

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.

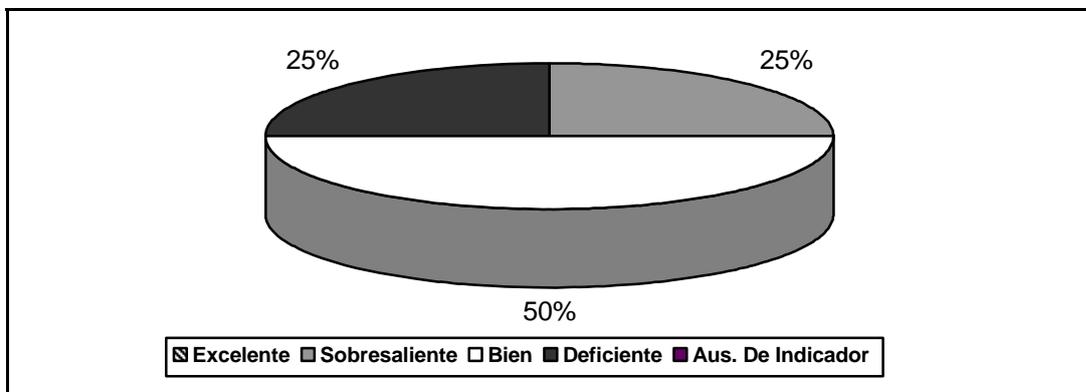
6.1.1.1. Portada

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



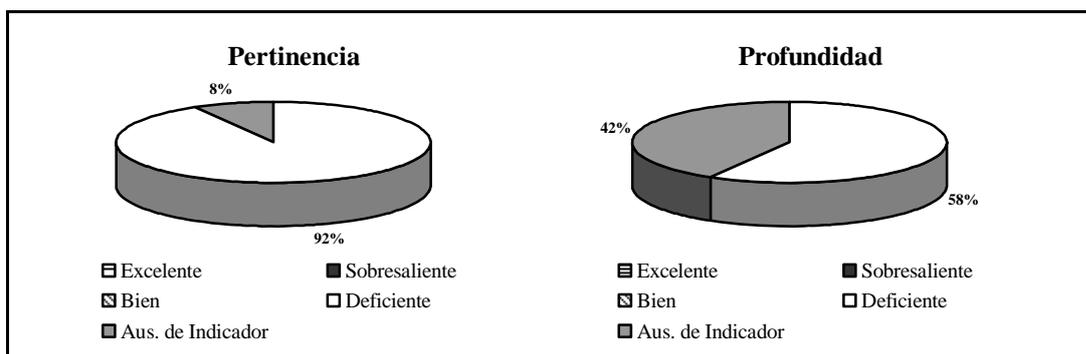
Al observar los resultados se encontró que la mayoría de las portadas de los programas poseían la identificación mínima requerida; sin embargo, se consideró que una tercera parte de los programas ameritaban mejoras en este sentido.

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

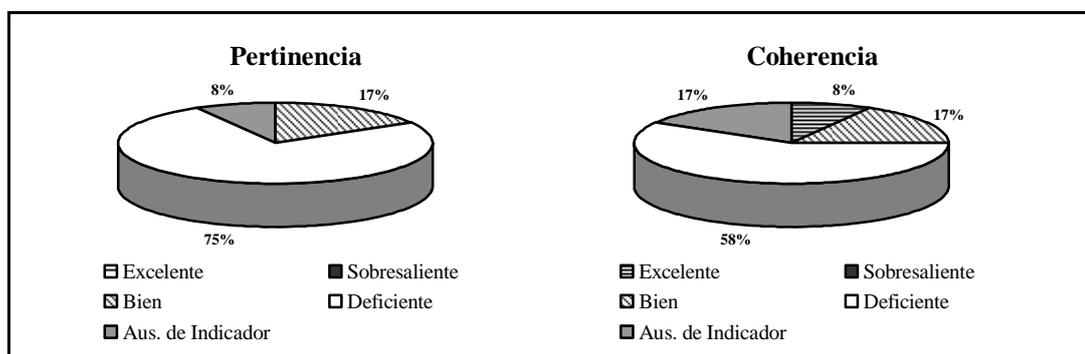


Gráfico 5. Objetivos: profundidad y suficiencia

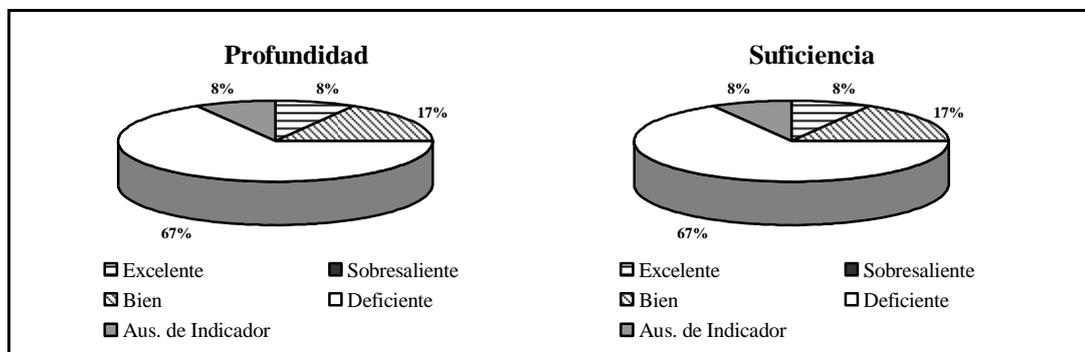
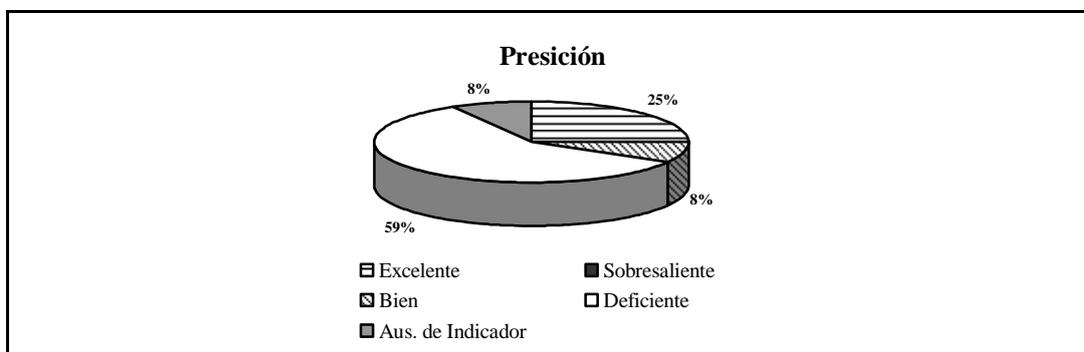


Gráfico 6. Objetivos: precisión



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

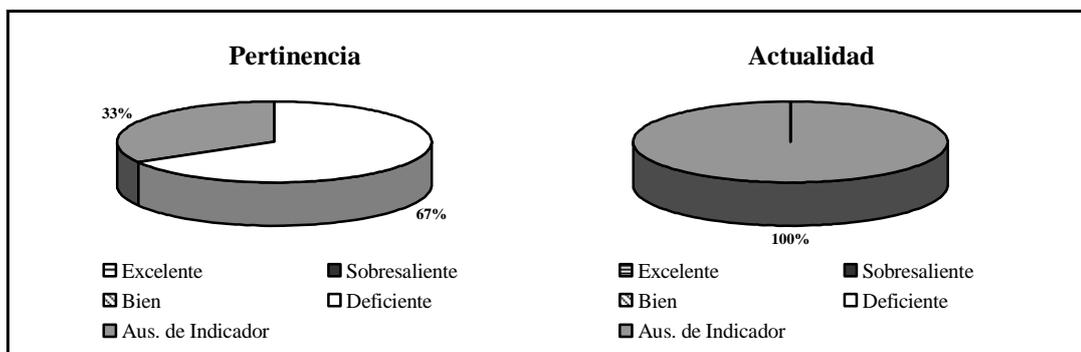
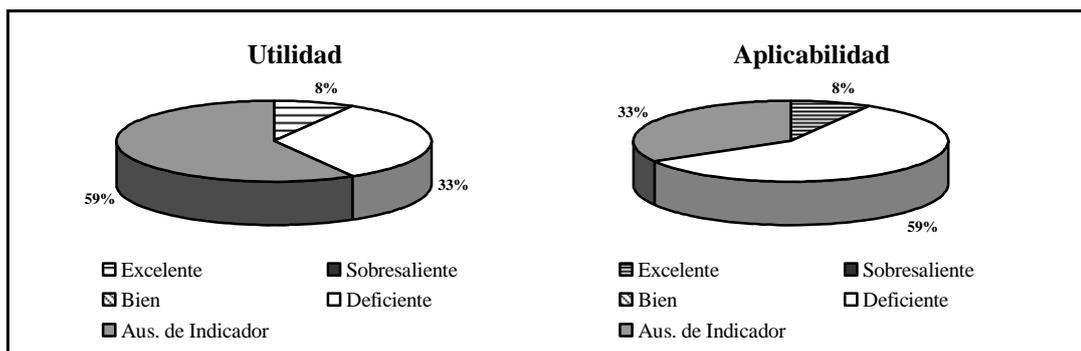


Gráfico 8. Contenidos: utilidad y aplicabilidad



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

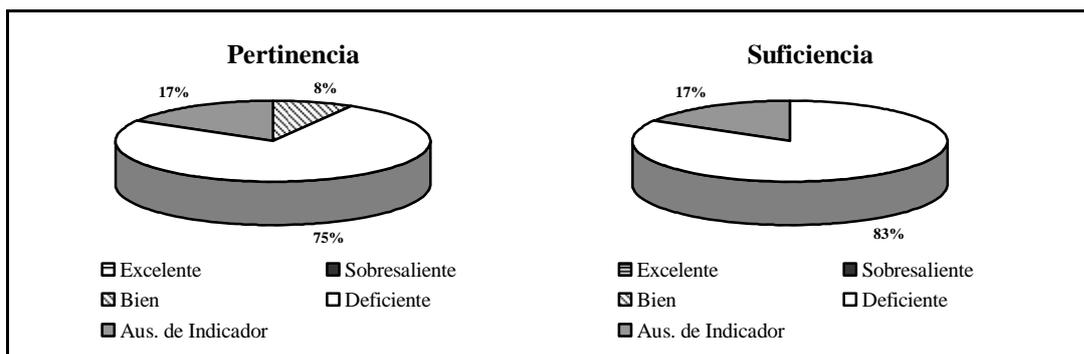
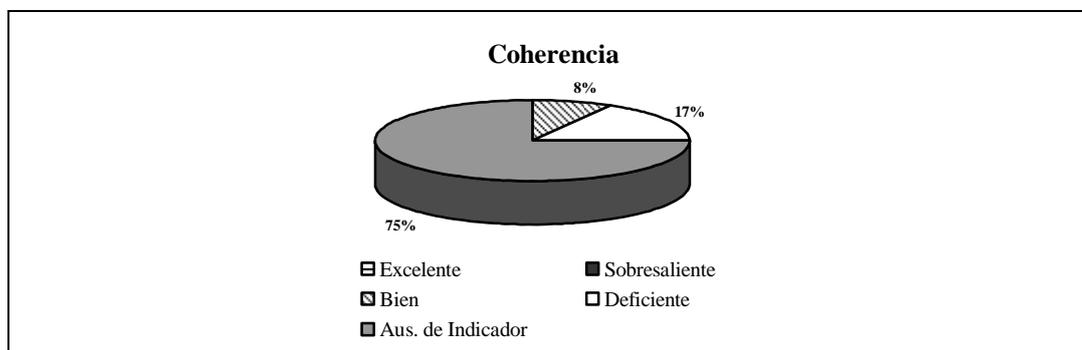


Gráfico 10. Actividades: coherencia



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

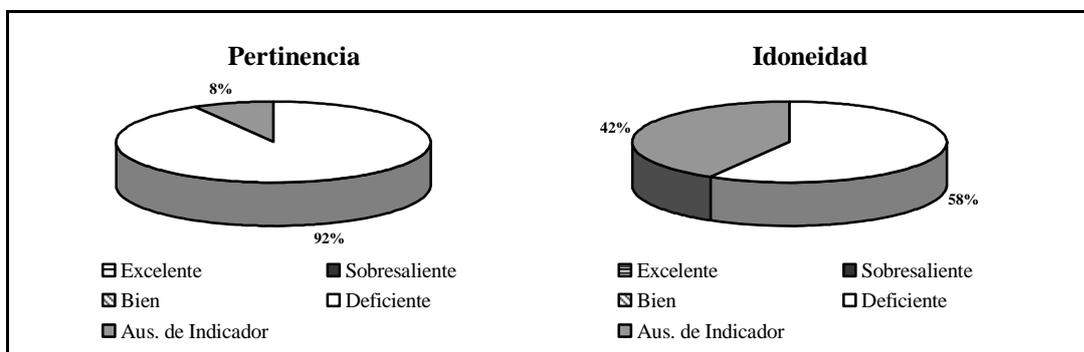
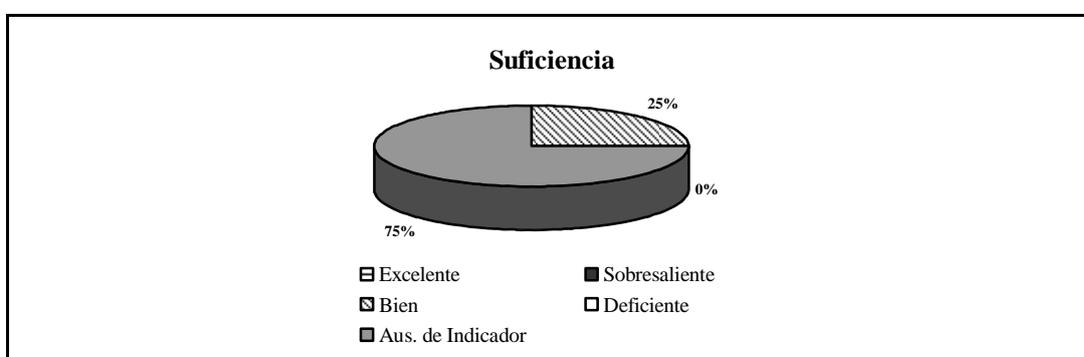


Gráfico 12. Recursos: suficiencia



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

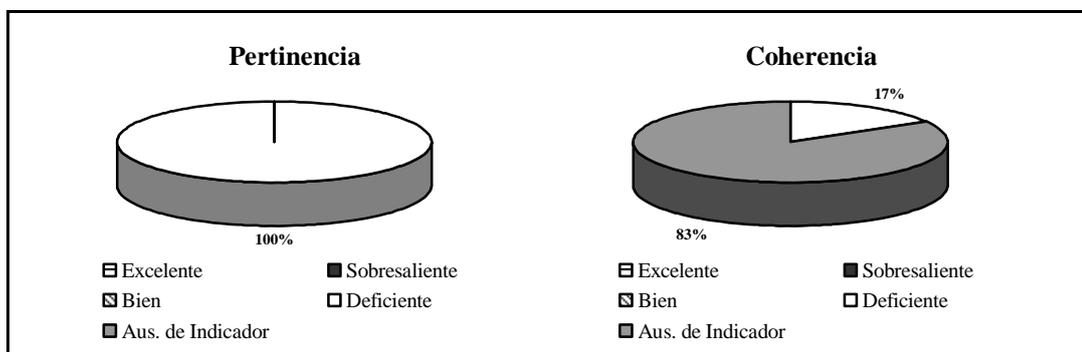
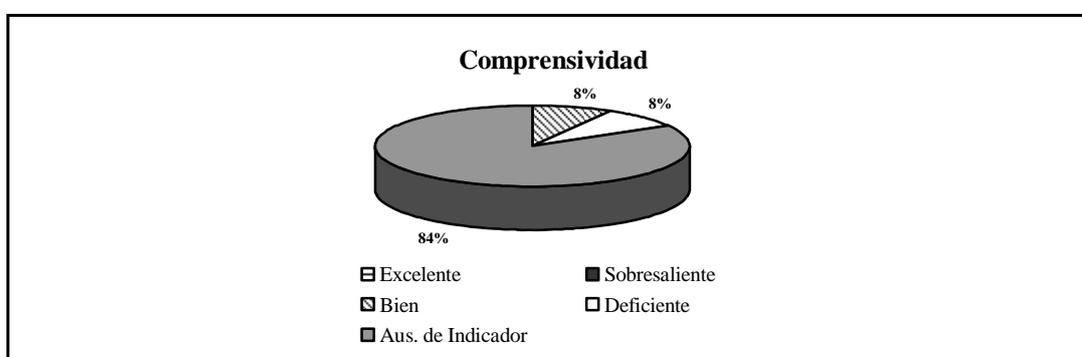


Gráfico 14. Evaluación: comprensividad



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

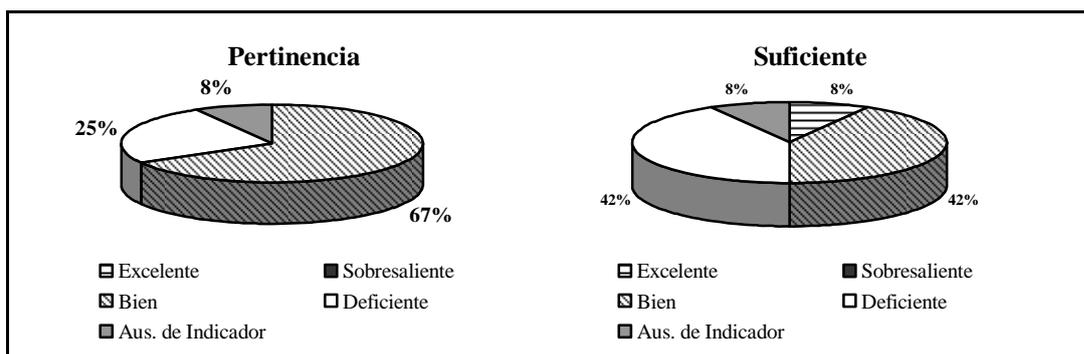
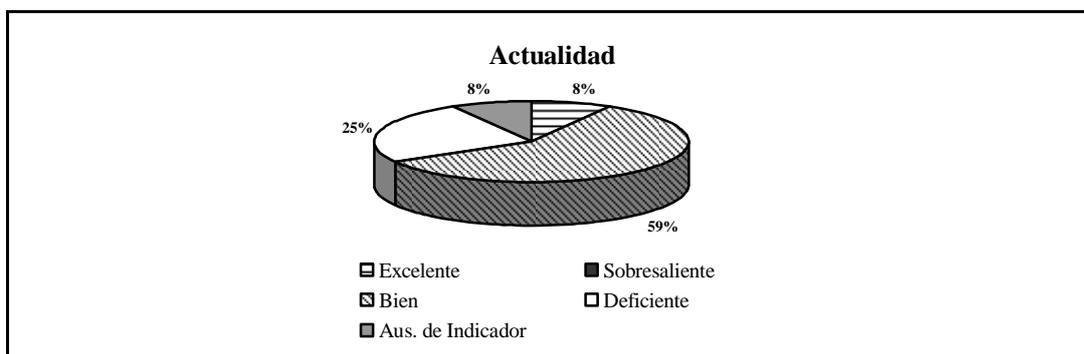


Gráfico 16. Bibliografía: actualidad



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.

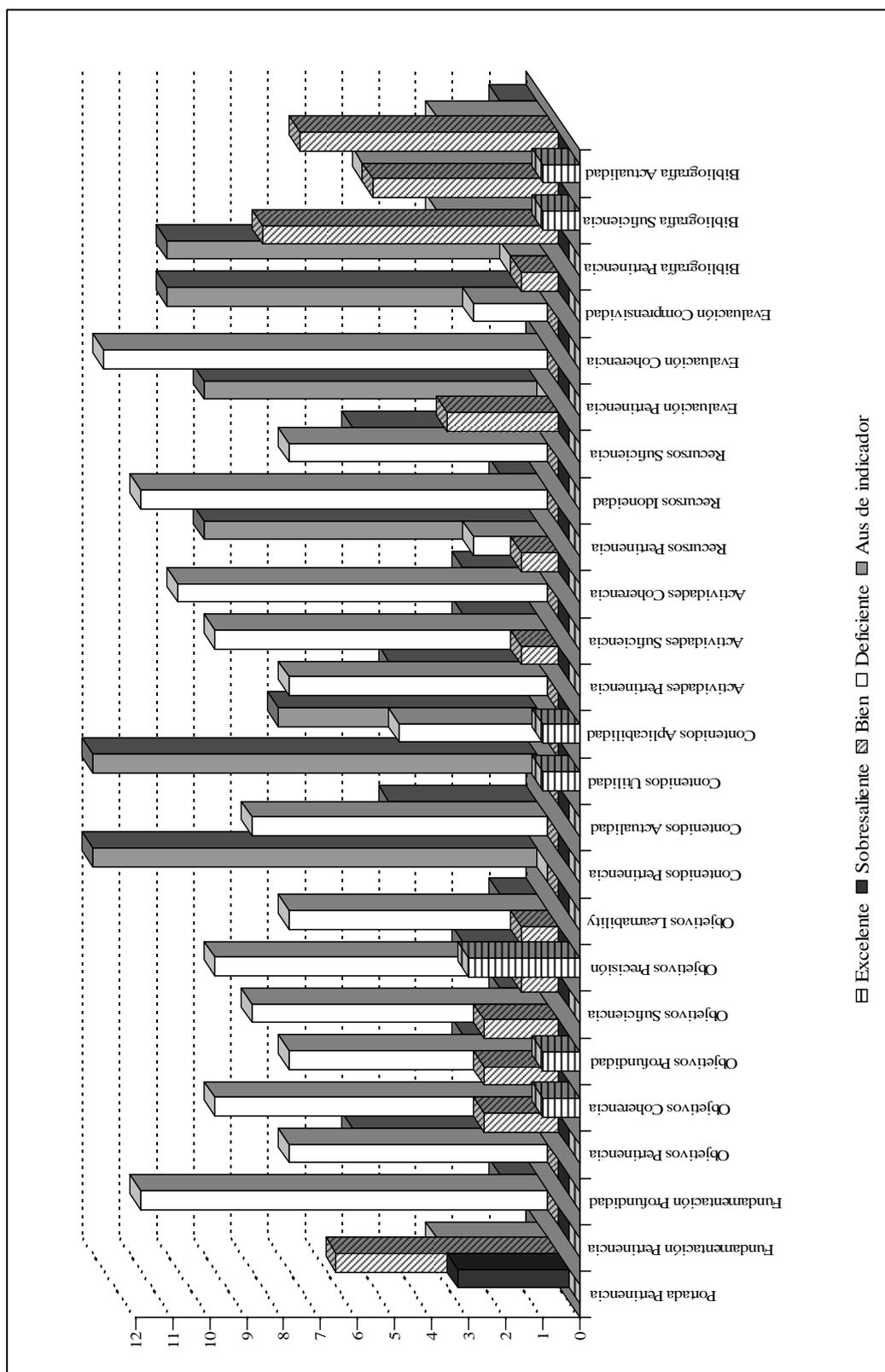
6.1.1.10. Consideraciones finales del análisis de programas

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.

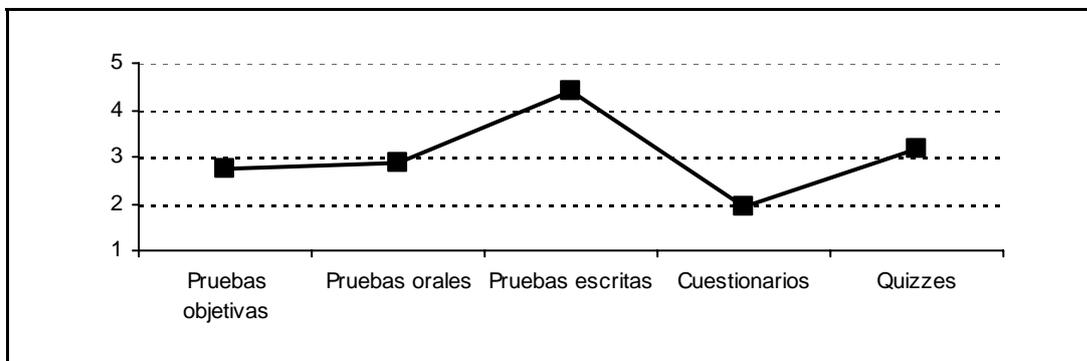
6.1.2.1. Instrumentos de evaluación

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



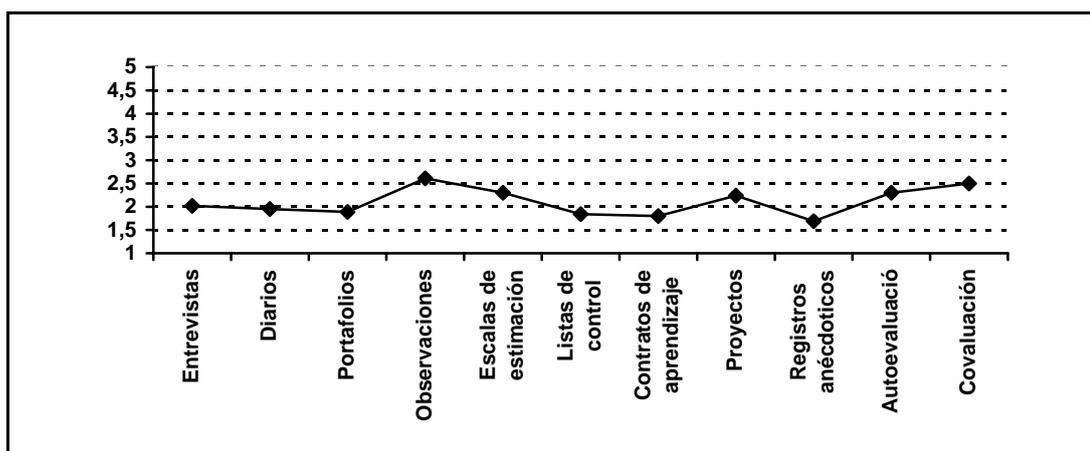
Es importante hacer notar que en cuanto a los *instrumentos y técnicas de evaluación cuantitativa* los alumnos opinaron que los cuestionarios eran los instrumentos cuantitativos menos usados y las pruebas escritas los más usados. El resto de los instrumentos mantuvo un nivel medio de uso. Ello nos llevó 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

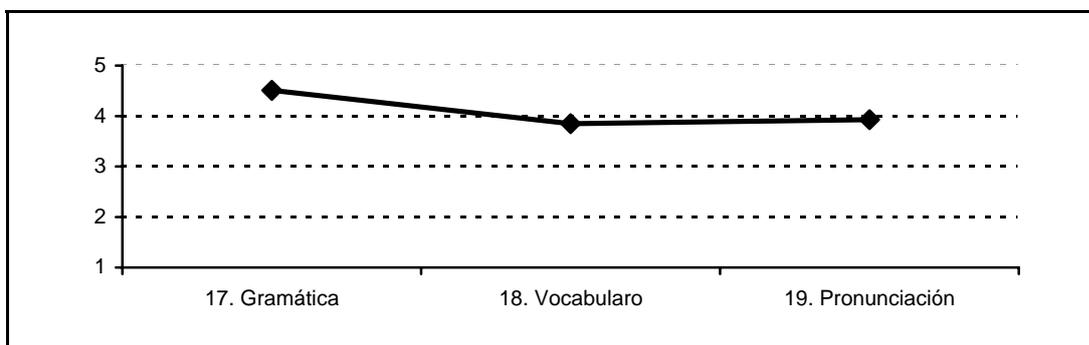
A. Componentes del lenguaje

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



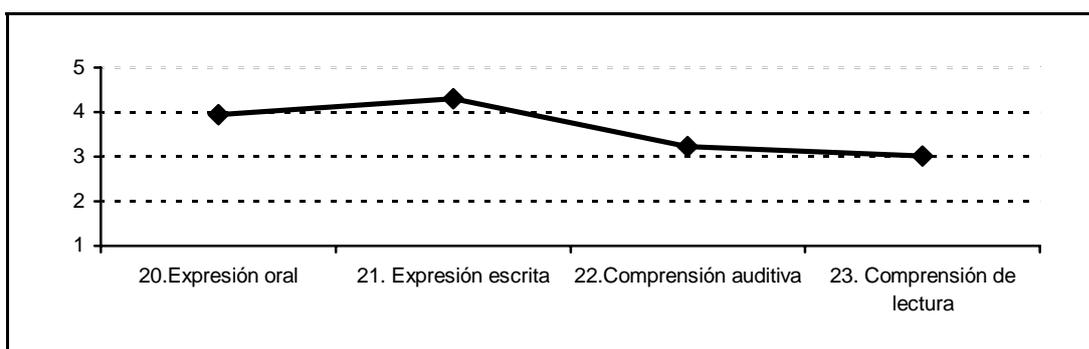
En cuanto a los *componentes del lenguaje* se encontró que la gramática, el vocabulario y la pronunciación eran frecuentemente evaluados en Inglés. Es necesario hacer notar que se requiere evaluar estos elementos dado que los alumnos estudian el lenguaje con fines académicos y estos conocimientos forman 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



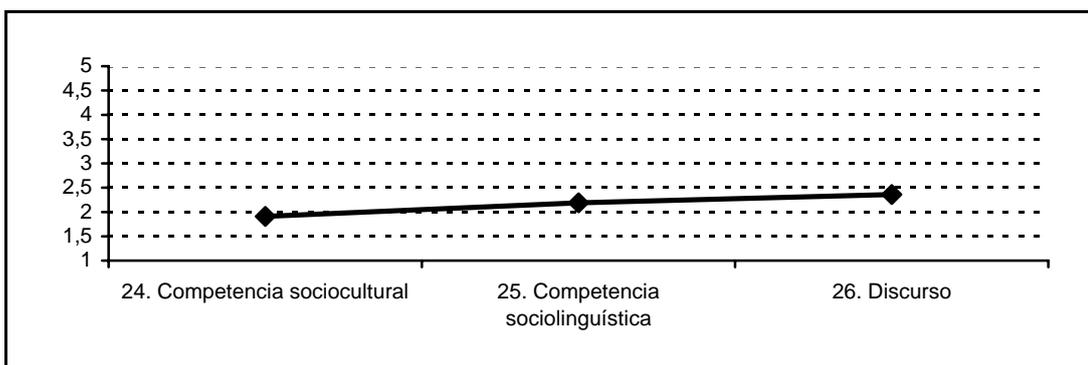
En el análisis del *uso del lenguaje* todas las competencias se ubicaron por encima de la media teórica, destacándose la expresión escrita como la más evaluada y la comprensión lectora como la menos evaluada. Ello significó la preferencia de los profesores por los textos escritos, pero a la vez nos hizo 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.

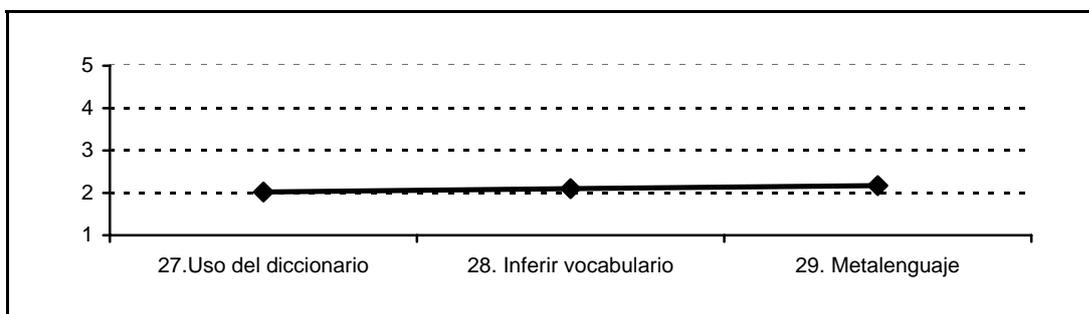
D. Estrategias de aprendizaje del lenguaje

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



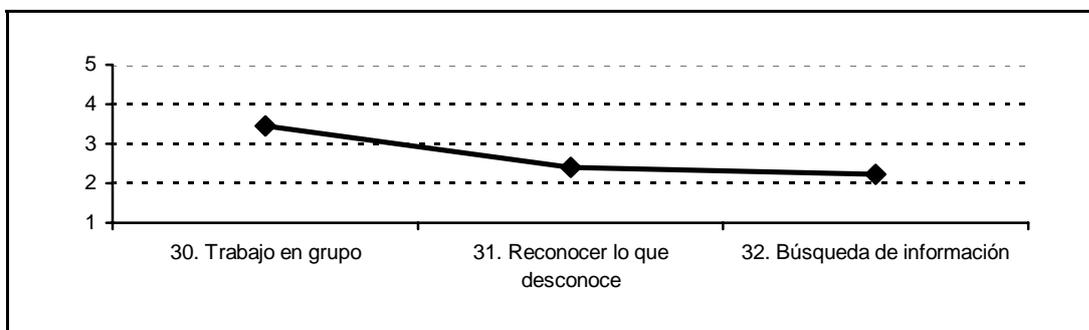
En cuanto las *estrategias de aprendizaje del lenguaje* la mayor parte de los alumnos consideró que eran poco evaluadas en Inglés, ubicándolas por debajo de la media.

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



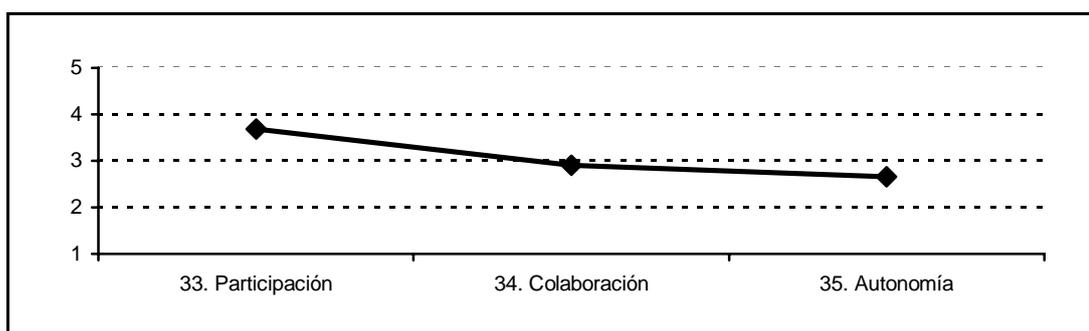
Queremos mencionar que en las *estrategias de aprendizaje generales* los alumnos opinaron que el trabajo en grupo era frecuentemente valorado en Inglés, ubicándolo por encima de la media, pero se percibió desatención a los otros indicadores presentes; ello nos llevó a considerar que la mayor parte de 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

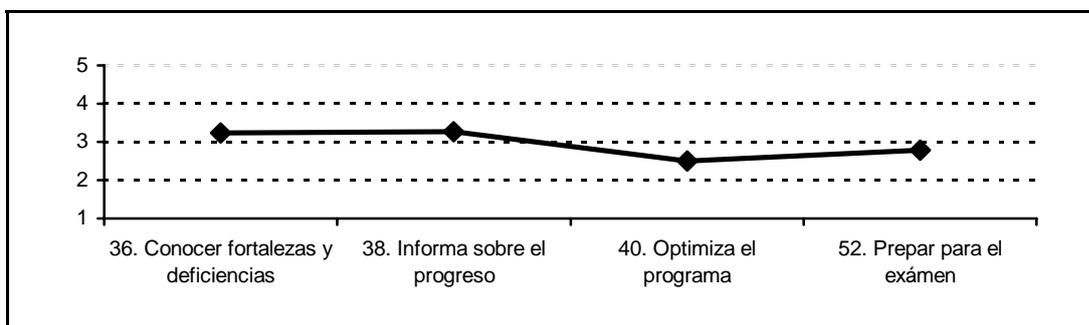
A. Finalidad de la Evaluación

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



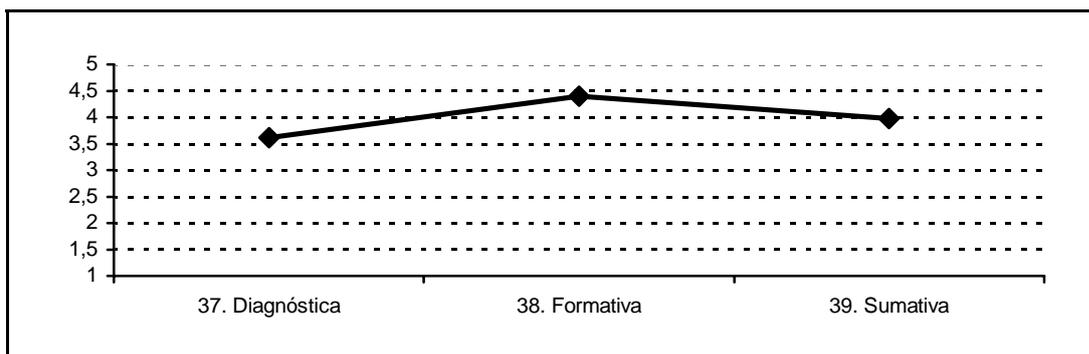
En cuanto a los resultados obtenidos en la *finalidad de la evaluación* se halló que se detectaban las fortalezas y deficiencias, y se informaba sobre el progreso al alumno, siendo ambas estimadas por encima de la media teórica. Sin embargo, también se hizo evidente que la evaluación sólo preparaba al 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



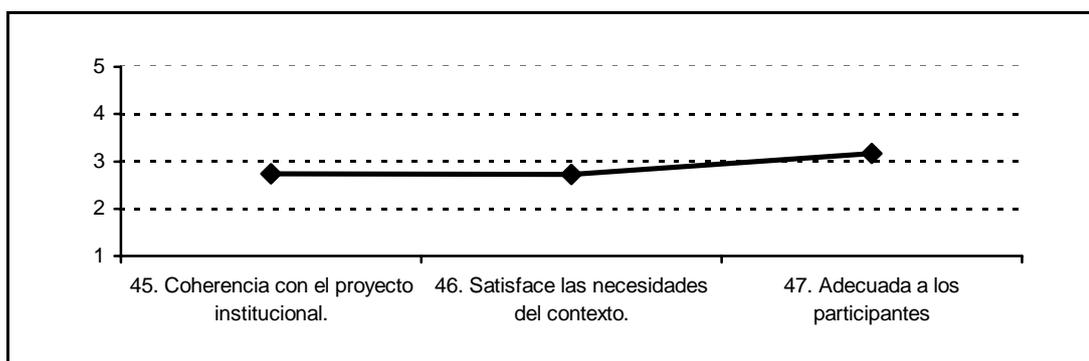
El análisis de los resultados indicó que en cuanto al momento la evaluación de Inglés era diagnóstica, formativa y sumativa, ubicándose todas por encima de la media teórica y el indicador “formativa” se mostró como el más frecuente de todas ellas, resultados y valores tan altos que en realidad no esperábamos 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.

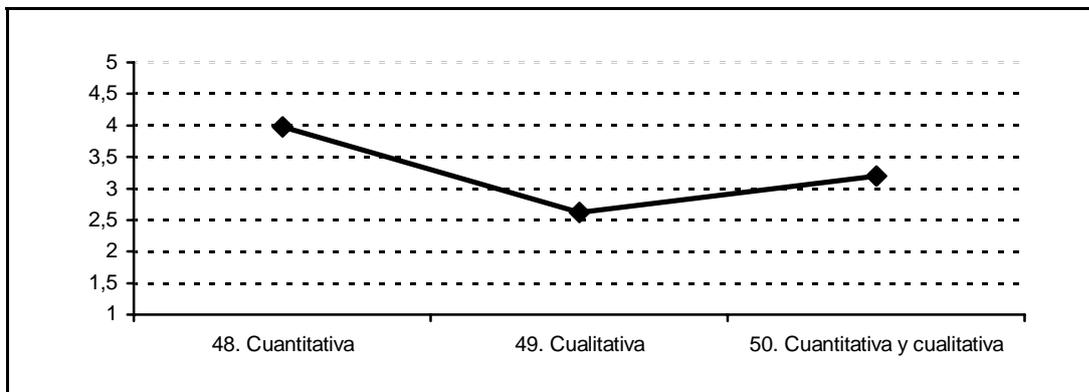
D. Modelo de evaluación

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



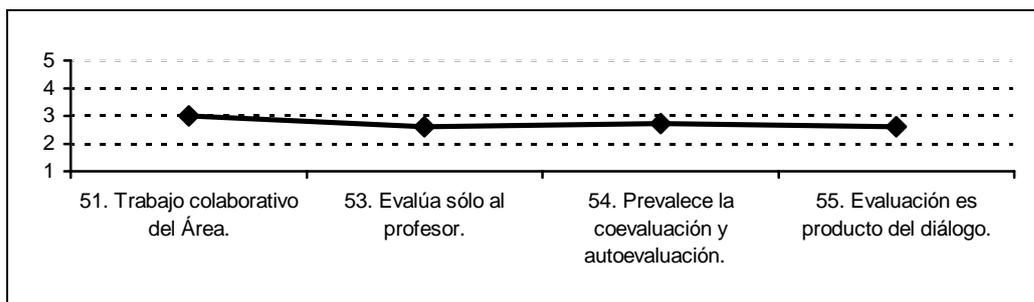
Con respecto al *modelo de evaluación* se observó que la evaluación era cuantitativa o cuanticualitativa, ubicándolas por encima de la media teórica; pero pocas veces era cualitativa, representada en valores por debajo de la media. Estos resultados coincidieron con los obtenidos en los instrumentos de 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.

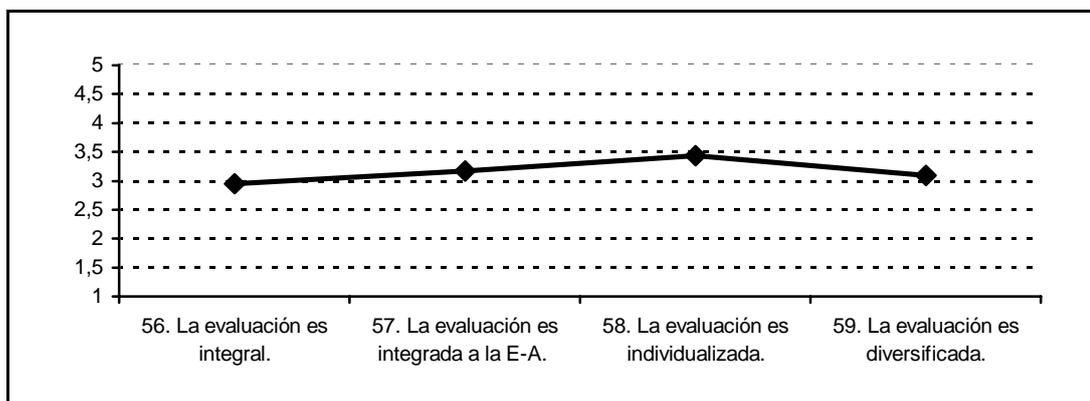
6.1.2.4. Principios psicopedagógicos

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.

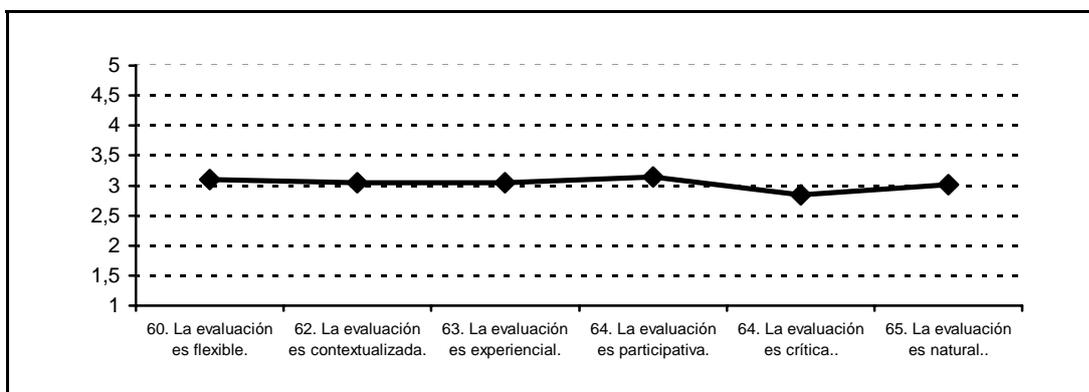
B. Principios psicopedagógicos específicos del aprendizaje

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

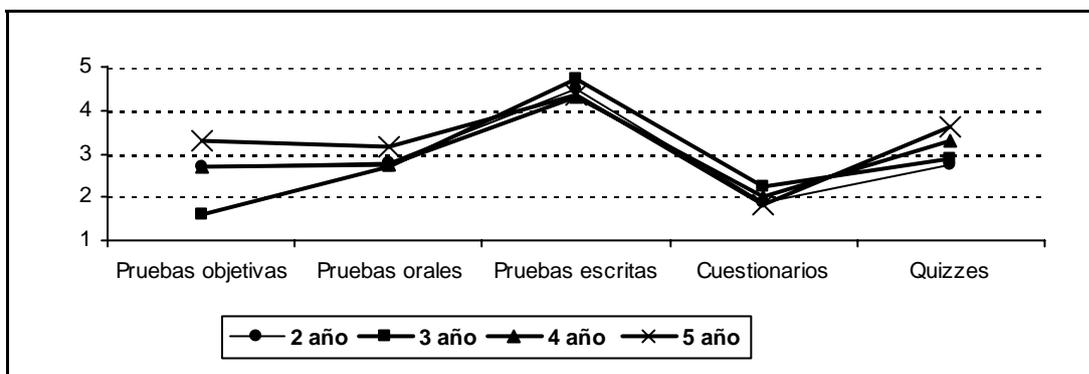
6.1.3.1. Instrumentos

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



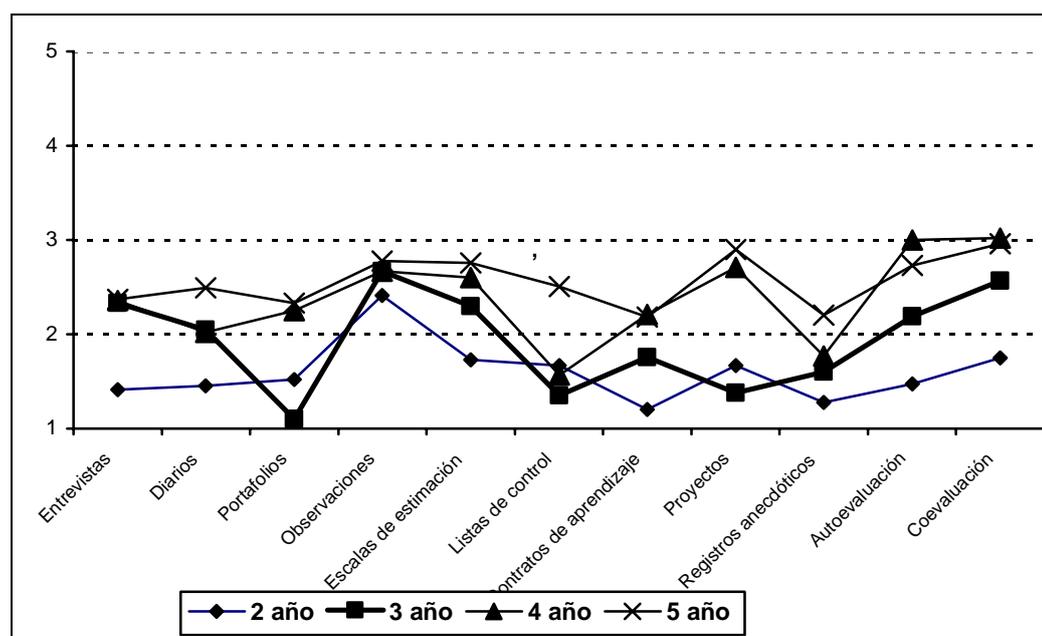
Tal como puede apreciarse en la tabla y gráfica anteriores, se observaron diferencias en el uso de los distintos tipos de instrumentos de evaluación según el año que cursaban los alumnos. Las pruebas objetivas se utilizaron menos en tercer año; en segundo y cuarto año tuvieron un nivel medio de uso, 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.

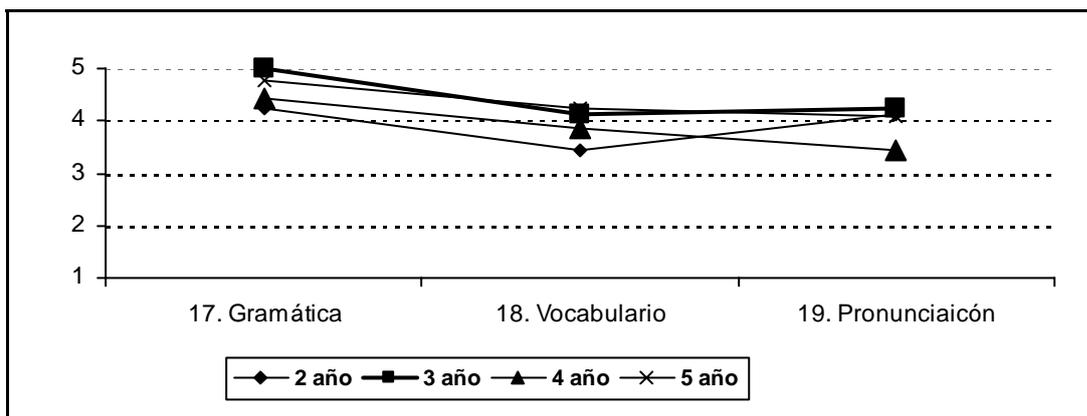
6.1.3.2. Aspectos evaluados

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



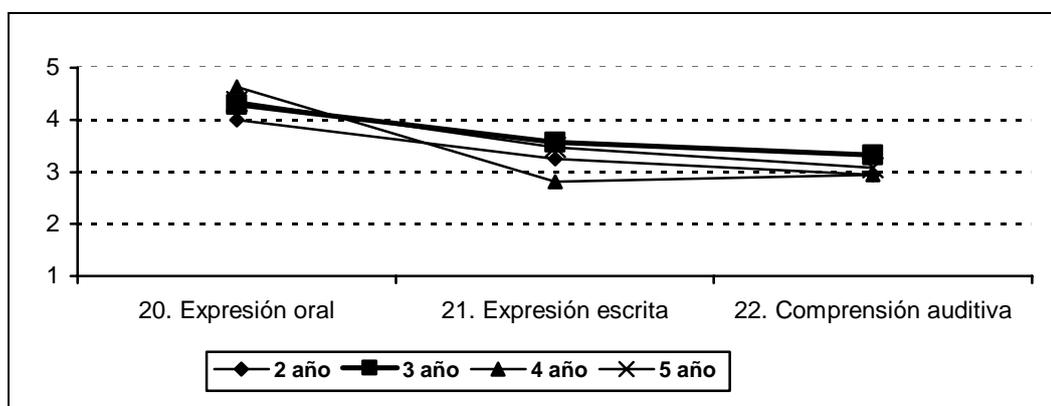
La tabla y gráfico reveló que todos los elementos eran muy frecuentemente evaluados con valores muy por encima de la media teórica, así la gramática y el vocabulario eran evaluados con menos frecuencia en segundo y cuarto año, los valores aumentaron en quinto y tercer año.

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



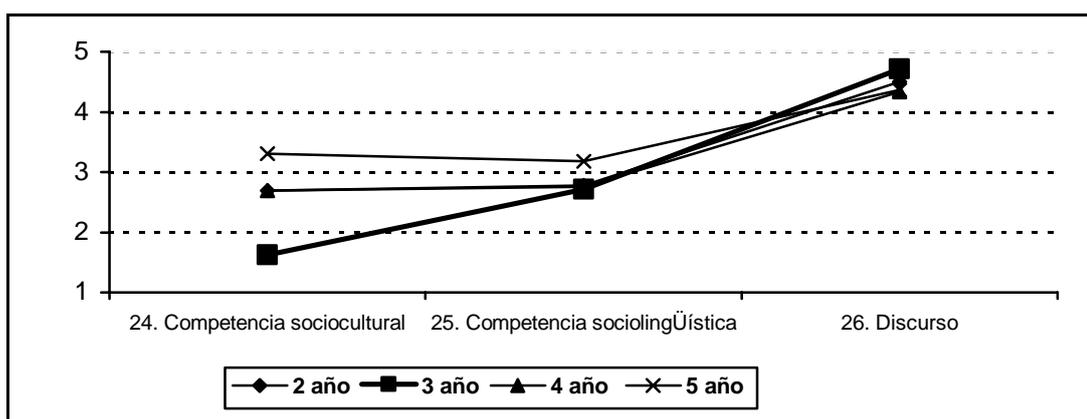
En cuanto al uso del lenguaje se concluyó que los indicadores presentados mantuvieron un nivel de uso constante en todos los años de la mención.

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.

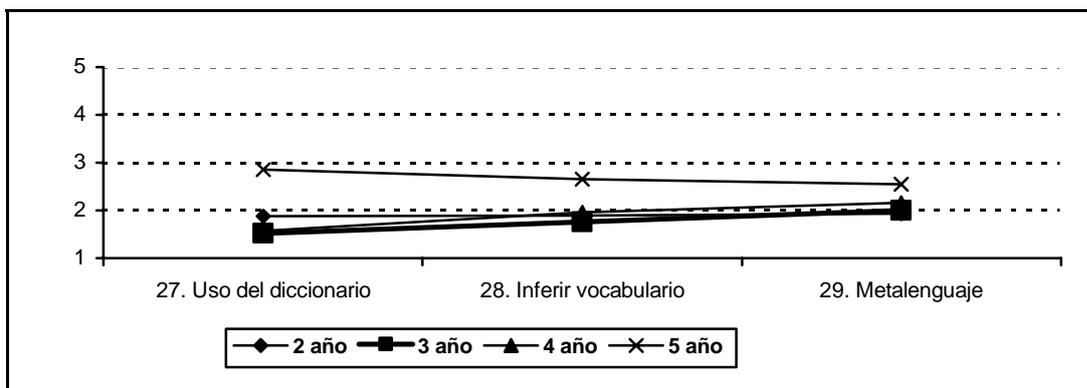
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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



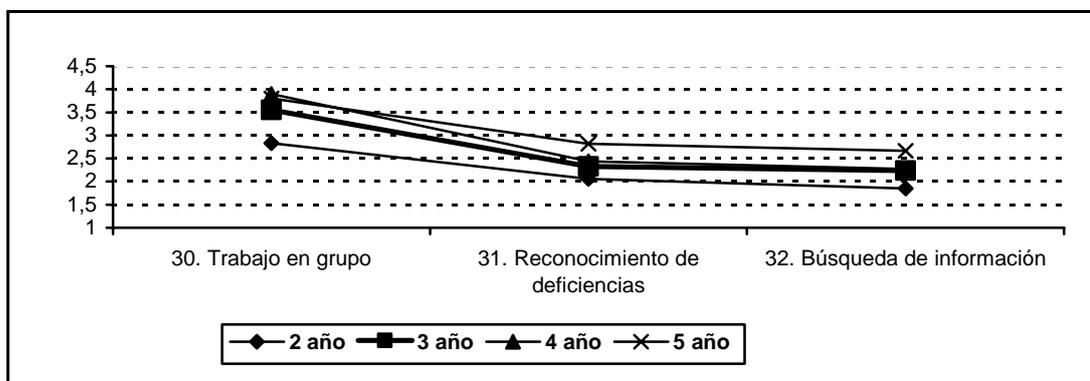
En los indicadores de las estrategias de aprendizaje del lenguaje pudimos ver que el uso del diccionario e inferir el vocabulario del contexto eran poco evaluados en tercero, cuarto y segundo año y que ambos tenían más uso en quinto año. Asimismo, no se observaron diferencias significativas en cuanto 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



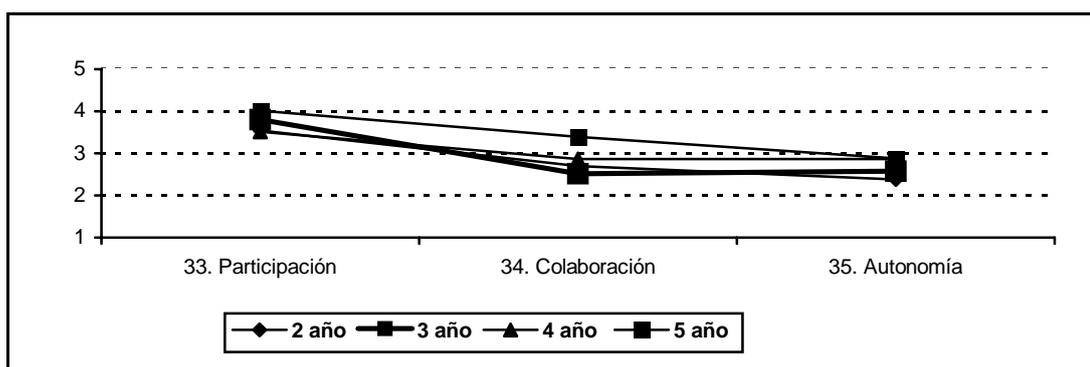
En las estrategias de aprendizaje generales se apreció que todos los aspectos eran menos evaluados en el segundo año y que se incrementó su uso en el tercero, quinto y cuarto año de la mención. Se observó un nivel medio de uso en el reconocimiento de deficiencias y la búsqueda de información.

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

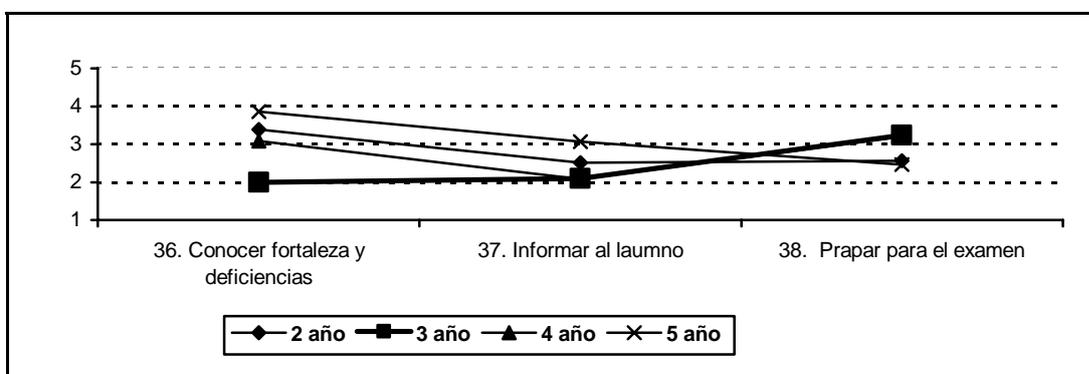
6.1.3.3. Naturaleza de la evaluación

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



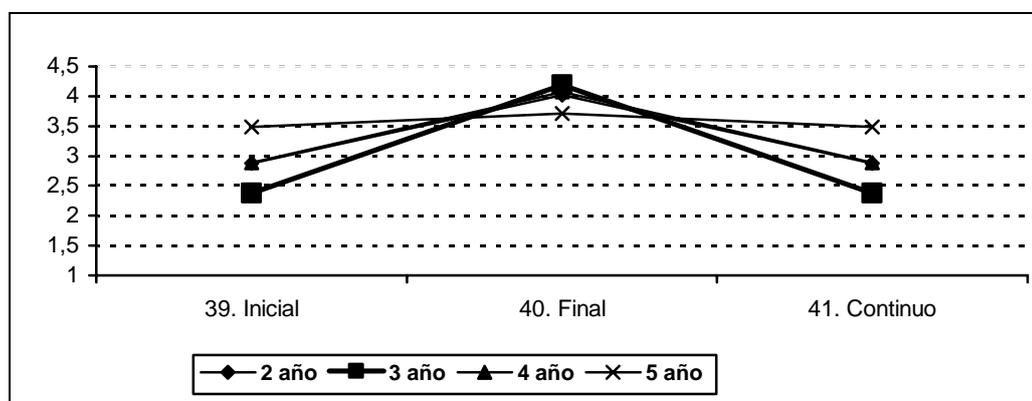
Tal como puede observarse en la tabla y gráfica anteriores no se apreciaron diferencias importantes en la detección de las fortalezas y deficiencias ni en la preparación para el examen, pero es importante hacer notar que en tercer año se encontró que se informa poco al alumno sobre su progreso, mientras 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



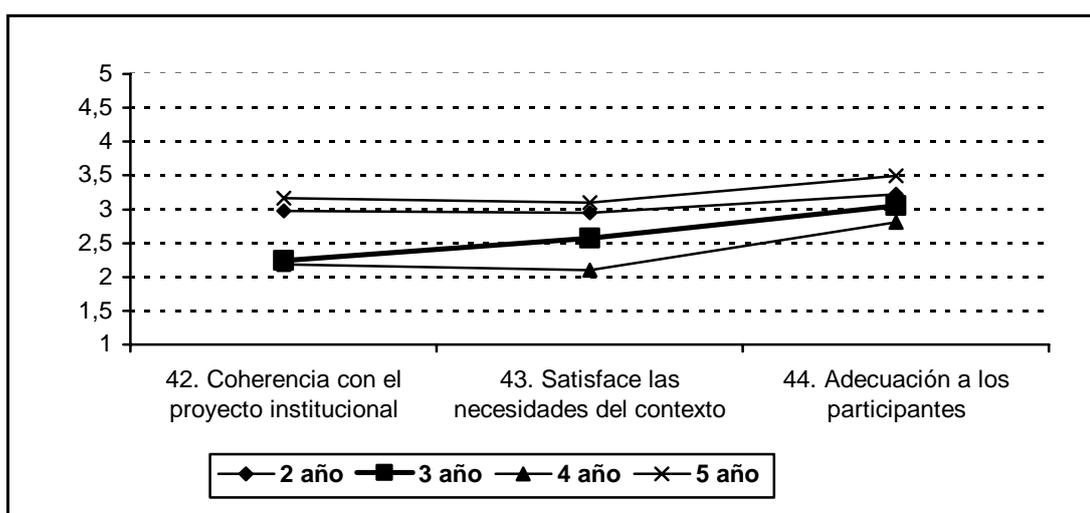
En este apartado se concluyó que no se observaron diferencias significativas en cuanto a los *momentos de la evaluación* para cada uno de los años.

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

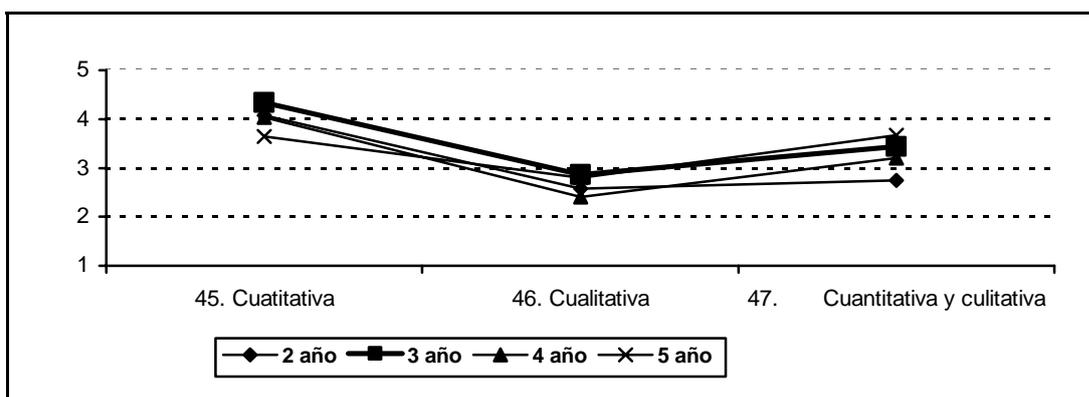
Los indicadores para los *referentes de la evaluación* nos indicaron que la evaluación en cuarto y tercer año era menos coherente con el proyecto institucional que en segundo y quinto año. Asimismo, en cuarto año se llenaron en menor grado las necesidades del contexto, en tercero y segundo año se mantuvieron 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



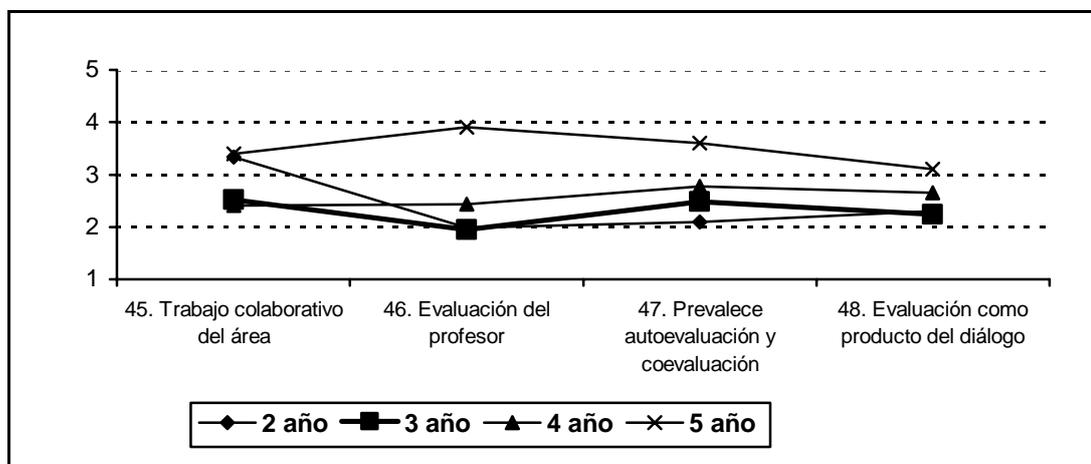
En cuanto al *modelo de evaluación* se observó que tanto la evaluación cuantitativa como la cualitativa mantuvieron un nivel intermedio de uso en todos los cursos, pero el modelo mixto evidenció una menor frecuencia en segundo y cuarto año con valores que se incrementaban en tercero y quinto año.

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.

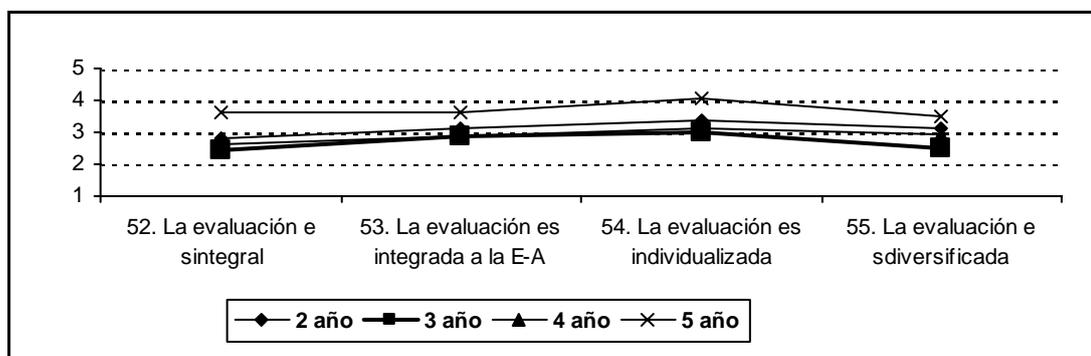
6.1.3.4. Principios psicopedagógicos

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

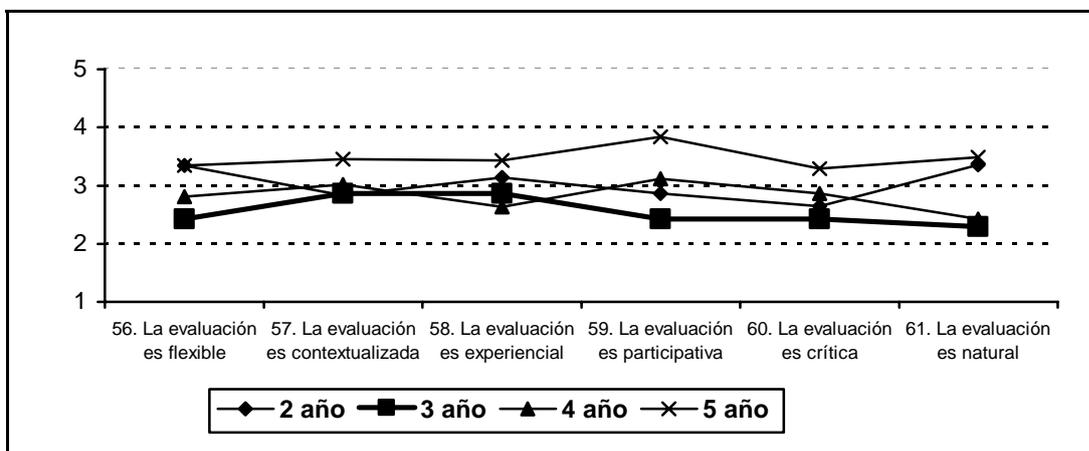
En los principios psicopedagógicos no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la evaluación integrada y diversificada entre los niveles presentados para cada año, pero en la evaluación integral e individualizada vimos que los niveles eran menores en tercero, cuarto y segundo año y en quinto 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.

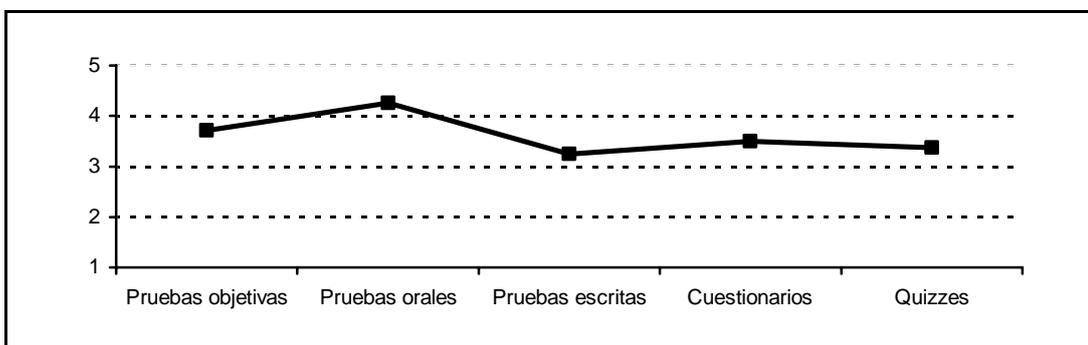
6.1.4.1. Instrumentos de evaluación

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.

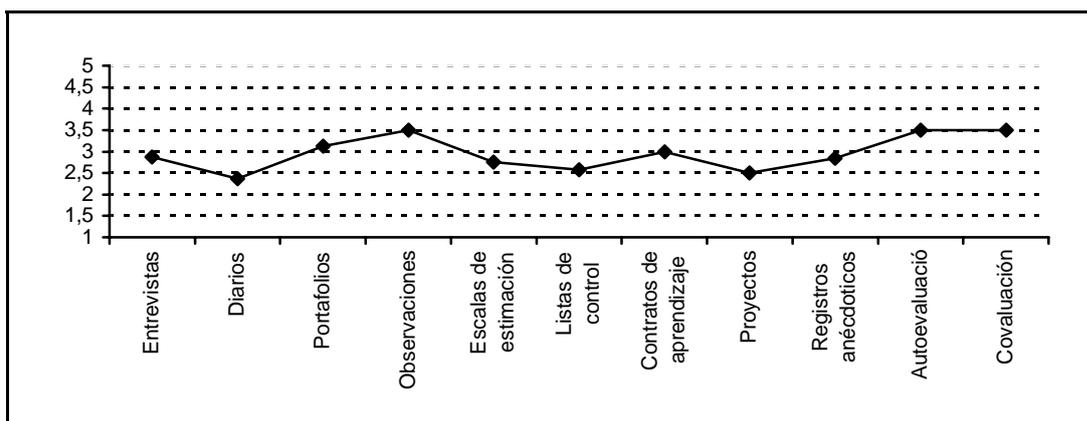
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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.

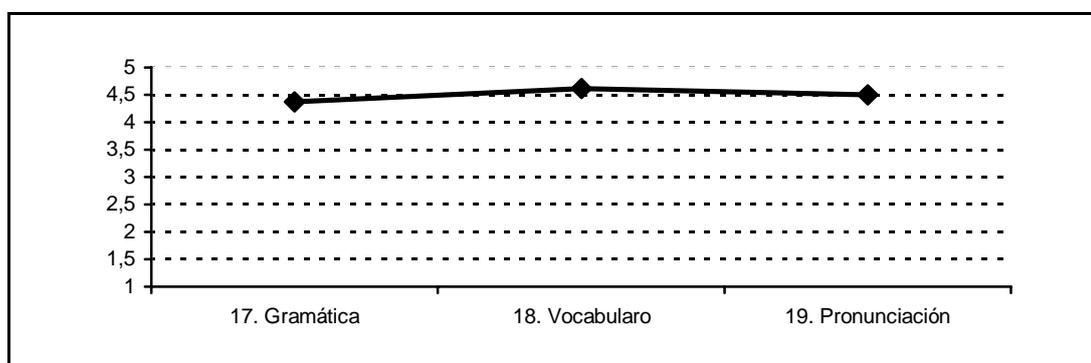
6.1.4.2. Aspectos evaluados

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.

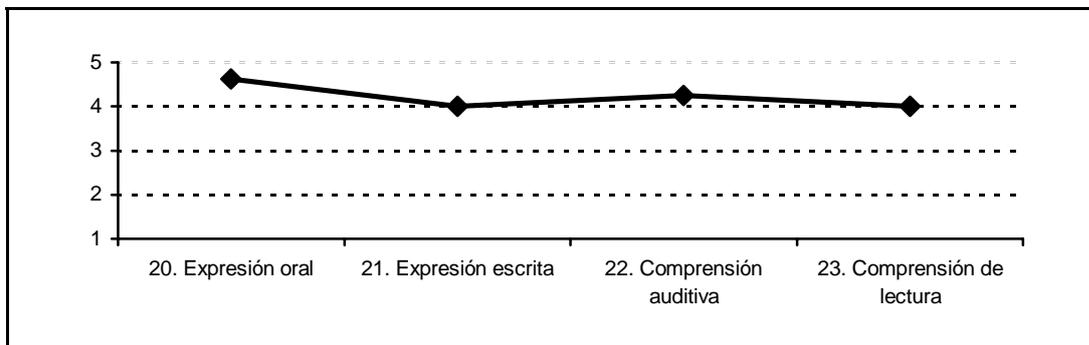
B. Uso del lenguaje

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.

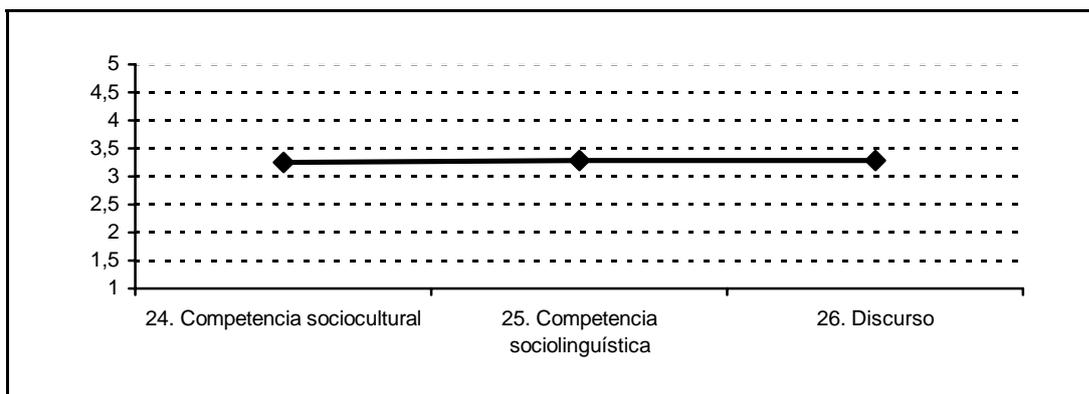
Los alumnos, por su parte, también ubicaron todas los indicadores por encima de la media teórica, pero no concordaron con los profesores al ubicar la expresión escrita como la más evaluada y la comprensión lectora como la menos evaluada.

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

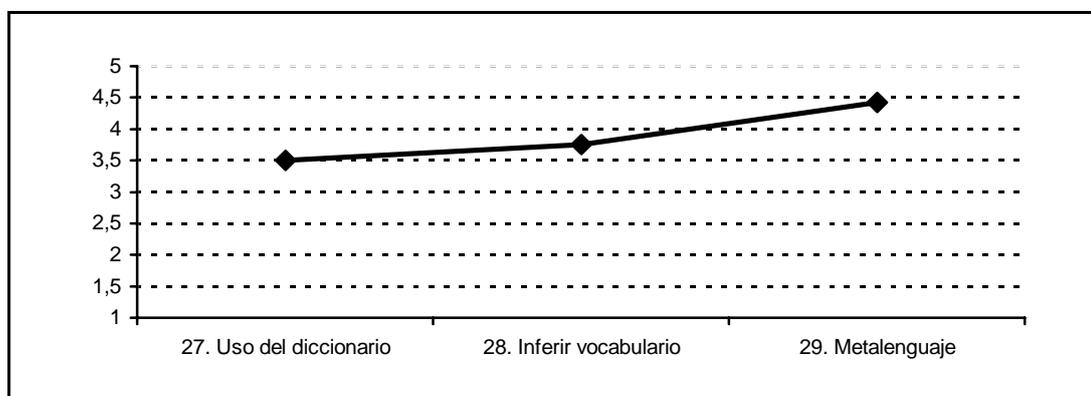
de la media teórica, destacándose la competencia sociocultural como la menos evaluada, seguida de la sociolingüística y el discurso.

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.

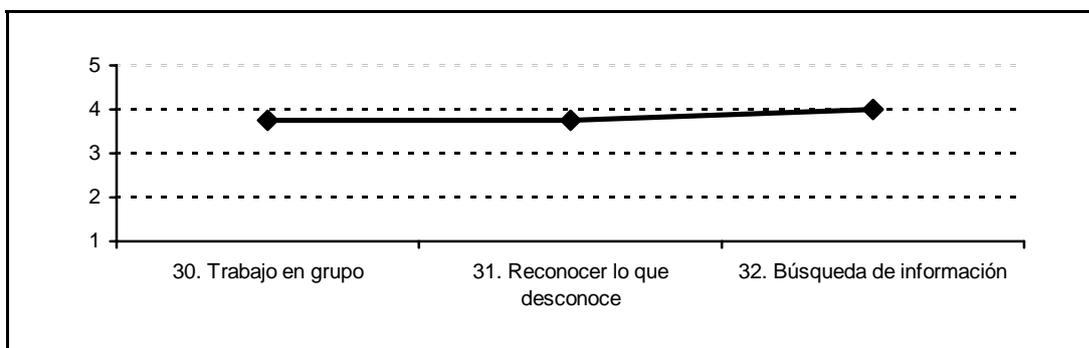
E. Estrategias de aprendizaje generales

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



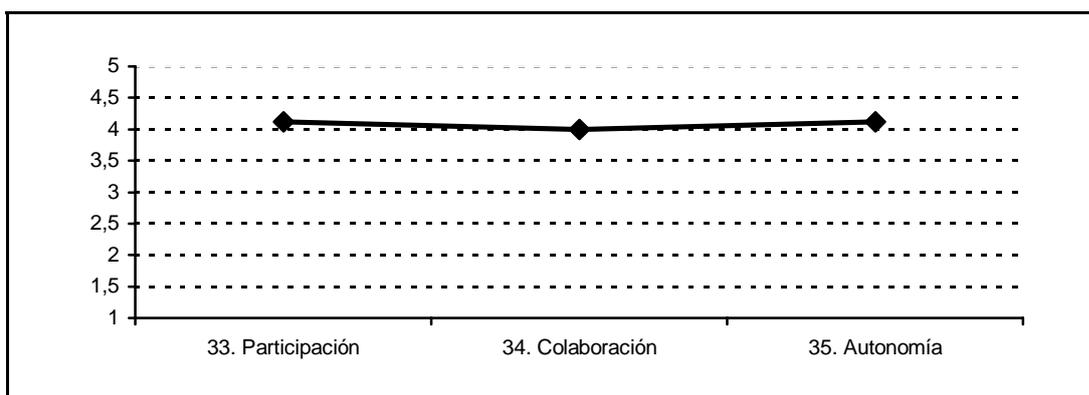
En las *estrategias de aprendizaje generales*, los profesores ubicaron el trabajo en grupo, la búsqueda de información y el reconocimiento de lo que sabe y lo que desconoce como frecuentemente valoradas, todas ellas por encima de la media teórica. Al respecto, los alumnos estuvieron de acuerdo en lo 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.

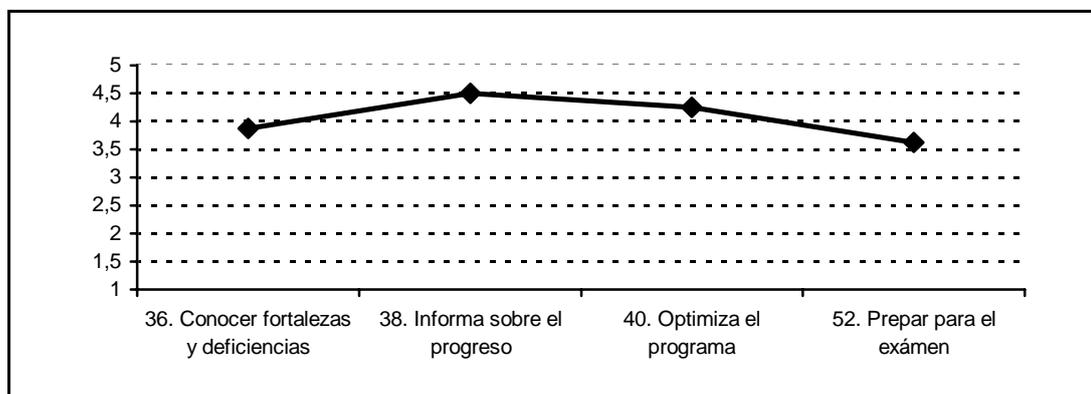
6.1.4.3. Naturaleza de la evaluación

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.

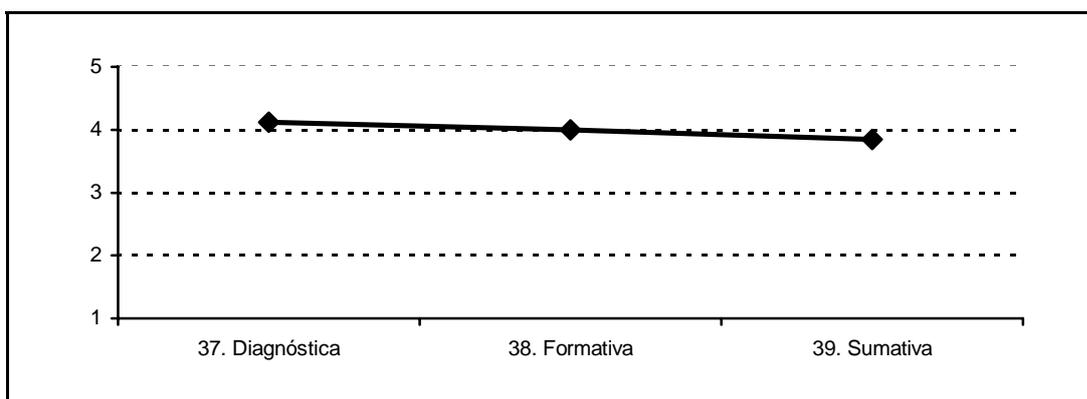
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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



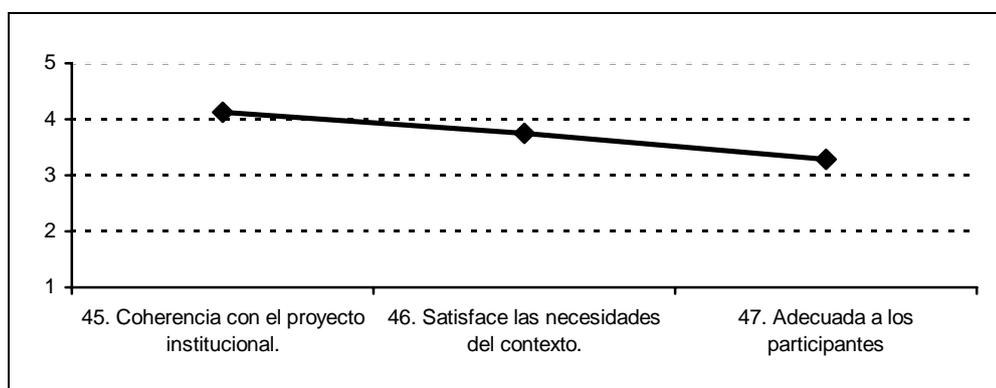
La tabla y gráfica anteriores nos indicaron que los profesores estaban de acuerdo en que la evaluación de Inglés era diagnóstica, formativa y sumativa, ubicando a todas ellas por encima de la media teórica, opinión que concordó con lo expresado por los estudiantes.

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



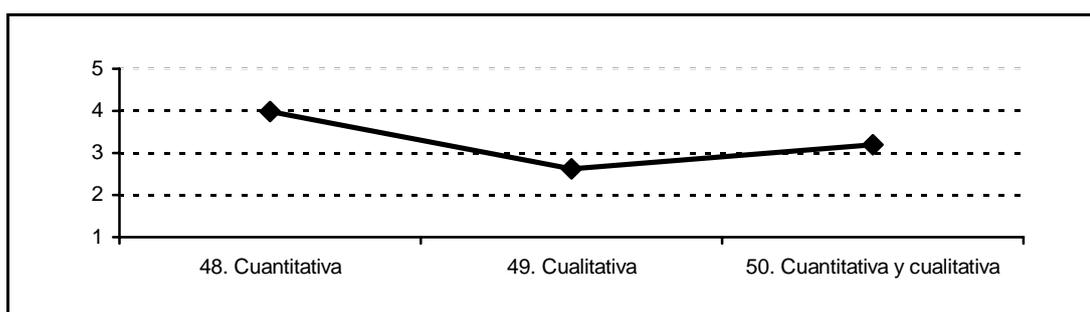
En cuanto a los *referentes de la evaluación* notamos que los profesores consideraron que la evaluación era coherente con el proyecto institucional, satisfacía las necesidades del contexto y era adecuada a los participantes. Sin embargo, los alumnos expresaron su desacuerdo en cuanto a la satisfacción 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.

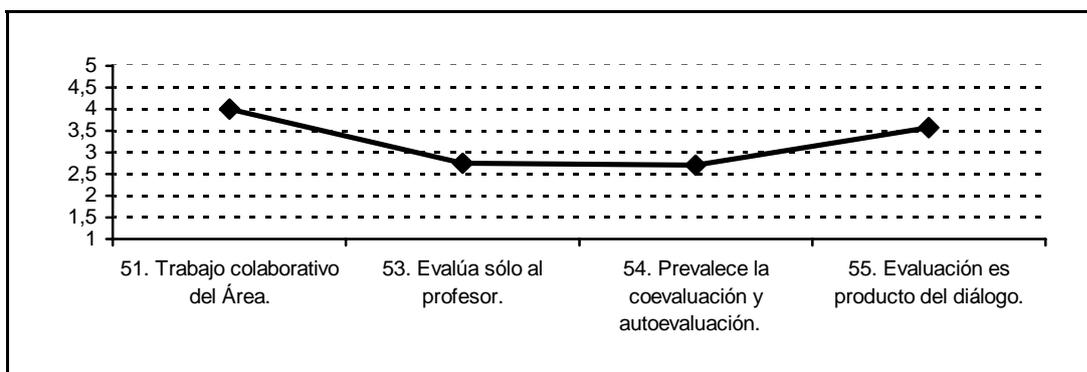
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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.

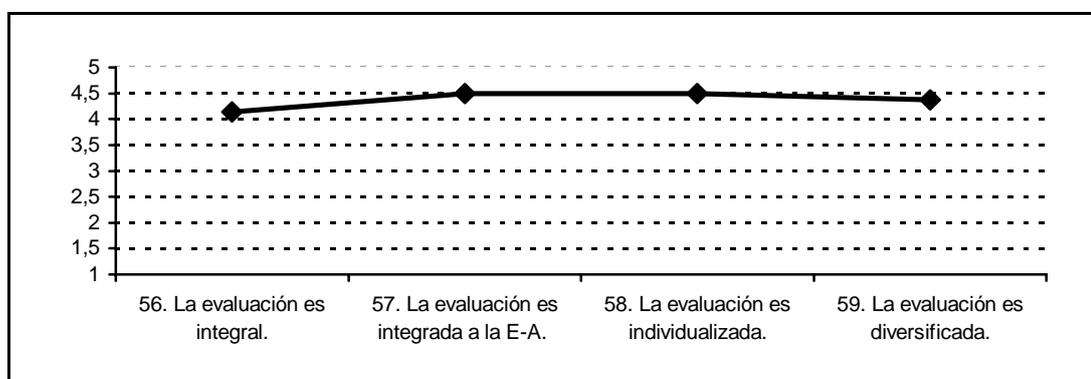
6.1.4.4. Principios psicopedagógicos

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.

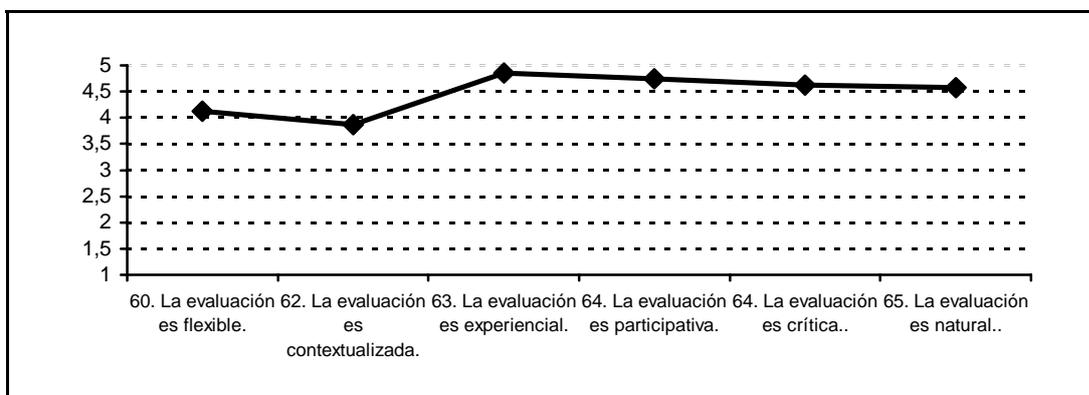
B. Principios psicopedagógicos específicos del aprendizaje

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.

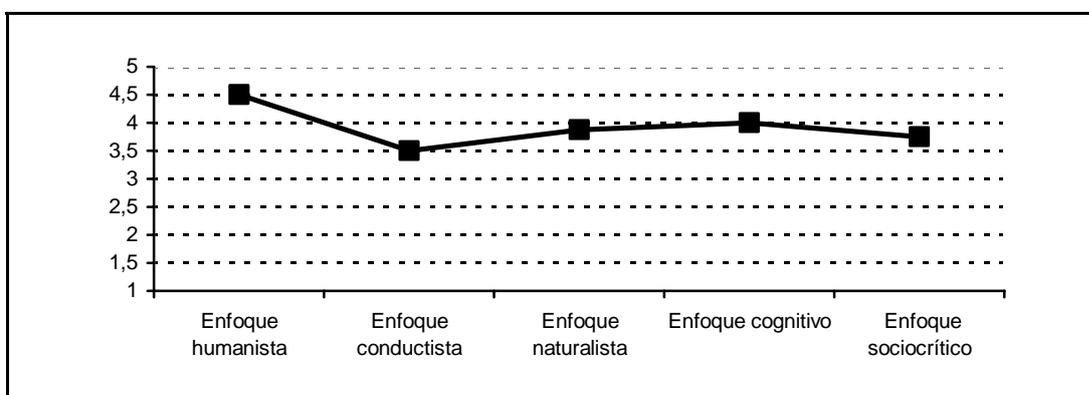
6.1.4.5. Perspectiva pedagógica

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



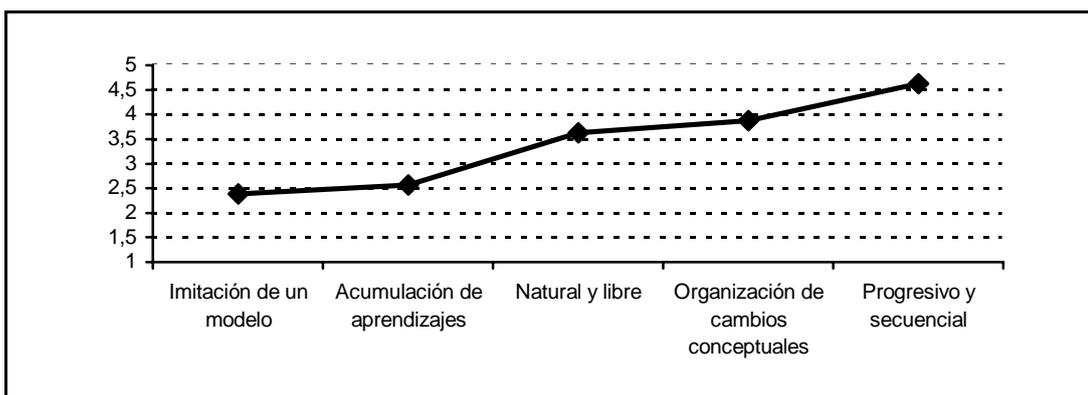
Con respecto a la perspectiva pedagógica los profesores ubicaron todos los ítemes por encima de la media, indicando con ello que la evaluación de Inglés tenía un enfoque humanista, conductista, naturalista, cognitivo y sociocrítico, lo que a nuestro entender dejó entrever un enfoque que integraba diferentes 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.

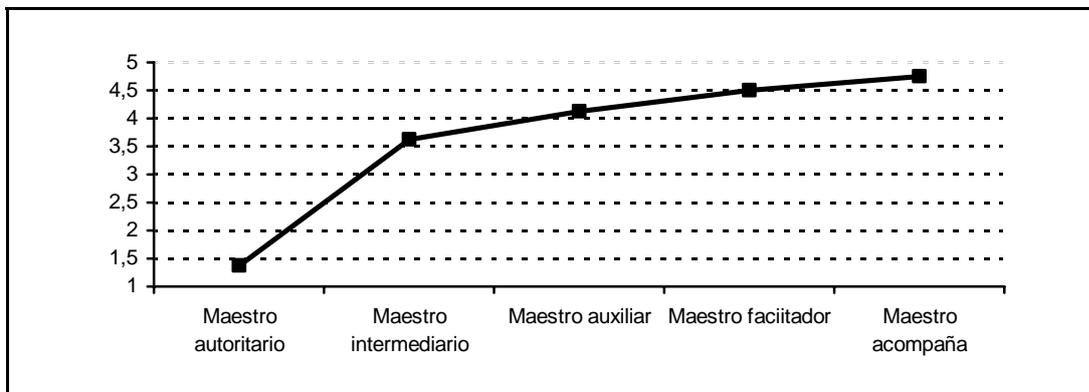
C. Relación Maestro-Alumno

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



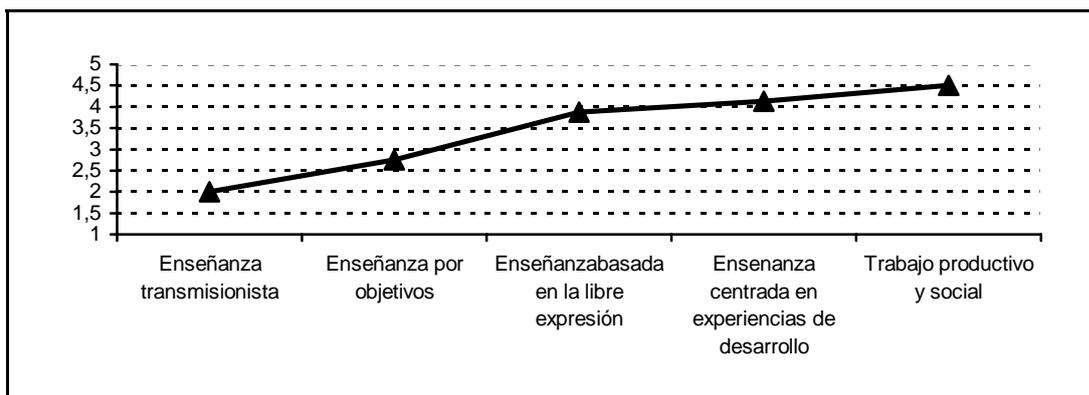
En la relación maestro-alumno todos los ítems se ubicaron con puntajes por encima de la media, a excepción del maestro autoritario, lo que dejó entrever un alejamiento de la interacción más tradicional.

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



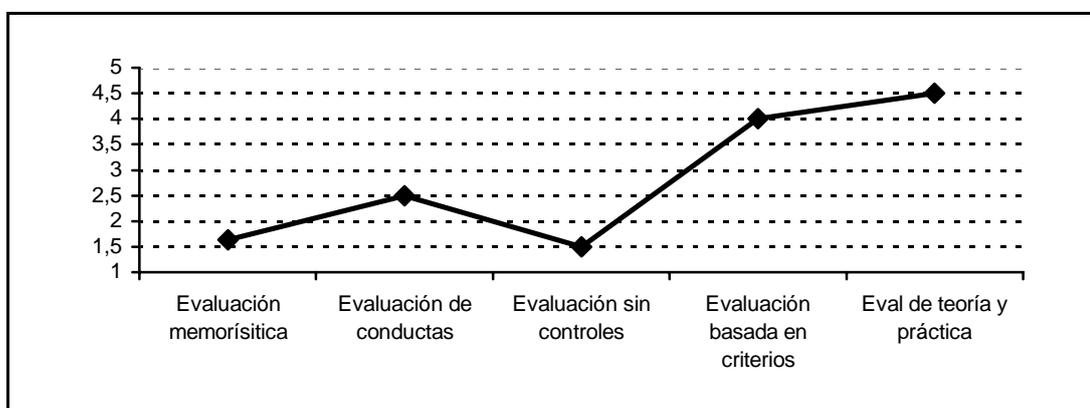
Al respecto las metodologías más usadas fueron la libre expresión, las experiencias de desarrollo y el trabajo social y la transmisionista y la conductual se ubicaron por debajo de la media.

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:

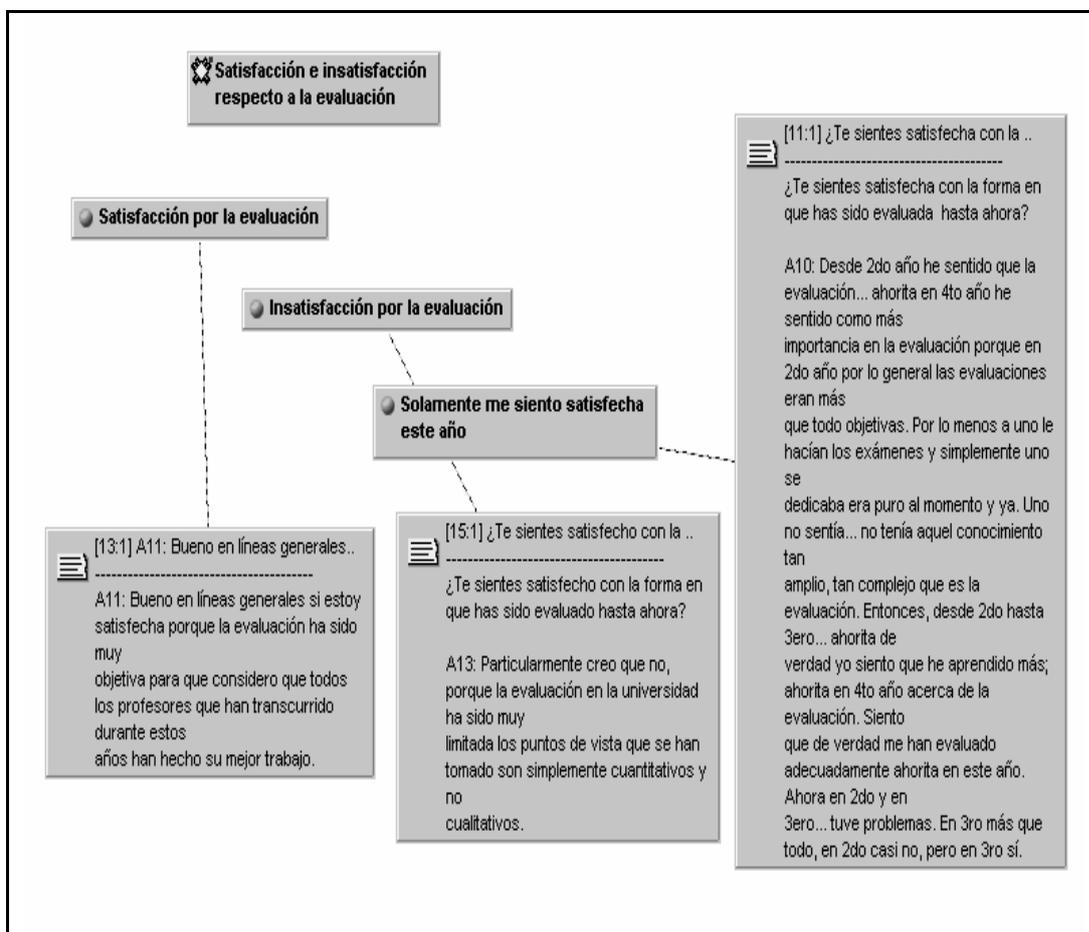
- La satisfacción de los alumnos respecto a la evaluación.
- El crecimiento personal y profesional obtenido a través de la evaluación
- El rol del alumno en la evaluación.

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.

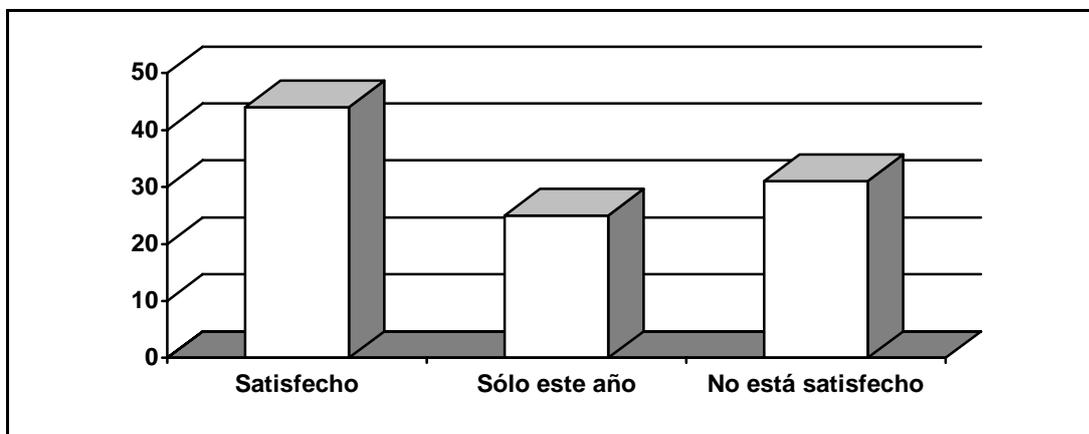
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

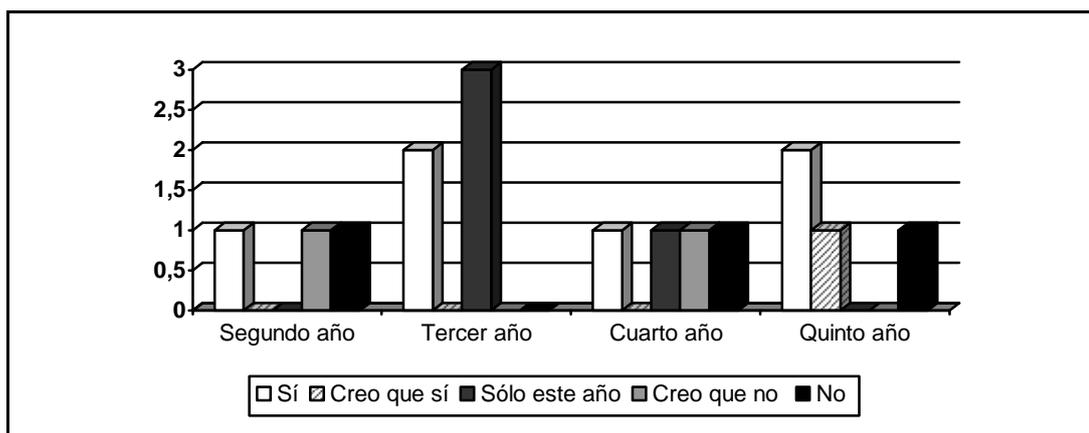


Todo ello nos llevó a concluir que la evaluación llenaba las expectativas de una parte cercana a la mitad de los alumnos de Inglés, además que la misma había mostrado una significativa mejoría ese año con respecto a los años anteriores. Pero observamos que existía alrededor de una tercera parte de alumnos 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.

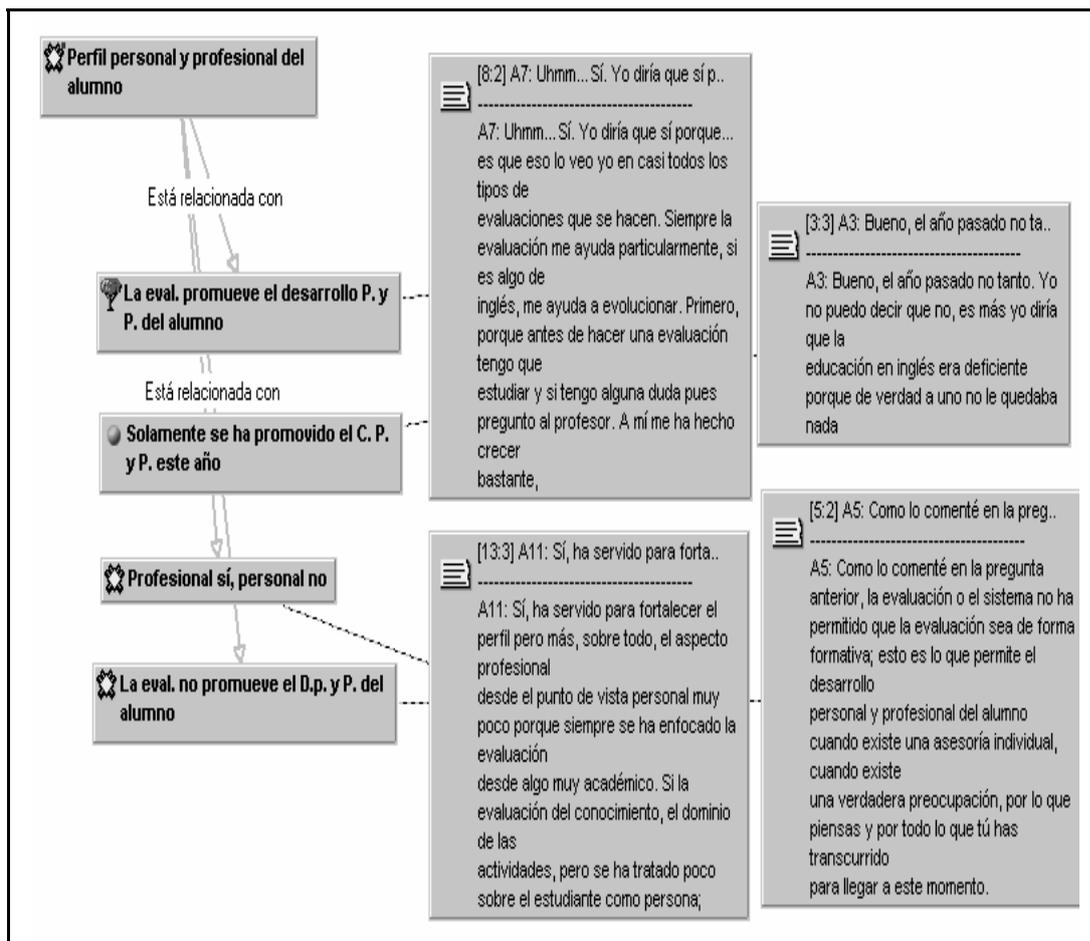
B. El crecimiento personal y profesional obtenido a través de la evaluación

“¿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

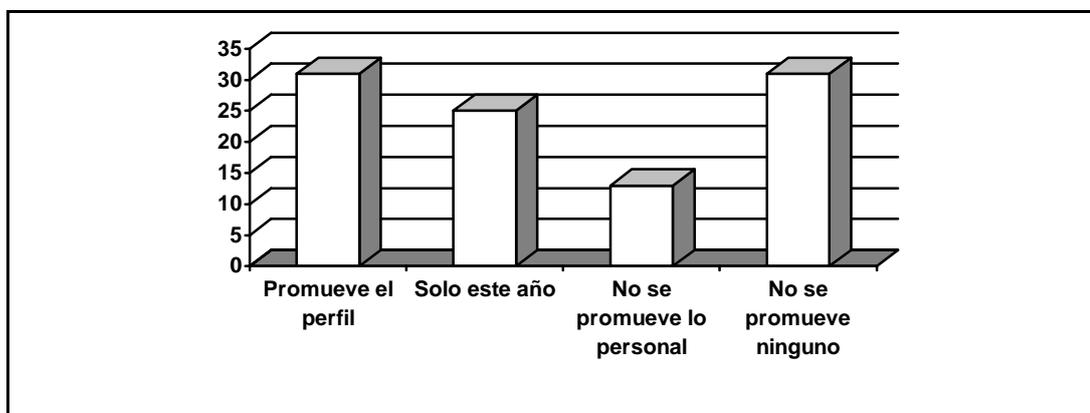
Los resultados, como se aprecia en el diagrama 2, dieron lugar a cuatro grupos: los alumnos que afirmaban que a través de la evaluación se promovía tanto el perfil profesional como el personal, aquellos que consideraron que sólo ese año se habían fortalecido ambos perfiles, otro grupo que estimó que 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

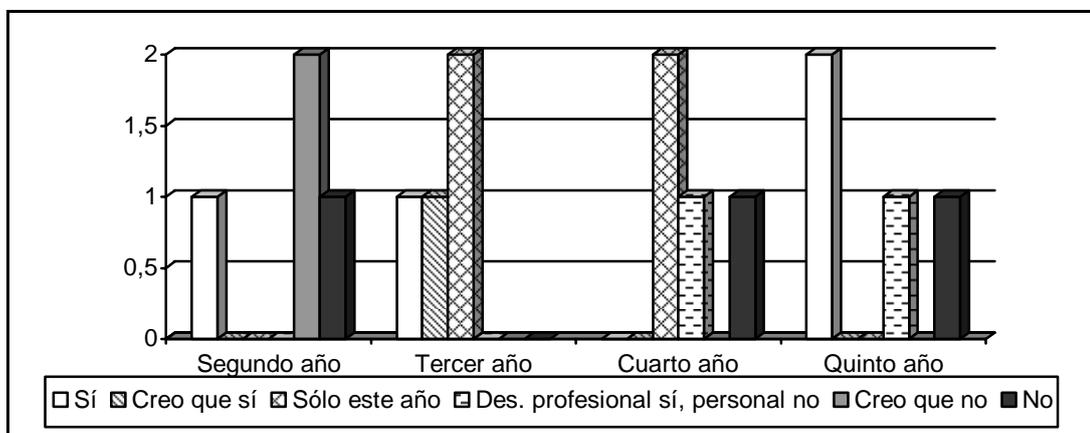


De lo anteriormente expuesto salta a la vista una evaluación que contó con el apoyo de una tercera parte de los alumnos, una cuarta parte que expresó que la misma se había reorientado ese año hacia el desarrollo del alumno, pero se manifestó, de nuevo, más de una tercera parte de alumnos que consideraba 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



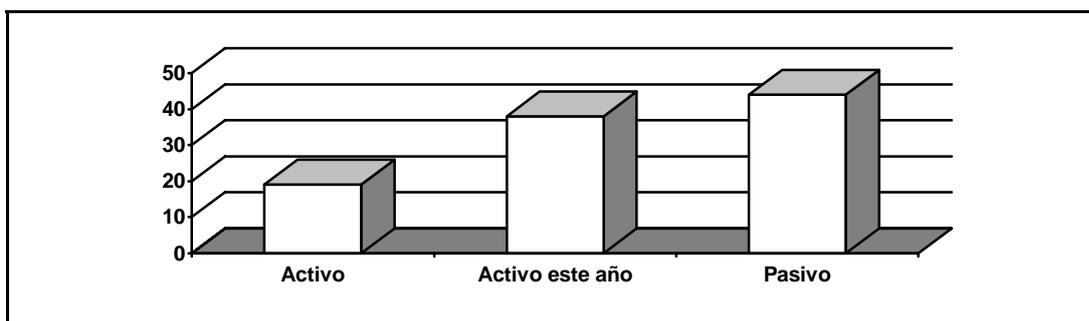
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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*”.

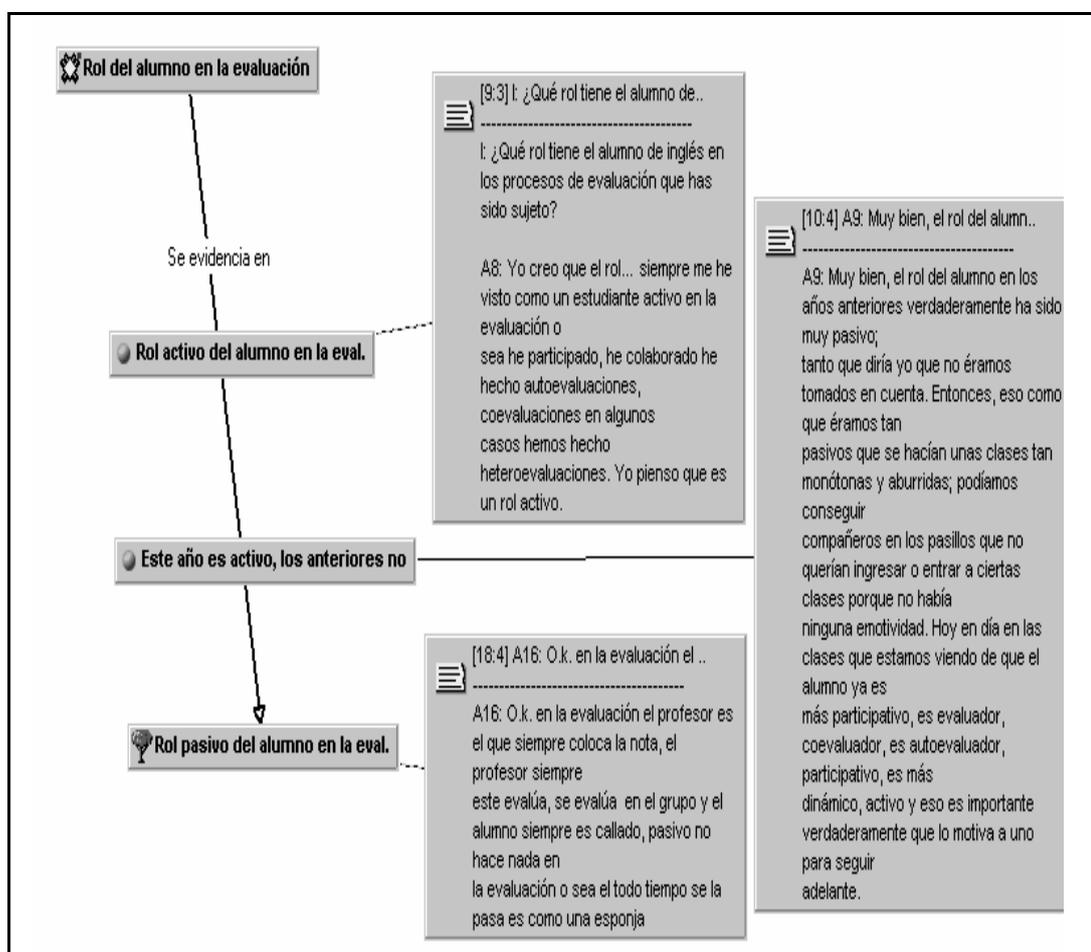
Gráfico 72. Rol del alumno en la evaluación



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.

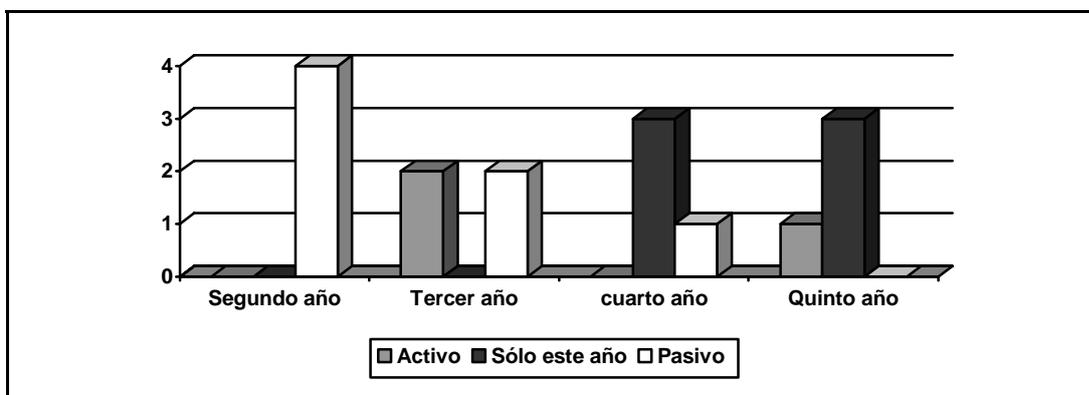
Diagrama 3. Rol del alumno en la evaluación



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.

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.

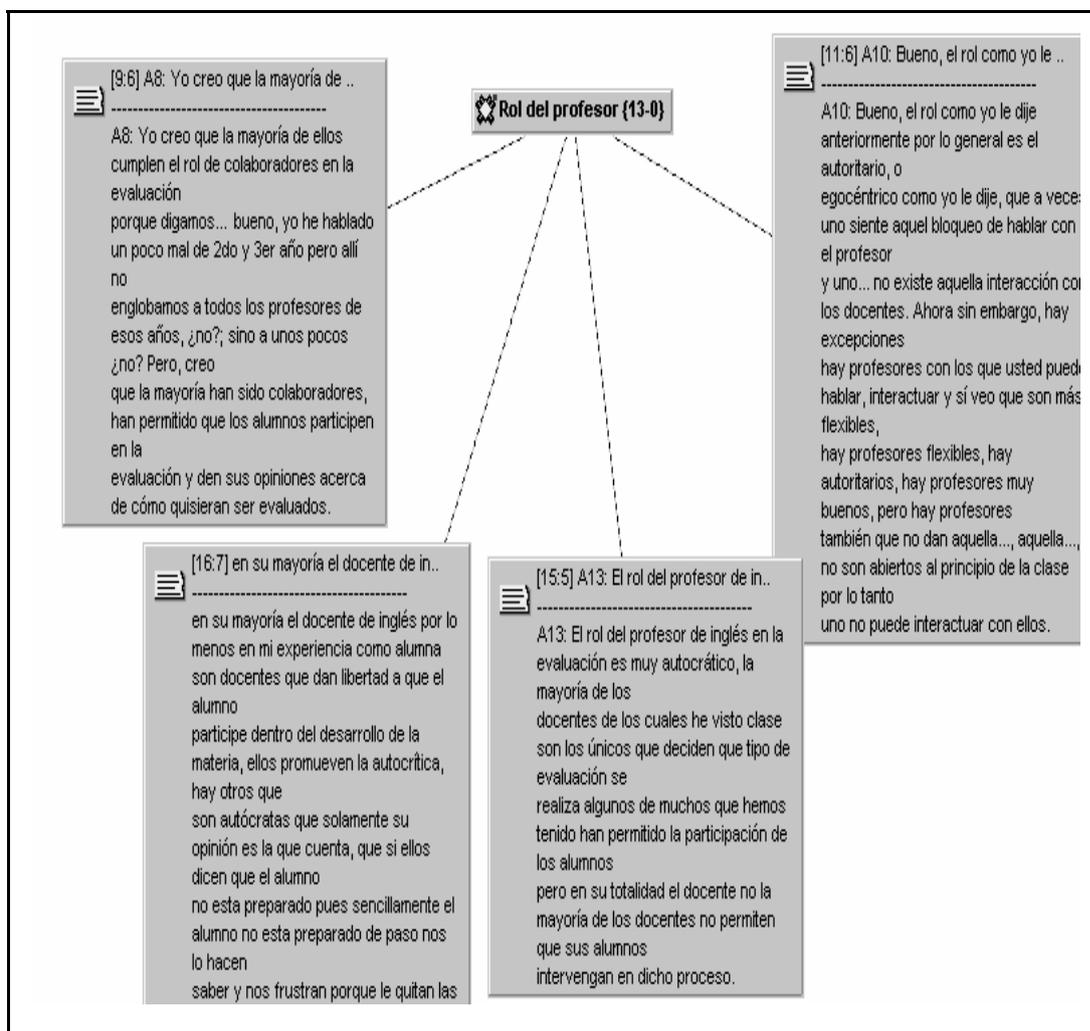
Cuadro 19. Rol del profesor

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 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

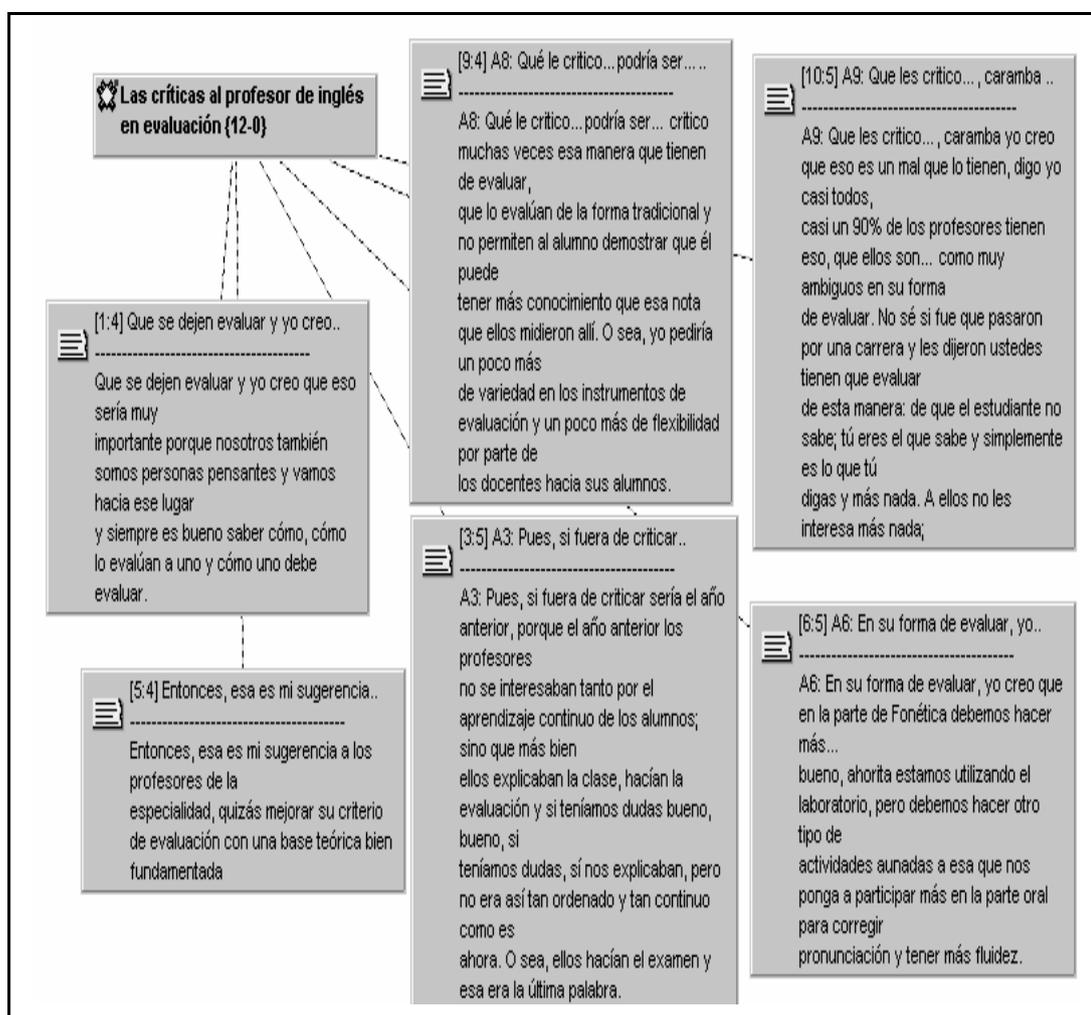
Diagrama 4. Rol del profesor



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):

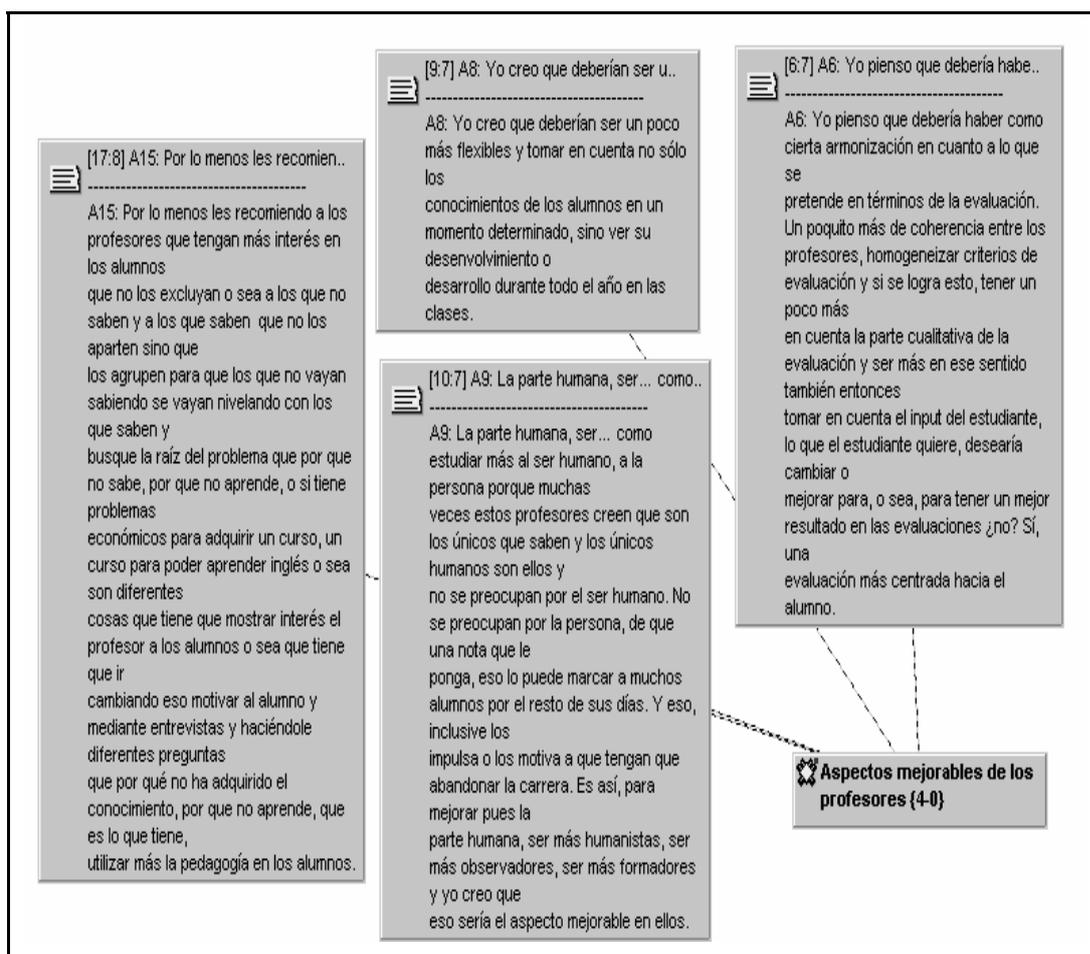
- Llevar a cabo una evaluación más democrática, humanista y personalizada.
- Optimizar la evaluación diagnóstica y formativa.
- Tomar en cuenta no sólo el conocimiento del alumno en un determinado momento sino ver su desarrollo durante todo el año.
- Fomentar más la comunicación y empatía con el alumno.
- 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

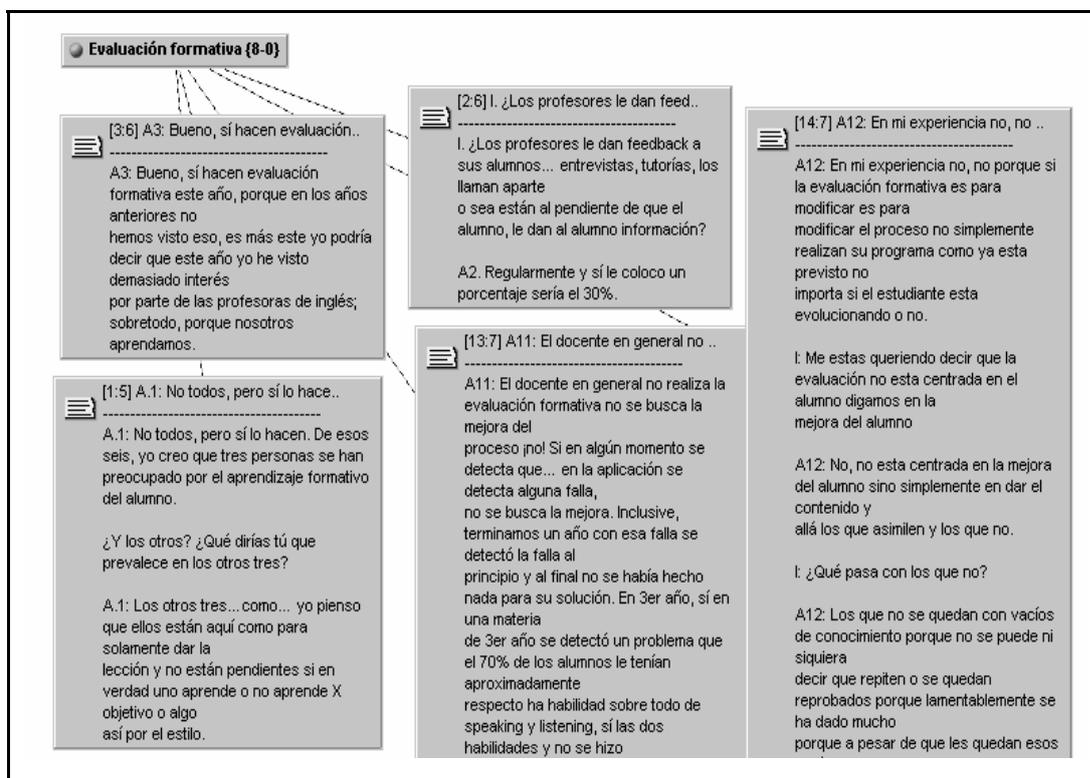
A los alumnos se les preguntó: “¿Los profesores de Inglés hacen evaluación diagnóstica al iniciar el año escolar?”. Como resultado se obtuvieron tres grupos cuyas respuestas fueron: *Sí*, *Muy pocos* y *No*. El primero de ellos contó con un 25% que afirmó que los profesores llevaban a cabo la evaluación 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

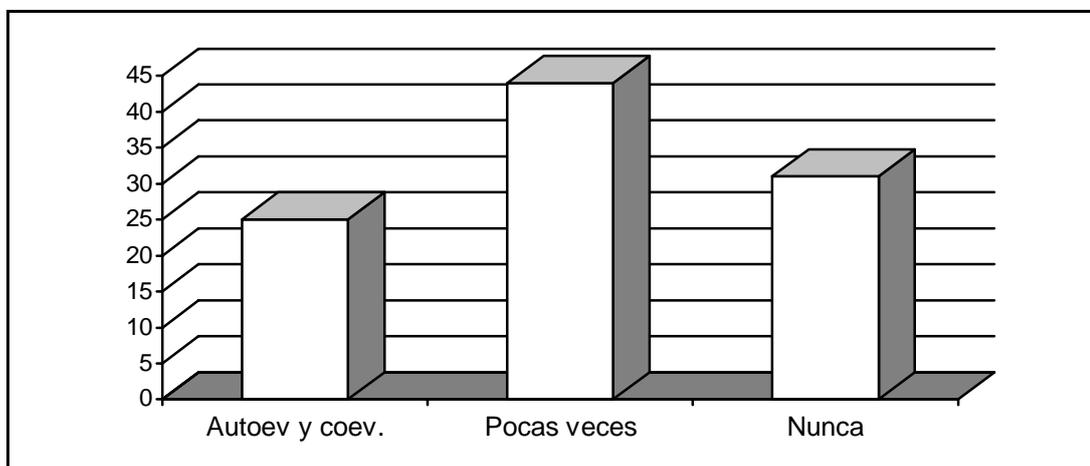
Al respecto, los alumnos comentaron que los instrumentos de evaluación más usados en la evaluación del Inglés, en orden de mayor a menor, eran las pruebas escritas, las composiciones, el portafolio, las exposiciones, las pruebas orales, los *journals* y las entrevistas personales. Resultados que dejaron 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%

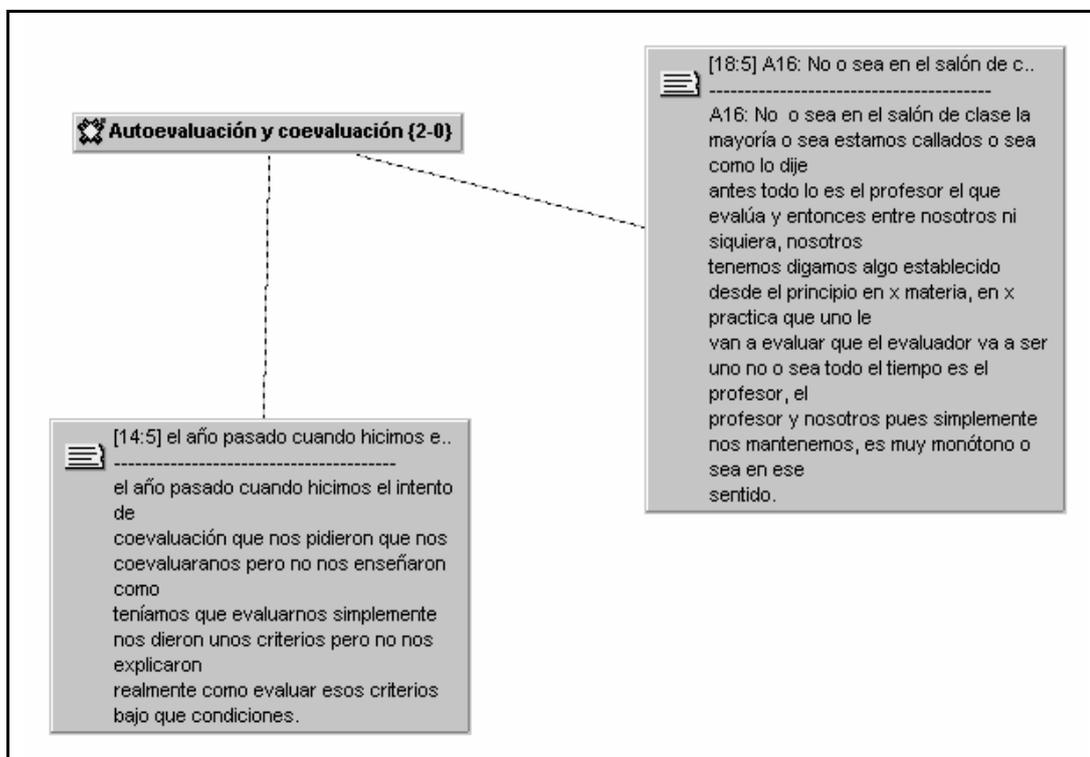
consideró que sí se autoevaluaban y coevaluaban frecuentemente, 44% estimó que *muy pocas veces* lo había hecho y 31% mantuvo que nunca lo había realizado.

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

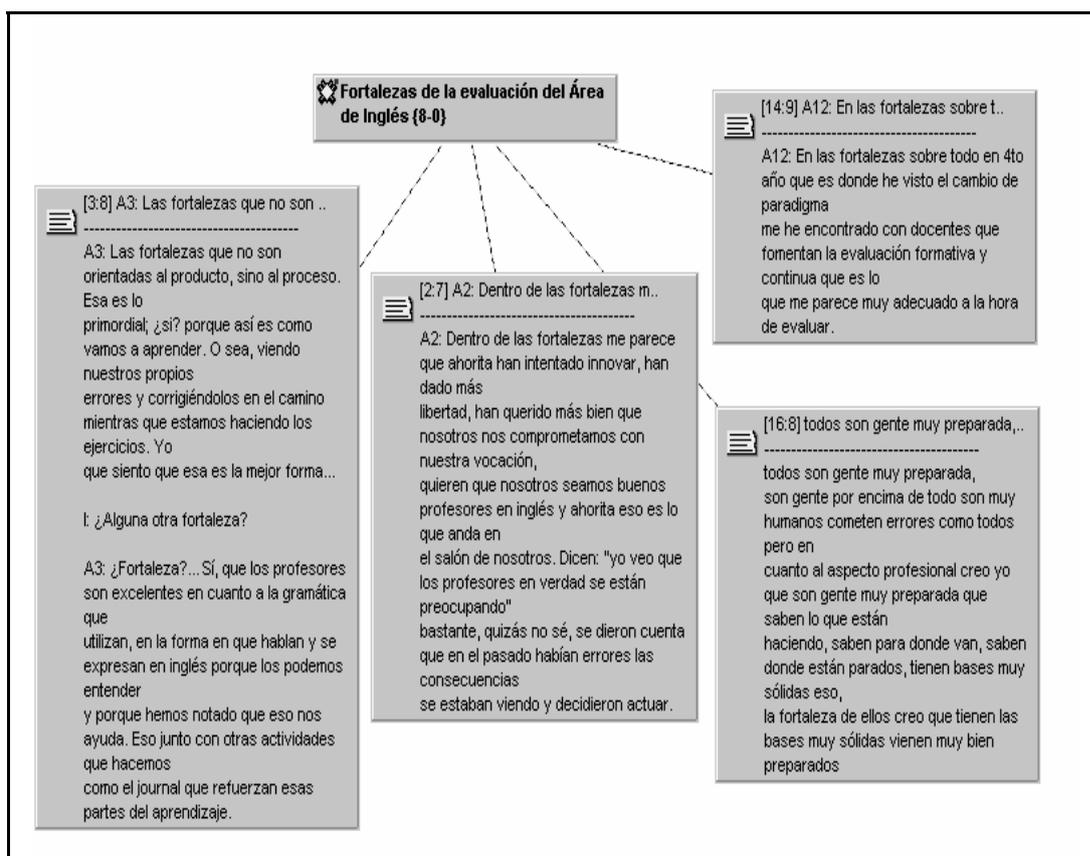


La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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.

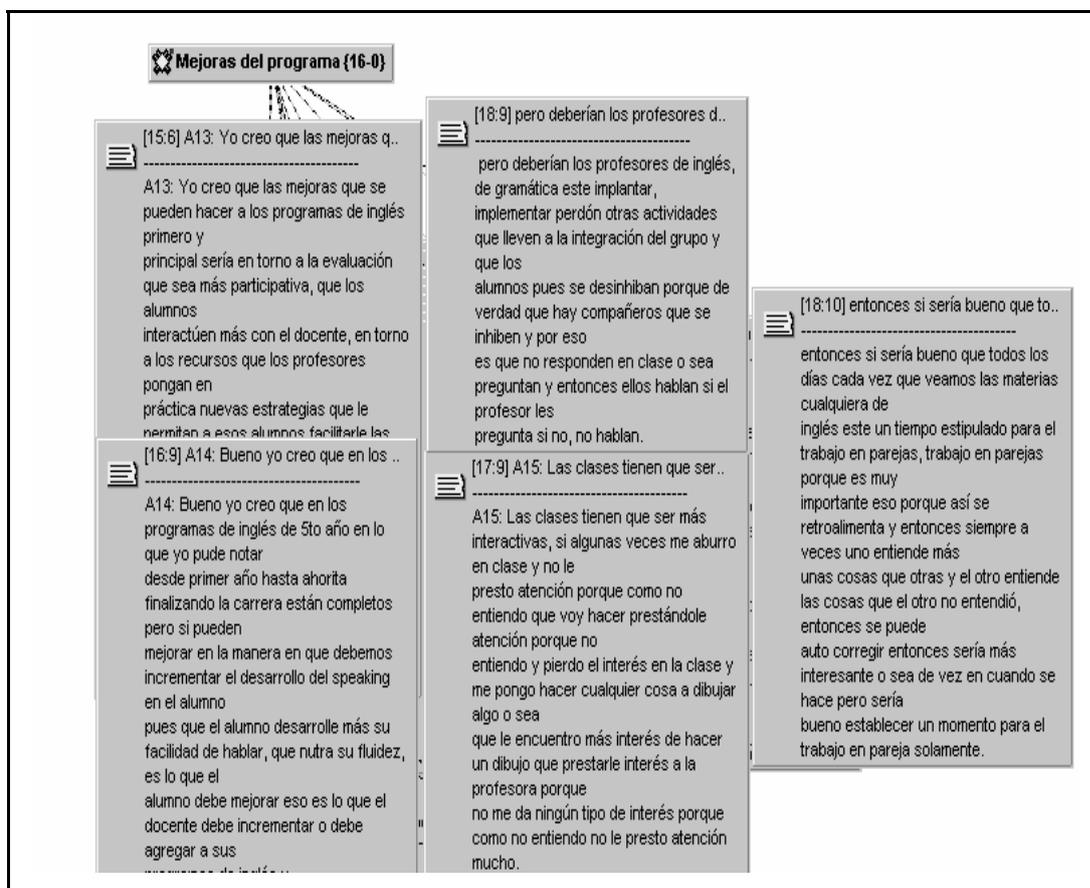
A continuación se les preguntó: *¿Qué aspectos pueden mejorarse en los programas de la Carrera de Inglés?*, y ellos especificaron lo siguiente:

- 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

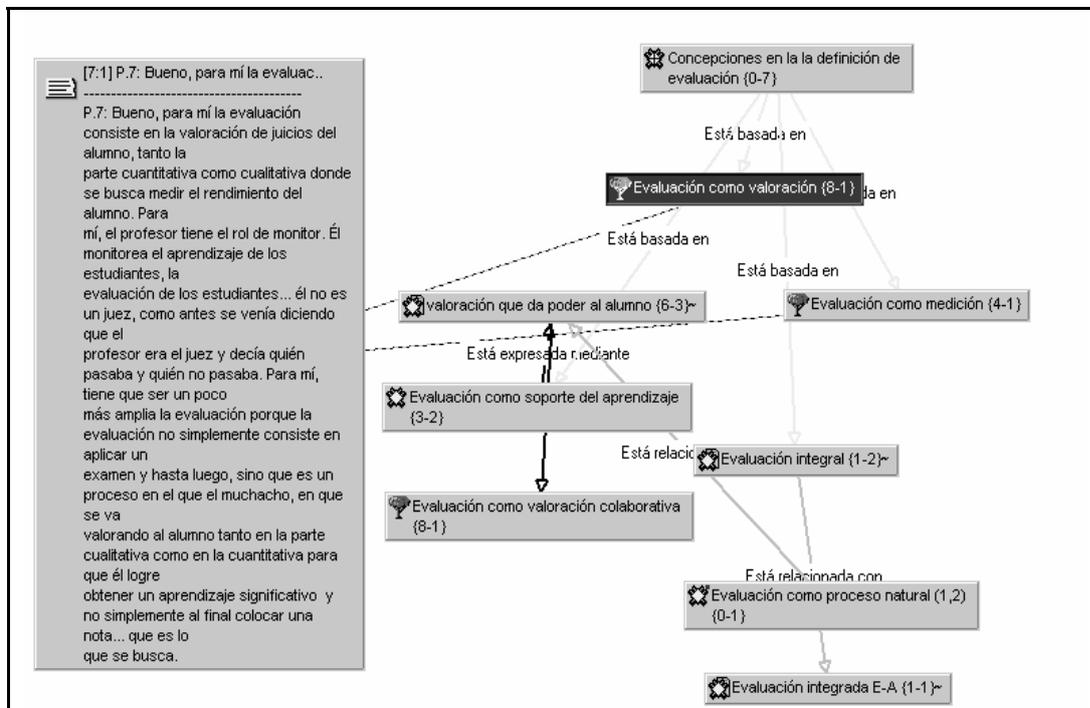
En este apartado se encontró una gran pluralidad en las definiciones y, por ello, las mismas se agruparon en estos cinco componentes:

- 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.

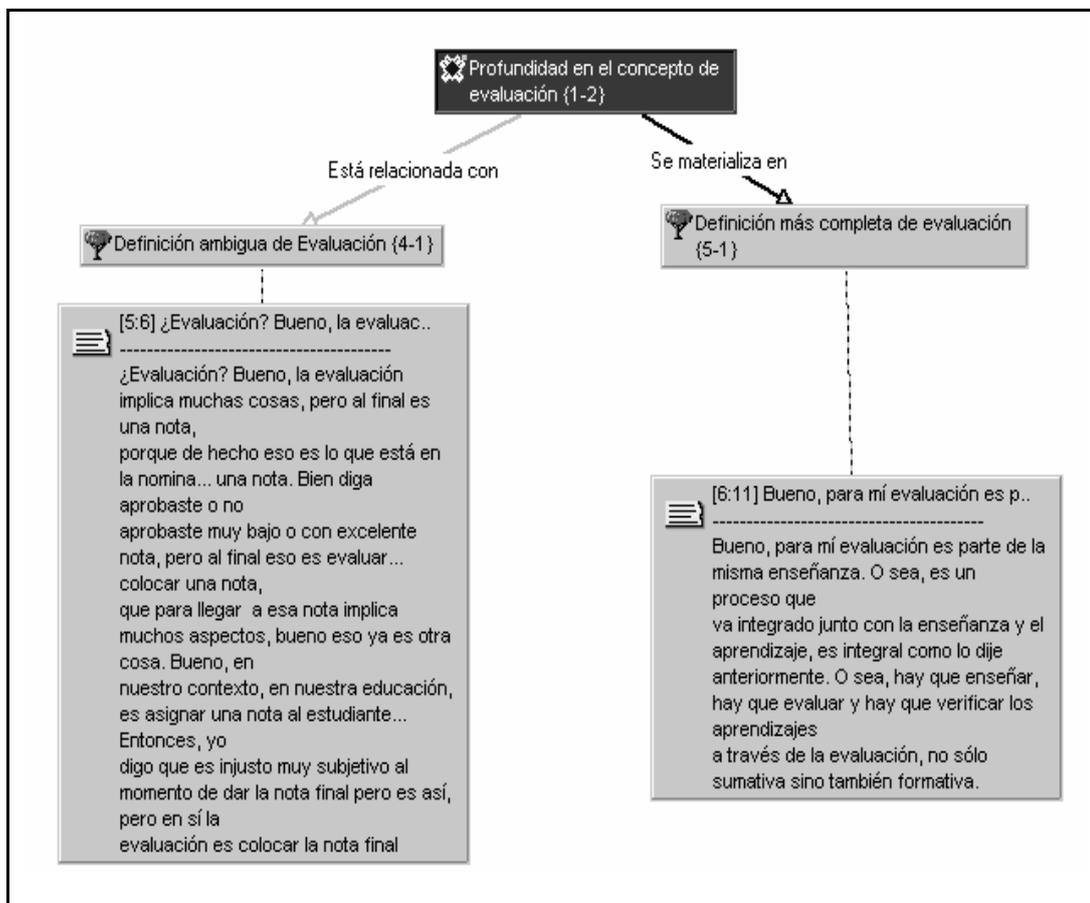
Asimismo, notamos que a lo largo de la entrevista, sólo tres de ellos mantuvieron sus posición colaborativa en la evaluación y, cabe resaltar, que sólo un profesor hizo referencia a la “evaluación integral” e “integrada a la enseñanza-aprendizaje”.

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



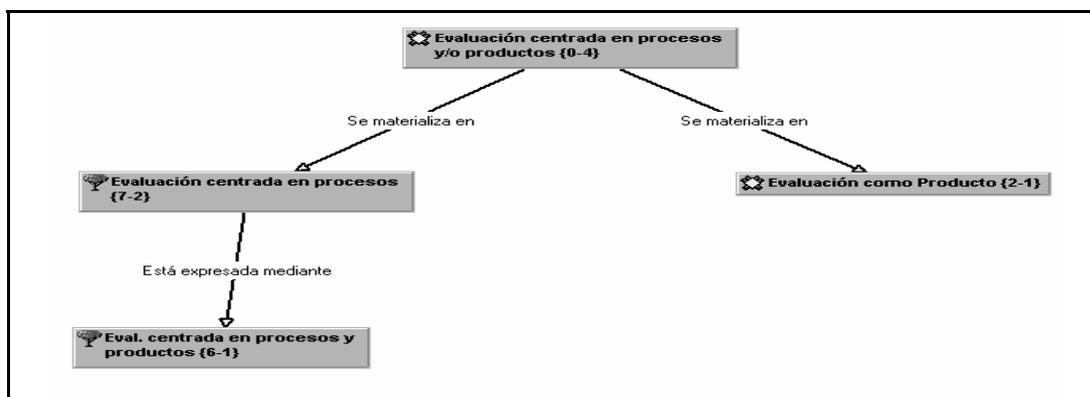
Al analizar los conceptos se observó (diagrama 12) que cuatro definiciones se catalogaron como “ambiguas” y cinco como “más completas”. Ello que nos permitió inferir que un número cercano a la mitad de los profesores definía el término evaluación con superficialidad.

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

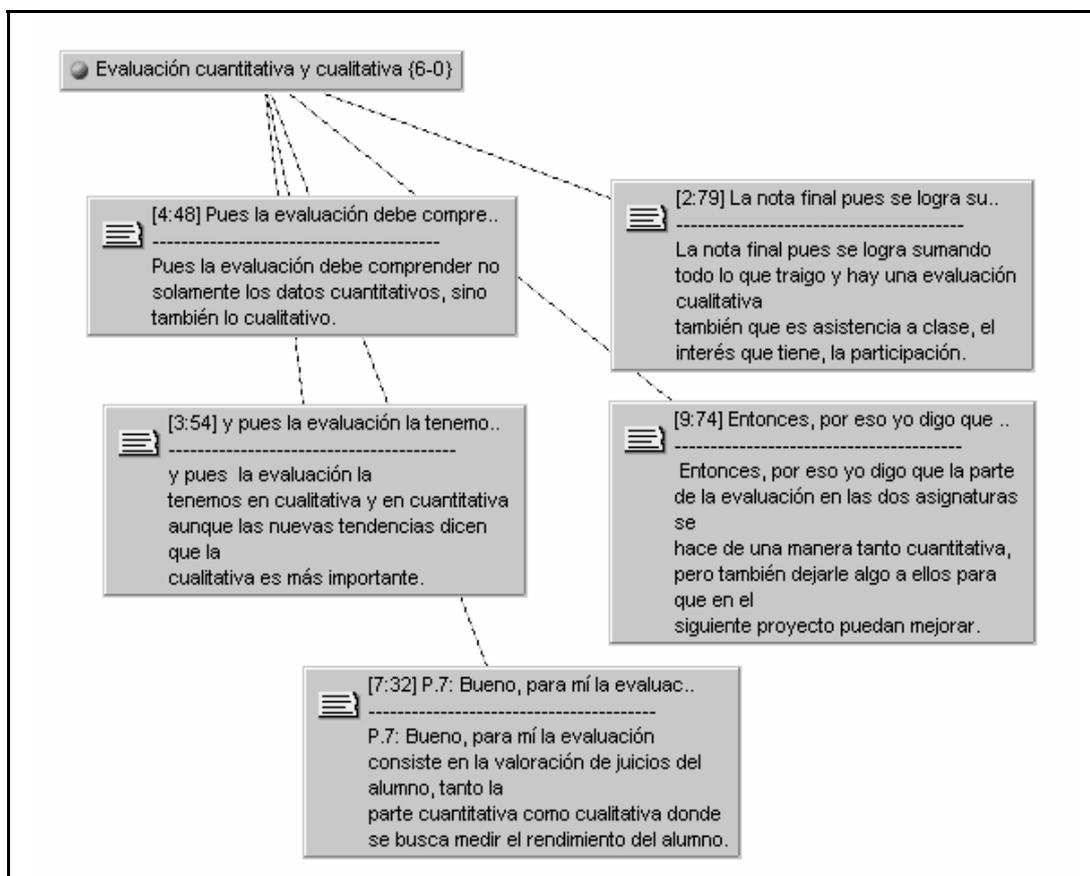
Diagrama 13. Énfasis en procesos y/o producto



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

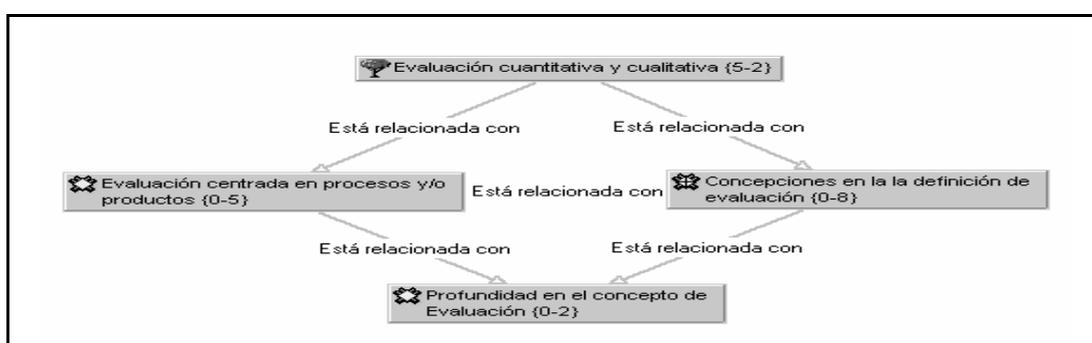
Diagrama 14. La evaluación cuantitativa y cualitativa



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.

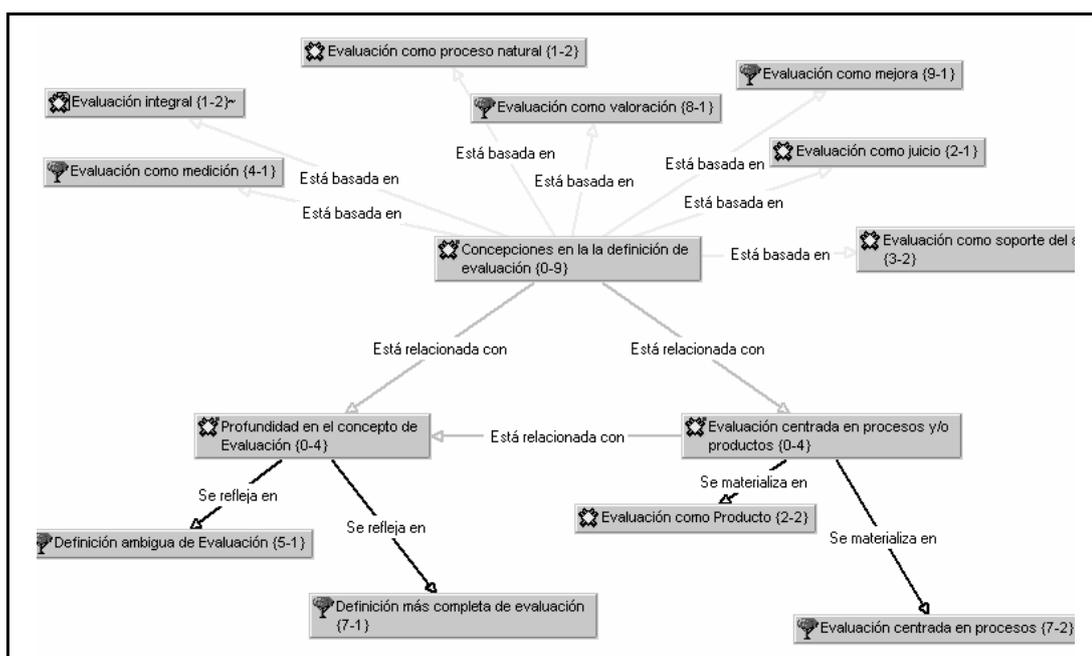
E. Elementos detallados en la definición de evaluación

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



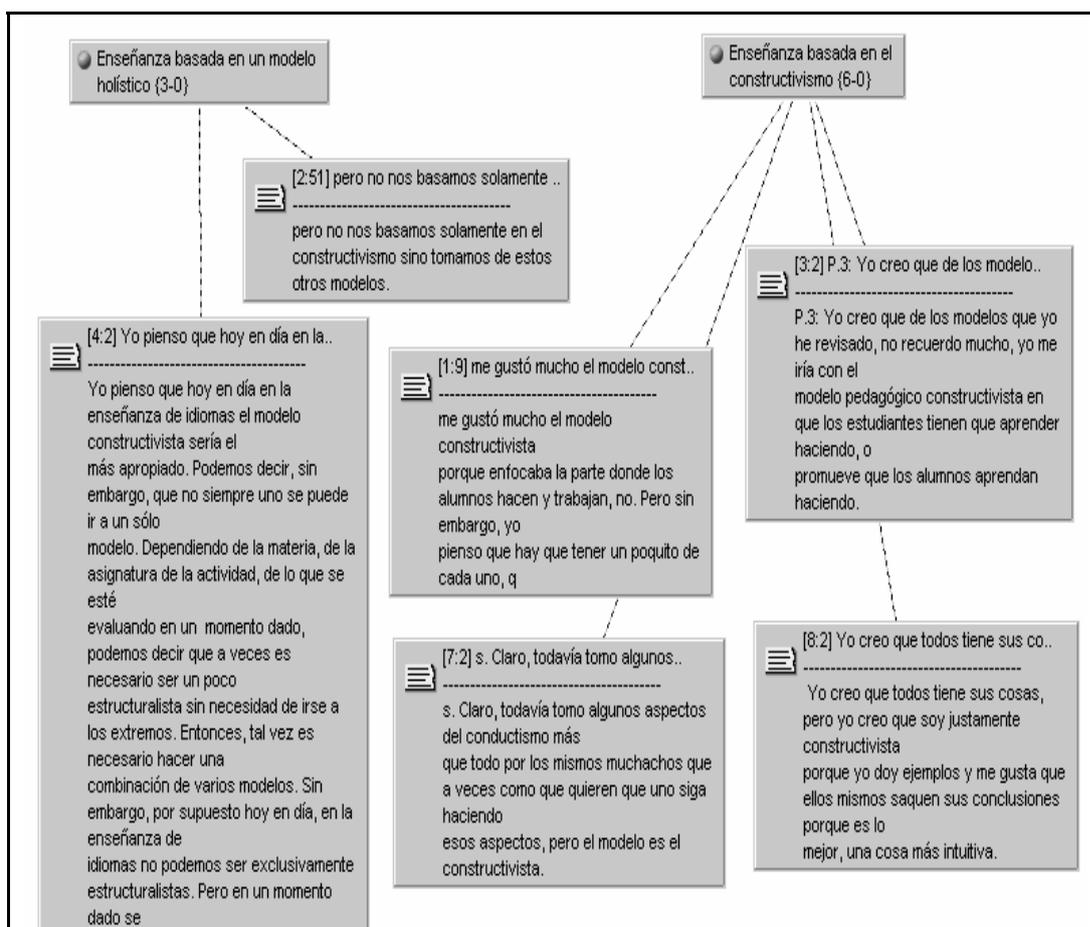
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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



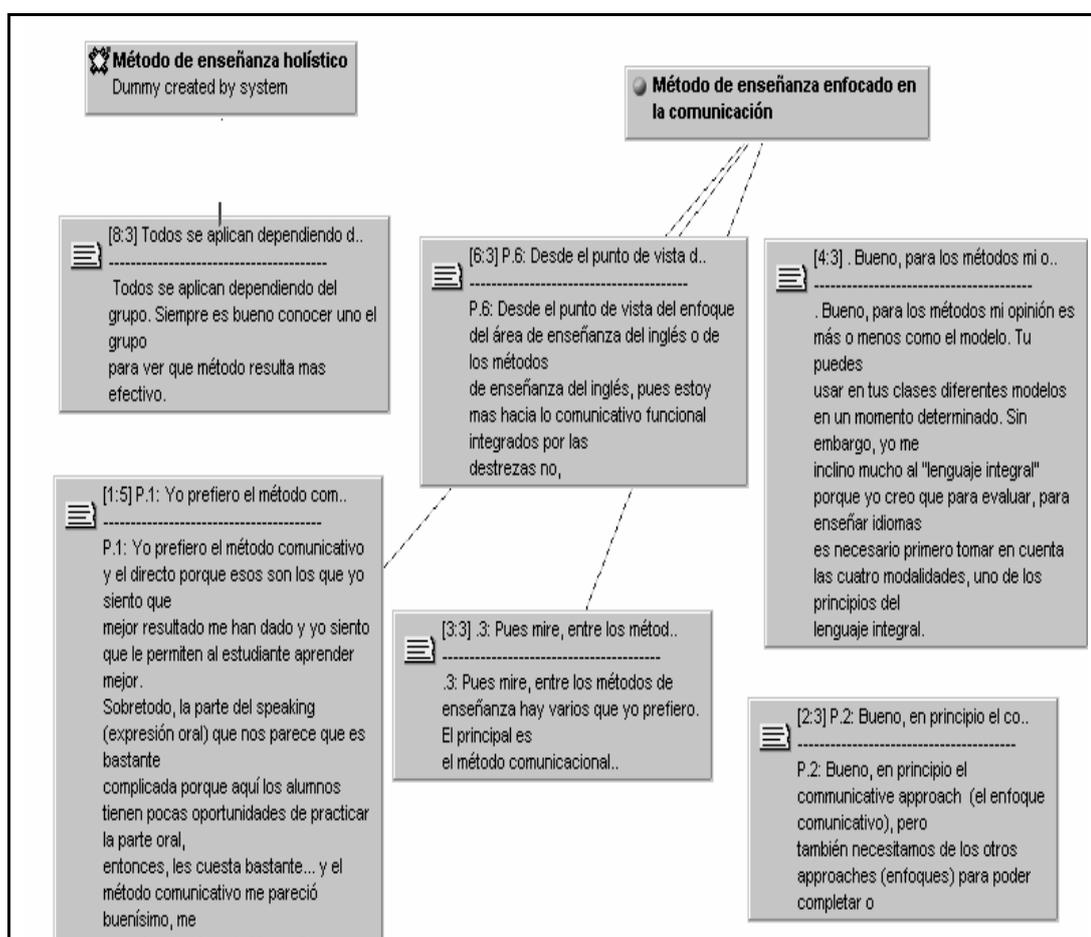
En consecuencia, es importante explicar que consideramos que en cuanto al modelo de enseñanza los profesores dijeron que utilizaban los enfoques más actuales de enseñanza de Inglés; sin embargo, se observaron discrepancias en la

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



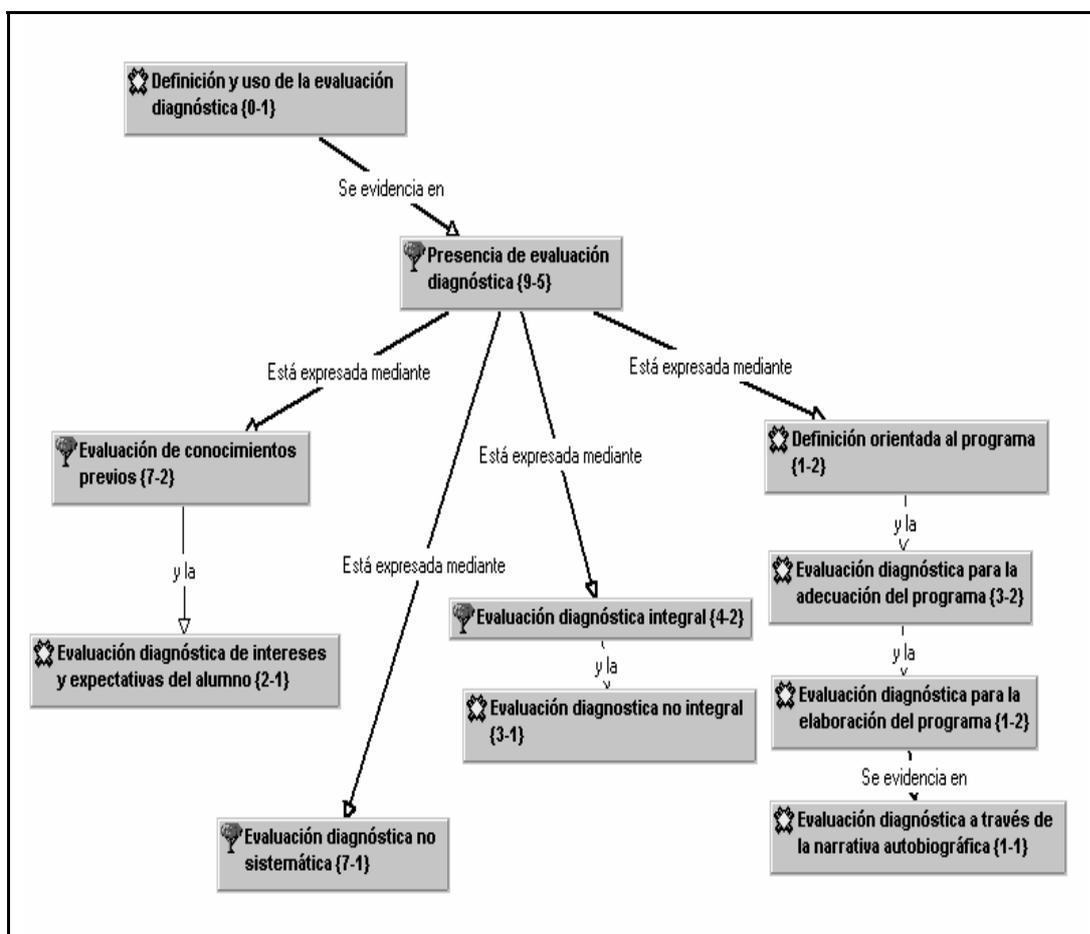
En este aspecto, se encontró concordancia, en la totalidad de los profesores, entre el método que utilizaban y los instrumentos y técnicas de valoración; sólo que, como ya dijimos anteriormente, algunos de ellos se apegaban más a la evaluación de carácter sumativo.

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.

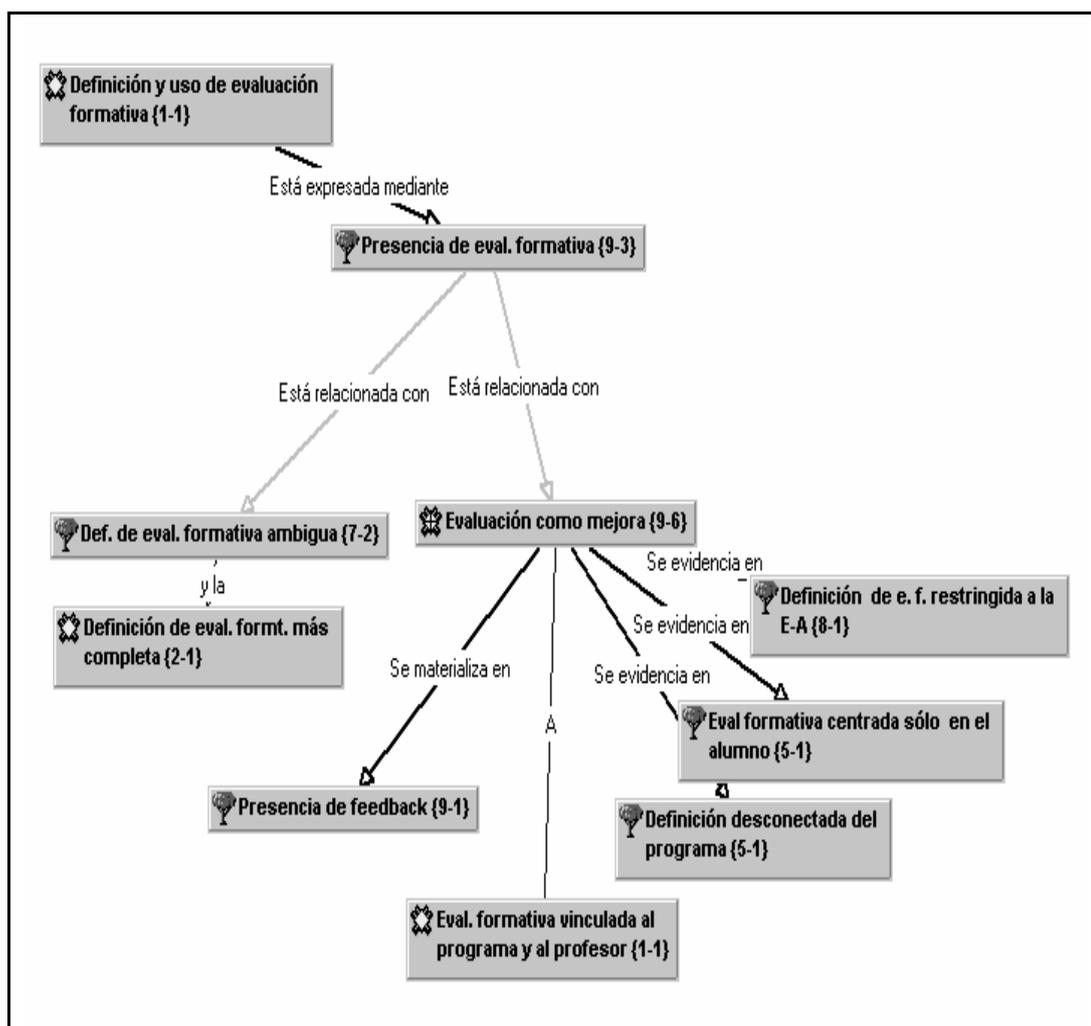
Asimismo, se encontró que existía una tercera parte de ellos que enfocaba la evaluación diagnóstica de forma integral y una tercera parte no lo hacía. Sobre la parte restante no pudo decidirse sobre la información dada.

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

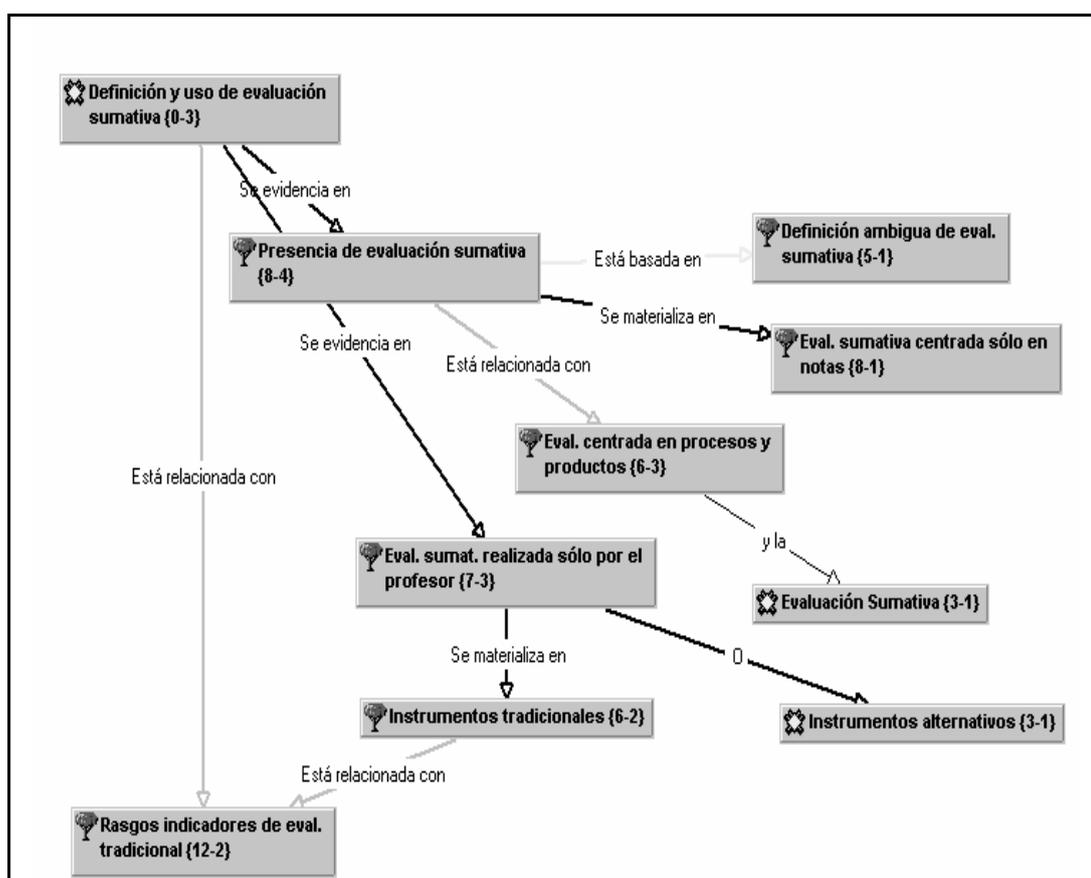
En cuanto a la evaluación formativa (diagrama 20) se obtuvieron estos resultados:

- 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.

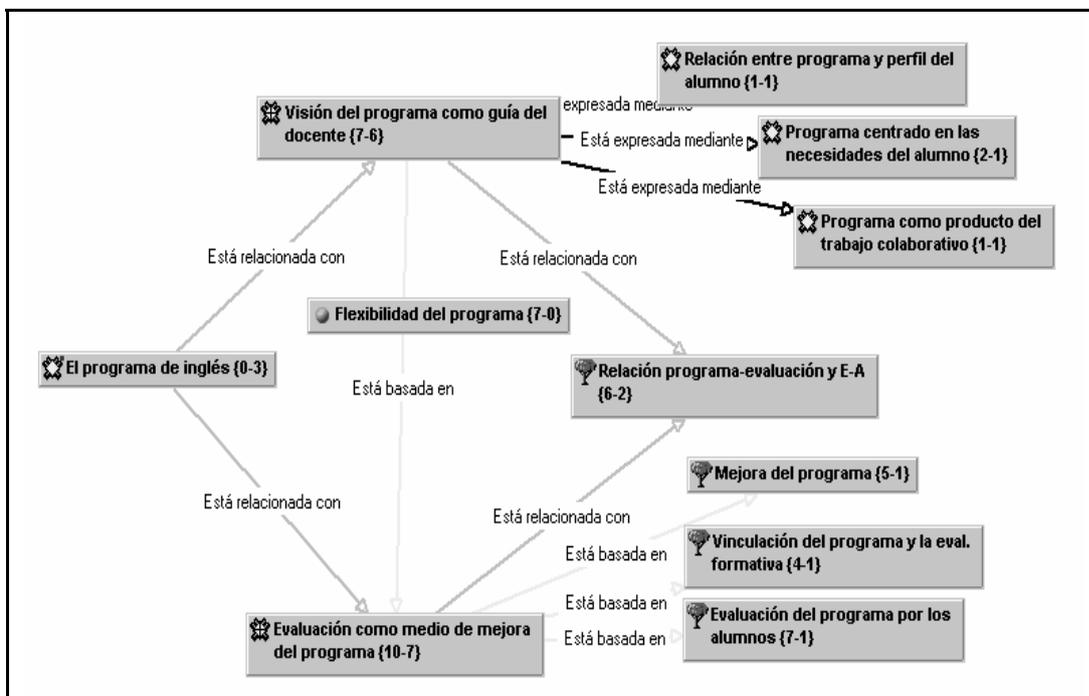
- Anteriormente, todos los profesores expresaron que evaluaban procesos, pero en este apartado hallamos contradicciones en cuanto a que observamos que ocho de nueve profesores evaluaban principalmente el producto y cerca de la mitad de ellos lo hacía a través de instrumentos tradicionales, los otros 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.

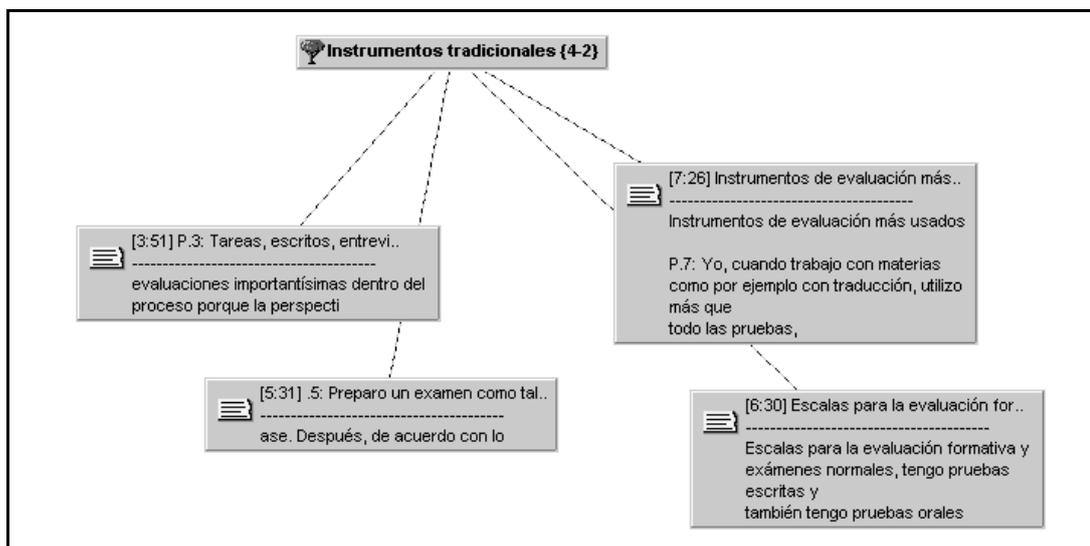
A la vez, siete profesores dijeron que manejaban su programa con flexibilidad y seis profesores lo vincularon con la evaluación y la enseñanza-aprendizaje.

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

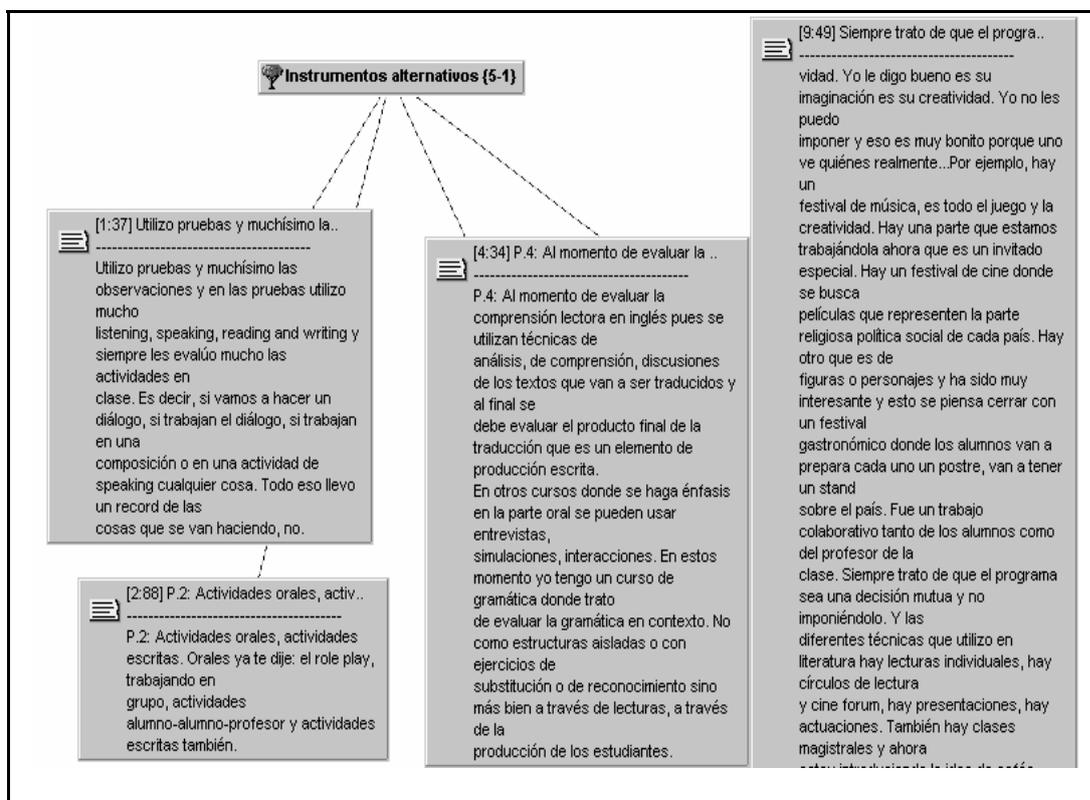
En esta dimensión (diagrama 23) se consideró importante mencionar que cuatro profesores manifestaron que usaban instrumentos tradicionales y la parte restante instrumentos alternativos, de los cuales dos profesores afirmaron que no utilizaban pruebas en sus valoraciones. Los instrumentos tradicionales 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

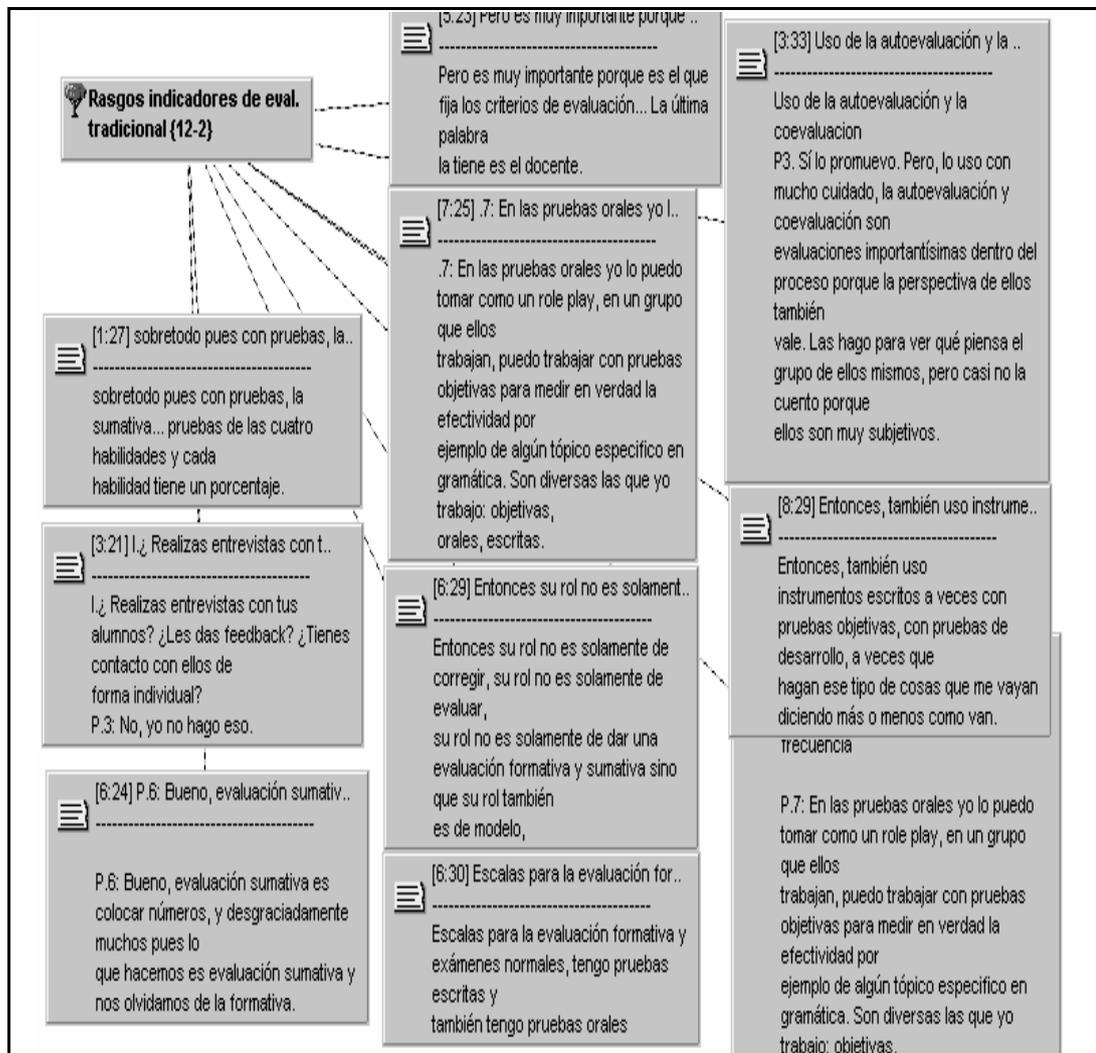


Los instrumentos alternativos (diagrama 24), por su parte, se centraron en observaciones, entrevistas, simulaciones, interacciones, presentaciones, escalas, diarios, portafolios y *journals*, entre otros. Sin embargo, se expusieron varios elementos que evidenciaron rasgos de una evaluación tradicional (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.

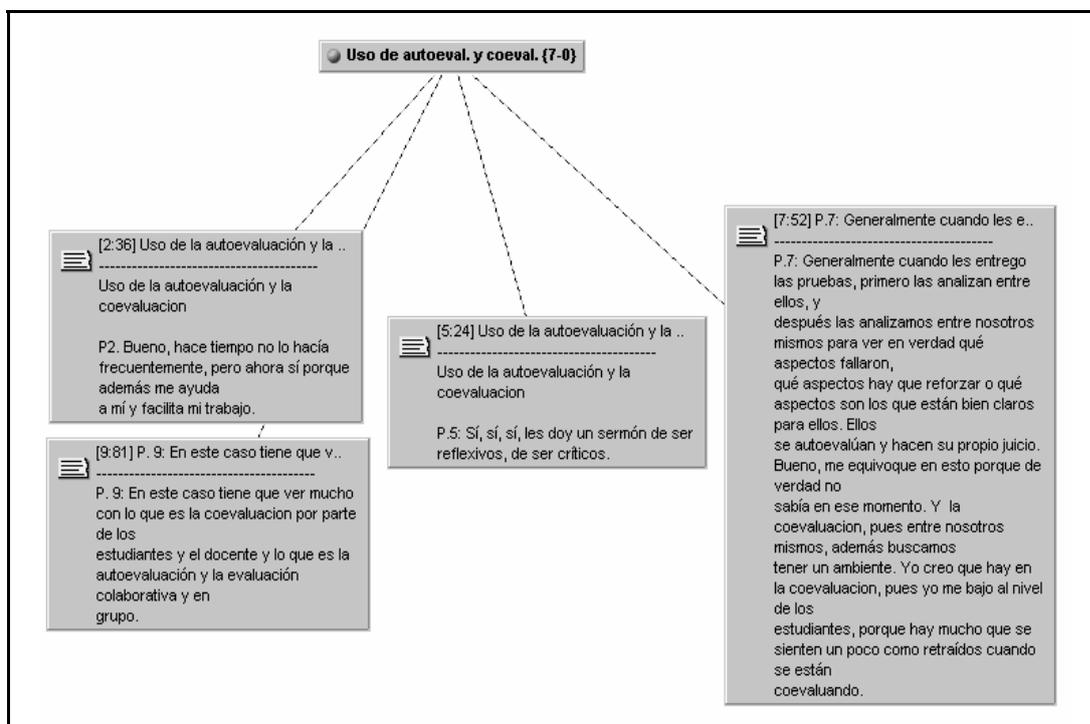
En relación con la autoevaluación y coevaluación se halló que siete profesores las usaban y dos de ellos no y en cuanto a la nota del alumno, la casi totalidad de ellos no hacía referencia a autoevaluaciones o coevaluaciones, lo que nos hizo suponer lo que corroboró lo que decían algunos alumnos “que 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



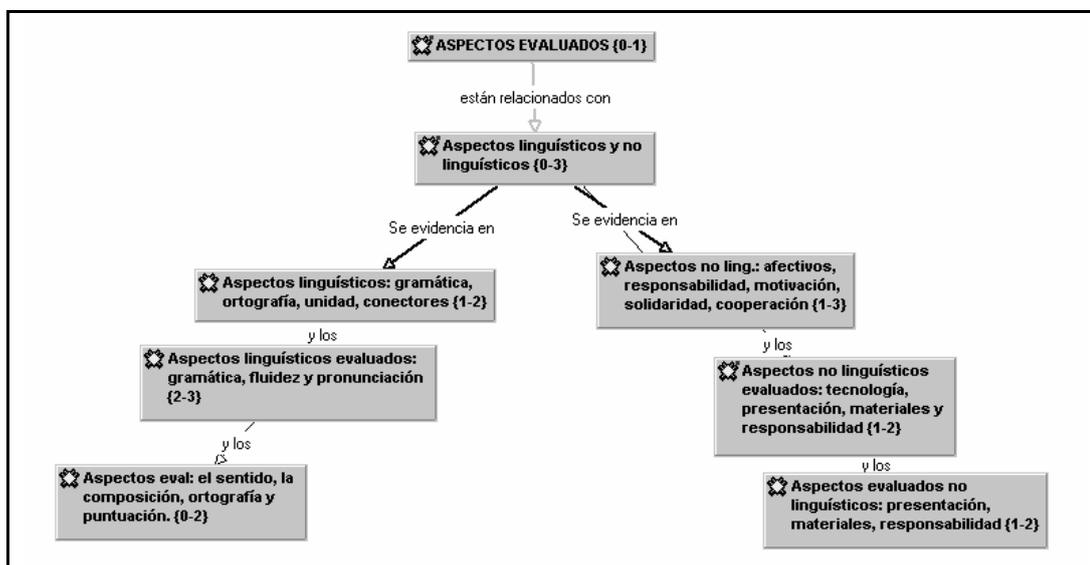
Asimismo, se observó que en cuanto a la nota del alumno, la casi totalidad de ellos no hizo referencia a autoevaluaciones o coevaluaciones, lo que nos llevó suponer que como dicen algunos “que las hacen pero no las toman en cuenta” o que no las hacen en realidad. Estos resultados arrojan elementos importantes 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

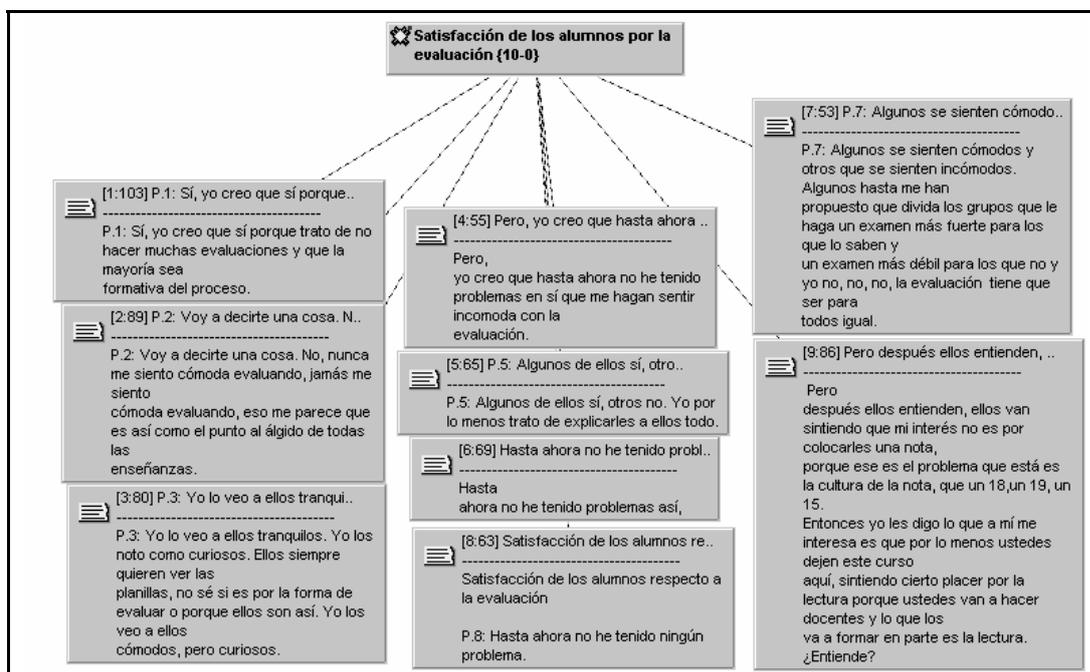
Asimismo, podemos decir que sólo cuatro profesores manifestaron evaluar de manera integral las destrezas de expresión y comprensión oral y escrita. Los comentarios de los demás profesores nos llevaron a deducir que las evaluaban de forma aislada, posición que desatiende las propuestas de desarrollo del 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.

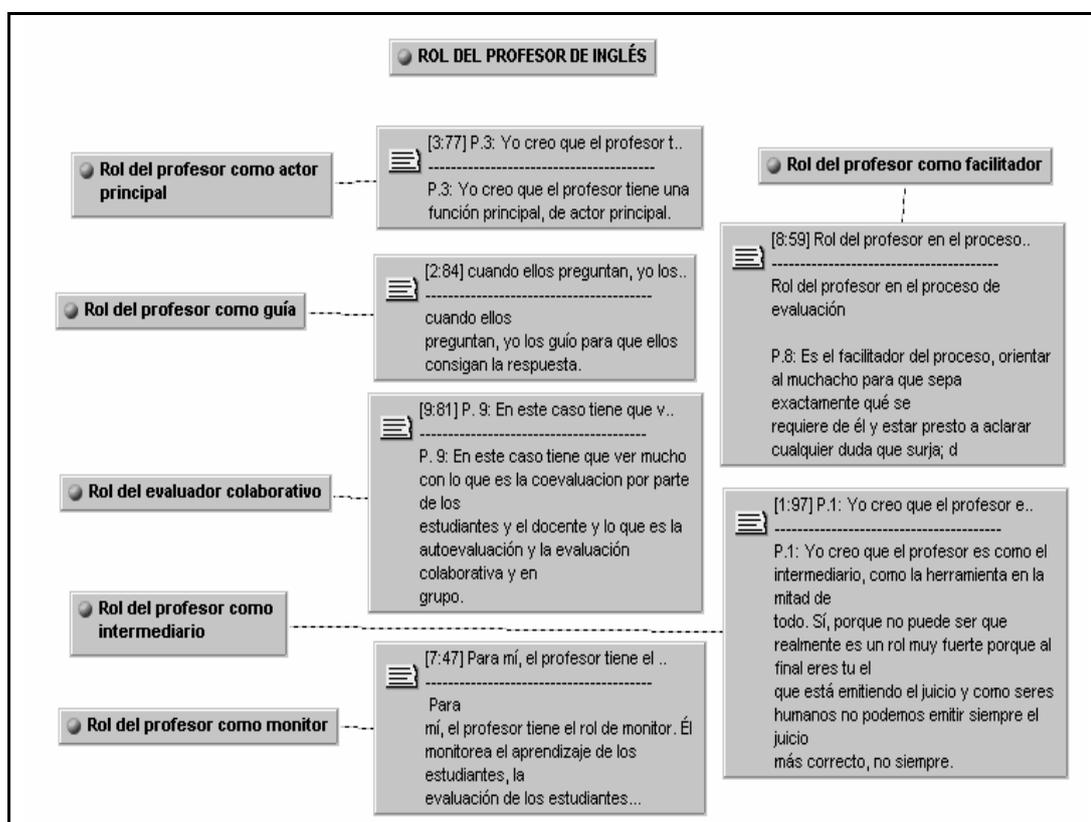
6.1.6.8. El profesor de Inglés

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



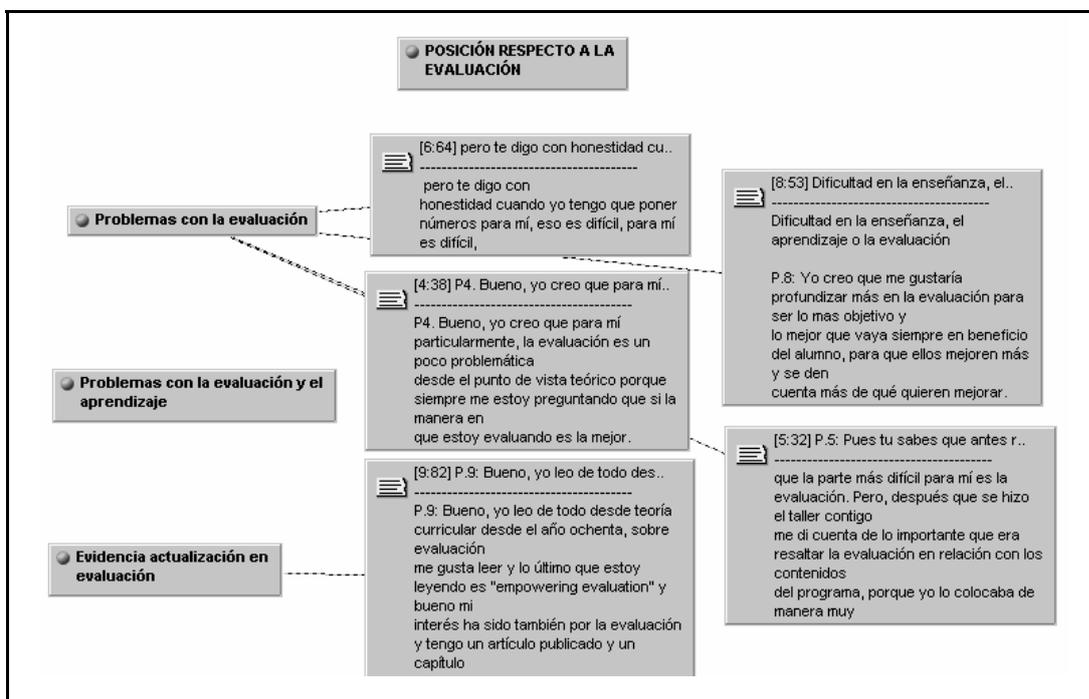
Estos roles dejaron entrever diferentes pensamientos de la forma de evaluar del profesorado, así concluimos que la mayoría de profesores del Área describió una evaluación con tendencia tradicional al ser controlada totalmente por el profesor y una tercera parte describió procesos colaborativos, participativos 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.

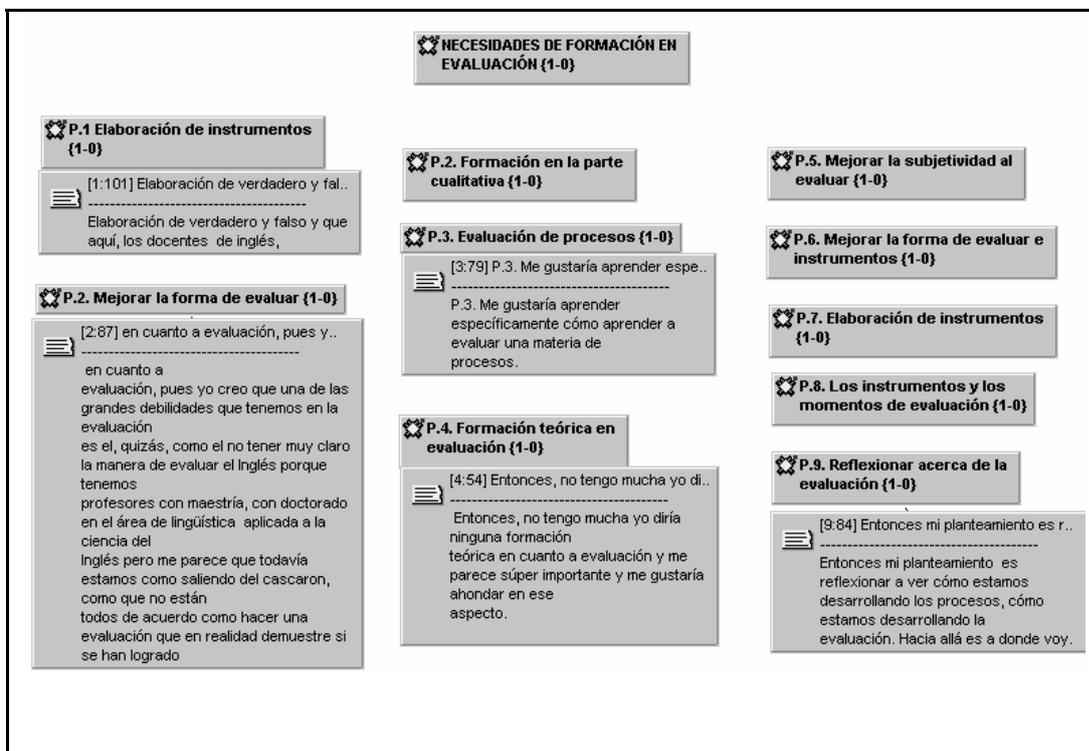
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diagrama 30. Dificultades en la evaluación



C. Necesidades de formación en evaluación

Diagrama 31. Necesidades en evaluación



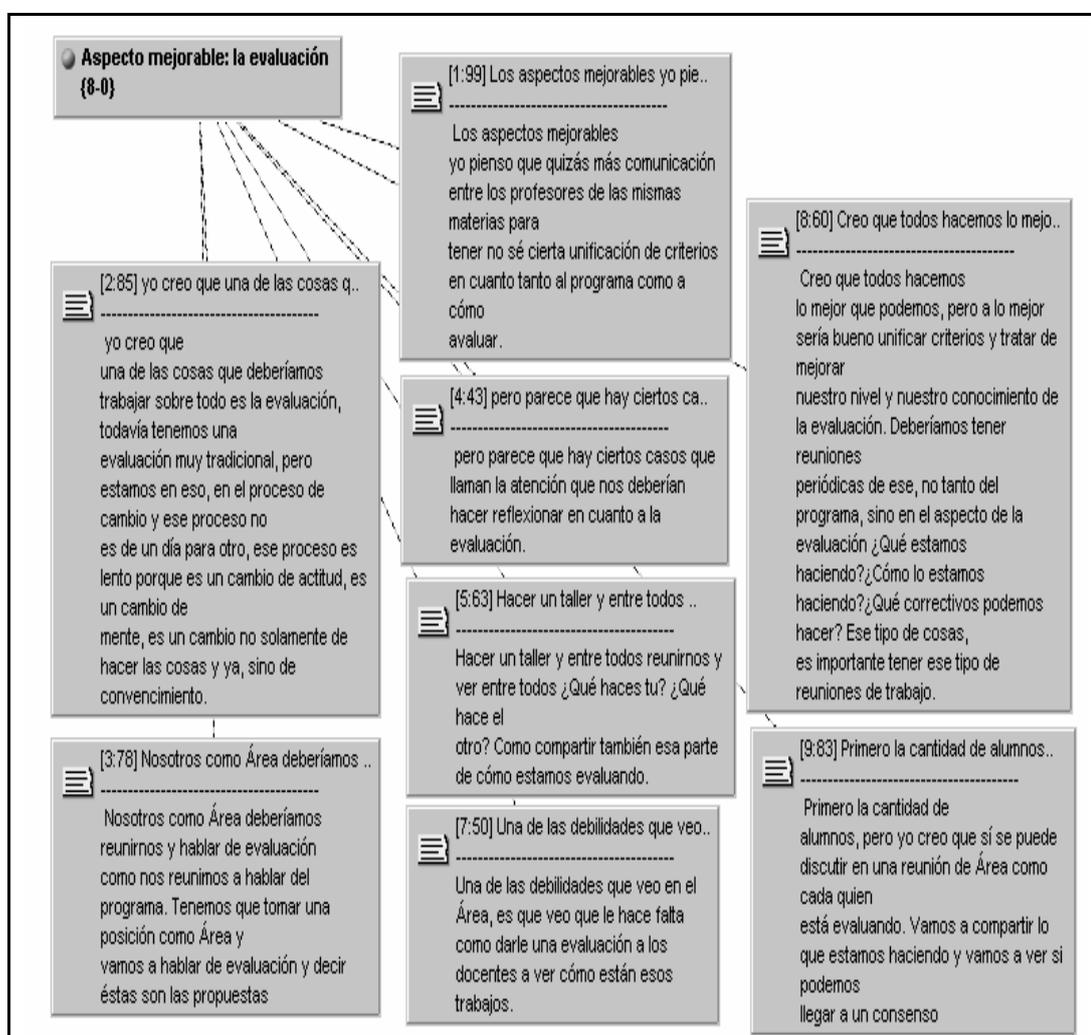
En cuanto a las necesidades de los profesores en evaluación (diagrama 31) la casi totalidad de las respuestas coincidieron en la mejora de la forma de evaluar y un profesor propuso la reflexión. Las propuestas en el primer renglón nos sugirieron la elaboración de instrumentos y la revisión teórica como 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

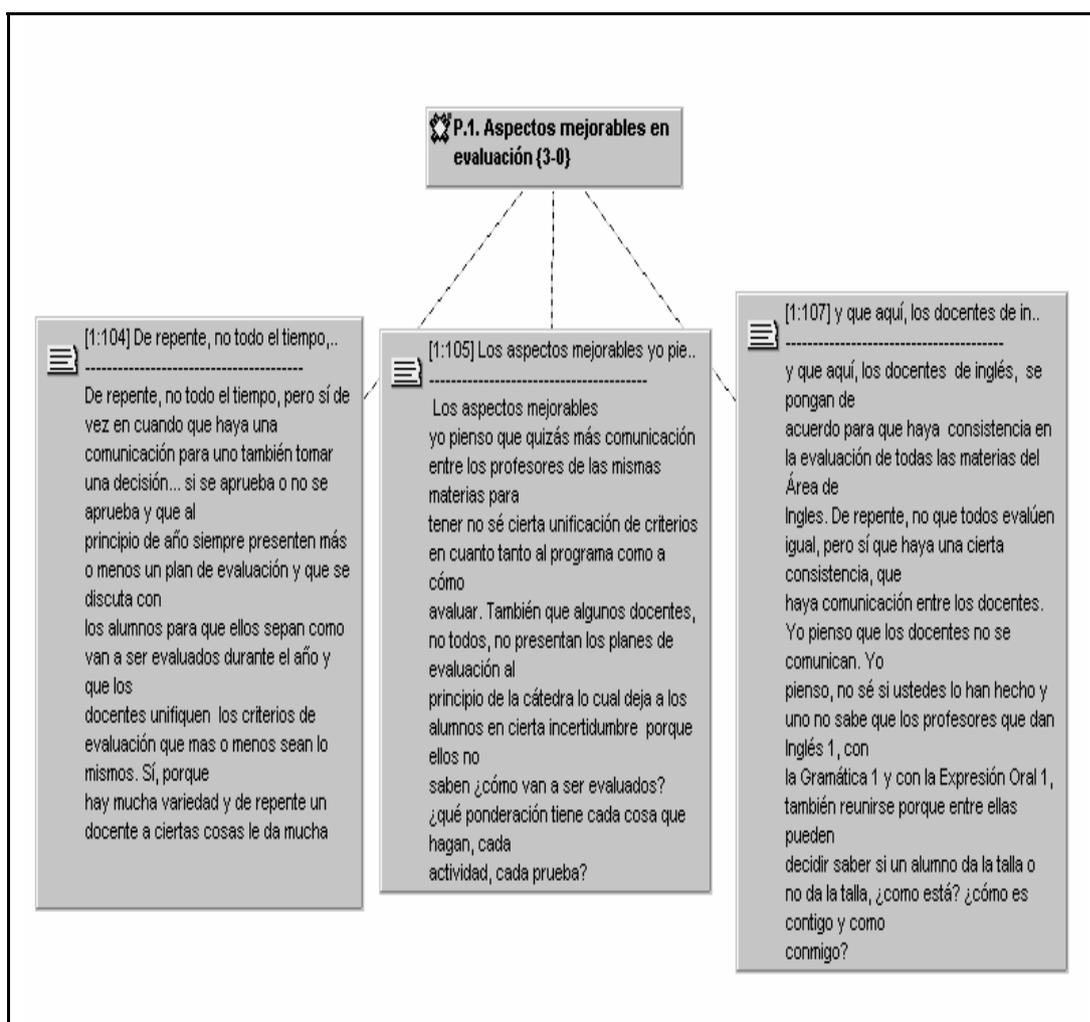


La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

En el siguiente ítem se interpeló 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).

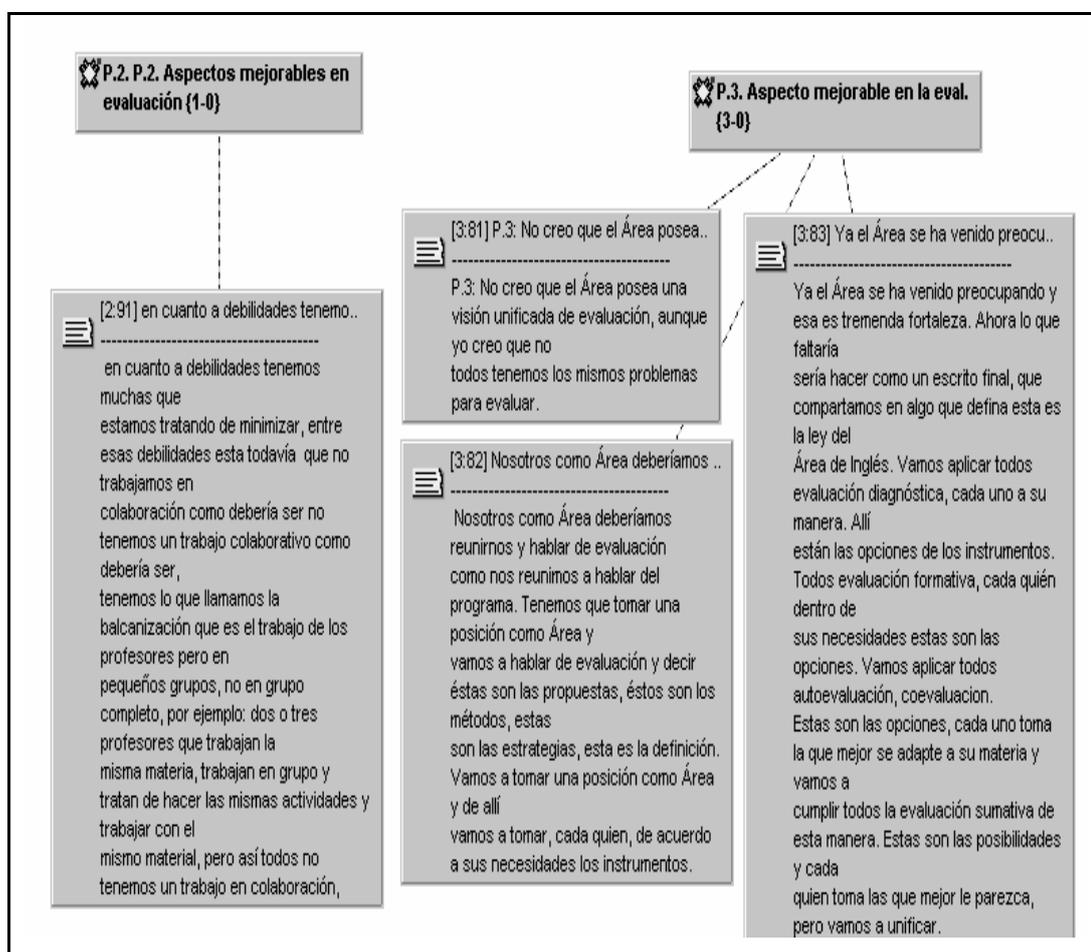
Diagrama 33. Aspectos mejorables en la evaluación P1



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

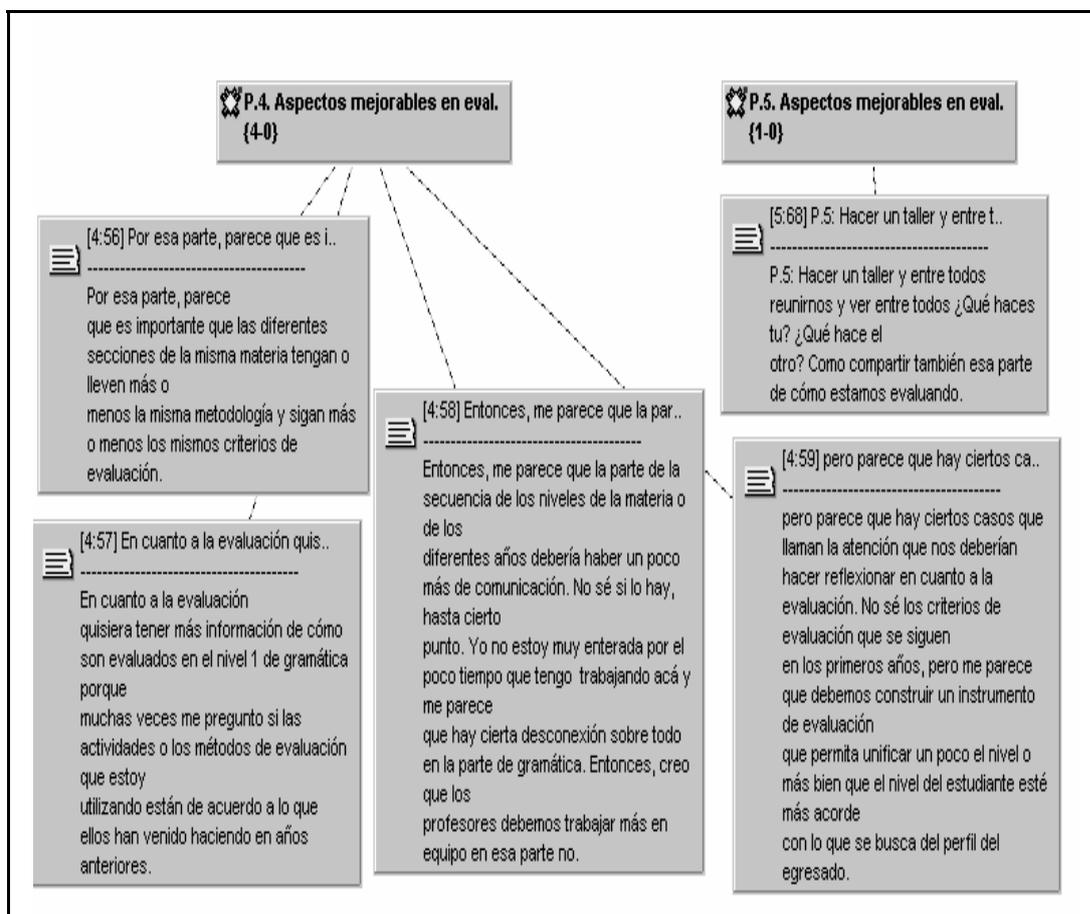


Profesor 4: *Unificar criterios de evaluación, más comunicación entre los profesores, más secuencia en las materias de la mención, más trabajo en equipo y una evaluación más acorde con el perfil del alumno de Inglés (diagrama 35).*

Profesor 5: *Talleres de evaluación.*

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Diagrama 35. Aspectos mejorables en la evaluación P4 y P5

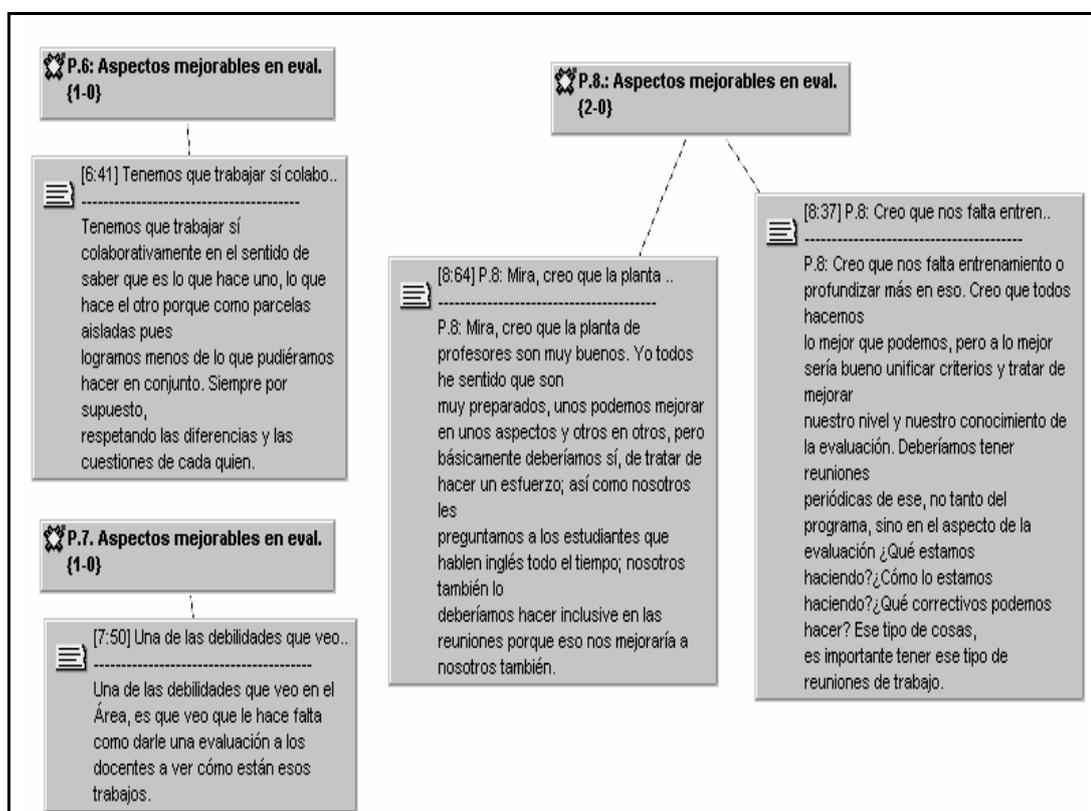


Profesor 6: *Más trabajo colaborativo.*

Profesor 7: *Evaluación del profesor.*

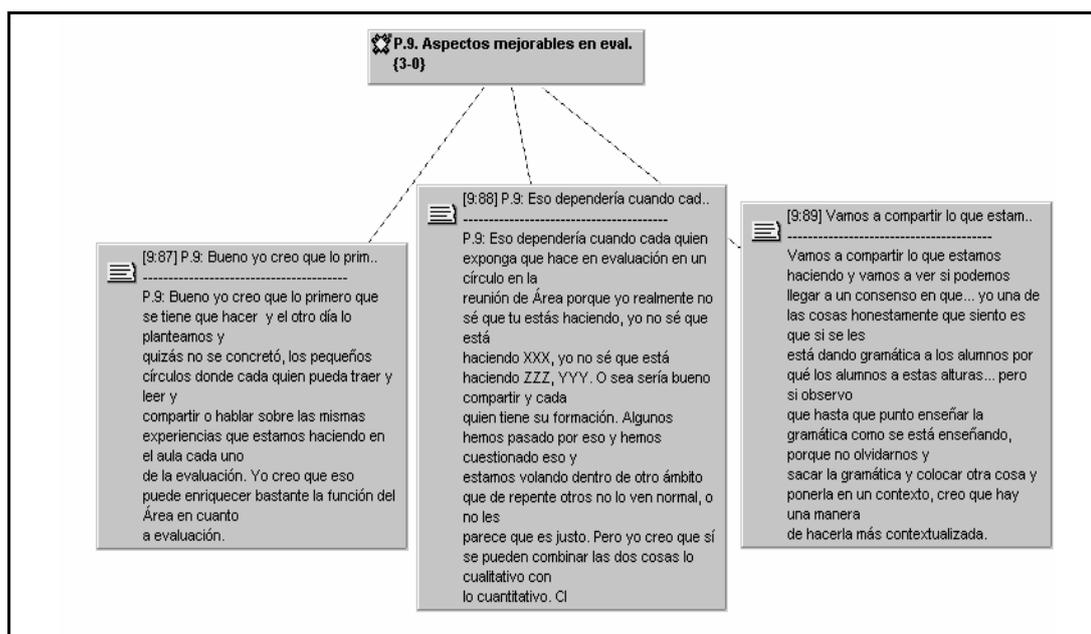
Profesor 8: *Unificar criterios de evaluación, hablar más en inglés y hacer reuniones de trabajo para la reflexión acerca de la evaluación.*

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

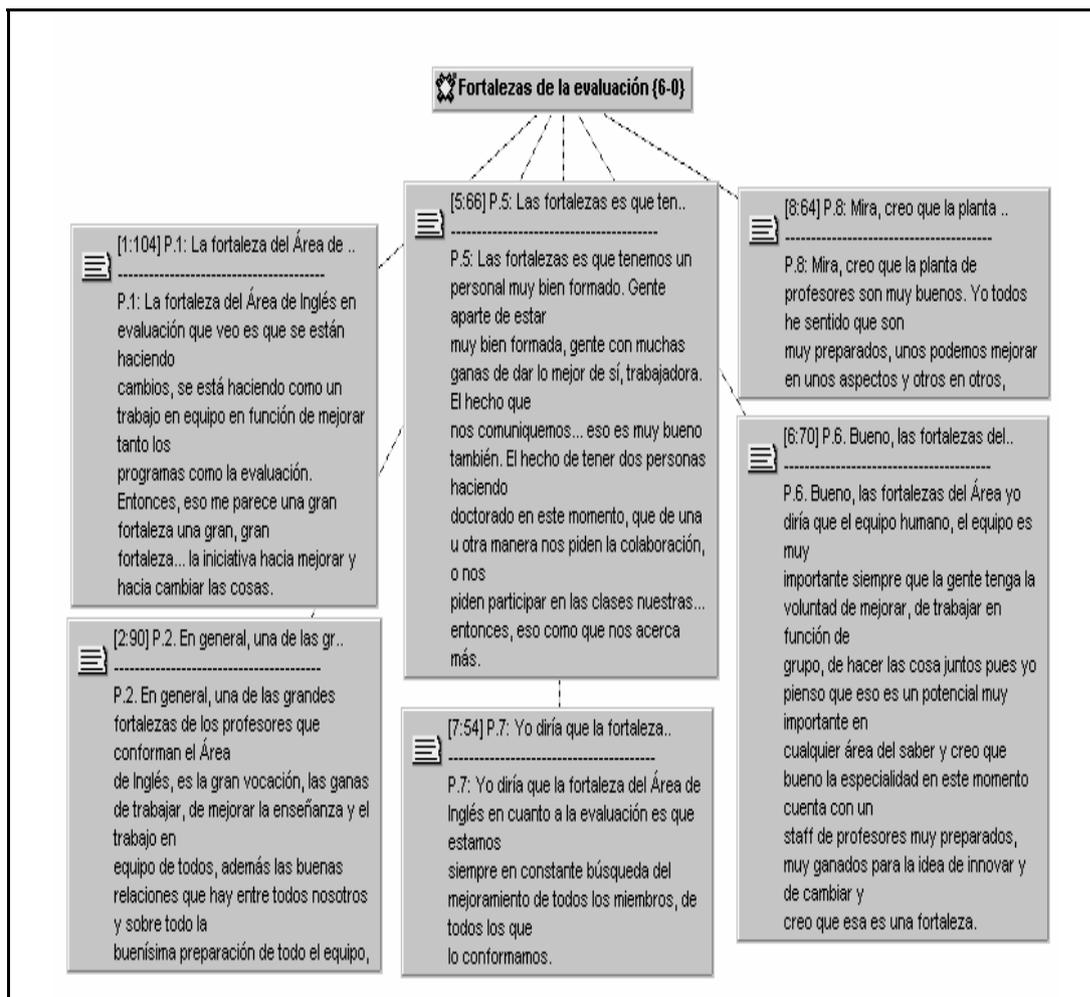


La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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.

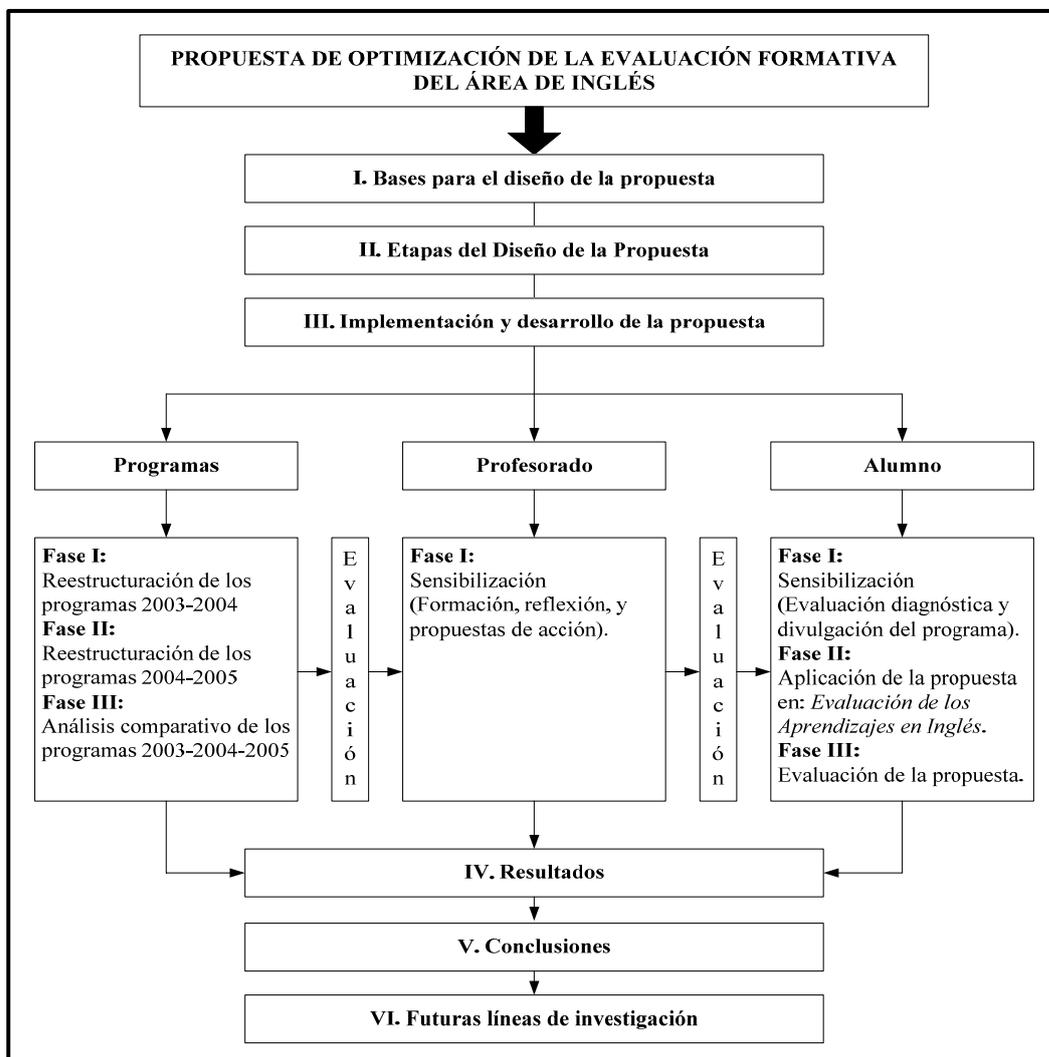
Sobre la base de lo anteriormente expuesto se plantearon estos objetivos iniciales:

- 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.

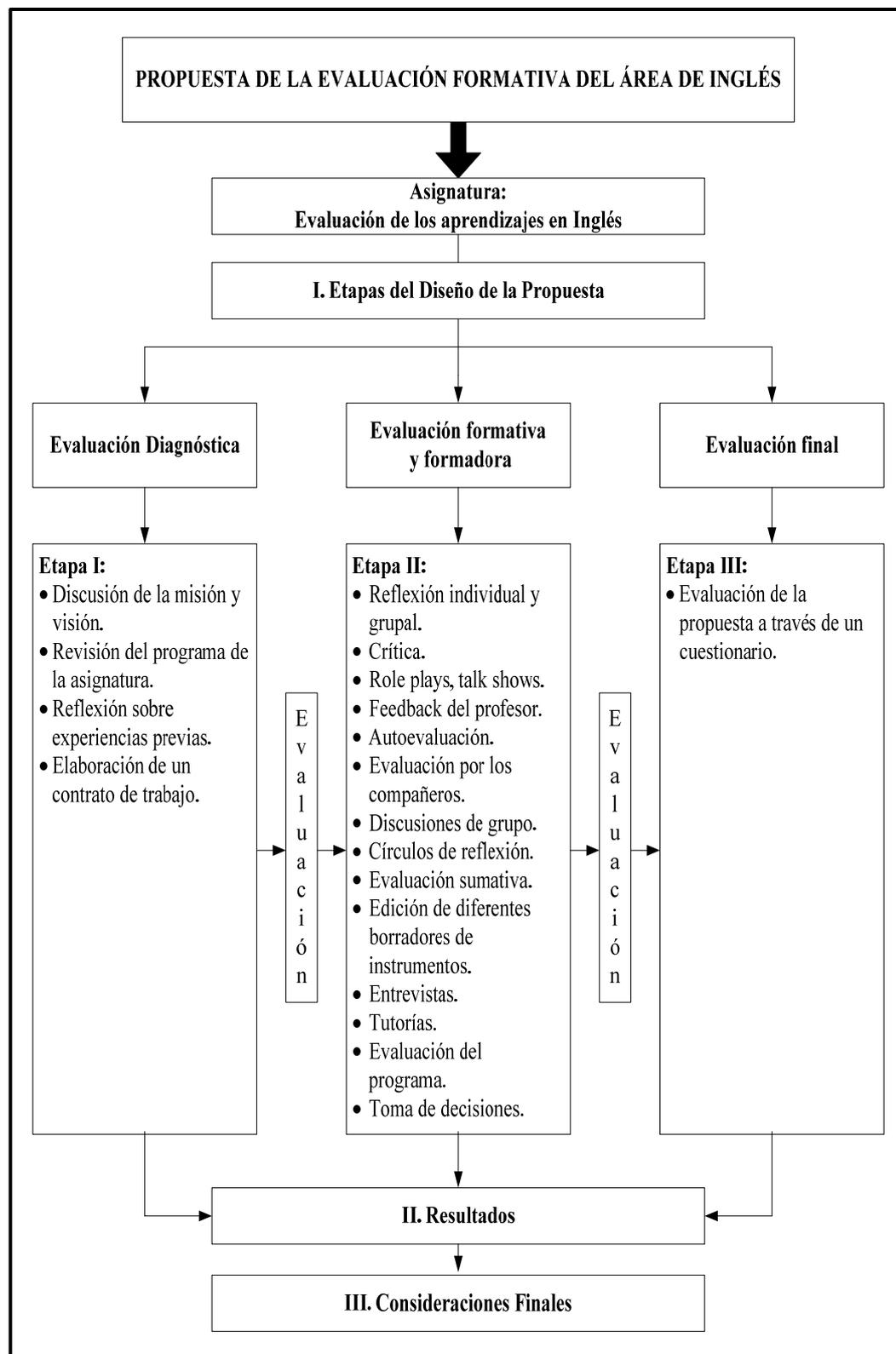
En consecuencia, los objetivos generales de la tercera etapa de intervención en el aula se centraron en:

- 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



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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	• 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 trabajarían 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.

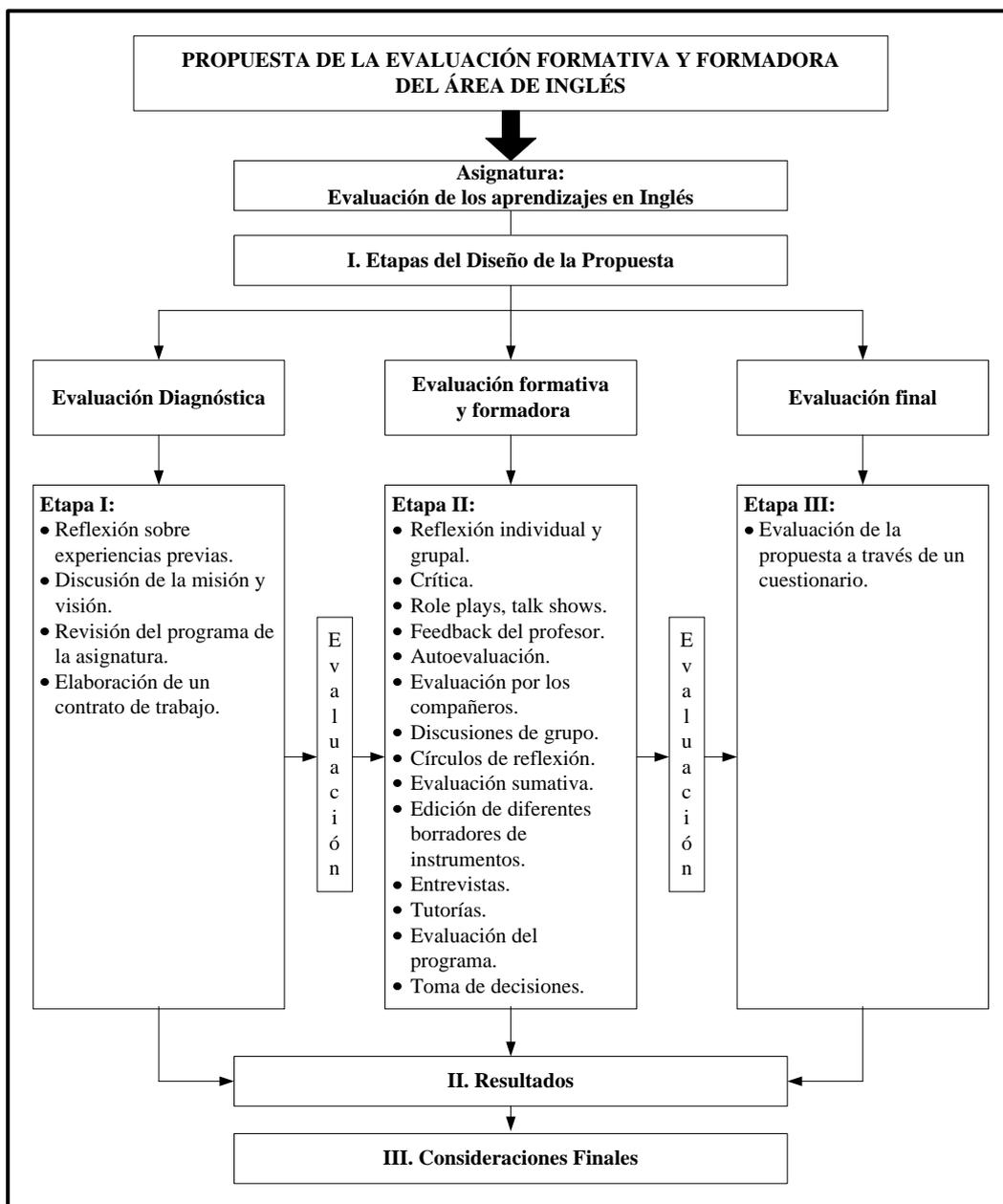
Sobre la base de lo anteriormente expuesto se desarrolló el modelo de evaluación formativa sobre las bases de *enseñar, aprender, aprender a aprender, evaluar y aprender a evaluar*. En sentido general, la misma comprendió la evaluación diagnóstica, la enseñanza-aprendizaje y evaluación por unidades didácticas 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).

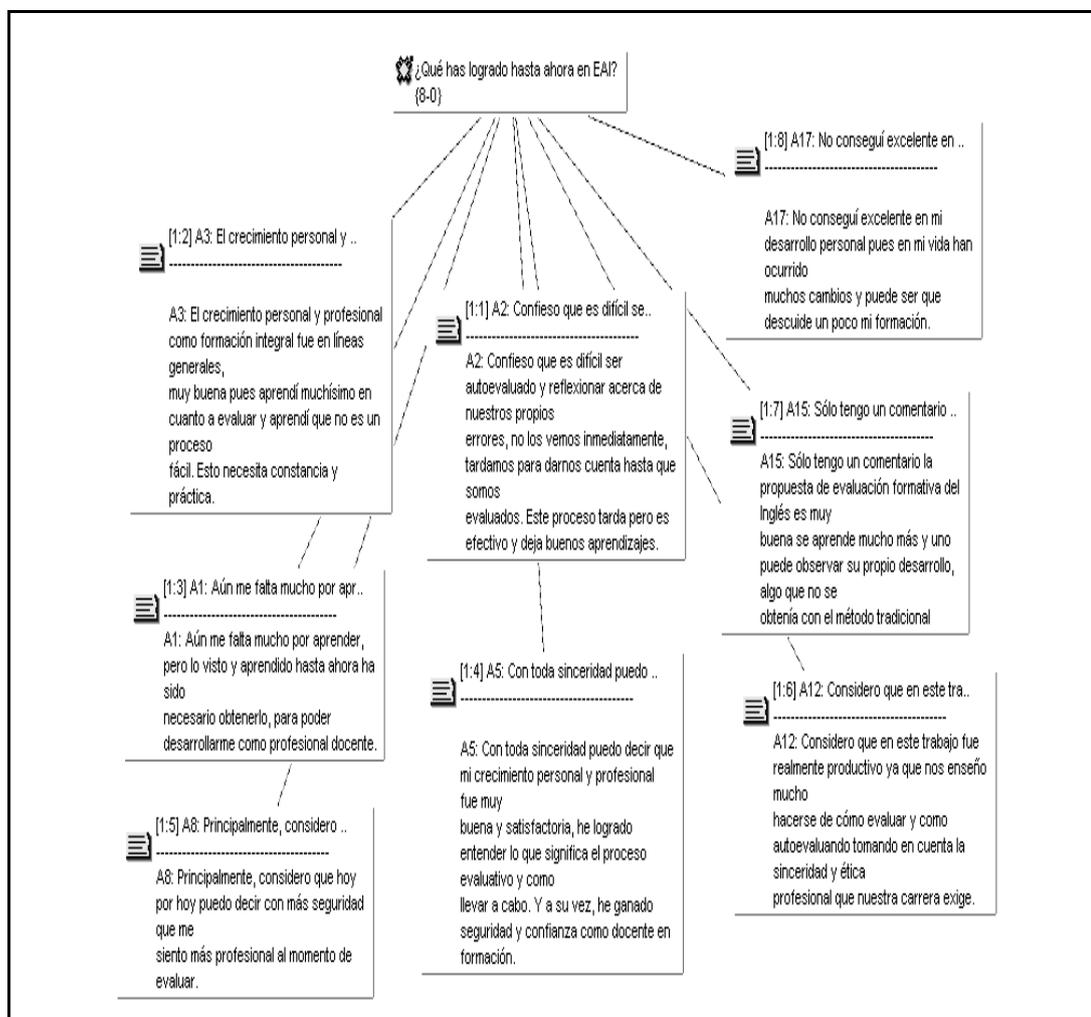
Cuadro 24. Autoevaluación del primer período

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

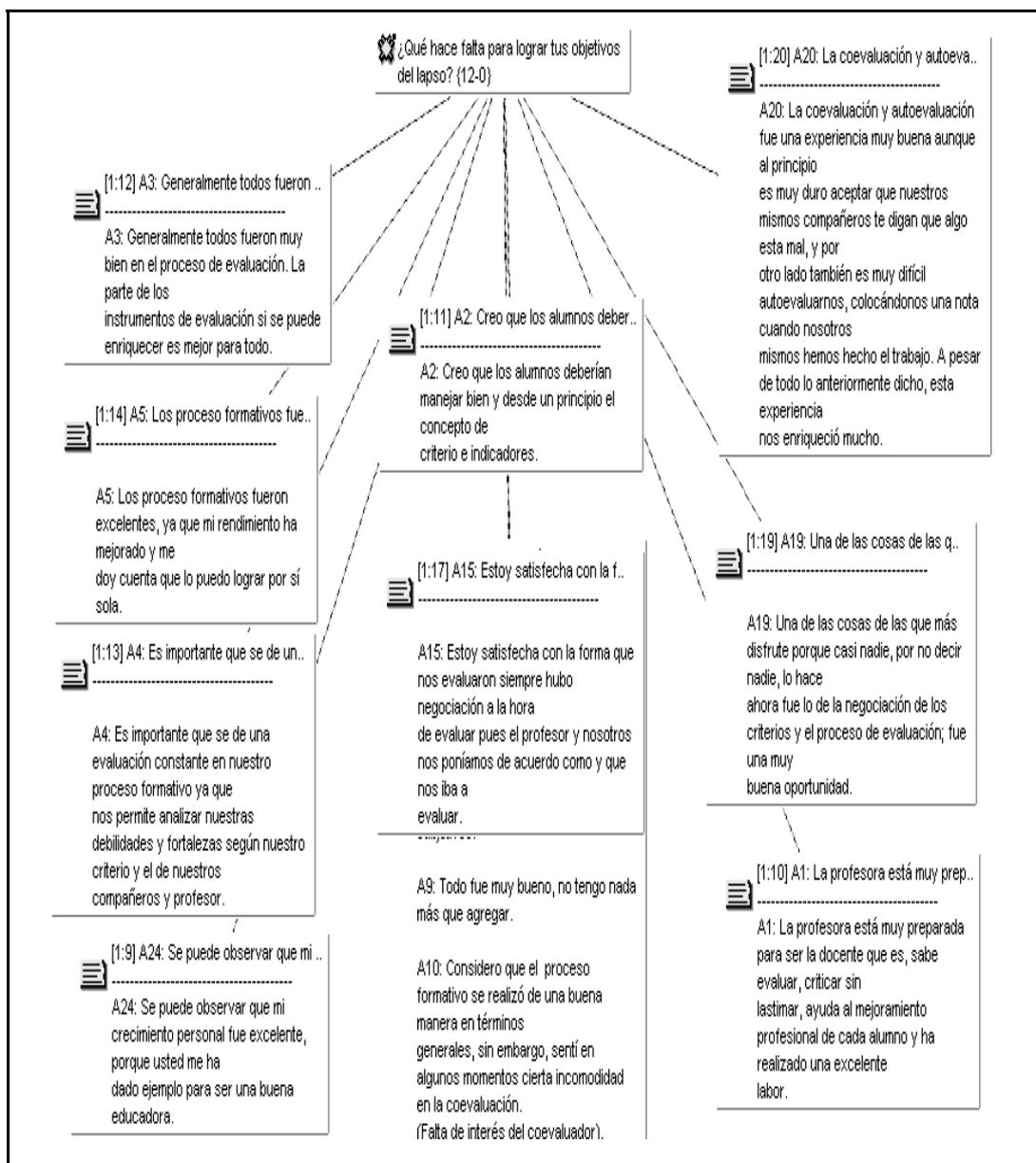


En la segunda pregunta: “¿Qué piensas que te hace falta para lograr los objetivos planteados en el primer lapso?” Los alumnos comentaron en la mayor parte de las respuestas (diagrama 40) que el proceso había sido productivo en términos generales, que los procesos formativos habían mejorado su rendimiento 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

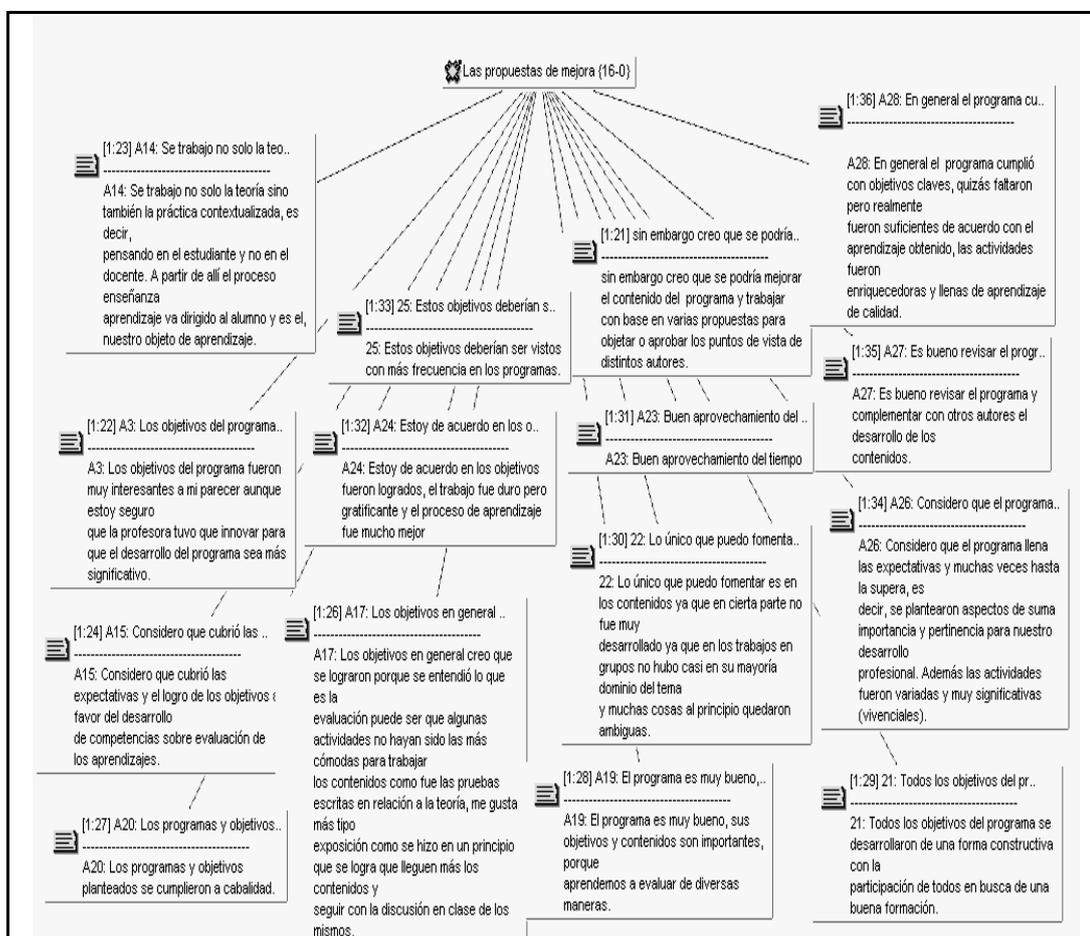


En relación a la tercera pregunta: “¿Qué crees que puedes hacer tú al respecto?” observamos que la mayor parte de los alumnos dirigió sus respuestas a que los objetivos habían sido alcanzados, que ellos iban a continuar trabajando duro; poner todo el interés necesario para alcanzar sus metas; esforzarse 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:

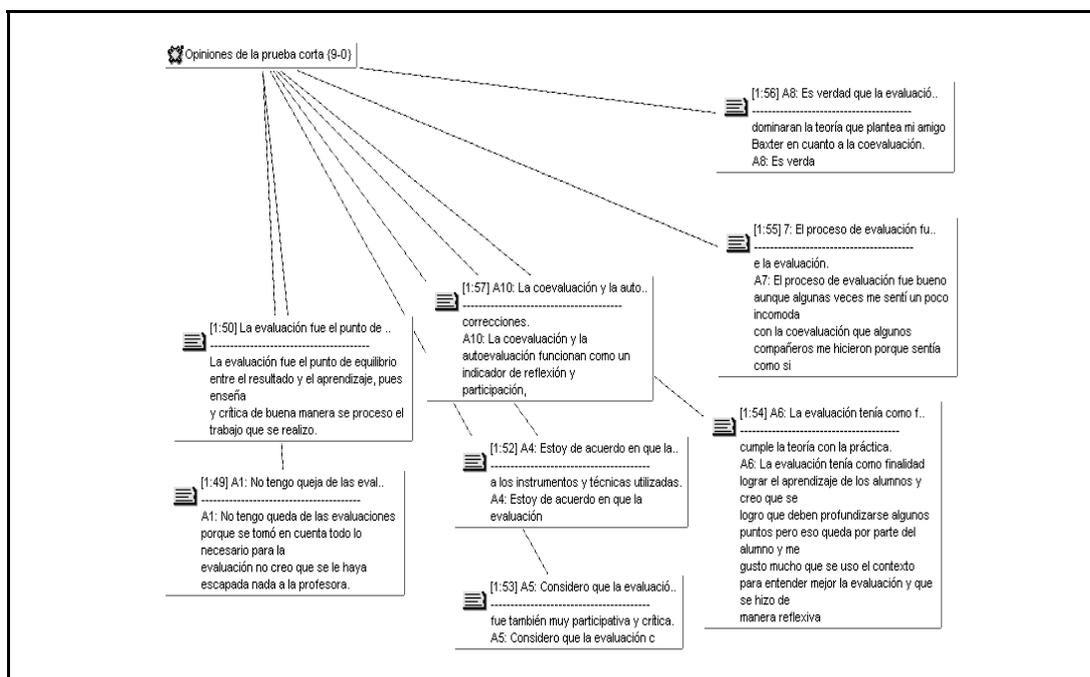
- Comunicación y presentación de los objetivos.
- Selección de los contenidos a evaluar en cada instrumento.
- Selección de los criterios de evaluación.
- Diseño de los instrumentos de evaluación.
- Revisión de los instrumentos, feedback y optimización de los errores.
- Autoevaluación, coevaluación y 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.

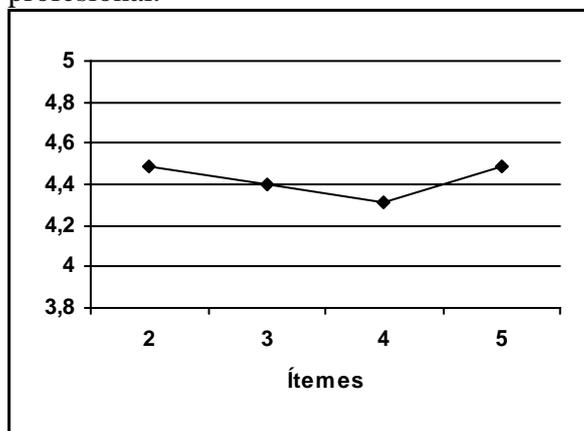


Tabla 61. Crecimiento personal y profesional

	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

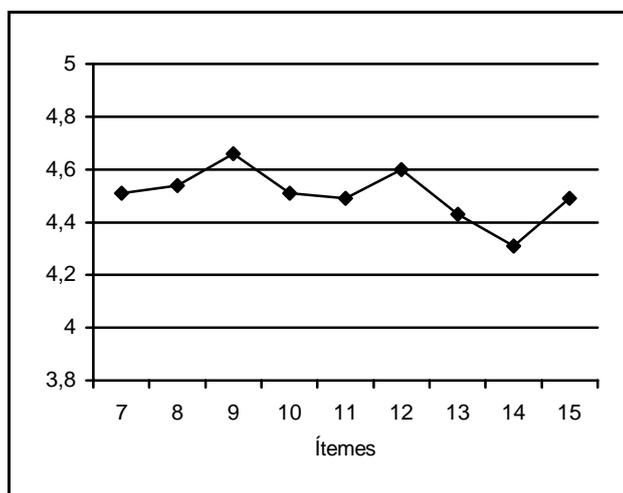


Tabla 62. La calidad de los procesos formativos

	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

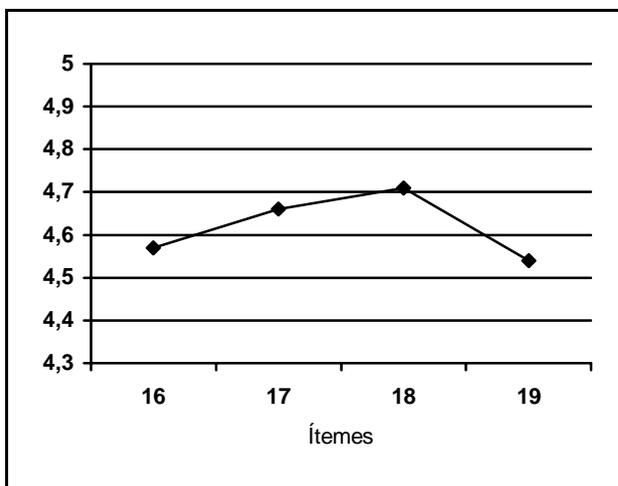


Tabla 63. El programa

	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

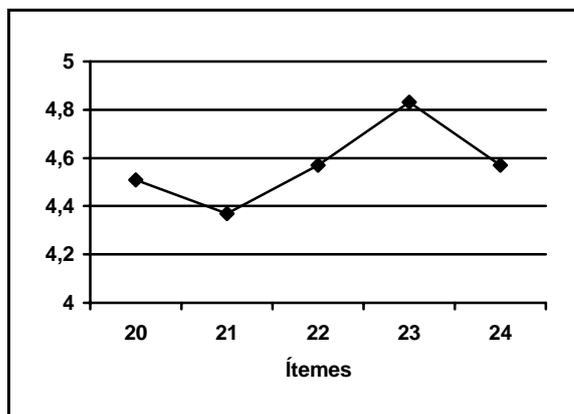


Tabla 64. El profesor

	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

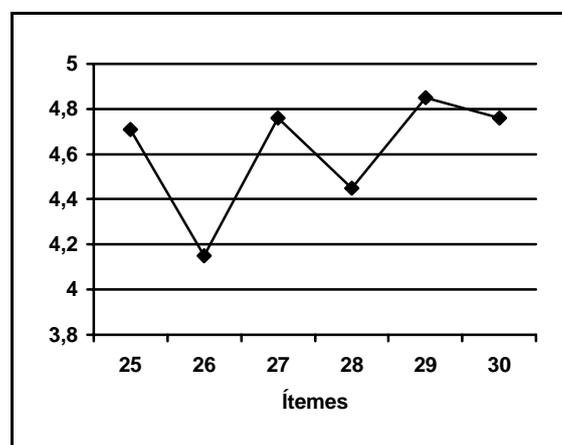


Tabla 65. Los procesos de evaluación

	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.