

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés¹

Gabina E. Zambrano (ULA - Venezuela)

José Tejada Fernández (UAB)

Ángel-Pío González (URV)

Resumen

La investigación refleja la compleja realidad *de la evaluación del aprendizaje*, de *los protagonistas* —el alumno y el profesor—, *el programa* —su diseño, adecuación, pertinencia, evaluación,...—, de las dificultades que enfrenta *la innovación y las resistencias* que los cambios acarrearán, *de los beneficios que la evaluación aporta y de los problemas que afronta*,... En fin, una mayor comprensión de los múltiples elementos que definen el proceso evaluativo, pero que a la vez constituyen la razón de continuar aunando esfuerzos y voluntades para que la evaluación esté siempre a favor de quienes aprenden: el profesor y el alumno. Asimismo, afirmamos que la evaluación formativa da óptimos resultados mediante la puesta en marcha de una operatividad adecuada y concluimos que es necesario que se divulguen sus bondades y se incentive el uso masivo de esta modalidad ya que la misma promueve la mejora educativa significativamente.

Palabras clave: evaluación, evaluación de programa, evaluación formativa y evaluación formadora.

Abstract

This research reflects the complex reality of *the assessment process*, *its protagonists* —the student and the teacher —, *the syllabus* —its design, adequacy, pertinente, evaluation,... —, the difficulties that *innovative processes* affront and *the resistances* that have to be overcome, *the benefits that evaluation brings about and the problems that it faces*, ... In summary, a deeper understanding of the multiple elements that define the assessment process but that at the same time constitute the reason to join efforts and wills to let it be in favor of those who learn: the teacher and the student. Moreover, we firmly believe that formative assessment gives maximum results through the development of an adequate operative process and conclude that it is necessary that its goodnesses be divulged and that its use

¹ Nuestro agradecimiento al CDCHT quien financia el proyecto de investigación titulado: La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Inglés, con código NUTA-H-251-06-04-B. Parte de los resultados de esta investigación es el presente artículo.

be promoted since this approach leads to significant improvement of the educational process.

Key words: assessment, syllabus evaluation and formative assessment.

1. Introducción

Durante las últimas décadas, la evaluación con propósito pedagógico ha evolucionado de medir los resultados del aprendizaje a estudiar los “*centros, profesores, programas, necesidades educativas, desarrollos y procesos de enseñanza*” (Jiménez, 1999: 9). Sin embargo, a pesar de los avances teóricos el alumno sigue siendo el principal destinatario, usuario o cliente de la evaluación y la evaluación sumativa a través de exámenes aún prevalece sobre la evaluación formativa en los centros educativos (Brown y Glasner, 2003; Akirov, 1997) dado que la evaluación de los aprendizajes, en muchos casos, se realiza más por una obligación institucional que por razones pedagógicas, tal vez, 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).

Sin embargo, el profesor tiene la responsabilidad de evaluar para conocer el desarrollo del alumno y el producto del aprendizaje; pero él posee un cúmulo de creencias, concepciones, teorías implícitas, constructos personales, etc., que definen su manera de pensar y ejercer la evaluación. Así, cuenta, por un lado, con sus experiencias previas y, por otro, con la realidad cambiante que le demanda cuestionarse su práctica con cuestiones como:

- ¿La evaluación de mis cursos se fundamenta en el proyecto institucional?
- ¿Esta evaluación estipula la mejora del programa, de mis prácticas y responde a las necesidades de mis alumnos y del contexto?
- ¿Los resultados de mis procesos de evaluación representan en realidad el aprendizaje alcanzado por el alumno?
- ¿El tiempo que dedico a la evaluación se justifica en los resultados obtenidos?
- ¿Cómo puedo evaluar mejor a mis alumnos?
- ¿Es necesario que los estudiantes participen en su propia evaluación?
- ...

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Interrogantes como estas nos llevan a plantear nuevas actitudes en la evaluación del aprendizaje centradas en procesos formativos como vía para incrementar el conocimiento de uno mismo, de los demás y el del entorno que nos rodea. Todo ello a través de nuevas formas de evaluar integradas a nuevas formas de enseñar y de aprender, dentro de un contexto educativo donde el profesor comparte su poder con el alumno y ambos trabajan para alcanzar el éxito/mejora con esfuerzo, construyendo significados compartidos: sin bandos, sin jerarquías, sin privilegios.

Ahora bien, para propiciar este cambio —de actitudes, valores, relaciones intra personales— se requiere buena comunicación, negociación y transparencia, ya que una mirada “conjunta” sobre el desarrollo del programa, el desenvolvimiento del profesor y el del alumno favorece la socialización —*ser, conocer, hacer y convivir*—.

2. Contexto

Con este planteamiento en mente, se diseñó el estudio (Zambrano, 2006) para contribuir a la producción del conocimiento en la evaluación formativa del aprendizaje, puesto que en el contexto educativo venezolano, su uso es restringido e impopular y su divulgación inexistente (Ruiz, 1997; Andonegui, 1989 y Camperos, 1984).

El mismo se inició en el Departamento de Idiomas de la Universidad de Los Andes Táchira (ULA) en septiembre de 2002 y finalizó en mayo de 2004. Los orígenes surgieron de las propuestas de evaluación de la Reforma Curricular de la ULA de 1994, de un estudio previo de la investigadora (2000) y de las necesidades expresadas por el profesorado.

En suma, bajo el paradigma interpretativo y una metodología cualitativa se realizó un diagnóstico y una propuesta de intervención en la cual se reestructuraron los programas 2003 y 2004; se reflexionó con el profesorado sobre aspectos teóricos y prácticos de la evaluación y se aplicó un modelo formativo en un curso de pregrado. Aunque nuestra intención era desarrollar un modelo formativo colaborativo en el Área de Inglés, éste no llegó a implementarse. No obstante, a través del artículo se describe el enfoque conceptual y operativo del diseño y desarrollo de la acción formativa en el contexto mencionado.

3. Marco conceptual

Dado el caso que nos ocupa, centramos nuestro interés en la evaluación del programa y en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, con

especial énfasis en la evaluación formativa y en la evaluación formadora. En seguida presentamos los mismos.

3.1. La evaluación de programas

Hoy día los términos *programa* y *evaluación de programas* cobran mayor importancia en el quehacer cotidiano del aula. Al respecto, coincidimos con Zabalza (1988) quien enfatiza la necesidad de que el profesor haga y piense su trabajo en términos del programa porque le aporta una nueva perspectiva, un nuevo sentido a su práctica y, a través de la reflexión, obtiene un mayor conocimiento de lo que está haciendo, por qué lo está haciendo y cómo está contribuyendo al desarrollo integral del alumno. Este enfoque deja atrás al profesor “consumidor del currículum” y propicia al “diseñador y evaluador del programa” y, bajo estos términos, definimos el *programa* como la planificación de una acción sistemática e intencional cuyo propósito es alcanzar los objetivos planificados y producir cambios en las personas que se exponen a ellos. Todo ello mediante un diseño flexible que oriente el camino a recorrer por el profesor y los alumnos para satisfacer las necesidades educativas planteadas.

La evaluación del programa, por su parte, permite analizar cómo se van dando los procesos para plantear alternativas de cambio y mejora. 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). Por ende, el programa y su evaluación se integran de forma complementaria, tanto en su planificación como en su desarrollo, para promover la mejora educativa.

Sobre la base del planteamiento anteriormente expuesto, integramos el modelo de formación de Gairín (1993: 84) y la propuesta de evaluación de programas de Tejada (1997: 19) en un diseño que incluye los momentos: ***inicial, continuo, final y diferido***. En la *fase inicial* se conoce el contexto sociocultural, la política institucional y la política de formación y se detectan las necesidades existentes; con la información obtenida, se elabora el diseño de formación a la vez que se valora su pertinencia a la situación planteada. Por su naturaleza diagnóstica, esta evaluación inicial repercute en las *necesidades del contexto* y de los *destinatarios* y asegura la *adecuación de los objetivos* (pertinencia, suficiencia...), *contenidos* (suficiencia, actualidad, objetividad, relevancia, pertinencia...), *estrategias* (adecuación, suficiencia...), *recursos* (idoneidad), *temporalización* y *evaluación* (pertinencia, suficiencia e idoneidad).

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

En el *desarrollo del programa*, las acciones se fundamentan en la práctica en el aula —estrategias, procedimientos, recursos, temporalización, niveles de ejecución, coordinación— y en las realidades del contexto que le sirven de referencia. Durante este período la evaluación formativa, obviamente continua, 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: continuar o suspender el programa. De hecho, la valoración continua durante el proceso instructivo, por un lado, y el análisis de la discrepancia entre lo diseñado y lo que realmente ocurrió, por otro, permiten introducir las mejoras y los cambios necesarios en los destinatarios y el profesor. “*De esta forma continua y racionalmente estamos tomando decisiones sobre el diseño y rediseño del programa en aras a su optimización*” (Tejada, 1997: 17).

Una vez finalizada la formación es recomendable la *evaluación final del programa y la evaluación del impacto* que tuvo la formación, es decir, conocer los resultados obtenidos, la mejora alcanzada y los cambios permanentes a corto, mediano y largo plazo centrandolo en los aspectos que podrían optimizarse o, en caso contrario, considerar la suspensión del mismo.

3.2. La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

Para iniciar el tema, presentamos un modelo de evaluación que parte de un marco conceptual que luego se profundiza hacia la evaluación formativa y la evaluación formadora.

En la práctica educativa los alumnos desarrollan unas competencias, junto con unos valores culturales y éticos y la evaluación permite conocer si el aprendizaje se logró. Nuestro enfoque de evaluación (figura 1) se fundamenta en un marco referencial centrado en el proyecto educativo del centro y el diseño curricular. Estos lineamientos se complementan con el marco conceptual de la evaluación la cual se hace operativa en la intervención educativa y produce unos resultados. Todos ellos integrados de forma sistematizada y coherente bajo la propuesta de *enseñar, aprender, aprender a aprender, evaluar y aprender a evaluar*.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Todo ello deja entrever, por un lado, que el resultado del aprendizaje no es ajeno a la interacción entre el estilo de enseñar, el estilo de aprender y la forma en que se evalúa el aprendizaje y, por otro, que si el profesor está observando el desarrollo del alumno y en constante comunicación con él, las estrategias de mejora les permiten a ambos lograr los objetivos propuestos.

La *Comision on Higher Education* (1997) recomienda tomar en cuenta estos aspectos al evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Valorar el nivel de las competencias que los alumnos deben aprender y ser capaces de demostrar.
- Comprobar el desarrollo personal que se consideró pertinente en el 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 los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Y, bajo estos principios, definimos la evaluación del alumnado como la acción o suma de acciones valorativas a través de las cuales se obtiene información sobre el aprendizaje del estudiante para tomar decisiones que reviertan en su formación integral (Bordas, 2001) y proponemos *estrategias* como la autorregulación, autoevaluación y coevaluación para conocer el avance del estudiante en la construcción de significados, es decir, la formación de sí mismo, que no es otra cosa que la consecución de las finalidades educativas del proyecto curricular del centro.

En último término, concluimos que el proceso formador se fundamenta en la *adecuación progresiva de la acción pedagógica* a las necesidades, expectativas e intereses de los participantes dentro de un enfoque donde el profesor y los estudiantes “comparten el poder y la responsabilidad” de *enseñar, aprender, aprender a aprender, evaluar y aprender a evaluar* con flexibilidad, reflexión y crítica.

3.2.1 La evaluación formativa

El marco general que hemos presentado nos lleva a profundizar un poco más en la evaluación formativa, así nuestro planteamiento para una unidad didáctica (figura 2) parte de los *referentes conceptuales* que hemos introducido previamente, los cuales se resumen en el *programa, la programación y los objetivos didácticos*; puesto que en ellos se define el

diseño inicial del proceso evaluativo que el profesor pone en práctica en el momento interactivo —a través de la observación del desempeño del alumno, las discusiones y reflexiones en clase y el análisis de los trabajos, entre otros—. Todo ello con la intención de detectar necesidades —evaluación formativa— durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y después de él —evaluación sumativa—.

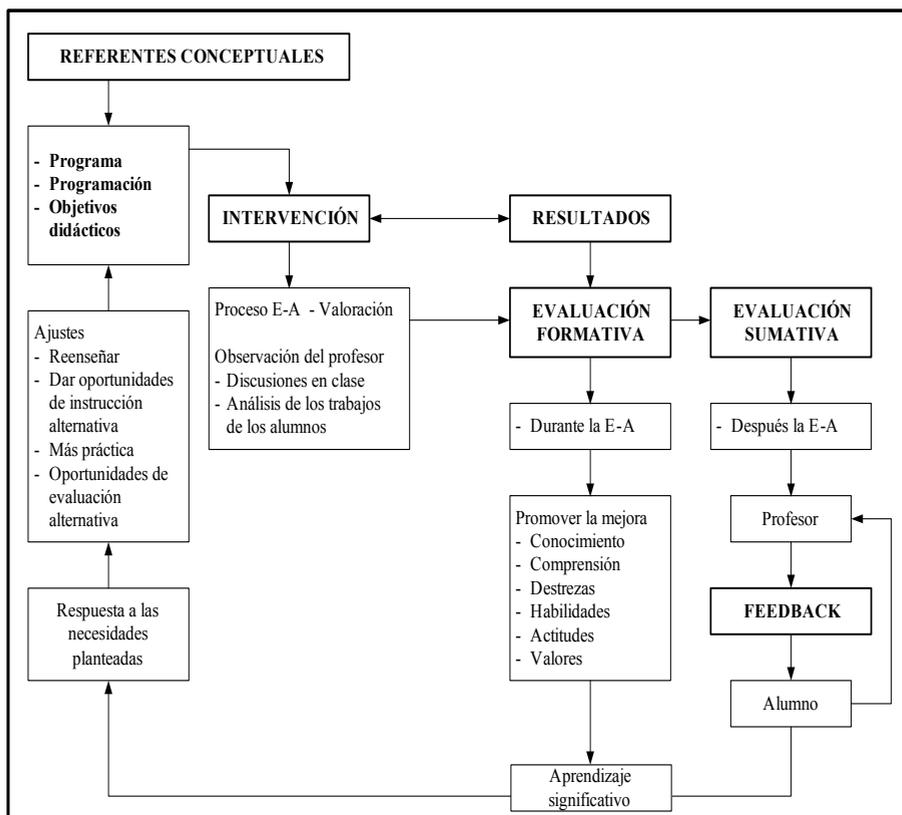


Figura 2. La evaluación formativa. Zambrano, Tejada, González (2006)

Lo que queremos decir es que en la evaluación formativa se registra —cualitativa o cuantitativamente— el aprendizaje de forma sistemática y planificada y, con la información obtenida se reflexiona para optimizar los procesos y, por ende, los resultados. Se trata de que el profesor, el alumno mismo y el compañero den feedback al alumno sobre *qué mejorar* y *cómo hacerlo*, y el estudiante en respuesta a las necesidades planteadas, partiendo del pleno conocimiento que tiene de los objetivos y de los criterios

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

de evaluación, se esfuerce en superar las deficiencias y conseguir los objetivos propuestos

Todo ello basado en la comunicación, el feedback, un concepto de calidad de tarea aproximado al del profesor y la planificación de estrategias de mejora que incluyen actividades como: *reenseñanza* —cuando el profesor considera que es necesario explicar la unidad didáctica de nuevo—, *otras posibilidades de instrucción* —cuando los alumnos más aventajados elaboran resúmenes, dan tutorías o apoyan el aprendizaje de sus compañeros—, *el alumno busca soluciones a sus problemas de aprendizaje* —más práctica, más dedicación, más responsabilidad, más honestidad—, pero el florecimiento más importante se alcanza cuando se complementan esfuerzos con *nuevas oportunidades de evaluación* donde el alumno demuestra el dominio que ha adquirido. Es recomendable que cada acción formativa propicie simultáneamente el crecimiento personal y profesional.

Y, si la enseñanza es un proceso de toma de decisiones *preactivas* —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 la 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 mayor incidencia sobre el proceso formativo y sus resultados y, bajo estas consideraciones, orienta la evaluación formativa a:

- Contrastar los resultados de la evaluación con los objetivos específicos planteados al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar que se logren los mismos.
- Profundizar en los porqués de los resultados no previstos en la unidad didáctica.
- Informar sobre la efectividad de las actividades instruccionales y el desarrollo del programa para adecuar el tiempo, los recursos, las estrategias, el rol docente, etc.
- Informar al alumno sobre su evolución y progreso para mejorar sus posibilidades al incrementar sus fortalezas y superar los puntos débiles e incentivar su participación activa y esfuerzo.
- Ofrecer un feedback de calidad con información positiva, crítica y específica sobre lo que sabe y lo que se le dificulta y, sobre todo, acordar estrategias de mejora.
- 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 todos los alumnos pueden aprender.

Bajo estos referentes, a continuación proponemos un ciclo (figura 3) que guía al profesor y al alumno en la implementación y desarrollo de la evaluación formativa.

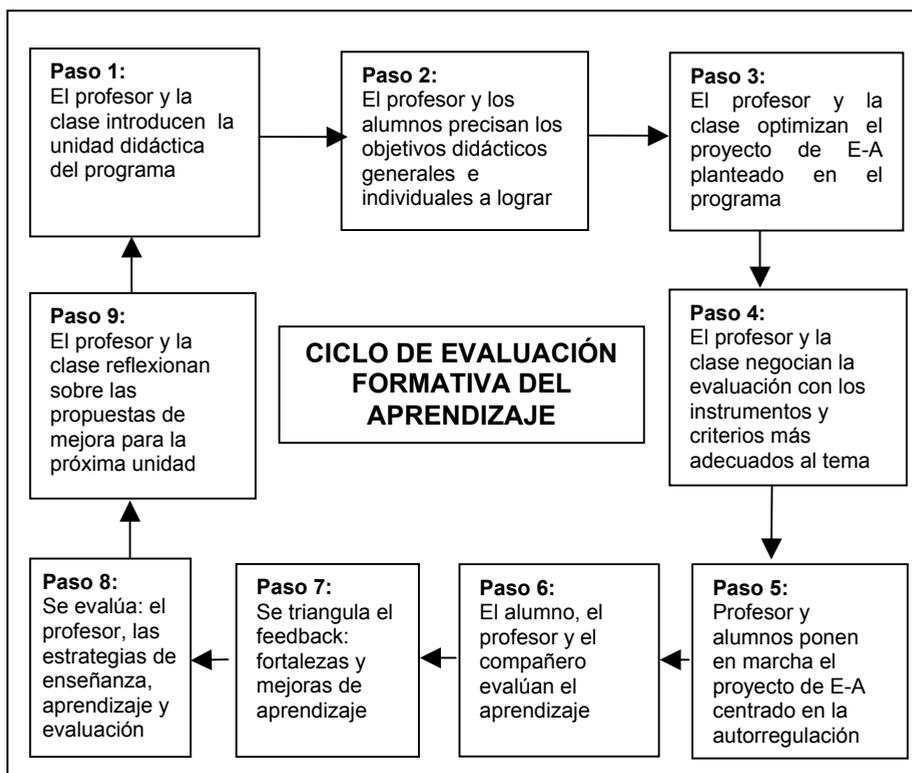


Figura 3. Ciclo de evaluación formativa Zambrano, Tejada, González (2006)

La implementación de la evaluación exclusivamente formativa tiene como desventaja que el alumno depende, en su mayor parte del profesor para identificar las deficiencias y decidir cómo superarlas porque la detección de necesidades y soluciones requeridas vienen “desde fuera” y, por ello, proponemos que el proceso formativo se complemente con un enfoque formador donde el alumno autorregule y autoevalúe su proceso de aprendizaje, dando lugar al cambio positivo desde “dentro”.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

3.2.2. La evaluación formadora

Para su efecto, los referentes conceptuales y la intervención los hemos enmarcado en la evaluación formativa expuesta previamente, pero el centro de interés recae, en este caso, sobre el alumno quien construye un sistema de aprendizaje “personalizado” basado en la autorregulación, la autoevaluación y la coevaluación (figura 4). Así, bajo el conocimiento pleno de los objetivos planteados en cada unidad didáctica— la calidad esperada, el plan de trabajo, los criterios de evaluación, entre otros— a lo largo de este proceso formador el alumno aprende a:

- *Autorregular su aprendizaje* —al diagnosticar sus fortalezas y problemas de aprendizaje y tomar decisiones que le permiten desarrollar capacidades de qué mejorar y cómo hacerlo—.
- *Autoevaluar su desempeño* —al identificar los estándares y/o criterios a aplicar en su trabajo, elaborar juicios respecto a su trabajo y el de sus compañeros—.
- *Expresar su satisfacción respecto al desenvolvimiento del profesor y el desarrollo del programa.*

Incluso se ha encontrado que cuando un alumno no obtiene los resultados que esperaba del aprendizaje es porque no ha aprendido a aprender, es decir, no ha construido un buen sistema de aprendizaje y, por ello, en la evaluación formadora es recomendable que el alumno aprenda a:

- Identificar los problemas que tiene en el aprendizaje y a diferenciar cuando no ha entendido algo o no lo sabe hacer y a buscar soluciones —a través de tareas y/o a solicitar ayuda del profesor o de los compañeros—.
- 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?... , ya que ello le facilitará tanto el desarrollo como la evaluación posterior.
- 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 un participante importante en su aprendizaje.
- Dar feedback a sus compañeros de forma objetiva, honesta y sincera reconociendo que de esta forma promueve el crecimiento propio.
- Reflexionar sobre los comentarios que sus compañeros le ofrecen.

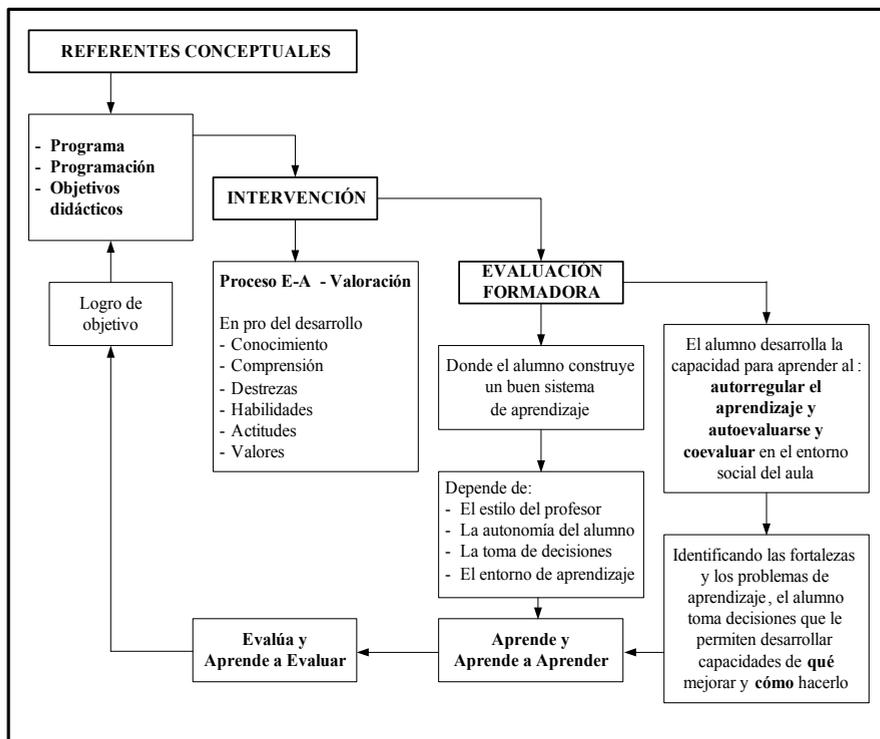


Figura 4. La evaluación formadora. Zambrano, Tejada, González (2006)

En resumen, nuestro marco de evaluación parte de una propuesta general centrada en el perfeccionamiento del programa y el aprendizaje significativo a través de la evaluación formativa —profesor— y la evaluación formadora —alumno— como estrategias de conocimiento personal y profesional. Con todo, es necesario reconocer que el éxito depende de la personalidad y creatividad del profesor, de la autonomía que el alumno posea y de su disposición para lograr las metas que se propone, así como de un entorno de colaboración y ayuda mutua.

4. Diseño de la investigación

Para estudiar la evaluación se elaboró un marco aplicado que involucró un diagnóstico y una intervención educativa. Cada una de estas fases requirió varias etapas que dependieron de su naturaleza, objetivos y población estudiada. Así, es importante resaltar que se partió de un diseño que fue evolucionando acorde a los resultados obtenidos y los acontecimientos que de una forma u otra afectaban los procesos y el contexto de actuación. En consecuencia, el *diagnóstico* tuvo como objetivos conocer las fortalezas y los puntos débiles de los programas y definir la cultura de valoración de Inglés —los procesos y resultados, los instrumentos y técnicas utilizados, los aspectos que los profesores evaluaban con más frecuencia, las concepciones, actitudes, satisfacción de los alumnos y profesores respecto a la naturaleza de la evaluación, las necesidades de formación del profesorado de Inglés, entre otros—.

Como primera actividad, se realizó el análisis de contenido de los programas 2002 —la sistematización, coherencia, pertinencia, suficiencia,..., de los elementos—. Luego, se aplicaron cuestionarios de respuesta cerrada a los profesores y a los alumnos, junto con una entrevista y los resultados de los cuestionarios se analizaron con el SPSS. 10 y las entrevistas con el Atlas-Ti. Por último, se observaron los procesos evaluativos en el aula de Inglés.

Con los resultados obtenidos en el diagnóstico se diseñó *la intervención* y, a su efecto, se aplicó una propuesta que apuntó a tres etapas: la optimización de los programas 2003 y 2004 a través de talleres; la sensibilización de los profesores en diferentes aspectos de evaluación a través de círculos de reflexión y la aplicación de un modelo formativo en el aula de Inglés.

Para la recogida de información, en el primer caso, se aplicaron cuestionarios para evaluar el diseño, desarrollo y resultados del taller, junto con el diario del investigador y los textos e informes de las sesiones de trabajo. En la sensibilización del profesorado se aplicó un cuestionario de autoevaluación y se analizaron los textos e informes de las reuniones y el diario del investigador.

La tercera etapa se desarrolló en asignatura: Evaluación de los aprendizajes en Inglés donde treinta y cinco alumnos y el investigador compartieron experiencias formativas y formadoras en la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de Inglés (Anexo 1). En rasgos generales, el desarrollo del programa se centró en dos etapas: una conceptual y una operativa. En la primera se reflexionó sobre la evaluación educativa y la evaluación del aprendizaje de Inglés desde las dimensiones: *qué, cómo, cuando, quién y con qué* como 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 para la revisión y el feedback mutuo. Todo ello seguido de la triangulación de procesos de edición, coevaluación, autoevaluación y evaluación del profesor.

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.
- 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, reflexiones, 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.

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, reflexiones, 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.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Al finalizar cada unidad didáctica se evaluó el desempeño de los alumnos, el del profesor, el programa y, posteriormente, se discutieron los resultados esperados y no esperados, así como los aspectos mejorables. Las conclusiones nos permitieron tomar decisiones para mejorar las etapas siguientes. Durante la aplicación del modelo se utilizaron reflexiones individuales y grupales, autoevaluaciones y coevaluaciones y se evaluaron los resultados de la propuesta con un cuestionario de respuestas estructuradas y abiertas (Anexo 2) y se analizaron los resultados con el SPSS.10 y el Atlas-Ti.

5. Resultados de la investigación

5.1. La evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica reveló que la casi totalidad de los programas necesitaban perfeccionar la definición, sistematización, pertinencia, coherencia,... entre los elementos de cada programa y entre los programas de las asignaturas del mismo año; además de la orientación sumativa de la evaluación. Asimismo, en los otros instrumentos aplicados, se concluyó que una tercera parte del profesorado se apegaba a la evaluación tradicional, otra tercera parte desarrollaba procesos formativos y la parte restante llevaba a cabo una evaluación mixta —a veces tradicional y en ocasiones formativa—.

De igual forma, entre los instrumentos más utilizados las pruebas escritas y orales ocuparon el primer lugar y el portafolio, los diarios, las entrevistas y la autoevaluación y coevaluación se ubicaron entre los menos utilizados, lo cual nos indicó otro aspecto de atención.

Para alcanzar los fines propuestos en esta primera fase, se hicieron talleres de reflexión/formación de trabajo colaborativo y se mejoraron diez de los doce programas de la Carrera. Consideramos que fue una experiencia importante porque nunca se habían siquiera discutido los programas antes de esta experiencia.

5.2. La sensibilización del profesorado

En este momento se llevaron a cabo círculos de reflexión sobre aspectos teóricos y prácticos de la evaluación de Inglés con la participación de la mayor parte de los profesores.

Los logros se centraron en:

- La realizaron ocho actividades en diez sesiones de trabajo.
- La iniciación de la sensibilización del profesorado en la evaluación formativa y formadora.

- El fortalecimiento del uso de la reflexión como estrategia de apoyo a la enseñanza-aprendizaje.
- La comunicación de opiniones, críticas y dudas respecto a la evaluación del Inglés.
- La realización de círculos de reflexión sobre aspectos teóricos, previa lectura de algunos artículos, de la evaluación del aprendizaje de Inglés.

Debemos mencionar que en esta fase no se logró:

- 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 para el área de Inglés del Departamento de Idiomas.
- Motivar a algunos profesores a incorporar instrumentos alternativos de evaluación en la valoración del aprendizaje.

5.3. La propuesta formativa en el aula de Inglés

Una vez finalizada la segunda fase implementamos el modelo formativo en el aula de Inglés y los alumnos expresaron su nivel de satisfacción a través de un cuestionario (Anexo 2) el cual constó de estos 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 desarrollados.*

Parte A: El crecimiento personal y profesional

Gráfico 1

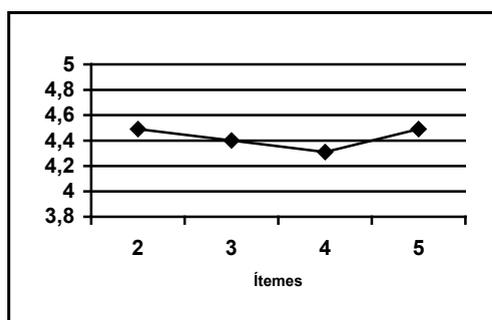


Tabla 1

| | 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 |

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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 2

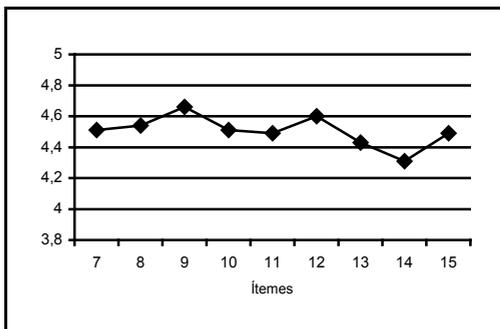


Tabla 2

| | 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.

Parte C. El programa

Gráfico 3

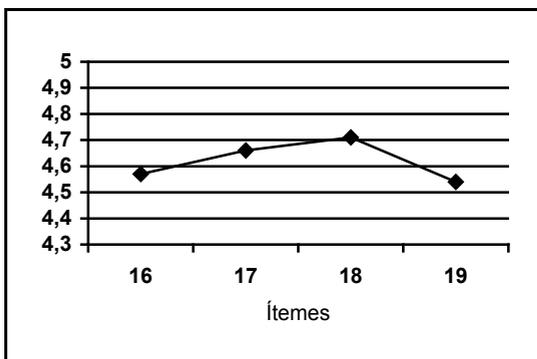


Tabla 3

| | 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 4

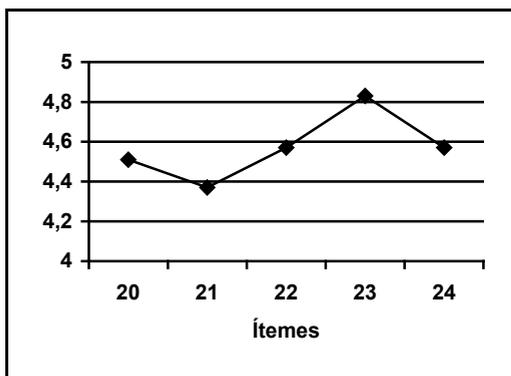


Tabla 4

| | 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 5

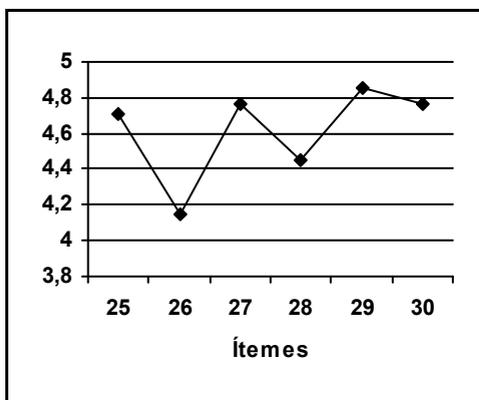


Tabla 5

| | 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 |

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

En 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.

6. Conclusiones generales del estudio

El estudio permitió ratificar que los exámenes aún prevalecen en los centros educativos; que el programa es una estrategia de reflexión que promueve la mejora educativa y que los procesos evaluativos formativos y formadores generan aprendizaje significativo pero ellos requieren sistematización, tiempo y esfuerzo tanto del profesor como del alumno.

6.1. 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, 2001).

Asimismo, se estimó que la experiencia realizada confirmó que la oportuna y continua orientación, retroalimentación, autorregulación del aprendizaje y autoevaluación contribuyeron a que 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 (individualmente, en 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 con alumnos con mayores 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 necesitó 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, etc.).

Asimismo, se observó que la aplicación de la propuesta formativa contribuyó a incrementar la 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 sana competencia, la solidaridad, las relaciones personales y el compañerismo entre los alumnos.

Además, se ratificó que el programa de asignatura constituye una 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 desarrollo y la mejora del programa y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al rendimiento académico se pudo afirmar que la casi totalidad de 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. (Escala de rendimiento: 19 a 20 puntos: *Excelente*; 16 a 18: *Sobresaliente*, 13 a 15: *Suficiente*, 10 a 12: *Regular* y menos de 10: *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.

Como punto final, se consideró que, fundamentándonos en 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 la propuesta formativa propició el desarrollo personal y profesional de los participantes.

7. Futuras líneas de investigación

Toda investigación deja abierto espacios para que otros estudiosos del tema se acerquen y profundicen sobre cuestiones relevantes al objeto de estudio; es así que proponemos el diseño y la evaluación de programas por competencias, la evaluación formativa de las competencias y la evaluación formativa del profesor.

8. 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.
- 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*. Madrid: Morata.
- Bordas, I. (2001): "La evaluación educativa: evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje", en *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003): *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- 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).
- Camperos, M. (1984): *La evaluación formativa del aprendizaje*. Facultad de Humanidades. Caracas: Mimeo.
- Clarke, S. (2001): *Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing pupil's learning in the primary classroom*. Hodder and Stoughton, London
- COMMISSION ON HIGHER EDUCATION (1997): *Framework for Outcomes Assessment*. USA.: Middle States Association of Colleges and Schools.
- Dominguez, M., y otros (2001): "La evaluación formadora en la práctica. Evaluación para aprender". *Temáticos*. Madrid. Págs: 17-19.
- 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*. Madrid: Diagrama, Págs 77-109.
- González, A. (2002): "La didáctica y los contenidos de enseñanza". *EDUCAR*. Num, extra, 2002. Universidad Autónoma de Barcelona. Pag. 77-78.
- Jiménez, B. (1999) (Edit): *Evaluación de programas centros y profesores*. Síntesis, Madrid
- Perez, R. (1995): "Evaluación de programas educativos", en Medina, y Villar, L. *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Roselló, M. y otros (1992): "La evaluación cómo la piensan y cómo la practican los profesores universitarios, en Marcelo, C. y Mingorance, P.

Gabina E. Zambrano, José Tejada Fernández y Ángel-Pío González

(Eds.): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional* (II). Universidad de Sevilla.

Ruiz, C.(1997): *La evaluación formativa*.

<http://www.monografias.com/trabajos4/evafor/evafor/.shtml>. (21/04/06).

Sanmartí, N., (2001). (Coord.): "Aprendiendo a autoevaluarse", en *Evaluación para aprender. Temáticos escuela española*, Nº 2, junio 2001, Págs. 4-8.

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): "La evaluación", en Gairín, J. y Fernández, A. *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación*. Barcelona: Praxis.

Zabalza, M. (1988): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea

Zambrano, G. (2006): *La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Inglés*. Tesis doctoral inédita. URV. Tarragona.

Zambrano, G. (2000): *La evaluación formativa de Inglés. Trabajo para ascender a la categoría de profesora asistente*. Universidad de Los Andes Táchira.

Anexo 1

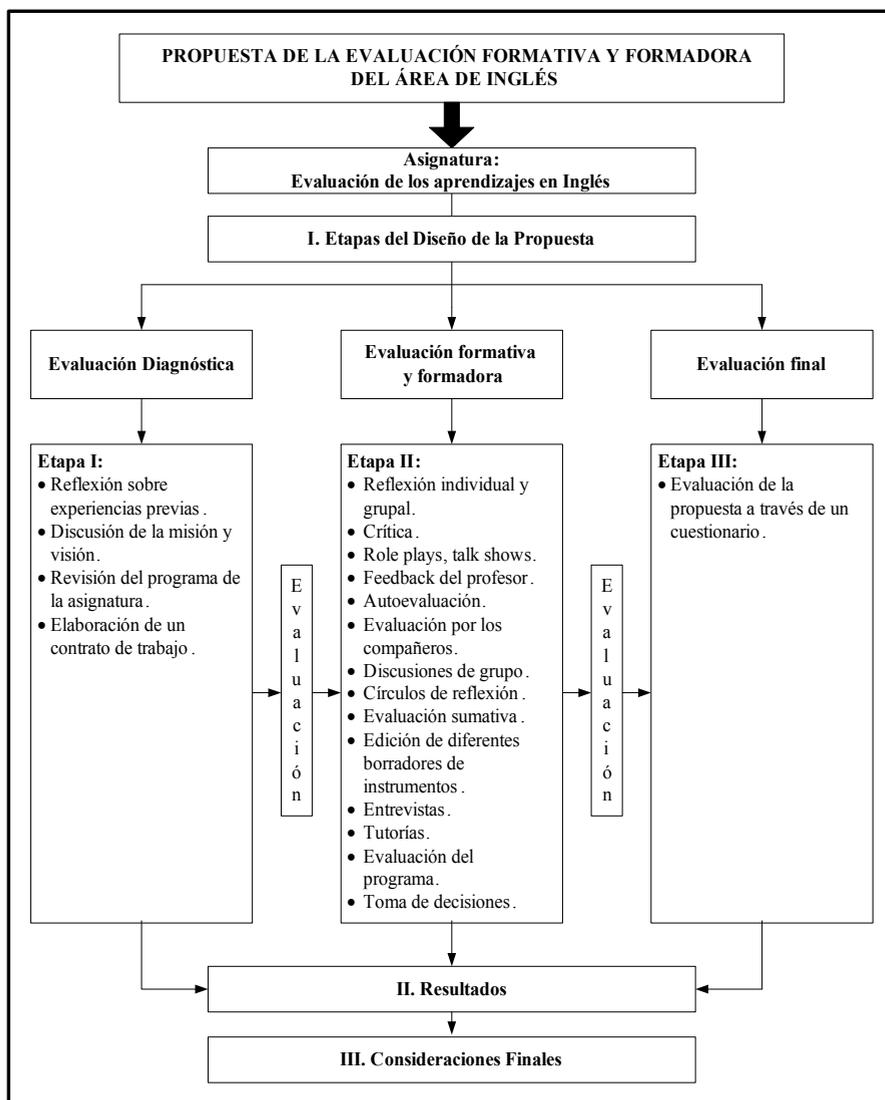


Figura 5. Diseño de la propuesta formativa

Anexo 2: cuestionario de evaluación de la propuesta de evaluación formativa

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA

PROPÓSITO: A través del presente instrumento deseamos conocer su satisfacción en relación a la *Propuesta de Evaluación Formativa del Inglés*. Reconocemos la colaboración prestada por usted durante la misma y agradecemos contestar todos los ítems aquí presentados, ya que de ellos se obtendrá valiosa información para esta investigación.

INSTRUCCIONES: En los aspectos que se mencionan a continuación exprese su opinión marcando con una X de acuerdo a la escala: **5: Excelente; 4: Bueno; 3: Regular; 2: Deficiente; 1: Nulo.**

PARTE A. CRECIMIENTO PERSONAL DEL PARTICIPANTE

En cuanto a la propuesta considero que:

| | Excelente | Bueno | Regular | Deficiente | Nulo |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. Mi crecimiento personal fue | <input type="checkbox"/> |
| 2. Mi desarrollo profesional se dio de forma... | <input type="checkbox"/> |
| 3. La formación conseguida fue... | <input type="checkbox"/> |
| 4. La competencia que logré como evaluador fue... | <input type="checkbox"/> |
| 5. El grado de autoanálisis y reflexión alcanzado fue... | <input type="checkbox"/> |
| 6. Mi experiencia como sujeto y objeto de evaluación. fue... | <input type="checkbox"/> |

Comentarios y/o sugerencias:

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

PARTE B. LA CALIDAD DE LOS PROCESOS FORMATIVOS

En la evaluación de los procesos opino que:

| | Excelente | Bueno | Regular | Deficiente | Nulo |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. La evaluación realizada fue... | <input type="checkbox"/> |
| 8. La evaluación formativa implementada fue... | <input type="checkbox"/> |
| 9. La autoevaluación facilitó mi aprendizaje de forma... | <input type="checkbox"/> |
| 10. La coevaluación constituyó una oportunidad... | <input type="checkbox"/> |
| 11. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron... | <input type="checkbox"/> |
| 12. El aprendizaje los errores fue... | <input type="checkbox"/> |
| 13. Las fortalezas y los aspectos mejorables se analizaron de un modo... | <input type="checkbox"/> |
| 14. La negociación de los procesos de evaluación fue... | <input type="checkbox"/> |
| 15. La negociación de los criterios de evaluación fue... | <input type="checkbox"/> |

Comentarios y/o sugerencias:

PARTE C. EL PROGRAMA

Con respecto al programa estimo que:

| | Excelente 5 | Bueno 4 | Regular 3 | Deficiente 2 | Nulo 1 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16. Los objetivos planteados se lograron de manera... | <input type="checkbox"/> |
| 17. Las actividades realizadas fueron.... | <input type="checkbox"/> |
| 18. Los contenidos trabajados fueron... | <input type="checkbox"/> |
| 19. El desarrollo del programa fue... | <input type="checkbox"/> |

Comentarios y/o sugerencias:

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

PARTE D. EL PROFESOR

Considero que durante la propuesta:

| | Excelente 5 | Bueno 4 | Regular 3 | Deficiente 2 | Nulo 1 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 20. La motivación del profesor fue.... | <input type="checkbox"/> |
| 21. Su grado de percepción sobre los problemas que afectaban el proceso académico fue... | <input type="checkbox"/> |
| 22. El enfoque de enseñanza que utilizó fue... | <input type="checkbox"/> |
| 23. Su conocimiento de evaluación fue... | <input type="checkbox"/> |
| 24. Su estilo de desarrollo del programa fue... | <input type="checkbox"/> |

Comentarios y/o sugerencias:

PARTE E. LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

En los ítems que se presentan a continuación exprese su opinión marcando con una **X** la escala que va de: **Totalmente de acuerdo: 5, De acuerdo: 4, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo: 3, En desacuerdo: 2 y Totalmente en desacuerdo: 1.**

| | Excelente 5 | Bueno 4 | Regular 3 | Deficiente 2 | Nulo 1 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 25. La evaluación fue integrada a la E-A. | <input type="checkbox"/> |
| 26. La evaluación fue individualizada. | <input type="checkbox"/> |
| 27. La evaluación apoyó los procesos de aprendizaje. | <input type="checkbox"/> |
| 28. La evaluación fue contextualizada. | <input type="checkbox"/> |
| 29. La evaluación fue participativa. | <input type="checkbox"/> |
| 30. La evaluación fue crítica. | <input type="checkbox"/> |

Comentarios y/o sugerencias:

PARTE F. LOS INSTRUMENTOS

A continuación se presentan siete instrumentos y/o técnicas de evaluación utilizados durante la propuesta. Numérelos del uno al siete de acuerdo a su preferencia siendo uno el que más le agradó y siete el de menor agrado.

- 31. Cuestionarios _____
- 32. Reflexiones _____
- 33. Autoevaluación _____
- 34. Coevaluación _____
- 35. Portafolio _____
- 36. Escalas de estimación _____
- 37. Tutorías _____

PARTE G. LA PROPUESTA

INSTRUCCIONES: Por favor responda las siguientes preguntas y fundamente sus respuestas.

38. ¿Qué fue lo que más le gustó de esta experiencia en evaluación? (Use la página de atrás si necesita más espacio).

39. ¿Qué fue lo que menos le agradó?

40. ¿Qué sugerencias da usted al profesor para su mejora?

41. ¿Qué otras recomendaciones haría?