

CAPÍTULO VIII: FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS

- 8.0. INTRODUCCIÓN.**
- 8.1. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.**
- 8.2. NUESTRA PROPUESTA DE DISEÑO DE PROGRAMAS.**
- 8.3. MODELO INTEGRADOR DE EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE.**

8.0. INTRODUCCIÓN

Una investigación se realiza con el fin de “lograr conocimientos, conseguir saberes sistemáticos y descubrir la verdad” (González Soto, 2005: 6) y, una vez que se concluye sobre los resultados obtenidos, el siguiente problema a resolver es la proyección del estudio hacia otras líneas de investigación, junto con las contribuciones que se aportan al conocimiento teórico. De esta forma, introducimos en este capítulo cuatro áreas de investigación y hacemos dos propuestas para la consideración del lector.

8.1. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Toda investigación deja abierto espacios para que otros estudiosos del tema se acerquen y profundicen sobre cuestiones relevantes al tema del estudio; es así que proponemos estas futuras líneas de investigación:

- La complementariedad entre evaluación formativa y evaluación formadora.
- El diseño de programas por competencias.
- La evaluación del aprendizaje de Inglés por competencias.
- La evaluación formativa del profesor.

La complementariedad entre evaluación formativa y evaluación formadora constituye una propuesta obligatoria, ya que somos de la opinión de que aún queda mucho por descubrir y mucho por aprender al respecto. Nuestra propuesta es a favor del profesor que desarrolla su programa bajo un enfoque formativo y, a la vez, promueve la evaluación formadora del alumno como situación ideal para fomentar el aprendizaje, como lo hemos realizado en nuestra propuesta, pero estamos convencidos de que debemos conocer más sobre los beneficios y los elementos que pueden afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación.

El *diseño de programas por competencias* y la *evaluación del aprendizaje de Inglés por competencias* constituyen otro elemento de interés dado que nuestra experiencia se aborda desde el diseño de programas por objetivos, pero las nuevas necesidades formativas, especialmente las prácticas profesionales de la Carrera de Inglés, ameritan de nuevas formas de enseñar y evaluar para optimizar el desempeño en la profesión.

La última propuesta va dirigida a la *evaluación formativa del profesor*, puesto que el profesorado juega un rol decisivo en el éxito de los cambios que se plantean como ejecutor de las propuestas educativas. De esta forma el profesor se convierte en un elemento de especial atención al “interpretar los hechos educativos” (González Soto, 2006: 304) desde el feedback de los procesos y resultados del desarrollo del programa, las percepciones de los alumnos, su propia reflexión, su evaluación, etc. Todo ello a favor de la mejora de sus estrategias,

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

prácticas, recursos, temporalización, tutorías, su evaluación, etc. En consecuencia, conviene, por tanto, profundizar en la evaluación formativa del profesor como otra alternativa para la mejora educativa.

8.2. NUESTRA PROPUESTA DE DISEÑO DE PROGRAMAS

Como hemos mencionado en múltiples ocasiones anteriores, el diseño de programa y su evaluación constituyen herramientas indispensables para el éxito de la evaluación formativa y formadora, ya que sólo a través de la reflexión continua de los procesos y resultados de la acción educativa se garantizan aquellos cambios que favorecen el aprendizaje.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, presentamos una propuesta innovadora de diseño de programa que se diferencia de las demás, en que, en vez de un diseño general y superficial de programa que aporta una información general al alumno, proponemos un “*Modelo de diseño curricular centrado en unidades didácticas*”, es decir, un grupo interrelacionado de elementos - objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos, evaluación y bibliografía - específicos para cada proyecto didáctico del curso. Un proyecto que, a la par, se apoya en los objetivos didácticos como directriz de la acción educativa “desde dentro” de cada unidad temática y “desde fuera” con los objetivos generales del programa y/o las intencionalidades.

Dicho de otro modo, proponemos un modelo complementario que parte de los diseños academicista, crítico y tecnológico - funcional de los contenidos. Todo ello bajo la modalidad concéntrica donde se integran los elementos, de modo tal, que forman una unidad global con sentido sintáctico, semántico y pragmático; propuesta que introducimos a continuación.

El programa como fundamento de la evaluación formativa orienta la acción educativa. Así, el diseño “por capítulos” que proponemos no sólo permite un conocimiento más profundo del programa por parte del alumno y del profesor, sino que además brinda estos beneficios:

- Facilita el seguimiento y desarrollo del programa.
- Favorece la autorregulación del aprendizaje y la planificación de la consecución de los objetivos.
- Permite al alumno autoevaluar su propio proceso de aprendizaje partiendo de unos referentes claros y precisos.
- Se presta a la reflexión y crítica sobre el desarrollo de los procesos.
- Orienta la detección de fortalezas y aspectos mejorables.
- Posibilita al aprendiz valorar su contribución al éxito de la clase y al desarrollo de sus compañeros.
- Informa sobre acciones presentes y futuras.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, consideramos que el *diseño de programa por unidades didácticas* orienta, de forma más específica, el camino

que ha de recorrer la acción educativa e ilumina el proceso formativo y formador de los alumnos y del profesor. Asimismo, enriquecemos el diseño de programas propuesto con una *Guía de autoevaluación de programas*, la cual presentamos en el anexo 45. Consideramos que este instrumento permite al profesor autoevaluar su producción desde unos criterios descriptivos que le sirven de referentes de calidad.

Es así como nuestro diseño contiene estos lineamientos generales (figura 24):

- La contextualización
- El diseño de cada unidad temática
- El cronograma de actividades
- La bibliografía complementaria
- Los anexos del programa

Cada uno de ellos a ser desarrollado en profundidad a continuación.

8.2.1. LA CONTEXTUALIZACIÓN

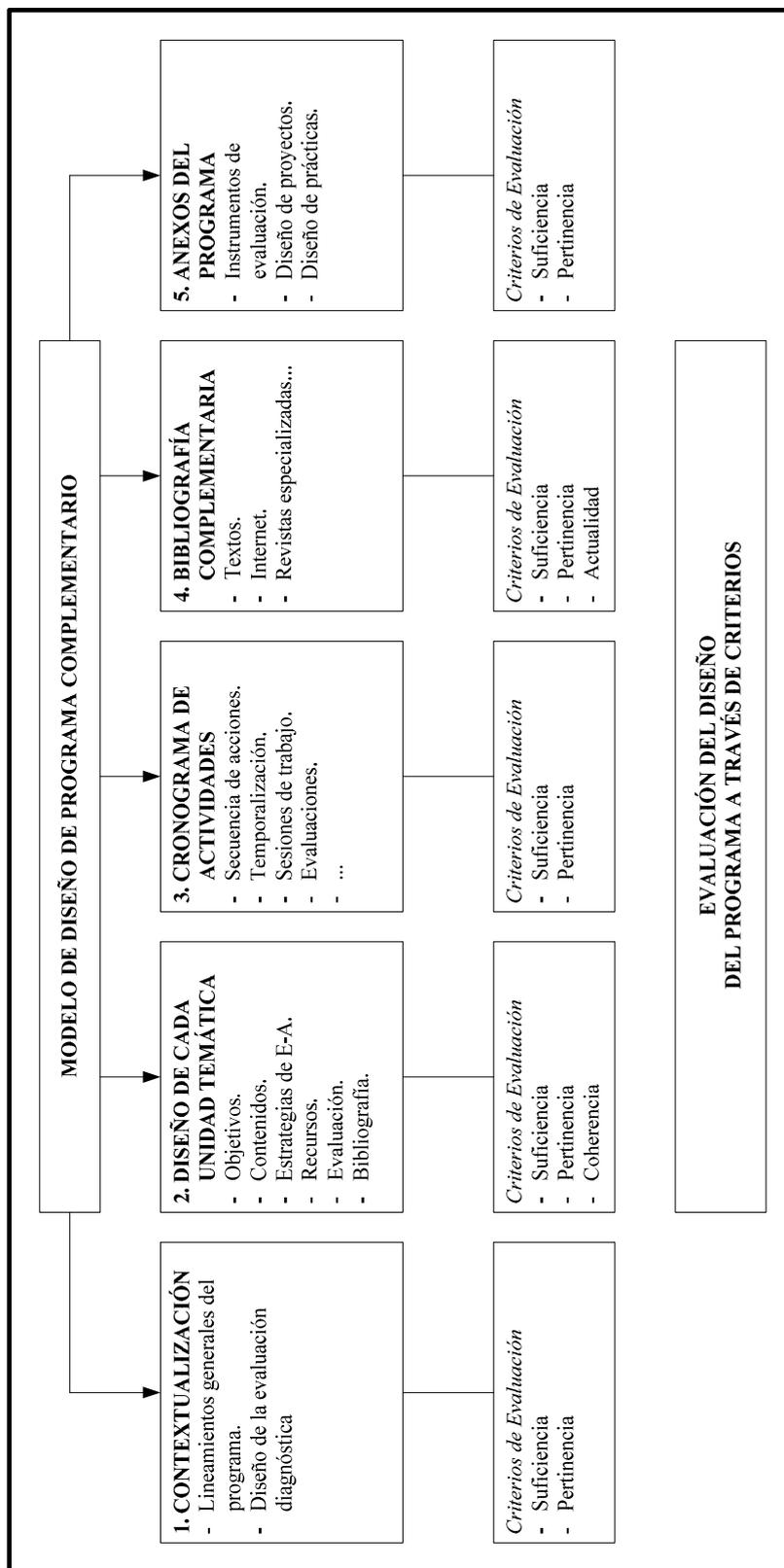
Nuestro programa parte de la contextualización porque allí se describen los lineamientos generales del programa y se expone el diseño de la evaluación diagnóstica y su posterior adecuación del programa.

A. Los lineamientos generales del programa

En esta sección se pueden describir aspectos como:

- *La identificación del programa de la asignatura.* De acuerdo a los requerimientos de cada institución algunos de los aspectos que la portada podría contener son: nombre de la asignatura, nombre del profesor(es) a cargo de la asignatura, área, departamento y facultad, año lectivo, ubicación en el pensum de estudios, secciones, código de la materia, prelación, correo electrónico del profesor, horarios de tutoría, fecha de aprobación, etc.
- *La descripción del curso.* Aporta una proyección del curso a través de elementos como: la contribución general de la materia a la formación pedagógica y los objetivos y/o las intencionalidades teóricas y prácticas desde la cual se aborda la asignatura. Incluye el *ámbito estructural* – define el modo de hacer, sentir, y pensar en que se desarrolla el programa en el aula -, el *ámbito humano* – especifica los aspectos afectivos en pro del bienestar personal de los participantes -, el *ámbito intelectual* – concierne a las distintas formas en que se facilita el desarrollo del pensamiento y la apropiación del conocimiento -, el *ámbito social* – referente a las estrategias para fomentar buenas relaciones entre los alumnos y el mundo exterior – y, por último, *el ámbito lingüístico* - concierne al desarrollo del lenguaje.

Figura 24. Diseño general y evaluación del programa.



B. El diseño de la evaluación diagnóstica

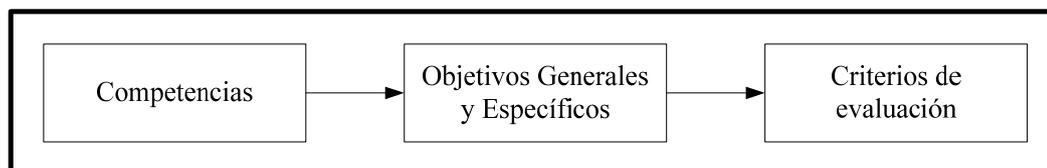
En este caso el modelo complementario propone una descripción general de las estrategias e instrumentos que se utilizarán para conocer el nivel de entrada de los participantes y sus características personales, al igual que la intencionalidad de la adecuación del mismo.

8.2.2. EL DISEÑO DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA

Como ya dijimos anteriormente, consideramos que el alumno que autorregula su aprendizaje requiere conocer mucha más información acerca del programa que aquella que el diseño tradicional le brinda y, por ello, hemos ido más allá de los diseños comunes y hemos elaborado un modelo centrado en unidades didácticas.

En nuestro modelo los objetivos se elaboran desde las competencias - *instrumentales, sistémicas, interpersonales y de la especialidad* -, a la vez que los criterios de evaluación resultan de los objetivos (Bernal Agudo, 2006: 41).

Figura 25. Fuente de los criterios de evaluación (Bernal Agudo, 2006: 41).



De esta forma, en sentido amplio, las unidades didácticas (figuras 26 y 27) se diseñan de manera que cada uno de sus elementos expresa su propósito y pone de manifiesto su coherencia con los elementos del proyecto educativo, a la vez, que se integra de forma coherente a todo el resto del proyecto de formación. Asimismo, el modelo contempla unos criterios de evaluación que pueden ayudar al diseñador a analizar la calidad del trabajo realizado.

En sentido estricto, los *objetivos* instruccionales explicitan los significados que queremos que los alumnos aprendan y sirven de referencia para el desarrollo de la asignatura. Los *contenidos* – conceptuales, actitudinales, procedimentales y los valores - representan los elementos culturales que adquirirán los alumnos a través de la práctica docente. Las *estrategias de enseñanza-aprendizaje* propuestas desde la multivariedad de la acción docente y discente en el contexto social del aula y la comunicación. Los *recursos* sirven de apoyo a la acción didáctica al ser variados y pertinentes. La *evaluación* define el alcance del aprendizaje que se espera consigan los alumnos en *conocer, comprender y hacer*. Se fundamenta en:

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- *Acciones instrumentales, estratégicas y comunicativas* que informarán sobre el aprendizaje del alumno, el desarrollo de los procesos y resultados, el desarrollo del programa y la actuación del profesor.
- *El tipo de alumnos.*
- *Los criterios de evaluación del aprendizaje* - parten de los objetivos planteados y sirven de referencia para valorar si los alumnos han superado esos aprendizajes -.

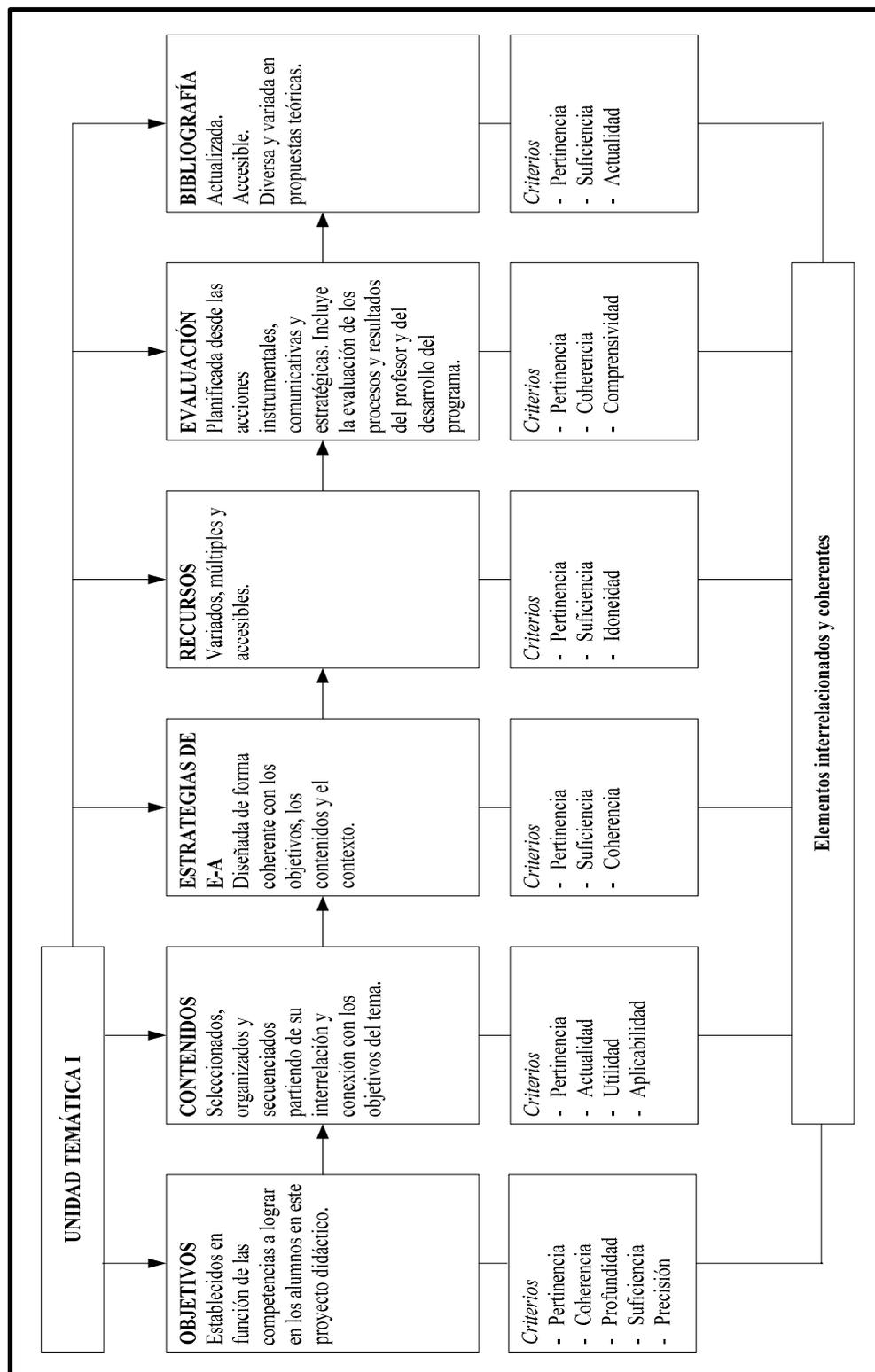
Dada la importancia y relevancia de los criterios de evaluación a continuación incluimos un ejemplo de Bernal Agudo (2006: 44) al respecto.

Actividad	Espacio	Criterios de Evaluación	Instrumentos
Participación	- En clase	- Aporta ideas	- Observación
	- En tutorías	- Asume responsabilidades	- Notas del profesor
	- En trabajo en grupo	- Colabora con los compañeros	- Notas del profesor
Conceptos básicos		- Domina los conocimientos	- Prueba objetiva
			- Prueba semi-estructurada
Realización de trabajos	- Individuales o grupales	- La estructuración es adecuada	- Ensayo
	- Proyectos	- La documentación refleja calidad.	- Presentación del trabajo
	- Casos	- Demuestra creatividad y rigor	
	- ...		
Habilidades comunicativas	- En clase	- Se expresa con claridad	- Presentación del trabajo
	- En tutorías	- Argumenta persuasivamente	
	- En trabajo en grupo	- Estructura y organiza las ideas	
		- Controla la ansiedad	
		- Escribe correctamente	

Igualmente, la bibliografía, por capítulos, es referente y específica para el tema de estudio.

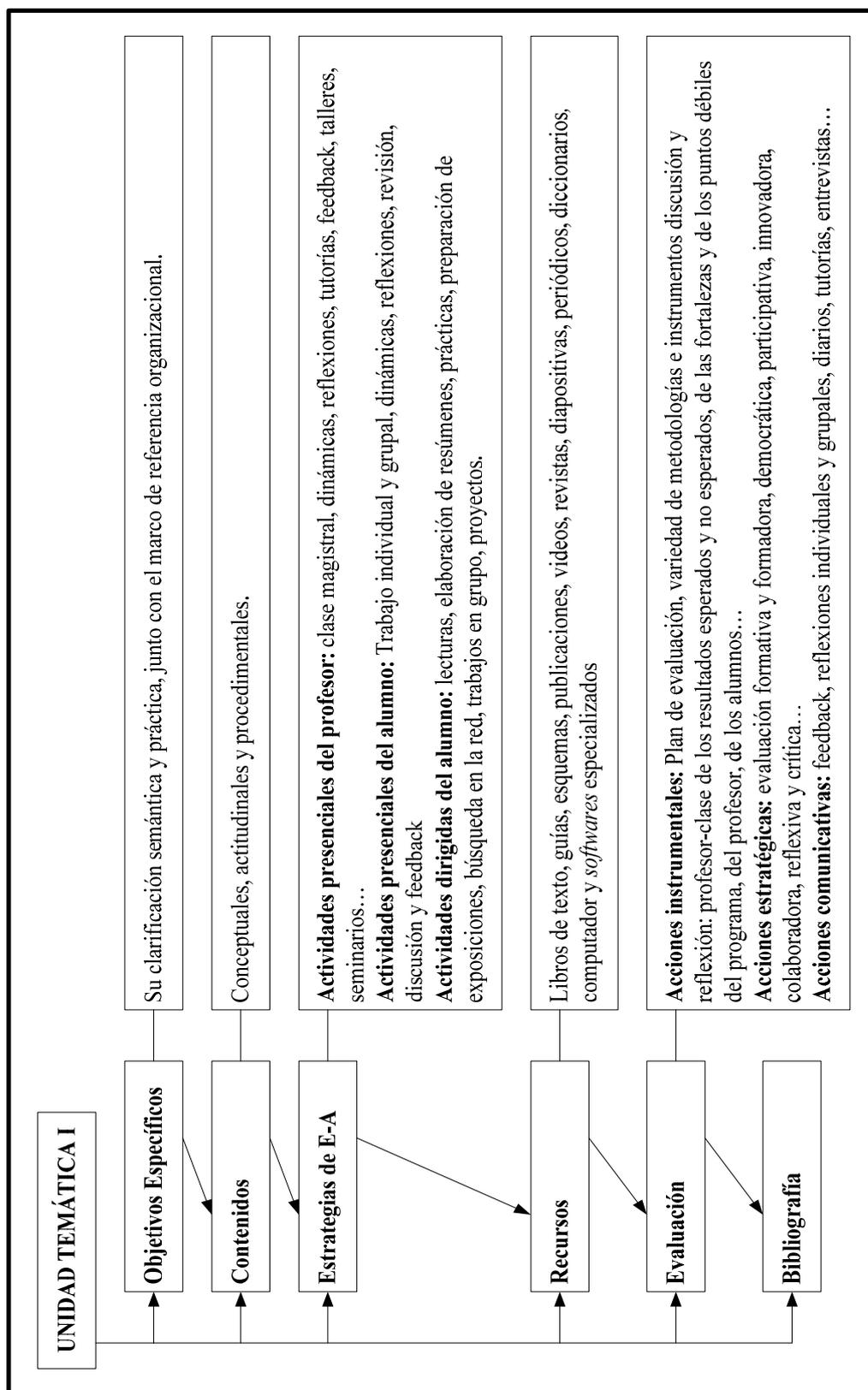
En conclusión, consideramos que el modelo que presentamos es una alternativa en el diseño de programas que puede dar respuesta a planteamientos en contextos de autorregulación y autoevaluación del aprendizaje.

Figura 26. Diseño y evaluación de los elementos de una unidad temática del programa (a).



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Figura 27. Diseño de los elementos de una unidad temática del programa (b).



EL CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

El cronograma de actividades en el diseño del programa conviene porque especifica la secuencia de las acciones y la temporalización de cada una de ellas - las sesiones de trabajo, las evaluaciones y/o entrega de informes, trabajos, proyectos, etc. -. Un ejemplo posible del diseño del mismo para el primer cuatrimestre nos lo aportan Tejada y Gairín, 2004-2005: 6.

Cuadro 26. Cronograma de actividades.

Primer cuatrimestre: EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Sesión	E-A PRESENCIAL		E-A DIRIGIDA	
	Profesor	Alumno/grupo	Profesor	Alumno/grupo
1ª	Presentación de la asignatura y Plan de trabajo Conceptualización de la evaluación (clase magistral)	Constitución de los grupos de trabajo y elección de la situación evaluativa (taller grupal- estudio de caso- proyecto)	Organización de la plataforma informática (carpeta de documentos, de prácticas, tutorías, transparencias, agenda)	Lectura de la Unidad Didáctica sobre la Evaluación de Programas (individual)
2ª	Dimensiones de la evaluación (magistral)	Práctica 1.1. Descripción de la situación evaluativa: programa y contexto de funcionamiento (taller grupal)		Finalización y entrega de la práctica 1.1. (grupal) Plataforma informática
3ª	Objetivos y finalidades (el qué, y el por qué de la evaluación de programas) (magistral)	Práctica 1.2. Objetivos de la evaluación	Revisión tutoría grupal de la Práctica 1.1. (grupal) Plataforma informática	
4ª	Problemas en la evaluación de programas (magistral y debate)	Práctica 1.3. El plan de evaluación (taller grupal)	Revisión y tutoría grupal de Práctica 1.2. (grupal) Plataforma informática	
...
13ª	Presentación-valoración de los trabajos de los grupos a la plenaria-estudio de caso-proyectos autorizados.		Revisión y tutoría grupal de la Práctica 1.8. Plataforma informática	Preparación de exposiciones a la plenaria (transparencias, síntesis,...) Entrega del caso completo
14ª	1er. Examen parcial			
Total	53 horas	35 horas	30 horas	45 horas

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

8.2.3. LA BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

La bibliografía básica de cada unidad didáctica puede enriquecerse con la bibliografía complementaria y de ampliación, así como sitios de consulta en la Internet.

8.2.4. LOS ANEXOS DEL PROGRAMA

El diseño de la acción educativa puede iluminarse al incluir los instrumentos de la evaluación diagnóstica, los instrumentos de evaluación del aprendizaje, las escalas de evaluación, guiones de proyectos, cuestionarios reflexivos y cualquier otra información adicional que pueda ser de utilidad al alumno y a otros usuarios del programa.

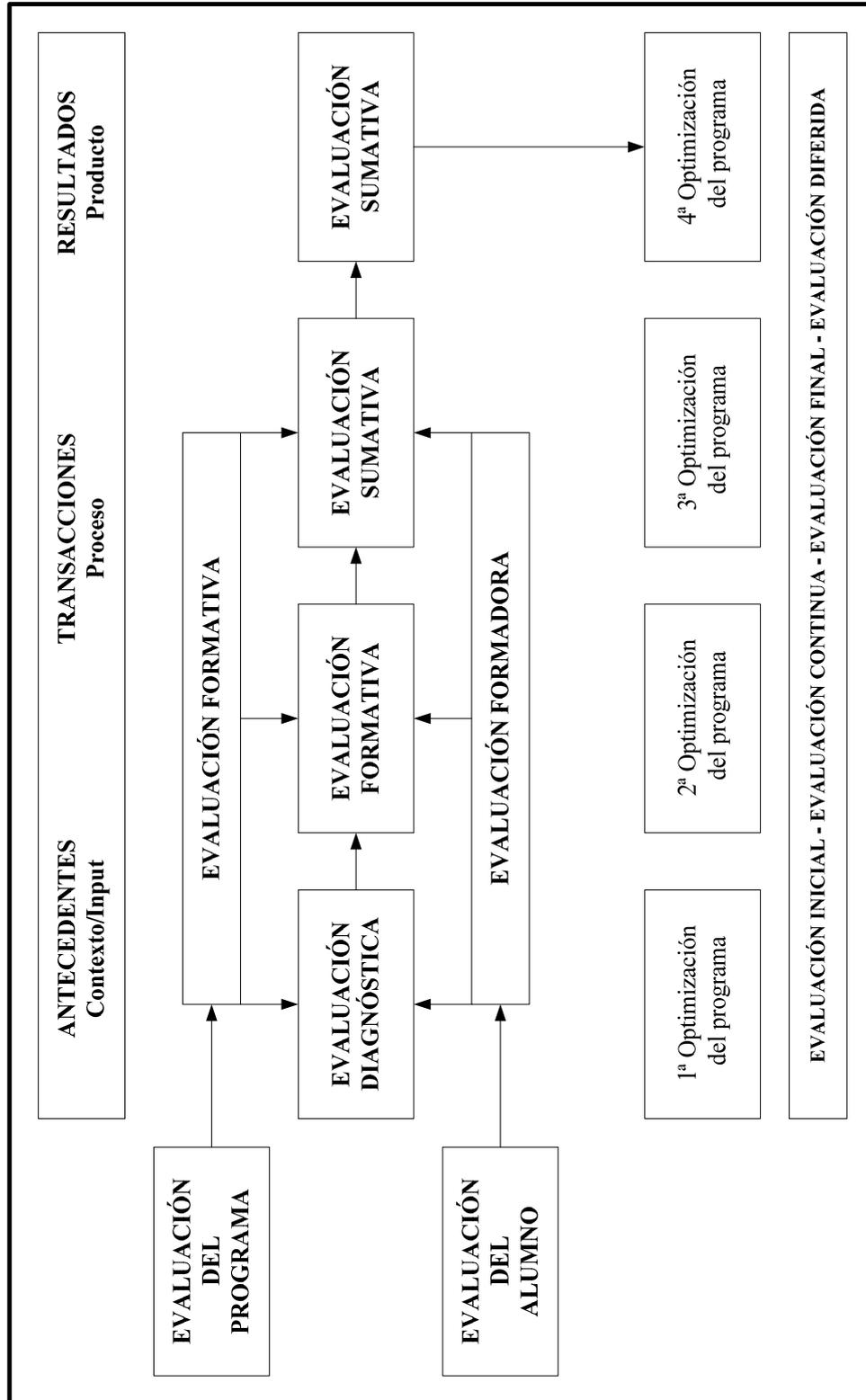
8.3. MODELO INTEGRADOR DE EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE

Nuestro *modelo de evaluación formativa* parte de las propuestas generales del modelo integrador de evaluación de programas de Tejada (1991: 92) y profundiza en él para presentar un diseño complementario de evaluación formativa y evaluación formadora (figura 28). El mismo consta de cuatro momentos y tres actores principales dan forma al proceso formativo-formador: *el profesor, el alumno y el programa*. De esta forma, la *primera optimización* del programa toma lugar cuando se inicia la acción educativa (figura 29) con la evaluación del contexto, los participantes y el diseño del programa, por el profesor. El alumno, por su parte, da feedback sobre los objetivos, contenidos, estrategias..., complementa el programa con sus conocimientos y experiencias previas e integra sus intereses, necesidades y expectativas al mismo.

Este momento inicial da lugar a una *segunda fase de evaluación continua* de la enseñanza-aprendizaje de cada unidad didáctica; los logros alcanzados por los alumnos desde los objetivos planteados; la detección de las mejoras que han de ser introducidas y los cambios de actitudes que ello genera en los participantes.

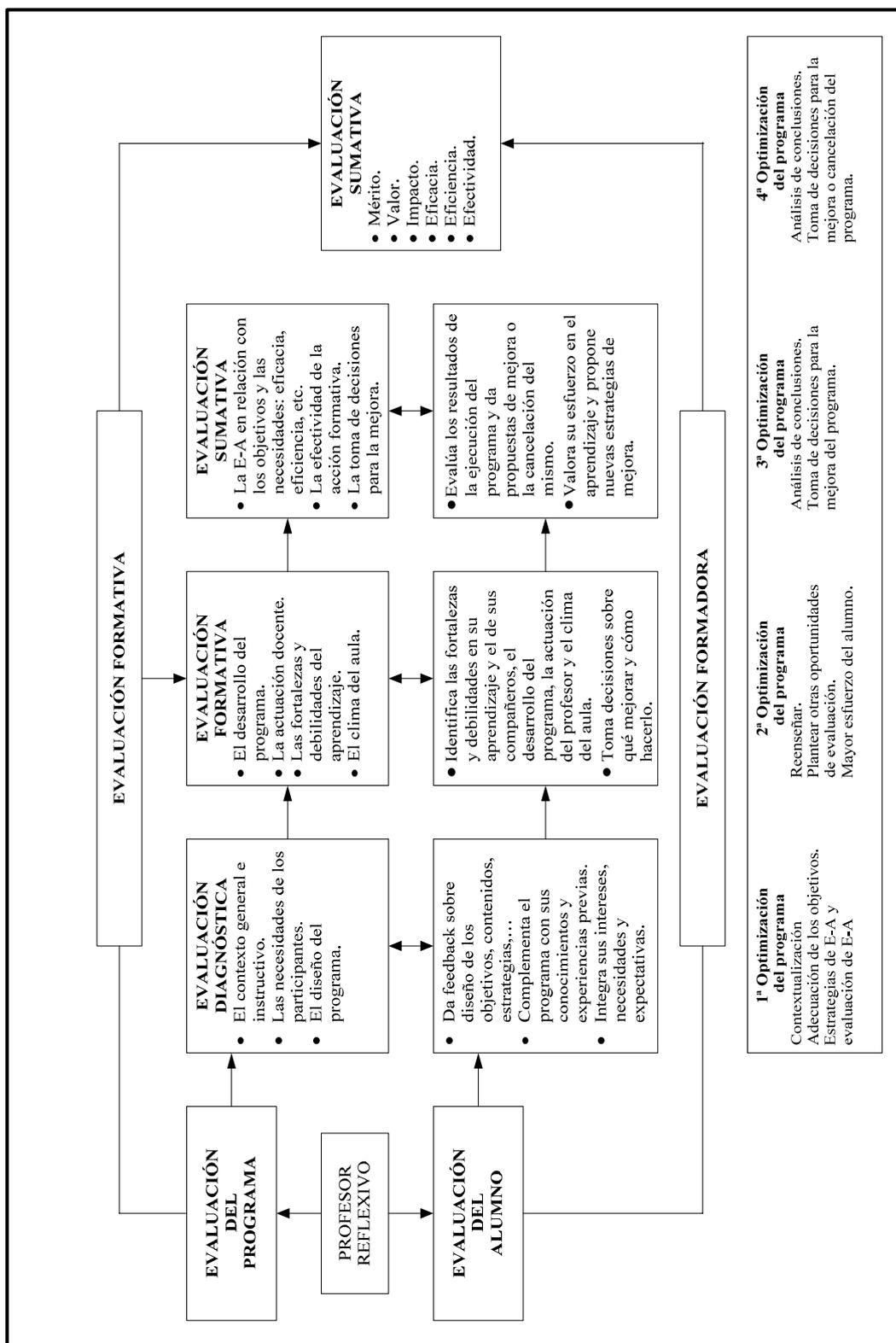
Es así como durante esta fase el profesor reflexiona sobre el desarrollo del programa (objetivos, estrategias, recursos, evaluación...), la actuación docente, las fortalezas y debilidades del aprendizaje y el clima del aula.

Figura 28. Modelo integrador de evaluación formativa (Adaptado de Tejada, 1991: 92).



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Figura 29. Modelo integrador de evaluación formativa (Adaptado de Tejada, 1991: 92).



Este tipo de evaluación ayuda al profesor a comprender el grado en que los alumnos están aprendiendo los contenidos del curso y desarrollando sus habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, valores; los cuales comunica al alumno para planificar juntos nuevas estrategias que aseguren el progreso en el aprendizaje.

El alumno, por su parte, evalúa el desarrollo del programa; valora la actuación del profesor y el ambiente del aula y, de forma responsable, autorregula y autoevalúa su aprendizaje y toma decisiones sobre *qué mejorar y cómo hacerlo*.

Enfatizamos de nuevo que el proceso formativo-formador se debe realizar en un lapso no mayor de una semana después de la enseñanza-aprendizaje y/o evaluación. Todo ello con el fin de que los significados tengan relevancia para el alumno mientras que aún hay tiempo para avanzar, cambiar, mejorar...

Tejada (2002: 17) nos dice respecto a la evaluación del proceso:

Con ello estamos apuntando claramente los dos componentes de la evaluación formativa, valorando la discrepancia entre lo diseñado y la realidad, por un lado; y la valoración del propio proceso instructivo mientras se realiza, el progreso hacia los objetivos, etc. De esta forma continua y racionalmente estamos tomando decisiones sobre el diseño o rediseño del programa en aras a su optimización.

La *tercera adecuación* apunta a la evaluación de los resultados del programa al finalizar cada unidad de estudio, al finalizar el programa y después de finalizado el curso de formación. La primera tiene como propósitos determinar lo que ha sido aprendido durante un período de enseñanza; resumir el progreso del alumno e informarle sobre sus logros en los objetivos del currículum. En este caso, la evaluación sumativa puede ser usada formativamente para ayudar al profesor a tomar decisiones acerca de los cambios requeridos en las estrategias de enseñanza-aprendizaje u otros aspectos del programa. Asimismo, al respecto Tejada (2002: 49) propone que “Toda evaluación sumativa –producto- se puede explicar y justificar por la evaluación formativa –proceso-, e incluso diagnóstica desde la óptica de calibrar los cambios producidos”.

En consecuencia, podemos decir que durante esta fase el profesor reflexiona continuamente sobre la enseñanza-aprendizaje en relación con los objetivos y la satisfacción de necesidades: eficacia, eficiencia, etc., la actuación docente, las fortalezas y debilidades del aprendizaje y el clima del aula; El alumno evalúa los resultados de la ejecución del programa en cada unidad didáctica y da propuestas de mejora; valora su esfuerzo en el aprendizaje y propone nuevas estrategias de mejora. De nuevo, ambos comparten sus percepciones de los resultados y toman decisiones sobre *qué mejorar y cómo hacerlo*.

El último momento del proceso evaluador ocurre una vez finalizado el programa y esta *evaluación sumativa* apunta a certificar, acreditar, promover... Al promediar las evaluaciones coleccionadas al durante el curso se presenta una

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

visión global de lo que ha sido el desarrollo del alumno en la asignatura. Este proceso va acompañado de una evaluación donde se valoran los resultados de cara a si se han conseguido los objetivos en relación con las necesidades, expectativas e intereses de los alumnos; si se continua o se cancela el programa y si se han producido otros efectos no previstos. Finalmente, se propone analizar el proceso formador desde una *evaluación diferida* que determine el impacto de la enseñanza-aprendizaje a corto, mediano y largo plazo, pero esta evaluación rara vez es ejecutada en nuestro sistema educativo venezolano.

Figura 30. Ciclo de evaluación formativa.

