

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

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

2.0. INTRODUCCIÓN

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

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

2.1. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

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

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

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

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

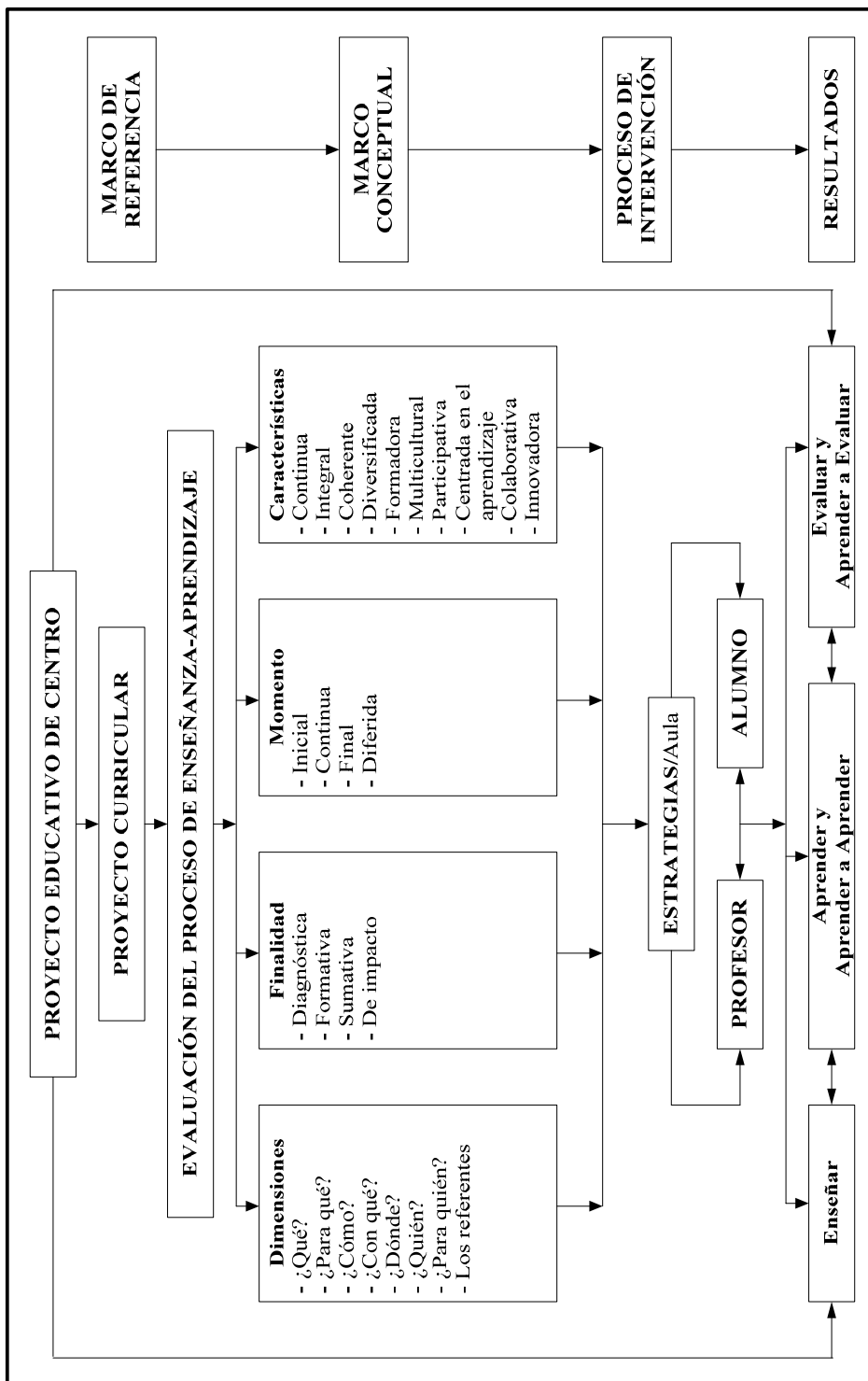
Así nos encontramos, por un lado, las experiencias previas que el profesor posee y, por otro, una realidad cambiante que le demanda cuestionarse la práctica con toda una serie de interrogantes como:

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

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

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

Figura 10. Evaluación de la enseñanza-aprendizaje



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

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

Todo ello implica:

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

- Una evaluación más sistemática, objetiva y coherente.

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

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

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

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

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

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

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

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

2.2. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

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

2.2.1. QUÉ EVALUAR

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

2.2.2. PARA QUÉ EVALUAR

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

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

2.2.3. CÓMO EVALUAR

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

2.2.4. CON QUÉ EVALUAR

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

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

2.2.5. DÓNDE EVALUAR

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

2.2.6. QUIÉN EVALÚA

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

2.2.7. PARA QUIÉN

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

2.2.8. EL REFERENTE

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

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

Bajo estas mínimas podemos caracterizar la evaluación como:

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

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

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

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

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

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

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

2.3. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

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

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

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

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

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

B. Estrategias evaluadoras para valorar aprendizajes y aprender.

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

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

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

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

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

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

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

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

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

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

2.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA

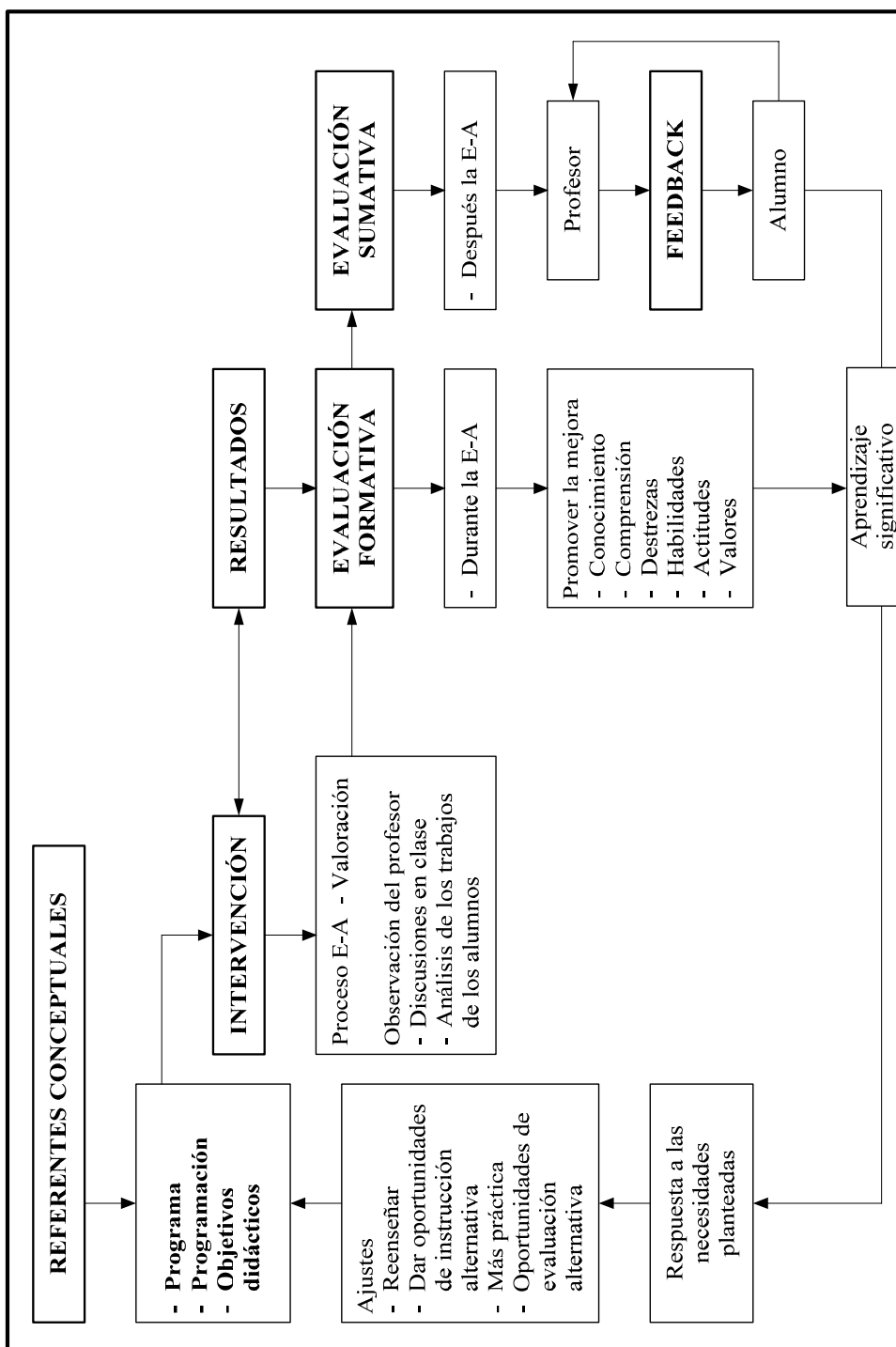
2.41. CONCEPTUALIZACIÓN

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

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

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

Figura 11. La evaluación formativa



La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

2.4.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4.3. PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Las intenciones de la evaluación formativa se centran en:

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

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

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

2.4.5. FEEDBACK

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

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

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

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

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

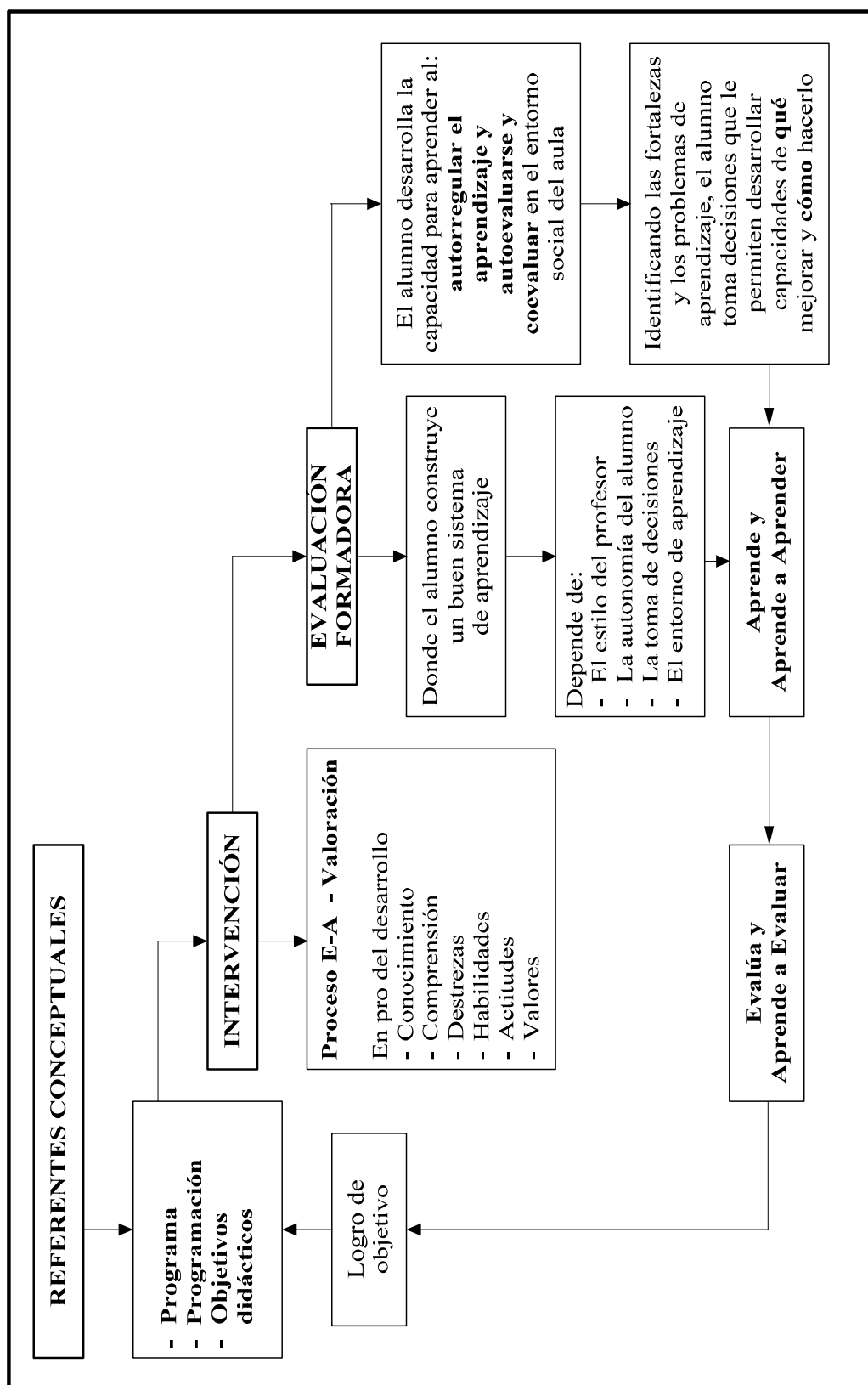
El feedback escrito tiene la ventaja de que da al profesor más tiempo para examinar de cerca el progreso del alumno y de los grupos, además se encontró que los alumnos prefieren los comentarios por escrito. Pero, ellos también comentaron que a veces tenían problemas para comprender el mensaje del profesor,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

2.5. LA EVALUACIÓN FORMADORA

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Figura 12. La evaluación formadora



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

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

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

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

De igual forma, consideramos que el alumno autónomo sabe:

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

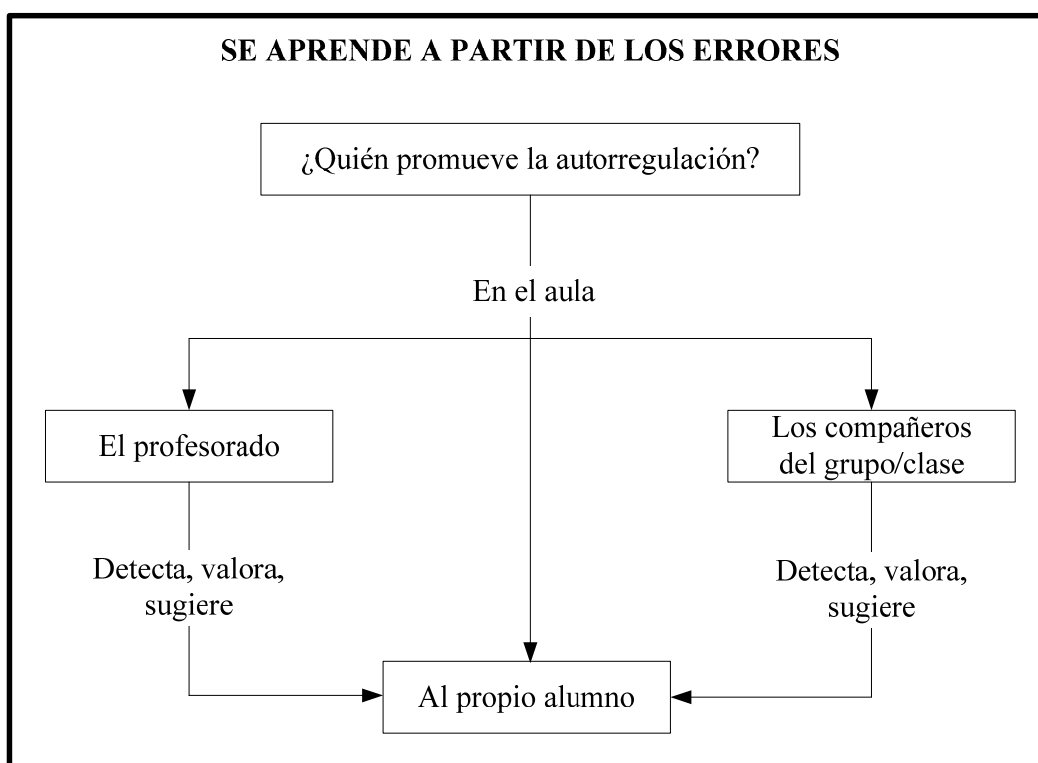
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

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

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

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

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



2.6. CONSIDERACIONES FINALES

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

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

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

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés
