

TERCERA PARTE

**CONCLUSIONES, LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN,
PROPUESTAS, LÍMITES Y CRITERIOS DE
CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

7.0. CONSIDERACIONES PREVIAS

7.1. CONCLUSIONES REFERIDAS A LOS SUPUESTOS TEÓRICOS

7.1.1. LA EVALUACIÓN AL SERVICIO DEL CONOCIMIENTO Y DEL APRENDIZAJE

7.1.2. EL DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

7.1.3. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE INGLÉS

7.2. CONCLUSIONES DEL PROCESO METODOLÓGICO

7.2.1. LA FASE DIAGNÓSTICA

7.2.2. LA INTERVENCIÓN

7.3. CONSIDERACIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

7.0. CONSIDERACIONES PREVIAS

Es difícil atrapar en unas cuantas palabras lo que ha significado la construcción de esta investigación, más aún, cuando ello significó una experiencia de formación que ha traspasado los contextos académicos, culturales y familiares y han aflorado todo tipo de sentimientos y conocimientos. Por ello, a veces he llegado a desear que se pudiera integrar la tesis “la académica” con la del “desarrollo personal del investigador”, puesto que lo ideal es que ambas cosas sucedan simultáneamente y, parece lógico pensar, que la una obligatoriamente incide sobre la otra. Es allí, cuando nos damos cuenta de que las palabras no son suficientes para agotar lo vivido, lo sentido, lo observado, los errores cometidos y las eventualidades superadas y rescatar lo que tristemente se va quedando en la memoria y a veces hasta en el olvido.

Ahora ese “yo” que ha estado latente en la investigación, me llama para tomar su lugar y exponer sus argumentos en torno a los supuestos que se mezclaron en este estudio; exponer un “me di cuenta” de lo aprendido, de lo valorado, de lo indagado, a la vez que ignorado y contemplado.

Particularmente, abordar el tema de la investigación, me llevó por caminos difíciles de apertura de diálogos, monólogos, reflexiones sobre mí misma, cuestionamientos sobre mis prácticas y las de mis compañeros, a una comprensión más profunda de la compleja naturaleza humana - perder unos amigos y ganar otros - y, sobre todo, la riqueza producto de la inmersión en una nueva cultura - la Española. Sé que todos estos son elementos no ocurren en cada proceso de esta índole, pero desde esta voluntaria soledad de proceso, dentro de aquellos discursos que aparecen en la investigación educativa, la pedagogía y la evaluación, esos desafíos que parecían tan invencibles al principio poco a poco fueron cobraron sentido hasta convertirse hoy en fortalezas.

Así, este estudio, partió de una realidad *in situ* desde tres dimensiones. La primera, surgió de la concepción de los especialistas en el tema, es decir la realidad escrita en los textos; la segunda, afloró de la realidad del estudio mismo, aquella realidad sentida por los profesores y alumnos de la Especialidad; y la tercera, nació de mi profesionalidad, curiosidad y motivación por adentrarme en dichas dimensiones.

Con estas ideas introductorias deseo sumarme a los aportes que muchos evaluadores han hecho en el campo de la evaluación del aprendizaje de Inglés. Una investigación nunca es acabada, sino que posee un carácter cíclico que le hace regresar al lugar dónde se originó invitando a que otros se sumen a nuevas reflexiones y debates.

De esta forma, el estudio que presentamos trata de relucir la riqueza y los beneficios que se obtienen cuando la evaluación formativa se complementa con la evaluación formadora para generar aprendizaje significativo en el alumno y el profesor. Todo ello compilado durante los años 2003, 2004 y 2005 y orientado

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

desde un estudio previo del investigador en el mismo contexto realizado entre los años 1999 y 2001.

Es así como esta investigación trata de reflejar, sobre todo, la evaluación como una herramienta didáctica e indagativa. La complementariedad necesaria entre investigación y evaluación me permitió ver el proceso como una oportunidad de formación, didáctica, metacognición, transferencia, etc., una experiencia de formación y una formación para la experiencia.

Todo ello, estuvo marcado por retos, incertidumbres, dudas, reflexiones, aciertos, errores, junto con, una extensa lectura para poder manejar las terminologías con sentido y comprensión.

En consecuencia, la aportación de esta investigación, me permite ahora estar en posibilidades de valorar lo hecho para proponer nuevas líneas de acción en el campo conceptual y práctico de la evaluación del aprendizaje de Inglés, del diseño de programas y dentro de mí misma como profesora, investigadora y persona.

Por ello, a saber en este estudio se integraron estas dimensiones:

- La evaluación educativa.
- La evaluación de la enseñanza-aprendizaje de Inglés.
- El programa de asignatura.
- La evaluación formativa y formadora.
- Mi experiencia de formación docente.

Por último, quiero dejar bien claro que no intento generalizar sobre lo que aquí presento porque el estudio está basado en la experiencia de un sólo caso y, más que dar unas conclusiones, deseo transmitir a los lectores una experiencia de aprendizaje que pueda servir de referencia a otros profesores en contextos similares. Es así que propongo unas cuestiones que espero den lugar a otras búsquedas y reflexiones, pues considero que todavía queda mucho por aprender, debatir, cuestionar, profundizar, polemizar, cambiar... en el campo de la evaluación; sin dejar de hacer referencia a Rogers cuando dice que al enseñar, enseña también a dudar sobre lo que enseñas.

7.1. CONCLUSIONES REFERIDAS A LOS SUPUESTOS TEÓRICOS

A lo largo de estas páginas hemos introducido unos referentes teóricos sobre la evaluación educativa, la evaluación de programas y la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de Inglés. Igualmente, hemos intentado conocer la cultura valorativa del Área de Inglés y, por último, hemos aplicado una propuesta de intervención para optimizar algunos aspectos detectados en la fase diagnóstica. Llega el momento ahora de integrar lo aprendido en los textos con lo vivido a través de la experiencia y dar forma al conocimiento adquirido para suscitar la reflexión y crítica del lector. Es así como proponemos tres apartados: la

evaluación al servicio del conocimiento y el aprendizaje, la evaluación de programas y la evaluación del aprendizaje de Inglés.

7.1.1. LA EVALUACIÓN AL SERVICIO DEL CONOCIMIENTO Y DEL APRENDIZAJE

La evaluación a través de exámenes y redacciones escritas aún prevalece en muchos centros educativos (Brown y Glasner, 2003; Akirov, 1997); asimismo, a través de nuestro estudio pudimos corroborar que aproximadamente una tercera parte del profesorado se incluye en estas tendencias. Sin embargo, nuevas propuestas han surgido hacia la mejora de los “*centros, profesores, programas, necesidades educativas, desarrollos y procesos de enseñanza*” (Jiménez, 1999: 9).

Teniendo en mente que enfrentamos resistencias de esta parte del profesorado, diríamos que avanzamos hacia procesos evaluativos que dan “poder” (Borjas, 2001) al alumno - mediante la participación, el entendimiento y la emancipación de los sujetos - para desarrollar la capacidad de autorregular su propio proceso de aprendizaje y autoevaluarlo. Bajo este marco de referencia reafirmamos que *la evaluación desarrollada como actividad crítica genera aprendizaje* (Álvarez Méndez, 2001) tanto en el profesor como el alumno, ya que ambos intervienen como sujetos y objetos de evaluación, junto con el compañero de clase.

De esta forma, apoyamos la propuesta de Álvarez Méndez (2001) quien considera que el profesor aprende de la evaluación para mejorar su programa y para ayudar al alumno a superar las dificultades que obstaculizan el aprendizaje. El alumno, por su parte, aprende al corregir sus producciones y las de sus compañeros, al valorar su desarrollo comparando sus objetivos iniciales con lo logrado, al plantearse nuevas metas y estrategias para superar las dificultades y al dar feedback al profesor sobre la información recopilada y sobre sus percepciones del proceso.

Igualmente, corroboramos que la búsqueda e interpretación de los significados más allá de los datos mediante la triangulación de fuentes de información da validez y confiabilidad al proceso evaluativo, a la vez que expone diferencias entre los evaluadores y plantea oportunidades de diálogos abiertos para contrastar las diferentes informaciones y percepciones del proceso.

Hablamos entonces “otro lenguaje” porque nos situamos en otro nivel de análisis... en este nuevo contexto de entendimiento podemos llegar por otros caminos a los valores que representan la validez y la fiabilidad matemática para la mentalidad positivista: debate, diálogo, discusión, negociación, consenso, deliberación, argumentación, credibilidad, confiabilidad, responsabilidad, razonamiento, siempre a la luz e impregnados por una ética de la responsabilidad que requiere del ejercicio justo entre personas cabales (Álvarez Méndez, 2001: 89).

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Sobre lo anteriormente expuesto, concluimos que la evaluación formativa promueve el aprendizaje del alumno y del profesor; facilita las relaciones interpersonales entre alumnos y docentes, favorece un clima de alta eficiencia por cuanto todos y cada uno de los participantes cumplen funciones específicas responsablemente. Asimismo, contribuye a incrementar el autoestima y la confianza de los alumnos y reduce el temor a equivocarse y a cometer errores, a la vez que favorece el espíritu de competencia, la solidaridad y el compañerismo entre los alumnos.

A la vez que concluimos que la *evaluación formativa promueve el aprendizaje significativo del alumno y del profesor*, de igual forma, proponemos que:

Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa (Álvarez, Méndez, 2001: 12).

Además, la evaluación formativa amerita un profesor que promueva la participación activa de los alumnos; verifique continuamente si su diseño despertaba el interés de los alumnos por la asignatura; analice los posibles factores causales directos o indirectos que influían y condicionaban el aprendizaje; refuerce los aprendizajes logrados y facilite estrategias para la superación de las fallas y errores – repaso, reenseñanza, asignación de actividades especiales, nuevas oportunidades de evaluación, elaboración de materiales de apoyo y nivelación por los alumnos más aventajados, tutorías -.

Igualmente, se considera que la organización adecuada de los alumnos – individuales, parejas o grupos - y su participación directa en diferentes roles – correctores, evaluadores, comunicadores del feedback, editores, niveladores, registradores -, así como el constante movimiento de los grupos – aventajados y con muchas dificultades - contribuyen al éxito de los procesos formativos y formadores.

A la par, ratificamos que la evaluación formativa se fundamenta en el programa al identificar los puntos críticos del mismo, optimizarlo en su desarrollo, mejorar las posibilidades de los participantes y dar información sobre su evolución y progreso (Tejada, 1997).

De igual forma, estimamos que la evaluación centrada en los procesos de desarrollo del alumno - mediante las observaciones y la corrección de las producciones - constituye una muestra que da testimonio del crecimiento

alcanzado. Queremos decir con ello que, desde mi experiencia, he visto como en Venezuela se compran tesinas y tesis doctorales. Situación en la que el alumno obtiene, en algunos casos, la máxima calificación sin ser autor de una sola palabra. Este problema además de deteriorar el proceso educativo, desmotiva al alumno que trabajó arduamente, pero que probablemente obtuvo una nota promedio o baja, a pesar del desarrollo y el esfuerzo realizado.

Ejemplos como el anterior nos obligan a reflexionar sobre el seguimiento que hacemos a los procesos de evaluación del aprendizaje y la ética del evaluador – alumno y profesor -. Por ello, consideramos que es allí donde, una vez más, la evaluación formativa interviene en favor del aprendizaje.

Si queremos saber lo que los estudiantes han aprendido y lo efectivo que ha sido su proceso de aprendizaje, lo primero en que nos debemos fijar es en su trabajo y cómo ha sido evaluado. (Brown y Glasner, 2003: 15).

7.1.2. DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Diseño, evaluación y negociación son tres conceptos clave en un programa centrado en procesos formativos. El éxito del *diseño y desarrollo* programa depende en buena parte de la personalidad, creatividad, experiencia y esfuerzo del profesor; el cual en su rol de diseñador, programador y evaluador reflexiona sobre cómo debe ser su trabajo en el aula y organiza su currículum a la vez que toma en cuenta al alumno para que le informe críticamente sobre el mismo, en aras a su optimización.

Nuestro estudio avala que el programa es mucho más que un documento escrito, es un *diseño unitario – del programa y su evaluación - donde elementos estructurados, coherentes, sistemáticos y simultáneos se planifican intencionalmente para dar solución a un problema; contribuir al desarrollo personal y profesional de los participantes (alumno y profesor) y propiciar la mejora mediante la toma de decisiones (evaluación inicial, continua y final).*

Desde esta perspectiva, consideramos que el programa constituye el *punto de referencia* de la práctica docente (Zabalza, 1997), bajo cuya directriz, el profesor y el alumno reflexionan sobre las discrepancias entre lo planificado y lo acontecido en cada proyecto didáctico.

A la vez que ratificamos la importancia del *diseño del programa, valoramos su adecuación al contexto y a los participantes* (Ferrerres, 2003, Zabalza, 1997) y estamos de acuerdo en la necesidad de utilizar un *lenguaje formal, claro y comprensible* (Zabalza, 1997) en la redacción del mismo, a fin de que los alumnos puedan asimilar con facilidad y claridad los propósitos del mismo.

Igualmente, en cuanto a la relación objetivos-contenidos nuestra propuesta se inclina por *priorizar los objetivos sobre los contenidos y las estrategias en el diseño curricular*; siempre respetando la interdependencia y el sentido complementario entre ellas. Además, recomendamos que los contenidos sean *seleccionados, organizados y secuenciados* (González Soto, 2002; Zabalza, 1997;

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Medina, 1995) para ofrecer una mayor significación de los conocimientos científicos durante la elaboración de la experiencia del ser humano y la transformación que se espera ocurra a causa de la acción didáctica.

Por otra parte, también consideramos que la *evaluación del programa* debe informar, valorar y guiar la toma de decisiones acerca de la medida en que el diseño curricular y su aplicación se ajustan a la optimización del proceso de aprendizaje de los alumnos y, una vez finalizado el mismo, el profesor y el alumno han de valorar su optimización o cancelación (Tejada, 1997).

Es nuestra opinión, que desde la figura “multiplista” (Cook, 1985), la evaluación del programa se fundamenta en cuestiones como:

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

Además, estimamos que la naturaleza de la evaluación de programas está orientada a:

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

De igual manera, recomendamos que la evaluación de programas satisfaga estas condiciones para que el juicio del programa sea fiable:

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

Asimismo, afirmamos que el programa debe contener los referentes del proyecto curricular del centro (Gairín, 1993) y del área y que su evaluación debe iniciarse en el mismo momento en que comienza su diseño (Tejada, 1997).

Por su parte, *la negociación del programa* (Brown y Glasner, 2003) constituye otro de nuestros puntos de atención, ya que consideramos que los programas negociados de aprendizaje - particularmente a través de contratos de aprendizaje -, análisis de necesidades, planificación de acciones, tareas y evaluación promueven la autorregulación y autoevaluación de los alumnos a lo largo de cada unidad didáctica de la asignatura.

7.1.3. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE INGLÉS

El proceso de enseñanza-aprendizaje integral se complementa con la evaluación integral y el desarrollo de la competencia lingüística constituye el propósito fundamental de la clase de Inglés. (Shaaban, 2005). Bajo este precepto proponemos un enfoque ecléctico de enseñanza personalizada, es decir, que el profesor, fundamentándose en su conocimiento de las teorías de enseñanza, los métodos de enseñanza de Inglés, las formas como sus alumnos aprenden la lengua meta, y sus experiencias en el aula, desarrolle su propio enfoque y lo adapte a las necesidades de sus alumnos.

Consideramos que en los entornos académicos de enseñanza-aprendizaje de Inglés, el propósito de la evaluación es generar conocimiento para reflexionar, discutir y asistir al alumno en su jornada a través del proceso de aprendizaje (Huerta Macias, 1995: 10). De esta forma, la valoración ayuda al profesor a tomar decisiones acerca de la competencia lingüística, el nivel alcanzado y los logros que el alumno ha obtenido.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, apoyamos la propuesta de Shaaban (2005) quién afirma que el éxito de la valoración depende de la selección efectiva y del uso de herramientas y procedimientos de evaluación coherentes y pertinentes, así como, de una interpretación apropiada de la actuación del alumno, a lo cual añadimos una planificación sistemática durante el diseño del currículo y flexibilidad y negociación durante el proceso de desarrollo del programa.

Bajo este planteamiento, afirmamos que las metodologías comunicativas se apoyan en la evaluación formativa y en los registros descriptivos del desarrollo del alumno (Rea- Dickins y Rickson, 1997: 151), complementados con exámenes, para presentar una imagen de las habilidades, progresos y logros del alumno.

En consecuencia, consideramos que el profesor en su rol de evaluador necesita informarse sobre las alternativas actuales de evaluación y el alumno, por su parte, necesita aprender a ejercer su nuevo rol activo y responsable dentro del proceso; por lo tanto, ambos precisan preparación previa para llevar a cabo el proceso evaluativo con éxito.

Asimismo, pensamos que el rol del profesor en la evaluación es observar y registrar el proceso evaluativo, ejemplificar y clarificar lo que los alumnos deben evaluar en los trabajos de sus compañeros, ayudar a los alumnos a identificar y aplicar apropiadamente los criterios de evaluación y asegurar que el proceso se de dentro de los principios éticos de sinceridad y honestidad. Procesos, que como ya

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

dijimos, han de triangular la evaluación del profesor, la del alumno y la del compañero.

De esta forma, concluimos que la valoración debe ser una herramienta diagnóstica que provea feedback al aprendiz y al profesor acerca de la adecuación del currículo, las estrategias, los recursos, la temporalización..., junto con las fortalezas y debilidades del alumno; de forma que permite al alumno ver el progreso que ha alcanzado, incrementar su motivación y disminuir su ansiedad (Shaaban, 2005).

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

7.2. CONCLUSIONES DEL PROCESO METODOLÓGICO

Entendemos que una de las funciones de nuestra investigación es la de documentar, ilustrar y dar cuenta de acontecimientos y significados con la finalidad de poner a disposición de la comunidad educativa y social las informaciones necesarias para crear opinión y conocimiento, alertar sobre aciertos y fracasos, provocar la emergencia de las lecciones que hay que extraer y aprender para el cambio y la mejora de la educación. Así, pues proponemos una serie de conclusiones a partir de las mismas fases que integraron la investigación.

7.2.1. LA FASE DIAGNÓSTICA

Los resultados del análisis de contenido dejaron claro que los programas de la Especialidad de Inglés ameritaban mejoras en la sistematización, definición y coherencia entre programas; los referentes del Perfil del Egresado en Educación, Mención Inglés; el enfoque multidimensional propuesto para programas de Inglés; la evaluación aislada de la enseñanza-aprendizaje, descontextualizada y que desatendía las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes. En consecuencia, se planteó la optimización de los mismos a través de diferentes talleres de formación sobre el diseño de programas de Inglés, el proyecto institucional, la Reforma Curricular de 1995, la planificación de la evaluación y la reelaboración de los programas de la Carrera.

Los resultados posteriores de los cuestionarios y las entrevistas nos mostraron algunos elementos de la evaluación, pero también nos dejaron muchas

dudas puesto que encontramos versiones opuestas entre los profesores y alumnos respecto a los instrumentos utilizados, el rol del alumno y del profesor, los aspectos evaluados, etc. situación que fue aclarada mediante las observaciones de aula.

Después de triangular las informaciones de los alumnos, los profesores, los programas y el investigador llegamos a la conclusión de que una tercera parte de los profesores tendía a evaluar de forma netamente tradicional, que una parte mayoritaria combinaba instrumentos como los diarios y el portafolio con exámenes orales y escritos y que la pequeña parte restante desarrollaba procesos formativos y formadores de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Asimismo, la información recabada nos llevó a concluir que la mayor parte de los profesores no daban a conocer los programas a los estudiantes y que tampoco solicitaban a los alumnos sus contribuciones para la optimización del mismo.

A la par, encontramos que la autoevaluación y la evaluación por los compañeros eran poco aprovechadas por una parte significativa de los profesores y que algunos de ellos incluso las utilizaban, pero no las tomaban en cuenta en su evaluación; por lo tanto incluimos este hecho como un aspecto mejorable para la fase de intervención.

De igual forma, resaltamos que los alumnos recomendaron a los profesores evaluar los aprendizajes basándose en el logro de los objetivos alcanzados y no en la “etiqueta” que discriminaba al alumno desde el inicio del curso como “bueno”, “malo” o “regular”, sin que se indagasen las causas y mucho menos se ayudase a esos alumnos con problemas de aprendizaje.

Todo ello resumido en dos grandes aspectos: un uso de la evaluación formativa y formadora perfectible y unos aspectos mejorables del Área de Inglés centrados en propiciar la formación del profesorado en la evaluación del aprendizaje; estimular la reflexión y la crítica en las aulas de Inglés; incentivar la incorporación de instrumentos cualitativos; permitir una mayor participación del alumno en la evaluación; fortalecer los procesos de autorregulación del aprendizaje y autoevaluación; promover la evaluación por los compañeros; proponer trabajo en equipo en los profesores y mejorar la comunicación entre los docentes y docentes-alumnos.

7.2.2. LA INTERVENCIÓN

Una vez que concluimos la fase diagnóstica, comprendimos que la fase de intervención apuntaría a *la mejora de los programas y la sensibilización del profesor, a lo que posteriormente añadimos la propuesta del alumno*. En el primer caso, ya expusimos que el diagnóstico indicó que los programas de la Especialidad de Inglés ameritaban mejoras y, en consecuencia, nos planteamos la optimización de los mismos a través de diferentes talleres. Tomando en cuenta los procesos y los resultados de la formación, concluimos que se cumplió, en buena parte, el cometido deseado durante el período 2004 y en el año siguiente se avanzó

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

en el mismo sentido y, en consecuencia, podemos afirmar que diez de los doce programas mejoraron en la mayor parte de los objetivos planteados. Asimismo, se observó buena participación y se inició un trabajo de grupo del profesorado.

Sin embargo, estimamos que los diseños aún ameritan referentes formativos en cada elemento del programa y no garantizamos que las mejoras alcanzadas hayan contribuido a optimizar los procesos de evaluación del aprendizaje de Inglés. Igualmente, recomendamos que el Área de Inglés centre sus esfuerzos en optimizar la utilización del programa durante su desarrollo, como referente singular de evaluación formativa.

El segundo caso, *la sensibilización del profesorado*, la abordamos desde aspectos teóricos y prácticos de la evaluación y, en resumen, podríamos decir que se realizaron un total de nueve reflexiones que expusieron procesos innovadores en el Área de Inglés con niveles de interés del profesorado que oscilaron desde “muy interesados”, en los momentos iniciales, a “poco interesados” en los momentos finales.

También es importante considerar los factores externos que afectaron el proceso como la débil cultura de evaluación y trabajo colaborativo por parte de la institución, la poca experiencia del investigador para dirigir un evento como tal, el clima de tensión existente entre los profesores y las resistencias comunes referentes a la evaluación y el “*status quo*” del profesor; las cuales afectaron en cierta medida el resultado que obtuvimos en la sensibilización del profesorado.

Finalmente, es necesario decir que una vez culminada la fase de sensibilización se deseaba que los profesores se animasen a participar en una propuesta de evaluación formativa, pero ninguno de ellos mostró motivación al respecto.

Por último, se desconoce el impacto que esta segunda etapa de reflexión ha tenido en la evaluación y si se mantendrá la cultura reflexiva iniciada en el Área.

En relación con la *sensibilización del alumno*, concluimos que las evaluaciones formativa y formadora, implementadas apropiadamente, constituyen una estrategia poderosa para promover el aprendizaje significativo del alumno y del profesor (Black y Wiliam, 1998; Boston, 2002; Sanmartí, 2001; Clarke, 2002).

Asimismo, estimamos que la oportuna y continua orientación, retroalimentación, autorregulación del aprendizaje y autoevaluación contribuyen a que todos los alumnos puedan aprender y alcanzar el éxito (Álvarez Méndez, 2001; Domínguez, Ibáñez, Mañas, Martínez, Menoyo, Raventós, 2001; Brown y Glasner, 2003).

Además, ratificamos el rol del programa de asignatura como herramienta de orientación, reflexión, cambio y mejora en la acción educativa y consideramos que la incorporación, apropiación y seguimiento continuo de forma continua y sistemática, tanto de los alumnos como del profesor, durante la acción diaria en el aula favorece su óptimo desarrollo y mejora y en consecuencia el aprendizaje.

En cuanto al rendimiento académico podemos afirmar que todos los alumnos - a excepción de uno que no presentó el trabajo final y no aprobó el curso - alcanzaron un rendimiento de mediano a alto en la asignatura obteniendo un promedio de 16,47 puntos en una escala de veinte puntos (Anexo 35: Planilla de registro oficial de calificaciones). Es importante acotar que la escala de rendimiento considera que de 19 a 20 puntos el mismo se denomina: *Excelente*; de 16 a 18 puntos se cataloga: *Sobresaliente*, para la puntuación de 13 a 15 la escala es: *Suficiente*, de 10 a 12 el rendimiento es *Regular* y menos de 10 se considera *Deficiente*. Así, el rendimiento de los treinta y cinco alumnos se distribuyó de esta manera: 8 alumnos en la escala de *Excelente*, 17 alumnos en *Sobresaliente* y 9 alumnos en *Suficiente*, más el alumno que no aprobó el curso en *Deficiente*.

De igual forma, es necesario mencionar que el interés de los alumnos durante la implementación del modelo de evaluación formativa se mantuvo de forma constante y que incluso fue en incremento a medida que se superaban las dificultades y se identificaban con su perfil profesional. Igualmente, entre los factores externos que contribuyeron a favorecer el clima de la investigación tenemos el hecho de que la mitad de los alumnos había participado en proyectos de investigación acción previamente - lo cual incidió de forma positiva en las críticas y reflexiones profundas que realizaron -; además, que la mayor parte de los alumnos había tomado cursos anteriormente con el investigador - lo cual favoreció la relación profesor-alumno y el ritmo de trabajo - y, por último, que una parte importante de los estudiantes eran docentes activos, situación que daba lugar a discusiones más relevantes, contextualizadas y significativas.

Por otra parte, es necesario reconocer que los procesos formativos y formadores requieren mucha sistematización, tiempo y dedicación extra por parte del profesor y también del alumno. Además, que la numerosidad del grupo es un elemento que afecta directamente la calidad del feedback, la atención individualizada, los contenidos a desarrollar y los resultados que se alcanzan, especialmente en la enseñanza-aprendizaje y evaluación de Inglés, ya que los especialistas recomiendan un máximo de veinte alumnos por aula.

7.3. CONSIDERACIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

Al presentar las conclusiones anteriores sentimos aún la necesidad de profundizar en aspectos no cubiertos por los apartados anteriores y es así como presentamos unas consideraciones finales para tal fin.

En cuanto a la *naturaleza del estudio* realizado, el investigador considera que tanto el diseño del marco teórico como el metodológico fueron apropiados para los fines propuestos y se espera que el estudio constituya un aporte significativo para la evaluación del aprendizaje de Inglés.

Asimismo, en relación con la *innovación como estrategia de formación y cambio* podemos decir que la formación constituye un elemento importante en los enfoques estratégicos institucionales para el fortalecimiento y desarrollo de las

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

instituciones como sistemas formativos de aprendizaje y desarrollo humano. Básicamente, esta modalidad consistió en planificar, diseñar y regular los procesos evaluativos que debían desarrollarse para alcanzar las propuestas de innovación y formación deseadas de la manera más eficaz, eficiente y ventajosa posible, dentro de las posibilidades existentes.

En el caso que nos ocupa, podemos garantizar que se ha innovado en el Área ya que nunca se había reflexionado, compartido sobre la enseñanza, revisado los programas y, mucho menos aún, autoevaluado un profesor. Reconocemos que nos hubiese gustado llegar un poco más lejos, especialmente con el profesorado, pero estamos conscientes de que los cambios toman tiempo y que la implementación de una cultura formativa amerita trabajo y voluntad de parte de todo el profesorado en conjunto.

En la *dimensión personal del investigador* debemos expresar que sentimos especial apego por el tema estudiado y que la culminación de este proyecto nos lleva a otros horizontes de nuevas investigaciones respecto a nuestro tema de estudio: la evaluación del aprendizaje por competencias, entre otros.

Como conclusión final, sentimos que a través de la investigación adquirimos un conocimiento profundo de la *compleja realidad de la evaluación del aprendizaje de Inglés*, de los *protagonistas* – el alumno y profesor –, del *programa* - su diseño, adecuación, pertinencia...-, de las dificultades que enfrenta la *innovación y las resistencias* que los cambios acarrearán, de lo positivo y lo difícil de *las relaciones profesoraes*, de los *beneficios* que la evaluación aporta y los problemas que afronta,... en fin, una mayor comprensión de los múltiples elementos que definen y constituyen el proceso evaluativo, pero que a la vez instituyen la razón de continuar aunando esfuerzos y voluntades para que la evaluación esté siempre en favor de quienes aprenden: el profesor y el alumno.

Por último, tal y como lo hemos desarrollado en la intervención, la evaluación formativa puede administrarse con óptimos resultados en el aula mediante la puesta en marcha de una operatividad adecuada de la misma. Sin embargo, las investigaciones previas respecto al tema en Venezuela nos indican que “La oferta de cursos y talleres sobre la administración de la evaluación formativa y su instrumentalización en el aula de clase ha sido prácticamente inexistente”. (Ruiz, 1997: 1). Otros autores venezolanos en el tema como Andonegui (1989) y Camperos (1984) también proponen un mayor aprovechamiento de la misma. Por ello, concluimos que es necesario que se promulguen sus bondades a través de cursos y talleres, a la vez que se apoyen investigaciones que incentiven y divulguen el uso masivo de esta modalidad.