2. MARCO TEÓRICO

Las publicaciones de las dos últimas décadas han enfocado la enseñanza, el aprendizaje y la valoración hacia una instrucción centrada en el alumno. A pesar de los grandes avances, hoy día, aún no existe una teoría única que responda todos los cuestionamientos acerca de cómo debe ser la enseñanza de una lengua extranjera. Cada teoría hace aportes muy importantes. En el presente trabajo se propone una enseñanza holística como uno de los enfoques más apropiados; ya que existen momentos en la enseñanza que requieren ser reforzados mediante un enfoque estructuralista. Algunos aspectos del aprendizaje del lenguaje pueden necesitar de condicionamiento; mientras que otros requieren de un proceso cognitivo significativo. También podría hablarse de otras áreas que se benefician de un proceso educativo que haga énfasis en la enseñanza centrada en el alumno como persona física, cognitiva y primordialmente emocional. Sin dejar de mencionar la enseñanza que se fundamenta en la construcción del conocimiento por parte de un alumno totalmente participativo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y valoración y, por último, el modelo que propone la enseñanza involucrando al alumno como un ser que actúa sobre su entorno social.

No existe tampoco un método único que satisfaga las necesidades del estudiante y del profesor de idiomas. Por ello, se recomienda un enfoque ecléctico basado en una teoría de enseñanza personalizada; es decir, que el profesor, fundamentándose en su conocimiento de las teorías de enseñanza y las formas como sus alumnos aprenden la lengua meta, además de sus experiencias en el aula, desarrolle su propio enfoque y lo adapte a las necesidades de sus alumnos. Brown (1980) nos enfatiza este punto al decirnos: cada persona es única y las clases de idiomas pueden celebrar esta unicidad..

Al desarrollar una teoría de enseñanza personalizada, el profesor se sitúa ante dos perspectivas: la primera, su propia directriz sobre la cual basar sus procesos de instrucción; la segunda, la gran ventaja de estar ante la oportunidad de practicarla, la cual, mediante una enseñanza reflexiva, le ofrece la alternativa de mejorarla.

La enseñanza no puede ser separada del aprendizaje. Brown (1980. p.7) enfatiza *que es la enseñanza la que debe guiar y facilitar el aprendizaje; al capacitar al estudiante a aprender estableciendo las condiciones de aprendizaje*. Una teoría de enseñanza debe estar en armonía con la comprensión de las fortalezas y debilidades del aprendiz, así como del contenido en el que se ha de trabajar; dentro de un escenario de clase relajado y amistoso; Todos ellos, marcan el inicio de un encuentro en un día especial, con unos estudiantes especiales que construyen juntos el interesante mundo del aprendizaje de una segunda lengua.

La evaluación del aprendiz; por su parte, debe integrarse al proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso producto del diálogo; de la comprensión; de la formación; de la retroalimentación; de la mejora; de la reflexión y del crecimiento intelectual y personal de los participantes. Una evaluación independiente, comprometida, cualitativa, práctica, democrática, procesual y participativa (Santos Guerra, 1999 págs 369-390).

Una aclaratoria de términos es importante al momento de hablar de evaluación y valoración. La lengua inglesa utiliza estos vocablos para referirse a la valoración: *Assessment, Performance-Based Assessment, Direct and Indirect Assessment, Alternative Assessment, Appraisal y Accountability*, entre otros. Podría decirse que, en la educación y en el lenguaje cotidiano, en Inglaterra se utiliza el término valoración como sinónimo de evaluación (Rowntree, 1977, p 6); mientras que, en los Estados Unidos, algunos autores hablan sólo de valoración; y otros, los alternan como sinónimos. El uso de los términos todavía es ambiguo y, probablemente por algunos años más seguirá siendo tema de discusión; por ello, con la finalidad de profundizar en el tema, a continuación se presentan las definiciones de algunos expertos en evaluación del aprendizaje de un alengua extranjera.

Según Rowntree (p. 5) en la **evaluación** *se intenta identificar y explicar los efectos (y la efectividad) del proceso de enseñanza*, y en la **valoración** se trata de descubrir *lo que el alumno ha logrado o en lo que se ha convertido*. El autor fija su punto de vista al comentar:

La valoración del estudiante es sólo una parte de la evaluación. Una evaluación completa necesita tomar la información de la valoración y considerar los efectos del curso en otras personas – además de los estudiantes: los profesores que participan en el proceso, los otros profesores que tienen contacto con esos alumnos, los padres, los empleados y las otras personas de la comunidad.

Cohen (1994 p.9) sólo utiliza el término **“valoración”** cuando propone técnicas e instrumentos de valoración que contribuyen al desarrollo del alumno, a la vez que manifiesta que describe procesos que no amenazan su naturaleza por que están provistos de amplias oportunidades donde el alumno puede demostrar lo que sabe y lo que desconoce; sobre la base de una retroalimentación del aprendiz y del profesor.

Cummins (1995) prefiere la frase **“valoración auténtica”** para describir un proceso inmerso en la instrucción que:

“está unido directamente al curriculum que los estudiantes han experimentado dentro del aula de clase, la cual a su vez permite que los alumnos demuestren el progreso académico y lingüístico que ellos han alcanzado y el grado en el cual ellos han logrado los objetivos curriculares que son realistas para el periodo de tiempo en que han estado aprendiendo inglés”(En O’Malley y Valdez, p. iv).

O’Malley y Valdez (1996 p.237) sólo utilizan los vocablos **“valoración alternativa”** para referirse a: cualquier método *que descubre lo que el alumno sabe o puede hacer para demostrar su crecimiento* y le informa al profesor acerca de la instrucción. Baxter (1997, p. 5-14) maneja los términos como sinónimos al comentar que la evaluación mira la medición como una herramienta útil, pero que también existen otros criterios importantes para valorar la actuación del aprendiz.

Sintetizando lo anteriormente expuesto podría decirse que: Rowntree considera que la valoración es parte de la evaluación; O’Malley y Valdez prefieren utilizar la frase **“valoración alternativa”**, Cummins usa la expresión **“valoración auténtica”** y Baxter emplea los términos como sinónimos. Para los efectos de la presente investigación, se utilizará el término evaluación como sinónimo de valoración (*Assessment*) para describir todos aquellos procesos que tienen como finalidad descubrir el conocimiento, las habilidades e intereses de aprendiz (Huffman, 1996); así como las actitudes, procesos, esfuerzos y productos (Isenberg & Jalongo, 1997); mediante la realización de actividades auténticas y significativas que reflejen situaciones de la vida real (Feuer & Fullton, 1993; Guskey, 1994). 1

Una vez finalizada la aclaratoria de términos pertinentes, se profundizará a continuación en algunos de los diferentes modelos que han sido propuestos en la

evaluación. Para la presentación de los mismos se ha utilizado la clasificación propuesta por Popham, en su obra: *Problemas y Técnicas de la Evaluación Cualitativa* (1980); así como los fundamentos propuestos por Jiménez, B. y otros; en su obra *Evaluación de Programas, Centros y Profesores* (1999, págs. 38-56).

2.1 MODELOS DE EVALUACIÓN

Popham utiliza dos categorías principales para presentar los Modelos de Evaluación: los Modelos Clásicos y los Modelos Alternativos:

En los Modelos Clásicos ubica:

1. Los modelos basados en la consecución de metas u objetivos.
2. Los modelos basados en la formulación de juicios y
3. Los modelos facilitadores para la adopción de decisiones.

En los Modelos Alternativos se encuentran:

1. Evaluación como crítica artística.
2. Evaluación libre de metas.
3. Método del Modo Operandi.
4. Evaluación comunicativa.
5. Evaluación iluminativa.
6. Evaluación respondiente.

2.1.1 MODELOS CLÁSICOS:

2.1.1.1. MODELOS BASADOS EN LA CONSECUCIÓN DE METAS U OBJETIVOS.

- **MODELO DE TYLER :**

Se caracteriza por una evaluación que establece y defiende la necesidad de unos objetivos expresados en términos de conducta. Los pasos a seguir en la planificación de

la evaluación serían: la identificación de los objetivos, la selección de actividades y experiencias de aprendizaje que conduzcan al conocimiento en el alumno; y, finalmente, la evaluación del grado en que han sido alcanzados los objetivos. Todo ello, conduce a un conocimiento más preciso y objetivo del rendimiento escolar.

- **MODELO DE EVALUACIÓN DE ADAMS:**

El autor básicamente propone un modelo evaluativo que se desarrolla en las siguientes momentos: 1. La selección del tipo de información a obtener. 2. La operativización del objetivo de evaluación mediante la medición del comportamiento observable. 3. La selección del instrumento adecuado para observar el comportamiento. 4. La recolección de los datos mediante instrumentos que reflejen la naturaleza de la información deseada y la unificación de los aspectos a evaluar y cómo los va a utilizar. 5. La síntesis de todos los datos obtenidos e interpretados.

- **MODELO DE EVALUACIÓN DE TABA:**

Este modelo de evaluación concibe la educación como un proceso que busca modificar el comportamiento de los alumnos y por consiguiente la evaluación debe enfocarse hacia: la determinación y estimación de los cambios producidos partiendo de los objetivos preestablecidos. Los pasos a seguir en la consecución son: la descripción de los comportamientos a observar; la elaboración y uso de los instrumentos para la recopilación de la información. La selección de las estrategias que contribuirán a sintetizar e interpretar los datos disponibles; la toma de decisiones que conlleven a mejorar el proceso educativo partiendo de las interpretaciones realizadas.

- **MODELO DE EVALUACIÓN DE CARREÑO:**

El autor considera que existen tres pasos fundamentales en el proceso de enseñanza–aprendizaje: la planificación, la ejecución y la evaluación donde los procesos evaluativos permiten que las otras fases puedan ser mejoradas.

La evaluación, según el autor, es el resultado de los datos obtenidos a través de mediciones; tanto como de las observaciones. Las interpretaciones de los resultados permitirán la formulación de alternativas; en un contexto donde el tiempo juega un papel primordial como indicador que informa si los programas son realistas y factibles o por el contrario ambiciosos e irrealizables.

- **MODELO DE EVALUACIÓN DE HAMMOND:**

Esta teoría propone que la evaluación debe reflejar la eficacia de los programas educativos partiendo de si se consiguieron o no, los objetivos planteados. También, resalta la importancia que tienen las variables educativas e institucionales relativas en la enseñanza y la institución.

Los objetivos, por su parte, son percibidos en términos de conducta y su análisis e interpretación determina si se ha logrado con éxito el rendimiento académico de los estudiantes.

- **MODELO DE EVALUACIÓN DE METFESSEL Y MICHAEL:**

El aporte más importante de estos autores se centra en dos aspectos: el primero, en la importancia que poseen todos en los participantes de la comunidad en el desarrollo del programa; y el segundo, el diseño de instrumentos basado en múltiples criterios de medida para evaluar los objetivos propuestos.

- **EVALUACIÓN RETRIBUTIVA:**

Scriven en su artículo: “The Methodology of Evaluation” (pág 35. y ss.) introduce el concepto de ética como criterio de evaluación. En la “evaluación retributiva” el autor propone que si las metas y objetivos carecen de valor, entonces no existe razón alguna para conocer si los objetivos han sido conseguidos. El evaluador en su rol “crítico y activo” debe examinar los objetivos en términos de valores y analizar si los mismos

cumplen las expectativas que se espera de ellos, o si por lo contrario, atentan contra la dignidad de las personas.

2.1.1.2 MODELOS BASADOS EN LA FORMULACIÓN DE JUICIOS.

Esta clasificación parte de la concepción de que es el evaluador quién en su condición de experto, está capacitado para emitir un juicio en la toma de decisiones que conlleven a generar cambios en un programa educativo.

- **MODELO DE ACREDITACIÓN:**

Este modelo fue muy popular en los años setenta en los Estados Unidos y se designó con este nombre porque se utilizaba con mucha frecuencia antes de aprobar un crédito. El Modelo de Acreditación se fundamentaba en los siguientes pasos: 1. La definición de los criterios en que se basaba la evaluación. 2. La autoevaluación de los participantes con respecto a su propio desenvolvimiento en una la mejora del proceso de enseñanza. 3. La visita de los evaluadores al centro educativo para analizar la cantidad y la calidad de la infraestructura de la institución educativa.

Posteriormente, con estos “datos de proceso” se concedía o se rechazaba el crédito; partiendo de la suposición de que las condiciones en que se imparte la enseñanza afecta directamente el desarrollo y la calidad de los programas educativos.

2.1.1.3. MODELOS FACILITADORES PARA LA ADOPCIÓN DE DECISIONES.

Estos modelos se fomentaron en los años setenta por la iniciativa del gobierno de los Estados Unidos en invertir considerables sumas de dinero para desarrollar programas educativos que contribuyesen a mejorar los servicios educativos de las clases menos favorecidas. Surge entonces la necesidad de evaluar la calidad de estos servicios y obtener un adecuada información en función del costo–beneficio de las mismas. Múltiples proposiciones de evaluación se originaron que hicieron prosperar la toma de

decisiones; pero sólo se presentarán dos modelos que se considera que fueron los que más influenciaron cambios en esa época.

- **EL MODELO CIPP:**

El modelo del Contexto, de la Información, de los Procesos y de los Productos (CIPP) fue propuesto por Stufflebeam y Guba en los años setenta. Los autores teorizan que la evaluación debe utilizarse sistemáticamente de un modo continuo y ecléctico en tres pasos fundamentales:

1. Precisar la información,
2. Obtener la información y
3. Sintetizar la información.

El CIPP se lleva a cabo en cuatro estadios fundamentales en el desarrollo de un programa:

A. *Evaluación de Contexto*: tiene como finalidad planificar las decisiones a tomar para precisar los objetivos, utilizando métodos comparativos y descriptivos que permitan la elaboración de objetivos específicos del programa a evaluar.

B. *Evaluación de las Entradas (input)*: en esta etapa de la evaluación se organizan las decisiones con el fin de describir los procedimientos de la enseñanza, mediante el análisis de las posibilidades y estrategias necesarias que encaminen el logro de los objetivos y suministren información acerca de cómo han de utilizarse los recursos disponibles.

C. *Evaluación de proceso*: la tercera etapa se centra en la instrumentación de las decisiones con la finalidad de utilizar, controlar y mejorar estos procedimientos. Todo ello, a través de la descripción de sucesos y actividades del proceso que permitan descubrir y anticipar deficiencias y controlar las prácticas que se llevan a cabo.

D. *Evaluación de producto*: el feedback que se obtiene de la información procesada sirve como incentivo para reaccionar ante los hechos observados. Los métodos utilizados son similares a los del evaluador en el logro de las metas propuestas, pero se enfatizan los criterios intrínsecos para decidir si se debe continuar, acabar, reformar o enmendar un programa.

- **EL MODELO DEL CSE:**

Alkin (1969) propuso el modelo CSE; cuyo nombre se deriva del Centro para el Estudio de la Evaluación de la Universidad de California, bajo su dirección. Este modelo se semeja al modelo CIPP en la facilitación de la toma de decisiones; pero difiere básicamente en cuanto a su consideración, por igual, de los procesos y de los productos que surgen durante el desarrollo del programa.

Se parte de un programa educativo ya experimentado y se analiza su adopción, mejora o finalización, mediante cinco estadios que van desde la decisión de los objetivos necesarios para la optimización del programa hasta la evaluación de los resultados finales.

En la primera etapa se sincera el nivel real de eficiencia del programa y las posibilidades para la mejora. Para ello, se contrasta el nivel de producción “real” de los alumnos en el programa y el nivel esperado. Las diferencias entre lo “real” y lo “teórico” representan los objetivos expresados como requerimientos en la mejora educativa.

Posteriormente, se introducen diferentes programas que se esperan implanten las mejoras planteadas al programa original. Luego, se realiza una evaluación comparativa para analizar cual de ellos satisface los objetivos planteados inicialmente; y en base a ello, se selecciona el más apropiado.

En el tercer estadio se diagnostica, evalúa y se plantean cambios que contribuyen a minimizar las diferencias entre lo planificado y lo que realmente sucedió.

En el cuarto período se evalúa la consecución de los objetivos propuestos en aspectos globales y específicos; además de la influencia que uno de ellos ejerce en el alcance de las metas. De allí surge la oportunidad e reajustar aquellos aspectos que requiriesen de modificaciones en pro de la mejora.

La última etapa evalúa los resultados finales y si se revela que las metas planificadas fueron alcanzadas se adopta el programa y se mantiene; en caso de ocurrir lo contrario se continuarían ejecutando los cambios pertinentes al mismo hasta optimizarlo. Pero, si ello no fuese posible, el programa se elimina.

2.1.2 MODELOS ALTERNATIVOS

2.1.2.1. EVALUACIÓN COMO CRÍTICA ARTÍSTICA:.

Eisner (1985): formula un modelo de evaluación en el que la enseñanza es un arte y el evaluador un artista que juzga los procesos educativos; quien basándose en la comprensión de los mismos es capaz de describirlos, interpretarlos y valorarlos. La descripción se realiza desde dos perspectivas: desde la realidad que presenta características y cualidades de los fenómenos y desde la perspectiva artística donde ofrece una representación que expresa los datos obtenidos en un lenguaje donde otras personas ajenas al proceso puedan comprender y valorar los acontecimientos de la práctica educativa.

La interpretación conlleva la comprensión de lo que acontece entre la teoría y la práctica. Finalmente, en la valoración se emite un juicio de los procesos de enseñanza teniendo en cuenta las particularidades que entornan cada situación.

2.1.2.2. EVALUACIÓN LIBRE DE METAS:

Michel Scriven (1973) presenta un modelo libre de metas debido a que la implantación de objetivos condiciona los programas que se quieren evaluar y por ende el evaluador podría ser más objetivo al evaluar los resultados esperados y no esperados del programa; los cuales en algunos casos podrían ser más significantes que los anteriores.

El modelo de Scriven se desarrolla en tres pasos: la recopilación de la información desatendiendo los objetivos propuestos y centrándose en los antecedentes, contexto, recursos, función del programa a evaluar, sistema de distribución del programa; la descripción de la población a investigar y las necesidades y valores que intervienen en el proceso de enseñanza. En el segundo paso se contrastan las inferencias realizadas con los instrumentos de medidas y en el último paso se comprueban los efectos totales del programa.

2.1.2.3. MÉTODO DEL MODO OPERANDI.:

De nuevo Scriven propone otro modelo que sugiere investigar la realidad desde los diferentes campos de la investigación social (antropología, historia, etc.). El autor propone observar la realidad considerando los rasgos que coinciden con determinados patrones de conducta. Luego de recoger la información necesaria, la corroboran con sus hipótesis. En la evaluación se busca detectar y evaluar las posibles causas que generan efectos deseables o perjudiciales en un programa. En consecuencia, el evaluador actúa como un investigador que intenta conectar sucesos característicos, a los cuales designó con el nombre de *modus operandi* (M.O.)

2.1.2.4. EVALUACIÓN COMUNICATIVA:

Este modelo planteado por Jesús Gargallo (1994) introduce en el debate evaluativo la concepción de una evaluación abierta y comunicativa. Según el autor solamente puede decirse que se ha llevado a cabo una evaluación, si a través de la experiencia y la comunicación se produce un aprendizaje valorativo que trasciende en el individuo y la colectividad. Un aprendizaje donde el contexto, la cultura, los valores, la subjetividad, la objetividad, la sistematización y el tratamiento de la información influyen en el perfeccionamiento de la evaluación.

El modelo tiene como finalidad describir un contexto específico y encaminarlo hacia la toma de decisiones que promueven la optimización y el desarrollo humano, individual y colectivo de los involucrados en la enseñanza.

2.1.2.5. EVALUACIÓN ILUMINATIVA:

Parlett y Hamilton (1977) proponen un modelo que rompe el convencionalismo cuantitativo y plantea una evaluación educativa basada en los métodos de evaluación antropológica. Los aportes más importantes son:

- El estudio holístico del contexto en que se desarrollan los procesos, de las necesidades que operan y de los resultados; partiendo de los procesos.
- La mayor relevancia que otorgan a la descripción e interpretación, en vez de la medida y predicción.
- La fundamentación de la evaluación en los procesos más que en el análisis de los productos.
- Las proposición de realizar la evaluación en un ambiente natural o de campo.
- La metodología a utilizarse para la recopilación de datos se basa en medios cualitativos tales como la observación y la entrevista.

2.1.2.6. EVALUACIÓN RESPONDIENTE:

El modelo de evaluación formulado por Stake (1976) enfoca la comunicación continua que debe existir entre el evaluador y la audiencia en cuanto a descubrir, investigar y solucionar los problemas, dentro de un marco holístico.

Las propuestas más resaltantes del modelo son:

- La evaluación tiene como finalidad ayudar a los participantes a observar y mejorar el quehacer diario.
- Los evaluadores deben elaborar los programas partiendo de los antecedentes pero considerando las operaciones tanto como los resultados. Los efectos secundarios y los hallazgos accidentales tienen tanta relevancia como los resultados esperados.
- Todas las personas allegadas al proceso de evaluación pueden participar como evaluadores.
- Las conclusiones finales resumidas deben ser substituidas por la recopilación , el análisis y los juicios de una muestra representativa del objeto de la evaluación.
- Una variedad de métodos debe emplearse en vez de experimentos y pruebas que resultan inadecuados en el objeto de la investigación.

Los modelos de evaluación difieren en la clasificación en que se les presenta; pero básicamente ellos exponen los mismos planteamientos a que se hace referencia en la presente investigación.

2.2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA

El hombre, en su trayectoria por la vida, progresa gracias a procesos de planificación, desarrollo y evaluación. Entonces, podría decirse que la evaluación es tan antigua como la vida misma (Amengual, 1989, p.15).

Scriven (1967), Rowntree (1977) y Baxter (1997), entre otros, hablan de tres tipos de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa. La evaluación diagnóstica, podría decirse que analiza el proceso educativo antes de comenzar con la finalidad de asegurar que los objetivos, la metodología y la evaluación planificados están acorde con los propósitos y expectativas (Baxter, 1997, p. 32) que buscan el desarrollo y crecimiento del estudiante. La evaluación formativa es aquella que se realiza durante el proceso educativo, la cual mediante una retroalimentación mutua y continua del educador y el educando, busca optimizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y valoración, además del programa; teniendo como objetivo el hacerlos más eficientes. De esta manera el profesor y el alumno se convierten en seres abiertos a sus experiencias; las cuales los renuevan, en cada momento de cada acción realizada y en cada decisión tomada (Rogers, 1951, En Brown, 1980, p. p.76-79). La evaluación sumativa es aquella que se realiza al finalizar el proceso educativo con el fin de establecer lo que se ha logrado al culminar el período escolar. Ella va dirigida hacia la retroalimentación general de los procesos de enseñanza con miras a modificar lo que no ha sido exitoso (Baxter, 1997, p.32).

Amengual (1989, pág 61) en su libro **Evaluación Formativa** expone:

“ No tienen por qué existir tres tipos de evaluación. Existe un solo proceso evaluador, unitario y coherente, capaz de actuar sobre el sistema, de diferentes formas y en distintos grados. Una evaluación formativa, criterial y sumativa, cuya función primordial consiste en revisar y analizar cada parte del proceso instructivo con el fin de recoger la máxima información que sirve para conocer perfectamente la realidad y actuar en consecuencia.”

Según el autor es: **Formativa** por que su objeto principal consiste en perfeccionar y enriquecer el proceso educativo real, al mejorar los resultados el mismo. **Criterial**, porque es imprescindible fijar unas metas que, de algún modo, visualicen los resultados que se esperan y sirvan como punto de referencia para la evaluación. **Sumativa**, porque además de perfeccionar el proceso educativo, también se debe controlar la calidad y adaptación de las verdaderas necesidades de los alumnos. El proceso evaluador formativo, según el mismo autor, puede desarrollarse en cinco fases:

- Evaluación formativa inicial
- Evaluación formativa procesual
- Evaluación sumativa final
- Evaluación diferida y
- Metaevaluación

De esta manera, la **evaluación formativa inicial** estará inmersa directamente en el diagnóstico de las condiciones previas, en base a las necesidades y carencias y los objetivos a lograr en el proceso de instrucción. La **evaluación formativa procesual** es:

“... esencialmente orientadora y no prescriptiva, es dinámica y es flexible y nunca estática o rígida, es continua y, sobre todo, está al servicio de los objetivos que se han fijado.” (Amengual, 1989).

La **evaluación sumativa final** busca garantizar la calidad del producto; por ello examina con rigor si el producto alcanzado fue lo mejor para el alumno y, por tanto, si las opciones elegidas y los objetivos seleccionados eran en realidad los más adecuados para las necesidades planteadas en la evaluación formativa inicial. Amengual clarifica este concepto al decir:

“ lo que se hace en la práctica es ir “sumando” informaciones sobre los distintos productos que se van alcanzando y así mejorar el proceso mediante la verificación de la calidad y adecuación de los resultados a los intereses, carencias y necesidades del alumno”(1989, p. 44).”

La evaluación sumativa se basa en tres niveles de acción: 1. la verificación de los instrumentos de evaluación. 2. la comprobación de los juicios de valor y 3. el análisis de

los objetivos fijados. La **evaluación diferida** es aquella que va más allá del contexto educativo para conocer hasta qué punto los resultados inmediatos se han convertido en cambios observables en el comportamiento personal, social y profesional del estudiante fuera de la institución escolar. En ella se analiza la consolidación de los resultados; pero esta evaluación, tan importante en el proceso educativo, es poco conocida; menospreciada por los que la conocen y, peor aún, apenas utilizada.

La **metaevaluación** consiste en la evaluación de la evaluación. En otras palabras, ella estudia si la evaluación utilizada ha ayudado a mejorar los procesos y resultados de las metas y objetivos propuestos .

2.3. LA EVALUACIÓN, INNOVACIÓN Y CALIDAD

La evaluación como proceso de formación está íntimamente relacionada con la innovación y la calidad en los procesos de enseñanza, aprendizaje, comunicación e interacción entre profesor y alumno, además de la relación existente entre alumno-alumno.

Una propuesta de innovación o cambio (En el presente trabajo se considera *innovación* a un cambio que se ha institucionalizado y a *cambio* como una forma diferente de realizar una actividad) debe comenzar por reconocer que hay un problema que precisa ser resuelto; que el problema puede resolverse y que se puede aprender a resolver el problema. Para ello, hay que estar dispuestos a realizar cambios, continuar los cambios y contar con ayuda externa para que los mismos se realicen.

Un plan de acción requiere de los siguientes aspectos:

- Voluntad
- Definición de objetivos
- Establecimiento de indicadores
- Planificación
- Tiempo

La calidad, por su parte, es vista como el cambio para la mejora y debe analizarse considerando aspectos tales como: ¿Qué se entiende por calidad de la enseñanza en el Área de Inglés? ¿Qué indicadores de calidad se pueden señalar? (Por ejemplo: ¿Puede el Área de Inglés mejorar la calidad de su enseñanza si la institución ofrece mejoras en la dotación de equipos? ¿Promueve la universidad la formación académica de los profesores de inglés? ¿Se incentivan intercambios culturales y académicos? ¿Se apoyan eficientemente las actividades de los cursos de Extensión por parte de los profesores y de la institución? ¿Organizan, participan y desarrollan los profesores y alumnos del Área actividades extracurriculares que contribuyen a la formación integral?)

Otra interrogante a considerar en el cambio para la mejora es: ¿Consideran los profesores qué estrategias de enseñanza son las más apropiadas para los estudiantes de la ULA TÁCHIRA? ¿Qué prácticas concretas pueden proponerse? ¿Qué falta en la calidad de la enseñanza? y muchas otras más que pueden surgir a medida que se profundiza en el tema.

Criado (1993) plantea que la calidad radica en la percepción del cliente y del contexto donde él se encuentra. El autor propone las siguientes interrogantes para llegar a la información:

- ¿Están satisfechas sus necesidades de participación, comunicación y motivación?
- ¿Está satisfecho el cliente en cuanto a responsabilidad, formación continua, comunicación y recompensa?
- ¿Son los planes de estudio y programas los más apropiados para “ nuestro ” cliente?

Finalmente, podría decirse que un buen plan de formación comienza por detectar las necesidades y expectativas del cliente. Luego le sigue el análisis de la situación (valores, metas y objetivos), la revisión de los contenidos, las estrategias de enseñanza y la evaluación.

Al tener como meta un proceso continuo de capacitación y desarrollo se debe enfocar el mismo hacia: el desarrollo personal, la cultura, la adaptación social, la asunción de valores y códigos morales, la proyección personal, social y laboral y la impregnación cultural; donde formarse implique:

- Una adaptación cultural, social, profesional y personal.

- Una pertinencia de compromiso, iniciativa, adaptabilidad y participación y
- Una aplicación de procesos de comunicación y producción.

2.4. DIMENSIONES A EVALUAR

La educación podría decirse que es la travesía recorrida entre el punto de partida y el punto de llegada; entre lo que realmente ocurrió y lo que debía ocurrir. En consecuencia, los resultados alcanzados dependen, en primer lugar, de la situación inicial de que se parte, de las capacidades y posibilidades de los alumnos, del centro educativo, de los intereses de las personas, de su contexto social y de su autonomía para dirigir el aprendizaje. Sería iluso buscar formar y perfeccionar al aprendiz de una lengua prescindiendo de la realidad de los participantes, de sus necesidades, del contexto donde se desenvuelven y de los valores y metas que razonablemente se pueden llegar a alcanzar. Tampoco se puede hablar de una evaluación formativa que ayude al alumno a mejorar procesos, si el profesor no tiene un conocimiento sólido de aquellos elementos que componen la valoración en la adquisición de una lengua extranjera.

Para el análisis de los aspectos a considerar en la valoración se propone un marco que explore las siguientes dimensiones (Rowntree, 1977, pag.11):

- **¿Qué evaluar en el aprendizaje?** Este aspecto enfoca la toma de conciencia acerca de qué es lo que estamos buscando en la persona que valoramos: ¿Qué habilidades del lenguaje se busca valorar? ¿Qué interés se tiene en la gramática? ¿Hasta qué punto se está interesado en la competencia sociocultural y sociolingüística? ¿Qué buscar en la habilidad estratégica? ¿Son importantes la motivación, el respeto, la cooperación en clase, el trabajo de grupo y el comportamiento dentro del aula, al momento de emitir un juicio sobre el alumno?
- **¿Cómo evaluar el aprendizaje?** Esta dimensión conecta el enfoque de la enseñanza y del aprendizaje con todos los medios que se tienen a disposición para monitorear el aprendizaje del estudiante. ¿Cómo construir un instrumento de valoración que refleje las actividades realizadas en clase? ¿Cómo registrar el

progreso del alumno? ¿Se reflejan en la tabla de especificaciones los objetivos con respecto al reconocimiento y producción del alumno? ¿Cuál instrumento es el más apropiado para registrar el desarrollo del alumno?

- **¿Por qué evaluar el aprendizaje?** Antes de realizar una valoración se debe reflexionar acerca de las razones por las cuales se necesita valorar el aprendizaje. ¿Qué se espera de la valoración? ¿Qué información revelan los resultados? ¿Cómo aprovecharlos para mejorar la enseñanza? ¿Por qué se valoran estas habilidades y no otras?
- **¿Cómo interpretar los resultados?** En la mayor parte de las valoraciones se omite este proceso reflexivo que suministra información útil para enriquecer, mejorar y cambiar aquellas debilidades del alumno, que también podrían ser debilidades en la enseñanza y que es deber del profesor modificarlos para lograr el aprendizaje de sus educandos.
- **¿Cómo acompañar al alumno?** El profesor y el alumno deben encontrar las formas apropiadas de expresar una respuesta a cualquier cosa que haya sido valorada y a la vez comunicarla a la persona respectiva en un ambiente de comprensión mutua y bajo una buena disposición para hacerlo.

Dada la importancia que tienen las dimensiones mencionadas anteriormente para el marco teórico y el desarrollo de esta investigación; a continuación se profundizará en cada una de ellas con la finalidad de definir el tema con mayor precisión.

2.4.1 ¿QUÉ EVALUAR EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA?

Muchas veces el profesor utiliza una técnica o un instrumento sin tener claro qué es lo que va a valorar por medio de ella: ¿las habilidades? ¿los componentes del lenguaje? ¿el uso del lenguaje? ¿los logros alcanzados por el alumno? ¿su autonomía en el aprendizaje? etc. Es imprescindible que el facilitador del aprendizaje conozca a profundidad las áreas en que puede valorar los procesos que ayudan al alumno a aprender. Ante un enfoque tradicionalista basado principalmente en pruebas escritas de vocabulario y gramática, Canale & Swain (1980, En Cohen, 1994, p.22) propusieron un

marco para la competencia comunicativa basado en los siguientes constructos: **(1) competencia sociolingüística, (2) competencia gramatical y (3) competencia estratégica.**

A la **competencia sociolingüística** pertenecían las reglas socioculturales del lenguaje y el discurso (uso del lenguaje formal e informal y la habilidad del hablante para conectar oraciones en un discurso extenso). La **competencia gramatical** contenía las reglas de la morfología, sintaxis, semántica, fonología y el léxico a nivel de la oración. En la **competencia estratégica** ubicaron todos aquellos recursos, expresiones, gestos y mímica el hablante utiliza para hacer llegar su mensaje.

En los años posteriores varios autores modificaron el marco propuesto por Canale & Swain; entre ellos, Cohen & Olsain (1993) quienes dividieron la competencia sociolingüística en dos escalas: **la habilidad sociocultural** y la **habilidad sociolingüística**. En la primera aparecen rasgos tales como: 1. la cultura, 2. la edad, 3. el sexo, 4. la clase social y la ocupación y 5. el rol y estatus del hablante. En la habilidad sociolingüística se distinguen dos componentes: uno, las formas lingüísticas que usa el aprendiz para demostrar su dominio de la lengua, y otro, el uso del lenguaje apropiado (formal e informal) en un contexto dado.

Nuevos aportes han surgido en años más recientes. El autor Andy Baxter (1997, p. 15-17), en su libro **Evaluating Your Students** propone un marco en el que se incluyen otros aspectos al marco propuesto por Canale & Swain; los cuales son de gran importancia para el enriquecimiento de la valoración cuantitativa y cualitativa. El autor recomienda los siguientes aspectos:

- **Componentes del lenguaje:** comprende los elementos sintácticos, semánticos morfológicos y fonológicos que el aprendiz junta para hacer una oración (gramática, vocabulario, pronunciación, etc.).
- **Uso del lenguaje:** valora cómo el aprendiz maneja los componentes del lenguaje cuando usa la lengua (las cuatro destrezas: *listening, speaking, reading y writing*).

- **Competencias del lenguaje:** enfoca las competencias sociocultural, sociolingüística, discurso y competencia estratégica a las que se hace referencia con anterioridad.
- **Estrategias para aprender el lenguaje:** contiene aspectos tales como: 1. la habilidad para usar el diccionario, 2. la habilidad para extraer palabras por contexto, 3. el conocimiento del metalenguaje, y 4. la autonomía e independencia que demuestra el aprendiz para controlar y dirigir el aprendizaje de la lengua meta. Además, incluye todas aquellas actividades extra cátedra que el alumno realiza para fomentar su aprendizaje: la Internet, e-mails, conferencias, círculos de lectores, clubes conversacionales, lecturas de libros, revistas, poesía, teatro, canciones, videos, textos escritos, conversaciones con hablantes nativos
- **Estrategias de aprendizaje generales:** expresan la capacidad del aprendiz para: 1. trabajar en grupo, 2. reconocer lo que sabe y lo que necesita saber, 3. encontrar información que desconoce, 4. seguir instrucciones y 5. ejercitar estrategias de aprendizaje tales como: mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, diagramas de flujo, elaboración de resúmenes, etc.
- **Comportamiento en clase o social:** muchos profesores están de acuerdo en la importancia que tiene este aspecto innovador, puesto que, el alumno al conocer que su comportamiento es valorado por el profesor y sus compañeros de clase, se esforzará por prestar mayor atención y evitará molestar a aquellos a su alrededor . Incluye aspectos tales como: respeto, contribución a la clase y a sus compañeros, buen comportamiento, autonomía en clase, capacidad para llevar a cabo el trabajo asignado en clase, participación etc.

Un aspecto que aporta el investigador al marco teórico expresa el interés general que el alumno demuestra en la materia y el cual designo con el siguiente termino:

- **Actuación en clase:** comprende todos aquellos valores, rasgos y conductas que reflejan el esfuerzo realizado por el alumno, dentro del aula y fuera del aula, para llegar al conocimiento: asistencia, puntualidad, esmero, motivación, autoayuda, responsabilidad, logros y resultados.

Todos estos componentes del qué evaluar sólo exhiben los aspectos que deben considerarse. El profesor y el alumno son quienes deciden, según sus necesidades y metas, qué áreas valorar en este momento y cuáles dejar para un momento posterior.

Estos aspectos de qué evaluar expuestos por Baxter son retomados posteriormente en los cuestionarios de los alumnos y profesores para el análisis de los aspectos a evaluar en el aprendizaje del inglés. (Ver Anexo N° 2- parte III)

2.4.2 ¿CÓMO EVALUAR EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA?

En los últimos años ha ocurrido una revolución que ha cambiado muchos aspectos de la enseñanza, aprendizaje y valoración en la adquisición de una lengua extranjera. La **Filosofía del Lenguaje Integral** (Goodman, 1986, p. 354-362) surgió en los años ochenta como una propuesta para dar respuesta a este interrogante, ya que la misma propone un vuelco a las prácticas educativas mediante un enfoque holístico de la instrucción y valoración del aprendiz.

En los enfoques tradicionales se enseñaba al alumno a asimilar “componentes individuales y separados” del lenguaje (gramática, vocabulario, fonética, etc). El enfoque Integral centra el aprendizaje en el alumno mediante actividades significativas y auténticas que se combinan para promover el desarrollo de todos los participantes en el proceso educativo. Este aprendizaje se da en un contexto donde los estudiantes aprenden partiendo del conocimiento previo y las experiencias e intereses como base para sustentar la construcción activa del conocimiento (O’Malley & Valdez, 1996).

La **Filosofía del Lenguaje Integral** parte de investigaciones en la lingüística, la psicolingüística y sociolingüística, la psicología y la educación y se basa en un *conocimiento sólido y científico del lenguaje, el aprendizaje, la enseñanza, el curriculum, la influencia de la sociedad en el lenguaje y el aprendizaje y valoración del estudiante* (Goodman).

A continuación se profundiza en cada uno de ellos con la finalidad de fundamentar el **Lenguaje Integral** como una alternativa al modelo de transmisión de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

2.4.2.1 El lenguaje es el eje de la sociedad y consiste en un sistema de símbolos que es usado por las personas para comunicarse unas con otras en un contexto social. El

lenguaje facilita el intercambio de ideas, emociones, pensamientos, experiencias, deseos, y a la vez, permite el crecimiento de los participantes, como seres individuales y como miembros de una sociedad (Villalobos & Urdaneta, 1997, p. 10-17), al interactuar unos con otros.

El lenguaje es lenguaje sólo cuando es integral (Goodman, 1986). La enseñanza basada en componentes aislados del lenguaje no tiene ningún significado para el aprendiz; ya que es el individuo el que, al tomar estos símbolos, les da sentido, al combinar palabras, frases y expresiones, que denotan sus intereses, ideas y sentimientos, los cuales desea compartir comunicándoselos a los demás. Por esta razón, el enfoque integral centra su enseñanza en las necesidades del estudiante de “aprender el lenguaje” y no de aprender “acerca del lenguaje”. De esta premisa surgen múltiples estrategias que enfocan el aprendizaje de la lengua meta hacia la comunicación significativa en un ambiente lo más parecido a la realidad de los participantes.

2.4.2.2 El aprendizaje: El aula integral promueve el aprendizaje de la lengua como un proceso social, activo y constructivo (Villalobos y Urdaneta,), donde los participantes crecen y se desarrollan como resultado de la interacción y el control de su propio aprendizaje. Los conocimientos previos, las experiencias, intereses y necesidades del alumno son el fundamento para la construcción de un aprendizaje relevante, motivante y significativo que induce al aprendiz a ser respetado y estimulado a aprender; dentro y fuera del aula. El profesor, por su parte, ejerce la función de facilitador, mediador y negociador de los contenidos y de las actividades. Donde todo ello, resulta en un aprendizaje que se centra en el alumno, quien al desenvolverse en su nuevo rol, se convierte en un individuo más responsable, crítico y controlador de sus procesos de aprendizaje y valoración.

2.4.2.3 La enseñanza: Villalobos y Urdaneta proponen que, si un profesor de lenguas extranjeras desea mejorar la enseñanza, lo primero que debe considerar es un mayor grado de comprensión de sus alumnos en cuanto a:

- *Crear firmemente que sus alumnos pueden aprender el lenguaje y que él, en su rol de profesor, debe ayudarle a enriquecer este proceso.*
- *Comprender que cada alumno aprende a su propio paso y estilo y que éstos varían de aprendiz en aprendiz.*

- *Evaluarse continuamente con la finalidad de hacer el curriculum más relevante a las necesidades del alumno.*
- *Ver los errores como una parte importante del aprendizaje y no como una evidencia de las fallas de los alumnos.*

El profesor, bajo la perspectiva integral ,apoya el aprendizaje, no lo controla, y acepta la responsabilidad de asegurar que la mayor cantidad de aprendizaje ocurra en cada aprendiz, incluyéndose a sí mismo.

2.4.2.4 El curriculum integral: entrelaza el desarrollo del lenguaje, el pensamiento y los contenidos en un curriculum en el que el conocimiento se construye, a la vez que el pensamiento y el lenguaje se incrementan (Goodman, 1992). El alumno enriquece su lenguaje al usarlo en un contexto relevante, donde el desarrollo del conocimiento es directamente proporcional al desarrollo del lenguaje. Por lo tanto, el curriculum es construido por el profesor y el alumno cuando:

- Se diagnostica donde se encuentran los alumnos en el desarrollo cognitivo y lingüístico y se fortalecen sus habilidades partiendo de este análisis.
- Se involucra a los alumnos en la planificación de las actividades.
- Se crea un ambiente natural y relajado donde los alumnos no se sienten amenazados, sino por el contrario, toman decisiones, se arriesgan y cometen errores como parte necesaria del desarrollo en los procesos de aprendizaje.

2.4.2.5 La influencia de la sociedad en el lenguaje y el aprendizaje: La función primordial de una institución en la sociedad debe ser la educación de los participantes. Sus instalaciones, además, deben ofrecer un lugar donde todas las personas que forman parte de la sociedad se reúnan y aprendan a vivir en paz y armonía. El profesor del lenguaje integral organiza su salón y su currículum según esta premisa y sus objetivos sociales son tan importantes como los cognitivos, lingüísticos o afectivos. En base a ello, desarrolla un sentido de comunidad en su salón logrando que sus alumnos se sientan cómodos y a salvo de abuso físico, mental o social, en hechos, no sólo en palabras (Goodman, 1992). Los alumnos también desarrollan un compromiso de que cada miembro de la comunidad es importante para los otros miembros. De esta forma, cada uno de ellos aprende a vivir, compartir y disfrutar al estar más conscientes de su rol

dentro de esta pequeña sociedad, formada por seres con los que necesita convivir en armonía para reivindicarse, cada vez, como un ser más humano, más social.

Mickelson (1992, p. 107-113), una de las voceras del Lenguaje Integral en los Estados Unidos, recomienda basar la valoración en la observación directa continua del alumno, que lleve a monitorear tres aspectos fundamentales en la valoración. El primero consiste en observar el **proceso**: *¿Qué está haciendo el alumno realmente día a día? ¿Leyendo? ¿Escribiendo? ¿Interactuando con sus compañeros? ¿Ha desarrollado hábitos de independencia? ¿Ha asumido con responsabilidad las acciones y actividades?* El segundo aspecto a observar es el **producto**: *¿Qué ha logrado el estudiante realmente?* El portafolio y los “reading logs” son dos buenas alternativas para registrar esta faceta, ya que ellos son realizados por el alumno y ambos indican el progreso durante el año escolar. También, se pueden usar grabaciones de exposiciones orales, de lectura de textos orales, de discusiones de grupo y proyectos de aula. Un tercer componente que ayuda a desarrollar el perfil del aprendiz de inglés son las **pruebas orales, escritas y quizzes**. Pero ellas deben usarse como complemento que apoye el juicio del profesor, más nunca para definir la actuación individual.

2.4.3 ¿POR QUÉ VALORAR LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA META?

Existen numerosas razones para valorar el aprendizaje en la adquisición de la lengua meta. Algunas, menos motivantes surgen de las exigencias de las instituciones por una nota que clasifique al alumno y decida si este es promovido al año superior o no. Otra, nace de la necesidad de los alumnos por saber cómo van en la materia. Los padres, por su lado, también ejercen presión por conocer **la nota**. Existe una cultura de evaluación que Santos Guerra (1999, p. 371) define así:

Cuestiones relativas al saber, al disfrute del aprendizaje, se desvanecen bajo la presión del resultado. ¿ Has disfrutado aprendiendo?, ¿ Has aprendido cosas relevantes?, ¿ Tienes ganas de seguir aprendiendo? He aquí preguntas intrascendentes al lado de las más apremiantes y pragmáticas ¿ Has aprobado? ¿ Qué nota has sacado?... Más importante que aprender es aprobar...

Una razón, más motivante, se fundamenta en promover en el alumno un contacto significativo con el material relacionado con los objetivos centrales del curso (Cohen,1994). Otra, podría surgir cuando se planifica una prueba, la cual sirve para inducir a los alumnos a repasar el material visto en clase. También, puede mencionarse que una valoración acompañada de una retroalimentación oportuna, suministra al aprendiz información acerca de su desenvolvimiento en las etapas del proceso de desarrollo. Si la recomendación es dada en la forma apropiada y los alumnos le prestan atención, ellos pueden aprender más acerca de sus fortalezas y debilidades, logrando así enfocar aquellos aspectos que requieran ser mejorados.

El profesor también puede beneficiarse al valorar el aprendizaje. Cuando el profesor elabora un instrumento, éste le ayuda a familiarizarse aun más con:

- El tema a valorar (las funciones, la gramática, el vocabulario, la pronunciación, etc.).
- Las habilidades: ¿Qué porcentaje de la prueba designa para producción y qué porcentaje pide al alumno que reconozca?.
- El nivel de rendimiento que se espera de los alumnos. Después de aplicado el instrumento, el profesor puede comparar los resultados y discutir con sus alumnos cualquier diferencia existente entre lo esperado y lo que realmente sucedió.

2.4.4 ¿CÓMO INTEPRETAR LOS RESULTADOS DE LA VALORACIÓN ?

Una vez aplicado un instrumento y paralelamente, habiéndose hecho un registro continuo de la actuación del alumno, el próximo paso a seguir es la interpretación de los resultados con el fin de hacer las modificaciones en los procesos que faciliten el aprendizaje del alumno. La información obtenida según Cohen (1994, p.24) puede indicar:

1. *Cómo están aprendiendo los estudiantes o si han comprendido el material discutido en clase.*
2. *Cómo ha expuesto el profesor el tema.*

3. *Cómo fue elaborado el ítem .*

Posteriormente a la aplicación del instrumento, surgen preguntas tales como: ¿Qué revelan los resultados obtenidos? ¿Una debilidad en la enseñanza? ¿En el aprendizaje? ¿En la redacción del ítem? ¿Una combinación de las tres?

Richards y Lockhart (1994) proponen una enseñanza reflexiva para ayudar a mejorar los procesos de instrucción y valoración. Su libro **Reflective Teaching in Second Language Classrooms** enfoca importantes dimensiones de la enseñanza, de las creencias de los profesores, de la toma de decisiones en el aula, del rol del profesor y el aprendiz, como medio de reflexión para el desarrollo profesional.

2.4.5 ¿CÓMO ACOMPAÑAR AL ALUMNO EN LA VALORACIÓN?

Newman (1992, p. 93-94), otra portavoz del Lenguaje Integral responde a esta pregunta diciendo:

“... gran parte de lo que hago en la sombra de evaluación, es acompañar a los alumnos mientras que ellos están trabajando... al acompañar se intenta ofrecer una retroalimentación específica al aprendiz. “

El acompañar al alumno y facilitarle el proceso de aprender tiene un componente de valoración importante pero el propósito fundamental es proveer información al profesor y al estudiante de cómo están ellos desarrollándose en clase. Por ello, la labor de acompañar al alumno puede ocurrir en su mayor parte cuando el trabajo se está realizando o cuando el profesor da información en fichas bibliográficas sobre un trabajo escrito. De esta forma se puede acompañar directa o indirectamente. Cuando se trabaja en proyectos, se puede dar una retroalimentación mutua al conversar en una entrevista, al discutir las tácticas para lograr unas metas específicas, y al utilizar los diarios para intercambiar ideas, opiniones, etc. Newman (p.94) enfatiza que no se debe evaluar ninguno de los acompañamientos: *su propósito no es obtener una nota; lo que se busca es sustentar y mantener los esfuerzos del aprendiz.*

Una valoración basada en procesos implica cambiar viejos hábitos en los docentes y en los alumnos, y dirigir el nuevo rumbo hacia una realidad que comprometa al alumno y al profesor a convivir en armonía, creciendo juntos y compartiendo el bello momento de aprender.

La valoración en la adquisición de la lengua extranjera no es tarea fácil. Muchos profesores consideran que requiere de mucho tiempo, además de ser complicada y demasiado subjetiva (Cummins,1995). Cada profesor debe ajustar las cinco dimensiones de la valoración, propuestas anteriormente, a las necesidades de su grupo. No existe una receta mágica, ni perfecta; pero, mientras más profundizamos en el tema, más consciente estaremos de la gran responsabilidad que tenemos en nuestras manos y cómo podemos marcar la vida de las personas a quienes decimos que educamos.

2.5 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Una vez que se ha decidido lo que se quiere evaluar, la próxima interrogante a responder es: ¿Cómo obtener la información que permitirá valorar las habilidades y destrezas de los alumnos?... *Existen numerosos tipos de instrumentos de valoración autentica que están siendo usados en el salón de clases hoy día* (Feuer y Fulton, 1993) por la mayoría de los profesores; pero no en forma sistemática.

La recopilación formal de la información acerca de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumno en la experiencia diaria (el profesor facilita el aprendizaje y evalúa cómo el alumno lo construye) y en la experiencia autónoma (el profesor valora el desarrollo de las potencialidades cognitivas, académicas y lingüísticas que el alumno ha alcanzado dentro y fuera del aula de clase) se complementa con un registro de los objetivos y logros del proceso de enseñanza. Todo ello conlleva a una valoración basada en criterios preestablecidos que propician una mayor reflexión en los participantes para realizar cambios deseables en el proceso enseñanza – aprendizaje.

El modelo de “transmisión”, en el cual se basaba la educación hasta hace poco se asumía que el conocimiento estaba constituido por elementos separados que el estudiante debía aprender textualmente. En este modelo, el alumno aprendía las habilidades básicas para proseguir con habilidades más complejas y aplicar la información; bajo esta perspectiva el aprendizaje es lineal. Por ello las pruebas objetivas se consideraban muy apropiadas ya que sólo existía una respuesta correcta que debía ser seleccionada por el alumno.

Los enfoque más recientes de enseñanza y aprendizaje promueven el “**constructivismo**”, en el cual todos los individuos aprenden al construir la información ellos mismos a través de procesos mentales que parten de sus experiencias previas y del nuevo conocimiento adquirido. Las actividades integradas de *Listening, Speaking, Reading* y *Writing*, experiencias directas e interacción de los estudiantes permite a los alumnos leer o escuchar y preguntarse lo que necesitan saber. Para luego seleccionar la información que les es más relevante a lo que ya saben, y la aplican en circunstancias apropiadas. Este poder de decisión aunado a la reflexión sobre lo que han aprendido les

convierte en agentes controladores de su propio aprendizaje al planificar, monitorear y evaluarse ellos mismos.

El aprendizaje, por lo tanto, es centrado en el alumno:

- Al fijar sus propias metas.
- Seleccionar la información que necesita para construir el conocimiento y
- Al usar diferentes estrategias para fomentar su aprendizaje.

Esta perspectiva de aprendizaje brinda al alumno amplias oportunidades que le permiten construir la información que necesita del mundo exterior y aplicarla en las actividades de clase. Por consiguiente, la valoración de estas actividades debe reflejar el desarrollo del conocimiento y los procesos que han ocurrido en las oportunidades de aprendizaje significativo.

Entre los instrumentos y técnicas de valoración auténtica recomendados por O'Malley y Valdez se encuentran: **el Portafolio, el Analytic marking scheme, los Perfiles (escalas de estimación), los Bandings, las Checklists, los Diarios de Clase, la Autoevaluación y la Coevaluación;** los cuales serán expuestos a continuación.

2.5.1 EL PORTAFOLIO

El portafolio es una carpeta donde el alumno guarda las mejores piezas de trabajo que lo representan. El portafolio es una ventana a lo que el alumno ha aprendido, cómo ha crecido personalmente y a sus fortalezas y debilidades. *La Filosofía del Lenguaje Integral* (previamente expuesta en cómo evaluar el lenguaje) *es una de las teorías que ha dado mayor apoyo y divulgación al uso del portafolio* (O' Malley y Valdez, 1996, p.34). El enfoque fundamental del portafolio se basa principalmente en la conexión intrínseca entre enseñanza, aprendizaje y valoración. Los roles del profesor y el alumno cambian en la valoración mediante el uso del portafolio, al igual que en la enseñanza y aprendizaje integral en los siguientes aspectos: la valoración es centrada en el alumno, es decir, el alumno tiene poder de decisión al escoger lo que desea incluir en su portafolio; a la vez que decide cómo evaluar los contenidos del mismo. Además le permite valorar su propio avance en el aprendizaje. En la valoración a través del portafolio, la relación profesor-

alumno se convierte en una interacción de colaboración donde ambos dialogan acerca de los contenidos y sus interpretaciones.

El portafolio puede contener muestras del trabajo del alumno, la autoevaluación, pruebas y quizzes, tareas evaluadas, proyectos, audio-cassettes, video-cassettes, artículos interesantes, libros, canciones, composiciones, el diario de clase, checklists, perfiles, reportes del profesor, sugerencias, los objetivos que desea el alumno alcanzar, evaluaciones del profesor y de sus compañeros etc.

Entre las ventajas que O' Malley y Valdez (p. 35) enumeran en el uso del portafolio se encuentran:

- Enlaza la valoración al proceso de enseñanza; ya que la *actuación* del alumno se basa en los objetivos instruccionales, los objetivos del alumno y las actividades de clase.
- El portafolio representa una alternativa multidimensional del crecimiento personal e intelectual del alumno a lo largo del año escolar.
- El rol del alumno cambia, de la pasividad en las pruebas escritas y orales, a un alumno crítico, evaluador y autocontrolador de su propio aprendizaje.

El portafolio por sus múltiples ventajas es muy recomendado a nivel mundial para la valoración en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, muchos profesores desconocen cómo usarlo y/o no se sienten cómodos con él. Otros, piensan que es mucho poder en manos del alumno. Aún así, es una de las mejores maneras de presentar y organizar lo que los alumnos están haciendo en el aula de clase y su progreso en la búsqueda de los objetivos instruccionales y personales.

2.5.1 ANALYTIC MARKING SCHEMES, PERFILES Y BANDINGS:

Uno de los mayores problemas al corregir una producción escrita u oral es que se evalúa basándose meramente en la “impresión” que el profesor o el alumno obtienen del trabajo que es evaluado sin fijar criterios específicos a priori para la evaluación. Diferentes personas observan cosas diferentes, por ello, es imprescindible estandarizar la valoración. Para ello se sugiere dividir la “impresión general” en subcategorías que

denoten las destrezas más apropiadas para el trabajo realizado y/ o los objetivos planificados. Estas destrezas pueden ser lingüísticas (tales como: estructuras gramaticales, vocabulario, argumento, redacción de ideas etc) y no lingüísticas (tales como: relevancia, letra, presentación, organización etc, en textos escritos.

Analytic marking schemes: si se desea evaluar una producción escrita, las áreas en que se ha dividido los aspectos a evaluar se escriben al finalizar el texto. Si se escogen cinco aspectos para evaluar, por ejemplo: estilo, presentación, gramática, vocabulario, y argumento, la presentación se hará de la siguiente manera:

Ejercicio: narrativa sobre sus experiencias de lectura cuando niño.

Style	/4
Presentation	/3
Grammar	/4
Vocabulary	/4
Argument	/5
	<hr/>
	/20

El puntaje total es de veinte puntos y el puntaje de cada área depende del evaluador. Este puntaje además de representar el valor de la categoría, sirve para informar al alumno acerca de sus fortalezas y debilidades. Si en el trabajo anterior el alumno obtiene la siguiente puntuación:

Style	4/4
Presentation	1/3
Grammar	4/4
Vocabulary	2/4
Argument	5/5
	<hr/>
	16/20

El puntaje obtenido por el alumno en presentación (1/3) y vocabulario (2/4) le dice al alumno que debe prestar mayor atención a éstas áreas y trabajar para mejorar estos aspectos. Este puntaje es menos subjetivo que el mencionado anteriormente; pero aún así, el alumno permanece con la duda de a qué se refería el profesor cuando hablaba de “*style*”.

Perfiles: el perfil, al igual que el *Analytic Marking Scheme*, separa el puntaje en aspectos y cada aspecto es descrito en tres o cuatro niveles, desde el nivel óptimo hasta el mínimo. Por ejemplo: cuando el alumno da un *Speech* se puede utilizar el siguiente perfil:

Vocabulary	2
Spelling	3
Organization	2
Acuracy of tenses	3
Content	3
	<hr/>
	13/15

Los perfiles se parecen mucho al *Analytic Marking Scheme*; podría decirse que difieren en la presentación de los aspectos. Los perfiles pueden ser clasificados en tres categorías: numéricos, gráficos y descriptivos.

El perfil numérico: el perfil numérico separa la puntuación en los rasgos y le asigna una escala numérica a cada rasgo (usualmente del 1 al 4) y el evaluador encierra en un círculo o marca con una X el puntaje seleccionado. Un perfil numérico para una exposición podría contener aspectos tales como:

El total y el puntaje de cada área puede utilizarse como herramienta de valoración formativa para monitorear el progreso del alumno a lo largo del año escolar y así; el perfil puede convertirse en lo que se podría llamar "un Perfil Continuo". A continuación se presenta un ejemplo del mismo en la Expresión Escrita (basado en una escala del 0-4).

Actividad	1	2	3	4	5	6
Organización	2	2	3	3	4	4
Presentación	2	2	3	2	3	3
Gramática	2	3	2	3	2	3
Contenido	2	2	2	2	2	2
Vocabulario	2	2	3	3	2	2
PERFIL	10	11	13	13	13	15

Banding: el *banding* es un instrumento de valoración cualitativa el cual está constituido por bandas organizadas en orden creciente del 1 al 10. Cada banda describe los aspectos lingüísticos de una destreza del aprendizaje del alumno. En la banda **uno** se ubica al principiante y en la banda **diez** al que se comunica con la eficiencia y naturalidad de un hablante nativo.

Un *banding* de expresión oral incluiría rasgos tales como estilo, presentación, gramática, vocabulario y argumento; en niveles que implican crecimiento, podría decirse que es como un perfil "global" (Baxter, 1997).

Un *banding* de expresión oral tendría en la Banda 1 lo siguiente:

Banda 1:

No puede comunicarse en la lengua meta, o se comunica con extrema dificultad.

La banda 10 sería:

Banda 10:

Se expresa como un hablante nativo en cualquier situación. Utiliza expresiones idiomáticas y responde apropiadamente a cualquier interacción con espontaneidad. Su discurso presenta muy escasos errores gramaticales y su pronunciación es como la de un hablante nativo.

Checklists: La *checklist* (lista de cotejo) es un instrumento donde se plantean aspectos a los cuales el alumno debe responder (**si**) o (**no**), marcar con (✓) o una (**X**) etc. Las más recientes versiones de las checklists, llamadas Confidence Rating, presentan una escala de números pares con descriptores en la cual el alumno debe escoger el número de la respuesta más apropiada y escribirlo en el espacio en blanco.

A continuación se presenta un checklist propuesto por Freeman & Freeman (2000), llamado **Checklist para Prácticas Eficientes con Estudiantes de Inglés**.

	SI	NO
1. Se organiza el currículum con la intención de desarrollar las destrezas cognitivas académicas y lingüísticas partiendo de actividades significativas?		
2. Se involucra a los alumnos en lecturas auténticas y experiencias de escritura?		
3. Se intenta relacionar los contenidos de las materias con las experiencias previas e intereses de los alumnos? Se les da a los alumnos la oportunidad de escoger?		
4. Son los contenidos académicos significativos para el alumno? Tienen una razón de ser para el aprendizaje?		
5. Tienen los alumnos la oportunidad de trabajar en colaboración?		
6. Leen y escriben los alumnos, tanto como hablan y escuchan durante sus experiencias de aprendizaje?		
7. Se valora la lengua materna y la cultura del estudiante?		
8. Se involucra a los alumnos en actividades que promueven su autoestima y pueden resolver exitosamente?		

La *checklist* anterior fue traducida y parcialmente modificada. Freeman & Freeman presentan este instrumento como guía para la valoración de la práctica docente y plantean que:

Nosotros pensamos que cuando los profesores puedan responder (sí) en la mayoría de estas preguntas a medida que reflexionan acerca de sus lecciones o unidades ellos están llevando a cabo una instrucción para todos sus estudiantes.

En los anexos se presentan otros ejemplos de estos instrumentos que fueron elaborados por los alumnos cursantes de la materia Evaluación de los Aprendizajes en Inglés; los cuales se incluyen con su debida autorización.