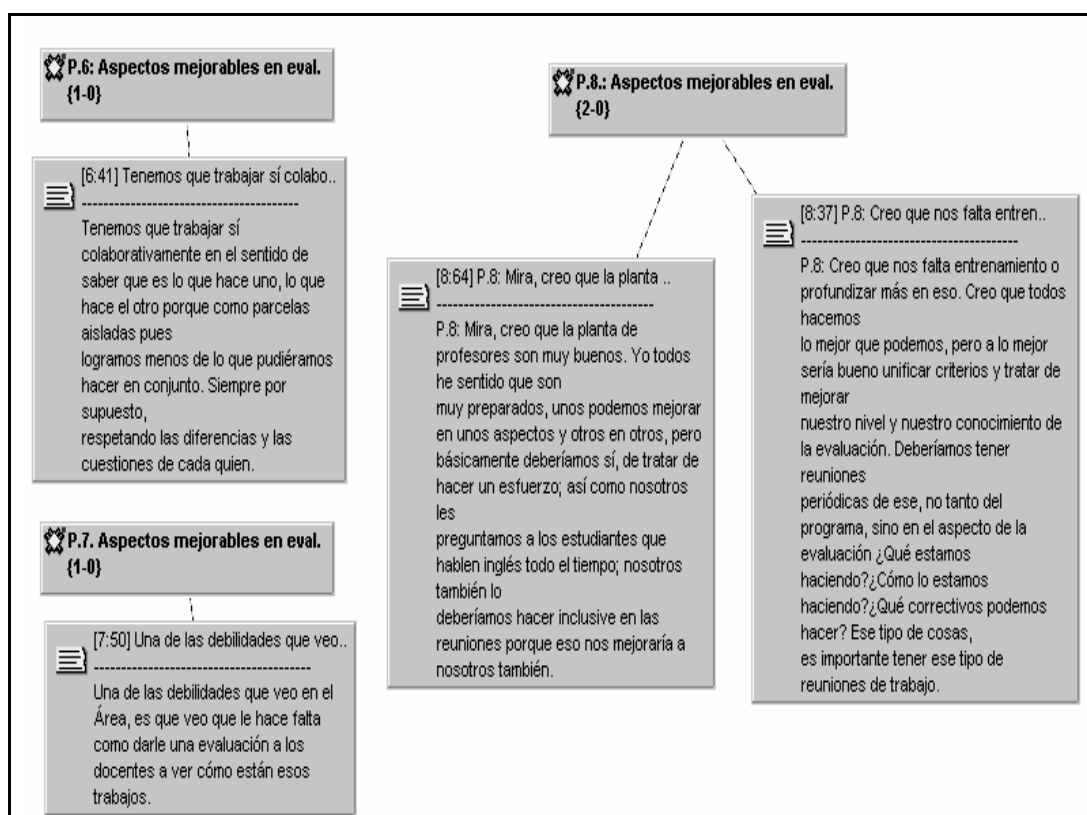


Profesor 6: *Más trabajo colaborativo.*

Profesor 7: *Evaluación del profesor.*

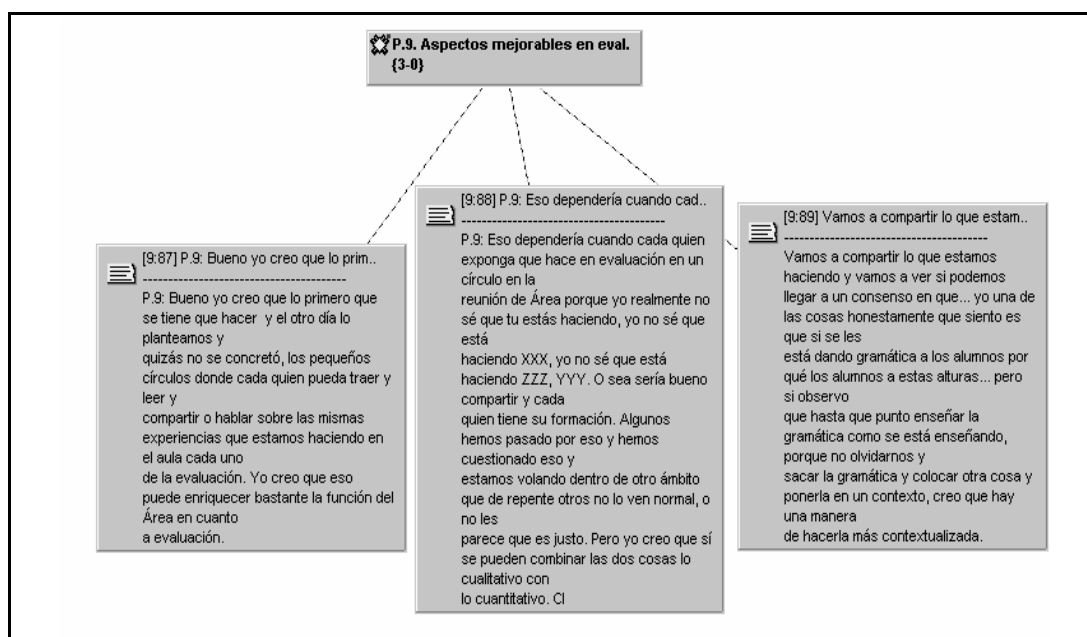
Profesor 8: *Unificar criterios de evaluación, hablar más en inglés y hacer reuniones de trabajo para la reflexión acerca de la evaluación.*

Diagrama 36. Aspectos mejorables en la evaluación P6, P7 y P8



Profesor 9: Círculos de discusión y reflexión para llegar a un consenso acerca de la evaluación (diagrama 37).

Diagrama 37. Aspectos Mejorables en la evaluación. P9

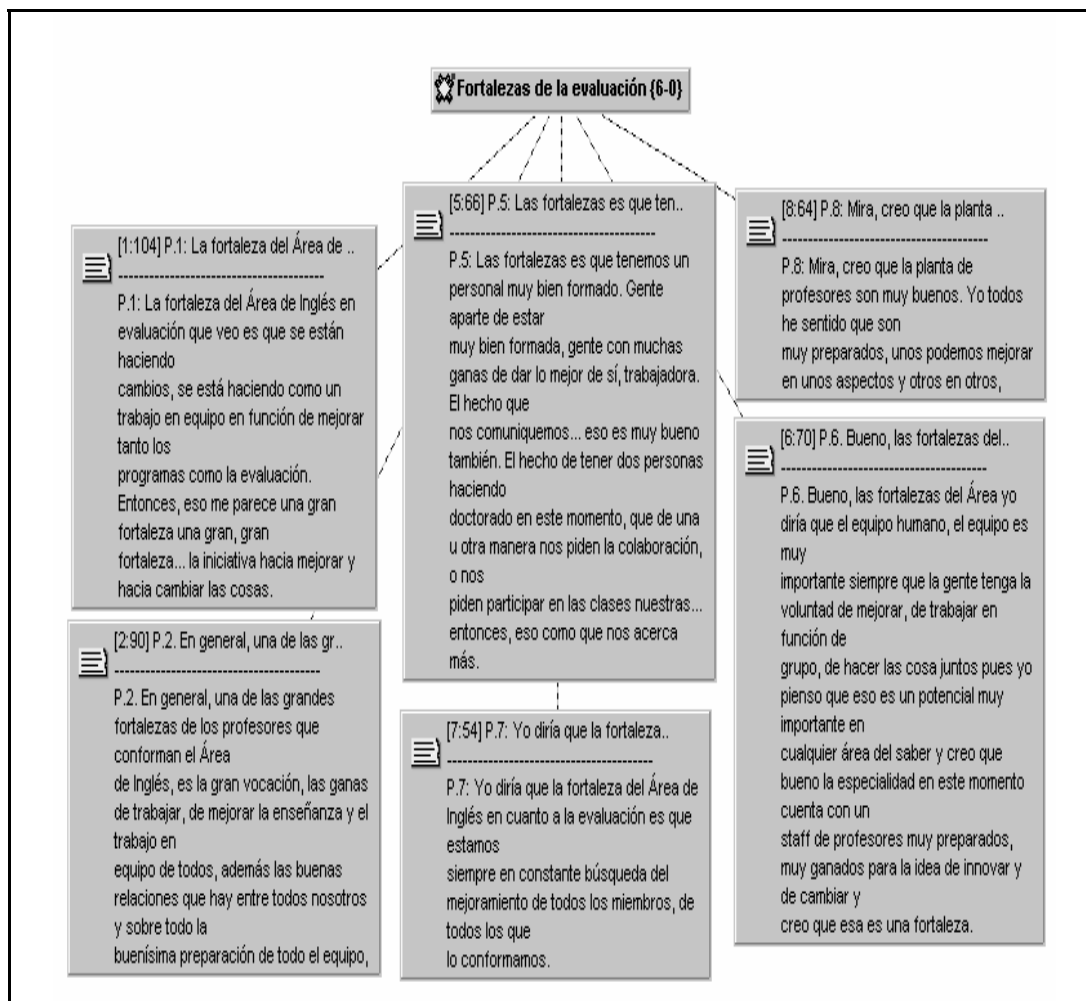


La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

6.1.6.10. Fortalezas de la evaluación del Área de Inglés

Los profesores enumeraron los siguientes aspectos como positivos: el equipo humano, su formación, sus ganas de innovar, cambiar, su constante búsqueda de la mejora, su gran vocación, el trabajo en equipo, la comunicación y su voluntad de trabajar.

Diagrama 38. Fortalezas en la evaluación



6.1.6.11. Consideraciones finales

Los resultados presentados en cada una de las dimensiones anteriores dejaron entrever las fortalezas y los aspectos mejorables en cuanto a la evaluación del aprendizaje de Inglés de la ULA Táchira. Podríamos afirmar que los aspectos mejorables se centraron en la formación del profesorado, la reflexión acerca de cómo se están dando los procesos de evaluación, la elaboración de instrumentos cuantitativos y cualitativos, un mayor trabajo en equipo y una mejor comunicación entre los docentes de Inglés.

6.1.7. RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA

Como ya mencionamos anteriormente, el Área de Inglés estaba formada por nueve profesores incluyendo el investigador, pero al realizar las observaciones uno de ellos tuvo que retirarse por problemas en su contrato de trabajo (Profesor 7).

Es así como se observó un total de ocho profesores con códigos para cada uno de ellos que van desde el profesor 1 (P1) a profesor 9 (P9) y los elementos en que se centraron las observaciones fueron:

- Inicio de la clase
- Desarrollo de la clase
- Ambiente de clase
- Estrategias observadas
- Procesos de evaluación
- Participación de los alumnos
- Actitud del profesor
- Observaciones del investigador

Asimismo, en los registros de las clases se incluyó:

- La fecha de la observación
- La hora
- El año de la Especialidad de la signatura
- El lugar de la observación
- El código del profesor
- La asignatura observada
- El día de observación

De esta forma, presentaremos un breve resumen de las conclusiones de las observaciones de cada profesor y de las notas del diario del investigador. Los períodos de indagación para algunos de ellos oscilaron entre doce clases para unos profesores y cinco sesiones fueron suficientes para otros. Los registros, en detalle, se incluyeron en el anexo 12. Seguidamente presentamos un resumen de las mismas.

6.1.7.1. Profesor 1

En general, un total de siete observaciones fueron realizadas en la asignatura y pudo concluirse que el profesor utilizó estrategias, actividades y recursos adecuados para la enseñanza-aprendizaje de Inglés. Sin embargo, durante las mismas prevaleció un enfoque de enseñanza totalmente centrado en el profesor, por lo que se aconsejó más interacción alumno-alumno.

En relación con la evaluación, el profesor utilizó: tareas, exposiciones, composiciones, y pruebas escritas y orales. Con respecto a la prueba escrita, luego de corregirla, el profesor la entregó a los alumnos para que la revisaran y no se

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

observó retroalimentación posterior a ello u otro aspecto formativo. La evaluación oral se llevó a cabo en la clase siguiente y al finalizar la misma el profesor sí dio feedback a los alumnos sobre su rendimiento en la misma, más no se hicieron acuerdos para la mejora.

Con respecto a las exposiciones se observó la participación del alumno en cuanto a negociar las fechas de las evaluaciones y los criterios de evaluación. Asimismo, el profesor demostró un trato respetuoso y amistoso con los alumnos y el ambiente de clase fue agradable.

En conclusión, entre las fortalezas el profesor 1 trató de hacerse entender, atendió a los alumnos con amabilidad y se esmeró en dar oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, en los procesos de evaluación se hicieron las siguientes recomendaciones:

- Brindar una atención personalizada al alumno a través de tutorías, entrevistas...
- Incorporar el uso de instrumentos de evaluación alternativos como: el portafolio y los procesos de edición.
- Permitir la participación del alumno en los procesos de evaluación a través de la autoevaluación y coevaluación.
- Estimular la reflexión y la crítica del alumno respecto a cada actividad o unidad temática desarrollada, así como la evaluación del desempeño docente y las mejoras que amerita el programa.
- Fortalecer la evaluación formativa y formadora.

Todo ello nos llevó a concluir que el profesor 1 se iniciaba en los procesos formativos pero que ameritaba mayor formación en evaluación.

6.1.7.2. Profesor 2

En las observaciones el profesor incorporó el uso de las nuevas tecnologías de forma continua y se observó que predominó la clase magistral casi todo el tiempo, junto con mucha repetición de fonemas y el uso del laboratorio como parte de la ejercitación oral. Estas estrategias se consideraron adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de la materia. Pero, al igual que en el caso anterior, el profesor ejerció la mayor parte del control, tanto en la enseñanza como en las actividades, y consideramos que los alumnos podían beneficiarse, especialmente en esta materia que se fundamenta en el desarrollo de la fluidez del lenguaje, de más participación del alumno en la selección de actividades para responder a sus intereses, necesidades y expectativas y mayor interacción alumno-alumno y trabajo en grupo.

En cuanto a la evaluación se aplicó previamente a la evaluación un quiz y se evaluó solamente a través de un examen escrito en un período de doce clases; aunque se desconocieron los otros instrumentos aplicados durante el resto del año, durante el período de observación prevaleció una evaluación de índole tradicional en una asignatura que ameritaba poco la evaluación escrita y sí un seguimiento

continuo y personalizado del alumno. También se apreció un agradable ambiente de clase y un trato amistoso con los alumnos.

Las recomendaciones se centraron en:

- Promover el trabajo en pareja y en grupo.
- Diversificar los instrumentos de evaluación.
- Comunicación y feedback con los alumnos respecto a las fortalezas y los aspectos que ellos pueden mejorar.
- Incorporar instrumentos alternativos de evaluación.
- Atención personalizada al alumno.
- Promover la evaluación formativa y formadora.
- Ceder más poder al alumno y fomentar su autonomía.

En consecuencia, se concluyó que el profesor 2 se apegaba a una evaluación que se alejaba de un enfoque formativo y se centraba totalmente en una evaluación tradicional.

6.1.7.3. Profesor 3

El profesor se observó un total de seis clases y a través de ello se pudo observar un enfoque comunicativo de enseñanza, interacción entre los alumnos en parejas y en grupos. Además se realizaron exposiciones, clases magistrales, ensayos, discusiones y juegos y cabe decir que los alumnos se arriesgaban, cometían errores y se beneficiaban de la interacción.

Sin embargo, al evaluar se observó que todas las actividades fueron evaluadas por el profesor solamente y, aunque el profesor era bastante actualizado en su enfoque de enseñanza, la evaluación adolecía de la participación del alumno tampoco se observó feedback ni acompañamiento.

Por lo tanto, las recomendaciones al profesor 4 se centraron en:

- Incorporar a los alumnos en los procesos evaluativos a través de la autoevaluación y coevaluación.
- Incluir el portafolio y otros instrumentos de evaluación.
- Implementar la evaluación formativa y formadora.

Las observaciones nos llevaron a considerar que el profesor 3 no desarrollaba procesos formativos de evaluación y que dado que su evaluación se centraba en sólo su opinión y la definimos como evaluación tradicional aunque utilizó otros de instrumentos de evaluación.

6.1.7.4. Profesor 4

Se visitó la clase durante siete sesiones y allí se decidió suspender las mismas al considerar que se había logrado la información que se necesitaba, dado que las exposiciones se mantenían durante varias semanas más.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Por lo tanto, entre las fortalezas se encontró que:

- El profesor utilizó variedad de estrategias, actividades y recursos que se consideraban adecuados para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura.
- Se apreció un trato amistoso y el ambiente de clase fue agradable.
- Se observó un enfoque formativo en la mejora del uso de los condicionales y la voz pasiva mediante entrevistas y feedback sobre los aspectos mejorables.
- El profesor utilizó variedad en los instrumentos de evaluación como el portafolio, tareas, exposiciones, composiciones, entrevistas y los exámenes.

Entre las recomendaciones se incluyó:

- Mayor énfasis en procesos que desarrollan la expresión oral.
- Incorporar la evaluación formadora: autoevaluación y coevaluación y la autorregulación del aprendizaje de los alumnos como vía para encauzar la autonomía del estudiante.
- Disminuir las pruebas escritas y potenciar más el uso del portafolio hacia procesos de escritura que impliquen diferentes borradores relevantes a los intereses y al contexto del alumno.
- Llevar un registro de la actuación del alumno en el momento de la práctica oral en su contexto natural ya que permite la integración de la evaluación a la E-A y la valoración de actividades auténticas.
- Incorporar la reflexión y la crítica en las actividades realizadas.

Por último, a pesar de las recomendaciones anteriores, se consideró que el profesor 4 integró la evaluación a los procesos de enseñanza-aprendizaje y utilizó estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación formativas muy adecuadas para la asignatura que impartía y lo cual le permitió ubicarlo en el renglón de los profesores que fomentaban la evaluación formativa.

6.1.7.5. Profesor 5

En general, en relación a las observaciones realizadas al profesor pudo decirse que:

- El profesor utilizó una gama de estrategias, actividades y recursos que se consideraron adecuados para la enseñanza-aprendizaje de Inglés: lluvia de ideas sobre las experiencias previas de los alumnos, exposiciones, clases magistrales, interacción profesor-clase, interacciones alumno-alumno.
- También se observó un enfoque formativo en la mejora de los procesos de escritura, durante el tiempo de observación en el aula, a través del portafolio como proceso y producto, entrevistas y feedback escrito. Además, se observó un buen acompañamiento y énfasis en el desarrollo de los procesos interactivos: alumno-alumno y profesor-alumno.

- Asimismo, se apreció la aplicación de una prueba escrita y la planificación de exposiciones, en las cuales se planificaron autoevaluaciones y coevaluaciones de los alumnos.
- El ambiente de clase fue agradable.

Las recomendaciones se centraron en:

- Promover más la evaluación formativa y formadora.
- Incentivar la reflexión y la crítica.
- Incorporar al alumno en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, se concluyó que el profesor 6 se iniciaba en la evaluación formativa de Inglés.

6.1.7.6. Profesor 6

En relación a las observaciones realizadas al profesor puede decirse que:

- El profesor utilizó una gama de estrategias, actividades y recursos que se consideran adecuados para la enseñanza-aprendizaje de Inglés.
- En cuanto a la evaluación se apreció variedad de instrumentos de evaluación: el portafolio, exposiciones, tareas, journals, autoevaluación, ensayos y pruebas escritas.
- Se observó un enfoque formativo en la mejora de los procesos de escritura y hubo feedback sobre los aspectos mejorables y una guía de auto análisis para el alumno.
- Asimismo, vale la pena mencionar que los alumnos realizaron un proyecto fuera del aula para mejorar su Inglés, el mismo consiste en ver películas o televisión y luego ellos escriben sobre el contenido del mismo. El número de horas reportadas por los alumnos varió de 29 a 62 horas. También el profesor indicó que el mismo constituye un trabajo de investigación que él dirige.
- El ambiente de clase fue agradable.

Las recomendaciones se centran en:

- Promover más la evaluación formadora.
- Incentivar la reflexión y la crítica.

Las observaciones nos llevaron a concluir que el profesor 6 se catalogaba como un profesor que promovía la evaluación formativa y formadora del alumno.

6.1.7.7. Profesor 7

No se pudo observar el profesor porque en este período él se retiró de la institución.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

6.1.7.8. Profesor 8

El profesor fue observado durante ocho sesiones de clase y se concluyó que:

- El ambiente de clase fue bueno. Los alumnos eran respetuosos y se veían relajados. Una importante mayoría no participó ninguna vez. Se observó que el profesor desarrollaba su clase desde el libro texto con frecuencia y que algunas ocasiones varios ejercicios del mismo ameritaron contextualización que tal vez hubiese disminuido los problemas que el libro causaba por estar basado en un inglés británico ajeno a nuestro nuestra realidad.
- En relación a las estrategias de enseñanza prevaleció una clase mayormente controlada por el profesor.
- El profesor fue amable, agradable y respetuoso.
- Prevaleció una evaluación tradicional basada en pruebas escritas, sin ningún otro registro que el de la asistencia.
- Se notó una participación mayormente controlada por aquellos alumnos con una buena fluidez en inglés, los alumnos con menos fluidez se mantuvieron alejados y muy callados y el profesor no se dio cuenta de ello, mantuvo su lugar en el centro del aula cerca del pizarrón y en ocasiones caminó alrededor de las mesas, pero no llegó a los alumnos alejados... aquellos en las filas de atrás.

Recomendaciones:

- Se sugirió más trabajo en pareja entre los alumnos.
- Se aconsejó incorporar instrumentos de evaluación alternativos.
- Se propuso un énfasis formativo y formador en la evaluación.

Una vez culminadas las observaciones, se concluyó que el profesor 7 se apegaba a una evaluación de índole tradicional.

6.1.7.9. Profesor 9

Las visitas realizadas al profesor nos llevaron a concluir lo siguiente:

- El profesor utilizó variedad de estrategias, actividades y recursos que se consideran muy apropiados para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura.
- Se apreció un trato amistoso, respetuoso y el ambiente de clase fue agradable.
- Se observó un enfoque formativo en los problemas de aprendizaje e interés por parte del profesor en la mejora del mismo, a través de entrevistas y feedback sobre los aspectos mejorables.
- Se utilizó variedad de instrumentos de evaluación: el portafolio, tareas, exposiciones, composiciones, entrevistas, narrativas, círculos de reflexión, autoevaluaciones y coevaluaciones.

- Se observó el uso de la evaluación formativa y formadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación y se apreció aprovechamiento del programa como herramienta de mejora.

Todo lo anterior nos llevó a concluir que el profesor 9 promovía procesos de evaluación formativa de Inglés.

Por último, las visitas a las aulas de ocho profesores nos llevan a concluir que una tercera parte de los profesores mantiene un enfoque tradicional en la evaluación, otra parte igual promueve procesos orientados a la evaluación de índole formativo que podrían optimizarse y existe otra tercera parte que desarrolla su evaluación fundamentándose en procesos formativos y formadores.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

6.1.8. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DESCRIPTIVA

Para resumir los elementos presentados en este capítulo hemos hecho un resumen donde resaltamos los aspectos más relevantes para el diagnóstico que nos hemos planteado y lo presentamos a continuación (cuadro 22).

Cuadro 20. Síntesis de los resultados de la fase diagnóstica

Instrumento	Resultados	Decisiones a Tomar
Análisis de los programas 2002	<ul style="list-style-type: none"> - La gran mayoría de los profesores diseñó sus programas sin considerar el Perfil del egresado en Educación, mención Inglés - La casi totalidad de los programas presentó deficiencias en su sistematización, definición y coherencia entre programas - El conjunto de programas se alejaron de los enfoques multidimensionales propuestos para programas de Inglés - El total de los programas evidenció una planificación de una evaluación muy superficial - La evaluación de los programas expuso una evaluación aislada de la E-A y descontextualizada - El diseño de los programas dejó entrever una evaluación que desatendía las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Plantear al Área de Inglés los resultados obtenidos en el análisis los programas - Organizar talleres de formación en el diseño de programas de Inglés - Promover la reflexión sobre el proyecto institucional y la Reforma Curricular de 1995 - Facilitar la reflexión de los profesores en los procesos de planificación de la evaluación - Reelaborar los programas de Inglés.

Cuadro 20. Síntesis de los resultados de la fase diagnóstica (Continuación)

Instrumento	Resultados	Decisiones a Tomar
<p>Cuestionarios de evaluación de Inglés: profesores y alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En conclusión, existieron discrepancias entre los profesores y alumnos en cuanto a los instrumentos cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, los resultados obtenidos indicaron una tendencia hacia una evaluación que se basaba mayormente pruebas escritas y orales y que desaprovecha los instrumentos cualitativos. - En cuanto a los aspectos evaluados se encontraron puntos de concordancia y discrepancia en las respuestas dadas. Por un lado, los profesores y alumnos estaban de acuerdo en que los componentes del lenguaje y el uso del lenguaje eran frecuentemente valorados en Inglés. Aspectos que se consideraron importantes evaluar dado que los alumnos estudian la lengua con fines académicos y requerían estos conocimientos como base de su formación. Sin embargo, fue importante reconocer que ellos suelen ser catalogados como “tradicionales” en la valoración de Inglés si estos elementos son los únicos evaluados en el proceso. - Por otro lado se encontraron versiones opuestas en las competencias del lenguaje, las estrategias de aprendizaje general y del lenguaje y el comportamiento social. Ello nos indicó que estos elementos debían ser unidades de análisis en los instrumentos posteriores. - Con respecto a la naturaleza de la evaluación se concluyó que en las dimensiones de: la finalidad, el momento, los referentes, el modelo, quién evalúa y los principios de la evaluación, los profesores y los alumnos estaban en desacuerdo en la mayor parte de sus respuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las discrepancias entre ambos, profesores y alumnos, nos indicaron que estos elementos debían ser foco de atención en las entrevistas y las observaciones de aula. - Sin embargo, los elementos en que estaban de acuerdo se centraron en que la evaluación era diagnóstica, formativa y sumativa; adecuada a los participantes; producto del trabajo colaborativo del área; flexible, contextualizada, experiencial, participativa y natural. Al respecto fue importante acotar que los resultados en cuanto a que era formativa y producto del trabajo del área no se esperaban. Resultados que constataremos en el aula.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 20. Síntesis de los resultados de la fase diagnóstica (Continuación)

Instrumento	Resultados	Decisiones a Tomar
<p>Entrevistas de los Alumnos</p>	<p>Sobre los programas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buscar mayor coherencia e integración entre los contenidos de las materias de cada año. - Desarrollar los contenidos completamente, ya que, por razones de tiempo, de practicidad, o de los profesores los programas no se cumplían a cabalidad. - Contextualizar los contenidos gramaticales e incorporar actividades más creativas que estimularan la participación, interacción y fluidez de los alumnos. - Evaluar los aprendizajes basándose en el logro de los objetivos alcanzados y que fuese más participativa. - Elevar el nivel de exigencia en los primeros años de la Carrera. - Facilitar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje donde se promueva más la comunicación y el trabajo en pareja. - Utilizar más recursos visuales en clase. <p>Sobre la evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un número representativo de los profesores utilizaba enfoques actuales para valorar el aprendizaje del Inglés. - La evaluación había mejorado ese año con respecto a los años anteriores. - La evaluación requería: actualización de algunos profesores en evaluación, atención personal al alumno, mayor variedad de instrumentos de evaluación e informar al alumno oportunamente sobre la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plantear al Área de Inglés los resultados obtenidos en cuanto a: la mejora de los programas, la necesidad de coherencia de la evaluación con el proyecto institucional, las deficiencias en el grado de satisfacción de las necesidades del contexto, la tendencia cuantitativa de la evaluación, la necesidad de evaluar el profesor, la incorporación de la autoevaluación y coevaluación para una evaluación más crítica. - Se recomendó una mayor participación del alumno tanto en el diseño como en el desarrollo del programa. - Asimismo, se exhortó a la reflexión del profesorado como vía para optimizar la evaluación. - Es evidente que fueron múltiples las recomendaciones de los alumnos y, por lo tanto, la mejora deseada requeriría de un trabajo arduo y de la buena disposición y colaboración del profesorado al cambio.

Cuadro 20. Síntesis de los resultados de la fase diagnóstica (Continuación)

Instrumento	Resultados	Decisiones a Tomar
<p>Entrevistas de los Profesores</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Podemos decir que en la dimensión “Concepción de la evaluación” existieron aspectos mejorables en las nociones, al igual que en la profundidad del concepto, el énfasis en proceso y producto y la evaluación cuantitativa y cualitativa. – En cuanto a las necesidades de los profesores en evaluación la casi totalidad de sus respuestas coincidieron en la mejora de la forma de evaluar, la reflexión, la elaboración de instrumentos y la revisión teórica, como las prioridades. – En los aspectos mejorables ellos propusieron: unificar criterios de evaluación, más comunicación entre los profesores, más secuencia en las materias de la mención, más trabajo en equipo y una evaluación más acorde con el perfil del alumno de Inglés. – Asimismo, los profesores enumeraron estas fortalezas del Área de Inglés: el equipo humano, su formación, sus ganas de innovar, cambiar, su constante búsqueda de la mejora, su gran vocación, el trabajo en equipo, la comunicación y su voluntad de trabajar. 	<ul style="list-style-type: none"> – Podríamos afirmar que los aspectos mejorables se centraron en la formación del profesorado, la reflexión acerca de cómo se estaban dando los procesos de evaluación, la elaboración de instrumentos cuantitativos y cualitativos, un mayor trabajo en equipo y una mejor comunicación entre los docentes de Inglés. Todo ello a ser propuesto al Área para su consideración.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 20. Síntesis de los resultados de la fase diagnóstica. (Continuación)

Instrumento	Resultados	Decisiones a Tomar
<p>Observaciones de Aula</p>	<p>Las visitas a las aulas de los profesores nos llevaron a concluir que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los profesores del Área de Inglés utilizaban estrategias, recursos y actividades de enseñanza-aprendizaje pertinentes y suficientes para este cometido. - Aproximadamente una tercera parte de los profesores evaluaban dentro del enfoque tradicional, otra parte igual promovía procesos orientados a la evaluación de índole formativo que podrían optimizarse y, otro grupo desarrollaba una evaluación dirigida a procesos formativos y formadores. Por lo tanto, nuestra atención recae sobre el grupo que favorece los instrumentos de evaluación tradicional y aquellos que pueden optimizar su evaluación con carácter formador. - También se observó que la casi totalidad de los profesores, a excepción de uno, no utilizaron el programa como herramienta de mejora y reflexión durante la fase interactiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plantear al Área de Inglés los resultados obtenidos en las observaciones. - Organizar talleres de evaluación alternativa (diseño de instrumentos, enfoques etc.). - Promover la reflexión sobre la evaluación formativa y formadora. - Fomentar en el profesorado la importancia del diseño y uso del programa como estrategia de enseñanza preactiva, interactiva y postactiva. - Promover la participación del alumno en los procesos de evaluación y mejora del profesor, del programa y de su compañero y de sí mismo.

6.1.9. CONCLUSIONES DE LA FASE DIAGNÓSTICA

Los resultados analizados anteriormente los podemos resumir en las siguientes conclusiones:

- El análisis de contenido realizado a los programas de Inglés 2002 demostró que éstos ameritaban ser reorientados hacia los objetivos propuestos en el Perfil del Egresado en Educación, Mención Inglés. Asimismo, la mayor parte de los programas presentó carencias y deficiencias en cuanto a la sistematización, definición y coherencia entre elementos. Por último, la ausencia de programas integrales por parte de la totalidad de los profesores dejó entrever que sería recomendable para los profesores reenfocar sus programas hacia enfoques *multisyllabus* acorde con las nuevas perspectivas de enseñanza-aprendizaje de Inglés. Por todo lo anteriormente expuesto se consideró conveniente su optimización hacia un proyecto integral que fortaleciese el Área de Inglés de la ULA Táchira.
- Asimismo, en cuanto a los *instrumentos de evaluación cuantitativos* que los profesores preferían las pruebas escritas, orales y los quizzes se ubicaron en el primer lugar tanto por los profesores como por los alumnos. Pero en los *instrumentos cualitativos* se encontraron divergencias entre los alumnos que opinaron que no utilizaban ninguna de las alternativas presentadas y los profesores que aseguraban que usaban las observaciones de aula, las entrevistas y los cuestionarios. Al indagar estos aspectos en las observaciones de aula se concluyó que algunos de ellos utilizaban instrumentos cualitativos y otros no lo hacían. Esto nos llevó a aseverar que los instrumentos cualitativos como el portafolio, los diarios y los registros eran desaprovechados por la mayor parte de los profesores de Inglés.
- Dentro de los aspectos que se evaluaban se encontró que la gramática, el vocabulario y la pronunciación eran todos evaluados frecuentemente.
- Otro aspecto importante a resaltar es que los alumnos pidieron elevar el nivel de exigencia en los primeros años de la Carrera y facilitar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje donde se promoviese más la comunicación y el trabajo en pareja
- Se concluyó que una tercera parte de los profesores tendía a evaluar de forma tradicional, una parte igual se iniciaba en los enfoques actuales y la parte restante se apegaba a procesos formativos y formadores de enseñanza-aprendizaje y evaluación.
- De igual forma, estimamos importante mencionar que los alumnos recomendaron a los profesores evaluar los aprendizajes basándose en el logro de los objetivos alcanzados y en este aspecto observamos que prevalece una “etiqueta” que se le colocaba al alumno desde el inicio como “bueno”, “malo” o “regular”, sin que el profesor indagase las causas y mucho menos se esmerase en ayudar a esos alumnos con problemas.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- También observamos que era poca la participación del alumno tanto en el diseño como en el desarrollo del programa y menos aún en la autoevaluación y la coevaluación ya que algunos profesores comentaron que incluso las aplicaban pero no las “tomaban en cuenta”.
- Finalmente, los aspectos mejorables se centraron en la formación del profesorado, la reflexión acerca de cómo se estaban dando los procesos de evaluación, la incorporación de instrumentos cuantitativos y cualitativos en la evaluación del aprendizaje, una mayor participación del alumnos en la evaluación a través de procesos de autorregulación y autoevaluación, junto con la evaluación pro los compañeros; además de un mayor trabajo en equipo y una mejor comunicación entre los docentes de Inglés. Todo ello sería propuesto al Área para su consideración.

6.2. RESULTADOS DE LA FASE DE INTERVENCIÓN

Tal como mencionamos en el capítulo anterior, para la segunda fase del estudio se diseñó una propuesta dirigida a actuaciones en tres ámbitos diferentes (figura 21):

1. La optimización de los programas de las asignaturas de la Especialidad de Inglés.
2. La sensibilización del profesorado en aspectos teóricos, prácticos e instrumentales de la evaluación.
3. La sensibilización del alumno a través de una propuesta de evaluación formativa y formadora. Es oportuno explicar que se esperaba que algunos de los profesores sensibilizados desarrollasen, bajo la investigación acción, la tercera parte de la intervención, pero al momento de iniciar la etapa no se contó con el apoyo de ninguno de ellos y, por lo tanto, la autora centró su atención en la asignatura: "Evaluación de los Aprendizajes en Inglés" donde treinta y cinco alumnos y el investigador compartieron experiencias evaluativas en la lengua mencionada.

De ese modo, en la primera etapa de la intervención se optimizaron los programas del Área de Inglés. Todo ello a través de un estudio hermenéutico interpretativo fundamentado en el diagnóstico realizado durante la primera fase del estudio. Esta primera etapa fue conectada con otra de reflexiones donde se sensibilizó al profesorado en evaluación y en el programa como estrategias de mejora de la acción educativa. La parte final del estudio se dirigió a sensibilizar al alumno en la evaluación formativa y formadora.

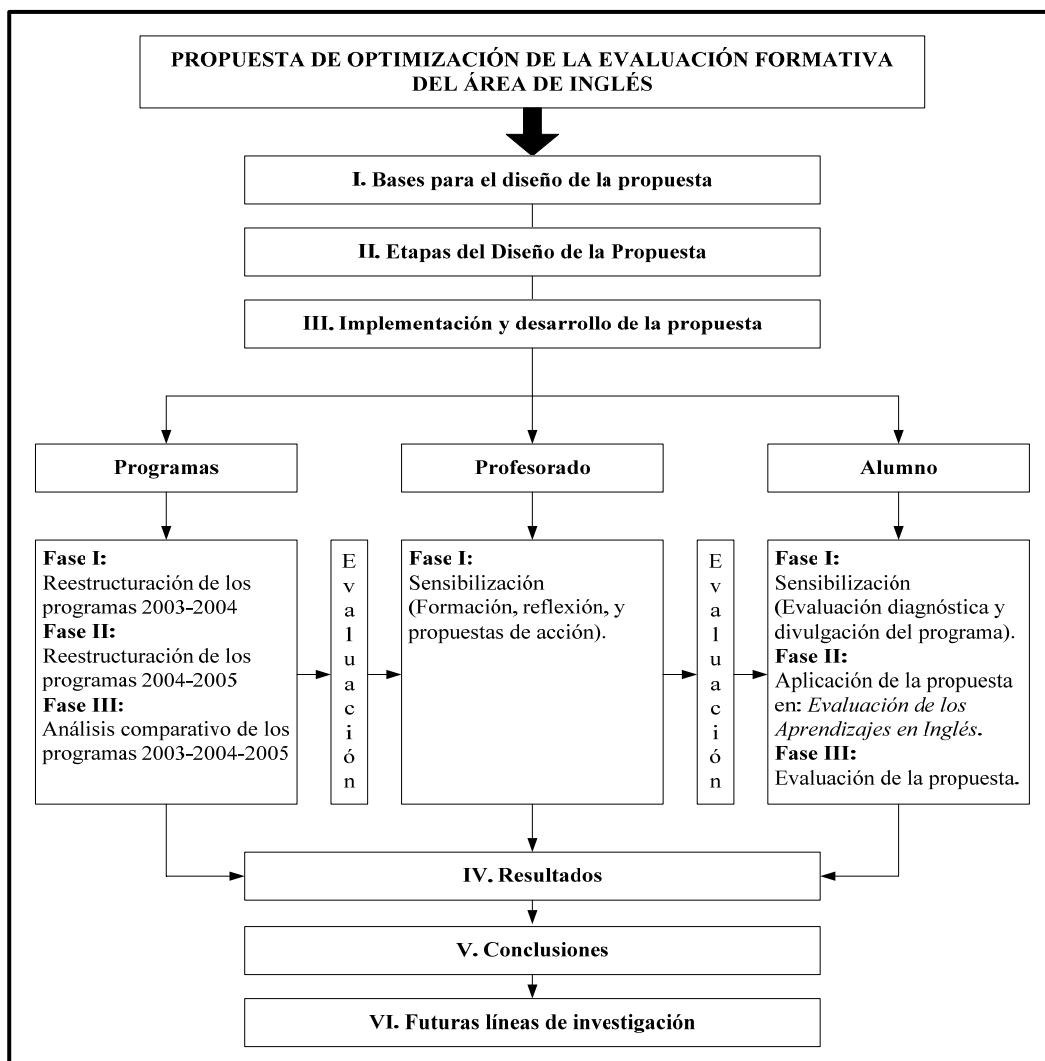
Sobre la base de lo anteriormente expuesto se plantearon estos objetivos iniciales:

- Reestructurar los programas de la Especialidad de Inglés.
- Sensibilizar a los docentes y alumnos acerca de la evaluación formativa y formadora.
- Fomentar la reflexión crítica en profesores y alumnos.
- Incentivar la investigación-acción.
- Mejorar la comunicación entre profesores y alumnos.

Todo ello, en un entorno donde la comunicación y la retroalimentación sirviesen de referentes de una evaluación al servicio de los sujetos que aprenden: el profesor y el alumno.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Figura 21. Diseño de la propuesta de intervención



Todo ello, en un entorno donde la comunicación y la retroalimentación sirviesen de referentes de una evaluación al servicio de los sujetos que aprenden: el profesor y el alumno.

Si de la evaluación hacemos un proceso continuo, no hay razón para el fracaso, pues siempre llegaremos a tiempo para actuar e intervenir inteligentemente en el momento oportuno, cuando el sujeto necesita nuestra orientación y nuestra ayuda para evitar que cualquier fallo detectado se convierta en definitivo (Álvarez Méndez, 2001).

Es así como nuestra posición respecto a la evaluación se alejaba de propuestas que controlasen, castigasen o excluyesen; se planteó, por tanto, la evaluación como vía de acceso al conocimiento y al aprendizaje. De esta forma, propusimos un enfoque integral donde *enseñar, aprender, aprender a aprender,*

evaluar y aprender a evaluar se realizasen conjuntamente desde la finalidad formativa, no distanciados en espacios y tiempos o como elementos aislados. Asimismo, se partió de un *posicionamiento multivariado – conceptos, métodos, instrumentos, sujetos, etc.* hacia la evaluación del aprendizaje que facilitase la apropiación de hechos, conceptos, principios, procedimientos, algoritmos, etc., y *se permitiese a los alumnos expresar sus intereses, percepciones, sentimientos y opiniones respecto a la acción educativa.* Todo ello para promover el aprendizaje e incrementar el crecimiento personal y profesional de todos los participantes.

6.2.1. BASES PARA EL DISEÑO DE LA PROPUESTA

6.2.1.1. La optimización de los programas

El análisis realizado a los programas en la fase diagnóstica puso de manifiesto carencias y deficiencias en cuanto a la sistematización, definición de elementos, el enfoque integral, la fundamentación en el proyecto institucional, la evaluación y la ausencia de un diseño de programas integral para el Área de Inglés. Por todo ello, se expuso al Área los resultados del diagnóstico y los profesores acordamos reelaborar los programas a través de un programa de formación que incluyó talleres de reflexión y sesiones de trabajo para la mejora de los diseños.

De esta forma, los programas ameritaban reorientarse en la descripción del curso más completa, los objetivos para que fuesen coherentes, precisos e integrados a los demás elementos, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en conexión con los objetivos, las actividades en coherencia con los objetivos y los contenidos de aprendizaje, los recursos específicos para la enseñanza-aprendizaje de Inglés, la evaluación en íntima conexión con los demás elementos, una bibliografía detallada y la temporalización del desarrollo del programa. Asimismo, se estimó que los programas debían fundamentarse en el proyecto institucional y los planteamientos de la Reforma Curricular de 1995.

Estos fueron los objetivos iniciales para el año 2003, luego en el año 2004 se llevó una segunda optimización y, por último, se hizo un análisis comparativo sobre la mejora alcanzada.

6.2.1.2. Adecuar la metodología de enseñanza-aprendizaje

El diagnóstico de la fase inicial también puso en evidencia la necesidad de adecuar la enseñanza-aprendizaje y la comunicación entre profesores y alumnos. Para ello enfatizamos que las metodologías a desarrollar requerían:

- Estar centradas en las necesidades y mejora del alumno.
- Promover la participación individual, en pareja y grupal.
- Fortalecer la autonomía y responsabilidad del alumno.
- Incentivar el aprender y aprender a aprender dentro y fuera del aula.
- Un profesor flexible, democrático, crítico, innovador, reflexivo...

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Asimismo, se consideró que la mejora de las relaciones de comunicación podrían superarse a través de:

- Tutorías, entrevistas, etc. en el momento postactivo...
- Feedback del profesor en el momento interactivo.
- Feedback alumno – alumno, alumno - grupo o viceversa en el momento interactivo y postactivo.
- Reflexiones individuales y grupales sobre los procesos, sentimientos, hechos, aspectos mejorables, dificultades en el aprendizaje, entre otros.
- Reuniones para celebrar cumpleaños y otras eventualidades que facilitasen las relaciones personales.

6.2.1.3. Adecuar la evaluación

Evaluar el logro alcanzado por el alumno en el proceso de aprendizaje es un proceso que requiere que el profesor y el alumno trabajen juntos a favor de quien aprende, con el ánimo de ayudarlo a descubrir sus potencialidades y sus aspectos mejorables a través de su autovaloración. En nuestro caso, ello implicaba una evaluación que:

- No excluyese a nadie de la participación del saber, por el contrario, se fundamentase en el principio de que todos y cada uno puede alcanzar el aprendizaje con el esfuerzo y trabajo debido.
- Se fundamentase en la toma de decisiones, tanto el profesor como del alumno. Así, el profesor compartía su “poder” de evaluador con un alumno cuyo rol cambiaba de receptor pasivo de información a un aprendiz y evaluador activo, autorregulador, crítico, creativo que analizaba y buscaba soluciones a sus problemas. Por lo tanto, bajo este enfoque el alumno tenía poder para tomar decisiones, no sólo en la planificación y en las actividades a realizar sino en aspectos de la evaluación como la selección de criterios e indicadores, la evaluación de su propio progreso y el de su compañero, la optimización del programa, la evaluación de la actividad docente...
- Un proceso de evaluación formativa y formadora, como apoyo del aprendizaje, donde elementos como el respeto, la honestidad, la sinceridad y confianza entre las partes involucradas (profesor, alumno y compañero) cobraban vital importancia para alcanzar a las metas propuestas. Cabe decir entonces que todo ello requería de un proceso de preparación, de trabajo mutuo, de disposición, de responsabilidad, de comprensión de la mejora. Sólo bajo estos principios se podía confiar en que la información recabada a través de la evaluación estaba en realidad cumpliendo su función formativa y formadora y aplicándose en toda su potencialidad para estar al servicio del aprendizaje.
- Finalmente, una evaluación que promoviese la autoevaluación y la evaluación por los compañeros como medio de desarrollo personal y profesional.

6.2.2. ETAPAS DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA

6.2.2.1. Marco conceptual

A. La optimización de los programas de Inglés

Como hemos mencionado en el marco teórico, para la mejora de los programas se integraron tres modelos: el de la secuencia estructural, conceptual y operativa para la elaboración de programas de formación de Gairín (1993:84), el modelo integrador de evaluación de programas de Tejada (1998: 25) y las propuestas de diseño de programas de Inglés de Brown (1995).

En la *planificación del programa de formación* se partió del concepto de “discrepancia”, la cual definimos como la distancia que existía entre una situación ideal y otra actual o real que podría ser cubierta mediante el proceso formativo (González Soto y Jiménez González, 2002). Para ello, se tomó en cuenta el contexto sociocultural, la política institucional, la política de formación, los usuarios, el contexto y la detección de necesidades - normativas, percibidas y/o sentidas, expresadas y comparadas. - producto de la evaluación diagnóstica.

Igualmente, en relación al modelo integrador de programas, se consideraron las fases de la *Evaluación Inicial, Continua, Final y Diferida* para evaluar los procesos y resultados esperados y no esperados. Consideramos oportuno mencionar que paralelo al diseño de la formación se diseñó la evaluación de cada etapa para valorar la pertinente planificación de los procesos, las actividades del programa y a prever una valoración que incluyese tanto a los participantes como a los formadores.

Con estos propósitos en mente, se diseñó la *propuesta de optimización de los programas de Inglés* (anexo 12) centrada en la detección de necesidades, las características del propio contexto y los destinatarios-participantes en el programa. Para la detección de necesidades integramos el análisis documental de los programas 2002 (anexo 13), así como, las necesidades expresadas por los profesores, el proyecto institucional de la ULA Táchira, el perfil personal y profesional del alumno de Inglés, la realidad del contexto y las percepciones y experiencias del investigador.

En relación a los profesores participantes se aplicó un instrumento (anexo 14) a fin de conocer los datos biográficos (edad, género, conocimientos generales o específicos) de los mismos. En la elaboración del diseño del programa de formación se acordó que el investigador elaborase el diseño inicial como referente y que luego los profesores lo revisarían y harían las sugerencias pertinentes. De esta forma, los profesores evaluaron el plan de trabajo a través de un cuestionario (anexo 15) y se hicieron las recomendaciones de mejora propuestas.

Así, los objetivos de esta primera etapa se orientaron a:

- Conocer los datos biográficos, conocimientos generales o específicos, habilidades, necesidades de los participantes.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- Reflexionar sobre la coherencia del diseño y la evaluación del programa.
- Elaborar el diseño de la propuesta, optimizarlo y evaluar la propuesta final.

Algunos de los contenidos tratados incluyeron la Reforma Curricular de 1995 y el Perfil Personal y Profesional del Egresado en Inglés, el currículum y el programa de asignatura y los elementos del programa de Inglés.

Las actividades se centraron en la discusión y optimización de la propuesta, el estudio de la guía de evaluación de programas y la autoevaluación de los programas.

Algunos de los recursos que utilizados fueron la Guía de evaluación de programas, los programas de las asignaturas y el material de lectura fotocopiado.

En último término, la evaluación de esta primera fase incluyó:

- La evaluación del diseño de la propuesta (anexo 15).
- Los informes de las necesidades de cada profesor (anexo 16).
- La evaluación de las actividades realizadas, los logros alcanzados y los aspectos mejorables de los procesos de esta fase inicial.
- La elaboración del informe del investigador de cada sesión de trabajo (anexo 18) y el diario del investigador.

Asimismo, *la segunda fase de la mejora de los programas* apuntó a la reflexión teórica del profesorado y la reestructuración de los programas. Con este planteamiento en mente, las acciones se desarrollaron identificando los puntos críticos en el programa y tomando las decisiones que se consideraron oportunas para la mejora de las posibilidades de los participantes.

En concordancia con lo anterior, los temas que se discutieron fueron los modelos pedagógicos, los métodos de enseñanza de Inglés y los elementos del programa de Inglés. Algunas de las actividades se centraron en los talleres de reflexión y de reelaboración de los elementos del programa.

Por su parte, la evaluación incluyó la valoración de los procesos y resultados de esta fase, los informes del investigador (anexo 18) sobre lo acontecido en las mesas de trabajo, el análisis y transcripción de los textos de las grabaciones realizadas y el diario del investigador.

Conviene especificar que la evaluación de programas en su segunda fase apuntó a la evaluación del desarrollo del programa, el clima social y los resultados parciales. El primero estuvo centrado en la revisión permanente del diseño y su adecuación a las características de los participantes y al contexto específico donde el mismo se desarrollaba, partiendo del análisis de las tareas que se realizaban (las actividades, estrategias, temporalización, rol del docente, recursos, interacción, así como la propia gestión del programa). Para ello se incentivó a los profesores a participar y reflexionar sobre los procesos y necesidades, pero sólo tres de estos informes fueron entregados (anexo 16). Sin embargo, durante el desarrollo se

aplicó un cuestionario donde indagamos las percepciones de los profesores sobre la segunda fase (anexo 17). Además, de los elementos mencionados anteriormente se realizaron informes del investigador, el diario, así como grabaciones de las sesiones de trabajo (anexo 18).

Así, el proceso evaluativo después de culminado el programa reparó en *los resultados obtenidos y la toma de decisiones* y podría decirse que, en general, la evaluación de los resultados tuvo como objetivo evaluar los procesos y resultados de esta primera experiencia de trabajo colaborativo del Área de Inglés. De esta forma, se verificó la consecución de los objetivos del programa y la satisfacción de necesidades a través de un cuestionario (anexo 18). También se propuso a los profesores la autoevaluación de los programas mejorados y el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en las sesiones de trabajo por el investigador, pero los dos últimos no fueron posible dada la alta sensibilidad que existía en el momento respecto a la evaluación de los programas.

En el año 2004, se continuó la optimización de los programas y, a manera de no ser exhaustivos se dejaron los detalles para los anexos y se incluyó un resumen donde se presentan los resultados de estas tres etapas.

B. Propuesta de sensibilización del profesorado

La enseñanza reflexiva propone que el profesor preste cuidadosa atención a lo que hace en el aula, piense por qué lo hace y se cuestione si eso que hace le funciona. Estos procesos de auto observación y autoevaluación pueden complementarse con la información de otros allegados al proceso como los alumnos y los colegas.

Ello implica que durante la recogida, análisis y evaluación de la información el profesor toma conciencia de lo que hace antes, durante y después de sus prácticas didácticas y cual es el pensamiento que le guía; como resultado de este recorrido de enseñanza reflexiva, el profesor obtiene desarrollo profesional y personal desde la mejora de su enseñanza.

Asimismo, es conveniente que este proceso reflexivo se realice dentro de un estudio sistemático de formas de pensar, actuaciones y observaciones que pueden ser complementadas con las visiones de los alumnos y otros colegas. Todo ello permitirá al profesor tomar decisiones pertinentes a la mejora y llevar a cabo los cambios que se consideren necesarios.

En sentido general, la práctica reflexiva analiza lo que ha salido bien y las razones que han llevado a esa situación, junto con lo que los alumnos no han entendido, qué hizo que eso fuese así y por qué las cosas se dieron de esa manera. También es importante considerar cómo se comportan los alumnos en una situación determinada, cuándo lo hacen y por qué lo hacen.

En sentido estricto, el primer paso para iniciarse en la enseñanza reflexiva es recoger la información de lo que sucede en la clase utilizando instrumentos como: el diario, la observación de los compañeros, grabaciones de las clases y el

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

feedback de los alumnos. *El diario del profesor* es una forma muy sencilla de iniciarse en la enseñanza reflexiva, ya que en la fase postactiva el profesor escribe/reflexiona sobre lo acontecido en la clase, sus reacciones, sentimientos y la de sus alumnos. Ello le permite estar consciente de actuaciones que de no ser así podrían pasar desapercibidas. En la *observación del compañero*, el profesor invita a una persona a la clase con la finalidad de que recoja información sobre la lección dada; la misma puede centrar la atención en ciertos puntos o hacer un recorrido general de los procesos, actitudes, aptitudes, motivaciones, reacciones, interacciones. *El video y/o las grabaciones de audio* pueden proveer información útil sobre ¿cuánto tiempo comparten el profesor y los alumnos?, ¿de qué hablan?, ¿cómo responde el profesor?, ¿cómo son las instrucciones? ¿cómo se comportan los alumnos?, ¿cuánto participan?, ¿dónde suele estar el profesor durante la clase?, ¿a quién le habla?. *El feedback del alumno* también aporta información importante sobre lo que sucede en el aula. Sus opiniones y percepciones pueden ser obtenidas a través de diarios, cuestionarios, reflexiones...

Luego de recogida la información el profesor el profesor puede: *pensar, hablar y leer y preguntar.*

- *Pensar* en lo que ha descubierto a través de la observación y los comentarios de los alumnos y buscar nuevas actuaciones al respecto.
- *Hablar* sobre lo que ha descubierto con sus colegas o incluso solicitarles ayuda para encontrar nuevas formas de hacer las cosas - si existe un grupo de profesores interesados en mejorar su enseñanza a través de la reflexión, entonces se pueden llevar a cabo círculos de reflexión de sus propias clases con sus propias autoobservaciones -.
- *Leer* sobre lo que necesita saber también contribuye a la mejora. Existen muchas revistas, journals, periódicos... donde el profesor puede encontrar apoyo conceptual.
- *Preguntar* a otros profesores, revisar la web o consultar a revistas especializadas.

Se concluye entonces que la enseñanza reflexiva es un proceso cíclico porque una vez que ocurren los primeros cambios, se continua con la reflexión y se da lugar a la evaluación, y así, sucesivamente se trabaja sobre aspectos como: ¿qué se hace?, ¿por qué se hace?, ¿cuán efectivo es?, ¿cómo responden los alumnos?, ¿qué se puede mejorar?... Todo ello, con el fin de analizar si lo que se está haciendo puede hacerse de una manera mejor o si lo que hace es la mejor forma de hacerlo.

En consonancia con el planteamiento de enseñanza reflexiva anterior, para el segundo momento de la propuesta se diseñó una propuesta más sencilla centrada solamente en círculos de reflexión sobre aspectos teóricos, prácticos e instrumentales de la evaluación. Los temas fueron producto de las necesidades expresadas por los profesores o sentidas por el investigador. En términos generales, consideramos que convendría reflexionar sobre el uso del portafolio de valoración, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, la evaluación colaborativa, la autoevaluación y la coevaluación. Se partió de que este proceso

reflexivo sentaría las bases de la fase siguiente: *la sensibilización del alumno a través de la propuesta de procesos formativos y formadores en el aula de Inglés.*

C. Propuesta de sensibilización del alumno

Una vez concluida la sensibilización de los profesores se estimó conveniente sensibilizar al alumno de Inglés por estas razones:

- El profesor *nouvelle* es el intermediario de transformación más allegado al proceso después del modelo del profesor universitario.
- El profesor *nouvelle* es más abierto, menos resistente y más dispuesto a cambiar.
- El profesor *nouvelle* puede actuar como un ente multiplicador de conocimientos, ya que a través de sus prácticas innovadoras otros profesores pueden interesarse a cambiar también.

Evaluación de Aprendizajes en Inglés (anexo 28) fue la asignatura de la Carrera de Educación, Mención Inglés donde desarrollamos la tercera parte del estudio. La misma pertenecía al cuarto año y se impartía durante cuatro (4) horas semanales. Su razón se justificó en la necesidad de ofrecer a los estudiantes interesados la oportunidad de ampliar, profundizar y perfeccionar su preparación en el campo de la evaluación del aprendizaje de Inglés y la expresión y comprensión oral y escrita del idioma. Consideramos que el conocimiento teórico que los estudiantes adquirirían a través del curso podía optimizarse a través de la práctica reflexiva y la crítica.

De esta forma, se aplicó una propuesta desde un *modelo integral de: enseñar, aprender, aprender a aprender, evaluar y aprender a evaluar*. Todo ello dentro de una *enseñanza* que se fundamentaba en el perfil personal y profesional de la institución, el enfoque comunicativo, la construcción del conocimiento a partir de las experiencias previas, la interacción alumno-alumno, alumno-clase y profesor-alumno.

El modelo de *evaluación* se fundamentó en la evaluación formativa y formadora como soporte del aprendizaje. Todo ello bajo estas propuestas de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la filosofía del lenguaje integral (O'Malley y Valdez, 1996):

- Un aprendizaje centrado en el desarrollo *cognitivo*, - la resolución de problemas fuera del aula -, *académico* – la resolución de problemas relacionados con las asignaturas escolares - y *lingüístico* – la competencia oral y escrita del Inglés -.
- Una enseñanza-aprendizaje y evaluación holística en vez de un enfoque centrado en competencias aisladas (comprensión y expresión oral y escrita).
- Un currículo desarrollado el contexto auténtico de lectura y escritura de Inglés (*trade books instead of basal readers*).

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- Un currículo que promueve actividades significativas, auténticas y centradas en el aprendiz.
- Un contexto de aprendizaje basado en la construcción activa del conocimiento desde las experiencias e intereses de los alumnos.
- Un contexto que da sentido y significado al aprendizaje mediante la interacción social.
- Una enseñanza que integra los aspectos lingüísticos a un contexto significativo dentro del currículo institucional.
- Una evaluación diversificada, colaborativa, innovadora, participativa, democrática, formativa, formadora, transparente y continua.
- Un ambiente donde tanto el profesor como el alumno toman decisiones sobre los planes y actividades día a día y la comunicación y la retroalimentación sirven de referentes a una evaluación al servicio de los sujetos que aprenden: el profesor y el alumno.
- Un aprendiz activo, crítico, creativo, autónomo, conocedor de su potencial y de sus aspectos mejorables, aprende mediante la autorregulación y la autoevaluación, junto con la información crítica y documentada que le facilitan el profesor y el compañero de clase.
- Un profesor, centrado en los objetivos de aprendizaje, su práctica docente y un mayor conocimiento del alumno, trabaja en favor de quien aprende con el ánimo de ayudarlo, orientarlo en las dificultades y descubrir sus potencialidades y su autovaloración, a la vez que comparte “su poder” con el alumno.

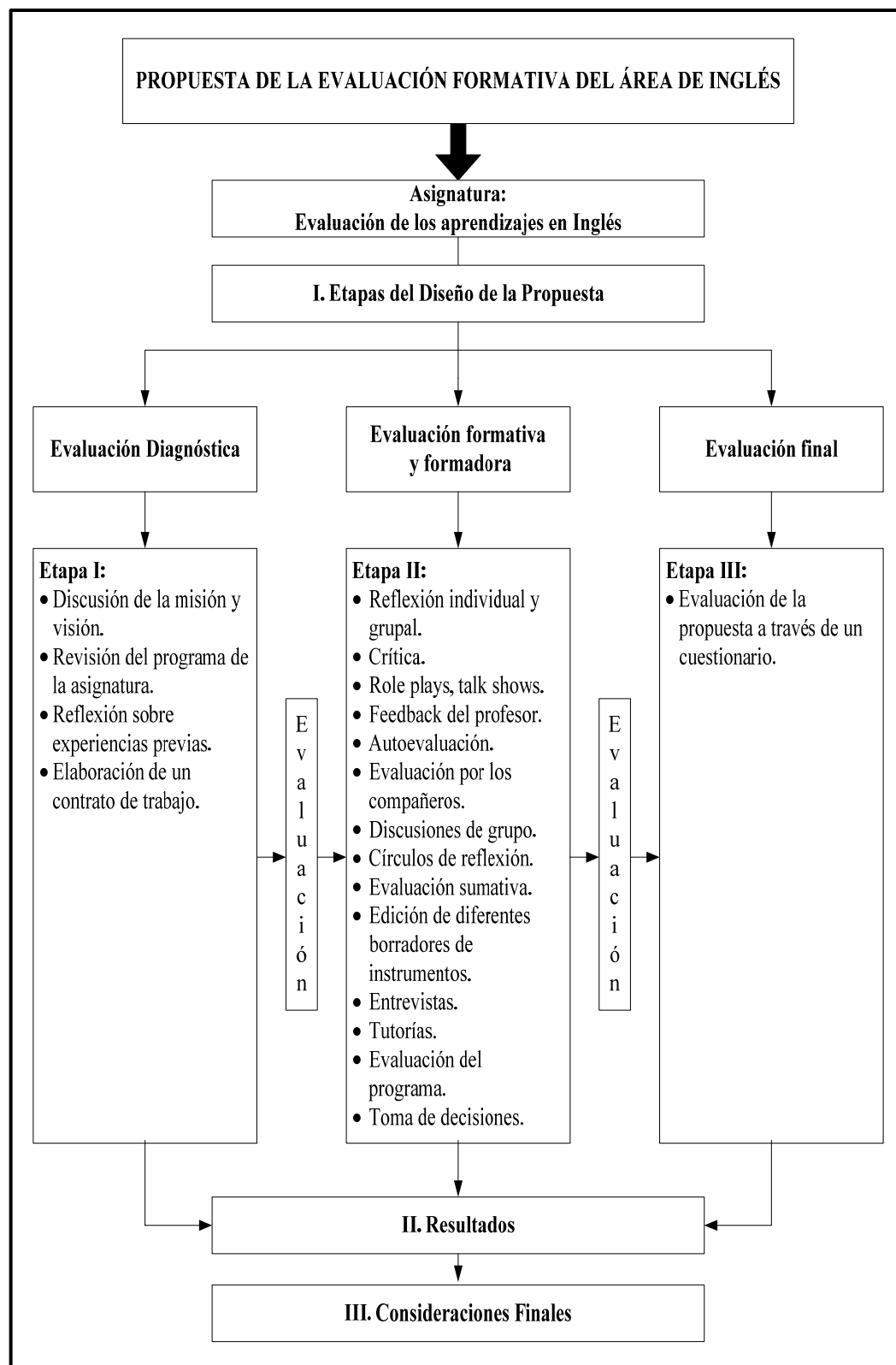
En consecuencia, los objetivos generales de la tercera etapa de intervención en el aula se centraron en:

- Introducir al alumno en la evaluación y mejora continua del programa.
- Desarrollar procesos formativos en la evaluación: toma de decisiones, feedback, recolección de datos, crítica reflexiva, evaluación ...
- Desarrollar procesos formadores de evaluación: aprendizaje autorregulado, toma de decisiones, feedback, autoevaluación, evaluación por los compañeros...
- Facilitar el crecimiento personal y profesional del alumno y del profesor.

Es así como el modelo de evaluación formativa y formadora se desarrolló en tres momentos:

- La sensibilización del alumno.
- La implementación y desarrollo del modelo de evaluación.
- La evaluación final de la propuesta.

Figura 22. Diseño de la propuesta de evaluación formativa y formadora



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

En la *sensibilización* se partió de la evaluación diagnóstica para conocer las características del grupo y adecuar el programa a los alumnos y a la realidad del contexto (Temporalización: dos semanas). Los objetivos de esta etapa se orientaron a:

- Diagnosticar las necesidades individuales y grupales.
- Determinar la pertinencia del programa.
- Reflexionar sobre las experiencias previas los alumnos en evaluación.
- Elaborar un contrato de trabajo colaborativo.
- Despertar el interés de los alumnos por la materia.

Asimismo, el *desarrollo del programa* se centró en dos grandes temas: la evaluación educativa y la evaluación del aprendizaje de Inglés. Las dimensiones: *qué, cómo, cuando, quién y con qué* evaluar sirvieron de referentes para este propósito, así como los instrumentos de evaluación del aprendizaje de la lengua meta. Una vez sentadas las bases teóricas, se procedió a la elaboración de instrumentos bajo un enfoque de revisión, feedback, edición y autoevaluación de los procesos y resultados.

La implementación y desarrollo de los procesos tuvo una duración, aproximada, de veinte semanas durante las cuales se monitorearon los problemas de aprendizaje, las concepciones de los alumnos, los procesos y resultados, la evaluación, la edición de instrumentos cuantitativos y cualitativos, la toma de decisiones, el feedback, la recolección de datos, la evaluación del profesor y la evaluación del programa, entre otros.

Bajo este concepto, los objetivos durante el desarrollo se centraron en:

- Implementar un programa flexible a las necesidades de los alumnos.
- Analizar situaciones y problemas teóricos, prácticos e instrumentales en la evaluación del aprendizaje de Inglés.
- Promover la evaluación como estrategia de mejora personal y profesional.
- Desarrollar una visión reflexiva, crítica, responsable y ética de la evaluación.
- Fortalecer la comprensión y expresión oral y escrita en Inglés.
- Fomentar el trabajo colaborativo en el aula.

Algunas de las actividades realizadas incluyeron: reflexiones, presentaciones orales, clase magistral, autoevaluación, coevaluación, círculos de discusión, resúmenes, informes, *role plays*, *talk shows*, entrevistas, tutorías, actividades en grupo, en pareja, informes...

Los instrumentos de evaluación que se utilizaron fueron cuestionarios, entrevistas, portafolios, observación, autoevaluación, coevaluación, pruebas escritas, reflexiones, diario del investigador, entre otros.

En la *fase final* se valoraron aspectos como el nivel de satisfacción, implicación y colaboración de los alumnos y del profesor, el rendimiento

académico, el desarrollo de los procesos y resultados, la mejora alcanzada, los aspectos mejorables del programa.

La población donde aplicamos la propuesta estaba constituida por treinta y cinco alumnos de la sección 01 del cuarto año de la Especialidad de Inglés. Todos ellos distribuidos de la siguiente manera: 13 alumnos de género masculino y 22 alumnos del femenino. De ellos, *cuatro* alumnos tenían edades entre los dieciocho y veinte años, *diecisiete* entre los veintiún y veintitrés, *seis* alumnos entre los veinticuatro y veintiséis y *ocho* alumnos con más de veintisiete años. Entre los otros datos que indagamos con respecto al grupo encontramos que la mitad de ellos había participado en estudios de investigación-acción previamente, lo cual fue beneficioso para la investigación por la riqueza de las críticas, reflexiones y observaciones de mejora. Asimismo, hallamos que una tercera parte de ellos ejercía la docencia en escuelas públicas, colegios privados o en academias de Inglés. Hecho que favoreció la propuesta porque contribuyó a una mayor compenetración, enriquecimiento y profundidad en las discusiones y reflexiones.

Foto 1. Alumnos de la asignatura y el profesor



6.2.3. RESULTADOS DE LA PROPUESTA

6.2.3.1. Antecedentes

Nuestra Universidad es un Núcleo que depende de la sede principal, en Mérida, donde se distribuye el presupuesto de la universidad y se aprueban la mayor parte de las decisiones que se ejecutan en nuestra casa de estudios. Esta situación obstaculiza la concreción de proyectos innovadores, no sólo porque escasean los recursos sino también las voluntades. También podría decirse que existe una deficiente organización del trabajo y una cultura donde algunas personas no se identifican plenamente con el proyecto institucional; esto lleva a que muchas veces un buen plan sea menospreciado y/o rechazado aunque permita gran proyección.

A pesar de esta paradójica situación, el Área de Inglés durante los últimos años ha liderado tres proyectos importantes: un programa de cursos de inglés como lengua extranjera, los cuales generan ingresos para nuestro Departamento; el segundo caso trata de una sala equipada con recursos especiales para impartir clases de idiomas y, el último, de un laboratorio de idiomas de tercera generación; los tres constituyen iniciativas donde ha participado la investigadora.

Aunque existen nuevos recursos, en lo concerniente a la organización y gestión no se han visto cambios significativos en el trabajo colaborativo, como tampoco se ha observado mucho apoyo a las iniciativas de mejora de algunos profesores, al lado de las relaciones que han sido otro problema a considerar. Igualmente, en el entorno educativo y fuera de él se ha cuestionado la formación profesional de los alumnos en cuanto a su fluidez en inglés.

A pesar de ello, esta propuesta se inició en un momento en que el ambiente de trabajo era armonioso y se dejaba entrever motivación, entusiasmo y apoyo, por parte de los profesores, hacia la mejora. Sin embargo, se estaba consciente de que el contexto era difícil, que los procesos de relaciones interpersonales eran delicados y que los cambios por devenir podrían generar resistencias; situaciones todas ellas complejas para una investigadora principiante. Sin embargo, se abordó la experiencia intentando analizarla con una mirada comprensiva desde una descripción general de los acontecimientos y una visión de cómo veían los procesos, tanto los participantes como la investigadora.

Para iniciarnos en el caso, nos planteamos estas interrogantes:

- Dado que ha prevalecido un clima difícil en el Área en el pasado, ¿lograremos los profesores superar nuestras diferencias para reflexionar, autoevaluarnos y compartir abiertamente durante la reelaboración del diseño de los programas?
- Ante la tradición de utilizar el mismo programa durante varios años, sin ninguna objeción por parte del Departamento y/o de la Universidad, ¿tendrá el Área de Inglés la motivación, organización y profesionalidad requerida para lograr la mejora deseada?
- ¿Qué lograremos con esta formación?

6.2.3.2. Resultados de la propuesta

A. La optimización de los programas

Esta propuesta de mejora se desarrolló en tres etapas que denominamos:

- *1ra optimización de los programas.*
- *2da reestructuración de programas.*
- *Análisis comparativo de los programas 2002, 2003 y 2004.*

Sin la intención de ser exhaustivos, y dada la vasta cantidad de datos recolectados durante la misma, hemos dejado la descripción detallada para los anexos. A continuación en el cuadro 21 presentamos un resumen de lo acontecido y, posteriormente, haremos referencia a los resultados inmediatos alcanzados y a las consideraciones finales.

Para iniciarnos en los procesos de mejora en la *primera optimización de los programas*, reconsideramos los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de la primera fase de esta investigación. Brevemente, la misma comprendió el análisis de contenido de los programas 2002, las entrevistas a profesores y alumnos, los cuestionarios sobre la evaluación en general y la evaluación formativa y, finalmente, las observaciones de aula. Todos estos datos se triangularon con los informes de las necesidades expresadas por los profesores y las percepciones del investigador.

En este caso, después del análisis de contenido de los programas de la mención Inglés, se construyó el marco teórico referencial de la propuesta de formación y se elaboró el diseño de la propuesta, así como los instrumentos respectivos de evaluación. Más adelante, se aplicó la propuesta centrada en las fases *inicial, desarrollo y evaluación*, y se evaluó cada una de estas fases y, por último, se elaboró el informe final.

Profundizando en los pasos descritos anteriormente, podría decirse que el análisis de los programas del año 2002-2003 puso de manifiesto la necesidad de mejorar elementos como: la sistematización y definición de los elementos, el enfoque integral, los referentes del proyecto institucional y la evaluación. Por esta razón, se propuso a los profesores la optimización de los mismos y con su aprobación, en septiembre de 2003 se inició la primera reestructuración de los programas del Área de Inglés.

De este modo, se realizaron un total de nueve reflexiones con un promedio de asistencia de seis de nueve profesores y en el sentido de la temática, en términos generales, puede decirse que se disertó sobre aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. También se trabajó en el diseño y los elementos del programa y se fijaron algunos lineamientos generales para los programas de la Carrera.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 21. Secuencia en la optimización de los programas

Naturaleza	Etapas	Actividades desarrolladas	Período
<p>Primera optimización de los programas de Inglés (2003)</p>	<p>I Análisis de contenido de los programas de la mención Inglés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolección de los programas 2003 (Anexo 1). • Investigación documental de: concepto de programa, tipos de programas de Inglés, elementos del programa, elementos del programa de Inglés, Reforma Curricular 1995, Perfil personal y profesional del egresado de Inglés, evaluación de programas, modelos de evaluación de programas, diseño de instrumentos de evaluación de programas. • Elaboración de los borradores de la “Guía de evaluación de programas de Inglés”. • Revisión del instrumento por el director de tesis. • Validación del instrumento por los expertos e incorporación de las mejoras propuestas. • Elaboración de las matrices para presentar los resultados del análisis del contenido. • Análisis de contenido de los 12 programas (anexo 2). • Procesamiento de la información recolectada (anexo 3). • Elaboración del informe y detección de necesidades de formación. 	<p>Marzo-mayo 2003</p>

Cuadro 21. Secuencia en la optimización de los programas (Continuación)

Naturaleza	Etapas	Actividades desarrolladas	Período
	<p style="text-align: center;">II Construcción del marco teórico referencial de la propuesta de formación</p>	Investigación documental de: <ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial y permanente del profesorado. • Modelos de formación. • Detección de necesidades y el modelo de discrepancias. • Evaluación de programas de formación y modelos. • Criterios de evaluación de programas • Instrumentos de evaluación de programas. 	<p style="text-align: center;">Junio-julio 2003</p>
	<p style="text-align: center;">III Elaboración del diseño de la propuesta y los instrumentos de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del diseño de la propuesta. • Evaluación del diseño por el director de la tesis. • Elaboración de los cuestionarios para evaluar el diseño de la propuesta, el desarrollo y la fase final. • Validación de los cuestionarios por los expertos y aplicación de las mejoras propuestas. 	<p style="text-align: center;">Julio-agosto 2003</p>

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 21. Secuencia en la optimización de los programas. (Continuación)

Naturaleza	Etapas	Actividades desarrolladas	Período
	<p>IV Aplicación de la propuesta: Fase inicial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del diseño de la propuesta y aprobación de los profesores del Área de Inglés (anexo 12). • Círculos de reflexión sobre: la Reforma Curricular, la evaluación del programa y la “Guía de evaluación de programas (anexo de sonido 1). • Autoevaluación de los programas (sonido 2). • Elaboración de los informes de los profesores de la detección de necesidades (anexo 16). • Detección de necesidades (investigador). • Detección y análisis de resistencias. • Adecuación del diseño de la propuesta (tres borradores). • Evaluación del diseño inicial de la propuesta (cuestionario a los profesores, anexo 15). • Análisis de los resultados del cuestionario. • Elaboración de los informes del investigador (anexo 18). 	<p>Septiembre- octubre 2003</p>

Cuadro 21. Secuencia en la optimización de los programas. (Continuación)

Naturaleza	Etapas	Actividades desarrolladas	Período
	<p style="text-align: center;">V Aplicación de la propuesta: Fase de desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Círculos de reflexión sobre: el currículo, el programa y su evaluación, los modelos pedagógicos, los métodos de enseñanza-aprendizaje de inglés y los modelos y tipos de programas de inglés y los elementos del programa (anexo de sonido 1, 2 y 3 y anexo 18). • Autoevaluación de los elementos: portada, fundamentación, objetivos e intencionalidades. • Detección de necesidades. • Reestructuración de la portada, fundamentación, objetivos e intencionalidades. • Detección de necesidades. • Elaboración y análisis de los informes del investigador. • Evaluación del desarrollo de la propuesta. • Análisis de los resultados del cuestionario. 	<p style="text-align: center;">Septiembre- octubre 2003</p>
	<p style="text-align: center;">VI Aplicación de la propuesta: <i>Evaluación de los resultados del programa</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación del cuestionario. • Aplicación del cuestionario. • Análisis de los resultados. 	<p style="text-align: center;">Octubre 2003</p>
	<p style="text-align: center;">VII Aplicación de la propuesta: <i>Informe final</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción del informe final de la propuesta de formación. 	<p style="text-align: center;">Noviembre- diciembre 2003</p>

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 21. Secuencia en la optimización de los programas. (Continuación)

Naturaleza	Etapas	Actividades desarrolladas	Período
<p align="center">Segunda reestructuración de los programas de Inglés (2004)</p>	<p align="center">VIII Círculos de reflexión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobación del texto “Voyages” para las materias • de gramática. • Organización de grupos de profesores para la revisión de los programas. • Establecimiento de acuerdos entre los miembros de cada grupo. • Fijación de acuerdos para todos los programas de la Especialidad. • Aprobación de los programas por el Área. 	<p align="center">Septiembre- octubre 2004</p>
<p align="center">Elaboración del diseño de programa de Inglés</p>	<p align="center">X Asignatura: Evaluación de los aprendizajes en Inglés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño del programa I, II y III. • Validación del diseño por el Área de Inglés 	<p align="center">Octubre 2004</p>
<p align="center">Evaluación de los programas de Inglés</p>	<p align="center">IX Análisis comparativo de las fortalezas y puntos débiles de los programas 2002, 2003 y 2004</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los programas del segundo año: <i>Inglés I, Gramática I, Expresión Oral I</i> • Evaluación de los programas del tercer año: <i>Inglés II, Gramática II, Expresión Oral II</i> • Evaluación de los programas del cuarto año: <i>Inglés III, Evaluación de los Aprendizajes en Inglés, Literatura</i> • Evaluación de los programas del quinto año: <i>Inglés IV, Seminario de Traducción, Cultura y Civilización de países Angloparlantes</i> • Consideraciones finales 	<p align="center">Mayo 2005</p>

Cuadro 21. Secuencia en la optimización de los programas. (Continuación)

Naturaleza	Etapas	Actividades desarrolladas	Período
Síntesis investigativa	XI Elaboración del informe final	<ul style="list-style-type: none"> Redacción del informe final de la investigación. 	Septiembre–noviembre 2005.

En cuanto a los resultados de la optimización de los programas pudo concluirse que:

- A través de esta experiencia se *mejoraron* diez de los doce programas de Inglés (un profesor no participó). Durante la *reelaboración de los borradores* de los programas fue necesario cambiar la propuesta inicial de trabajo colaborativo por una de trabajo en grupos separados.
- Para la *detección de necesidades* se utilizó un análisis de contenido de los programas 2003-2004, las experiencias previas del investigador y tres informes de los profesores, que fueron entregados al momento.
- En cuanto al *desarrollo del programa* comentamos que la propuesta comenzó el 11 de septiembre y culminó el 06 de noviembre de 2003. Se realizaron un total de nueve reflexiones y fueron aplicados tres cuestionarios para valorar: el diseño de la propuesta, el desarrollo y los resultados de la formación.
- En cuanto al *clima de trabajo* puede decirse que el ambiente fue agradable y que la mayor parte de los profesores compartieron y disfrutaron las reuniones.
- Con respecto a las *reflexiones*, se trabajó sobre la base de los enfoques de enseñanza de Inglés, la detección de necesidades, los tipos y modelos de programas, la Reforma Curricular de la ULA de 1995 y el perfil del alumno.
- En la *evaluación del primer borrador del diseño*, los profesores recomendaron mejoras en los siguientes aspectos: formular los objetivos y las intencionalidades; incluir los contenidos y las actividades en el diseño de la propuesta; especificar la temporalización de cada fase; mejorar la coherencia entre los elementos del diseño y reorganizar los recursos. Una vez realizados los cambios, los profesores valoraron de nuevo el diseño de la propuesta y la mayor parte de ellos consideró que los objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación eran pertinentes, coherentes, idóneos y suficientes para la segunda fase.
- Igualmente, al profundizar en las *resistencias* a la guía de autoevaluación, se estima que la misma pudo resultar de una discusión muy superficial del instrumento en la fase inicial, así como a la ausencia de una cultura de autoevaluación que, obviamente, genera incomodidad en el profesorado. Paradójicamente, el Departamento de Evaluación y Estadística de nuestra casa de estudios ha reestructurado los diseños de

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

sus programas teniendo como referente la guía de evaluación de programas en cuestión.

- Asimismo, vale la pena indicar que a lo largo de las sesiones se dieron varios *cambios* en el diseño inicial de la propuesta; entre ellos podemos mencionar: la fusión de las fases inicial y de desarrollo; la utilización de menos instrumentos de evaluación de lo planificado y los programas iniciales y finales no llegaron a ser valorados.
- Por último, en términos generales puede concluirse que se cumplió razonablemente el cometido de la propuesta para optimizar los programas de inglés; que el período de duración fue prudente y productivo y que la mayor parte de los objetivos y actividades se cumplieron con buenos resultados para el Área de Inglés.
- Entre los aspectos mejorables sería importante recomendar que los programas reelaborados fuesen compartidos con el resto de los profesores del Área; que se trabajase en pro de la *autoevaluación* del programa y del profesor y que convendría aprovechar más la guía de evaluación de programas en futuras ocasiones.

En el inicio del año 2004-2005 el Área continuó con la optimización de los diseños de los programas y para ello se realizaron cuatro reuniones (anexo 18) y un evento importante fue el acuerdo de utilizar el libro “*Voyage*” para las materias de Inglés I, II, III y IV puesto, que se considera que contribuiría a la mejora de los programas por estas razones:

- A pesar de las mejoras ocurridas, notamos que cada profesor trabajaba los contenidos de su programa de forma independiente y aislada, lo que implicaba dispersión y repetición, en varios casos, del contenido de los programas.
- Asimismo, la utilización del libro *Voyages* para las materias de Inglés mencionadas implicaría también la mejora de los programas de las otras materias de la Carrera pertenecientes al mismo año (Expresión Oral y Gramática I y II) porque también se acordó que los profesores a cargo de estas materias elaborarían sus programas coordinando la secuenciación de los contenidos de sus programas con los de las materias de Inglés; es decir, que nueve de las doce materias de la mención trabajaría de forma coordinada en lo sucesivo. Ello implicaría que los profesores de cada año trabajarían en conjunto los programas para ese año, haciendo las adecuaciones pertinentes a su materia.
- Las otras materias: Cultura y Civilización de Países Anglparlantes, Evaluación de los Aprendizajes en Inglés y Seminario de Traducción seguirían con su propia programación dadas las características de las materias.
- Se estimó que esta decisión fue trascendental debido a varias razones: se utilizaría un programa especialmente diseñado por especialistas de la enseñanza de Inglés, los programas tendrían una mejor secuenciación, idoneidad, pertinencia y adecuación entre los diseños de los programas

de las materias para cada año y, asimismo, habría concordancia con los programas de los otros años de la Especialidad.

En un breve resumen de lo acontecido se diría que se realizaron cuatro sesiones y que se trabajó en grupos seleccionados por el año de la Carrera, es decir, los profesores de segundo año juntos, tercero igual, y así sucesivamente. Luego, cada grupo compartió sus programas con los demás miembros del Área y, finalmente, se aprobaron los programas.

Después de dos etapas de optimización de programas (2003-2004 y 2004-2005) vale la pena mencionar que se avanzó bastante en los siguientes aspectos:

- Se mejoró notablemente el diseño de los programas de la Mención Inglés.
- Hubo buena asistencia, colaboración y disposición de los profesores del Área.
- Se inició el trabajo colaborativo.

Una vez culminada las dos primeras fases de optimización de programas se estimó conveniente conocer las mejoras alcanzadas. Para ello, se estudiaron los puntos fuertes y débiles de los programas de 2002, 2003 y 2004. Los resultados detallados se presentaron en el anexo 21.

Con respecto a la mejora de los programas se concluyó que:

- Durante dos años consecutivos se llevó a cabo la reestructuración de los programas del Área de Inglés y se encontró que todos los programas 2004-2005, reestructurados durante la propuesta mejoraron en cuanto a sistematización, coherencia entre elementos y entre programas.
- Asimismo, se observó mayor claridad, secuencia, idoneidad, suficiencia, pertinencia, actualidad y aplicabilidad en los elementos.
- Igualmente, se concluyó que las mejoras más notables ocurrieron en el año 2003; en el año siguiente se notó que tres programas mostraron mejoras importantes y el resto de ellos presentó cambios mayormente a nivel de los contenidos.
- En sentido amplio pudo afirmarse que la reestructuración de los programas era una necesidad (Profesor 6), ya que existían diseños que venían de varios años sin modificación alguna y “A través de esta propuesta se logró planificar el año con mejor organización, y estamos más conscientes, no sólo del diseño sino de su contenido y se creó el hábito de mejorar; lo cual nos permitió crecer personalmente y al Área también” (Profesor 3).
- Esta primera iniciativa colaborativa representó el trabajo en grupo del profesorado del Área de Inglés, actividad que nunca se había organizado con anterioridad.
- Igualmente, es importante destacar que la autora consideró que los programas finales eran de buena calidad y que se apreció un mayor

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- conocimiento y sensibilidad del profesorado en lo concerniente a la importancia del diseño del programa de asignatura.
- De igual manera, reconocemos que los programas aún ameritan mejoras en la adecuación de los objetivos al programa, la inclusión de contenidos procedimentales y actitudinales en algunos programas y un énfasis formativo a la evaluación.
 - Como punto final sería conveniente recomendar que en el futuro el Área de Inglés centrase sus esfuerzos en optimizar la utilización del programa durante su desarrollo en el aula; ya que, de esta forma, el profesor y el alumno reflexionarían diariamente sobre lo que les acontece y propiciarían los cambios en los que el programa fuese un referente real de evaluación formativa.

6.2.4. RESULTADOS DE LA SENSIBILIZACIÓN DEL PROFESORADO

Una vez culminada la reestructuración de los programas se continuó con la fase siguiente del proyecto. Para este momento se consideró pertinente reflexionar sobre aspectos teóricos y prácticos de la evaluación y dado que el clima últimamente había decaído un poco, se decidió que las reflexiones fuesen mensualmente y los profesores aprobaron la sugerencia.

El Departamento de Idiomas está constituido por las áreas de Inglés y Francés. El área de Inglés forma a docentes a nivel de Educación Básica (Preescolar a sexto grado), Media (séptimo, octavo y noveno año) y Diversificada (primero y segundo). En el momento del estudio había diez profesores; uno de ellos era el Jefe del Departamento de Idiomas y otro era el Coordinador del Área.

En los últimos años el Área experimentó muchos cambios de profesores, tres ingresaron, uno se jubiló, otro se marchó y este aspecto dificultó la organización de la investigación y complicando un poco nuestra población. Por lo tanto, se presentaron los datos personales de los profesores que estaban en el actual momento de la sensibilización.

Cuadro 22 Datos personales de los profesores.

DATOS PERSONALES DE LOS PROFESORES				
Género	Femenino		Masculino	
	7		2	
Edad	25-30 años	31- 35 años	36-40 años	+ de 41 años
	2	1	-	6
Escolaridad	Licenciado	Maestría	Doctorado	
	1	7	1	
Categoría	Instructor	Asistente	Agregado	Asociado
	2	3	3	1
Condición	Contratado		Ordinario	
	2		7	
Experiencia Docente	0-2 años	3-6 años	7-11 años	+ de 12
	2	-	4	3
Formación inicial en evaluación	Sí: 6		No: 3	
Formación continua en evaluación	Sí: 3		No: 6	

Los instrumentos de recolección y/o fuente de información que se utilizaron fueron:

- La Guía de autoevaluación del profesor (anexo 22).
- Artículos de la reflexión del portafolio (anexo 23).
- Los informes de la evaluación diagnóstica (anexo 24).
- Los artículos de la reflexión de evaluación colaborativa (anexo 25).
- Los informes del feedback sobre los programas y las observaciones de aula (anexo 25).
- Los informes de las sesiones de las sesiones de trabajo y el diario del investigador (anexo 26).

Un resumen de las actividades de la sensibilización del profesor se presenta en el orden que se desarrollaron. Los detalles los incluimos en los anexos 23 al 28.

- La autoevaluación del profesor.
- La presentación de los proyectos de investigación de los profesores.
- La reflexión del portafolio.
- La reflexión de la evaluación diagnóstica.
- La reflexión de la evaluación formativa.
- La reflexión de evaluación colaborativa, autoevaluación y coevaluación
- El feedback a los profesores sobre las observaciones de aula y los diseños de los programas.
- El feedback al profesor sobre la propuesta de optimización de los programas.

6.2.4.1. La autoevaluación del profesor

En esta primera actividad se adecuó el instrumento de evaluación de la docencia, de Jiménez (1999) a las propuestas de enseñanza de Inglés. A través del mismo se buscó promover la reflexión partiendo de la adecuación del programa al proyecto curricular del centro, los objetivos, los contenidos, las actividades, la temporalización, los recursos y materiales y la evaluación (anexo 22). Dado que nunca se había realizado una autoevaluación y que el instrumento tenía un trasfondo personal, se invitó a los participantes a devolverlo al investigador si era de su gusto hacerlo y cinco de siete profesores así lo hicieron.

En cuanto a los resultados se encontró que un grupo mayoritario conocía el *proyecto institucional* y un grupo minoritario lo desconocía. En relación con los programas los profesores consideraron que cada uno de *los elementos de sus programas* respondía a las propuestas actuales de programas de Inglés. Acerca de la *temporalización*, algunos profesores estimaron que el tiempo se aprovechaba eficientemente a lo largo del desarrollo de su programa; sin embargo, una quinta parte de ellos que estimó que se podían mejorar algunos aspectos en este sentido. Finalmente, con respecto a la *evaluación*, la mayor parte de los profesores manifestó que sus programas se apoyaban en una evaluación con finalidad diagnóstica, formativa y sumativa donde se combinaban diversos instrumentos y técnicas de evaluación. Por último, en los instrumentos se apreció que se había incrementado el uso de instrumentos alternativos como el *journal*, los diarios y el portafolio en relación a años anteriores.

Para concluir, esta actividad nos permitió iniciar a los profesores en la reflexión y autoevaluación de su práctica, nuestro principal objetivo; aunque por ser la primera vez se percibió tensión tanto en los profesores como en la investigadora, pero, en realidad, el hecho de que la mayor parte lo devolviera significó un avance importante en la cultura que deseábamos optimizar.

6.2.4.2. Presentación de los proyectos de investigación

El día miércoles 08 de septiembre de 2004, en sesión ordinaria el Área de Inglés acordó la presentación de los proyectos de investigación que cada profesor estaba desarrollando. La misma se fijó para el día miércoles 22 de septiembre de 2004 a las 3:00 p.m. y, se acordó que cada presentación tendría una duración de diez minutos y habría cinco minutos posteriores para preguntas.

La sesión se inició a la hora acordada con seis profesores asistentes y tres inasistentes. El primer profesor realizó su presentación sobre la motivación en el aprendizaje de inglés. La misma ocurrió sin ninguna interrupción y terminó en el lapso de tiempo acordado y en un ambiente apropiado. Luego, se hizo la presentación del proyecto sobre la evaluación formativa del Inglés. Durante esta presentación uno de los profesores interrumpió varias veces sobre el tiempo de duración de la presentación, arguyendo que así era más interactiva la temática. Otro profesor criticó la presentación manifestando abiertamente su oposición a

una propuesta en la que se le pudiese “encajonar” en un tipo de evaluación tradicional, ya superada por él hace tiempo, además de hacer críticas a la flexibilidad del programa. Enseguida aclaramos la confusión existente, pero el ambiente permanecía tenso e incómodo.

Posteriormente, dimos un receso y compartimos unos bocadillos, situación que aprovechó la investigadora para explicar con más detalle la intención de la propuesta. Después, se continuaron las presentaciones de los demás profesores; las cuales duraron más de media hora cada una, irrespetando el acuerdo inicial y, en este caso, no hubo ningún comentario al respecto.

Es importante resaltar que tres días antes de la sesión se entregó nuestra propuesta a fin de que los profesores se familiarizasen con la misma e hiciesen aportes para la mejora, pero aunque la mayor parte de los profesores la había leído, la intención inicial de discutir y mejorar el diseño inicial no se logró porque el ambiente no lo permitió. Afortunadamente, al finalizar la sesión una profesora expresó su deseo de aprender sobre el uso del portafolio y, de esta manera, el grupo acordó un círculo de reflexión para ello.

Diario del investigador

En relación con la sesión de hoy puede apreciarse lo siguiente:

- *Se percibió un ambiente muy tenso en la parte inicial de la sesión; hubo varias críticas y comentarios malintencionados. Consideramos que tal vez influye el hecho de que es la primera vez que nos reunimos a conocer nuestros proyectos y, por ello, esta nueva situación genera ansiedad en algunos de nosotros. Sin embargo, fue obvio que las actitudes de algunos profesores durante la sesión afectaron la motivación del resto del grupo respecto a nuestra propuesta.*
- *Consideramos a través de esta reflexión se lograron tres cosas importantes: conocimos nuestros temas de investigación; planificamos una reflexión y compartimos nuestros intereses académicos, actividades que nunca se habían llevado a cabo en nuestra Área.*

6.2.4.3. Reflexión sobre el portafolio

La reflexión se realizó el día 13 de octubre de 2004 en el aula B 05, a las 3:15 p.m. y se contó con la asistencia de nueve profesores. Los artículos seleccionados para la discusión fueron (anexo 23)

1. CRUMPLER, T. (1994): “The role of portfolios and the nature of assessment: A Conversation with Robert J. Tierney”. *Ohio Journal of the English Language Arts. Spring/ Summer*. Vol. 35, Nº 1.
2. O'MALLEY, M. y VALDEZ, L. (1996): “Portfolio Assessment”. *Authentic Assessment for English Language Learners*. Addison Wesley. USA.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Las conclusiones acordadas por el grupo se centraron en:

- Trabajar el portafolio con base en procesos y analizar el producto obtenido.
- Desarrollar el portafolio como un espacio para la reflexión, colaboración y creatividad.
- Utilizar el portafolio en una sola de las tres materias de la Especialidad.
- Implementar el portafolio como elemento de reflexión y crecimiento del profesor y del estudiante.
- Considerar el consenso como elemento importante en su aplicación.
- Promover la reflexión y crítica continua del alumno sobre la labor del profesor.
- Orientar al alumno a definir sus fortalezas y aspectos mejorables desde el principio y fomentar el trabajo centrado en una atención individualizada.
- Definir claramente los criterios de evaluación y propiciar oportunamente feedback.

Para finalizar la sesión se acordó que el investigador entregaría a cada profesor en la próxima reunión una copia de estas conclusiones y se fijó la próxima reunión para el mes de octubre.

Diario del investigador

En cuanto a la sesión cabe decir que se inició con retardo porque primero se discutieron los problemas del Área y fue después de cuarenta y cinco minutos que se comenzó la misma. Yo me sentía muy tensa al respecto, pues nunca había estado en un círculo de reflexión y por lo tanto desconocía lo que se hacía; además, estaban presentes dos profesores “resistentes” a la propuesta, con mucha experiencia al respecto y ello me causaba más incomodidad; pero antes de iniciar la sesión pregunté al P. 9 cómo se conducían normalmente los círculos de reflexión y él me lo explicó. De esta forma, cuando iniciamos la sesión agradecí la asistencia a los presentes y solicité a los profesores P 6 y P 9 que guiasen la discusión dada su experiencia en ello y el P9 explicó a todos lo que normalmente se hacía y así todos nos familiarizamos con la conducción de un círculo de reflexión.

En relación con el tema de discusión se comentaron aspectos relevantes al uso y a la evaluación del portafolio en el aula de inglés. La totalidad de los profesores participó comentando sus experiencias y/o haciendo preguntas sobre diferentes aspectos relacionados con el portafolio y la discusión fue enriquecedora y muy productiva y se desarrolló en un ambiente muy agradable; lo cual contribuyó a mejorar el clima de la propuesta y el ánimo de los participantes puesto que las resistencias a las reuniones aparecían con comentarios como: “No puedo reunirme esta semana tengo mucho trabajo, dejémoslo para la próxima semana”; a pesar de que habíamos planificado reuniones mensuales.

6.2.4.4. Reflexión sobre la evaluación diagnóstica

Después de iniciado el año escolar, el Área acordó que los profesores compartirían los resultados de la evaluación diagnóstica y de esta forma daríamos a conocer los grupos de alumnos, las experiencias en la aplicación de los instrumentos y discutiríamos las eventualidades pertinentes a la adecuación de los programas.

El día 07 de diciembre de 2004 en el aula B 05, a las 3:00 p.m. siete profesores llevamos a cabo la reunión. De ellos sólo tres habían elaborado los informes (anexo 24). De antemano cabe decir que la sesión se convirtió en una reunión de Área y a la hora de discutir el tema en cuestión algunos profesores dijeron que debían marcharse; por lo tanto, sólo se leyeron los informes en medio del apuro y no se dedicó la atención que ameritaba la discusión, ni se llevó a cabo una reflexión posterior sobre los resultados presentados. En consecuencia, se concluyó que los objetivos propuestos para esta sesión no se alcanzaron en la medida deseada. A pesar de que posteriormente, el investigador motivó a los profesores inasistentes a entregar sus informes sólo uno de ellos lo hizo y de esta manera se realizó el análisis de contenido de los informes consignados.

De lo anteriormente expuesto se desprenden las siguientes consideraciones finales:

- Se estimó que a pesar de las eventualidades ocurridas, fue de gran importancia resaltar el hecho de que se hubiese cumplido por vez primera una sesión donde se compartieron los resultados de la evaluación diagnóstica, y que tal vez ello marcara pauta para que se siguiese haciendo en futuras ocasiones.
- En relación con el análisis de los informes de los profesores sobre la evaluación diagnóstica, realizada se observó la aplicación de una evaluación sistemática, planificada y bien organizada; la utilización de instrumentos compartidos por profesores de la misma materia, lo que implicó un trabajo grupal a pequeña escala; la valoración de diferentes aspectos lingüísticos y la consideración por los profesores de los rasgos personales de los alumnos.
- Entre los aspectos mejorables se recomendó: detallar las fortalezas y no sólo los aspectos mejorables de los alumnos; especificar las adecuaciones que el profesor llevó a cabo en su programa; enumerar los alumnos que tomaron la evaluación; incluir los instrumentos respondidos por los alumnos; decidir previamente las dimensiones que contendrá el informe y, sobre todo, establecer el compromiso y la necesidad de compartir los resultados con el resto del grupo.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diario del investigador

Esta sesión se dio durante un período de mucha tensión y problemas en el Área y, a pesar de ello, consideramos beneficioso que se haya sentado un primer precedente con esta reunión.

6.2.4.5. Reflexión sobre la evaluación formativa

El día 13 de enero de 2005 en el aula B 05, a las 3:00 p.m. se llevó a cabo la reunión con la asistencia de seis profesores. Las finalidades de esta sesión fueron reflexionar sobre qué es y cómo se lleva a cabo la evaluación formativa (cuadro 25) y discutir la propuesta a seguir con respecto a las reuniones/reflexiones restantes.

Las conclusiones de la reflexión sobre la evaluación formativa se centraron en:

- En general, con respecto al primer objetivo puede decirse que se discutieron diferentes aspectos conceptuales y prácticos de la evaluación formativa y se utilizó para ello el resumen del cuadro 23. A través de la discusión se aclararon dudas y se ejemplificaron situaciones de procesos formativos y se contó con un mejor ambiente, lo cual contribuyó a dar un nuevo aire a la propuesta porque últimamente los profesores se habían mostrado desinteresados.
- Con respecto al segundo objetivo el Área acordó continuar con tres reflexiones mensuales más, combinando una primera parte de aspectos teóricos de evaluación con una segunda de aspectos de la práctica en el aula y durante el lapso previo a la reflexión cada profesor estaría atento a los procesos formativos y eventualidades en la evaluación para compartirlos luego en la reunión mensual.
- Asimismo, los participantes solicitaron al investigador que les diese feedback sobre las observaciones de aula realizadas en el 2003-2004 y los resultados del análisis de contenido de sus programas.
- Finalmente, se dispuso que el próximo tema de reflexión fuese escogido por el investigador partiendo de las necesidades del grupo.

Diario del investigador

De nuevo, se considera que esta reunión significa un progreso importante porque no sólo se alcanzaron los objetivos propuestos, sino que la misma se desarrolló en un ambiente agradable y se notó buena participación e interés por parte de los profesores. Cabe acotar que considero que tal vez se malinterpretó la intención de la propuesta y algunos profesores pensaron que se trataba de evaluación del profesor y por eso estaban un poco reacios al tema. Por lo tanto, proponemos como aspecto mejorable que en futuras investigaciones se explique a la mayor brevedad posible el tema en cuestión, ya que la evaluación es un tema que en mi contexto genera gran sensibilidad en el profesorado.

Cuadro 23. La evaluación formativa

EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa tiene que ver con todos aquellos elementos que conducen a la continua búsqueda *de la mejora y la optimización del programa* durante su implementación y desarrollo en pro de tomar decisiones y promover aquellos cambios que fortalecen el aprendizaje.

La evaluación formativa, por lo tanto, se centra en la optimización del programa en la práctica diaria e involucra elementos como: las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, la contextualización de los contenidos, la adaptación de las actividades al contexto y a los participantes, la idoneidad de los recursos, el rol del profesor, el rol del alumno, el tiempo: acelerando o retardando el ritmo previsto de acuerdo a las vicisitudes diarias, la motivación de los participantes, la pertinencia de la evaluación al proceso de E-A.

La evaluación formativa se destaca por:

- Su carácter cualitativo
- La evaluación continua del proceso
- La comunicación entre profesores, profesor-alumno y alumno-alumno
- El autoanálisis y la reflexión del profesor
- El autoanálisis y la reflexión del alumno
- El feedback
- La trans-formación
- La toma de conciencia
- La toma de decisiones
- El análisis del progreso del alumno
- El análisis del error como factor de aprendizaje
- La comprensión de los criterios de evaluación por parte del alumno
- Una evaluación que responda a los objetivos de aprendizaje pretendidos.
- El análisis del error como factor de aprendizaje
- La comprensión de los criterios de evaluación por parte del alumno
- Una evaluación que responda a los objetivos de aprendizaje pretendidos.
- Sus objetivos se centran en:
 - Potenciar las posibilidades personales de los participantes.
 - Dar información al alumno sobre su evolución y progreso.
 - Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.
 - Optimizar el programa.

6.2.4.6. Reflexión sobre la evaluación colaborativa, autoevaluación y coevaluación

Esta reunión se realizó con el propósito de profundizar en aspectos teóricos y prácticos de la evaluación, sensibilizar a los profesores respecto a la evaluación colaborativa, la autoevaluación y la coevaluación y compartir experiencias en la evaluación formativa. Los artículos (anexo 25) para la discusión fueron:

- GREENBANK, P. (2003): “Collaboration in the Assessment Process: an initial evaluation of collaboration on an undergraduate business and management course”. *Teaching in Higher Education*, Vol. 8, Nº 3, 2003, pp. 317-331. Carfax Publishing: UK.
- TESOL’S position on High Stakes Testing for K-12 English Language Learners in the United States of America: <http://www.tesol.org/assoc/statements/index/html> (Consultado el 25/1/04).
- SULLIVAN, M., SCHMIDT, K.: “Student centered learning: Self-Assessment Techniques Help Students Become Self-directed Learners”. *Online Classroom*. Págs 3-8. msullivan@utb.edu. y k.schmidt@mail.utexas.edu. (Consultado el 25/01/04).
- Rühlemann, C. (2001): Sharing the power: action research into learner and teacher co-evaluation. Documento electrónico.

Es importante mencionar que debido a la incompatibilidad de los horarios y/o a las resistencias que mostraban algunos profesores se tuvieron que organizar tres sesiones por separado, de las cuales se anexa el sonido de dos, puesto que un profesor no estuvo de acuerdo en que se grabara la misma.

La primera sesión se llevó a cabo el día 2 de marzo de 2005 en el aula 14, desde las 3:15 hasta las 4:30 p.m. con la asistencia de tres profesores; la segunda sesión, se llevó a cabo el día 4 de marzo de 2005 en el aula B 05, desde las 3:30 hasta las 5:15 p.m. con la asistencia de cuatro profesores, y la tercera sesión, se efectuó el día el 10 de marzo de 2005 desde las 9:30 hasta las 10:30 a.m. con la asistencia de dos profesores; en cada una de estas reuniones la investigadora formó parte de los profesores asistentes.

En sentido amplio, durante las tres reuniones se enfatizó la importancia de la autoevaluación y la coevaluación; de ello se derivaron consideraciones como la conveniencia de fijar parámetros a la hora de diferenciar entre trabajos de excelente y deficiente calidad; la utilidad de seleccionar los criterios de evaluación; la necesidad de realizar prácticas previas con los alumnos sobre autoevaluación y coevaluación; brindar el apoyo necesario al aprendiz en el momento de iniciarse en esta manera de evaluar; reflexionar sobre la enseñanza centrada en la mejora de los procesos para alcanzar los objetivos deseados y, por último, incorporar la evaluación colaborativa como estrategia optimizadora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En sentido estricto, se enfatizó en la importancia de enseñar al alumno a autoevaluarse y a coevaluarse antes de llevar a cabo una evaluación sumativa; se consideró necesario evitar situaciones de roce entre los alumnos que podrían poner seriamente en peligro la armonía de trabajo del aula recomendándose llevar a cabo una etapa preparatoria a tiempo. También se disertó sobre la importancia de practicar inicialmente con una retroalimentación de carácter formativo a través de un proceso que permitiese a los alumnos prepararse, experimentar, ayudarse mutuamente y reflexionar sobre la evaluación colaborativa sin la tensión de la nota, pero en un contexto donde el profesor esté alerta a que los alumnos logren los objetivos deseados dentro de la objetividad y el respeto necesario en estos casos y, una vez que ellos estén listos, comenzar a implementar la evaluación colaborativa siguiendo estos pasos:

- El profesor y los alumnos negociarían los criterios de evaluación ajustándose al contenido a evaluar.
- Los alumnos establecerían sus objetivos/necesidades individuales de aprendizaje.
- Cada alumno elaboraría un plan de trabajo que comunicará al profesor.
- Se ejercitaría la autoevaluación y coevaluación previa a la evaluación sumativa.
- Una vez que el profesor considerase que los alumnos estaban listos porque ya habían reflexionado e internalizado la responsabilidad y el compromiso que implicaba autoevaluar sus procesos, se procedería a evaluar de forma sumativa.
- Se recomendó tomar en cuenta la opinión del alumno sobre su desenvolvimiento en la materia y triangular la nota dando un porcentaje aproximado de 60% a la nota del profesor, 20% a la autoevaluación y 20% a la coevaluación.
- Se aconsejó permitir a los alumnos reflexionar individualmente a través de cuestionarios, diarios..., y en grupo mediante cuestionarios, discusiones de grupo, círculos de reflexión... sobre cada unidad temática evaluada centrando la atención en las fortalezas y los aspectos mejorables de los procesos de enseñanza, aprendizaje, el programa, el comportamiento, la colaboración, la motivación, la mejora... También se recomendó hacer referencia a cómo se sintieron, los problemas que tuvieron, la ayuda del profesor, los resultados obtenidos...
- Finalmente, se recomendó asegurar que los grupos se intercambiasen frecuentemente y que se brindase una segunda opinión en caso de discrepancias muy notables en la nota y/o llamar a una conferencia donde el grupo evaluador pudiese fundamentar su percepción y, finalmente, se aconsejó que cualquier nota con una diferencia mayor a los dos puntos requeriría revisión.

Entre los beneficios que la evaluación colaborativa, la autoevaluación y la coevaluación brindan al profesor y al alumno se mencionó la autonomía y responsabilidad que adquiere el aprendiz, el crecimiento que se observaba en el

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

ámbito personal y profesional del alumno, la disminución del miedo a la autoevaluación, la mejor comprensión por parte del docente de los valores del estudiante, la sensibilización que adquirirían los futuros docentes a los mecanismos tradicionales de evaluación y a la cultura de la nota y, por último, el enriquecimiento del docente a través de la observación de su práctica.

En cuanto a las prácticas de evaluación, un profesor comentó que el caso presentado en el artículo de evaluación colaborativa le recordaba la situación que él tenía en una de sus clases, ya que sus alumnos también tienen niveles bajos de comprensión y expresión oral y escrita, además de problemas con gramática y comportamiento social. El profesor explicó que los alumnos no quieren trabajar en grupo porque estaban en secciones diferentes anteriormente; por lo tanto, no son amigos, no se conocen y están muy separados. Asimismo, el profesor comentó que él ya había expresado su preocupación a los alumnos y que le gustaría trabajar algo como lo que hicieron en este estudio para ver cómo realizar un trabajo de grupo y así mejorar su clase.

Otra sesión se orientó más hacia las experiencias de un profesor en la clase de escritura de Inglés. Dado que él estaba iniciando a sus alumnos en el proceso del trabajo colaborativo y había tenido problemas para que los alumnos comprendiesen la escritura como un proceso puesto, que los alumnos al principio fijaban su atención sólo en las estructuras gramaticales y en la puntuación, pero él intentaba enseñarles las fases previas a la escritura y la revisión de los borradores en parejas. De esta forma, progresivamente, los alumnos fueron adquiriendo lo esperado, a pesar de que al principio hubo mucha resistencia. También añadió que iba a comenzar a evaluar colaborativamente en las próximas exposiciones y planteó la necesidad de entrenarlos al respecto. Así, recomendamos la importancia de negociar los criterios de evaluación y de reflexionar sobre lo acontecido.

Diario del investigador

A pesar que no pudimos compartir juntos en esta actividad, podría concluirse que se logró reflexionar en profundidad sobre aspectos teóricos, experiencias y problemas respecto a la evaluación desde las opiniones y necesidades de cada grupo.

6.2.4.7. Feedback sobre las observaciones de aula y la evaluación de programas

Las visitas al aula se realizaron entre los años 2003 y 2004, y en el año 2005 los profesores solicitaron al investigador feedback sobre las observaciones realizadas y los programas (anexo 27). Por esta razón, se organizaron entrevistas con aquellos participantes interesados y de un total de nueve profesores, cinco fueron entrevistados (anexo 26). Por el momento sólo se dará un breve resumen de cada proceso, ya que los mismos fueron presentados en detalle en el apartado respectivo presentado con anterioridad.

Profesor 1

La entrevista se llevó a cabo el 10 de marzo de 2005, y en general, con relación a las *observaciones* se comentaron los aspectos ya previstos en las observaciones de aula como: “Puede decirse que el profesor utilizó estrategias, actividades y recursos adecuados para la enseñanza y el aprendizaje de inglés. Asimismo, se apreció un trato amistoso y un ambiente agradable. También se evaluaron tareas, exposiciones y pruebas escritas y orales. Con respecto a la prueba escrita el profesor corrigió la misma y la devolvió a los alumnos pero no hubo retroalimentación. En la evaluación oral, realizada el día siguiente, cada alumno recibió feedback sobre los puntos fuertes y débiles mostrados en la evaluación. En cuanto a las exposiciones, los estudiantes negociaron las fechas y los criterios de evaluación, pero se suspendieron las actividades docentes y no se continuó la observación posteriormente”.

Sobre la base de los procesos observados se hicieron las siguientes recomendaciones: más interacción alumno-alumno; incorporar el portafolio, la autoevaluación y la coevaluación; promover la reflexión y la crítica del alumno; evaluar la actuación del docente y evaluar el programa.

En cuanto a *los programas* no cabe duda de que las modificaciones realizadas en el diseño 2004 resultaron en una versión mejorada que pudo definirse como coherente, sistemática y pertinente. En cuanto la evaluación el programa contenía un plan de evaluación detallado, variado y específico de las actividades a evaluar y sus ponderaciones. De la misma forma, los aspectos que se consideran que podían mejorar fueron la portada, objetivos, contenidos, evaluación y bibliografía. Como punto final, durante la entrevista se hicieron los comentarios pertinentes a las observaciones de aula y a los programas y el profesor aceptó de buena manera las sugerencias dadas.

Profesor 4

La entrevista se llevó a cabo el día 22 de marzo de 2005 (anexo 26) y puede concluirse que: “Se observó procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación acordes con los nuevos enfoques de gramática del Inglés. Asimismo, se percibió una clase activa y variada y el profesor en ocasiones se comportó amistoso y a veces un poco autoritario; sin embargo, el ambiente fue agradable. En la evaluación se utilizaron instrumentos como el portafolio, tareas, exposiciones, composiciones, entrevistas y pruebas escritas. Se observó un enfoque formativo en la enseñanza de los condicionales y la voz pasiva a través de entrevistas y feedback. También se observó trabajo en pareja y se recomienda el portafolio, la autoevaluación y la coevaluación del alumno; llevar un registro de la actuación del alumno en su contexto natural e incorporar la reflexión y crítica sobre las actividades realizadas”.

Con respecto a los programas de Seminario de Traducción para los años 2002 y 2004 se concluyó que el programa 2004 mostró mejoras apreciables en cada uno de sus elementos y se consideró que era un programa completo, preciso, detallado y sistemático en cada uno de sus elementos. Asimismo, es importante

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

resaltar que el elemento evaluación contenía variedad de instrumentos y hacía mención a diferentes borradores en las traducciones realizadas por los alumnos; lo que pudo interpretarse como procesos formativos en el aprendizaje de la traducción. Por otra parte, los elementos que podían optimizarse en el programa fueron los objetivos, evaluación y bibliografía.

En conclusión, durante la entrevista se comentaron las fortalezas y los puntos débiles de las observaciones de aula y de los programas y el profesor aceptó las sugerencias dadas.

Profesor 5

La entrevista se llevó a cabo el día 22 de marzo de 2005 y en resumen se comentó sobre las observaciones de aula y los programas. En el primer caso, precisamos que se realizaron diez visitas al aula desde el 27 de abril hasta el 18 de mayo de 2004 y se concluyó que se observó que el profesor utilizó variedad de estrategias, actividades y recursos actualizados a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la gramática de Inglés.

Profesor 6

La entrevista se llevó a cabo el día 19 de julio de 2005 a las 3:50 p.m. y en general, con relación a las observaciones se le explicó al profesor que utilizó una gama de estrategias, actividades y recursos que se consideran pertinentes para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de inglés, en un entorno clase apropiado para tal fin. En la evaluación se apreció el uso del portafolio, exposiciones, tareas, journals, autoevaluación, ensayos y pruebas escritas. También se observó un enfoque formativo en la mejora de los procesos de escritura y hubo feedback sobre los aspectos mejorables de las pruebas escritas, el portafolio y una guía de autoanálisis del alumno. Asimismo, vale la pena mencionar que los alumnos realizaron un proyecto fuera del aula para mejorar su inglés; el mismo consistía en ver una película o un programa de televisión y luego escribir sobre el contenido del mismo. El número de horas reportadas por los alumnos varió de 29 a 62 horas. También el profesor indicó que el mismo constituía parte de una investigación que ella dirigía.

En conclusión, durante la entrevista el profesor y la investigadora compartieron sus puntos de vista sobre diferentes aspectos y la entrevista se llevó a cabo en buenos términos y con mucha profesionalidad y respeto de ambas partes.

Profesor 8

El día 4 de abril de 2005 se proporcionó la retroalimentación al profesor y, en general, se comentó sobre las observaciones, los programas y el uso del portafolio en el aula de inglés. En las observaciones se apreció un buen trato con los alumnos y estrategias, actividades y recursos que se consideran convenientes para la enseñanza-aprendizaje de inglés. Se observó una participación mayormente controlada por aquellos alumnos con una buena fluidez en inglés; los alumnos con menos fluidez se mantienen alejados y muy callados. El profesor no

se ha acercado a ellos y mantiene su lugar en el centro del aula cerca del pizarrón y en ocasiones caminó alrededor de las mesas, pero no llega a los alumnos en las filas de atrás. También se observó que el profesor utilizó el libro la mayor parte del tiempo y sería recomendable más trabajo en pareja.

En cuanto a la evaluación se apreció solamente la aplicación de una prueba escrita, lo que pareciese indicar que prevalece una evaluación tradicional; aunque se observó un enfoque formativo en la mejora de la pronunciación y hubo feedback sobre los aspectos mejorables en algunas oportunidades.

Se recomendó, por tanto, promover el trabajo en pareja y en grupo; diversificar los instrumentos de evaluación e incorporar la autoevaluación y la coevaluación del alumno. Asimismo, dar feedback a los alumnos y contextualizar los contenidos.

6.2.4.8. Feedback al investigador sobre los procesos

A. Profesor 1

A continuación incluimos una cita textual del profesor 1 respecto a la propuesta de formación.

P1: "Eh pero todo me ha parecido bueno, muy bueno, excelente, sobre todo la parte de la reflexión. Esa es la parte que a mí me ha parecido más enriquecedora, esa es la palabra que estaba buscando, porque, bueno, ahí todos pensamos y nos damos cuenta de los errores que hemos cometido sobre todo eso ¿no? y me ha gustado ¡qué bueno! por lo menos yo que he podido darme cuenta en ciertas cosas que debo mejorar... o, bueno, y otros profesores también y cuando hablamos todos, pues todos aportan sus ideas, y entonces me parece como bonito que hay un trabajo de equipo, a pesar de todas las cosas que hay y, bueno, y de las buenas pero incluso no hay que mencionarlo pero siento que todos están un poquito más comprometidos.

I: ¿Qué aspectos mejorables? ¿Qué recomendaciones harías en cuanto a la propuesta?

P1: Lo del feedback me parece muy bien porque bueno nosotros también necesitamos saber primero qué es lo que tú estás haciendo con lo que nosotros hicimos así ¿qué estás haciendo con respecto a lo que tú observaste en mi clase por ejemplo? O con eso con la evaluación que tú le hayas hecho a los programas y entonces nosotros también necesitamos saber eso y discutir si negociar de repente bueno hoy me parece que todo lo que usted me dijo es cierto, pero de repente a otros no le parece. Entonces se puede negociar o se puede discutir modificar y que vayan las 2 partes y en tu clase usted siempre lo ayude a crecer porque uno también ve cosas que de repente ya sea la prueba diagnóstica o lo de la evaluación formativa realmente ni por aquí entonces me hace ver algo que me faltaba, sí y lo de las reflexiones me ha gustado bastante. Lástima que no hemos podido estar todos juntos todo el tiempo, en la última yo creo que falta una que otra persona dependiendo de las reuniones que hayan y eso pues nunca está la opinión de todos, qué ha hecho de nuevo con las relaciones

I: La recomendación que tú harías..., los rumores que llegan y te hacen daño...; yo si pienso...

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

P1: Pero entonces que a pesar de todas esas cosas que son de problema de relaciones personales, entre los profesores del Área, sin embargo, los veo a todos un poquito más comprometidos en mejorar el Área o en mejorar por lo menos la parte de los programas, mejorar la calidad de las materias. Bueno yo pienso que en gran parte es consecuencia de los trabajos que la profesora XXXX y XXXX están haciendo. La profesora XXXX pues también nos ha llamado por lo menos al profesor XXXX y a mí que nos pongamos a trabajar que nos pongamos a trabajar juntos...

Me parece que ha habido una gran mejora. Me parece que ha habido bastante improvement (mejora) en el Área en general, bueno y todos los materiales, que ustedes nos han traído. Yo estoy trabajando los portafolios en todas las materias”.

B. Profesor 3

Seguidamente se inserta una parte de la entrevista del feedback con los comentarios del profesor respecto a la propuesta:

P3: “Yo creo que eso era una cosa necesaria, era una cosa necesaria; sobre todo, porque pues uno sabe su materia y uno sabe dar su materia, pero uno no tiene la paciencia de sentarse y escribir el programa porque nadie lo obliga, porque no hay una cosa que diga bueno tiene que ser un programa bien bonito, bien explicito, sino el programa que estaba ahí uno lo parapetea, (arreglar un poco). Uno da sus clases bien no es que uno trabaje tan desorganizadamente pero por lo menos uno tenía la cultura de que lo estaba aquí, lo que hicieron fue vaciar todo lo que hacemos en el año en el programa y planificar el año con mejor percepción. Entonces, yo creo que eso era una cosa necesaria. Yo creo que a todos... bueno por mi parte, nos llamó a conciencia y a mí me encantó y por eso le digo, yo creo que yo revisaba todos los años el programa, pero más en cuanto a contenido; no tanto en la estructura general y llegar revisarlo todo y en evaluación y todo aquello. Además, yo siempre he tenido rollos con la evaluación, pero yo creo que ya a partir de ahorita nos ha quedado y nos quedará como un hábito. Ahorita, por ejemplo, con esa sugerencia uno la agarra y la vuelve a mirar... bueno, esto me salió mal, esto no me gustó, esto lo voy a cambiar, esto lo agrego, esto lo quito y bueno yo creo que ¿no? Fabuloso, a mí de verdad, yo agradezco mucho esta oportunidad que se ha hecho a tiempo y podemos de aquí para arriba crecer”.

C. Profesor 6

P: 6: “Los programas yo los veo desde el punto de vista práctico. Yo sé que es muy lindo, la parte teórica y todo eso pero mientras esté claro no tiene que ser tan formal. Claro, lo que se espera cuales son los criterios que va hacer verdad que tenga el cronograma, todo cumplidito, pero resulta un poco difícil cumplirlo pero con la intención vale lógicamente; tiene que ver sembrar en el docente la inquietud de que el programa hay que estarlo revisando y cambiando todos los años. Hay que adaptarlo, entonces, pues bueno aquí no se habían hecho programas o si se habían hecho programas cada quien su programa a su manera y que cada quien hace programa y bueno los criterios son validos. Por ejemplo, los criterios de XXXX (nombre de profesor) son válidos, los criterios de XXXX son validos y ella es la que conoce su programa pero claro si todos vamos a trabajar colaborativamente como ustedes lo están proponiendo pues si es bueno tener unos criterios para todo tratar de...

I: Por lo menos los mismos elementos dentro de los elementos; ya tu lo diseñas a tu manera pero si debe haber...

P6: Sí debe haber una uniformidad para ser consistente con lo que se predica.

I: Mira cuando nosotros hicimos la evaluación del programa yo me encontré los programas que tenían una fundamentación de 2 líneas.

E: Hay programas que simplemente tenían 10 años de hechos.

I: Y que no había sido...

E: Porque es que es esa la cosa el profesor entrega el programa en el departamento y más nunca nadie se acuerda del programa, el programa, bueno, eso está en el departamento.

I: Pero al día siguiente el profesor lo fotocopia, cambia la primera página y lo entrega.

P6: A veces ni siquiera XXXX; a veces el programa se queda así, esa es la profesionalidad. Esa es la cultura profesional que tenemos, entonces, si el programa se rescata y bueno vamos el programa y trabajar como lo hacemos mejor y mira la secuencia de una materia con la otra o sea todo es muy importante por supuesto que es muy importante.

I: A mí me pareció que esa experiencia fue bonita porque la vez que estábamos trabajando.

P6: Sobre todo que cada quien tenía su programa, pero bueno como te digo cada quien con su conciencia en su programa pero integrarlo pues nos permite a todos como ubicarnos en las mismas expectativas, los mismos objetivos y tener una secuencia para el final, este, evaluar porque hay que evaluar... Que se establezcan una cultura definida al final de año nosotros a través de la coordinación de área con programa en mano darnos feedback porque hay cosas que de repente estamos haciendo en Inglés II que deberíamos haberla hecho en Inglés I. Ve entonces habría que modificar el programa del inglés II en base a lo que se dio cuenta en Inglés II... Pero entonces hay como vacíos, como caos, hay que tratar de, claro, todos podemos cumplir con los criterios y te digo me pareció muy bien y me encanta que haya habido una persona que se interesara en la parte de la evaluación para rescatar eso, pero también pienso que es muy importante el seguimiento.

I: La parte de la evaluación diagnóstica me parece hicimos un intento pero no llegó a donde queríamos que fuese cuando yo no esté, pues a lo mejor intenta tú, proponles otra vez... recuerda que la mayoría fueron entregados pero los profesores no fueron a las reuniones.

P6: Es que la gente se resiste a los cambios porque es que tú sabes eso se hace un hábito y la gente se rutiniza, uno se mecaniza.

Hay que adaptarlo, entonces, pues bueno aquí no se habían hecho programas o si se habían hecho programas cada quien su programa a su manera y que cada quien hace programa y bueno los criterios son validos por ejemplo los criterios de XXXX son válidos, los criterios de XXXX son validos y ella es la que conoce su programa pero claro si todos vamos a trabajar colaborativamente como ustedes lo están proponiendo pues si es bueno tener unos criterios para todo tratar de...

Entonces, yo creo que sensibilizar a la gente para que reflexione a mí me parece fabuloso, sobre todo, en la práctica, en lo que hacemos, en cómo lo hacemos y por que me va mal y por que me va bien, como me puede ir mejor.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

6.2.4.9. Consideraciones finales de la fase de sensibilización del profesorado

Durante la fase de sensibilización del profesorado se alcanzaron estos logros:

- La realización de las actividades descritas con anterioridad implicaron procesos de innovación en el Área de Inglés; se desconoce, sin embargo, el impacto que esta segunda fase de la propuesta tuvo en la evaluación y si se mantendrá la cultura reflexiva iniciada.
- Llama la atención que el interés del profesorado en la propuesta se mantuvo con niveles que oscilaron desde muy interesados, en algunas ocasiones, a poco interesados, en otros momentos de la misma.
- Es importante considerar factores externos como una débil cultura de evaluación y de trabajo colaborativo por parte de la institución, la poca experiencia tanto del investigador como de algunos de los profesores participantes, el clima de tensión existente y la resistencia de algunos profesores, lo cual afectó en cierta manera el desarrollo de la propuesta de sensibilización del profesorado.
- Finalmente, es necesario decir que una vez culminada la fase de sensibilización se deseaba que los profesores se animasen a participar en una propuesta de evaluación formativa, pero ninguno de ellos mostró motivación al respecto.
- Asimismo, como futuros temas de discusión se propone la discusión de la reforma que se está llevando a cabo por la Comisión Curricular de esta institución; la adquisición de recursos para el Área de Inglés y la participación y colaboración de todos en un plan conjunto donde se comparta y reflexione con mayor profundidad sobre nuestras experiencias en evaluación.

6.2.5. RESULTADOS DE LA SENSIBILIZACIÓN DEL ALUMNO

La organización del trabajo en el aula y la evaluación del aprendizaje de los alumnos son elementos que forman parte del discurso pedagógico pero que pocas veces se integran en el diseño de las propuestas didácticas. Desde la perspectiva constructivista es el alumno quien construye su propio conocimiento y en este proceso juegan un rol importante sus ideas previas, sus formas de razonamiento, sus vivencias personales y su interacción con el medio sociocultural.

Nuestra propuesta pedagógica formativa (figura 23) contempló la atención a la diversidad desde la regulación continua de los aprendizajes y con referentes como:

- La evaluación como regulación
- La autorregulación y autoevaluación
- La evaluación de los compañeros
- La evaluación del profesor y del programa
- La interacción social en el aula

De esta forma, la evaluación se fundamentó, en su mayor parte, en la comprensión del funcionamiento del estudiante ante la tarea que desarrollaba con el fin de ayudarle a optimizar las fortalezas y superar los puntos débiles, a la vez que se optimizaba el programa. Pero este proceso formativo se complementó con la evaluación formadora para enriquecer el aprendizaje. Todo ello para que el alumno regulase sus propios procesos de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales junto a un profesor y unos compañeros que le orientaban en la construcción del conocimiento y el logro del aprendizaje propuesto. A pesar de que nuestro estudio estaba fundamentalmente orientado hacia la evaluación formativa, se consideró que el complemento formador enriquecería la investigación y la autora está de acuerdo de que este aspecto amerita más investigación.

En consecuencia, el modelo ameritó que el alumno:

- Conociera en profundidad los objetivos propuestos.
- Estuviera al tanto de la planificación de la acción y las actividades para usar el tiempo de forma eficiente y desarrollar una situación de aprendizaje congruente con las condiciones planteadas por el objetivo y el tiempo y los límites de la clase propuestos para ello.
- Se apropiara de los criterios e instrumentos de evaluación para distribuir y adecuar el ritmo de aprendizaje, detectar deficiencias, errores, logros y fallas, hacer seguimiento a los procedimientos y correctivos empleados, verificar su eficiencia en la detección y superación de las fallas, etc.

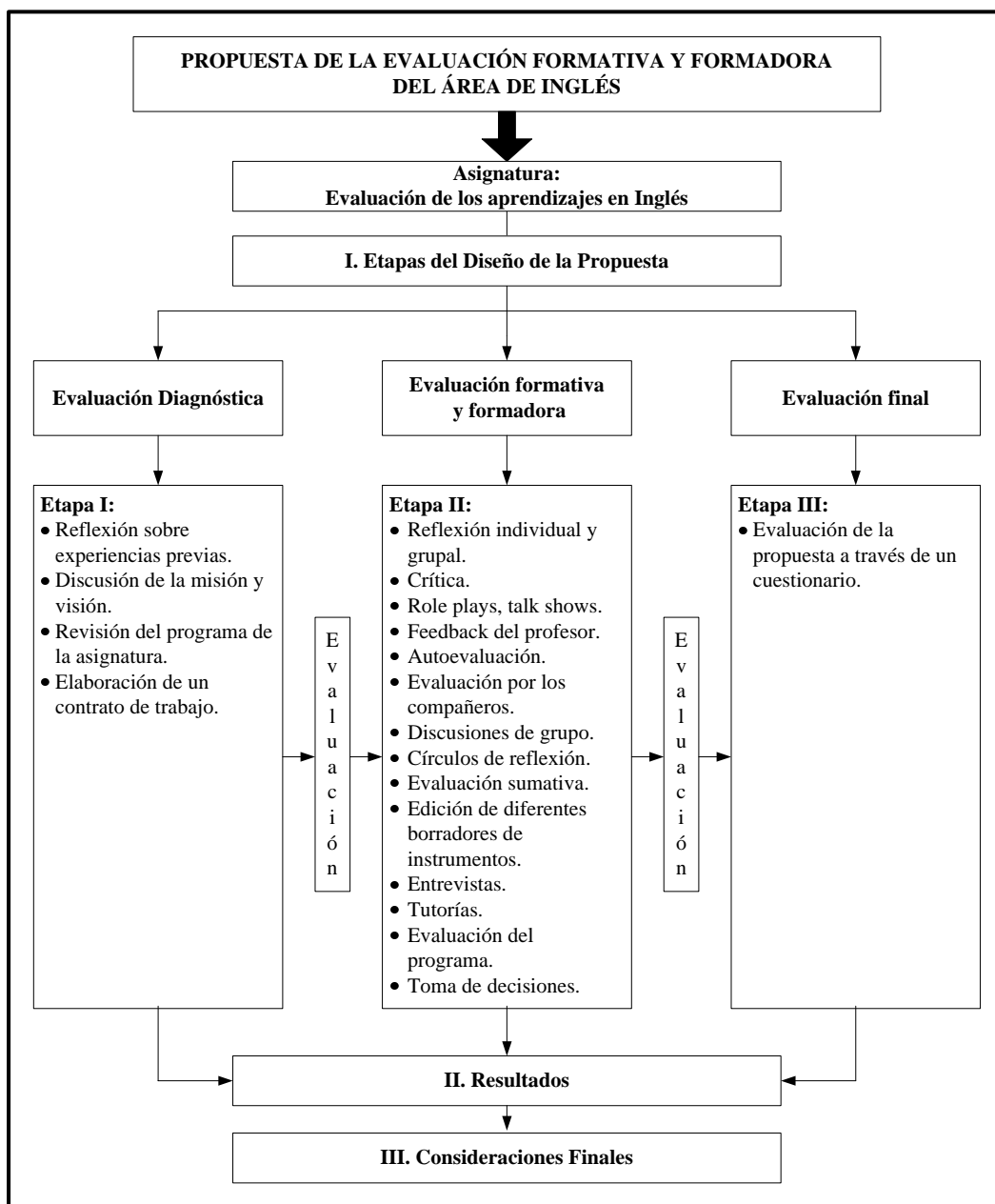
Sobre la base de lo anteriormente expuesto se desarrolló el modelo de evaluación formativa sobre las bases de *enseñar, aprender, aprender a aprender, evaluar y aprender a evaluar*. En sentido general, la misma comprendió la evaluación diagnóstica, la enseñanza-aprendizaje y evaluación por unidades didácticas y la comprensión, por parte de los alumnos, de los objetivos a lograr, la construcción del conocimiento, los procesos de autorregulación y autoevaluación y los mecanismos de mejora.

Las interrogantes siguientes sirvieron de referencia al estudio:

- ¿En qué medida pueden el profesor y el alumno beneficiarse de una evaluación formativa y formadora?
- ¿El feedback correctivo del profesor y el compañero propician oportunidades de aprendizaje en el alumno, el profesor y los compañeros?
- ¿Cómo puede llevarse a cabo la autorregulación?
- ¿Cómo y cuándo se pueden introducir mejoras en el programa?

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Figura 23. Diseño del modelo de sensibilización del alumno



Así, la propuesta formativa fue aplicada en la asignatura: *Evaluación de Aprendizajes en Inglés* (Programa de la asignatura anexo: 28) a treinta y cinco alumnos del cuarto año de la Especialidad de Inglés de la ULA Táchira durante los meses octubre a febrero de 2005 en el anexo 29 recogimos los datos de los alumnos.

Y los objetivos generales para la intervención en el aula se centraron en:

- Introducir al alumno y al profesor en la evaluación y mejora continua del programa.

- Desarrollar procesos formativos de evaluación: toma de decisiones, feedback, recolección de datos, crítica reflexiva ...
- Desarrollar procesos formadores de evaluación: aprendizaje autorregulado, toma de decisiones, feedback, autoevaluación, evaluación por los compañeros...
- Facilitar el crecimiento personal y profesional del alumno y del profesor.

En general, la propuesta de evaluación formativa se desarrolló en tres momentos:

- La evaluación diagnóstica.
- Desarrollo del modelo de evaluación formativa y formadora.
- La evaluación final.

6.2.5.1. La evaluación diagnóstica

Al iniciar la propuesta se determinaron las características del grupo y se adecuó el programa a los alumnos y a la realidad del contexto durante las dos primeras semanas del curso. Los objetivos de esta fase diagnóstica se orientaron a:

- Precisar las necesidades individuales y grupales (profesor).
- Determinar la pertinencia del programa (profesor).
- Conocer las experiencias y los conocimientos previos de los alumnos en evaluación (profesor y alumnos).
- Elaborar un contrato de trabajo colaborativo (profesor y alumnos).
- Despertar el interés de los alumnos por la materia (profesor y alumnos).

Para alcanzar los fines propuestos se realizó:

- Una reflexión sobre los conocimientos y experiencias previas de los alumnos en evaluación y la elaboración de la misión y visión del alumno en la asignatura.
- Se elaboró un contrato de trabajo.
- Se discutió el programa de la asignatura.

Para el primer objetivo se pidió a los alumnos responder estas preguntas:

- *What is your opinion (in terms of satisfaction) about the evaluation you have experienced in the English mayor? Please support your answers. / ¿Cuál es su opinión acerca (en términos de satisfacción) de la evaluación que ha experimentado en la Carrera de Inglés? Por favor fundamente sus respuestas.*
- *Do you think that the evaluation of the English Area can be improved? Give specific details./ ¿Considera usted que la evaluación del Área de Inglés puede mejorar? Especifique detalladamente sus argumentos.*
- *What is your vision and mission in this subject? / ¿Cuál es su visión y su misión en esta materia?*

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

En la primera actividad cada alumno respondió su cuestionario de forma individual y luego ellos discutieron las respuestas en grupos de cuatro y por último, cada grupo compartió con el resto de la clase. En cuanto a los resultados obtenidos en esta actividad podemos decir que fue muy beneficiosa porque permitió iniciar las bases de un trabajo colaborativo profesor-alumno, alumno-alumno y percibir las expectativas de los alumnos. Y a la vez que aclaramos concepciones erróneas respecto a la finalidad de la asignatura – algunos de ellos no se habían dado cuenta de que era una materia pedagógica que se enseñaba totalmente en Inglés, puesto que es la única asignatura de la Carrera con esa particularidad -. Dado que el pensum de Inglés contempla cursos que son asignaturas pedagógicas dictadas en Español o materias de la Especialidad dictadas en Inglés (Inglés I, II y III; Gramática I y II y Expresión Oral I y II. Y la autora considera que las materias pedagógicas deben ser impartidas en Inglés para el mayor beneficio de los alumnos -.

Por ello es necesario aclarar que los alumnos enfrentaron un reto bien difícil en la asignatura - comprender y aprender los contenidos temáticos en el contexto de una lengua extranjera -, lo cual al inicio les generó mucha ansiedad, confusión y temor y se encontró que muchos de ellos no poseían la fluidez necesaria, ni la comprensión de textos auténticos en la evaluación de Inglés, requeridos en la asignatura. Entonces, el diagnóstico del grupo cobró vital importancia en esta fase, así como la toma de conciencia del problema y las alternativas de mejora. Es así una resistencia importante que se tuvo que tomar en cuenta en la fase diagnóstica y en el resto del curso, por ello todas estas actividades realizadas iban dirigidas a romper el hielo y a crear un ambiente de respeto, solidaridad y apoyo, pero de trabajo constante.

Así, en general, con respecto a la experiencias previas en evaluación, los alumnos comentaron haber tenido buenas experiencias en unos cursos y malas experiencias en otros; se reflexionó sobre lo que eso les había enseñado y qué perfil de profesor les gustaría a ellos tener en el futuro. Estos conocimientos los conectamos con la misión y visión de la asignatura.

De esta forma, los alumnos expresaron su deseo de trabajar de forma constante, responsable, honesta, sincera y colaborativa, con el apoyo de los compañeros y del profesor, además de mejorar su aprendizaje y su inglés. De igual manera, los alumnos manifestaron que esperaban que el profesor les enseñase cómo evaluar bien a sus alumnos, elaborar buenos instrumentos y a ser un mejor profesor de Inglés.

A continuación, realizamos un contrato de trabajo donde un alumno escribió en el pizarrón lo que en consenso esperaban del curso y lo que ellos iban a dar a cambio. Algunas de sus peticiones se centraron en atención y ayuda al alumno, actividades interesantes, ayudarlos a mejorar su pronunciación y fluidez en inglés, innovar en las clases, ser puntual, enseñarles a diseñar diferentes instrumentos cuantitativos y cualitativos... Asimismo, ellos prometieron esforzarse en aprender, ser buenos alumnos de Inglés, participar y asistir a clase puntualmente, cumplir con sus trabajos a tiempo, ayudar a sus compañeros y colaborar día a día,

colaborar para tener buenas clases, practicar su inglés, ser optimistas, motivarse ellos mismos a cumplir sus metas, corregirse y corregir a sus compañeros. Por último, los alumnos fijaron sus metas para el primer período del curso y estas actividades constituyeron el inicio del portafolio de valoración del alumno del curso.

En seguida se continuó con la discusión del programa. Esta actividad la se realizó en grupos de tres alumnos y a través de ella los alumnos se familiarizaron con los objetivos, actividades, evaluación... de cada unidad temática. Asimismo, los alumnos hicieron sugerencias de mejora y aquellas que se consideraron pertinentes se incorporaron al programa y las que no fueron rechazadas explicando a los alumnos las razones para ello. Por ejemplo: uno de ellos sugirió eliminar la única prueba escrita del curso, petición que fue negada sin lugar a negociación, pero fundamentando las razones de la misma. También expusieron que las actividades les parecían pertinentes y que esperaban que lo que estaba escrito en el programa se cumpliera porque “Algunos profesores los hacían llorar con sus programas pero que a la hora de dar sus clases... lo que veían era que el papel lo aguantaba todo”.

6.2.5.2. Implementación y desarrollo del modelo de evaluación

En rasgos generales, el desarrollo del programa se centró en dos etapas: una conceptual y una operativa. En la primera se reflexionó sobre los conceptos sobre la evaluación educativa y la evaluación del aprendizaje de Inglés donde las dimensiones: *qué, cómo, cuando, quién* y *con qué* evaluar sirvieron de referentes. Una vez discutidas las bases teóricas, se procedió a la elaboración de instrumentos cuantitativos y cualitativos, bajo un enfoque colaborativo en parejas y en grupos de revisión y feedback mutuo (evaluación formativa y sumativa). Todo ello seguido de la triangulación de procesos de edición, coevaluación, autoevaluación y evaluación del profesor (evaluación formativa y sumativa). Al finalizar cada unidad didáctica se evaluó el desempeño de los alumnos, del profesor, del programa, los resultados obtenidos... (mediante reflexiones individuales y de grupo) y, posteriormente, se discutieron los resultados esperados y no esperados en la clase, así como los aspectos mejorables; así las conclusiones nos permitieron tomar decisiones para mejorar las etapas siguientes (evaluación formativa).

La implementación y desarrollo de los procesos tuvo una duración aproximada de cinco meses durante los cuales se monitorearon: los problemas de aprendizaje, la evolución de los alumnos, los procesos y resultados, la evaluación, la edición de instrumentos cuantitativos y cualitativos, la toma de decisiones, el feedback, la recolección de datos, la evaluación del profesor y la evaluación del programa, entre otros.

Bajo este concepto, los objetivos generales se centraron en:

- Reflexionar sobre situaciones y problemas teóricos, prácticos e instrumentales de la evaluación del aprendizaje y el aprendizaje de Inglés.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- Promover la evaluación como estrategia de mejora personal y profesional a través de una visión reflexiva, crítica, responsable y ética.
- Facilitar estrategias que permitiesen la optimización de instrumentos cuantitativos y cualitativos del aprendizaje de Inglés.
- Fortalecer la comprensión y expresión oral y escrita en Inglés.
- Implementar un programa flexible a las necesidades de los alumnos.
- Fomentar el aprendizaje colaborativo en el aula.

Es importante aclarar que, a pesar de que la asignatura concernía a la evaluación del aprendizaje, el curso se fundamentaba en las propuestas de enseñanza-aprendizaje de Inglés, lo cual justificó las actividades realizadas: clase magistral, exposiciones, *role plays*, *talk shows*, demostraciones, círculos de reflexión, resúmenes, informes, tutorías, feedback, revisión, discusión y edición, actividades en grupo, en pareja, etc. Y algunos de los instrumentos de evaluación que se utilizaron durante el desarrollo del modelo formativo fueron cuestionarios reflexivos, entrevistas, portafolios, observación, autoevaluación, coevaluación, pruebas escritas, diario del investigador, discusiones en clase, etc. El diseño de cada propuesta didáctica se presentó en el programa de la asignatura en el anexo 23.

Durante la intervención se realizaron múltiples actividades, pero escogimos presentar un breve resumen de estas actividades:

- Las exposiciones del portafolio
- La autoevaluación del primer período
- La elaboración de los instrumentos cualitativos y cuantitativos

A. Las exposiciones del portafolio

La unidad didáctica tenía como finalidad que los alumnos conociesen en profundidad el uso del portafolio de Inglés y que, a la vez, se iniciasen, dentro de una postura responsable y ética, en la autoevaluación y evaluación del compañero.

De esta forma, el trabajo se organizó en cinco etapas:

- Comunicación y presentación de los objetivos.
- Búsqueda y selección bibliográfica del tema.
- Planificación de la acción.
- Selección de los criterios de evaluación y elaboración de los instrumentos.
- Feedback y reflexiones para mejorar las próximas actividades.

Como primer punto los alumnos y el profesor analizaron *los objetivos del programa* y una vez precisados los mismos los alumnos se organizaron en grupos de seis y seleccionaron al azar un aspecto del tema del portafolio previamente escogidos por el profesor, tales como definición, fundamentación conceptual, tipos, ventajas y desventajas, elementos esenciales, pasos de autoevaluación del portafolio, proyectos pedagógicos de aula y su relación con el portafolio,

evaluación colaborativa del portafolio, cómo iniciarse en el uso del portafolio y el portafolio como herramienta de mejora del programa. Después, los alumnos realizaron su *búsqueda bibliográfica* y en seguida, *cada grupo planificó cómo deseaba desarrollar su temática*. Para ello, los alumnos tuvieron de cinco a siete tutorías con el profesor mostrando los avances de su presentación y haciendo las mejoras pertinentes. Todo ello, sin que el resto de la clase se enterase de lo que cada grupo tenía planificado. Así, se organizaron un total de diez grupos y a los alumnos se les explicó que debían hacer su exposición a través de una dinámica real del aula de Inglés; lo cual requería tanto un conocimiento profundo del tema como la planificación sistemática de la actividad, la cual debían entregar al profesor previamente a la exposición. Así, los grupos escogieron actividades como: role plays, talk shows, mapas conceptuales, juegos, concursos, exposiciones, simulaciones, obras de teatro, etc. Todo ello dentro de un ambiente de curiosidad y competencia positiva para dar lo mejor de sí.

En cuanto a *la selección de los criterios de evaluación* cabe decir que entre los diez grupos hubo un grupo que no expuso porque se encargó de dirigir la evaluación de la actividad. Este grupo organizó la selección y negociación de los criterios con los demás compañeros y el profesor, elaboró los instrumentos respectivos con los criterios acordados (Anexo 35) y aplicó los mismos después de la exposición de cada grupo – al finalizar cada exposición los alumnos del grupo 10 entregaban los instrumentos para que cada grupo coevaluador, autoevaluador y el profesor realizasen la evaluación pertinente. Se contaba con quince minutos para tal fin. De nuevo, es importante aclarar que el grupo que denominamos con el número 10 no evaluó porque debían coordinar los procesos, explicar dudas, responder preguntas y monitorear el desenvolvimiento de la evaluación -.

Así cada grupo hizo su presentación y/o exposición y al finalizar los compañeros de clase y el profesor expusieron el *feedback* sobre los aspectos a *mejorar* por los ponentes y los futuros expositores. Por último, el profesor reflexionó junto con los alumnos para asegurar la comprensión del tema y el grupo evaluador entregó los instrumentos para la respectiva evaluación.

Entre los aspectos que se mejoraron estuvieron el dominio del tema, la participación activa de los miembros de la clase tanto en la dinámica como en el feedback, los comentarios de los alumnos en la evaluación los cuales se profundizaron y se hicieron cada vez más específicos y la evaluación en sí que se tomó muy en serio por todos los participantes.

Al finalizar los nueve grupos expositores, el grupo 10 presentó un resumen del tema expuesto por los demás compañeros y dieron a conocer los resultados de la evaluación a través de tortas y gráficas de barras y entregaron a cada grupo la evaluación que sus compañeros les habían hecho – de forma anónima - (anexo 34).

Por último, finalizamos la actividad con un círculo de discusión de la dinámica realizada (anexos 30 y 31) y se destacó la responsabilidad, creatividad,

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

autonomía y motivación de todos y concluimos que la experiencia había sido enriquecedora para el crecimiento de todos y cada uno de nosotros y que se habían superado las expectativas planteadas.

B. La autoevaluación del primer período

Al finalizar el primer período se aplicó un cuestionario reflexivo (cuadro 24) y los alumnos presentaron sus percepciones por escrito en forma individual (anexo 32). Con respecto a la primera pregunta: “¿*Qué piensas que has logrado hasta ahora en Evaluación de los Aprendizajes en Inglés?*” La mayor parte de las respuestas hicieron referencia a un notorio crecimiento personal y profesional obtenido, las dificultades que enfrentaron al inicio del proceso, el desarrollo de actitudes, aptitudes y valores positivos respecto a la evaluación, lo mucho que aún les faltaba por aprender y recomendaron que el proceso ameritaba de la práctica constante para alcanzar el éxito (diagrama 39).

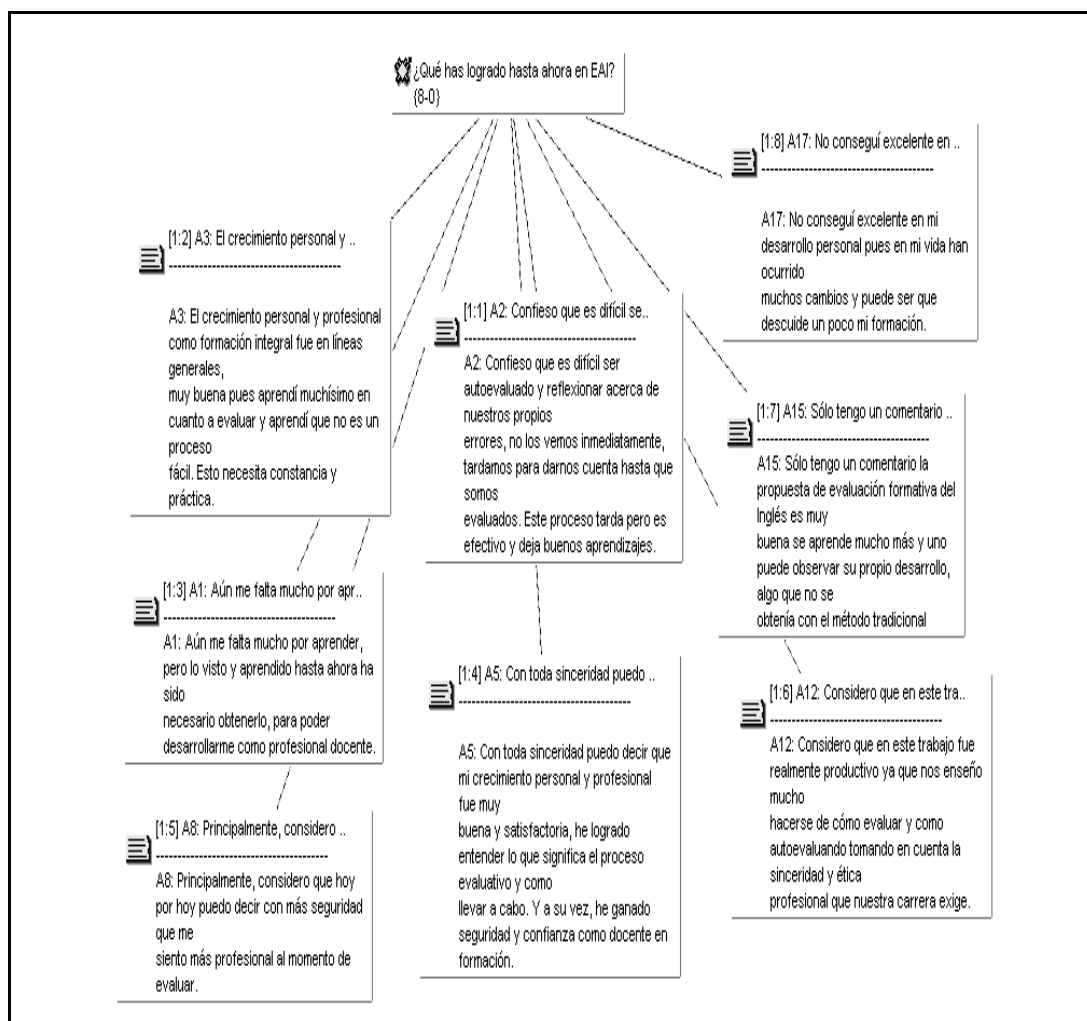
Cuadro 24. Autoevaluación del primer período

Autoevaluación del primer período

Por favor contesta las siguientes preguntas de la manera mas sincera y completa posible. Tomate el tiempo necesario para reflexionar y preguntarte que podemos hacer para mejorar cada vez más el proceso de aprendizaje.

1. ¿Qué piensas que has logrado hasta ahora en evaluación de los aprendizajes en Inglés?
2. ¿Qué piensas que te hace falta para lograr los objetivos planteados en el primer lapso?
3. ¿Qué crees que puedes hacer tú al respecto?
4. ¿Qué crees que puedo hacer yo para ayudarte?
5. ¿Tienes algún otro comentario o sugerencia?
6. ¿Qué objetivos te planteas para el segundo lapso? ¿Qué aspectos deseas mejorar?

Diagrama 39. La autoevaluación del primer lapso

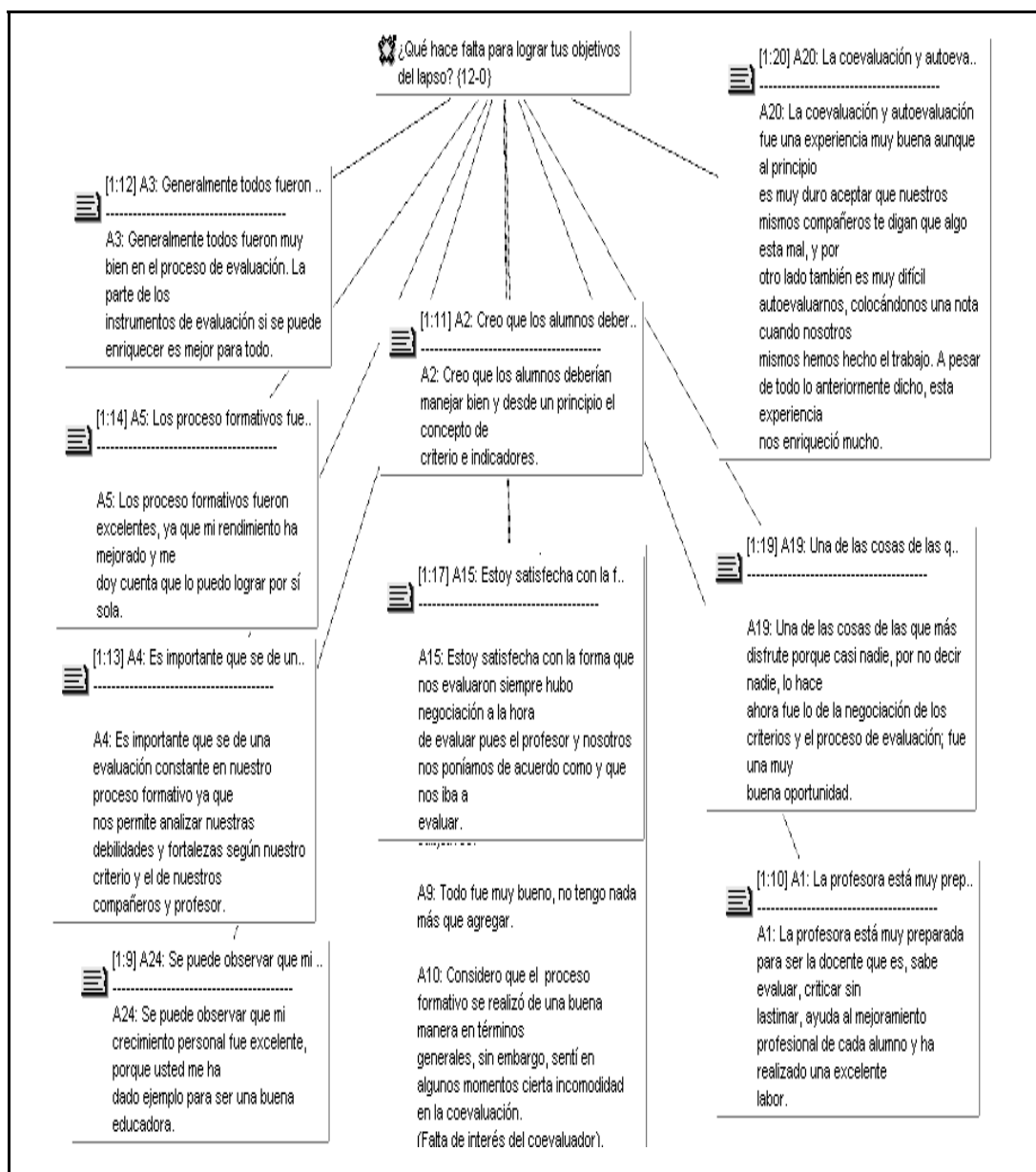


En la segunda pregunta: “¿Qué piensas que te hace falta para lograr los objetivos planteados en el primer lapso?” Los alumnos comentaron en la mayor parte de las respuestas (diagrama 40) que el proceso había sido productivo en términos generales, que los procesos formativos habían mejorado su rendimiento y que les había permitido darse cuenta de que podían lograrlo por sí solos, además que el aprendizaje de los errores les había gustado mucho.

Entre los aspectos mejorables los alumnos mencionaron la necesidad de manejar bien los criterios e indicadores desde el inicio, mejorar los instrumentos, mantener una evaluación constante y consideraron que la coevaluación fue incomoda y que podía mejorar.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diagrama 40. Logros del primer lapso

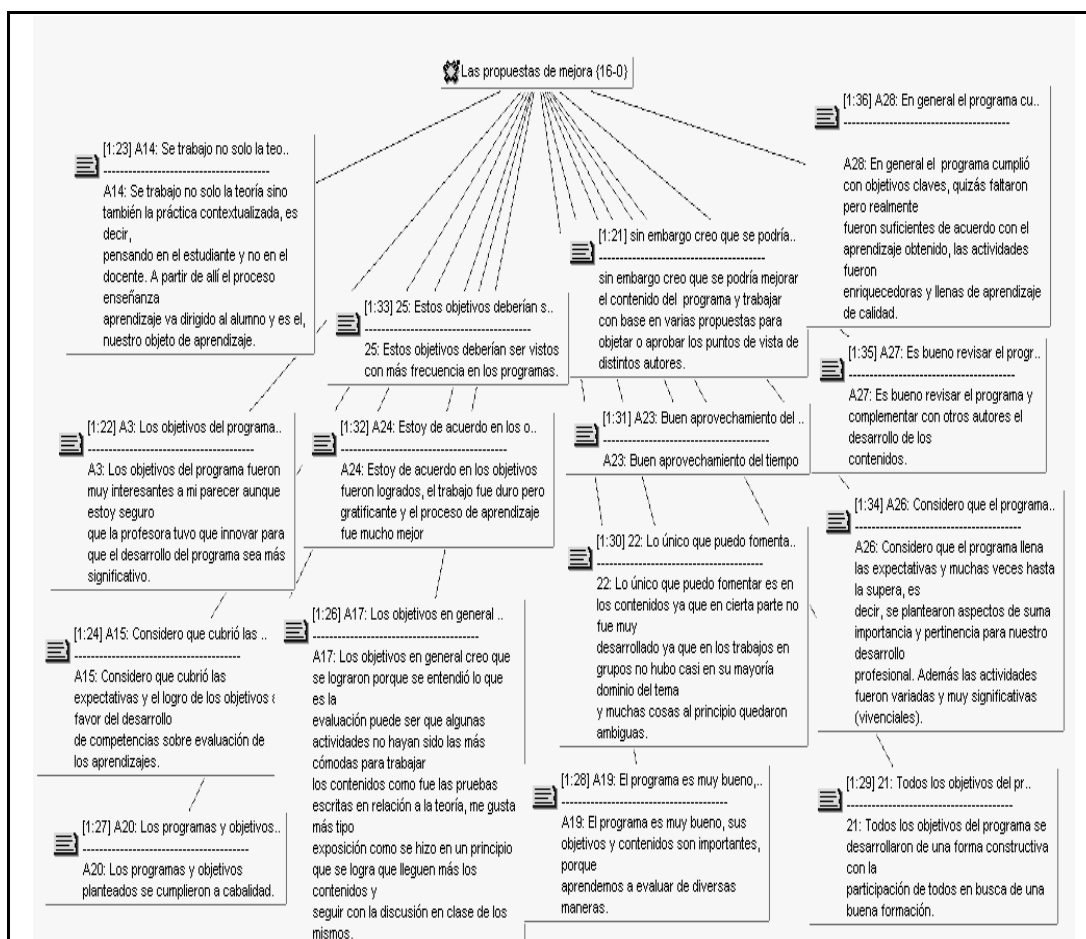


En relación a la tercera pregunta: “¿Qué crees que puedes hacer tú al respecto?” observamos que la mayor parte de los alumnos dirigió sus respuestas a que los objetivos habían sido alcanzados, que ellos iban a continuar trabajando duro; poner todo el interés necesario para alcanzar sus metas; esforzarse más en mejorar su Inglés, pensar en nuevas estrategias de mejora que le beneficien; estudiar más, seguir leyendo artículos en Inglés y aprender más vocabulario; dedicar más tiempo a mis deficiencias; aprender a evaluarme a mí mismo, investigar más; ser más responsable y pedir ayuda a mis compañeros. Otras de sus respuestas se orientaron a: que el programa había llenado sus expectativas y a veces incluso las había superado, que las actividades habían sido muy

significativas y recomendaron incluir más bibliografía para contrastar diferentes puntos de vista de varios autores.

Las respuestas a la pregunta siguiente: “¿Qué crees que puedo hacer yo para ayudarte?” se dividieron entre las fortalezas del profesor y los aspectos mejorables (diagrama 41): En el primer caso los alumnos mencionaron la paciencia, creatividad, cualidades personales, motivación y su lado humano, entre otros. Entre los aspectos mejorables resaltaron que los procesos podían ser más dinámicos, que el tiempo de desarrollo de los contenidos podía ser más lento, que el profesor no era muy abierto a los problemas extra académicos; que le prestaba atención sólo a un grupo del salón; que el feedback podía ser uno general y uno personal y que el profesor podía ser más comprensivo y objetivo.

Diagrama 41. Las propuestas de mejora



En la pregunta cinco se les pidió su tenían alguna otra sugerencia y los alumnos especificaron:

- Crear un centro de atención para el estudiante.
- Continuar viendo la evaluación como un proceso.
- Seguir con actividades diferentes para cada objetivo.
- Atención más individualizada.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- Continuar dando siempre feedback.
- Continuar con la colaboración y participación de los alumnos.
- Precisar los criterios y las instrucciones.
- Seguir siendo sensible, orientadora, abierta, tolerante, comprensiva y honesta.

En la última interrogante cada alumno especificó los objetivos que se proponía para el segundo lapso.

C. La elaboración de instrumentos cuantitativos y cualitativos

Estas dos actividades se realizaron por separado (anexo 38), pero para los fines de la investigación se integraron ambas dado que los objetivos eran muy similares. De esta manera, los propósitos se resumieron en:

- Distinguir los tipos de pruebas en la valoración del Inglés: *diagnóstica, de nivelación, de logros académicos y de suficiencia en el lenguaje*.
- Elaborar instrucciones claras y precisas en sus producciones y las de sus compañeros.
- Aplicar los criterios de validez de contenido y de constructo, confiabilidad y practicidad a instrumentos elaborados por docentes de Inglés en ejercicio.
- Elaborar instrumentos cuantitativos y cualitativos con los tipos de ítems más frecuentemente usados en Inglés a través de procesos de edición.
- Asumir una actitud crítica, responsable y sincera como objeto y sujeto de evaluación
- Autoevaluar y coevaluar su trabajo y el de sus compañeros.
- Reflexionar sobre los beneficios y preocupaciones respecto al uso de las pruebas escritas como único recurso para evaluar el aprendizaje de Inglés.

Una vez que estuvieron claros los objetivos a lograr, los alumnos aprendieron a redactar instrucciones apropiadas para una evaluación escrita. Cabe decir que este proceso fue arduo y hubo que dedicar más tiempo de lo planificado porque los alumnos tenían problemas en la redacción porque en ese momento algunos de ellos no cumplieron con las asignaciones debidas, lo cual afectó al resto del grupo. Así que reflexionamos sobre las dificultades que ello traería más tarde y negociamos un “acuerdo” en el cual ellos mismos propusieron elaborar ejercicios extra de su parte para recuperar la actividad.

Posteriormente, diseñaron una prueba corta seguida de una de final de lapso y por último elaboraron instrumentos cualitativos como: perfiles: numéricos, descriptivos y gráficos, bandas, escalas numéricas, así como instrumentos de autoevaluación de *listening, speaking, reading y writing* y cuestionarios reflexivos.

Para alcanzar los fines propuestos se organizó el trabajo en estas etapas:

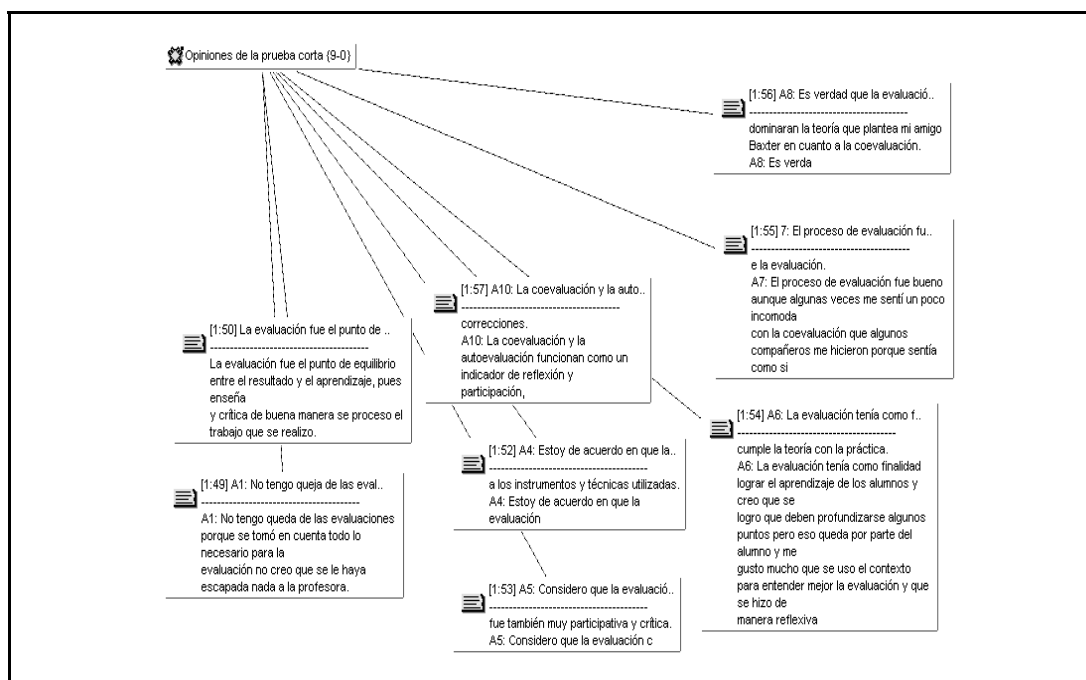
- Comunicación y presentación de los objetivos.
- Selección de los contenidos a evaluar en cada instrumento.
- Selección de los criterios de evaluación.
- Diseño de los instrumentos de evaluación.
- Revisión de los instrumentos, feedback y optimización de los errores.
- Autoevaluación, coevaluación y evaluación del profesor.

Así, primero se compartieron *los objetivos* a cometer. Luego, el profesor escogió *los contenidos* en que se iban a basar el diseño de los instrumentos. Se consideró que era necesario que todos los alumnos trabajasen en los mismos contenidos para facilitar el feedback del profesor a toda la clase y evitar confusiones en el proceso de feedback de los compañeros, autoevaluación y coevaluación - validez de contenido y de constructo -. En seguida *escogimos* los criterios de evaluación y se asignó como trabajo para la casa el diseño del primer borrador el cual sería coevaluado en la próxima clase.

De esta forma iniciamos el proceso de revisión y feedback en grupos. Esta primera experiencia fue difícil, tanto para los alumnos como para el profesor, por la numerosidad del grupo. Todos querían feedback a la vez. Así que nos dividimos en dos grupos aunque todos estaban presentes en la clase, trabajando, discutiendo, evaluando dando feedback, comentando los errores. Puede decirse que en esta fase los alumnos estaban muy emocionados pero a la vez asustados, aún después de previa ejercitación en otras actividades no les simpatizaba mucho el saber que sus compañeros revisarían y evaluarían sus instrumentos. Por ello, había recelo y una resistencia un poco fuerte al principio, pero poco a poco ellos comenzaron a aceptar los comentarios de sus compañeros, a ver las mejoras y el proceso se hizo más productivo. La mayor parte de los alumnos hizo tres o cuatro borradores de cada instrumento, otros uno o dos más y cuando ya estaban optimizados se hicieron las coevaluaciones y autoevaluaciones, junto con la evaluación del profesor y se triangularon las notas.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diagrama 42. Opiniones sobre la evaluación



6.2.5.3. Evaluación de la propuesta

En esta fase final se valoraron aspectos como el nivel de satisfacción, implicación y colaboración de los alumnos y del profesor, el rendimiento académico, el desarrollo de los procesos y resultados, la mejora alcanzada y los aspectos mejorables del programa, entre otros. Para tal fin se aplicó un cuestionario de respuestas abiertas y cerradas a los alumnos participantes (Anexo 35) el cual constó de cinco apartados:

- Parte A: El crecimiento personal del participante.
- Parte B. La calidad de los procesos formativos.
- Parte C: El programa.
- Parte D: El profesor.
- Parte E: Los procesos de evaluación.
- Parte F: los instrumentos de evaluación.

Parte A: El crecimiento personal y profesional

Gráfico 75. Crecimiento personal y profesional.

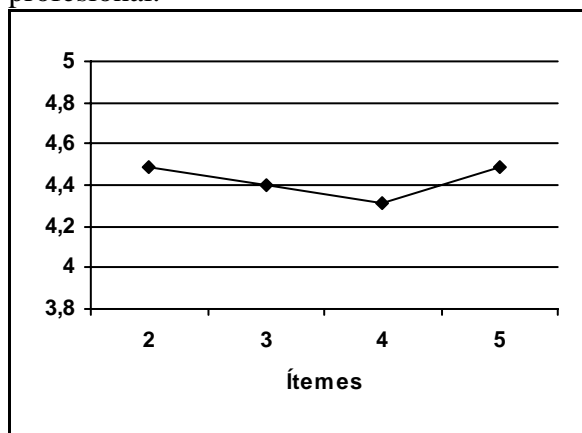


Tabla 61. Crecimiento personal y profesional

	Media
1.-Crecimiento personal.	4,51
2.-Desarrollo profesional.	4,49
3. Formación alcanzada.	4,40
4.-Competencia como evaluador.	4,31
5.-Autoanálisis y reflexión.	4,49
6.-Experiencia como sujeto y objeto de evaluación.	4,49

Los ítems de la dimensión personal y profesional se ubicaron todos por encima de la media; lo que indica que los alumnos consideraron que el crecimiento personal y profesional, la formación alcanzada, el autoanálisis, la reflexión y la experiencia como sujeto y objeto fue favorable.

Parte B. La calidad de los procesos formativos

Gráfico 76. La calidad de los procesos formativos

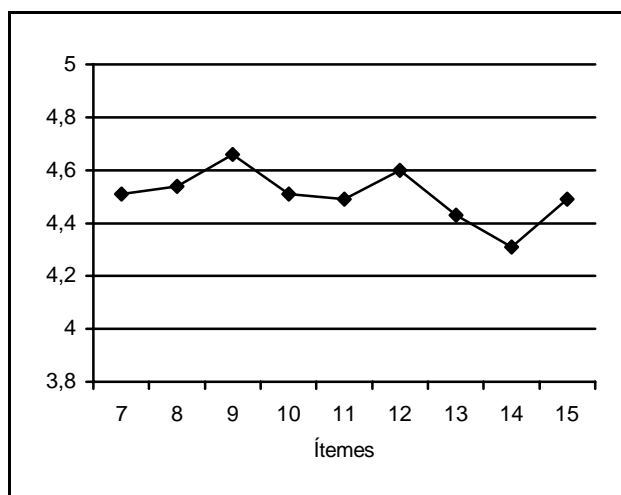


Tabla 62. La calidad de los procesos formativos

	Media
7. La calidad de evaluación.	4,51
8. La calidad de la evaluación formativa.	4,54
9. La autoevaluación.	4,66
10. La coevaluación.	4,51
11. Los instrumentos de evaluación.	4,49
12. El error como factor de aprendizaje.	4,60
13. La evaluación de las fortalezas y mejoras.	4,43
14. La negociación de la evaluación.	4,31
15. La negociación de los criterios de evaluación.	4,49

En esta dimensión, de nuevo, se obtuvieron valores por encima de la media, lo cual indica que los estudiantes consideraron que los procesos formativos fueron de buena calidad.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Parte C. El programa

Gráfico 77. El programa

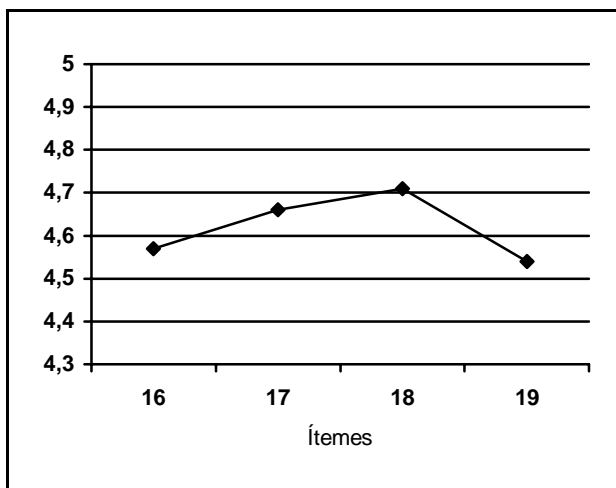


Tabla 63. El programa

	Media
16. El alcance de los objetivos.	4,57
17. La calidad de las actividades	4,66
18. La pertinencia de los contenidos.	4,71
19. El desarrollo del programa.	4,54

En la valoración del programa los alumnos consideraron que el programa llenó sus expectativas ubicando cerca del noventa por ciento de los ítems en las escalas de mayor valor. Lo que a nuestro parecer implica que el programa fue suficiente, pertinente y adecuado a las necesidades de los alumnos.

Parte D. El profesor

Gráfico 78. El profesor

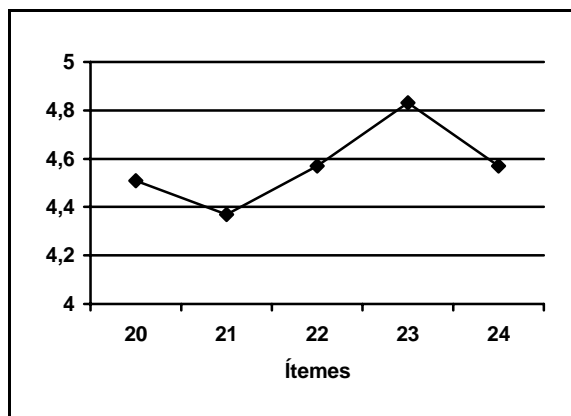


Tabla 64. El profesor

	Media
20. La motivación del profesor.	4,51
21. La detección de problemas.	4,37
22. El enfoque de enseñanza.	4,57
23. Su conocimiento del tema.	4,83
24. Su estilo de desarrollo del programa.	4,57

Los alumnos ubicaron todos los aspectos evaluados por encima de la media obteniendo valores altos en las escalas, lo que indicó que según su percepción el profesor realizó una buena labor docente.

Parte E. Los procesos de evaluación

Gráfico 79. Los procesos de evaluación

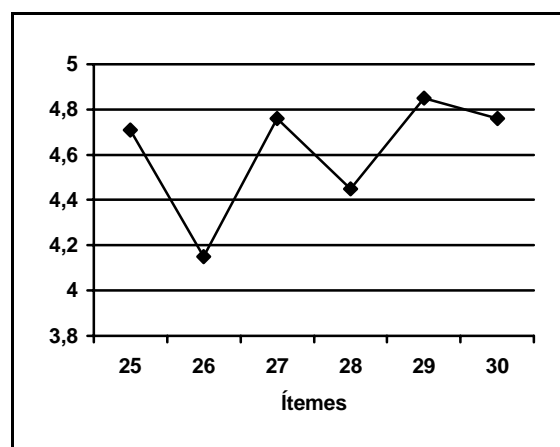


Tabla 65. Los procesos de evaluación

	Media
25. La integración de la evaluación a la E-A	4,71
26. La evaluación individualizada	4,15
27. La evaluación como complemento de E-A	4,76
28. La contextualización de la evaluación	4,45
29. La evaluación participativa	4,85
30. La evaluación crítica	4,76

De nuevo las respuestas de los alumnos reiteraron su satisfacción respecto a los procesos de evaluación formativa y formadora desarrollados durante la propuesta ubicando los valores sobre la media. Sin embargo, se observa que la evaluación individualizada obtuvo el menor valor.

Parte F. La propuesta

En la última parte del cuestionario se les hizo a los alumnos estas preguntas:

- ¿Qué fue lo que más le gustó de esta experiencia de evaluación?
- ¿Qué fue lo que menos le agradó?
- ¿Qué sugerencias da usted al profesor para su mejora?
- ¿Qué otras recomendaciones haría?

A continuación presentamos los comentarios de los alumnos A cada interrogante.

A. Opiniones sobre la evaluación

En las opiniones de los alumnos respecto al proceso evaluativo, la mayor parte de ellos consideró que la forma en que se llevó a cabo la evaluación fue buena, en cuanto a reflexión, crítica, participación, contextualización de los contenidos a evaluar, los procesos de edición y los resultados obtenidos. Sin embargo, los alumnos manifestaron que hubo cierta incomodidad al inicio respecto a la coevaluación pero que ellos consideraban que se había logrado el aprendizaje.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

B. Lo que más les gustó

En este aspecto, la mayor parte de los alumnos expresó sentirse satisfechos con la actividad realizada y lo que más les agradó se resumió en:

- Aprender a diseñar instrumentos cuantitativos y cualitativos.
- Desarrollar el portafolio.
- El crecimiento que percibieron como evaluador y como evaluado.
- La sensibilización que obtuvieron respecto a la compleja tarea de evaluar objetivamente.
- El feedback, la interacción profesor-alumno y alumno-alumno.
- La motivación.
- El aprendizaje logrado a través de los errores.
- El proceso de trabajo en grupos.
- El clima de amistad alcanzado.
- El compromiso generado en el aula.
- La reflexión y la crítica.
- La evaluación de los progresos.
- Los criterios de evaluación porque, según ellos, fueron equitativos y justos para todos y cada uno.

Por su parte, el investigador está de acuerdo con lo expresado por los alumnos:

Considero que el proceso fue muy laborioso pero agradable, productivo y gratificante. El verlos “desde fuera” cada día superando dificultades y optando por el crecimiento personal y profesional fue todo un reto que los alumnos superaron con creces. Para mí, el ambiente del aula en cada proceso fue uno de los aspectos que favoreció más el aprendizaje. También es preciso mencionar la motivación y el deseo de aprender que los alumnos manifestaban día a día.

C. Lo que menos les gustó

De igual forma, quisimos conocer aquellos aspectos que podían mejorarse y los alumnos hicieron referencia a:

- Las fallas en la coevaluación – “Algunas correcciones de mis compañeros estaban mal”.
- El tiempo de elaboración de las pruebas fue muy largo.
- La falta de tiempo para hacer pruebas para años diferentes.
- La falta de tiempo para atención más personalizada.
- La presión y el stress sentido durante cada uno de los trabajos.
- Las instrucciones del profesor podrían mejorar.

Con respecto a los aspectos mejorables se consideró que prevaleció el elemento “tiempo” como uno de los aspectos más comunes en algunas de las respuestas y la investigadora estuvo de acuerdo. Pero, reconocemos que la numerosidad del grupo era en factor limitante en este caso formativos y que la

inexistencia de una cultura formadora y formativa previa hacía que los alumnos tendiesen a depender mucho del profesor.

6.2.5.4. Consideraciones finales del modelo de evaluación

En la fase de sensibilización del alumno se concluyó que:

- En relación a la contribución teórica, la vivencia de la tercera etapa del estudio corroboró el planteamiento de que las evaluaciones formativa y formadora, implementadas apropiadamente, constituyen una estrategia poderosa para promover el aprendizaje significativo del alumno y del profesor (Black y Wiliam, 1998; Boston, 2002; Sanmartí, 2001; Clarke, 2002).
- Asimismo, se estimó que la experiencia realizada confirmó que la oportuna y continua orientación, retroalimentación, autorregulación del aprendizaje y autoevaluación contribuyeron a que todos los alumnos pudiesen aprender y alcanzar el éxito (Álvarez Méndez, 2001; Domínguez, Ibáñez, Mañas, Martínez, Menoyo, Raventós, 2001; Brown y Glasner, 2003).
- Igualmente, se consideró que la organización adecuada de los alumnos – individuales, parejas o grupos - y su participación directa en diferentes roles – correctores, evaluadores, comunicadores del feedback, editores, niveladores, registradores -, así como el constante movimiento de los grupos – aventajados y con muchas dificultades - contribuyeron al éxito de los procesos formativos y formadores descritos.
- De la misma forma, se apreció que la aplicación del modelo de evaluación formativa ameritó un ambiente propicio para facilitar su óptima ejecución, además de un profesor que promoviese la participación activa de los alumnos; verificase continuamente si su diseño despertaba el interés de los alumnos por la asignatura; analizase los posibles factores causales directos o indirectos que influían y condicionaban el aprendizaje; reforzase los aprendizajes logrados y facilitase las estrategias para la superación de las fallas y errores – repaso, reenseñanza, asignación de actividades especiales, nuevas oportunidades de evaluación, elaboración de materiales de apoyo y nivelación por los alumnos más aventajados, tutorías.
- Asimismo, se observó que la aplicación de la propuesta formativa contribuyó a incrementar el autoestima y la confianza de los alumnos y redujo el temor a equivocarse y a cometer errores, a la vez que favoreció el espíritu de competencia y la solidaridad y las relaciones personales y el compañerismo entre los alumnos. Todo ello en beneficio de la clase.
- Además, se ratificó el programa de asignatura como herramienta de orientación, reflexión, cambio y mejora en la acción educativa. Se consideró que la incorporación, apropiación y seguimiento continuo, por parte tanto de los alumnos como del profesor, de forma continua y sistemática durante la acción diaria en el aula favorece el óptimo

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

desarrollo y mejora del programa y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos.

- En cuanto al rendimiento académico se pudo afirmar que todos los alumnos - a excepción de uno que no presentó el trabajo final y aplazó - alcanzaron un rendimiento de mediano a alto en la asignatura obteniendo el curso un promedio de 16,47 puntos en una escala de veinte puntos (anexo 35: Planilla de registro de calificaciones). Es importante acotar que la escala de rendimiento considera que de 19 a 20 puntos el mismo se denomina: *Excelente*; de 16 a 18 puntos se cataloga: *Sobresaliente*, de 13 a 15 la escala es: *Suficiente*, de 10 a 12 el rendimiento es *Regular* y menos de 10 se considera *Deficiente*. Así, encontramos que el rendimiento de los treinta y cinco alumnos se distribuyó de esta manera: 8 alumnos en la escala de Excelente, 17 alumnos en Sobresaliente y 9 alumnos en Suficiente y un alumno que no aprobó el curso.
- Se consideró que las actividades descritas anteriormente reflejaban sólo una pequeña parte de la realidad de los procesos formativos y formadores desarrollados durante el proyecto y, en general, los resultados académicos, las opiniones de los alumnos, el cuestionario final, el ambiente del aula, las percepciones del investigador y el impacto inmediato de la formación nos llevaron a afirmar que la propuesta propició el desarrollo personal y profesional de los participantes. Sin embargo, con la intención de enriquecer los datos se anexaron otros aportes como las reflexiones de los proyectos pedagógicos de aula y los diseños de los mismos: *anexos 36 y 37*; las reflexiones sobre esta actividad; un borrador del feedback y los procesos de mejora en el diseño de instrumentos cuantitativos: *Anexo 38*; un borrador del feedback y los procesos de mejora en el diseño de instrumentos cuantitativos: *anexo 39*; los instrumentos con las autoevaluaciones y coevaluaciones de las exposiciones del portafolio *anexo: 40*; el portafolio de una alumna: *anexo 41*; los cuestionarios que documentan la evaluación de la propuesta: *anexo 42*; las reflexiones sobre la definición inicial y final de la evaluación del aprendizaje: *anexo 43*, la reflexión final de la propuesta: *anexo 44*).
- De igual forma, se estimó que el interés de los alumnos en la propuesta se mantuvo de forma constante y que incluso fue en incremento a medida que se superaban las dificultades y se identificaban con su perfil profesional.
- Tampoco se puede dejar de reconocer la cooperación, esmero, profesionalidad, ansias de aprender, incansable trabajo, exigencias al docente y contagiante competencia “sana” por dar lo mejor de sí entre los alumnos del curso; elementos todos ellos que constituyeron fuente de motivación para el investigador.
- Igualmente, es importante mencionar algunos factores externos que contribuyeron a favorecer el clima de la investigación como el hecho de

que la mitad de los alumnos había participado en proyectos de investigación acción previamente - lo cual incidió de forma positiva en las críticas y reflexiones profundas que realizaron -; que la mayor parte de los alumnos había tomado cursos anteriormente con el investigador – lo cual favoreció la relación profesor-alumno y el ritmo de trabajo – y que una parte importante de los estudiantes eran docentes activos - situación que daba lugar a discusiones más relevantes, contextualizadas y significativas -.

- Por otra parte, es necesario reconocer que los procesos formativos y formadores requieren mucha sistematización, tiempo y dedicación extra por parte del profesor y también del alumno. Además, que la numerosidad del grupo es un elemento que afecta directamente la calidad del feedback, la atención individualizada, los contenidos a desarrollar y los resultados que se alcanzan, especialmente en la enseñanza-aprendizaje y evaluación de Inglés, ya que los especialistas recomiendan un máximo de veinte alumnos por curso. Sin embargo, la participación activa que los alumnos ejecutan durante el proceso mejora las expectativas.

Foto 2. Alumnos y profesor participantes en la propuesta



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

6.2.6. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DE INTERVENCIÓN

A manera de focalizar los resultados de esta segunda fase se presentó a continuación (cuadro 25) una sinopsis de esta fase.

Cuadro 25. Síntesis de los resultados de la fase de intervención

Etapa	Resultados	Recomendaciones
La optimización de los programas 2003 y 2004	<p>Concluimos que los logros se resumieron en:</p> <ul style="list-style-type: none">– Se mejoraron diez de los doce programas de la Especialidad.– Se tomó en cuenta el proyecto institucional.– Se incorporó el perfil personal del alumno a desarrollar.– Se profundizó en la definición y sistematización de cada elemento del programa.– Se mejoró el plan de evaluación incluyendo temporalización, actividades, así como evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.– Se organizaron nueve talleres en la primera optimización y cuatro en la segunda con una asistencia regular por parte de los profesores.– Se integraron los programas de las materias de la Especialidad del mismo año de la Carrera.– Se logró la participación y apoyo del profesorado y se trabajó en pro de un sentido de compromiso con la institución, hechos que nunca se habían llevado a cabo en el Área de Inglés.	<p>Debemos mencionar que no logramos estos objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">– Autoevaluar los programas.– Iniciar a los profesores en la comprensión de criterios de evaluación.– Optimizar el elemento evaluación al nivel deseado, un énfasis más formativo y formador.– Tampoco se pudo garantizar que la mejora del programa haya beneficiado el desarrollo de los procesos evaluativos en el aula.– Al igual que no se pudo dar fe de la permanencia de la cultura de optimización de los programas, ya que el año 2005 el Área no analizó los programas como en los dos años anteriores.

Cuadro 25. Síntesis de los resultados de la fase de intervención (Continuación)

Etapa	Resultados	Recomendaciones
La sensibilización del profesorado	Los logros se centraron en: <ul style="list-style-type: none">- Se realizaron in total de ocho actividades en diez sesiones de trabajo.- Se inició la sensibilización del profesorado en la evaluación formativa y formadora.- Se fortaleció el uso de la reflexión como estrategia de apoyo a la enseñanza-aprendizaje.- Se compartieron posiciones, críticas e interrogantes respecto a la evaluación de Inglés.- Se realizaron círculos de reflexión donde se discutieron aspectos teóricos - mediante la previa lectura de artículos - de la evaluación del aprendizaje de Inglés.	Debemos mencionar que no se lograron estos objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Superar el miedo y las resistencias de los profesores a la evaluación.- Organizar un plan conjunto donde los profesores aplicásemos un modelo de evaluación formativa y formadora.- Desarrollar un clima favorable a la propuesta en el aula.- Garantizar que las reflexiones incidirán en procesos de mejora en la evaluación de Inglés.- Motivar a algunos profesores a incorporar instrumentos alternativos de evaluación en la valoración del aprendizaje.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 25. Síntesis de los resultados de la fase de intervención (Continuación)

Etapa	Resultados	Recomendaciones
El modelo de evaluación formativa y formadora	<p>Concluimos que los logros se centraron en:</p> <ul style="list-style-type: none">– Se comprobó que las evaluaciones formativa y formadora, implementadas apropiadamente, constituyen una estrategia poderosa para promueven el aprendizaje significativo del alumno y del profesor.– Se confirmó que la autoevaluación y la coevaluación contribuyen a que todos los alumnos pueden lograr el aprendizaje.– Se ratificó la importancia del programa como estrategia de reflexión y mejora en la acción educativa.– Se obtuvo un rendimiento sobresaliente en los alumnos.– Se propició el desarrollo personal y profesional de los participantes.– Se reafirmó que los procesos formativos y formadores requieren mucha sistematización, tiempo y esfuerzo del profesor y del alumno.	<p>Debemos mencionar que se pueden mejorar estos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">– Se corroboró que la numerosidad del grupo afecta la calidad del feedback, la atención individualizada, los contenidos a desarrollar y, por ende, los resultados a obtener. En nuestro caso es necesario reconocer que el buen ambiente del aula, la motivación del profesor y el apoyo de los alumnos favorecieron este aspecto, pero ratificamos que una enseñanza-aprendizaje y evaluación centrada en la calidad de los procesos educativos debe atender esta necesidad.

TERCERA PARTE

**CONCLUSIONES, LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN,
PROPUESTAS, LÍMITES Y CRITERIOS DE
CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

7.0. CONSIDERACIONES PREVIAS

7.1. CONCLUSIONES REFERIDAS A LOS SUPUESTOS TEÓRICOS

7.1.1. LA EVALUACIÓN AL SERVICIO DEL CONOCIMIENTO Y DEL APRENDIZAJE

7.1.2. EL DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

7.1.3. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE INGLÉS

7.2. CONCLUSIONES DEL PROCESO METODOLÓGICO

7.2.1. LA FASE DIAGNÓSTICA

7.2.2. LA INTERVENCIÓN

7.3. CONSIDERACIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

7.0. CONSIDERACIONES PREVIAS

Es difícil atrapar en unas cuantas palabras lo que ha significado la construcción de esta investigación, más aún, cuando ello significó una experiencia de formación que ha traspasado los contextos académicos, culturales y familiares y han aflorado todo tipo de sentimientos y conocimientos. Por ello, a veces he llegado a desear que se pudiera integrar la tesis “la académica” con la del “desarrollo personal del investigador”, puesto que lo ideal es que ambas cosas sucedan simultáneamente y, parece lógico pensar, que la una obligatoriamente incide sobre la otra. Es allí, cuando nos damos cuenta de que las palabras no son suficientes para agotar lo vivido, lo sentido, lo observado, los errores cometidos y las eventualidades superadas y rescatar lo que tristemente se va quedando en la memoria y a veces hasta en el olvido.

Ahora ese “yo” que ha estado latente en la investigación, me llama para tomar su lugar y exponer sus argumentos en torno a los supuestos que se mezclaron en este estudio; exponer un “me di cuenta” de lo aprendido, de lo valorado, de lo indagado, a la vez que ignorado y contemplado.

Particularmente, abordar el tema de la investigación, me llevó por caminos difíciles de apertura de diálogos, monólogos, reflexiones sobre mí misma, cuestionamientos sobre mis prácticas y las de mis compañeros, a una comprensión más profunda de la compleja naturaleza humana - perder unos amigos y ganar otros - y, sobre todo, la riqueza producto de la inmersión en una nueva cultura - la Española. Sé que todos estos son elementos no ocurren en cada proceso de esta índole, pero desde esta voluntaria soledad de proceso, dentro de aquellos discursos que aparecen en la investigación educativa, la pedagogía y la evaluación, esos desafíos que parecían tan invencibles al principio poco a poco fueron cobraron sentido hasta convertirse hoy en fortalezas.

Así, este estudio, partió de una realidad *in situ* desde tres dimensiones. La primera, surgió de la concepción de los especialistas en el tema, es decir la realidad escrita en los textos; la segunda, afloró de la realidad del estudio mismo, aquella realidad sentida por los profesores y alumnos de la Especialidad; y la tercera, nació de mi profesionalidad, curiosidad y motivación por adentrarme en dichas dimensiones.

Con estas ideas introductorias deseo sumarme a los aportes que muchos evaluadores han hecho en el campo de la evaluación del aprendizaje de Inglés. Una investigación nunca es acabada, sino que posee un carácter cíclico que le hace regresar al lugar dónde se originó invitando a que otros se sumen a nuevas reflexiones y debates.

De esta forma, el estudio que presentamos trata de relucir la riqueza y los beneficios que se obtienen cuando la evaluación formativa se complementa con la evaluación formadora para generar aprendizaje significativo en el alumno y el profesor. Todo ello compilado durante los años 2003, 2004 y 2005 y orientado

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

desde un estudio previo del investigador en el mismo contexto realizado entre los años 1999 y 2001.

Es así como esta investigación trata de reflejar, sobre todo, la evaluación como una herramienta didáctica e indagativa. La complementariedad necesaria entre investigación y evaluación me permitió ver el proceso como una oportunidad de formación, didáctica, metacognición, transferencia, etc., una experiencia de formación y una formación para la experiencia.

Todo ello, estuvo marcado por retos, incertidumbres, dudas, reflexiones, aciertos, errores, junto con, una extensa lectura para poder manejar las terminologías con sentido y comprensión.

En consecuencia, la aportación de esta investigación, me permite ahora estar en posibilidades de valorar lo hecho para proponer nuevas líneas de acción en el campo conceptual y práctico de la evaluación del aprendizaje de Inglés, del diseño de programas y dentro de mí misma como profesora, investigadora y persona.

Por ello, a saber en este estudio se integraron estas dimensiones:

- La evaluación educativa.
- La evaluación de la enseñanza-aprendizaje de Inglés.
- El programa de asignatura.
- La evaluación formativa y formadora.
- Mi experiencia de formación docente.

Por último, quiero dejar bien claro que no intento generalizar sobre lo que aquí presento porque el estudio está basado en la experiencia de un sólo caso y, más que dar unas conclusiones, deseo transmitir a los lectores una experiencia de aprendizaje que pueda servir de referencia a otros profesores en contextos similares. Es así que propongo unas cuestiones que espero den lugar a otras búsquedas y reflexiones, pues considero que todavía queda mucho por aprender, debatir, cuestionar, profundizar, polemizar, cambiar... en el campo de la evaluación; sin dejar de hacer referencia a Rogers cuando dice que al enseñar, enseña también a dudar sobre lo que enseñas.

7.1. CONCLUSIONES REFERIDAS A LOS SUPUESTOS TEÓRICOS

A lo largo de estas páginas hemos introducido unos referentes teóricos sobre la evaluación educativa, la evaluación de programas y la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de Inglés. Igualmente, hemos intentado conocer la cultura valorativa del Área de Inglés y, por último, hemos aplicado una propuesta de intervención para optimizar algunos aspectos detectados en la fase diagnóstica. Llega el momento ahora de integrar lo aprendido en los textos con lo vivido a través de la experiencia y dar forma al conocimiento adquirido para suscitar la reflexión y crítica del lector. Es así como proponemos tres apartados: la

evaluación al servicio del conocimiento y el aprendizaje, la evaluación de programas y la evaluación del aprendizaje de Inglés.

7.1.1. LA EVALUACIÓN AL SERVICIO DEL CONOCIMIENTO Y DEL APRENDIZAJE

La evaluación a través de exámenes y redacciones escritas aún prevalece en muchos centros educativos (Brown y Glasner, 2003; Akirov, 1997); asimismo, a través de nuestro estudio pudimos corroborar que aproximadamente una tercera parte del profesorado se incluye en estas tendencias. Sin embargo, nuevas propuestas han surgido hacia la mejora de los “centros, profesores, programas, necesidades educativas, desarrollos y procesos de enseñanza” (Jiménez, 1999: 9).

Teniendo en mente que enfrentamos resistencias de esta parte del profesorado, diríamos que avanzamos hacia procesos evaluativos que dan “poder” (Borjas, 2001) al alumno - mediante la participación, el entendimiento y la emancipación de los sujetos - para desarrollar la capacidad de autorregular su propio proceso de aprendizaje y autoevaluarlo. Bajo este marco de referencia reafirmamos que *la evaluación desarrollada como actividad crítica genera aprendizaje* (Álvarez Méndez, 2001) tanto en el profesor como el alumno, ya que ambos intervienen como sujetos y objetos de evaluación, junto con el compañero de clase.

De esta forma, apoyamos la propuesta de Álvarez Méndez (2001) quien considera que el profesor aprende de la evaluación para mejorar su programa y para ayudar al alumno a superar las dificultades que obstaculizan el aprendizaje. El alumno, por su parte, aprende al corregir sus producciones y las de sus compañeros, al valorar su desarrollo comparando sus objetivos iniciales con lo logrado, al plantearse nuevas metas y estrategias para superar las dificultades y al dar feedback al profesor sobre la información recopilada y sobre sus percepciones del proceso.

Igualmente, corroboramos que la búsqueda e interpretación de los significados más allá de los datos mediante la triangulación de fuentes de información da validez y confiabilidad al proceso evaluativo, a la vez que expone diferencias entre los evaluadores y plantea oportunidades de diálogos abiertos para contrastar las diferentes informaciones y percepciones del proceso.

Hablamos entonces “otro lenguaje” porque nos situamos en otro nivel de análisis... en este nuevo contexto de entendimiento podemos llegar por otros caminos a los valores que representan la validez y la fiabilidad matemática para la mentalidad positivista: debate, diálogo, discusión, negociación, consenso, deliberación, argumentación, credibilidad, confiabilidad, responsabilidad, razonamiento, siempre a la luz e impregnados por una ética de la responsabilidad que requiere del ejercicio justo entre personas cabales (Álvarez Méndez, 2001: 89).

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Sobre lo anteriormente expuesto, concluimos que la evaluación formativa promueve el aprendizaje del alumno y del profesor; facilita las relaciones interpersonales entre alumnos y docentes, favorece un clima de alta eficiencia por cuanto todos y cada uno de los participantes cumplen funciones específicas responsablemente. Asimismo, contribuye a incrementar el autoestima y la confianza de los alumnos y reduce el temor a equivocarse y a cometer errores, a la vez que favorece el espíritu de competencia, la solidaridad y el compañerismo entre los alumnos.

A la vez que concluimos que la *evaluación formativa promueve el aprendizaje significativo del alumno y del profesor*, de igual forma, proponemos que:

Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa (Álvarez, Méndez, 2001: 12).

Además, la evaluación formativa amerita un profesor que promueva la participación activa de los alumnos; verifique continuamente si su diseño despertaba el interés de los alumnos por la asignatura; analice los posibles factores causales directos o indirectos que influían y condicionaban el aprendizaje; refuerce los aprendizajes logrados y facilite estrategias para la superación de las fallas y errores – repaso, reenseñanza, asignación de actividades especiales, nuevas oportunidades de evaluación, elaboración de materiales de apoyo y nivelación por los alumnos más aventajados, tutorías -.

Igualmente, se considera que la organización adecuada de los alumnos – individuales, parejas o grupos - y su participación directa en diferentes roles – correctores, evaluadores, comunicadores del feedback, editores, niveladores, registradores -, así como el constante movimiento de los grupos – aventajados y con muchas dificultades - contribuyen al éxito de los procesos formativos y formadores.

A la par, ratificamos que la evaluación formativa se fundamenta en el programa al identificar los puntos críticos del mismo, optimizarlo en su desarrollo, mejorar las posibilidades de los participantes y dar información sobre su evolución y progreso (Tejada, 1997).

De igual forma, estimamos que la evaluación centrada en los procesos de desarrollo del alumno - mediante las observaciones y la corrección de las producciones - constituye una muestra que da testimonio del crecimiento

alcanzado. Queremos decir con ello que, desde mi experiencia, he visto como en Venezuela se compran tesinas y tesis doctorales. Situación en la que el alumno obtiene, en algunos casos, la máxima calificación sin ser autor de una sola palabra. Este problema además de deteriorar el proceso educativo, desmotiva al alumno que trabajó arduamente, pero que probablemente obtuvo una nota promedio o baja, a pesar del desarrollo y el esfuerzo realizado.

Ejemplos como el anterior nos obligan a reflexionar sobre el seguimiento que hacemos a los procesos de evaluación del aprendizaje y la ética del evaluador – alumno y profesor -. Por ello, consideramos que es allí donde, una vez más, la evaluación formativa interviene en favor del aprendizaje.

Si queremos saber lo que los estudiantes han aprendido y lo efectivo que ha sido su proceso de aprendizaje, lo primero en que nos debemos fijar es en su trabajo y cómo ha sido evaluado. (Brown y Glasner, 2003: 15).

7.1.2. DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Diseño, evaluación y negociación son tres conceptos clave en un programa centrado en procesos formativos. El éxito del *diseño y desarrollo* programa depende en buena parte de la personalidad, creatividad, experiencia y esfuerzo del profesor; el cual en su rol de diseñador, programador y evaluador reflexiona sobre cómo debe ser su trabajo en el aula y organiza su currículum a la vez que toma en cuenta al alumno para que le informe críticamente sobre el mismo, en aras a su optimización.

Nuestro estudio avala que el programa es mucho más que un documento escrito, es un *diseño unitario – del programa y su evaluación - donde elementos estructurados, coherentes, sistemáticos y simultáneos se planifican intencionalmente para dar solución a un problema; contribuir al desarrollo personal y profesional de los participantes (alumno y profesor) y propiciar la mejora mediante la toma de decisiones (evaluación inicial, continua y final).*

Desde esta perspectiva, consideramos que el programa constituye el *punto de referencia* de la práctica docente (Zabalza, 1997), bajo cuya directriz, el profesor y el alumno reflexionan sobre las discrepancias entre lo planificado y lo acontecido en cada proyecto didáctico.

A la vez que ratificamos la importancia del *diseño del programa, valoramos su adecuación al contexto y a los participantes* (Ferrerres, 2003, Zabalza, 1997) y estamos de acuerdo en la necesidad de utilizar un *lenguaje formal, claro y comprensible* (Zabalza, 1997) en la redacción del mismo, a fin de que los alumnos puedan asimilar con facilidad y claridad los propósitos del mismo.

Igualmente, en cuanto a la relación objetivos-contenidos nuestra propuesta se inclina por *priorizar los objetivos sobre los contenidos y las estrategias en el diseño curricular*; siempre respetando la interdependencia y el sentido complementario entre ellas. Además, recomendamos que los contenidos sean *seleccionados, organizados y secuenciados* (González Soto, 2002; Zabalza, 1997;

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Medina, 1995) para ofrecer una mayor significación de los conocimientos científicos durante la elaboración de la experiencia del ser humano y la transformación que se espera ocurra a causa de la acción didáctica.

Por otra parte, también consideramos que la *evaluación del programa* debe informar, valorar y guiar la toma de decisiones acerca de la medida en que el diseño curricular y su aplicación se ajustan a la optimización del proceso de aprendizaje de los alumnos y, una vez finalizado el mismo, el profesor y el alumno han de valorar su optimización o cancelación (Tejada, 1997).

Es nuestra opinión, que desde la figura “multiplista” (Cook, 1985), la evaluación del programa se fundamenta en cuestiones como:

- La utilización de diferentes enfoques teóricos.
- La incorporación de varios modelos.
- El planteamiento de múltiples hipótesis rivales.
- El establecimiento de diversas definiciones de las variables implicadas.
- La concreción de varios objetivos con diferentes análisis de resultados.
- La triangulación de múltiples métodos de evaluación.
- El análisis mixto de los datos y la contrastación de las hipótesis.

Además, estimamos que la naturaleza de la evaluación de programas está orientada a:

- Las entradas, las finalidades y los procesos y resultados del programa.
- La satisfacción de las necesidades de los participantes.
- La información
- La toma de decisiones
- La certificación y promoción
- La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje
- La promoción de la investigación científica
- La consolidación de la cultura evaluativa de los centros
- La valoración del programa para su optimización o cancelación.

De igual manera, recomendamos que la evaluación de programas satisfaga estas condiciones para que el juicio del programa sea fiable:

- Que se fundamente el objeto de evaluación.
- Que se justifique el modelo de evaluación de programas adoptado.
- Que se planifique sistemáticamente el diseño metodológico-operativo y el sistema de evaluación a desarrollar.
- Que se lleven a cabo la evaluación inicial, del desarrollo y de los resultados, junto con la del impacto a corto, mediano y largo plazo.
- Que se realice la metaevaluación de la evaluación – indicar las limitaciones de la evaluación y plantear propuestas de mejora -.

Asimismo, afirmamos que el programa debe contener los referentes del proyecto curricular del centro (Gairín, 1993) y del área y que su evaluación debe iniciarse en el mismo momento en que comienza su diseño (Tejada, 1997).

Por su parte, *la negociación del programa* (Brown y Glasner, 2003) constituye otro de nuestros puntos de atención, ya que consideramos que los programas negociados de aprendizaje - particularmente a través de contratos de aprendizaje -, análisis de necesidades, planificación de acciones, tareas y evaluación promueven la autorregulación y autoevaluación de los alumnos a lo largo de cada unidad didáctica de la asignatura.

7.1.3. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE INGLÉS

El proceso de enseñanza-aprendizaje integral se complementa con la evaluación integral y el desarrollo de la competencia lingüística constituye el propósito fundamental de la clase de Inglés. (Shaaban, 2005). Bajo este precepto proponemos un enfoque ecléctico de enseñanza personalizada, es decir, que el profesor, fundamentándose en su conocimiento de las teorías de enseñanza, los métodos de enseñanza de Inglés, las formas como sus alumnos aprenden la lengua meta, y sus experiencias en el aula, desarrolle su propio enfoque y lo adapte a las necesidades de sus alumnos.

Consideramos que en los entornos académicos de enseñanza-aprendizaje de Inglés, el propósito de la evaluación es generar conocimiento para reflexionar, discutir y asistir al alumno en su jornada a través del proceso de aprendizaje (Huerta Macias, 1995: 10). De esta forma, la valoración ayuda al profesor a tomar decisiones acerca de la competencia lingüística, el nivel alcanzado y los logros que el alumno ha obtenido.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, apoyamos la propuesta de Shaaban (2005) quién afirma que el éxito de la valoración depende de la selección efectiva y del uso de herramientas y procedimientos de evaluación coherentes y pertinentes, así como, de una interpretación apropiada de la actuación del alumno, a lo cual añadimos una planificación sistemática durante el diseño del currículo y flexibilidad y negociación durante el proceso de desarrollo del programa.

Bajo este planteamiento, afirmamos que las metodologías comunicativas se apoyan en la evaluación formativa y en los registros descriptivos del desarrollo del alumno (Rea- Dickins y Rickson, 1997: 151), complementados con exámenes, para presentar una imagen de las habilidades, progresos y logros del alumno.

En consecuencia, consideramos que el profesor en su rol de evaluador necesita informarse sobre las alternativas actuales de evaluación y el alumno, por su parte, necesita aprender a ejercer su nuevo rol activo y responsable dentro del proceso; por lo tanto, ambos precisan preparación previa para llevar a cabo el proceso evaluativo con éxito.

Asimismo, pensamos que el rol del profesor en la evaluación es observar y registrar el proceso evaluativo, ejemplificar y clarificar lo que los alumnos deben evaluar en los trabajos de sus compañeros, ayudar a los alumnos a identificar y aplicar apropiadamente los criterios de evaluación y asegurar que el proceso se de dentro de los principios éticos de sinceridad y honestidad. Procesos, que como ya

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

dijimos, han de triangular la evaluación del profesor, la del alumno y la del compañero.

De esta forma, concluimos que la valoración debe ser una herramienta diagnóstica que provea feedback al aprendiz y al profesor acerca de la adecuación del currículo, las estrategias, los recursos, la temporalización..., junto con las fortalezas y debilidades del alumno; de forma que permite al alumno ver el progreso que ha alcanzado, incrementar su motivación y disminuir su ansiedad (Shaaban, 2005).

Finalmente, queremos enfatizar, una vez más, que no es suficiente con evaluar sólo el aprendizaje del alumno, también es importante evaluar la enseñanza como proceso que genera aprendizaje; considerando que el aprendizaje es la internalización de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores... promovidos por la enseñanza conviene analizar ese "cambio" desde el proceso que lo generó: *el profesor, el programa, la programación, la orientación pedagógica, las actividades, el proyecto institucional...* "En fin la evaluación comprensiva y total del aprendizaje requiere de la valoración del currículo, de la enseñanza y del mismo maestro como elementos pedagógicos que ilustran, la respuesta de los alumnos. No es cuestión de evaluar lo que hacen los alumnos, sino lo que la escuela hace con ellos" (Flórez Ochoa, 1999: 22).

7.2. CONCLUSIONES DEL PROCESO METODOLÓGICO

Entendemos que una de las funciones de nuestra investigación es la de documentar, ilustrar y dar cuenta de acontecimientos y significados con la finalidad de poner a disposición de la comunidad educativa y social las informaciones necesarias para crear opinión y conocimiento, alertar sobre aciertos y fracasos, provocar la emergencia de las lecciones que hay que extraer y aprender para el cambio y la mejora de la educación. Así, pues proponemos una serie de conclusiones a partir de las mismas fases que integraron la investigación.

7.2.1. LA FASE DIAGNÓSTICA

Los resultados del análisis de contenido dejaron claro que los programas de la Especialidad de Inglés ameritaban mejoras en la sistematización, definición y coherencia entre programas; los referentes del Perfil del Egresado en Educación, Mención Inglés; el enfoque multidimensional propuesto para programas de Inglés; la evaluación aislada de la enseñanza-aprendizaje, descontextualizada y que desatendía las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes. En consecuencia, se planteó la optimización de los mismos a través de diferentes talleres de formación sobre el diseño de programas de Inglés, el proyecto institucional, la Reforma Curricular de 1995, la planificación de la evaluación y la reelaboración de los programas de la Carrera.

Los resultados posteriores de los cuestionarios y las entrevistas nos mostraron algunos elementos de la evaluación, pero también nos dejaron muchas

dudas puesto que encontramos versiones opuestas entre los profesores y alumnos respecto a los instrumentos utilizados, el rol del alumno y del profesor, los aspectos evaluados, etc. situación que fue aclarada mediante las observaciones de aula.

Después de triangular las informaciones de los alumnos, los profesores, los programas y el investigador llegamos a la conclusión de que una tercera parte de los profesores tendía a evaluar de forma netamente tradicional, que una parte mayoritaria combinaba instrumentos como los diarios y el portafolio con exámenes orales y escritos y que la pequeña parte restante desarrollaba procesos formativos y formadores de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Asimismo, la información recabada nos llevó a concluir que la mayor parte de los profesores no daban a conocer los programas a los estudiantes y que tampoco solicitaban a los alumnos sus contribuciones para la optimización del mismo.

A la par, encontramos que la autoevaluación y la evaluación por los compañeros eran poco aprovechadas por una parte significativa de los profesores y que algunos de ellos incluso las utilizaban, pero no las tomaban en cuenta en su evaluación; por lo tanto incluimos este hecho como un aspecto mejorable para la fase de intervención.

De igual forma, resaltamos que los alumnos recomendaron a los profesores evaluar los aprendizajes basándose en el logro de los objetivos alcanzados y no en la “etiqueta” que discriminaba al alumno desde el inicio del curso como “bueno”, “malo” o “regular”, sin que se indagasen las causas y mucho menos se ayudase a esos alumnos con problemas de aprendizaje.

Todo ello resumido en dos grandes aspectos: un uso de la evaluación formativa y formadora perfectible y unos aspectos mejorables del Área de Inglés centrados en propiciar la formación del profesorado en la evaluación del aprendizaje; estimular la reflexión y la crítica en las aulas de Inglés; incentivar la incorporación de instrumentos cualitativos; permitir una mayor participación del alumno en la evaluación; fortalecer los procesos de autorregulación del aprendizaje y autoevaluación; promover la evaluación por los compañeros; proponer trabajo en equipo en los profesores y mejorar la comunicación entre los docentes y docentes-alumnos.

7.2.2. LA INTERVENCIÓN

Una vez que concluimos la fase diagnóstica, comprendimos que la fase de intervención apuntaría a *la mejora de los programas y la sensibilización del profesor, a lo que posteriormente añadimos la propuesta del alumno*. En el primer caso, ya expusimos que el diagnóstico indicó que los programas de la Especialidad de Inglés ameritaban mejoras y, en consecuencia, nos planteamos la optimización de los mismos a través de diferentes talleres. Tomando en cuenta los procesos y los resultados de la formación, concluimos que se cumplió, en buena parte, el cometido deseado durante el período 2004 y en el año siguiente se avanzó

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

en el mismo sentido y, en consecuencia, podemos afirmar que diez de los doce programas mejoraron en la mayor parte de los objetivos planteados. Asimismo, se observó buena participación y se inició un trabajo de grupo del profesorado.

Sin embargo, estimamos que los diseños aún ameritan referentes formativos en cada elemento del programa y no garantizamos que las mejoras alcanzadas hayan contribuido a optimizar los procesos de evaluación del aprendizaje de Inglés. Igualmente, recomendamos que el Área de Inglés centre sus esfuerzos en optimizar la utilización del programa durante su desarrollo, como referente singular de evaluación formativa.

El segundo caso, *la sensibilización del profesorado*, la abordamos desde aspectos teóricos y prácticos de la evaluación y, en resumen, podríamos decir que se realizaron un total de nueve reflexiones que expusieron procesos innovadores en el Área de Inglés con niveles de interés del profesorado que oscilaron desde “muy interesados”, en los momentos iniciales, a “poco interesados” en los momentos finales.

También es importante considerar los factores externos que afectaron el proceso como la débil cultura de evaluación y trabajo colaborativo por parte de la institución, la poca experiencia del investigador para dirigir un evento como tal, el clima de tensión existente entre los profesores y las resistencias comunes referentes a la evaluación y el “*status quo*” del profesor; las cuales afectaron en cierta medida el resultado que obtuvimos en la sensibilización del profesorado.

Finalmente, es necesario decir que una vez culminada la fase de sensibilización se deseaba que los profesores se animasen a participar en una propuesta de evaluación formativa, pero ninguno de ellos mostró motivación al respecto.

Por último, se desconoce el impacto que esta segunda etapa de reflexión ha tenido en la evaluación y si se mantendrá la cultura reflexiva iniciada en el Área.

En relación con la *sensibilización del alumno*, concluimos que las evaluaciones formativa y formadora, implementadas apropiadamente, constituyen una estrategia poderosa para promover el aprendizaje significativo del alumno y del profesor (Black y Wiliam, 1998; Boston, 2002; Sanmartí, 2001; Clarke, 2002).

Asimismo, estimamos que la oportuna y continua orientación, retroalimentación, autorregulación del aprendizaje y autoevaluación contribuyen a que todos los alumnos puedan aprender y alcanzar el éxito (Álvarez Méndez, 2001; Domínguez, Ibáñez, Mañas, Martínez, Menoyo, Raventós, 2001; Brown y Glasner, 2003).

Además, ratificamos el rol del programa de asignatura como herramienta de orientación, reflexión, cambio y mejora en la acción educativa y consideramos que la incorporación, apropiación y seguimiento continuo de forma continua y sistemática, tanto de los alumnos como del profesor, durante la acción diaria en el aula favorece su óptimo desarrollo y mejora y en consecuencia el aprendizaje.

En cuanto al rendimiento académico podemos afirmar que todos los alumnos - a excepción de uno que no presentó el trabajo final y no aprobó el curso - alcanzaron un rendimiento de mediano a alto en la asignatura obteniendo un promedio de 16,47 puntos en una escala de veinte puntos (Anexo 35: Planilla de registro oficial de calificaciones). Es importante acotar que la escala de rendimiento considera que de 19 a 20 puntos el mismo se denomina: *Excelente*; de 16 a 18 puntos se cataloga: *Sobresaliente*, para la puntuación de 13 a 15 la escala es: *Suficiente*, de 10 a 12 el rendimiento es *Regular* y menos de 10 se considera *Deficiente*. Así, el rendimiento de los treinta y cinco alumnos se distribuyó de esta manera: 8 alumnos en la escala de *Excelente*, 17 alumnos en *Sobresaliente* y 9 alumnos en *Suficiente*, más el alumno que no aprobó el curso en *Deficiente*.

De igual forma, es necesario mencionar que el interés de los alumnos durante la implementación del modelo de evaluación formativa se mantuvo de forma constante y que incluso fue en incremento a medida que se superaban las dificultades y se identificaban con su perfil profesional. Igualmente, entre los factores externos que contribuyeron a favorecer el clima de la investigación tenemos el hecho de que la mitad de los alumnos había participado en proyectos de investigación acción previamente - lo cual incidió de forma positiva en las críticas y reflexiones profundas que realizaron -; además, que la mayor parte de los alumnos había tomado cursos anteriormente con el investigador - lo cual favoreció la relación profesor-alumno y el ritmo de trabajo - y, por último, que una parte importante de los estudiantes eran docentes activos, situación que daba lugar a discusiones más relevantes, contextualizadas y significativas.

Por otra parte, es necesario reconocer que los procesos formativos y formadores requieren mucha sistematización, tiempo y dedicación extra por parte del profesor y también del alumno. Además, que la numerosidad del grupo es un elemento que afecta directamente la calidad del feedback, la atención individualizada, los contenidos a desarrollar y los resultados que se alcanzan, especialmente en la enseñanza-aprendizaje y evaluación de Inglés, ya que los especialistas recomiendan un máximo de veinte alumnos por aula.

7.3. CONSIDERACIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

Al presentar las conclusiones anteriores sentimos aún la necesidad de profundizar en aspectos no cubiertos por los apartados anteriores y es así como presentamos unas consideraciones finales para tal fin.

En cuanto a la *naturaleza del estudio* realizado, el investigador considera que tanto el diseño del marco teórico como el metodológico fueron apropiados para los fines propuestos y se espera que el estudio constituya un aporte significativo para la evaluación del aprendizaje de Inglés.

Asimismo, en relación con la *innovación como estrategia de formación y cambio* podemos decir que la formación constituye un elemento importante en los enfoques estratégicos institucionales para el fortalecimiento y desarrollo de las

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

instituciones como sistemas formativos de aprendizaje y desarrollo humano. Básicamente, esta modalidad consistió en planificar, diseñar y regular los procesos evaluativos que debían desarrollarse para alcanzar las propuestas de innovación y formación deseadas de la manera más eficaz, eficiente y ventajosa posible, dentro de las posibilidades existentes.

En el caso que nos ocupa, podemos garantizar que se ha innovado en el Área ya que nunca se había reflexionado, compartido sobre la enseñanza, revisado los programas y, mucho menos aún, autoevaluado un profesor. Reconocemos que nos hubiese gustado llegar un poco más lejos, especialmente con el profesorado, pero estamos conscientes de que los cambios toman tiempo y que la implementación de una cultura formativa amerita trabajo y voluntad de parte de todo el profesorado en conjunto.

En la *dimensión personal del investigador* debemos expresar que sentimos especial apego por el tema estudiado y que la culminación de este proyecto nos lleva a otros horizontes de nuevas investigaciones respecto a nuestro tema de estudio: la evaluación del aprendizaje por competencias, entre otros.

Como conclusión final, sentimos que a través de la investigación adquirimos un conocimiento profundo de la *compleja realidad de la evaluación del aprendizaje de Inglés*, de los *protagonistas* – el alumno y profesor –, del *programa* - su diseño, adecuación, pertinencia...-, de las dificultades que enfrenta la *innovación y las resistencias* que los cambios acarrearán, de lo positivo y lo difícil de *las relaciones profesoras*, de los *beneficios* que la evaluación aporta y los problemas que afronta,... en fin, una mayor comprensión de los múltiples elementos que definen y constituyen el proceso evaluativo, pero que a la vez instituyen la razón de continuar aunando esfuerzos y voluntades para que la evaluación esté siempre en favor de quienes aprenden: el profesor y el alumno.

Por último, tal y como lo hemos desarrollado en la intervención, la evaluación formativa puede administrarse con óptimos resultados en el aula mediante la puesta en marcha de una operatividad adecuada de la misma. Sin embargo, las investigaciones previas respecto al tema en Venezuela nos indican que “La oferta de cursos y talleres sobre la administración de la evaluación formativa y su instrumentalización en el aula de clase ha sido prácticamente inexistente”. (Ruiz, 1997: 1). Otros autores venezolanos en el tema como Andonegui (1989) y Camperos (1984) también proponen un mayor aprovechamiento de la misma. Por ello, concluimos que es necesario que se promulguen sus bondades a través de cursos y talleres, a la vez que se apoyen investigaciones que incentiven y divulguen el uso masivo de esta modalidad.

CAPÍTULO VIII: FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS

- 8.0. INTRODUCCIÓN.**
- 8.1. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.**
- 8.2. NUESTRA PROPUESTA DE DISEÑO DE PROGRAMAS.**
- 8.3. MODELO INTEGRADOR DE EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE.**

8.0. INTRODUCCIÓN

Una investigación se realiza con el fin de “lograr conocimientos, conseguir saberes sistemáticos y descubrir la verdad” (González Soto, 2005: 6) y, una vez que se concluye sobre los resultados obtenidos, el siguiente problema a resolver es la proyección del estudio hacia otras líneas de investigación, junto con las contribuciones que se aportan al conocimiento teórico. De esta forma, introducimos en este capítulo cuatro áreas de investigación y hacemos dos propuestas para la consideración del lector.

8.1. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Toda investigación deja abierto espacios para que otros estudiosos del tema se acerquen y profundicen sobre cuestiones relevantes al tema del estudio; es así que proponemos estas futuras líneas de investigación:

- La complementariedad entre evaluación formativa y evaluación formadora.
- El diseño de programas por competencias.
- La evaluación del aprendizaje de Inglés por competencias.
- La evaluación formativa del profesor.

La complementariedad entre evaluación formativa y evaluación formadora constituye una propuesta obligatoria, ya que somos de la opinión de que aún queda mucho por descubrir y mucho por aprender al respecto. Nuestra propuesta es a favor del profesor que desarrolla su programa bajo un enfoque formativo y, a la vez, promueve la evaluación formadora del alumno como situación ideal para fomentar el aprendizaje, como lo hemos realizado en nuestra propuesta, pero estamos convencidos de que debemos conocer más sobre los beneficios y los elementos que pueden afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación.

El *diseño de programas por competencias* y la *evaluación del aprendizaje de Inglés por competencias* constituyen otro elemento de interés dado que nuestra experiencia se aborda desde el diseño de programas por objetivos, pero las nuevas necesidades formativas, especialmente las prácticas profesionales de la Carrera de Inglés, ameritan de nuevas formas de enseñar y evaluar para optimizar el desempeño en la profesión.

La última propuesta va dirigida a la *evaluación formativa del profesor*, puesto que el profesorado juega un rol decisivo en el éxito de los cambios que se plantean como ejecutor de las propuestas educativas. De esta forma el profesor se convierte en un elemento de especial atención al “interpretar los hechos educativos” (González Soto, 2006: 304) desde el feedback de los procesos y resultados del desarrollo del programa, las percepciones de los alumnos, su propia reflexión, su evaluación, etc. Todo ello a favor de la mejora de sus estrategias,

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

prácticas, recursos, temporalización, tutorías, su evaluación, etc. En consecuencia, conviene, por tanto, profundizar en la evaluación formativa del profesor como otra alternativa para la mejora educativa.

8.2. NUESTRA PROPUESTA DE DISEÑO DE PROGRAMAS

Como hemos mencionado en múltiples ocasiones anteriores, el diseño de programa y su evaluación constituyen herramientas indispensables para el éxito de la evaluación formativa y formadora, ya que sólo a través de la reflexión continua de los procesos y resultados de la acción educativa se garantizan aquellos cambios que favorecen el aprendizaje.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, presentamos una propuesta innovadora de diseño de programa que se diferencia de las demás, en que, en vez de un diseño general y superficial de programa que aporta una información general al alumno, proponemos un “*Modelo de diseño curricular centrado en unidades didácticas*”, es decir, un grupo interrelacionado de elementos - objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos, evaluación y bibliografía - específicos para cada proyecto didáctico del curso. Un proyecto que, a la par, se apoya en los objetivos didácticos como directriz de la acción educativa “desde dentro” de cada unidad temática y “desde fuera” con los objetivos generales del programa y/o las intencionalidades.

Dicho de otro modo, proponemos un modelo complementario que parte de los diseños academicista, crítico y tecnológico - funcional de los contenidos. Todo ello bajo la modalidad concéntrica donde se integran los elementos, de modo tal, que forman una unidad global con sentido sintáctico, semántico y pragmático; propuesta que introducimos a continuación.

El programa como fundamento de la evaluación formativa orienta la acción educativa. Así, el diseño “por capítulos” que proponemos no sólo permite un conocimiento más profundo del programa por parte del alumno y del profesor, sino que además brinda estos beneficios:

- Facilita el seguimiento y desarrollo del programa.
- Favorece la autorregulación del aprendizaje y la planificación de la consecución de los objetivos.
- Permite al alumno autoevaluar su propio proceso de aprendizaje partiendo de unos referentes claros y precisos.
- Se presta a la reflexión y crítica sobre el desarrollo de los procesos.
- Orienta la detección de fortalezas y aspectos mejorables.
- Posibilita al aprendiz valorar su contribución al éxito de la clase y al desarrollo de sus compañeros.
- Informa sobre acciones presentes y futuras.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, consideramos que el *diseño de programa por unidades didácticas* orienta, de forma más específica, el camino

que ha de recorrer la acción educativa e ilumina el proceso formativo y formador de los alumnos y del profesor. Asimismo, enriquecemos el diseño de programas propuesto con una *Guía de autoevaluación de programas*, la cual presentamos en el anexo 45. Consideramos que este instrumento permite al profesor autoevaluar su producción desde unos criterios descriptivos que le sirven de referentes de calidad.

Es así como nuestro diseño contiene estos lineamientos generales (figura 24):

- La contextualización
- El diseño de cada unidad temática
- El cronograma de actividades
- La bibliografía complementaria
- Los anexos del programa

Cada uno de ellos a ser desarrollado en profundidad a continuación.

8.2.1. LA CONTEXTUALIZACIÓN

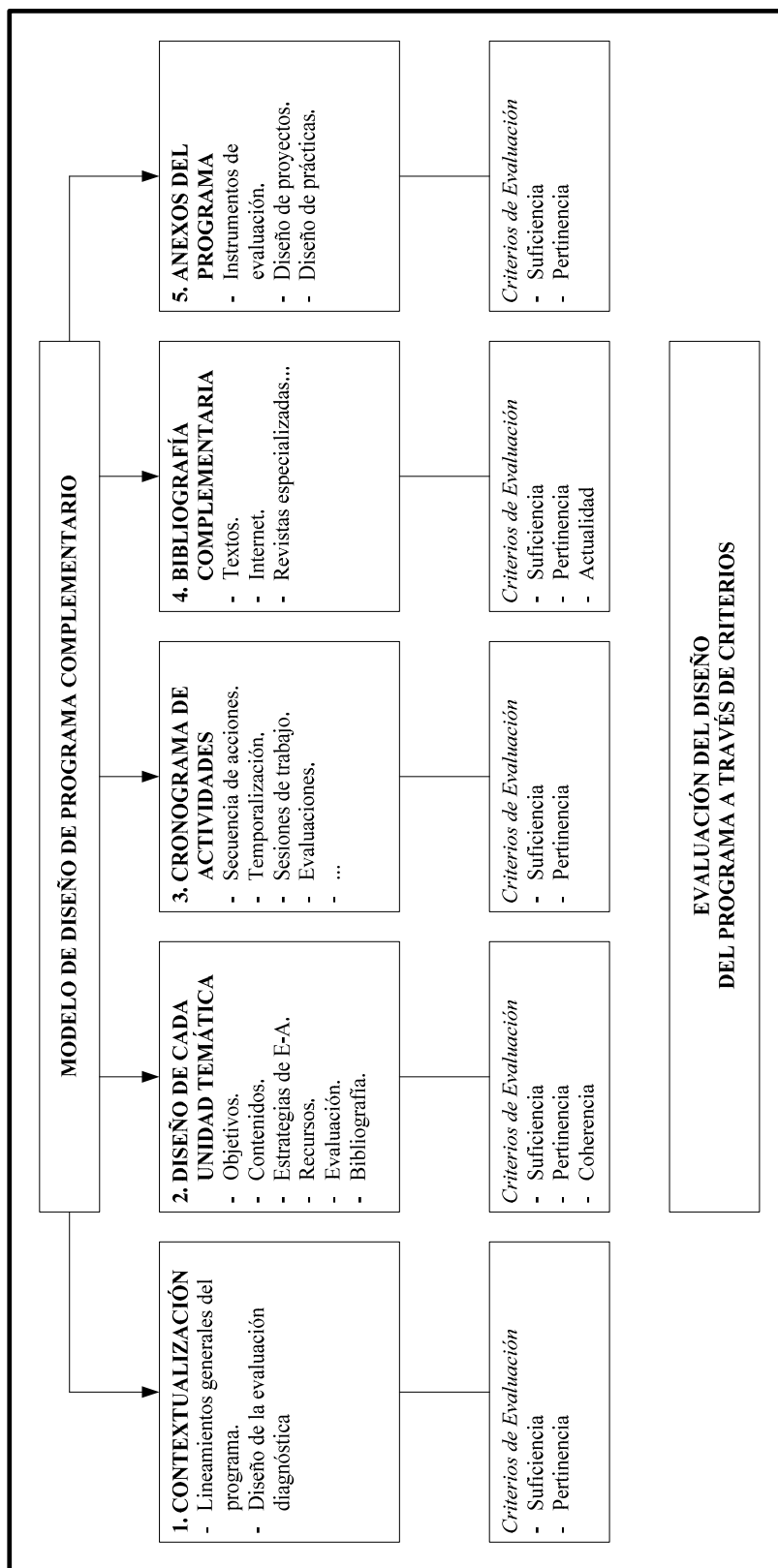
Nuestro programa parte de la contextualización porque allí se describen los lineamientos generales del programa y se expone el diseño de la evaluación diagnóstica y su posterior adecuación del programa.

A. Los lineamientos generales del programa

En esta sección se pueden describir aspectos como:

- *La identificación del programa de la asignatura.* De acuerdo a los requerimientos de cada institución algunos de los aspectos que la portada podría contener son: nombre de la asignatura, nombre del profesor(es) a cargo de la asignatura, área, departamento y facultad, año lectivo, ubicación en el pensum de estudios, secciones, código de la materia, prelación, correo electrónico del profesor, horarios de tutoría, fecha de aprobación, etc.
- *La descripción del curso.* Aporta una proyección del curso a través de elementos como: la contribución general de la materia a la formación pedagógica y los objetivos y/o las intencionalidades teóricas y prácticas desde la cual se aborda la asignatura. Incluye el *ámbito estructural* – define el modo de hacer, sentir, y pensar en que se desarrolla el programa en el aula -, el *ámbito humano* – especifica los aspectos afectivos en pro del bienestar personal de los participantes -, el *ámbito intelectual* – concierne a las distintas formas en que se facilita el desarrollo del pensamiento y la apropiación del conocimiento -, el *ámbito social* – referente a las estrategias para fomentar buenas relaciones entre los alumnos y el mundo exterior – y, por último, *el ámbito lingüístico* - concierne al desarrollo del lenguaje.

Figura 24. Diseño general y evaluación del programa.



B. El diseño de la evaluación diagnóstica

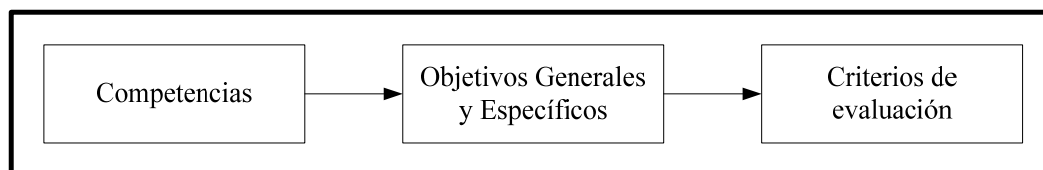
En este caso el modelo complementario propone una descripción general de las estrategias e instrumentos que se utilizarán para conocer el nivel de entrada de los participantes y sus características personales, al igual que la intencionalidad de la adecuación del mismo.

8.2.2. EL DISEÑO DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA

Como ya dijimos anteriormente, consideramos que el alumno que autorregula su aprendizaje requiere conocer mucha más información acerca del programa que aquella que el diseño tradicional le brinda y, por ello, hemos ido más allá de los diseños comunes y hemos elaborado un modelo centrado en unidades didácticas.

En nuestro modelo los objetivos se elaboran desde las competencias - *instrumentales, sistémicas, interpersonales y de la especialidad* -, a la vez que los criterios de evaluación resultan de los objetivos (Bernal Agudo, 2006: 41).

Figura 25. Fuente de los criterios de evaluación (Bernal Agudo, 2006: 41).



De esta forma, en sentido amplio, las unidades didácticas (figuras 26 y 27) se diseñan de manera que cada uno de sus elementos expresa su propósito y pone de manifiesto su coherencia con los elementos del proyecto educativo, a la vez, que se integra de forma coherente a todo el resto del proyecto de formación. Asimismo, el modelo contempla unos criterios de evaluación que pueden ayudar al diseñador a analizar la calidad del trabajo realizado.

En sentido estricto, los *objetivos* instruccionales explicitan los significados que queremos que los alumnos aprendan y sirven de referencia para el desarrollo de la asignatura. Los *contenidos* – conceptuales, actitudinales, procedimentales y los valores - representan los elementos culturales que adquirirán los alumnos a través de la práctica docente. Las *estrategias de enseñanza-aprendizaje* propuestas desde la multivariedad de la acción docente y discente en el contexto social del aula y la comunicación. Los *recursos* sirven de apoyo a la acción didáctica al ser variados y pertinentes. La *evaluación* define el alcance del aprendizaje que se espera consigan los alumnos en *conocer, comprender y hacer*. Se fundamenta en:

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- *Acciones instrumentales, estratégicas y comunicativas* que informarán sobre el aprendizaje del alumno, el desarrollo de los procesos y resultados, el desarrollo del programa y la actuación del profesor.
- *El tipo de alumnos.*
- *Los criterios de evaluación del aprendizaje* - parten de los objetivos planteados y sirven de referencia para valorar si los alumnos han superado esos aprendizajes -.

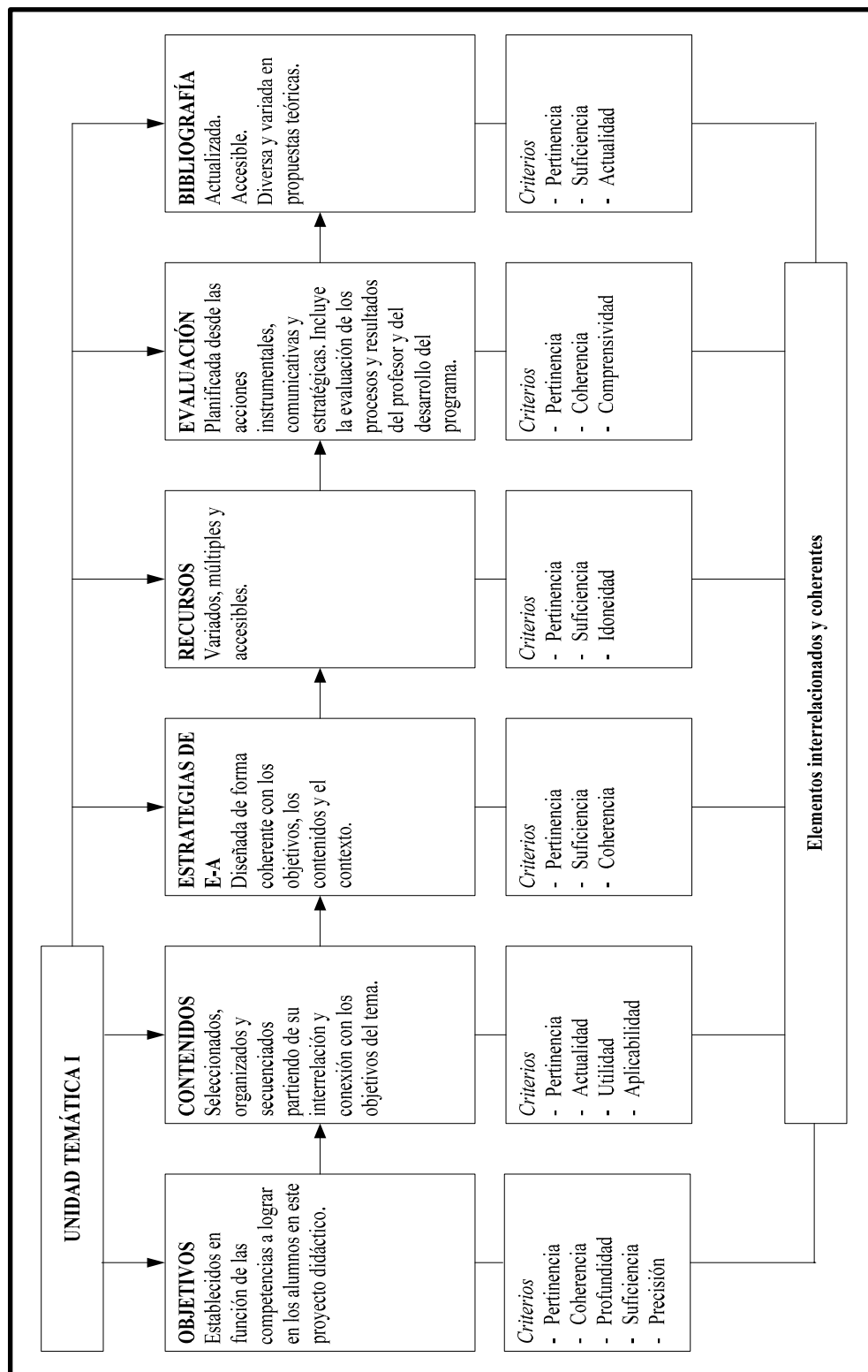
Dada la importancia y relevancia de los criterios de evaluación a continuación incluimos un ejemplo de Bernal Agudo (2006: 44) al respecto.

Actividad	Espacio	Criterios de Evaluación	Instrumentos
Participación	- En clase	- Aporta ideas	- Observación
	- En tutorías	- Asume responsabilidades	- Notas del profesor
	- En trabajo en grupo	- Colabora con los compañeros	- Notas del profesor
Conceptos básicos		- Domina los conocimientos	- Prueba objetiva
			- Prueba semi-estructurada
Realización de trabajos	- Individuales o grupales	- La estructuración es adecuada	- Ensayo
	- Proyectos	- La documentación refleja calidad.	- Presentación del trabajo
	- Casos	- Demuestra creatividad y rigor	
	- ...		
Habilidades comunicativas	- En clase	- Se expresa con claridad	- Presentación del trabajo
	- En tutorías	- Argumenta persuasivamente	
	- En trabajo en grupo	- Estructura y organiza las ideas	
		- Controla la ansiedad	
		- Escribe correctamente	

Igualmente, la bibliografía, por capítulos, es referente y específica para el tema de estudio.

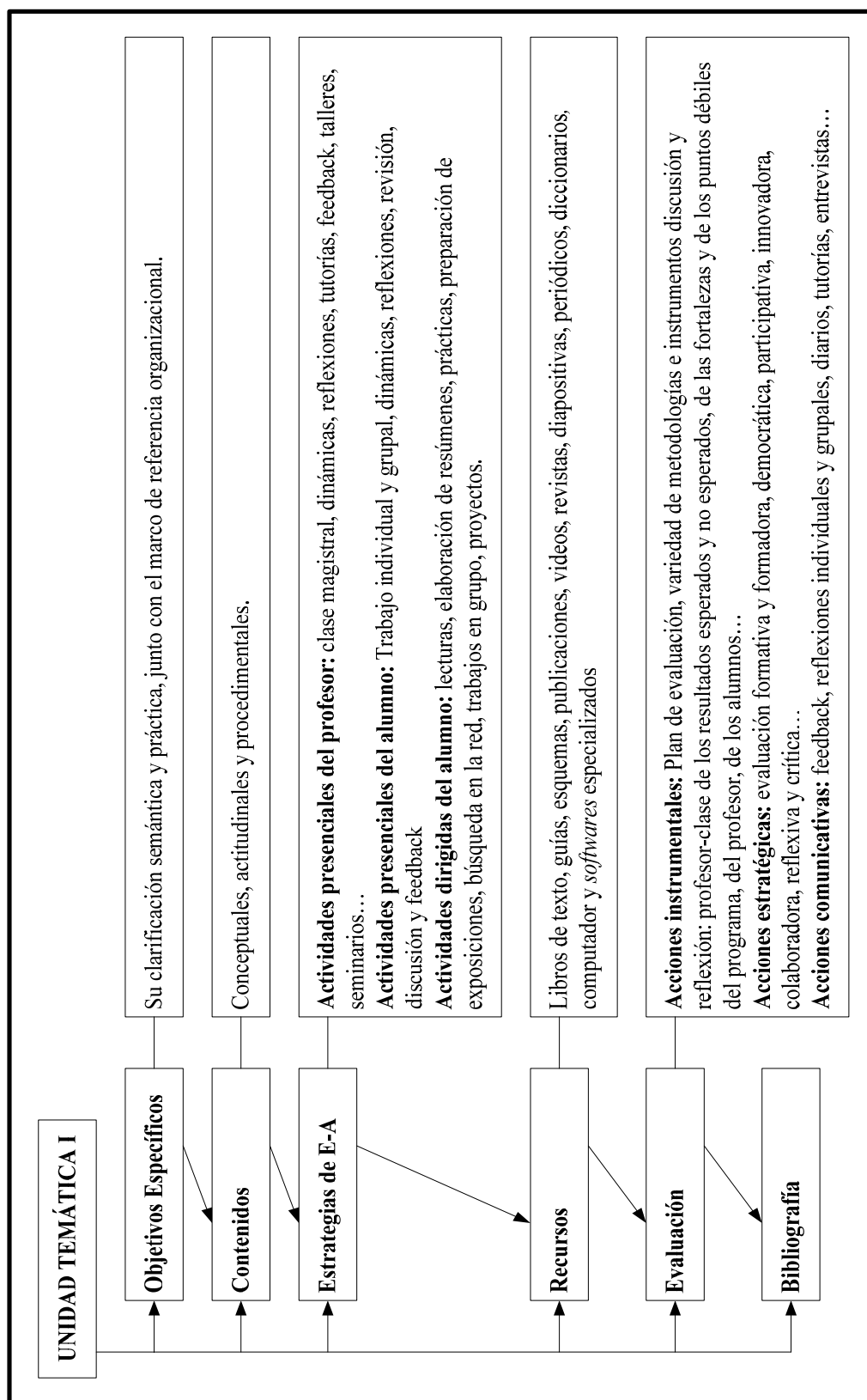
En conclusión, consideramos que el modelo que presentamos es una alternativa en el diseño de programas que puede dar respuesta a planteamientos en contextos de autorregulación y autoevaluación del aprendizaje.

Figura 26. Diseño y evaluación de los elementos de una unidad temática del programa (a).



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Figura 27. Diseño de los elementos de una unidad temática del programa (b).



EL CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

El cronograma de actividades en el diseño del programa conviene porque especifica la secuencia de las acciones y la temporalización de cada una de ellas - las sesiones de trabajo, las evaluaciones y/o entrega de informes, trabajos, proyectos, etc. -. Un ejemplo posible del diseño del mismo para el primer cuatrimestre nos lo aportan Tejada y Gairín, 2004-2005: 6.

Cuadro 26. Cronograma de actividades.

Primer cuatrimestre: **EVALUACIÓN DE PROGRAMAS**

Sesión	E-A PRESENCIAL		E-A DIRIGIDA	
	Profesor	Alumno/grupo	Profesor	Alumno/grupo
1ª	Presentación de la asignatura y Plan de trabajo Conceptualización de la evaluación (clase magistral)	Constitución de los grupos de trabajo y elección de la situación evaluativa (taller grupal- estudio de caso- proyecto)	Organización de la plataforma informática (carpeta de documentos, de prácticas, tutorías, transparencias, agenda)	Lectura de la Unidad Didáctica sobre la Evaluación de Programas (individual)
2ª	Dimensiones de la evaluación (magistral)	Práctica 1.1. Descripción de la situación evaluativa: programa y contexto de funcionamiento (taller grupal)		Finalización y entrega de la práctica 1.1. (grupal) Plataforma informática
3ª	Objetivos y finalidades (el qué, y el por qué de la evaluación de programas) (magistral)	Práctica 1.2. Objetivos de la evaluación	Revisión tutoría grupal de la Práctica 1.1. (grupal) Plataforma informática	
4ª	Problemas en la evaluación de programas (magistral y debate)	Práctica 1.3. El plan de evaluación (taller grupal)	Revisión y tutoría grupal de Práctica 1.2. (grupal) Plataforma informática	
...
13ª	Presentación-valoración de los trabajos de los grupos a la plenaria-estudio de caso-proyectos autorizados.		Revisión y tutoría grupal de la Práctica 1.8. Plataforma informática	Preparación de exposiciones a la plenaria (transparencias, síntesis,...) Entrega del caso completo
14ª	1er. Examen parcial			
Total	53 horas	35 horas	30 horas	45 horas

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

8.2.3. LA BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

La bibliografía básica de cada unidad didáctica puede enriquecerse con la bibliografía complementaria y de ampliación, así como sitios de consulta en la Internet.

8.2.4. LOS ANEXOS DEL PROGRAMA

El diseño de la acción educativa puede iluminarse al incluir los instrumentos de la evaluación diagnóstica, los instrumentos de evaluación del aprendizaje, las escalas de evaluación, guiones de proyectos, cuestionarios reflexivos y cualquier otra información adicional que pueda ser de utilidad al alumno y a otros usuarios del programa.

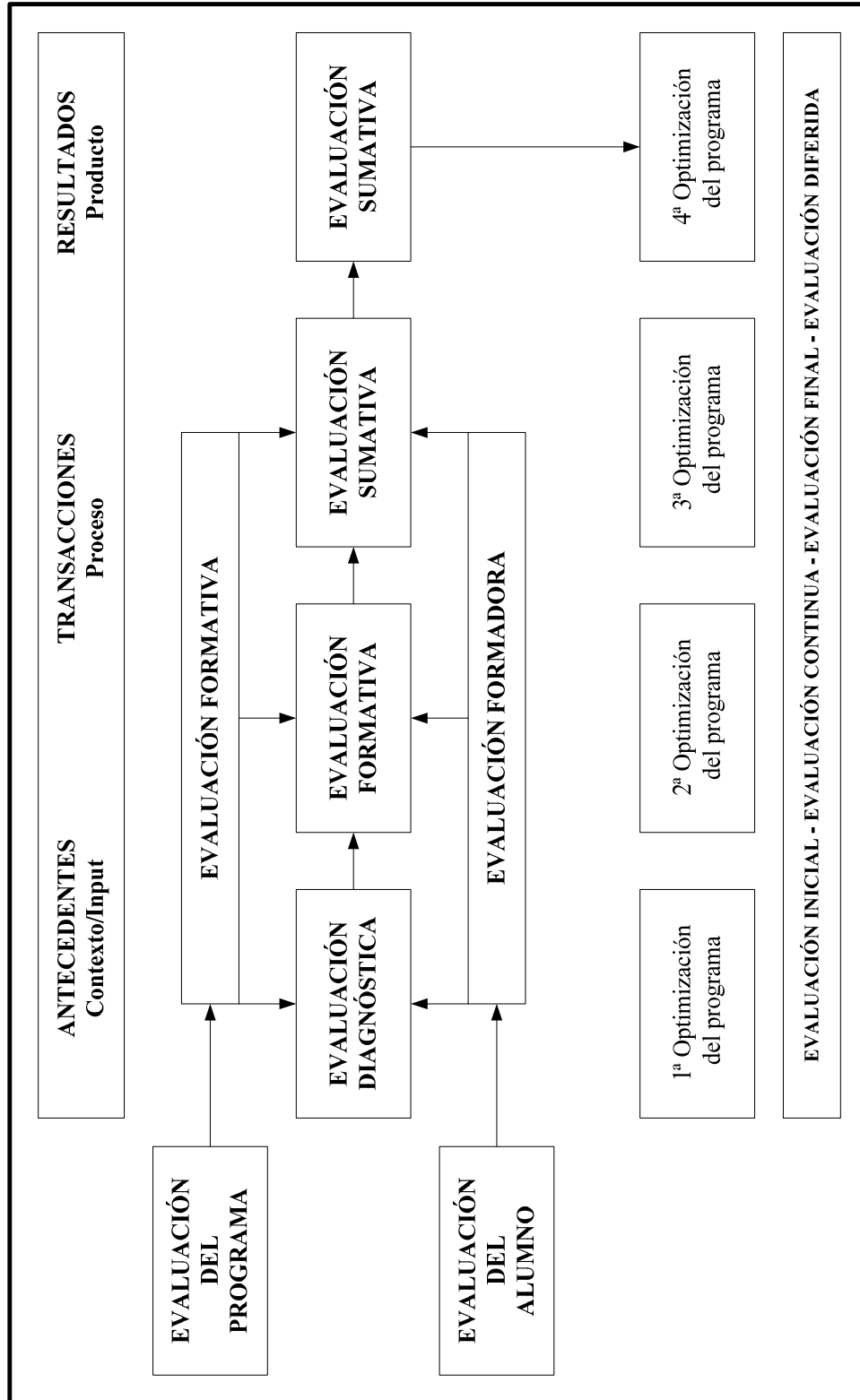
8.3. MODELO INTEGRADOR DE EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE

Nuestro *modelo de evaluación formativa* parte de las propuestas generales del modelo integrador de evaluación de programas de Tejada (1991: 92) y profundiza en él para presentar un diseño complementario de evaluación formativa y evaluación formadora (figura 28). El mismo consta de cuatro momentos y tres actores principales dan forma al proceso formativo-formador: *el profesor, el alumno y el programa*. De esta forma, la *primera optimización* del programa toma lugar cuando se inicia la acción educativa (figura 29) con la evaluación del contexto, los participantes y el diseño del programa, por el profesor. El alumno, por su parte, da feedback sobre los objetivos, contenidos, estrategias..., complementa el programa con sus conocimientos y experiencias previas e integra sus intereses, necesidades y expectativas al mismo.

Este momento inicial da lugar a una *segunda fase de evaluación continua* de la enseñanza-aprendizaje de cada unidad didáctica; los logros alcanzados por los alumnos desde los objetivos planteados; la detección de las mejoras que han de ser introducidas y los cambios de actitudes que ello genera en los participantes.

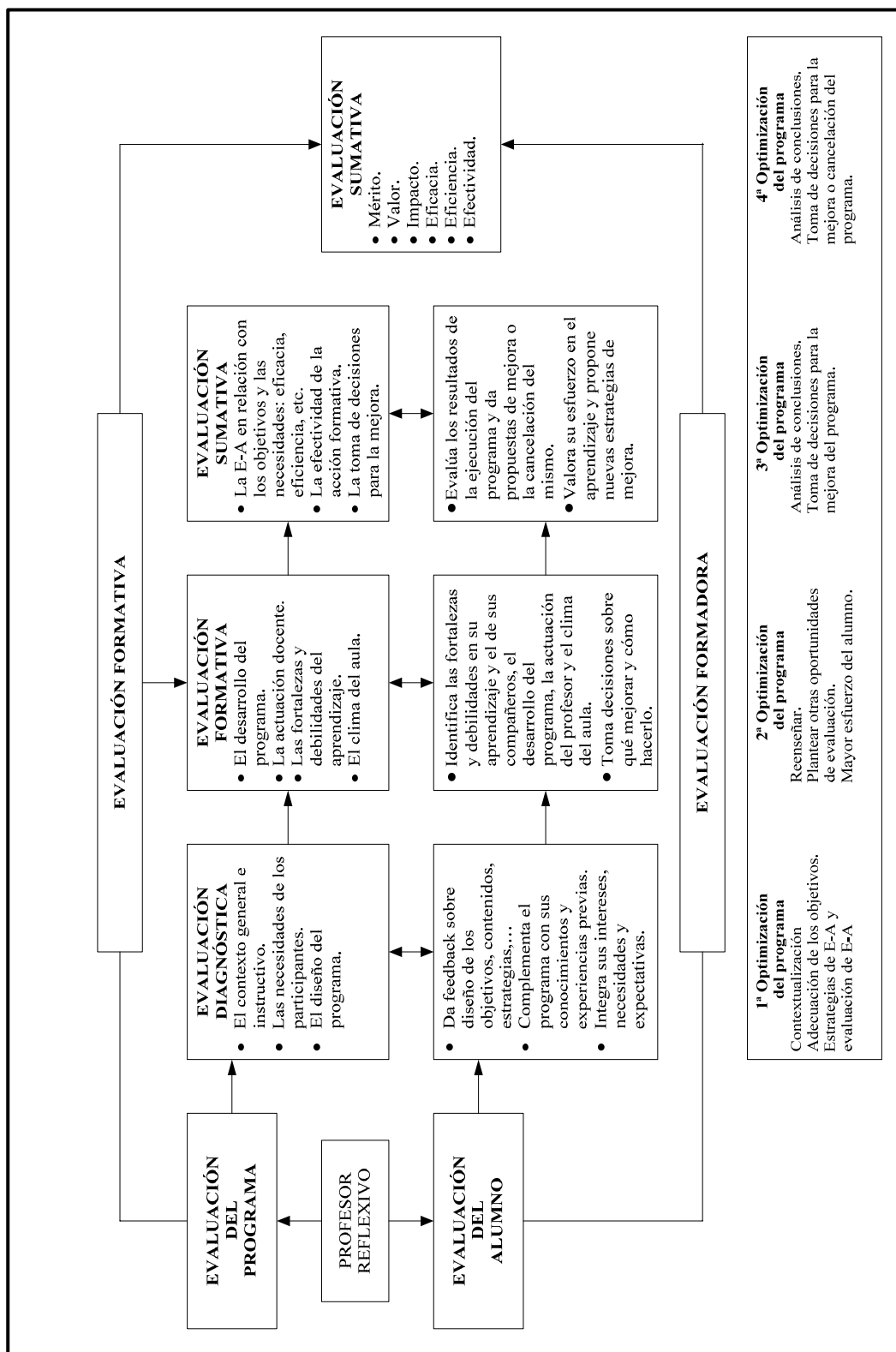
Es así como durante esta fase el profesor reflexiona sobre el desarrollo del programa (objetivos, estrategias, recursos, evaluación...), la actuación docente, las fortalezas y debilidades del aprendizaje y el clima del aula.

Figura 28. Modelo integrador de evaluación formativa (Adaptado de Tejada, 1991: 92).



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Figura 29. Modelo integrador de evaluación formativa (Adaptado de Tejada, 1991: 92).



Este tipo de evaluación ayuda al profesor a comprender el grado en que los alumnos están aprendiendo los contenidos del curso y desarrollando sus habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, valores; los cuales comunica al alumno para planificar juntos nuevas estrategias que aseguren el progreso en el aprendizaje.

El alumno, por su parte, evalúa el desarrollo del programa; valora la actuación del profesor y el ambiente del aula y, de forma responsable, autorregula y autoevalúa su aprendizaje y toma decisiones sobre *qué mejorar y cómo hacerlo*.

Enfatizamos de nuevo que el proceso formativo-formador se debe realizar en un lapso no mayor de una semana después de la enseñanza-aprendizaje y/o evaluación. Todo ello con el fin de que los significados tengan relevancia para el alumno mientras que aún hay tiempo para avanzar, cambiar, mejorar...

Tejada (2002: 17) nos dice respecto a la evaluación del proceso:

Con ello estamos apuntando claramente los dos componentes de la evaluación formativa, valorando la discrepancia entre lo diseñado y la realidad, por un lado; y la valoración del propio proceso instructivo mientras se realiza, el progreso hacia los objetivos, etc. De esta forma continua y racionalmente estamos tomando decisiones sobre el diseño o rediseño del programa en aras a su optimización.

La *tercera adecuación* apunta a la evaluación de los resultados del programa al finalizar cada unidad de estudio, al finalizar el programa y después de finalizado el curso de formación. La primera tiene como propósitos determinar lo que ha sido aprendido durante un período de enseñanza; resumir el progreso del alumno e informarle sobre sus logros en los objetivos del currículum. En este caso, la evaluación sumativa puede ser usada formativamente para ayudar al profesor a tomar decisiones acerca de los cambios requeridos en las estrategias de enseñanza-aprendizaje u otros aspectos del programa. Asimismo, al respecto Tejada (2002: 49) propone que “Toda evaluación sumativa –producto- se puede explicar y justificar por la evaluación formativa –proceso-, e incluso diagnóstica desde la óptica de calibrar los cambios producidos”.

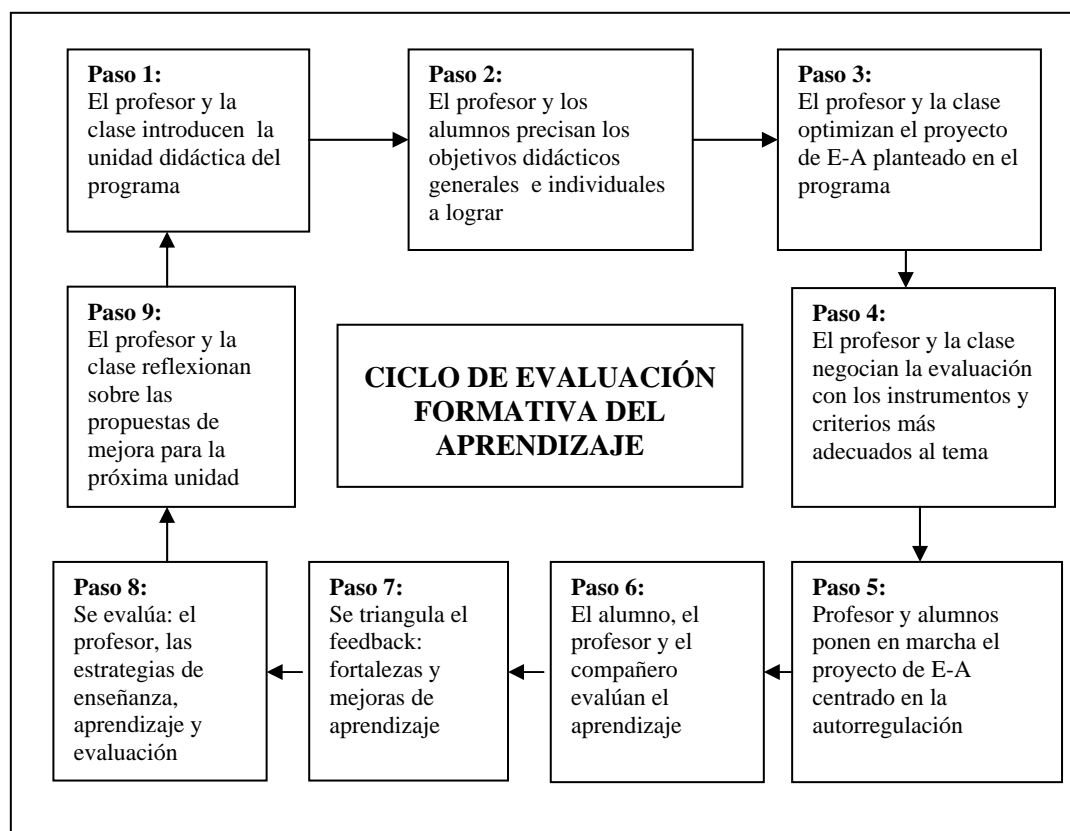
En consecuencia, podemos decir que durante esta fase el profesor reflexiona continuamente sobre la enseñanza-aprendizaje en relación con los objetivos y la satisfacción de necesidades: eficacia, eficiencia, etc., la actuación docente, las fortalezas y debilidades del aprendizaje y el clima del aula; El alumno evalúa los resultados de la ejecución del programa en cada unidad didáctica y da propuestas de mejora; valora su esfuerzo en el aprendizaje y propone nuevas estrategias de mejora. De nuevo, ambos comparten sus percepciones de los resultados y toman decisiones sobre *qué mejorar y cómo hacerlo*.

El último momento del proceso evaluador ocurre una vez finalizado el programa y esta *evaluación sumativa* apunta a certificar, acreditar, promover... Al promediar las evaluaciones coleccionadas al durante el curso se presenta una

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

visión global de lo que ha sido el desarrollo del alumno en la asignatura. Este proceso va acompañado de una evaluación donde se valoran los resultados de cara a si se han conseguido los objetivos en relación con las necesidades, expectativas e intereses de los alumnos; si se continua o se cancela el programa y si se han producido otros efectos no previstos. Finalmente, se propone analizar el proceso formador desde una *evaluación diferida* que determine el impacto de la enseñanza-aprendizaje a corto, mediano y largo plazo, pero esta evaluación rara vez es ejecutada en nuestro sistema educativo venezolano.

Figura 30. Ciclo de evaluación formativa.



CAPÍTULO IX. LÍMITES Y CRITERIOS DE CREDIBILIDAD DE INVESTIGAR

9.0. INTRODUCCIÓN

9.1. EL RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN

- 9.1.1. CREDIBILIDAD
- 9.1.2. TRANSFERABILIDAD
- 9.1.3. DEPENDENCIA
- 9.1.4. CONFIRMABILIDAD

9.2. EXIGENCIAS DEL INVESTIGADOR

- 9.2.1. EXIGENCIAS CON RESPECTO A LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
- 9.2.2. EXIGENCIAS CON RESPECTO A LA DINÁMICA RELACIONAL
- 9.2.3. EXIGENCIAS CON RESPECTO A LA DIMENSIÓN ÉTICO-SOCIAL
- 9.2.4. EXIGENCIAS EN CUANTO AL DISEÑO METODOLÓGICO

9.0. INTRODUCCIÓN

En los límites y criterios de credibilidad de investigar Santos Guerra (1991) propone un análisis coherente, concienzudo y fundamentado y nos enfatiza:

No se trata, pues, de concluir, al estilo de las investigaciones experimentales si existe validez o no existe, sino de avivar la reflexión para generar comprensión rica y relevante sobre los programas evaluados. Esto convierte la evaluación no tanto en una tarea de expertos cuanto en un proceso democrático de discusión (267).

Bajo el planteamiento anteriormente expuesto y en aras de ilustrar con mayor profundidad el proceso de investigación y su evaluación abordamos la evaluación del rigor siguiendo los criterios de Guba y Lincoln (1989), posteriormente describimos las exigencias del investigador y unas consideraciones finales.

9.1. EL RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado vamos a analizar aquellos procedimientos utilizados tanto durante el proceso de recogida de información como en el análisis de la misma. Para ello tomamos los criterios de Guba y Lincoln (1989) de *Credibilidad, Transferabilidad, Dependencia y Confirmabilidad* como referentes de análisis del rigor, credibilidad y validez del estudio.

9.1.1. CREDIBILIDAD

De los criterios propuestos por los autores, las estrategias que hemos seguido para asegurar la credibilidad de nuestros datos fueron *el trabajo prolongado en el mismo lugar, la observación persistente, la triangulación de informaciones y la recogida de material de adecuación referencial*.

Consideramos que los diferentes momentos de recogida de datos durante los años 2002, 2003 y 2004, aunado al estudio previo realizado por el investigador aseguran que se ha recabado información suficiente de los procesos y resultados de la evaluación del aprendizaje de Inglés durante diferentes períodos y parece lógico pensar que este elemento es mutuamente constitutivo con la observación persistente.

Asimismo, desde las múltiples modalidades de triangulación existentes en nuestro estudio hemos utilizado diferentes metodologías, fuentes de datos y diferentes sujetos; ya que en la evaluación de programas incorporamos la visión crítica de otro profesor investigador, así como, en la sensibilización del alumno incentivamos la reflexión crítica en todo momento de la misma.

En una investigación interpretativa como la nuestra, el criterio de validez más importante surge de los significados que los actos y fenómenos observados

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

tienen para los protagonistas y, naturalmente, es acá donde centramos nuestros esfuerzos y para ello contrastamos las opiniones de los alumnos, profesores y el investigador, junto con el análisis documental de los programas. Estimamos que los anexos constituyen la fuente de datos más rica del estudio y confesamos que el informe presenta sólo un resumen de los mismos. Sin embargo, a lo largo del mismo intentamos ofrecer una visión de nuestra interpretación de los hechos respetando y dejando espacios para que el lector pueda hacer su propia valoración, a la vez que evalúa la postura del investigador y de los participantes.

En relación con la recogida del material de adecuación referencial, diseñamos la guía de evaluación de programas y los cuestionarios y los validamos con especialistas de pedagogía, evaluación e Inglés. Luego, elaboramos las entrevistas adaptadas a cada caso – validadas por los tutores - y contamos con las transcripciones y las grabaciones de los alumnos y profesores. Asimismo, tenemos registros de sonido de algunas sesiones de trabajo – las que fueron aprobadas por el grupo - y contamos con las transcripciones de las mismas. De igual forma, incluimos los programas para cada año y los resultados obtenidos en su valoración, junto con todas las reflexiones originales y evaluaciones durante la propuesta del alumno, los cuestionarios, un portafolio, el diario del investigador y las notas de campo.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, consideramos que en cuanto a los criterios de credibilidad durante el desarrollo del estudio llenamos la mayor parte de las expectativas de los autores; sin embargo, proponemos como aspecto mejorable la discusión de los informes con los participantes.

De igual forma, al concluir el estudio revisamos la coherencia estructural del informe y estimamos que el mismo ofrece una visión cohesionada y creíble de la realidad descrita e interpretada; dado que el resultado que obtuvimos tiene coherencia y sentido. Además, utilizamos los materiales recogidos durante el estudio para fundamentar los informes y garantizar la fidelidad de las conclusiones.

En cuanto a la mejora, no es fácil especificar los cambios que se produjeron a través del proceso investigador. Sin embargo, el análisis comparativo de los programas 2002, 2003 y 2004 evidencia importantes progresos en los diseños. En cuanto a la sensibilización del profesorado podemos hacer notar que al comparar el estudio previo realizado por el investigador observamos que una parte del profesorado ha evolucionado a un mayor uso de instrumentos de evaluación alternativos. Estamos conscientes de que las innovaciones ameritan tiempo considerable y que tal vez podamos continuar aunando esfuerzos en esta dirección.

9.1.2. TRANSFERABILIDAD

Aunque estamos convencidos de que los procesos de la investigación realizada dependen del contexto en el que se inscriben y que la experiencia es irreplicable en sí misma y difícilmente aplicable en su integridad, - ya que otra

investigación se movería en otras coordenadas y en otro ambiente distinto -, no es menos cierto que intentamos que nuestro estudio trascienda y se proyecte al exterior. Para ello, realizamos descripciones densas y minuciosas – tanto en extensión como en profundidad – de los fenómenos observados y de su contexto de ocurrencia e intentamos que el lector se haga una idea lo más fiel y exacta de la realidad que hemos descrito e interpretado. Todo ello con el fin de que pueda transferir en la medida posible nuestros resultados a su contexto y, sobre todo, hacer un juicio de valor sobre ella.

De esta forma afirmamos que la experiencia tuvo lugar en el contexto de la evaluación del aprendizaje de Inglés y que los hallazgos de la misma pueden ser aplicados a otra situación diferente/similar de aprendizaje de la lengua con fines académicos, previa su contextualización.

Cabe cerrar este apartado mencionando que nuestra investigación verifica y profundiza en las propuestas de los teóricos especialistas en evaluación formativa como Scriven (1973), Stufflebeam (1987), Perrenoud (1991), Black y Wiliam (1998), Clarke (2001), Boston (2002), y su conformidad con estos referentes nos abre el camino hacia la credibilidad y transferibilidad de la investigación.

9.1.3. DEPENDENCIA

El proceso de investigación se desarrolló orientado a la toma de decisiones que llevaron a la solución de problemas teóricos, prácticos y metodológicos en un marco auténtico de búsqueda intencional de la información donde a medida que avanzaba el proceso simultáneo de recogida-análisis de datos íbamos rediseñando las estrategias más apropiadas para la estructuración e interpretación de la información recabada. De esta forma, utilizamos métodos solapados y nos hemos preocupado de que exista una elevada congruencia entre los datos descriptivos y las interpretaciones que de ello hemos realizado.

En consecuencia, consideramos que una alta dependencia interna se demostrará cuando otros investigadores sobre la base de nuestros datos descriptivos, lleguen a las mismas conclusiones. Esta dependencia también puede evidenciarse en los variados procesos de análisis de datos como el SPSS – para los cuestionarios - y el ATLAS-ti – para las entrevistas, informes cuestionarios reflexivos..., junto con el análisis del investigador – en los programas, observaciones de aula...-, los cuales consideramos que incrementan la fiabilidad del estudio.

9.1.4. CONFIRMABILIDAD

La misma no puede garantizarse, pero se espera que la participación, el trabajo de grupo y las diferentes fuentes de información hayan contribuido, en cierta forma, a mejorar las expectativas y acercarnos a una objetividad compartida.

9.2. LAS EXIGENCIAS DEL INVESTIGADOR

9.2.1. EXIGENCIAS CON RESPECTO A LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las concepciones generales de la evaluación, los planteamientos respecto a la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y los nuevos enfoques de evaluación formativa y formadora de Inglés enmarcaron las concepciones teóricas de la investigación; consideramos que la documentación bibliográfica de autores de Estados Unidos, Inglaterra, Francia, España y autores Latinoamericanos, representó un abanico de enfoques complementarios de perspectivas teóricas que fortalecieron el marco conceptual del estudio.

9.2.2. EXIGENCIAS CON RESPECTO A LA DINÁMICA RELACIONAL

Las problemáticas internas del grupo, en términos generales, pudieron surgir de dos situaciones: la incomodidad de los profesores al tema de una investigación sobre evaluación, y la otra que creemos que fue la más difícil, se centró en la ausencia de una cultura de evaluación que promoviese la mejora.

Con el fin de solventar estas resistencias se incentivó a los profesores con los beneficios que podían obtener de la investigación: actualización, mejora de su práctica, desarrollo personal, menos problemas con los alumnos al evaluar...

9.2.3. EXIGENCIAS CON RESPECTO A LA DIMENSIÓN ÉTICO-SOCIAL

Los principios de verdad, sinceridad y razonamiento sustentaron las bases de esta dimensión y dieron rigor y verdad a la información. Tres condiciones se plantearon en esta dimensión: *la condición conceptual* donde los procesos de evaluación constituyeron la fuente de información que fue contrastada con los principios teóricos tomando como referente el contexto donde se desarrolló la investigación. Siempre, con el fin de enriquecer la teoría con la práctica y viceversa y, desde esta perspectiva, propiciar la mejora de la acción educativa, dentro de las limitaciones existentes.

En la *condición hermenéutica* los procesos de reflexión colaborativa con los profesores y los alumnos aportaron un aprendizaje auténtico y comunicable en los participantes; auténtico a fin de que era real, significativo y expresado en términos comprensibles y observables a través de las grabaciones de sonido y de los registros de los textos de las entrevistas y sesiones de trabajo.

En la *condición emancipadora* los procesos fueron guiados por la reflexión en un contexto democrático de acción y bajo el libre compromiso de participar y contribuir al óptimo desarrollo de la investigación y al crecimiento personal y profesional de los participantes. Todo ello demostrado a través de una carta de participación voluntaria en la investigación.

9.2.4. EXIGENCIAS EN CUANTO AL DISEÑO METODOLÓGICO

Por último, en cuanto al diseño metodológico se pretendió que el estudio fuese:

- *Multidimensional*, ya que implicó diferentes tipos de necesidades, situaciones deseables y posibles, situaciones problemáticas...
- *Abierto*, al considerar múltiples opiniones a la hora de la toma de decisiones.
- *Factible*, al adecuarse a las necesidades del Área de Inglés.
- *Participativo*, al incorporar a los profesores y los alumnos en el estudio.
- *Útil*, al beneficiar al Área de Inglés, al Dpto. de Idiomas y a la Universidad.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

*“No me importa lo lejos que esté la meta,
siempre que me den tiempo para llegar.
No me importa equivocarme,
si da buen resultado el error.
No me importa si es para empezar de nuevo,
meter la marcha atrás y retroceder.
Ni dar con la cabeza en el suelo,
si después puedo ponerme en pié.*

(Joan Manuel Serrat. 1982. En tránsito)

BIBLIOGRAFÍA

- AKIROV, A. (1997): "La evaluación como actividad productiva en la enseñanza de la lectura en Inglés con fines académicos en la Universidad de los Andes. Una Perspectiva según la filosofía del lenguaje integral". *Legenda*. Año II, N° 3, julio. ULA, Mérida. Págs 39 – 46.
- AKIROV, A. (1997): "Algunas Reflexiones sobre el uso del portafolio como alternativa confiable en la evaluación de los procesos de aprendizaje". *Revista del CILE*. Vol. 1 (1). ULA, Mérida.
- ÁNGULO, F., CONTRERAS, J., y SANTOS, M. (1992): "Evaluación educativa y democratización en la sociedad", en ROSELLÓ, M. y otros: *La evaluación cómo la piensan y cómo la practican los profesores universitarios* Universidad de Sevilla.
- ANDONEGUI, J. (1989): "Motivación al logro y la evaluación formativa". *Trabajo de ascenso* (no publicado). Instituto Pedagógico de Caracas.
- ÁLVAREZ, J. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata, Madrid.
- ARNAUS, R., (1992): "La evaluación: un foro de comunicación negociada", en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (1992) (Edts.): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Kronos, Sevilla.
- BASTIDAS, J. (1996): "The teaching portfolio". *English Teaching Forum*. N° 4, Julio. USA.
- BAXTER, A. (1997): *Testing English as a second language*. McGraw Hill Inc, London.
- BEAMAN, R. (1998): "The unquiet... even loud andragony! Alternative Assessments for adult Learners". *Innovative Higher Education* Vol. 23 (1). Págs. 47-59.
- BENEDITO, V.; FERRER, V. y FERRERES, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- BENEDITO, V. e IMBERNÓN, F. (1998): "La profesión y la acción docente", en VVAA, *Enciclopedia general de la Educación*. Océano, Barcelona. Págs 35-62.
- BENSON, P. y VOLLER, P. (1997): *Autonomy & independence in language learning*. General Editor, Candlin.
- BÉLAI, L., (2000): *La evaluación en la acción*. Diada, Sevilla.
- BERNAL, J. (2006): *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de la ECTS*. ICE, Barcelona.
- BLACK, P. y WILIAM, D. (1998): "Inside the black box". Raising standards through classroom assessment. <http://www.kcl.ac.uk/depsta/education/publications/blackbox.html>. (Consultado el 15/02/06).
- BOSTON, C. (2002): "The concept of formative assessment", en *Practical Assessment, Research & Evaluation*. <http://pareonline.net/getun.asp?v=8&n=9>. (Consultado el 15/02/ 2006).
- BORDAS, I. (2001): "La evaluación educativa: evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje", en *Didáctica general para psicopedagogos*. UNED, Madrid.
- BORDAS ALSINA, I. y otros (1995): "Evaluación de programas para el cambio", en MEDINA, A. y VILLAR, M.: *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Universitat, Madrid.
- BOUD, D. (1995): "Assessment and learning: contradictory o complementing?", en KNIGHT, P. (Edit) *Assessment for learning in higher education*. Kogan Page, London. Págs 35-48.
- BOUD, D. (1991): *Implementing Student self assessment*. H.E.R.D.S.A, Capmbelton.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (1989): "Quantative studies of self-assessment in higher education: a critical análisis of findings". *Higher Education*, Vol. 18. Págs. 529-549.
- BRAVO, L. (1998): "La educación en Venezuela". *Cantidad, calidad, entre el mito fácil y la dura realidad*. UCV, Caracas.
- BROWN, J.D. (1995): *The elements of language curriculum*. ITP, Boston.
- BROWN, J. y HUDSON T., (1998): "The alternatives in language assessment", en *TESOL QUARTERLY*. Vol. 32, N° 4, Winter .
- BROWN, K. (1980): *Listening to spoken English*. Longman, Harlow.
- BRUFFEE, K. (1999): *Collaborative learning- higher education interdependence and the authority of knwoledge*. Jhon Hopkins Univesity Press, London.
- CABRERA, F. (2004): Investigación evaluativa de la educación, en *VARIOS, Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Largo Caballero, Madrid. Págs 97-136.
- CAMPEROS, M. (1984): *La evaluación formativa del aprendizaje*. Facultad de Humanidades. Mimeo, Caracas.
- CANALE, M., y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching". Citado por COHEN, A. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Associates. Inc., New Jersey.
- CALFEE, R. y PERFUMO, P. (1996): *Writng portfolios in the classroom*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- CAMPEROS, M. (1984): *La evaluación formativa del aprendizaje*. Mimeo, Caracas.
- CÁRDENAS, A. (1994): "Presente y futuro de la educación en Venezuela". *El Programa del Estado Mérida*. Mérida.
- CARVAJAL, L. (1993): *Apuntes para la transformación educativa*. ULA Táchira.
- CARVAJAL, L. (1998.a): Propósitos y líneas de trabajo de la Asamblea Nacional de Educación. *Transformar la educación. Reconstruir la nación*. CNE, Caracas: 9-12.
- CARVAJAL, L. (1998.b): "Cuatro premisas del compromiso educativo nacional", en CHAMOT, A., BARNHARDT, S., BEARD, P., ROBBINS, J., (1999). *The learning strategies*. Longman, New York.
- CHADWICK, J. y Rivera, N. (1991): *Evaluación formativa*. Paidos, Barcelona.
- CHADWICK, J. (1989): *Evaluación formativa*. Paidos, Barcelona.
- CLARKE, S. (2003): *Enriching feedback in the primary classroom*. Hodder and Stoughton, London.
- CLARKE, S. (2001): *Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing pupil's learning in the primary classroom*. Hodder and Stoughton, London.
- COHEN, A. (1994): *Assessing language ability in the classroom*. Associates. Inc, New Jersey.
- COHEN, A. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. General Editor, Candlin.
- COMMISSION ON HIGHER EDUCATION (1997): *Framework for Outcomes Assessment*. Middle States Association of Colleges and Schools, USA.
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid.
- CONTRERAS, E. (1995): "La evaluación de los cursos de postgrado: Una necesidad apremiante". *Actas XI Congreso Nacional de Pedagogía*.
- COOK, T. y REICHARDT, C. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid, Morata.

- COOK, T. (1985): "Postpositivist critical multiplisms", en SHOTLAND, L. y MARCH, M. (Edits.) *Social science y social policy: promise and performance*. Urban Institute, Washington, D.C.
- CUMMINS, J. (1995): "Foreword", en: O'Malley, M. y Valdez, L. (1996): *Authentic assessment for English language learning*. Addison-Wesley, USA.
- DAY, C. (2005): "Evaluación, cambio y planificación". *Formar docentes*. Narcea, Madrid.
- DE LA ORDEN, A. (1987): *Formación, selección y evaluación del profesorado universitario*. Bordón, 266. Págs 5-29.
- DE MIGUEL, M. (1992): "Indicadores de calidad de la docencia universitaria". *Ponencia presentada a I Jornadas sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. Cádiz.
- DE MIGUEL, M. (2000): *La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos*. Mimeo.
- DE VICENTE, P. (1998): "Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas", en Ferreres, V. (2002): *Conferencia Inaugural Doctorado 2001-2002*. Universidad de los Andes Táchira.
- DÍAZ, J. (2001): "El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de Educación. Una aportación a la formación del profesorado". *Tesis Doctoral*. UAB, Barcelona.
- DOCHY, F., SEGERS, M. y SLUIJSMANS, D. (1999). "The use of self-peer and coassessment in Higher Education: a review". *Studies in Higher Education*, Vol. 24 (3). Págs. 331-350.
- DOMINGUEZ, M., y otros (2001): "La evaluación formadora en la práctica. Evaluación para aprender. *Temáticos*. Madrid. Págs: 17-19.
- EISNER, E. (1981). *The methodology of qualitative evaluation*. Stanford University. London.
- FALCHIKOV, N. (2001): *Learning together-peer tutoring in higher education*. Routledge Falmer, London.
- FERNÁNDEZ, P., M. (1998) (Edit): *Evaluación y cambio educativo*. Morata, Madrid.
- FERNÁNDEZ, P. M., (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Siglo XXI, Madrid.
- FERNÁNDEZ, B. y HERNÁNDEZ, J. y otros (1989): *Listado de cuestiones relevantes en la evaluación de programas*. Universidad Autónoma de Madrid e Instituto Nacional de Servicios Sociales, Madrid.
- FERRÁNDEZ, A. y GONZÁLEZ, A. (1992): "La programación del aprendizaje", en FERRÁNDEZ, A. Y PUENTE, J. M. (Dir.): "Educación de Personas Adultas: *Psicopedagogía y Microdidáctica*". Diagrama. Vol. 2. Zaragoza. Págs. 261-332.
- FERRÁNDEZ, A. y GONZÁLEZ, A. (1990): *La programación del aprendizaje*. Materiales AFFA, Zaragoza.
- FERRERES, V. y GONZÁLEZ, A. (2006) (Edits): *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid, Praxis.
- FERRERES, V. (2003): "Objetivos didácticos", en SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J. L., y BOLÍVAR, A. (Dir.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica (II)*. Aljibe, Málaga. Págs. 355-368.
- FERRERES, V. (1997) (Coord): *El desarrollo profesional del docente*. Oikos-tau, Barcelona.
- FERRERES, V. e IMBERNÓN F. (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis, Madrid.
- FERRERES V. (1998): "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI". Universidad Rovira i Virgili.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- FLÓREZ OCHOA, R., (1999): *Evaluación pedagógica y cognición*. Mc Graw Hill, Bogotá.
- FLURKEY, A y MEYER R. (1994): *Under the whole language umbrella*. NCTE, USA.
- FLUCHS, L. y FUCHS, D. (1986): "Effects of systematic formative evaluation: a Meta-analysis". *Exceptional children*. Vol. 53 (3). Págs 199-208.
- GAIRÍN, SALLÁN, J. (1993). "Evaluación de programas y cursos", en FERRÁNDEZ, A.; PEIRO, J. y PUENTE, J. (Coords): *La evaluación en la educación de personas adultas*. Diagrama, Madrid. Págs 77-109.
- GAIRÍN, SALLÁN, J. (1990): Evaluación de programas *Comunicación presentada al Congreso de Formación de Adultos*. I-39 y cursos.
- GAIRÍN, J. y FERNÁNDEZ, A. (1997): *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación*. Praxis, Barcelona.
- GAIRÍN, J. y TEJADA, J. (2004): *Avaluació de programes, centres i professors*. Material fotocopiado de la asignatura. UAB.
- GALLEGO, J. L. Y SALVADOR, F. (2002): "El diseño didáctico: objetivos y fines", en MEDINA, A. Y SALVADOR, F., *Didáctica General*. Prentice Hall. Pp. 103-125.
- GALLEGO, S. (2004): "Objetivos generales de área", en SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J.; y BOLÍVAR, A. (Dir.) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica (II)*. Aljibe, Málaga. Págs. 370-371.
- GARCÍA, M. (1999). "Uso del portafolio en la enseñanza y evaluación de la escritura. Una experiencia pedagógica", en *III Jornadas de Evaluación U.L.A. Táchira*.
- GARDNER, D. (1996): Self- assessment for self-access learners. *TESOL*. Vol. 5 (3). Págs 18-23. USA.
- GIMENO, J. (1997): La evaluación en la enseñanza, en GIMENO S. J. y PÉREZ G. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- GIMENO, J. (1986): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya, Madrid.
- GIMENO, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y del currículum*. Anaya, Madrid.
- GIPS, C. (1994): *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. Falmer Press, London.
- GIRARDOT, L. (2000). "El Ejercicio profesional en Inglés con fines específicos y el docente de Inglés egresado de la ULA Táchira." *Trabajo de Grado*. ULA Táchira.
- GONZÁLEZ, A. (2005): *Clase magistral. Inauguración de la maestría de evaluación en la Universidad de Los Andes Táchira*. (C.D.).
- GONZÁLEZ, A. (2006): *Educació: pensar i fer des de la col·laboració*. Recordant a Vicent S. Ferreres Pavía. *Universitas Tarraconensis*. Edició especial de la revista de Ciències de l'Educació. URV, Tarragona.
- GONZÁLEZ, A. (2002): La didáctica y los contenidos de enseñanza. *EDUCAR*. Num, extra, 2002. Universidad Autónoma de Barcelona. Pag. 77-78.
- GONZÁLEZ, A. (2001): "Sistema metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje", en SEPÚLVEDA, F. y RAJADEL, N. (Coord.): *Didáctica general para psicopedagogos*. UNED, Madrid.
- GONZÁLEZ, A. (1995): "La planificación en el ámbito social", en GONZÁLEZ, A.; MEDINA, A. y TORRE DE LA, S. *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Universitas, Madrid.
- GONZÁLEZ, A.; JIMÉNEZ, J. y FANDOS, M. (2004): *La programación en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Material fotocopiado para el CIFO. UAB.
- GOODMAN, K. (1988): *Lenguaje integral*. Editorial Venezolana, Mérida.
- GOODMAN, K. (1992): "Why Whole language is today's agenda in education". *Language arts*. Vol 69.

- GREENBANK, P. (2003): "Collaboration in the assessment process: an initial evaluation of collaboration on an undergraduate business and management course". *Teaching in higher education*. Vol. 8, Nº 3. Págs. 317-331.
- GUBA, E. y LINCOLN, S. (1989): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en G.S.J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Edits), *La enseñanza en su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- HARMER, J. (2001): *The practice of English language teaching*. Longman, Harlow.
- HARRIS, P. (1969). *Testing English as a second language*. Mc. Graw Hill, USA.
- HERNÁNDEZ, R. (2000): Las características del docente requerido para los proyectos pedagógicos del plantel. *Tesis doctoral*. Universidad Rovira i Virgili.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (2000): *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, Mexico.
- HUERTA-MACIAS, A. (1995): Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. *TESOL Journal*. Vol. 5, 1. Págs. 8-11.
- HUGHES, A. (1989): *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- JIMÉNEZ, B. (2003): *Proyecto docente e investigador*. Catedrático de universidad, área de conocimiento, métodos de investigación y diagnóstico en educación. Perfil de investigación evaluativa (C.D.). Universidad Rovira i Virgili.
- JIMÉNEZ, B. (1999) (Edit): *Evaluación de programas centros y profesores*. Síntesis, Madrid.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988): *Normas de evaluación de programas, proyectos y material educativo*. México, Trillas.
- MACHADO, A. (1973). Juan de Mairena. Espasa-Calpe, Madrid.
- MCDEVITT, B. (2004): "Negotiating the syllabus: a win-win situation?". *ELT Journal*. Vol. 58/1 January. Oxford University Press.
- MC DONALD, B. (1983): "La Evaluación y el control de la educación", en: GIMENO, J. y PÉREZ, A. (Coords.). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Akal, Madrid. Págs 467-478.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU, Barcelona.
- MARCELO, C. (1987a): *El pensamiento del profesor*. Ceac, Barcelona.
- MARCELO, C. (1987b): *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCHESE, T. J. (1991): "TQM reaches the academy". *AAHE Bulletin*. Vol 44. Págs 3-9.
- MATEO, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE-HORSORI, Barcelona.
- MATEO, J. (1994): "Ámbito conceptual de la evaluación". *Actas de les II Jornades Universitaries de reflexió i debat envers l'avalació educativa*. Trillas, Mexico.
- MAYOR, C. (1997): "Evaluación de programas, centros y profesores". *Proyecto docente*. Universidad de Sevilla.
- MEDINA, A. y SEVILLANO, M. (1992): *Didáctica. El currículum: fundamentación, diseño desarrollo y evaluación*. UNED, Madrid.
- MEDINA, A. y VILLAR, L. (1996): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Editorial Universitas, Madrid.
- MEDINA R. y otros (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Universitas, Madrid.
- MERWIN, W. (1977): Regarding language assessment. *Language assessment quarterly* Vol. 1 (1). Págs. 1-4.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- MICKELSON, N. (1992): "Questions and answers about whole language", en NTCE. *Under the whole language umbrella*. Richard C. Owen Publishers, New York.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1995): *Plan de Acción*. Caracas. El autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1997): *Proyecto Educación Básica*. Caracas. El autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1998a): *Reforma Educativa Venezolana*. Educación Básica Prioridad Nacional. Caracas. El autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1998b): *Propuesta Curricular para la Tercera Etapa del Nivel de Educación Básica*. Caracas. El autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1998): *Currículo Básico Nacional*. Nivel de Educación Básica. Caracas. El autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1996): *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua*. CIDE. España. El autor.
- MINISTRY OF EDUCATION: *An introduction to formative assessment*. http://tki.org.nz/r/assessment/atol_online/ppt/aromatawai-presentation.ppt (Consultado el 20/04/06). <http://www.tki.org.nz/> Wellington, New Zealand. El autor.
- MINISTRY OF EDUCATION: *A theoretical perspective on assessment*. http://tki.org.nz/r/assessment/atol_online/ppt_online-workshop_3.ppt. Wellington, New Zealand. El autor.
- MINISTRY OF EDUCATION: *Planning for formative assessment*. Online workshop. Weelington, New Zealand, <http://www.tki.org.nz./ppt/online-workshop.3.ppt>. (Consultado el 15/02/2006). Wellington, New Zealand. El autor.
- MINISTRY OF EDUCATION: *Planning Exploring formative assessment- assessment for learning*. Onlineworkshop. http://tki.org.nz/r/assessment/atol_online/ppt/online_sork_shop_1.ppt (Consultado el 15/02/2006). Wellington, New Zealand. El autor.
- MINISTRY OF EDUCATION: *Giving quality feedback*. Online workshop. http://tki.org.nz/r/assessment/atol_online/ppt/041008_quality_feedback.ppt (Consultado el 15/02/2006). Wellington, New Zealand. El autor.
- MYRON, A; BLACK, P. y COFFEY, J. (2001): "The relationship between formative and sumative assessment- In the classroom and beyond", en *Classroom assessment and the National Science Education Standards*. http://newton.nap.edu/html/classroom_assessment/ch4.html. (Consultado el 15/02/2006).
- MUNICIO, P. (1992): "La evaluación segmentada de los programas". *Bordón*. Vol. 43, (4). Págs 375-395.
- NEWMAN, J. (1992): "Questions and Answers about Whole Language", en NTC. *Under the whole language umbrella*. Richard C. Owen Publishers, New York.
- NIETO, J., (2001): *La autoevaluación del profesor*. CISS Praxis, Barcelona.
- NUNES, A. (2004): "Portfolios in the ESL classroom: disclosing and informed practice". *ELT Journal*. Vol 58/4 octubre 2004. Oxford University Press.
- LADO, R. (1962): *Language testing*. Mc Graw Hill, New York.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000): *Techniques and principles in language teaching*. Oxford.
- LEE, I. (1998): "Supporting greater autonomy in the language learning". *E.L.T. Journal*. Oxford University Press. Vol 52 num.4.
- O'MALLEY, M. y VALDEZ, L. (1996): *Authentic assessment for English language learning*. Addison – Wesley, USA.
- OXFORD, R. (1997): "Cooperative learning, collaborative learning and interaction". *The Modern Language Journa*. Vol. 81, IV. Pags. 443-436.

- PARIS, S. y AYRES, L. (1994): *"Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment"*. American Psychological Association. Washington. D.C.
- PARLET, M. y HAMILTON, D. (1977): "Evaluation in illumination: a new approach to the study of innovative programs", en: Hamilton et al. *Beyond the numbers game*. MacMillan, Londres.
- PÉREZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- PEREZ, R. (1995): "Evaluación de programas educativos", en MEDINA, y VILLAR, L. *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Universitas, Madrid.
- PÉREZ, R. (1994): *El currículum y sus componentes*. Oikos-tau, Barcelona.
- PERRENOD, P. (1991): "Towards a pragmatic approach to formative evaluation", en WESTON, P. (Edit) *Assessment of pupils achievement: motivation and school success*. Sweets and Zeitlinger, Amsterdam. Págs 79-101.
- PONT, E. (1997): "La formación de los recursos humanos en las organizaciones". *Planificación y Gestión de instituciones de formación*. Praxis, Barcelona.
- RAMO, Z., y CASANOVA, M., (1998): *Teoría y práctica de la evaluación*. Editorial Escuela Española, Madrid.
- RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA. (1965): *Constitución Nacional de la República de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 1.585. El autor.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA. (1976): *Ley Orgánica del Ambiente*. Gaceta Oficial N° 31.004. Caracas El autor.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA. (1980): *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 2.635. Caracas. El autor.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA. (1981): *VI Plan de la Nación*. Caracas.
- RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- ROTGER, B. (1989): *Evaluación formativa*. Cincel, Madrid.
- RODRIGUEZ, G., y otros (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Málaga.
- RODRIGUEZ, R., (2001): "Apropiación de criterios de evaluación", en *Evaluación para aprender. Temáticos escuela española*. Junio 2001.
- RODRIGUEZ, E. S. (2000): "La evaluación del aprendizaje de los estudiantes". *Ponencia del I Congreso Internacional de la docencia universitaria e innovación*. Barcelona, 26-28 de junio.
- ROMERO, G. (2002): "Evalúe formativa y sumativamente", en *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Pearson-Prentice Hall, Madrid.
- ROSELLÓ, M. y otros (1992): "La evaluación cómo la piensan y cómo la practican los profesores universitarios, en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II)*. Universidad de Sevilla.
- ROTGER, B. (1990): *Evaluación formativa*. Cincel, Madrid.
- ROWNTREE, D. (1977): *Assessing students how shall we know them?* Harper and row, London.
- RUIZ, C. (2002): Evaluación de la formación, en: *Formación de formadores*, Curso de postgrado. Grupo CIFO. UAB.
- RUIZ, C. (1997): *La evaluación formativa*. <http://www.monografias.com/trabajos4/evafor/evafor/.shtml>. (Consultado el 21/04/06).

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- RUIZ, C. (1991): "Análisis de la administración de la evaluación formativa que realizan los docentes de la tercera etapa de Educación Básica en palnteles del Distrito N° 5 del Área metropolitana de Caracas, y su posible efecto sobre el rendimiento estudiantil". *Tesis de Maestría*. UPEL.
- SADDLER, R. (1989): "Formative assessment in the design of instructional systems", en *Instructional Science*, 18. Págs 119-144.
- SANMARTÍ, N., (2001). (Coord.): "Aprendiendo a autoevaluarse", en Evaluación para aprender. *Temáticos escuela española*, N° 2, junio 2001, Págs. 4-8.
- SANTOS, M. (1999a): "Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje" en JIMÉNEZ, B. (Coord) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Síntesis, Madrid. Págs 265-298.
- SANTOS GUERRA, M. (1999b): 20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1).
- SANTOS GUERRA, M. (1998): *Hacer visible lo cotidiano*. Akal, Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe, Málaga.
- SANTOS GUERRA, M. (1990): "Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado". *Investigación en la escuela*. Vol 10, 14 - 19.
- SCRIVEN, M (1973): "The methodology of evaluation", en STAKE, R. E. *Area monograph series of curriculum evaluation*. N° 1. Rand McNally, Chicago.
- SINCLAIR, B., McGRATH, I., y LAMB, T. (2001): *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Longman, England.
- SHAABAN, K. (2005): "Asssment of young learners". *English Teaching Forum*, Vol.43, N° 1,2005. Págs. 43-40.
- STAKE, R. E. (1994): "Case studies", en DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (Edits), *Handbook of Qualitative Research*. SAGE, London.
- STAKE, R.,E. (1976): *Evaluating educational programs. The need and the response*. UNESCO. Paris.
- STUFFEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987): *Evaluación sistemática*. Paidós, Madrid.
- SWEARINGEN, R. (2000): "A primer: Diagnostic, formative, and sumative assessment". <http://www.mmrwsjr.com/assessment.htm>. (Consultado el 15/02/2006).
- TEJADA, J. (2005): "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo". *REDIE*. Vol. 7, Num. 2.
- TEJADA, J. (2002): "Evaluación de programas", en *Formación de formadores*. Curso de postgrado, Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona.
- TEJADA, J. (2001): "La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje: introducción al diseño y desarrollo curricular", en SEPÚLVEDA, F. y RAJADEL, N. (Coord.): *Didáctica general para psicopedagogos*. UNED, Madrid.
- TEJADA, J. (2001): *Procesos y métodos de investigación*. UAB. Material fotocopiado.
- TEJADA, J. (1999): "La investigación didáctica". *Proyecto docente*. UAB.
- TEJADA, J. (1998): *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Aljibe, Málaga.
- TEJADA, J. (1997): *El Proceso de Investigación Científica*. Fundación "la Caixa": Barcelona.
- TEJADA, J. (1997): "La evaluación", en GAIRÍN, J. y FERNÁNDEZ, A. *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación*. Praxis, Barcelona.
- TEJADA, J. (1997). "Modelos de evaluación", en GAIRÍN, J. y FERNÁNDEZ, A. *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación*. Praxis, Barcelona.

- TEJADA, J. (1991): "La evaluación en formación ocupacional" *Actas del Primer Congreso Internacional sobre Formación Ocupacional*. Departamento de Pedagogía y Didáctica de la UAB.
- TENBRICK, T., (1999): *Evaluación guía práctica para profesores*. Narcea, Madrid.
- TORRE DE LA, S. (1998): *Cómo innovar en los centros educativos, estudio de casos*. Escuela Española, Madrid.
- TORRE DE LA, S. (1994): "Evaluación de la innovación", en VILLAR, L. (Coord) *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Título propio de expertos en evaluación educativa.
- TYLER, R. (1950): *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press, Chicago.
- TUNSTALL, P. y GIPPS, C. (1996): "Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology". *British Educational Research Journal*. Vol 22, (4).
- UNESCO. (1977): "Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO / PNUMA". *Seminario Internacional de Educación Ambiental* (Belgrado, 1975) *Informe Final*. Doc. ED-76/WS/97. París.
- UNESCO. (1981): "Progress and trends in environmental education since the Thilisi". *Conference* (Questionnaire). París.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA (1995): *Reforma Curricular*. El autor.
- UNIVERSITY COLLEGE DUBLIN: *Good practices in student assessment*. <http://www.ucd.ie/teaching/assess/a5.5.htm>.
- VALLES, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis, Madrid.
- VILLALOBOS, J. y URDANETA, J.. (1997): "Whole language in foreign language teaching: Is it necessary?" *Entre Lenguas*. Vol. 1 (2), noviembre. Págs 10-16.
- WHOLEY, J. S. (1987): *Evaluation: promise and performance*. Urban Institute, Washington, D.C.
- WHOLEY, J. S. (1979): "Evaluability assessment: developing programa theory", en BICKMAN, L. (Edit.) *Using program theory in evaluation*. Jossey Bass, San Francisco.
- WORTHEN, B. R. (1990): Program Evaluation, en WALBERG, H. y HAERTEL, G. *The Internacional Encyclopedia of Educational Evaluation..* Pergamon Press, UK.
- ZABALZA, M.A. (1988): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea., Madrid.
- ZAMBRANO, G. (2001): "La Evaluación formativa en las materias de la Especialidad de Inglés". *Trabajo de Ascenso a la Categoría de Profesor Asistente*. Universidad de Los Andes Táchira.
- ZARAGOZA, J. (2003): "Actitudes del profesorado se secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos". *Tesis Doctoral*. UAB.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés
